

TESIS DOCTORAL

***EL BIENESTAR Y EL BURNOUT EN DOCENTES, DESDE
EL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS LABORALES:
LA INTELIGENCIA EMOCIONAL COMO VARIABLE
MODERADORA Y EL AFECTO POSITIVO Y NEGATIVO
COMO VARIABLES MEDIADORAS***

Autor: Álvaro del Carmen Aguayo Muela

Directoria: Prof. Dra. María del Carmen Aguilar-Luzón

Tesis presentada en el Programa de Doctorado:

Psicología Social y Educativa



**UNIVERSIDAD
DE GRANADA**

Departamento de Psicología Social

UNIVERSIDAD DE GRANADA

Granada, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Álvaro del Carmen Aguayo Muela
ISBN: 978-849-163-352-5
URI: <http://hdl.handle.net/10481/47614>

AGRADECIMIENTOS.

Agradecer inicialmente a la Universidad de Granada, por formarme y prepararme en la profesión que tanto quise desde pequeño, y darme la oportunidad de progresar en mi desarrollo personal y laboral como docente. En especial a la facultad de CC de la Actividad Física y el Deporte y la facultad de Psicología.

A los 4628 maestros y profesores que me regalaron “su tiempo” para realizar el cuestionarios, y poder ofrecernos multitud de variables de estudios analizados en esta tesis doctoral y futuras investigaciones.

A mis compañeros docentes del instituto *IES Vázquez Díaz (Nerva)* por su apoyo y comprensión durante la realización de este proyecto, GRACIAS POR TODO. En especial a J.J., Álvaro Izquierdo, Blanca Méndez, Rocío Campos, Rafael Prado y mis queridos conserjes, Rafael y María, gracias por vuestra contribución y palabras de ánimo en la realización de esta tesis doctoral.

A mi departamento de Educación Física de Nerva, mis queridos compañeros que durante estos meses me han demostrado su comprensión y apoyo. Mis colegas y amigos *Joan, José y Juank*, gracias por anteponer las necesidades humanas al carácter productivo de una tarea.

A mis alumnos del ciclo superior de deportes TSAAFAD, por sus palabras y gestos de ánimo durante todo el curso, que me han dado las fuerzas para continuar avanzando.

Al pueblo de Aracena y su gente. Gracias por darme cobijo debajo de tu castillo y permitirme escribir esta tesis doctoral en un ambiente cálido y confortable.

Al pueblo de Zagra por su ayuda incondicional. Gracias por ser mi hogar y no permitirme trabajar durante mi estancia en tus calles. A mis amigos de toda la vida, Taty, Felipe, Salva, Miguelillo, gracias por regalarme esos momentos de desconexión, descanso, risas y alegrías. Sin duda son las mejores medicinas para prevenir cualquier estado de agotamiento físico y emocional.

A mis tías Encarna y Antonia, por formar parte de mi familia, gracias por ser ejemplo de cariño y unidad familiar . A mi tío Luís por su apoyo, preocupación, interés y por haberme dejado su casa en momentos difíciles para la realización de esta investigación. Sin olvidarme de mi tito Manolo, por ser una referencia para mí como docente.

Gracias a mi profesor de matemáticas de la Facultad de Química, si hoy soy docente es por usted.

A mi abuelo Luis, por ser responsable de algunos momentos de “fortuna” que han ido apareciendo incomprensiblemente en la realización de esta tesis doctoral.

A mi hermano Pablo por su afán de superación y ser ejemplo de constancia. Es un orgullo tener un hermano como tú. Sin olvidarme de su compañera sentimental Sofia, os deseo lo mejor en vuestra nueva vida.

A mi padre Isidro, por su seriedad y educación. Gracias por enseñarme a luchar día tras día y no conformarme con lo ya que tengo, sino por lo que puedo llegar a conseguir a lo largo de mi vida.

A ti mamá, cualquier palabra que escriba no podrá explicar los sentimientos que deseo hacerte llegar. Perdóname por tantos momentos de preocupación y gracias por ser la persona que más admiro de mi vida, gracias por ser ejemplo en tu lugar de trabajo, en tus cuidados familiares y por ser una referencia en el aspecto personal y social más importante que existe, LA HUMILDAD.

Y finalmente, a mi Mari Carmen Aguilar, por su tiempo, sus enseñanzas, sus ayudas y sobretodo sus palabras de ánimo durante estos años. Gracias por no haber tirado nunca la toalla conmigo, gracias por las mañanas, tardes y noches de revisiones y consejos, y sobretodo “mil Gracias”, por abrirme tu puerta y darme una oportunidad aquel día lluvioso de Octubre de 2013.

...Va por ustedes familia”

Dedicado a un amigo y a una señora, gracias por estar día y noche cuidándome y ayudándome a superar todos mis retos, miedos y limitaciones personales.

INDICE GENERAL

INDICE GENERAL

INTRODUCCIÓN	27
---------------------------	-----------

I. MARCO TEÓRICO	35
-------------------------------	-----------

Capítulo 1.- La figura del docente y su contexto en la labor profesional	37
---	-----------

1.1.- EL DOCENTE	39
------------------------	----

1.1.1.- El malestar docente	44
-----------------------------------	----

1.1.2.- Inteligencia emocional y bienestar docente (Well-being)	47
---	----

1.2.- SU CONTEXTO DE TRABAJO	52
------------------------------------	----

1.2.1.- El sistema educativo en España	55
--	----

1.2.2.- Datos estadísticos del entorno laboral del docente en España	57
--	----

Capítulo 2.- El modelo de Demandas y Recursos Laborales: Aplicación en el ámbito docente	65
---	-----------

2.1.- MODELOS LABORALES	67
-------------------------------	----

2.1.1.- El Modelo de Demandas-Control de Karasek (DCM) .	67
2.1.2.- El Modelo de Conservación de los Recursos (COR) ...	73
2.1.3.- El Modelo ERI (Effort-Reward-Imbalance)	74
2.1.3.1.- Aspectos a considerar en los modelos DCM y ERI	76
2.1.4.- El Modelo de Demandas y Recursos (DRL)	76
2.1.5.- Revisión de investigaciones usando el DRL.....	85
2.2.- EL MODELO DRL EN EL ÁMBITO DOCENTE	91
2.2.1.- Estudios relacionados con el Modelo DRL con Docentes	94
2.2.1.1.- Aspectos a considerar: El Burnout	95
2.2.1.2.- La Motivación	97
2.2.1.3.- Estrés y Autoeficacia	98
2.2.1.4.- El Bullying	99
2.2.1.5.- El Well-being	100
2.2.1.6.- El Teacher Identity Inventory (TII)	102
2.2.1.7.- Demandas y recursos seleccionados en cada investigación	102

Capítulo 3.- El Síndrome de burnout y su relación con otros constructos psicosociales107

3.1.- EL SÍNDROME DE BURNOUT 109

3.1.1.- Relación del burnout con otros constructos psicosociales 115

3.1.2.- Las medidas del burnout 118

3.2.- RELACIÓN CON OTROS CONSTRUCTOS PSICOSOCIALES 120

3.2.1.- La Inteligencia Emocional Percibida (IEP) 120

3.2.2.- El Afecto Positivo y Negativo 132

3.2.3.- El Bienestar Psicológico 137

3.2.4.- El Estrés percibido 141

3.2.5.- La Satisfacción en la vida 148

II. ESTUDIO EMPÍRICO153

Capítulo 4.- Justificación, Objetivos del estudio y

Descripción del Método155

4.1.- JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO Y OBJETIVOS157

4.2.- MÉTODO	168
4.2.1.- Participantes	169
4.2.2.- Procedimientos	169
4.2.3.- Variables del estudio consideradas e instrumentos de estudio	170
4.2.4.- Análisis de datos	175
Capítulo 5.- Resultados	177
5.1.- RESULTADOS	179
5.2.- RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 1	182
5.3.- RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 2	192
5.4.- RESULTADOS PARA EL OBJETIVO 3	205
Capítulo 6.- Discusión de los resultados y conclusiones	211
6.1.- DISCUSIONES DE LOS RESULTADOS	213
6.2.- CONCLUSIONES	230

Capítulo 7.- Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	241
7.1.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO	243
7.2.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	244
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	247
ANEXO 1	291

INDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1.- Número de alumnos por clase en instituciones públicas	1
Gráfica 2.- Organización del horario de trabajo de los profesores en instituciones públicas	2
Gráfica 3.- Proporción del número de enseñanza respecto al tiempo total de trabajo	3
Gráfica 4.- Retribución anual del profesorado en instituciones públicas	4
Gráfica 5.- Distribución de los profesores en educación primaria por grupo de edad	5
Gráfica 6.- Distribución de los profesores en educación secundaria por grupo de edad	6
Gráfica 7.- Porcentaje de mujeres profesoras por nivel educativo	7

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.- Factores que condicionan la práctica docente	42
Figura 2.- The job Characteristic Model of Work Motivation	68
Figura 3.- Modelo Demandas-Control-Apoyo Social	70
Figura 4.- Modelo Demandas-Control	72
Figura 5.- Modelo Crisis de Gratificación en el Trabajo	75
Figura 6.- El Modelo DRL	79
Figura 7.- El Modelo DRL 2.0	83
Figura 8.- Jerarquización de las demandas y recursos	92
Figura 9.- Modelo Teórico de Trabajo	99
Figura 10.- Modelo circunplejo de las emociones	136
Figuras 11.- Síndrome General de Adaptación de Seyle	142
Figura 12.- Modelo teórico/Conceptual que se pone a prueba en el objetivo 1.	159
Figura 13.- Modelo teórico/Conceptual que se pone a prueba en el objetivo 2.1	161
Figura 14.- Modelo teórico/Conceptual que se pone a	

prueba en el objetivo 2.2	162
Figura 15.- Modelo teórico/Conceptual que se pone a prueba en el objetivo 3.1	164
Figura 16.- Modelo teórico/Conceptual que se pone a prueba en el objetivo 3.2	166
Figura 17.- Interacción de Estrés por Claridad Emocional para Cansancio Emocional (Burnout)	184
Figura 18.- Interacción de Estrés por Reparación Emocional para Cansancio Emocional (Burnout)	185
Figura 19.- Interacción de Estrés por Claridad Emocional para Despersonalización (Burnout)	187
Figura 20.- Interacción de Estrés por Reparación Emocional para Despersonalización (Burnout)	189
Figura 21.- Interacción de Estrés por Claridad Emocional para Realización Personal (Burnout)	191
Figura 22.- Interacción de Estrés por Atención Emocional para Afecto Negativo	194
Figura 23.- Interacción de Estrés por Claridad Emocional	

para Afecto Negativo	196
Figura 24.- Interacción de Estrés por Reparación Emocional	
para Afecto Negativo	197
Figura 25.- La aparición del estrés docente	232
Figura 26.- Demanda Laborales, Recursos Personales y	
Relación de Variables	233

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.- Síntomas y efectos del estrés	46
Tabla 2.- Demandas, Recursos y otros constructos en estudios con docentes	102
Tabla 3.- Modelos Etiológicos del Burnout	111
Tabla 4.- Correlación del Burnout con otras variables	116
Tabla 5.- Emociones negativas más frecuentes en docentes	123
Tabla 6.- Correlación de la IEP con otras variables	125
Tabla 7.- Estadísticas descriptivas y correlaciones de Pearson para las variables consideradas	180

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

“Si mejoramos la situación del docente, se mejorará el proceso de enseñanza-aprendizaje, se obtendrán estudiantes más preparados para hacer frente a las dificultades de la vida y finalmente mejorará nuestra sociedad, por ello, la presente tesis doctoral se centra en la figura docente y en la preocupación por mejorar su ámbito de actuación”.

Durante la historia de la humanidad, el maestro ha sido y es, una de las figuras más importantes de una sociedad. En su persona recae la responsabilidad de educar y enseñar a sus estudiantes, ayudarles a desarrollarse como personas, y prepararlos para su inclusión en la sociedad. En la actualidad, la figura del docente no se concibe solamente como el responsable de la transmisión de conocimientos hacia sus estudiantes, sino que además, debe hacer frente a los problemas sociales que rodean a éstos, sus problemas personales, y que en ocasiones, el profesor debe velar por la integridad y seguridad de sus estudiantes fuera del propio centro educativo.

La profesión docente, no está exenta de diversas dificultades independientes del hecho de enseñar a un número de estudiantes, sino que debe realizar su labor desde unas pautas de actuación marcadas por un sistema educativo, desarrolladas en ocasiones por profesionales que desconocen esta profesión, y peor aún, utilizado como herramienta política. Si un sistema educativo o de actuación, no tiene como preferencia la figura de sus profesionales, éstos tendrán que realizar un gran esfuerzo a través de

sus herramientas personales para hacer frente a esas dificultades, y poder desarrollar su labor docente de la manera más eficiente posible.

Actualmente, las competencias de los docentes, han ido aumentando de forma paralela con las necesidades impuestas por los sistemas educativos, para poder hacer frente a las exigencias de la sociedad. Ya no es suficiente ser un buen pedagogo y dominar el arte de la oratoria para poder ejercer esta profesión, sino que hoy en día, es necesario dominar ciertas competencias como pueden ser, el uso de las nuevas tecnologías, dominar otros idiomas, saber trabajar en equipo, tener una adaptación rápida a los constantes cambios exigidos por las delegaciones educativas, etc. Estas exigencias, unidas al descenso en el rendimiento académico de los estudiantes, su mala actitud, la falta de apoyo por los padres y equipo directivo o la falta de reconocimiento social, están provocando un malestar general que afecta a la propia figura docente.

Durante las últimas décadas, han sido muchos los investigadores que han estudiado los factores que inciden en el bienestar y malestar del docente. Diversos problemas cognitivos, físicos y conductuales han ido apareciendo cada vez con más frecuencia en la figura del profesor, afectando no sólo a su integridad personal, sino que además, perjudica a todos los elementos que conforman el sistema educativo, ya que éste funciona como resultante de la interacción de todos los elementos que lo conforman. El estrés, la ansiedad, el absentismo, el síndrome de burnout son solo algunos de los muchos problemas que han ido surgiendo a lo largo de éstos últimos años, y es necesario realizar investigaciones empíricas para abordar el problema y buscar soluciones.

Las características del puesto de trabajo, ha sido uno de los temas más estudiados por los investigadores en el último siglo. La preocupación por mejorar la productividad de cualquier empresa o sistema ha puesto sus puntos de mira en la mano obrera y en sus profesionales. Mejorar las condiciones laborales va a permitir tener a unos trabajadores contentos, realizados, motivados, y por consiguiente, van a desarrollar su labor de una manera más eficiente obteniendo mejores resultados.

Diversos modelos laborales han ido surgiendo a lo largo de los años, como por ejemplo, el modelo de Hackman y Oldham (1976) basado en la motivación del trabajador, el modelo de demandas-control de Karasek (1979), el modelo de conservación de los recursos de Hobfoll (1988/89), el modelo ERI (esfuerzo, recompensa y desequilibrio) de Siegest (1996). Para el desarrollo de esta tesis doctoral, nos hemos tomado como base el modelo de demandas y recursos laborales (DRL) de Bakker y Demerouti (2001), que tiene como referencia a los modelos citados.

Este modelo, el DRL, se basa en considerar qué, determinadas demandas laborales (exigencias del trabajo) y recursos laborales (medios para hacer frente a las demandas) deben estar en equilibrio. El desequilibrio de ambos factores puede provocar la aparición, de problemas de producción o, problemas relacionados con la salud. Desde comienzos de siglo, este modelo se ha desarrollado en diferentes ámbitos laborales y desde la última década, diversos estudios han utilizado este modelo para dar explicación a la aparición de diferentes patologías relacionadas con la figura del profesor.

Actualmente, los docentes y los profesionales sanitarios, por sus características de interacción social son los más expuestos a padecer *estrés*

laboral (Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005), y por consiguiente, síntomas de tipo social: dificultades en las relaciones con los compañeros de trabajo, miembros familiares, consumo de estupefacientes. Síntomas de tipo psicológicos: problemas de memoria, disminución de la atención y concentración, poca tolerancia a la frustración, disminución del apetito sexual, ataques de ansiedad. Y síntomas de tipo físico: dificultad para conciliar y mantener el sueño, aumento y disminución del apetito, agotamientos, entre otros (Sosa García, 2011). Si el estrés perdura, dará lugar a la aparición del síndrome de estar quemado o burnout, cuyas consecuencia en la mayoría de los casos son un aumento de bajas y el absentismo laboral (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003).

Cuando los recursos laborales son insuficientes, el trabajador debe utilizar sus propios recursos personales para complementar a las laborales y equilibrar la relación entre las demandas y éstos. Por ello, es necesario investigar qué recursos personales tienen mayor potencial para hacer frente a las exigencias del trabajo docente, poder mejorar la salud del trabajador y por consiguiente su rendimiento.

En la presente tesis doctoral, se ha estudiado cómo las relaciones entre aspectos positivos como la satisfacción con la vida, por su significado en la percepción que el profesor tiene de su vida en general, incluyendo su trabajo, junto a los afectos positivos y negativos, pueden actuar como buffer ante las demandas laborales. Además, se ha explorado el papel moderador que puede tener la inteligencia emocional percibida en estas relaciones, a la hora de explicar las dimensiones del síndrome de burnout. Los resultados hallados muestran que entre las dimensiones de la inteligencia emocional percibida, la claridad emocional (entendida, como la capacidad de comprender bien los

estados emocionales), modera la relación entre el estrés y el burnout. En general, nuestros resultados apuntan a que la inteligencia emocional percibida actúa como variable moderadora entre el estrés y el afecto negativo, siendo contrario con respecto al afecto positivo. Se confirma que el estrés percibido predice de forma significativa negativa la satisfacción con la vida, convirtiéndose en una de las demandas principales de la labor docente a tener en cuenta. Por otra parte, y considerando el papel mediador del afecto y del burnout, nuestros resultados indican que el afecto aporta más a la relación entre el estrés y la satisfacción con la vida, que el burnout, actuando también como mediadora entre estrés y la satisfacción con la vida. En relación al burnout, los resultados hallados indican que actúa como predictor de la relación entre el estrés y la satisfacción con la vida.

Estos datos muestran la importancia de la inteligencia emocional y el afecto sobre las demandas identificadas en la labor docente: El estrés y el burnout. Trabajar ambas en la formación inicial y continua del profesorado va a permitir una mejor gestión de sus pensamientos y emociones, y por consiguiente una mejor satisfacción en sus vidas, influyendo en su rendimiento laboral.

I. MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO 1

LA FIGURA DEL DOCENTE

Y

SU CONTEXTO EN LA LABOR PROFESIONAL

“La mayoría de nosotros no tenemos más de cinco o seis personas que nos recuerdan. Los maestros tienen miles de personas que les recuerdan por el resto de sus vidas”

(Andy Rooney)

“La profesión del educador contribuye más al futuro de la sociedad que cualquier otra profesión”

(Jonh Wooden)

“La educación es el arma más poderosa que puedes usar para cambiar el mundo”

(Nelson Mandela)

CAPÍTULO 1.
LA FIGURA DEL DOCENTE
Y
SU CONTEXTO EN LA LABOR PROFESIONAL

“En este primer capítulo, se va a describir la figura del profesor así como sus competencias y factores que condicionan su labor en el aula. Se describirán las razones y los síntomas del malestar docente, y una serie de medidas para contrarrestarlas en la búsqueda de su bienestar a través de un modelo de emociones. La segunda parte del capítulo hace referencia al contexto que rodea al docente: el aula, la institución educativa, el sistema educativo y se finalizará con datos estadísticos realizados por la OCDE en el año 2016”

1.1.- EL DOCENTE

La docencia hace referencia a las actividades que realiza el profesor para encaminar el aprendizaje de sus alumnos (Cruz-Pérez y Ovalle-Sosa, 2009). Sin embargo aquel que se dedique profesionalmente a esta labor, debe de saber que no se trata sólo de la transmisión de conocimientos, sino que además, debe crear las posibilidades de su producción o de su construcción (Paulo Freire, 1997).

Entre los elementos que componen el sistema educativo, el papel del educador o formador es fundamental. Por ello, es necesario investigar sobre su situación, formación y ejecución de su labor en el aula. Definimos al docente como un agente clave para la construcción de una escuela inclusiva de calidad, ya que actúa como un instrumento pedagógico por excelencia (Jordan, 2007). Actualmente, existe la idea de considerar la figura del profesor como protagonista en la mejora educativa (Manso, 2016), siendo responsable del aprendizaje de los saberes y habilidades de una disciplina, teniendo que desarrollar en sus alumnos unas habilidades que lo preparen para su futuro laboral, permitiendo así la mejora de su rendimiento académico, su aprendizaje y la adquisición de competencias (Reverter-Masía, Alonso y Molina, 2016).

Por otra parte, es necesario hacer una distinción de al menos dos aspectos principales de la función docente: la primera, haciendo alusión a la enseñanza propiamente dicha (docencia) y la segunda, haciendo referencia a la producción científica (Tolosa, 2006). Con respecto a la *educación*, se debe dejar claro que no es sinónimo de enseñanza, puesto que la primera hace alusión a aquella actividad que consigue que el estudiante aprenda a desarrollar un juicio propio, una actitud positiva en relación con las situaciones complejas de la vida; por otro lado, la enseñanza es el proceso de adquisición de determinados conocimientos y competencias que le permitan superar con suficiencia situaciones complejas relacionadas con la información recibida (Hué García, 2012). El segundo aspecto fundamental, *la producción científica*, requiere de una espiral de ciclos de planeación, acción, observación y reflexión (Andersson y Herr, 2007). Los resultados de las investigaciones sirven como punto de partida y se utilizan para el siguiente

ciclo, y los conocimientos para la resolución de problemas que van apareciendo en nuestro día a día. Aunque en la mayoría de las ocasiones, estas investigaciones y conocimiento de resultados se realizan en un entorno local, pueden producir mejoras en el aula, y en un nivel mayor, en el centro educativo (Zeichner, 1993). Si es cierto que son pocos los docentes que poseen la sofisticación metodológica para recoger y analizar datos, pero como sugieren Suárez (2005) o Clandinin y Connelly (1995), deben difundir sus conocimientos y descubrimientos entre ellos como parte de su labor profesional y poder otorgar prosperidad y mejoras en su entorno laboral.

Siguiendo en esta línea de características docentes, es necesario realizar constantemente revisiones sobre las competencias que el profesorado debe poseer (Asencio, Álvarez, Vega y Rodríguez, 2012). En este sentido Marina, Pellicer y Manso (2015, cit. Peñalva, López Goñi y Barrientos, 2016) establecen una serie de competencias que son necesarias actualmente para los docentes (pp. 14-17): *a) Una idea clara del funcionamiento de la inteligencia humana, de sus capacidades y posibilidades (...). b) Organizar y animar situaciones de aprendizaje (...). c) Gestionar el progreso en el aprendizaje (...). d) Saber enfrentarse a conflictos y problemas de convivencia y ayudar a que los alumnos sepan resolverlos (...). e) Saber trabajar en equipo con el resto del claustro (...). f) Dar importancia a la relación con las familias (...). g) Utilizar las nuevas tecnologías dentro del aula (...). h) Adaptación a entornos multiculturales y necesidad del bilingüismo (...). i) Enfrentarse competentemente a los dilemas éticos de la profesión (...). j) Estar dispuesto a aprender siempre (...).*

Velásquez de Zapata (2010), presenta otras competencias docentes, tomando como base el estudio de Villar (2004): (1) capacidad para organizar

estrategias efectivas de enseñanza, (2) eficacia en la comunicación, (3) promoción de la comunicación directa y rapport, (4) respeto a las modalidades de aprendizaje, (5) promoción de aprendizaje de alto nivel, (6) valoración de la docencia, (7) mejora continua y (8) desarrollo de autonomía.

Por otro lado, Day (2007) aumenta las competencias hasta 18: perseverancia, persistencia, *inteligencia emocional*, honestidad, sabiduría práctica, sensibilidad, conocimiento de la enseñanza, formación humanística, capacidad para desarrollar aprendizajes centrado en la persona, reflexión, indagación, capacidad para aplicar la investigación acción, conciencia vocacional, amor por la pedagogía, discreción pedagógica, sentido de justicia, fluidez y creatividad en el aprendizaje e identidad profesional/personal.

Entre los factores que condicionan al profesorado, Prieto (2008) analiza la figura del docente y cómo los diferentes factores van a influir y condicionar su práctica docente (Figura 1):



Figura 1. Factores que condicionan la práctica docente. Fuente: Prieto (2008)

1.- *Condiciones personales*. La personalidad del docente va a repercutir directamente en el proceso de enseñanza con sus estudiantes. Se diferencia entre los aspectos intrínsecos de su personalidad (carácter, temperamento, genio, edad...) y las experiencias (aquellas acciones vitales vividas por el profesor, vivencias familiares, estudios realizados...)

2.- *Formación*. La educación no debe conformarse como un mero transvase de conocimientos y contenidos. Todo buen docente debe de utilizar conocimientos pedagógicos y psicológicos, así como instrumentos de dinamización, permitiendo una mejor comunicación entre sus estudiantes y posteriormente una formación mucho más productiva.

3.- *Actitud*. El docente debe entregarse a su profesión como un elemento más de la clase y no como el principal. El maestro debe concebir el proceso de enseñanza aprendizaje como un asunto comunitario, donde deben participar todos los integrantes del grupo. De esta forma, se potenciará la comunicación entre estudiantado y el propio profesor, consiguiendo una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Después de analizar las competencias del docente y los factores que lo condicionan, no debemos olvidar aquellos obstáculos que en ocasiones, impiden o dificultan, realizar una óptima práctica educativa. Entre los diversos impedimentos que podemos encontrar, Zurriaga y Llorens, (1993. cit. Prieto, 2008) destacan: *Diferenciación de funciones*, el docente no sólo es profesor de una materia determinada, sino que además, debe realizar otras funciones como las tutorías, jefatura de departamento, coordinador de algún área u otra competencia... funciones y obligaciones que en algunos momentos desbordan e incapacita al docente de responder de manera

adecuada. *Coordinación interna*, el profesor no trabaja en solitario, sino que pertenece a un equipo educativo y se debe trabajar en equipo para solucionar los problemas ocasionados en el día a día en su labor. Si la relación con los compañeros no es la apropiada, se generan tensiones entre compañeros y repercute en la personalidad del docente. *La burocracia*, referida al hecho de la sobrecarga administrativa y burocrática que los docentes deben realizar. Esto perjudicará a la enseñanza con los alumnos ya que disminuirá el tiempo a la realización de otras actividades. Y, para finalizar, *la innovación*, que debido a la rigidez de los planes de estudios, se anula la capacidad de innovación que dota a todos los sistemas educativos de cierta viveza y naturalidad, ofreciendo respuestas precisas a situaciones concretas (Prieto, 2008). En ocasiones, el exceso de innovación (TICS) con pocas instalaciones o medios defectuosos, también se convierten en impedimentos que imposibilitan la planificación que el docente tenía preparado, generando uno de los síntomas del malestar docente.

1.1.1.- EL MALESTAR DOCENTE

Actualmente, el docente experimenta importantes cambios en el sistema educativo, altas demandas educativas y responsabilidades que le genera tensiones personales y producen estrés y fatiga psicofísicas (Cruz-Pérez y Ovalle-Sosa, 2009). Esteve (1995) identificó cinco fuentes de tensión en los docentes: la elección de la docencia (referida a aquellos casos de personas que eligen esta profesión lejos de la vocación, debido a razones de necesidad laboral u otros factores), las expectativas de la docencia (diferencia entre lo soñado y la realidad), el proceso de enseñanza-aprendizaje (en la relación

entre profesor y alumno y como éstos muestran una actitud pasiva y conflictiva en algunas ocasiones), la relación con los padres (considerar la figura del profesor como el responsable primordial de la educación de sus hijos) y las relaciones con la autoridad (cumplir con las exigencias de programas educativos cargado de contenidos en poco tiempo).

Todas estas circunstancias, sumadas a aspectos organizacionales del entorno del docente, como por ejemplo, la falta de recursos, poco apoyo de compañeros y equipo directivo, entre muchas otras, provocan una serie de síntomas de malestar que perjudican su salud a corto (estrés) o a largo plazo (burnout), y reducen su efectividad como docentes y por consiguiente disminuye la calidad educativa. Son diversos los estudios que reflejan los síntomas de malestar (Esteve, 1994, 1995; Aldrete, 2008):

-Sentimientos de descontento e insatisfacción ante los problemas reales de la práctica de la docencia frente a lo idealizado o soñado.

-Actitudes de inhibición para evadirse del trabajo y huir de situaciones conflictivas.

-Petición de traslado por huir de situaciones conflictivas.

-Deseo de abandonar la docencia.

-Ausentismo laboral como mecanismo para cortar la tensión acumulada.

-Agotamiento, cansancio físico permanente.

-Ansiedad como rasgo, o ansiedad de expectación.

-Estrés y depresión

-Insatisfacción permanente asociada a causas de enfermedades mentales severas o leves.

-Diferentes patologías: Irritabilidad, cambios de humor, agresiones, delirios ...

-Presencia del síndrome de burnout

-Conflictos frecuentes con alumnos o compañeros de trabajo.

Haciendo alusión al estrés, no es de extrañar que todas aquellas profesiones donde existe contacto permanente con otras personas, sean entornos propicios para su aparición. De hecho, Zjilstra (2006) afirma que tanto la profesión docente como la sanitaria, son trabajos donde existe un mayor riesgo para padecer estrés. Por su parte, Paula (2007) clasifica en cuatro los síntomas asociados (Tabla 1).

Tabla 1.

Síntomas y efectos del estrés, Paula (2007). Fuente: elaboración propia

SÍNTOMAS	EFFECTOS
Síntomas Psicossomáticos	Insomnio, alteraciones del sueño, problemas digestivos, falta de apetito, problemas corporales, palpaciones cardíacas.
Sintomatología Conductual	Evitar situaciones por temor, caminar por ansiedad, exceso de café, alcohol y pastillas, acciones extremas que puedan dañar la integridad física, agresiones, ausentismo e impuntualidad laboral.
Sintomatología Emocional	Distanciamiento con las personas, poca tolerancia a la frustración, cansancio, culpabilidad, problemas de autoestima, soledad, depresivo, desorientado.

Sintomatología Cognitiva	Pensamientos de tipo negativos para sí mismos y de los demás, olvidos frecuentes y devaluación del ámbito laboral.
--------------------------	--

1.1.2.- INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL BIENESTAR DOCENTE (Well-being)

La psicología positiva se centra en el análisis de las características de las personas que desarrollan un funcionamiento individual y social óptimo en el dominio de sus vidas (Bandura, 2011, cit. Rey y Extremera, 2011). Las personas presentan un conjunto de fortalezas psicológicas operacionalizadas en sistemas de creencias positivas, rasgos de personalidad, formas de pensamiento y un cúmulo de competencias sociales y emocionales, que harían frente al efecto negativo de los estresores cotidianos, fomentando el bienestar y disminuyendo y/o evitando la aparición de problemas psicológicos (Vázquez y Hervás, 2009).

La inteligencia emocional podría ejercer un papel importante en la presencia del bienestar de las personas, (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009; Mayer y Caruso, 2002), y en este caso en la figura docente. Muchos estudios se han centrado en estudiar las habilidades emocionales integradas en la inteligencia emocional como predictores significativos de la salud física, mental y social de las personas (Martins, Ramalho y Morin, 2010). En esta línea, Mayer y Salovey (1997) afirman que los individuos varían en sus habilidades para procesar la información de naturaleza emocional y en su capacidad para utilizar este procesamiento para una toma de decisiones cotidianas (Rey y Extremera, 2011). De acuerdo con estos autores, las personas con altas capacidades emocionales deberían experimentar mayores

niveles de bienestar psicológico y una visión más positiva de sus vidas (Salovey, 2006; Van Heck y Den Oudsten, 2008). Por consiguiente, la competencia en inteligencia emocional debe ser un apartado fundamental, no sólo en la formación de futuros docentes, sino además en la formación continua de éstos.

Hué García (2012) teniendo como referencia el concepto de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990) diseña el denominado “*método de pensamiento emocional*”. Este método dirigido a docentes, se estructura en siete competencias emocionales, cuatro referidas a competencias emocionales personales: autoconocimiento, autoestima, control emocional y motivación, y otras tres referidas a la relación con los demás: conocimiento del otro, valoración y liderazgo (Hué, 2012). A continuación, describimos brevemente cada una de ellas:

AUTOCONOCIMIENTO: El autor considera fundamental que los docentes realicen una reflexión sobre sí mismo, pensando en su existencia, profesión y relaciones con los demás (familias, parejas, etc.). Para ello, es necesario realizar una reflexión diaria antes y al final de la jornada. Esta técnica preparará al profesor para hacer frente a los problemas que vayan surgiendo pero de una manera más eficaz, ya que el docente será consciente de aquellos que vayan surgiendo o apareciendo poco a poco, y reaccionará antes de que se conviertan en problemas más importantes.

AUTOESTIMA: Un docente con baja autoestima, repercute en las enseñanzas hacia sus alumnos y consigo mismo en cuanto a su desarrollo profesional, ya que posee poca confianza en sí mismo, menor tolerancia a la frustración, o exceso de rutina (Herrán Gazcón, 2004). Existen tres

indicadores a la hora de hablar de la autoestima en el concepto social (Esteve, 1994): el sentimiento de ser aceptado por sus compañeros de trabajo, el sentimiento de ser aceptado por sus alumnos, y por último, el estar integrado en el centro donde realiza su labor. Por ello, es importante realizar una reflexión personal sobre las necesidades educativas, sobre nuestras capacidades y responsabilidades y asumir un nivel importante de valoración positiva consigo mismo (Hué, 2012). En este momento recobra una gran importancia el concepto de *optimismo*, entendido como la capacidad de analizar siempre el lado positivo de las cosas y de los acontecimientos. Es fundamental por parte del docente, desarrollar el optimismo para hacer frente a las dificultades de su tarea, siendo al igual que la autoestima, aspectos que se pueden modificar y trabajar.

EL CONTROL EMOCIONAL: El mayor o menor control emocional determinará el grado de bienestar docente, debido a que las emociones son manifestaciones fisiológicas primarias que facilitan las adaptaciones y las supervivencias de los individuos (Hué, 2012). Desde el punto de vista fisiológico, las emociones permiten disponer en nuestro organismo de toda la energía del sistema muscular para actuar, y en los órganos sensoriales para percibir. Tal y como indica el autor: *“A través de los centros cerebrales correspondientes al paleocerebro en el ser humano, la activación de las cápsulas suprarrenales emiten a la sangre altas cantidades de cortisol que facilitan una rápida respuesta en el organismo (Servan-Scheiber, 2004). Pero, al disponer de toda la energía para los músculos, se obtiene una privación en la irrigación del resto de los órganos y sistemas, siendo el sistema digestivo y el sistema nervioso los más afectados. De ahí que en situaciones de estrés, con alto consumo de energía, los docentes generamos*

todo tipo de trastornos que son, en definitiva, un reflejo de que estamos haciendo una mala gestión de nuestros recursos energéticos (Soler y Conalga, 2004). Pero sobre todo, sin darnos cuenta, la energía que en una situación de estrés prolongado podemos tener los docentes, es restada al cerebro consiguiendo una capacidad de razonamiento, de decisión y de afrontamiento de los problemas muy inferior a la que estaríamos habituados (Hué, 2012, p.54). Esta explicación nos hace conscientes, de la necesidad de realizar actividades de control físico, para poder expresar en nuestras clases un buen estado anímico, de optimismo, y de autocontrol, que será observado por los alumnos durante todo el curso académico, dotándoles de una referencia educativa. Por otro lado, actividades de control mental para poder cambiar pensamientos y emociones negativas en positivas.

MOTIVACIÓN: La motivación es un factor fundamental dentro del bienestar docente, porque va a ser la energía que necesitan los profesores para poder realizar una tarea deseada o entendida como importante dentro de su labor educativa. Hué comenta una serie de acciones, sentimientos y actos que deben realizar los profesionales de la educación para aumentar su motivación: inicialmente se debe tener un proyecto vital, entendido como un proyecto que de sentido a sus vidas, que sea utópico y que les haga no formar parte de la masa (Ortega y Gasset, 1993). El segundo paso es determinar las metas “alcanzables” para llevar a cabo dicho proyecto, para posteriormente determinar las estrategias (tercer paso) para conseguir dichas metas y por último realizar una toma de decisiones una vez analizadas las opciones que se presentan al alcance.

CONOCIMIENTO DE LOS DEMÁS: El bienestar docente requiere poseer además de competencias individuales, otras relacionadas con los

demás. El autor la considera como inteligencia social (inspirado en Goleman, 2006), entendido como la capacidad de un individuo para relacionarse satisfactoriamente con los demás, generando apego y cooperación y evitando conflictos (Morgado, 2007). Dentro de esta competencia, es importante hablar del concepto *de empatía*, definido como la capacidad de entender los sentimientos de otra persona y compartirlas en algún grado (López, Carpintero, Campo, Soriano y Lázaro, 2006). En términos neurofisiológicos, la base de la empatía se encuentran en zonas muy específicas del cerebro, por ello cuando imitamos las emociones de otras personas, se activan las mismas regiones de la corteza cerebral que las procesa (Morgado, 2007). Por esta razón la empatía es el motor fundamental del aula y una de las bases más sólidas del bienestar docente (Hué, 2012).

VALORACIÓN DEL OTRO: Esta competencia es muy importante a la hora de conseguir el liderazgo docente, y por consiguiente su bienestar. Estar atentos a las emociones de los alumnos será la mejor forma para valorarlos, demostrando nuestra estima por ellos. Por estas afirmaciones Hué (2012), desgrana “la valoración del otro” en otras sub-competencias relacionadas con la valoración de los demás: 1) la *afabilidad*, entendida como la acción de acercarse a los alumnos (desde el punto de vista docente) y es uno de los sentimientos más valorados por los alumnos. La sonrisa, las caricias y los piropos son tres de las herramientas más utilizadas para crear un vínculo de unión entre profesor-alumno. 2) la *confianza*, es el sentimiento clave que indica la verdadera valoración del profesorado hacia sus alumnos haciendo que éstos se sientan bien en la ayudada prestada y en su realización personal. 3) La *tolerancia*, que supone la falta de pre-juicios y entender que todas las personas tienen el mismo valor, desde la aceptación de las características

diferenciales de todos. 4) La *socialización*, referida a la actitud favorable a establecer y mantener la relación con los demás. En los docentes este aspecto es fundamental, puesto que el desarrollo de su labor implica relacionarse con otras personas, ya sean relaciones profesor-alumno, profesor-profesor, profesor-padres o profesor-otros agentes educativos.

LIDERAZGO: Es la competencia que más contribuye al bienestar docente, y se define como la función de dinamización, de un grupo para generar su propio crecimiento o la consecución de metas establecidas (Pareja, 2005). El liderazgo pedagógico es aquel que consigue los mejores aprendizajes por parte de los alumnos y requiere otro conjunto de competencias: motivación, clarificar las funciones, individualización de la enseñanza... (Hargreaves, 1998; Cox y Heames, 2000; Bain, 2006; cit. Hué, 2012).

1.2.- SU CONTEXTO DE TRABAJO.

Nuestra sociedad transcurre bajo unos constantes procesos de transformaciones y cambios que afectan a todos los elementos que la componen. La educación se desarrolla en un marco formal que manifiesta resistencias a los cambios y transformaciones, por ello requiere buscar una identidad institucional, curricular y organizativa en una sociedad compleja (Femenía Millet, 2006). Uno de los principales elementos que relacionan educación y sociedad son *los centros educativos*, cuyo papel en nuestro entorno son fundamentales para desarrollar y mejorar nuestra sociedad. Actualmente en España, los sistemas educativos están cambiando de forma constante (LOGSE, LOE, LOCE, LOMCE) con el objetivo de cubrir las

necesidades de nuestro país y poder alcanzar así, una progresión positiva hacia una mejora de la calidad de vida de todos los individuos que la conforman.

El contexto en que se sitúa la acción educativa puede analizarse desde una perspectiva restrictiva (alumnos, aulas y las características de ambos) ó desde una más amplia que permita identificar sus diferentes niveles: salón de clase como contexto, el contexto institucional, el contexto social de inmediato y el contexto social mediato (Jornet, González-Such y Sánchez-Delgado (2014).

Con respecto *al salón de clase como contexto*, se refiere al contexto más cercano que rodea al profesorado y donde se realiza gran parte de la función docente. En ella se encuentran dos grandes elementos, el alumnado y las infraestructuras y medios didácticos. El número de estudiantes así como sus características, constituyen un elemento importante para poder analizar de manera adecuada las aportaciones del profesorado. Por otro lado, la calidad y el estado de las infraestructuras y medios didácticos, dotaran al docente de variabilidad en su metodología.

El *contexto institucional* se divide en el centro (escuela) y sistema educativo. En virtud de las características del centro (difícil desempeño y/o compensatoria), la actuación docente puede verse potenciada o dificultada (Rueda, 2012), puesto que la acción nunca se realiza de forma individual y depende del marco escolar en el que se desarrolla. Jornet et al. (2014) afirman que las evaluaciones de las instituciones educativas con un carácter globalizador resultan más útiles para la mejora y la innovación, ya que analiza el funcionamiento de las organizaciones de sus vertientes de eficacia,

eficiencia y funcionalidad. Con respecto al sistema educativo (el cual se desarrollará en el siguiente punto), constituye el marco de referencia y pone de manifiesto el valor social objetivo que una sociedad da a la educación, a través de la acción política de sus representantes (Jornet, Perales y Sánchez-Delgado, 2011). En este sentido, los objetivos generales son el condicionante fundamental para entender las posibilidades de acción docente y, en definitiva, si el profesorado cumple o no con su rol en el sistema.

El *contexto social inmediato*, referidos a las características de las zona, es una razones que marcan la tipología del centro donde el docente realiza su labor. Estas características se agrupan en tres indicadores según Jornet, et al. (2014): socio-económico y cultural (a nivel familiar), estructura social y de competencia (características sociales de la población a la que atiende la escuela) y la estructura económica (actividades económicas y empleabilidad dirigidas al futuro del alumno)

El *contexto social mediato*, referidos a las provincias, comunidades autónomas y el país, van a configurar elementos idiosincrático que modelan las aspiraciones y expectativas educativas y condicionan, siendo obstáculo o facilitadoras, la actuación docente (Journet et al. 2014).

En el capítulo 2, se harán referencia a las necesidades de estudio, para identificar las demandas y recursos de los contextos salón de clase e institucional, como una medida necesaria para identificar de un modo más concreto el contexto docente dentro del modelo de demandas y recursos laborales.

1.2.1.- EL SISTEMA EDUCATIVO EN ESPAÑA

A lo largo de la historia, varias leyes han ido apareciendo en el desarrollo educativo de nuestro país, dos antes de la constitución LIP y LGE y cinco después, LODE (1980), LOGSE (1990), LOCE (2002), LOE (2006) y finalmente la actual a partir del año 2013 denominada LOMCE (Berengueras-Pont y Vera-Mur, 2015).

La primera ley que hizo referencia *a las emociones* como desarrollo personal del individuo fue la LOE en su artículo 71, cuando dice “Las administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...” (Bisquerra, 2013). En la ley actual LOMCE se reflejan las funciones del profesorado en su artículo 91, considerando que los profesores actuaran bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo:

1. Las funciones del profesorado son, entre otras, las siguientes:

a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.

b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.

j) La participación en la actividad general del centro.

k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Como se puede observar, en la ley actual (LOMCE), no aparece en ningún momento aspectos relacionados con las emociones. Esto conlleva a que el docente trabaje estos contenidos fuera de sus funciones/obligaciones,

realizando programas de formación de forma independiente y llevándolos a cabo mediante temas transversales para justificar su aplicación.

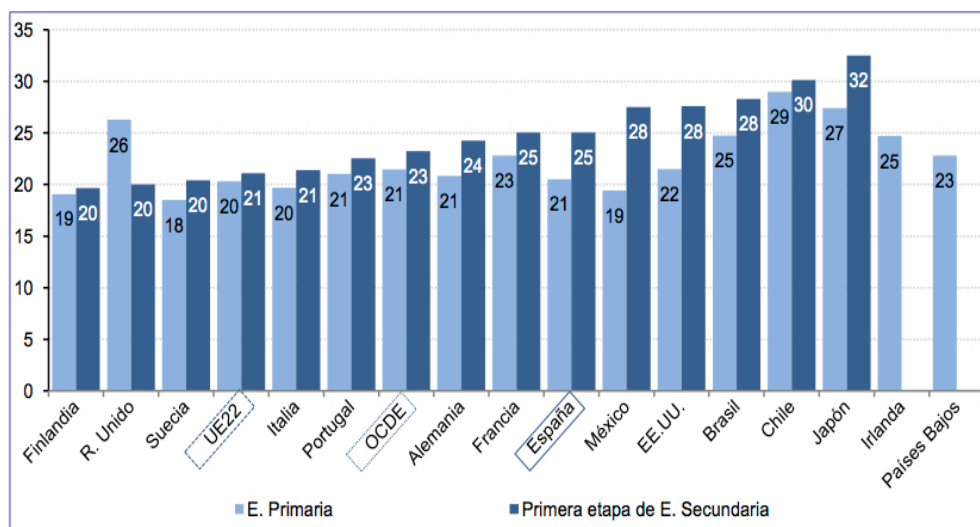
1.2.2.- DATOS ESTADÍSTICOS DEL ENTORNO LABORAL DEL DOCENTE EN ESPAÑA.

Para finalizar este primer capítulo, se ha considerado oportuno hacer unas revisiones significativas para el posterior análisis de los resultados de esta tesis doctoral.

Para conocer nuestra situación actual (2017), es necesario recalcar información de aquellos datos estadísticos que nos comparan con otros países. Actualmente el informe español *“Panorama de la educación 2016: Indicadores de la OCDE”* reproduce los datos de los indicadores más de España en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 22 países de la unión Europea que pertenecen esta organización: Francia, Grecia, Italia, Portugal y España (mediterráneos), Alemania y Países Bajos (centroeuropeos), Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos), Brasil, Chile y México (latinoamericanos), Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones) y Japón (asiático).

Centrándonos en aquellos datos relacionados con la figura docente, es importante hacer mención a las condiciones de trabajo. Estas condiciones tienen que ver con “las horas de trabajo que desarrollan”, “el salario” y “la ratio profesor-alumno” (Marcelo García, 2011) y puede ser explicativas de

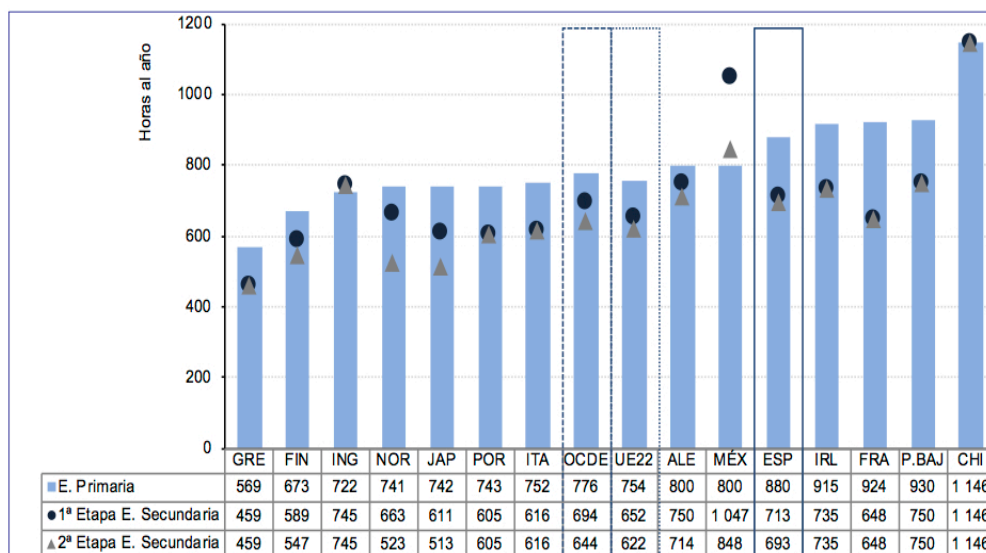
algún malestar docente. No obstante, es necesario añadir “el tamaño de la clase” como tema principal a la hora de debatir el trabajo del profesor, ya que existe una percepción generalizada de que las clases más pequeñas, permiten al profesor dedicar más tiempo a cada alumno y menos a la gestión del aula (TALIS, 2013), permitiendo una mejor enseñanza, garantizando un mejor rendimiento y, por tanto, convirtiendo el tamaño de la clase como un indicador de la calidad del sistema educativo (Panorama de la educación, Indicadores de la OCDE 2016). Los resultados del Programa de la OCDE para la evaluación internacional de los estudiantes (PISA), informan que los sistemas que priorizan la calidad del profesorado sobre las clases más pequeñas, obtienen mejores resultados. En la siguiente Gráfica (1), podemos apreciar *el número medio de alumnos por clase en las instituciones públicas* (2014):



(Gráfica 1. Número de alumnos por clases en instituciones públicas. N° alumnos / N° de grupos.

Fuente: PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2016: Indicadores de la OCDE).

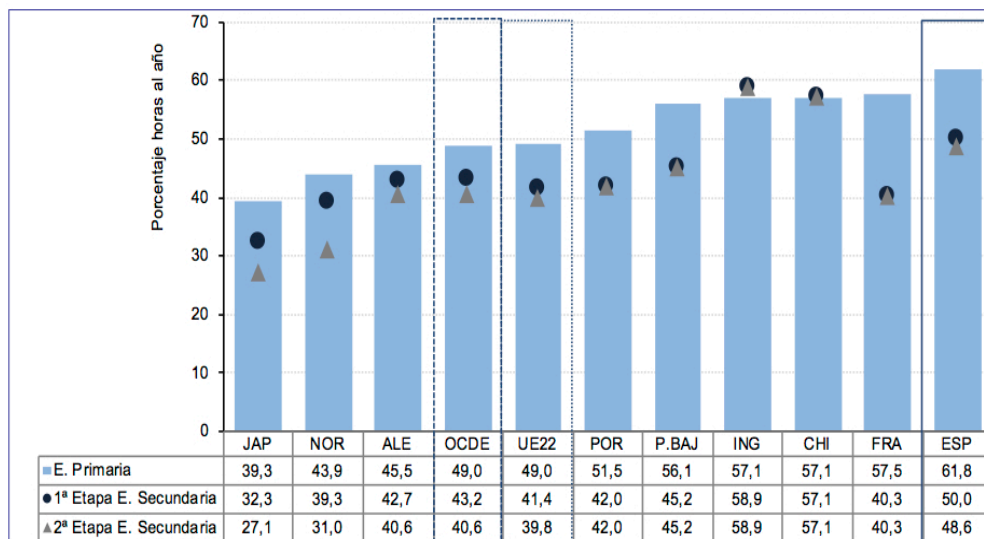
Continuando con los datos estadísticos, no debemos olvidar además “*las horas que el profesor dedica a impartir sus clases*” y “*el porcentaje de tiempo que éstas suponen sobre las horas totales de trabajo*”. España se encuentra por encima de la media OCDE y de la UE22 (Gráfico 2):



(Gráfica 2. Organización del horario de trabajo de los profesores en instituciones públicas. Horas de enseñanza. Fuente: PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2016: Indicadores de la OCDE).

Con respecto a la *Organización del horario de trabajo*, España se sitúa por encima de la OCDE y UE22 (Gráfica 3). Una proporción alta significa que los profesores dedican más tiempo a impartir clase y menos a actividades como la preparación de las mismas, la corrección de actividades de los

alumnos o las reuniones con otros profesores, lo que podría influir negativamente en la calidad de la enseñanza.



(Gráfica 3. Proporción del número de enseñanza respecto al tiempo total de trabajo

Fuente: PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2016: Indicadores de la OCDE).

Con respecto a la retribución del profesorado, es importante destacar que en todas las etapas educativas, el salario de un docente español es superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE22. Sin embargo, también es de los países que más tiempo necesita para alcanzar el salario más alto en la escala (Gráfico 4):

	Educación Primaria		1ª etapa de Ed. Secundaria		2ª etapa de Ed. Secundaria		Años para alcanzar la retribución máxima en Ed. Secundaria
	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	
España	36 405	51 304	40 762	57 278	40 762	57 278	38
OCDE	31 028	51 254	32 485	53 557	34 186	56 152	25
UE22	30 745	49 509	32 274	52 058	33 420	54 943	26
Francia	27 867	50 141	30 532	52 981	30 820	53 300	29
Grecia	18 408	34 776	18 408	34 776	18 408	34 776	45
Italia	27 314	40 151	29 445	44 093	29 445	46 096	35
Portugal	31 930	61 047	31 930	61 047	31 930	61 047	34
Alemania	51 584	67 998	57 131	75 422	60 305	84 116	28
Países Bajos	36 097	53 544	38 089	66 366	38 089	66 366	12
Finlandia	32 157	41 824	34 730	45 170	36 828	48 759	20
Noruega	40 815	48 227	40 815	48 227	45 191	55 944	16
Suecia	32 313	42 699	32 698	43 487	33 980	45 610	a
EE.UU.	42 256	67 983	44 001	67 053	43 362	68 062	m
Inglaterra	27 246	46 390	27 246	46 390	27 246	46 390	m
Irlanda	30 813	64 509	30 813	65 102	30 813	65 102	22
Japón	28 101	61 922	28 101	61 922	28 101	63 615	34
Chile	17 250	36 457	17 250	36 457	18 236	38 448	30
México	17 041	36 228	21 892	46 317	40 950	56 115	14

(Gráfico 4. *Retribución anual del profesorado en instituciones públicas: inicial, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima en la escala, por nivel educativo, en dólares convertidos mediante PPA (paridad del poder adquisitivo).*)

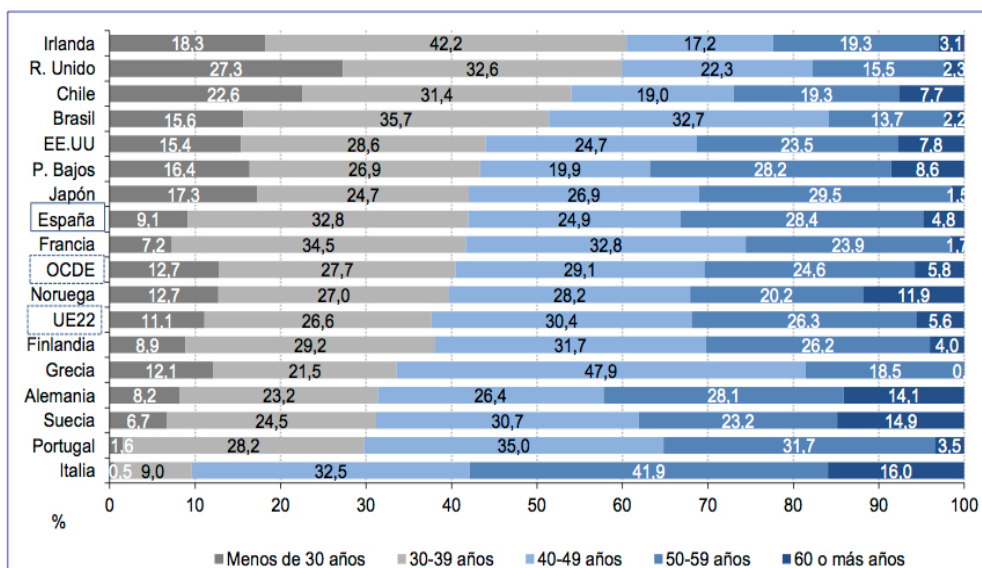
Fuente: PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2016: Indicadores de la OCDE).

Entre las conclusiones más relevantes de estos datos, los indicadores OCDE 2016 señalan:

- La satisfacción por el trabajo y las percepciones que tiene el profesorado del valor que la sociedad concede, son buenos indicadores para evaluar su atractivo. En general los docentes están satisfecho o muy satisfechos con su profesión, pero cree que la sociedad no los valora.
- Los docentes que están satisfechos con el entorno de su centro escolar también lo están con su profesión y viceversa.

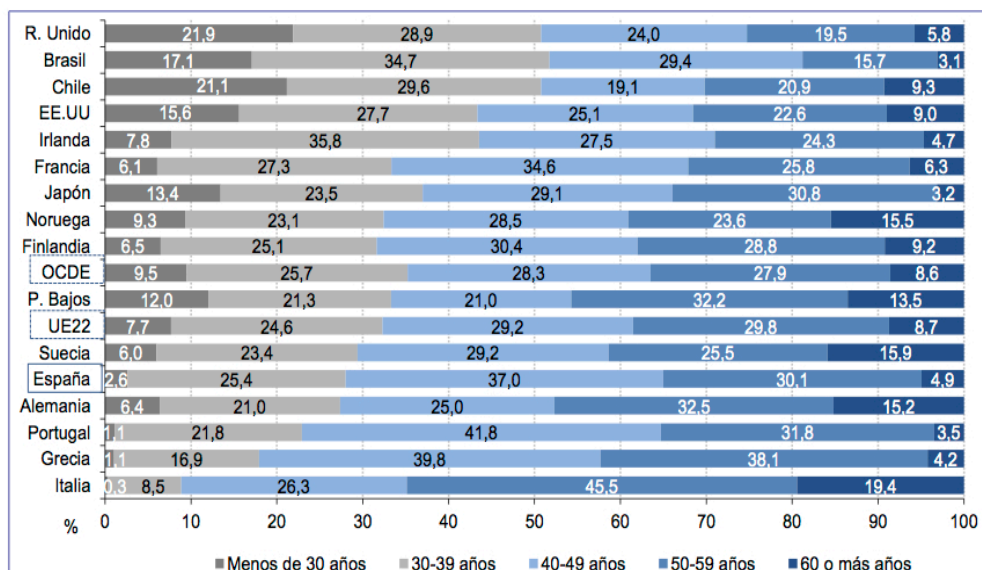
- Una cultura de colaboración en el centro y buenas relaciones entre el profesorado y el alumnado tienen que ver con la satisfacción con el trabajo.
- En general, las condiciones laborales (excepto los sueldos) no parecen estar directamente vinculadas a los niveles de satisfacción en el trabajo. Aunque unos sueldos mínimos altos tienen mucho que ver con el aumento en la proporción de docentes jóvenes que expresan satisfacción con su trabajo, la correlación entre los niveles de sueldo máximo y la satisfacción profesional de los docentes de mayor edad y/o experiencia es insignificante. Esto puede decir que los aumentos de sueldos ayudan a mantener la satisfacción laboral.
- Los docentes que expresan satisfacción con su profesión no necesariamente tienen una percepción positiva de la valoración que la sociedad hace de ella. Sin embargo esta percepción varía en función del género y de la edad, ya que los jóvenes expresan una impresión más positiva (Comisión Europea, 2015).
- Los españoles evalúan el prestigio social de los docentes situándolos en un nivel medio-alto (Fundación Europea Sociedad y Educación, 2013).

Es relevante además como factores determinantes *la edad y el sexo*. Es necesario mencionar que en España, al igual que los promedios de los países de la OCDE y de la UE22, los profesores con más de 40 años suponen 6 de cada 10 en Educación Primaria, aumentando en 7 en Educación Secundaria (Gráfica 5 y 6):



(Gráfica 5. Distribución de los profesores en Educación Primaria por grupo de edad (2014))

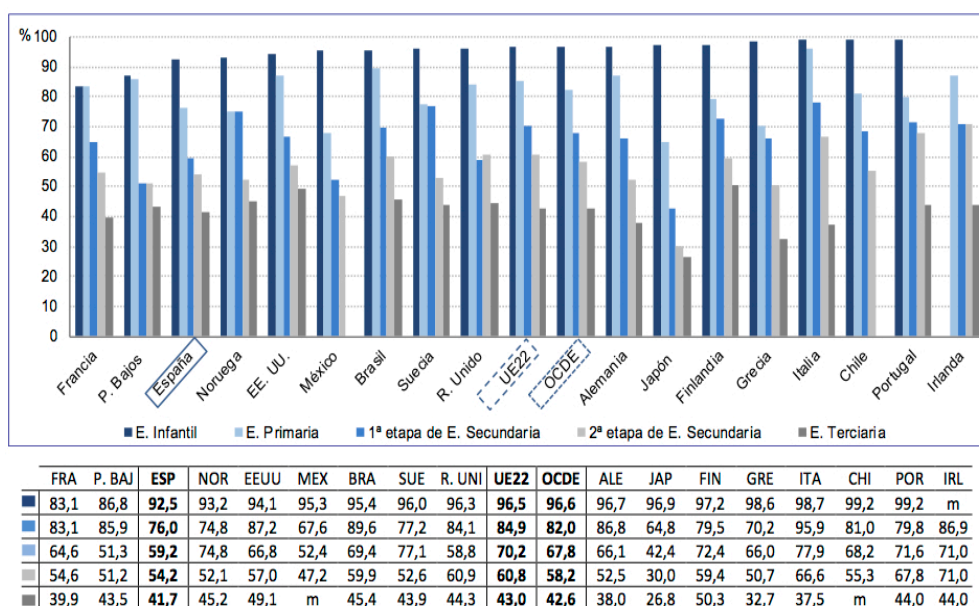
Fuente: PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2016: Indicadores de la OCDE)



[Gráfica 6. Distribución de los profesores en Ed. Secundaria por grupo de edad (2014)]

Fuente: PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2016: Indicadores de la OCDE]

Con respecto al sexo, en España, al igual que otros países de la OCDE y de la UE22, la gran mayoría del profesorado son mujeres en todos los niveles educativos. El porcentaje de profesoras disminuye conforme aumenta el nivel, hasta la Educación Terciaria (Universidad) donde hay más profesores que profesoras (Gráfica 7):



(Gráfica 7. Porcentaje de mujeres profesoras por nivel educativo (2014))

Fuente: PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2016: Indicadores de la OCDE)

CAPÍTULO 2

EL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS LABORALES:

APLICACIÓN EN EL ÁMBITO DOCENTE

La teoría DRL puede utilizarse como base para las intervenciones, ya sean individuales u organizacionales. Se espera utilizar esta teoría como guía de la investigación y la práctica de tal manera que los empleados puedan trabajar en entornos de trabajo más saludables, atractivos y productivos

(Bakker y Demerouti, 2014, p.113)

CAPÍTULO 2:

EL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS LABORALES:

APLICACIÓN EN EL ÁMBITO DOCENTE

“En este segundo capítulo, se van a describir los diferentes modelos centrados en las características laborales: el modelo de demandas-control, conservación de los recursos COR, modelo ERI y finalmente el modelo de demandas y recursos laborales. Posteriormente se realizará una revisión de la literatura considerando aquellos estudios que han tomado como base el modelo de demandas y recursos laborales en la profesión docente”.

2.1 MODELOS LABORALES

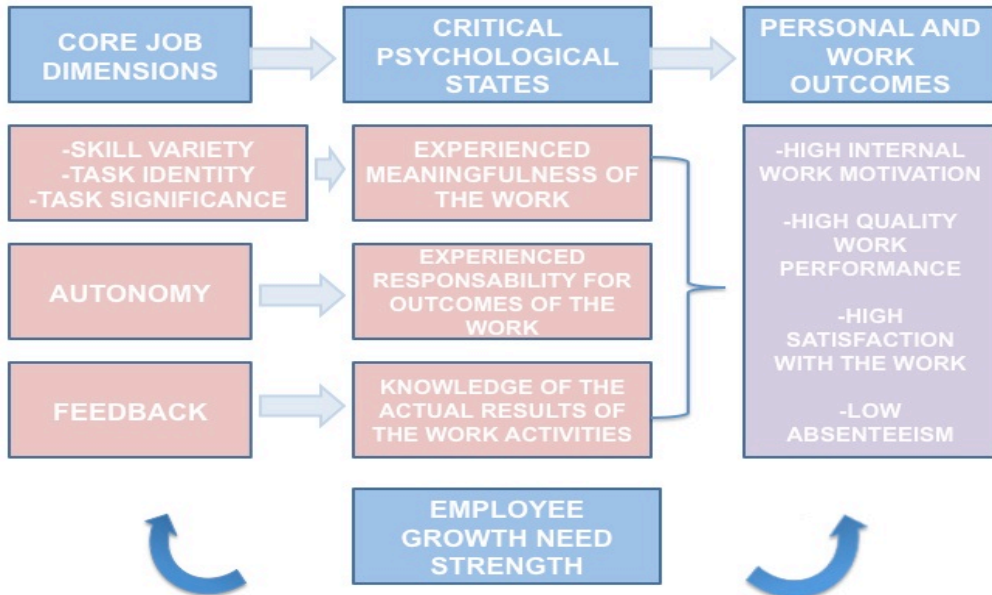
2.2.1.- EL MODELO DE DEMANDAS-CONTROL DE KARASEK

Las condiciones laborales ha sido uno de los temas de estudio, más analizado desde la revolución industrial hasta nuestros días, por parte de diversas disciplinas, entre ellas la psicología del trabajo y de las organizaciones. La preocupación por mejorar las condiciones laborales ha servido para que la producción sea más eficiente y productiva, y ha permitido minimizar aquellos problemas que afectan a cada uno de los agentes que intervienen en el proceso de producción. En este sentido se han desarrollado diversos trabajos teóricos y empíricos, dirigidos al análisis de estas cuestiones. Por ejemplo, Hulin y Blood (1968), diseñaron la denominada técnica de *La ampliación del empleo*, como proceso que permite a los

propios trabajadores determinar su ritmo laboral, actuando como sus propios inspectores, y ofreciéndoles la responsabilidad de corregir sus propios errores.

Ya en 1976, Richard Hackman (Universidad de Yale) y Greg R. Oldham (Universidad de Illinois) publicaron un manual que lleva por título *Motivational through the Design of Work: Test of a theory*, en el que proponían un planteamiento teórico que especificaba las condiciones para mejorar la motivación de los empleados.

Desde esta perspectiva, los estados psicológicos, concretamente el sentido de la experiencia en el trabajo, la responsabilidad en los resultados y el conocimiento de los resultados, actuaban como variables fundamentales a la base de la conducta laboral (Figura 2):

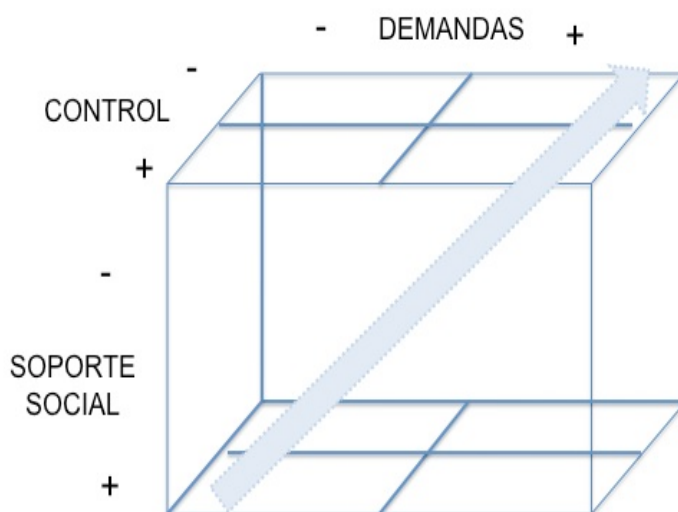


(Figura 2. *The job characteristics model of work motivation*; Fuente: Hackman y Oldham, 1976, pp. 256)

Como se aprecia en la Figura 2, un empleado con variedad de herramientas, tareas claramente identificadas y con significados va a mejorar el sentido de la experiencia en la tarea, de manera que la autonomía propiciará responsabilidad en el trabajo y, el feedback, proporcionará un conocimiento de resultados por parte del trabajador. Todo esto conlleva, según los autores, a un alto nivel de motivación, alta cualificación, alta satisfacción laboral y una reducción del nivel de absentismo en el trabajo. Las características centrales del puesto de trabajo según Hackman y Oldman (cit. García e Ibarra, 2012, p. 32) son: (1) *Variabilidad de habilidad*, grado en que el puesto requiera que el individuo desempeñe tareas diversas en la que usar capacidades y habilidades distintas. (2) *Identidad de la tarea*, cuando el individuo realiza la tarea en su totalidad y obtiene un resultado tangible. (3) *Importancia de la tarea*, grado en el que el puesto afecta la vida de otras personas dentro o fuera de la organización. (4) *Autonomía*, la medida en que el puesto permite que el individuo experimente libertad y determinación de los procedimientos usados para realizar el trabajo. (5) *Retroalimentación*, el grado en que la persona recibe información directa y clara acerca de la efectividad con que realiza su trabajo.

Por su parte, Karasek (1979), publica el modelo de Demandas-Control (JDC ó DCM), que desarrolla la corriente de estudio sobre el rediseño del puesto de trabajo, autonomía, motivación y satisfacción del trabajador, combinando así el enfoque tradicional de la psicología organizacional con el de demandas del trabajo o estresores (Montero, Rivera y Araque, 2013). Este modelo, se basa en la idea de que el control permite amortiguar el impacto de las demandas laborales, por lo que puede contribuir a mejorar la satisfacción

laboral de los trabajadores (Kain y Jex, 2010). La premisa básica en el JDC es que los empleados que puedan decidir cómo satisfacer sus demandas de trabajo, no experimentan tensión en el trabajo (Bakker y Demerouti, 2007). Este modelo (JDC) y su posterior ampliación “Demandas-Control-Apoyo” (JDC-S) de Johnson y Hall (1988, Figura 3), han sido utilizados para explicar la relación entre problemas de salud como el cansancio, la depresión, la ansiedad, y las percepciones de padecimiento de estrés y de la salud, con los accidentes laborales y las bajas por enfermedad (Montero et al. 2013).



(Figura 3. Modelo demandas-Control-apoyo social, Karasek y Johnson, 1986.

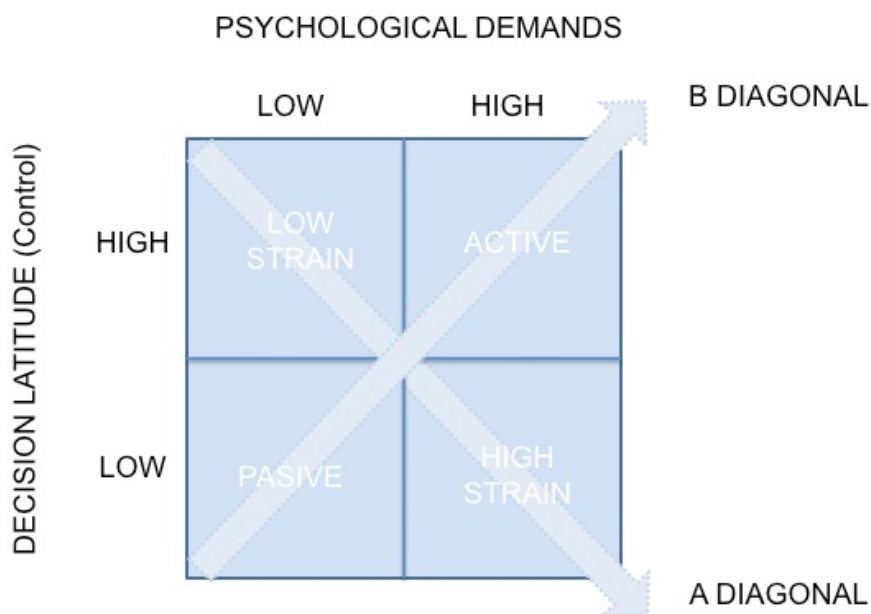
Fuente: Vega Martínez, 2001)

El modelo de Karasek se basaba en aportaciones anteriores y contemporáneas de diversas disciplinas. En el campo de la sociología, se había investigado sobre las exigencias psicológicas y sociales causantes de enfermedad laboral. A nivel psicológico, se habla del *control*, haciendo

referencia “al cómo se trabaja” e incluyendo dos componentes: la autonomía y del uso de las habilidades dirigidas hacia la productividad. Este modelo además, permite predecir el riesgo de enfermedad relacionado con el estrés y además predice la relación entre el comportamiento activo/pasivo (Vega-Martínez, 2001).

A diferencia de otros modelos multidimensionales del estrés, el modelo de Karasek se caracteriza por considerar, que un ambiente de trabajo estresante, crea un desequilibrio entre las demandas y las respuestas que, en consecuencia, va a conducir al padecimiento de estrés. La combinación de demandas y control genera cuatro situaciones psicosociales que se relacionan en el ámbito de la salud y el comportamiento (Vega-Martínez, 2001). Estas cuatro situaciones reflejadas en cuadrantes se explican en relación a dos diagonales: la diagonal A de la Figura 4 muestra los efectos del trabajo sobre la salud y, la diagonal B muestra las consecuencias de las condiciones psicosociales en general sobre el comportamiento.

Haciendo referencia a la diagonal A, tener un trabajo con elevadas demandas y una escasa capacidad de control predice, por tanto, un aumento de riesgo de enfermedad. El cuadrante 1 hace referencia a altas demandas psicológicas laborales y bajo poder de decisión por parte del trabajador. El cuadrante 3 muestra alto poder de control y bajas demandas psicológicas (Demerouti, Bakker, de Jonge, Janssen y Schaufeli, 2001)



(Figura 4. Modelo de demandas-control. Fuente: Karasek, 1979, cit Demerouti et al., 2001)

Por otro lado, la diagonal B muestra las consecuencias que las condiciones psicosociales generan en el comportamiento. En esta situación, la organización del trabajo permite hacer frente a unas exigencias elevadas, disponiendo de una capacidad de decisión para hacerles frente. En este estado aparece el estrés positivo que incrementa el desarrollo personal y la motivación (Vega-Martínez, 2001).

Demerouti et al. (2001), realizaron un estudio sobre el burnout y engagement en el trabajo, tomando como planteamiento teórico, la teoría de demandas y control de Karesek. Estos autores, concluyeron que cada una de las cuatro combinaciones entre las demandas y el control, pueden

relacionarse con las consecuencias de la tensión generadas en el trabajo, así como con el grado de motivación de los trabajadores.

2.1.2.- EL MODELO DE CONSERVACIÓN DE LOS RECURSOS (COR)

Stevan E. Hobfoll propuso el modelo de conservación de los recursos (1988 y 1989) y lo describe como una explicación de la conducta tanto en circunstancias estresantes como en ausencia de estímulos externos, y susceptible de verificación empírica (Pedrero-Pérez, 2003). Los recursos se presentan como la unidad básica necesaria para comprender el estrés y lo define como “*objetos* (que aporte estatus y función física), *características personales* (rasgos y habilidades para resistir al estrés), *condiciones* (recursos valorados y buscados) o *energías* (recursos como el tiempo y el dinero) *que son valoradas por el individuo, o que sirven como un medio para obtener dichos objetos, características personales, condiciones o energías*” (Hobfoll, 1989, p.516).

Las características más identificativas de este modelo son según Pedrero-Pérez, (2003): (1) Aunque la pérdida de recursos origine estrés, las personas utilizan otros recursos para compensar las pérdidas como mecanismo más adecuado. (2) Se excluye el apoyo social por considerarlo un medio que proporciona o facilita el resto de recursos, pero también puede ser un factor de pérdida. (3) Las estrategias de afrontamiento se convierten en procesos de reemplazo, sustitución o inversión. (4) El balance entre los recursos disponibles, invertidos y los beneficios obtenidos, se convierten en la base de

operaciones que efectúan los individuos para regular sus relaciones con el entorno y consigo mismos.

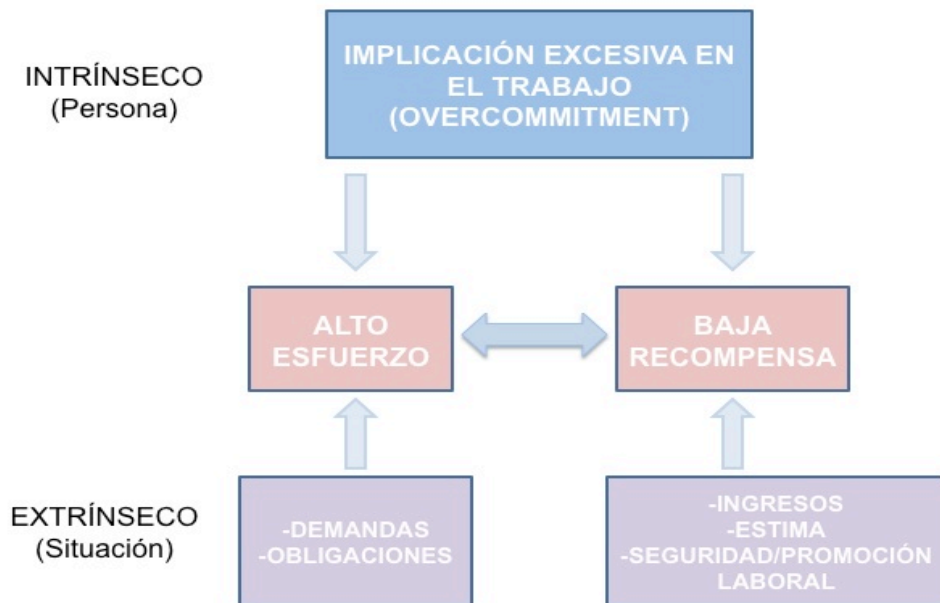
La relación entre salud laboral y el COR, ha sido objeto de estudio por autores como Taris (1999) y proporciona información sobre el proceso que siguen los individuos cuando tienen la intención de cambiar de trabajo y consideran el balance decisional de sus expectativas de ganancias o pérdidas que este cambio puede proporcionarles (Pedrero-Pérez, 2003).

2.1.3.- EL MODELO ERI (Effort-Reward-Imbalance)

Otro modelo desarrollado en este ámbito, es el denominado Modelo ERI (Siegrist, 1996; Siegrist, Siegrist y Weber, 1986). Este modelo se basa en la premisa de que los beneficios relacionados con el trabajo dependen de una relación recíproca entre esfuerzos y recompensas en el entorno laboral (Van Vegchel, de Jonge, Bosma y Schaufeli, 2005). Según Siegrist, el trabajo permite al trabajador desarrollarse personalmente y éste invierte en esfuerzos para conseguir una recompensa a cambio. En el caso en el que exista un desequilibrio entre el esfuerzo a realizar y la recompensa a obtener, puede que se genere un estado de angustia que desemboque en la percepción de padecimiento de estrés. Esta situación a largo plazo, puede originar problemas de salud crónica reflejados en enfermedades bien de índole físico o mentales (Weber, 1992).

A diferencia del modelo de Demandas-Control de Karasek, este modelo, el ERI, predice los efectos de la salud en relación con la combinación de

efectos contextuales y subjetivos, es decir, la predicción es más óptima si ante un estrés laboral de cierta intensidad o calidad objetiva, están presentes los denominados recursos de afrontamiento; de igual modo, un contexto laboral estresante predice mucho mejor el riesgo de enfermar si el individuo responde a la situación con un enfrentamiento crítico (Figura 5) (Fernández-López, Siegrist, Rödel y Hernández-Mejía, 2003). Otra diferencia con el modelo de JDC es el componente “personal” y con ello “el compromiso excesivo”, ya que puede moderar el desequilibrio esfuerzo-recompensa y el bienestar del empleado (Bakker y Demerouti, 2007).



(Figura 5. Modelo crisis de gratificación en el trabajo.

Fuente: Fernández-López et al. 2003 pp.5)

2.1.3.1.- ASPECTOS A CONSIDERAR DE LOS MODELOS DCM Y ERI

a) A pesar de la simplicidad de ambos modelos, pudiendo ser considerado como punto fuerte, la realidad de las organizaciones laborales se reduce sólo a un puñado de variables, siendo inverosímil con la realidad (Bakker y Demerouti, 2007). Esto plantea la cuestión de si, ambos modelos, son aplicables a todos los trabajos existentes.

b) Con respecto a los recursos principales de cada modelo, en el DCM, considera la autonomía como recurso más importante para los empleados. De igual modo, el modelo ERI afirma, que el salario, la recompensa de la estimación y el control del estatus pueden compensar el impacto cualquier demandas de trabajo en la tensión.

En relación a ambos modelos, no es posible trabajar con unos recursos fijos y que puedan servir para todo tipo de trabajos, puesto como se ha descrito en el capítulo 1 y en contrariedad con el DCM, la autonomía no puede ser recurso predominante en la labor docente, puesto que se trata de un trabajo grupal (Zurriaga y Llorens, 1993). De manera similar, si tenemos en cuenta los recursos establecidos por el modelo ERI, (salario, estimación y el control del estatus), se olvida una de las características más importante de la docencia, que no es otro que el carácter *vocacional* (Day, 2007) entre otros muchos recursos.

2.1.4.- EL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS (DRL)

La necesidad de identificar aquellas dimensiones que podían contrarrestar los beneficios de mantener la motivación de los trabajadores y

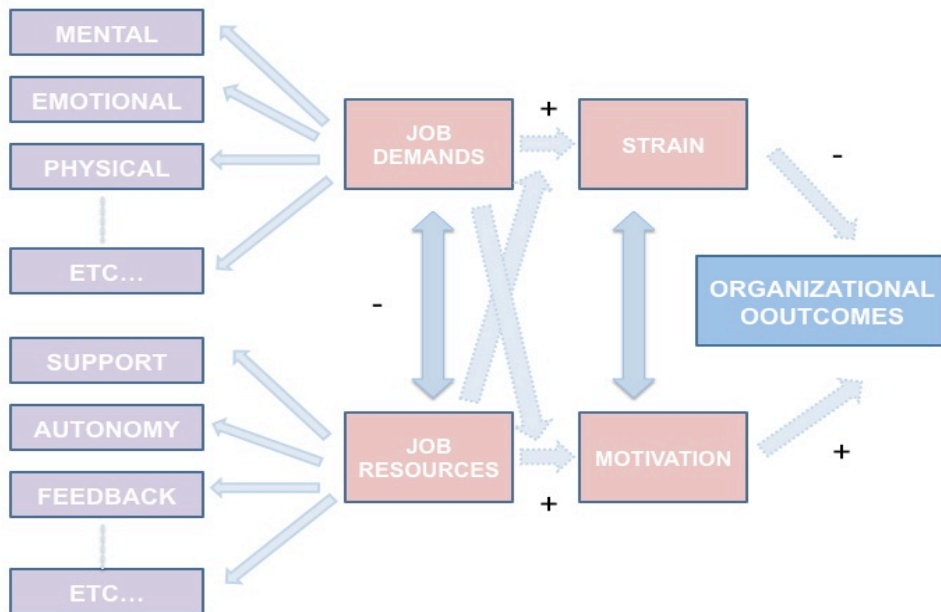
poder así continuar con una producción positiva, llevó a Lazarus y Folkman (1986), a desarrollar la llamada Teoría del Estrés. En su teoría definen el estrés como las interrelaciones producidas entre el contexto y la persona. Así, el estrés aparece cuando la persona intuye que sus recursos se encuentran superados por las situaciones y pone en peligro su bienestar personal. Se debe tener en cuenta su evaluación cognitiva y además el elemento emocional implicado en esa situación (Vera Estévez, 2003). A pesar de no ser Lazarus el primero en establecer desbalances entre demandas y afrontamientos (recursos) con el fenómeno del estrés, si fue él que lo difundió de manera más internacional (Gómez Ortiz, 2005). Es preciso comentar que a partir de los años 90, Lazarus puso un mayor énfasis en el estudio de las emociones, afirmando que el estrés era parte de éstas (Lazarus, 1999).

Basándose en la teoría del estrés de Lazarus y Folkman (1986), y teniendo en cuenta las aportaciones de Karasek, se desarrolla un nuevo modelo, denominado: *el modelo de demandas-recursos* (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001). Este modelo propone que las condiciones de trabajo se pueden agrupar en dos grandes categorías que están diferencialmente relacionadas con resultados específicos: de un lado, las demandas de trabajo, y de otro lado, los recursos de trabajo (Demerouti, et al. 2001). *Las demandas laborales* se refieren a aquellos aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales que requieren esfuerzos o habilidades físicas y/o psicológicas sostenidas (cognitivas y emocionales). A pesar de que las demandas del trabajo no sean negativas, pueden convertirse en factores generadores de estrés (Meijiman y Mulder, 1998). *Los recursos laborales* hacen referencia a los aspectos físicos, psicológicos, sociales u organizacionales del trabajo, haciendo posible: (1) el logro de metas de

trabajo. (2) Reducir las demandas de trabajo y los costes fisiológicos y psicológicos asociados. (3) Estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Demerouti et al. 2001). A diferencia de los modelos DCM y ERI, se encuentra el supuesto de que cada profesión tiene sus propias demandas y recursos, constituyendo así un modelo global que puede aplicarse a diversos entornos laborales, superando las críticas anteriormente indicadas (Bakker y Demerouti, 2007).

Los recursos no sólo son necesarios para hacer frente a las demandas del trabajo sino que, como afirmaban Hackman y Oldham (1980), el potencial motivacional de los recursos de trabajo en el nivel de la tarea incluyendo la autonomía, la retroalimentación y la importancia de la tarea (Bakker y Demerouti, 2007) son esenciales.

Además el modelo coincide con la teoría de la conservación de los recursos de Hobfoll (2001), que establece que la principal motivación humana está dirigida hacia el mantenimiento y la acumulación de recursos y, por consecuencia, dichos recursos se valoran por derecho propio o porque son medios para el logro o la protección de otros recursos valorados (Bakker y Demerouti, 2007). En la siguiente figura podemos distinguir visualmente el modelo de demandas y recursos laborales (Figura 6).



(Figura 6. El modelo DRL. Fuente de Bakker y Demerouti 2007, pp. 313)

El modelo propone que la interacción entre recursos y demandas es fundamental para el desarrollo de la tensión laboral y la motivación. Por ello, se propone que los recursos amortigüen el impacto de las demandas en la tensión laboral y en el agotamiento (Bakker y Demerouti, 2007). Por su parte, Diener y Fujita (1995) establecen que hay muchos recursos potenciales que pueden facilitar el logro de una dificultad lo que implica la variabilidad de éstos. Por ejemplo, el apoyo social es una pieza fundamental que actúa como amortiguador contra la carga de trabajo y permite aliviar la sobrecarga de la tensión (Van der Doef y Maes, 1999) y además, protege a los empleados de las experiencias estresantes (Cohen y Wills, 1985). La propuesta final de este modelo es que los recursos influyen o bien en la motivación o bien, cuando las demandas son demasiadas altas (Bakker y Demerouti, 2007). Así, Hobfoll (2002), argumenta que las ganancias de recursos adquieren importancia en el

contexto de la pérdida de recursos. Esto implica que los recursos de trabajo ganan su potencial motivacional, especialmente cuando los trabajadores se enfrentan a altas demandas de trabajo.

Demerouti y Bakker (2011) realizaron una revisión de estudios con el fin de proponer una extensión del modelo DRL, recogiendo las siguientes conclusiones:

- 1) Los recursos personales “autoeficacia, autoestima organizacional y optimismo” que utilizan otros autores como por ejemplo, Xanthopoulou et al. (2007), no compensan la relación entre demandas de trabajo y el agotamiento. Sin embargo, si sugieren que los recursos laborales fomentan el desarrollo de los recursos personales.
- 2) En un estudio longitudinal de Xanthopoulou et al. (2009), afirman que los recursos personales predicen los recursos laborales y compromiso laboral; a su vez, los recursos personales y la participación predicen los recursos laborales. Demerouti y Bakker (2007) evidencian que los recursos personales pueden ser mediadores en el modelo JDR.
- 3) Lindsley, Brass y Thomas (1995) conceptualizan las creencias de eficacia a nivel individual, grupal e institucional e indican que las creencias y el rendimiento de eficacia están relacionadas de manera similar entre los niveles. De este modo, se integran constructos a nivel multinivel. Otros ejemplos que exponen estos autores, incluyen el afecto y la creatividad. Las ventajas de integrar constructos multinivel son que pueden ayudar a captar la

complejidad de los fenómenos organizacionales y desarrollar modelos teóricos más sofisticados.

- 4) A pesar que el modelo DRL ha sido utilizado exclusivamente a nivel individual, ha habido intentos *de integración de otros niveles*. Demerouti et al. (2001), probó las suposiciones del modelo en el nivel individual usando las calificaciones de observador para las demandas recursos de trabajo. Se encontraron relaciones similares tanto para el individuo como para el grupo. Por lo tanto, detectar similitudes o diferencias en el significado del rendimiento a través de los niveles de análisis puede permitir que las organizaciones empleen estrategias similares o diferentes para gestionar el desempeño a nivel individual, grupal y organizacional.
- 5) Se han llevado a cabo *estudios diarios* (Simbula, 2010) para probar la naturaleza dinámica del DRL con respecto a los procesos motivacionales y de deterioro de la salud. Durante cinco días, 61 maestros cumplieron un cuestionario y los resultados confirmaron que el modelo DRL se mantiene también en un nivel de día. Sin embargo, Bakker, Van Emmerik, Geurts y Demerouti (2010) señalaron que, aunque los supuestos del modelo podrían aplicarse tanto a largo como a corto plazo, el papel de las demandas varían. Las demandas diarias pueden tener efectos positivos, no obstante, a largo plazo pueden tener efectos perjudiciales.
- 6) *La vinculación del modelo como indicadores objetos de salud*. El modelo poco a poco se ha ido utilizando para predecir factores relacionados con la salud (agotamiento y riesgo para la salud

mental), dejando atrás consecuencias interpersonales, actitudinales y organizacionales (Schaufeli y Enzman, 1998). Por ejemplo, el burnout puede provocar un riesgo para la salud física, trastornos del sueño o funciones inmunológicas deterioradas (Demerouti y Bakker, 2011). Además, la falta de afecto positivo puede predecir la mortalidad (Blazer y Hybels, 2004) y el desarrollo de la discapacidad (Ostir, Markides, Blanck y Goowin, 2000) en adultos mayores. Demerouti y Bakker (2011), desafían a los investigadores a relacionar los resultados afectivos del modelo DRL con la salud física y al mismo tiempo, integrar el rol de las demandas y recursos del trabajo a lo largo del tiempo.

- 7) ***Los problemas de medición.*** Es importante desarrollar un instrumento DRL que incluya varias demandas, recursos, indicadores y resultados de salud y motivación. La flexibilidad del modelo aumenta a medida que se puedan medir diferentes dimensiones con el uso de diferentes instrumentos.

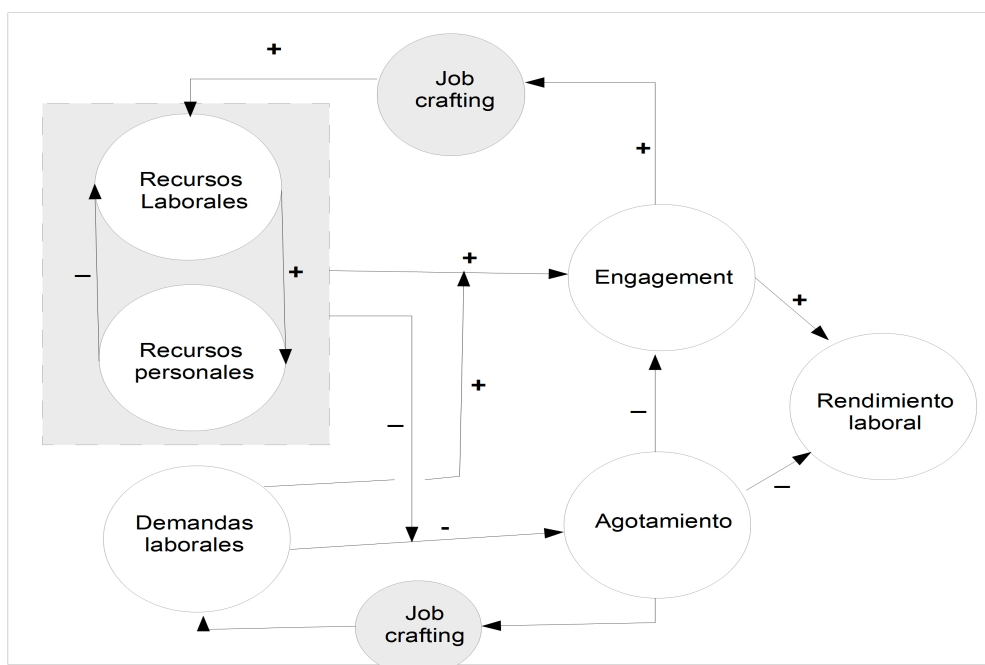
Para finalizar el estudio, los autores hablan acerca del *Job Crafting*, entendido como los cambios que los empleados pueden hacer con respecto a sus demandas y recursos laborales (Tim, Bakker y Derk, 2010). Los modelos sobre DRL han demostrado que los empleados muestran mejor desempeño laboral en ambientes de trabajo desafiantes y con recursos, porque estos entornos facilitan su trabajo (Bakker y Bal, 2010; Demerouti y Cropanzano, 2010). Según Tims et al. (2010) el job crafting, puede ocasionar tres comportamientos: (1) Aumentar los recursos en el trabajo, (2) aumento de demandas o desafíos laborales y (3) disminución de demandas laborales. Por ello Bakker y Demerouti (2001), destacan el job crafting como una

herramienta fundamental orientada a las satisfacciones laborales futuras, y las demandas/recursos laborales.

Bakker y Demerouti (2014) realizan otra revisión y explicación de su modelo, exponiendo las propuestas más importantes de la teoría de la DRL:

1.- FLEXIBILIDAD: Los distintos entornos de trabajo pueden dividirse en dos categorías diferentes: demandas y recursos laborales. Por ello, la teoría DRL puede ser aplicada a todos los entornos de trabajos y profesiones.

2.- DOS PROCESOS: Las demandas y recursos laborales desencadenan dos procesos: procesos de deterioro de la salud (energético) y proceso motivacional (Figura 7).



(Figura 7. Modelo de demandas y recursos laborales 2.0.

Fuente: Bakker y Demerouti, 2014, p. 108)

3.- INTERACCIÓN ENTRE LAS DEMANDAS/RECURSOS: Aunque las demandas y los recursos laborales inician procesos distintos, también pueden tener efectos conjuntos, es decir, interactúan a la hora de predecir el bienestar laboral.

4.- RECURSOS PERSONALES: Una extensión del modelo DRL constituye la inclusión de los recursos personales en la explicación del proceso. Hobfoll, Johnson, Ennis y Jackson (2003, cit. Bakker y Demerouti, 2014, p.109), los definen como autoevaluaciones positivas vinculadas a la resiliencia referidas a la percepción de la capacidad propia para controlar e influir en el entorno. Se ha demostrado que estas evaluaciones predicen el establecimiento de metas, la motivación, el rendimiento laboral y la satisfacción por la vida. Cuánto mayores son los recursos personales, más positiva es su autoestima y mayor concordancia existe en sus objetivos personales.

5.- RELACIONES CAUSALES INVERSAS: Por ejemplo, se ha encontrado este efecto entre despersonalización y la calidad de la relación médico-paciente (Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld, y Van Dierendonck, 2000), agotamiento mental y la presión laboral (Demerouti, Bakker y Bulters, 2004). Aquellos empleados que muestran una carga elevada de estrés, desarrollan comportamientos que a corto plazo van a provocar una mayor carga de trabajo. La teoría DRL reconoce e integra el hecho de que el nivel de agotamiento y de engagement, puede influir en las demandas y recursos laborales de las personas, convirtiéndose en una teoría dinámica.

6.- JOB CRAFTING: Petrou, Demerouti, Peeters, Schaufeli y Hetland (2012) señalaron que cuanto más se trataba de aumentar los recursos laborales y sus retos, mayor nivel de engagement mostraban los empleados, pero el día que trataban de simplificar sus trabajos mostraban menor engagement. Por tanto, el job crafting parece jugar un papel importante en los mecanismos sugeridos de la DRL (Bakker y Demerouti, 2014).

2.1.5.- REVISIÓN DE INVESTIGACIONES UTILIZANDO EL DRL

El *modelo de demandas y recursos* ha ido relacionando constructos a lo largo de los años: *burnout y satisfacción vital* (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2000 y 2001), *tecnoestrés* (Salanova, 2003); *absentismo y abandono laboral* (Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2003; Bakker, Demerouti, de Boer, Schaufeli, 2003); *burnout y performance* (Bakker, Demerouti y Verdeke, 2004); *burnout y engagement* (Schaufeli y Bakker, 2004; Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006; Bakker, Demerouti y Sanz-Vergel, 2014); *burnout* (Bakker, Demerouti y Euwema, 2005; Bakker, Dollard, Schaufeli, Taris y Schreurs, 2007; Demerouti, Mostert y Bakker, 2010; Yener y Coskun, 2013; Khan, Yusoff y Khan, 2014); *engagement* (Bakker, Hakanen, Demerouti y Xanthopoulou, 2007; Torrente, Salanova, Llorens y Schaufeli, 2012); *recursos personales* (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2007); *presentismo* (Demerouti, Le Blanc, Bakker, Schaufeli, Hox, 2008); *recursos personales y engagement* (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli 2009); *satisfacción de la compasión* (Tremblay y Messervey, 2011).

Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2000), realizaron un estudio sobre burnout y satisfacción vital con enfermeras alemanas. Su objetivo era predecir qué demandas y qué recursos aparecían en una de las profesiones que más estrés causa en sus profesionales (Decker, 1997). Se confirma en su estudio que las demandas en el trabajo tienen un impacto positivo en el agotamiento (exhaustion), y los recursos laborales tienen un impacto negativo con liberación, no implicación o desconexión (disengagement) (Demerouti et al. 2000).

Por otra parte, Bakker, Demerouti y Schaufeli (2003), aplicaron el modelo JDR, en una empresa de llamadas, para predecir el absentismo y la intención de abandono. Confirmaron que las demandas exigidas por el trabajo (uso de ordenador, exigencia emocionales y cambios de tareas, producían problemas de salud y guardaban relación con el absentismo por enfermedad. Por otro lado, los recursos laborales (apoyo social, control de tiempo y feedback) fueron predictores de la dedicación y el compromiso organizacional y estando relacionado con la intención de abandono (Bakker y Demerouti, 2014).

Otro ejemplo de aplicación del modelo JDR, es propuesto por Bakker, Demerouti, de Boer y Schaufeli (2003) sobre la frecuencia y duración del absentismo en empleados de una empresa nutricional. En esta investigación, las demandas de trabajo quedan establecidas con la carga de trabajo y la reorganización; del mismo modo, dos dimensiones como son el control laboral y la participación, quedaban establecidos como recursos laborales. El resultado obtenido confirma que las demandas de trabajo son las únicas que predicen el agotamiento y correlacionan negativamente con la ausencia. Los recursos por su parte, se relacionan con el compromiso laboral.

Bakker, Demerouti y Verdeke (2004), investigan sobre los efectos del burnout y performance en 146 empleados de diferentes sectores y escala laboral (Tabla 2). En esta investigación, las demandas quedan establecidas por la sobrecarga, demandas emocionales y los conflictos en el hogar y el trabajo. De forma paralela, los recursos laborales se identifican con la autonomía, apoyo social y las posibilidades de desarrollo.

En la misma línea, Schaufeli y Bakker (2004), realizan un estudio sobre burnout y engagement utilizando muestras diferentes: 381 empleados de una compañía de seguros, 202 empleados en servicios de la salud y seguridad ocupacional, 507 trabajadores de una compañía de fondo de pensiones y 608 empleados que se dedican a la atención domiciliaria. Los autores toman como “demandas laborales” la sobrecarga de trabajo y las demandas emocionales. Por otro lado, consideran que el feedback, el apoyo social y un gestor de supervisión actúan como “recursos laborales”. Los resultados señalan que el agotamiento y el engagement, se relacionan negativamente; el agotamiento se relaciona con problemas de salud y con la intención de rotación y, por último, el burnout se relaciona con las demandas de trabajo y los problemas de salud, mientras que el engagement se integra en los recursos laborales.

Por su parte, Hakanen, Bakker y Demerouti, (2005), realizan un estudio con 1919 dentistas del sector público finlandés y los separa en dos grupos. En este estudio, relacionaron las demandas laborales (sobrecarga de trabajo, ambiente de trabajo, disonancia emocional y cambios negativos) con los recursos laborales (control, innovación, variabilidad, contacto positivo con los pacientes, contacto entre compañeros y compromiso laboral), para explicar el compromiso en el trabajo. Los resultados obtenidos indican que

los profesionales de la odontología necesitan tener buenos recursos laborales para mantenerse comprometidos en su trabajo. Por tanto, y de acuerdo con estos y otros autores, como por ejemplo, Bakker, Demerouti y Euwema (2005), los recursos laborales actúan como amortiguadores de las demandas laborales de burnout. Concretamente, los autores ponen a prueba el modelo DRL, en una amplia muestra formada por 1012 trabajadores de un centro educativo de enseñanzas superiores de los países bajos. Entre las variables consideradas por Bakker, Demerouti y Euwema (2005), se encuentran las demandas laborales (sobrecarga de trabajo, demandas emocionales y físicas y las interferencias entre el hogar y el trabajo), los recursos laborales (autonomía, apoyo social, relaciones con un supervisor superior y feedback) y las dimensiones del burnout medidas a través del MBI-GS, agotamiento (Exhaustion), cinismo y eficacia profesional (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996). Los resultados de este estudio, permitieron ampliar exitosamente el modelo de Demandas-Control (Karasek, 1979, 1998), poniendo de manifiesto no sólo que la interacción entre las demandas del trabajo y el control del trabajo puede predecir la tensión, sino también que varios aspectos exigentes del trabajo pueden interactuar con los recursos suministrados en la predicción de síntomas de burnout (Bakker et al. 2005).

Estos resultados fueron refrendados posteriormente por Bakker, Dollard, Schaufeli, Taris y Schreurs (2007), con una muestra de profesionales de atención domiciliaria. Concretamente estos autores hipotetizaron que las interacciones específicas entre varias demandas y varios recursos de trabajo, son cruciales para los empleados de cuidado en el hogar, asumiendo que los recursos de trabajo, pueden amortiguar el efecto de las demandas de trabajo en burnout. Los resultados hallados, respaldaban empíricamente la

denominada hipótesis de amortiguación, la cual contribuye al desarrollo del modelo JD-R de dos maneras. En primer lugar, los efectos de interacción significativos entre los diferentes tipos de demandas de empleo y los recursos, aumentan nuestra comprensión de los mecanismos que conducen al agotamiento. En segundo lugar, el apoyo a la hipótesis de amortiguación presenta un gran valor práctico, ya que sugiere que la asignación de recursos de trabajo puede mitigar el papel de las demandas de trabajo, evitando así que los empleados desarrollen altos niveles de burnout (Van der Doef y Maes, 1999).

Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli (2007), exploraron el “rol de los recursos personales en el modelo de demandas y recursos laborales”. Para ello, utilizaron una las respuestas de 714 empleados de una compañía eléctrica de los países bajos. Las demandas seleccionadas fueron el Workload (carga de trabajo), la disonancia emocional y los cambios organizacionales. Como recursos laborales, midieron la autonomía, la supervisión de un gestor y las oportunidades de desarrollo profesional y, como parámetro principal, consideraron como recursos personales: Self-efficacy, Organizational-based self-esteem, Exhaustion, Work engagement. Entre las conclusiones más relevantes a las que estos autores llegaron, destacan la importancia de desarrollar intervenciones de trabajo que permitan maximizar el compromiso y reducir el agotamiento mal adaptado, y que contribuyan al desarrollo de un ambiente de trabajo floreciente y saludable.

Demerouti, Le Blanc, Bakker, Schaufeli y Hox (2008) analizan la relación entre las demandas laborales, el burnout y el presentismo, entendido como la acción del empleado para ir a trabajar sin estar en buenas condiciones, siendo perjudicial para su persona y para la organización en la

que trabaja (Aronsson, Gustafsson y Dallner, 2000). La principal conclusión a la que llegaron los autores, fue que las demandas de trabajo, el burnout y el presentismo están relacionados con el tiempo.

Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli (2009), relacionan los recursos laborales, recursos personales y la participación en el trabajo, con un modelo de reciprocidad en el tiempo. Entre sus hallazgos, ponen de manifiesto que cinco tipos de recursos son esenciales para la mayoría de los trabajos: autonomía, apoyo social, el asesoramiento de un supervisor, desarrollo profesional relacionado positivamente con la participación en el trabajo. El modelo recíproco demostró que no sólo los recursos y la participación en el trabajo están relacionados entre sí, sino que los recursos personales y laborales también. Además, apoya la teoría de la conservación de los recursos (COR) en cuanto a que la diversidad de los recursos y el bienestar evoluciona en un ciclo temporal que determina la adaptación exitosa de los empleados a sus ambientes de trabajo.

Posteriormente, Tremblay y Messervey (2011), tienen la pretensión de ampliar el modelo de empleo demandas-recursos, proporcionando pruebas de que los recursos personales pueden moderar la relación entre solicitudes de empleo y la tensión en el trabajo; más concretamente, la “satisfacción por la compasión” actúa de buffer entre las solicitudes de empleo y los indicadores de tensión en el trabajo. La satisfacción por la compasión resalta los aspectos positivos de ayudar a los demás (Stamm, 2002). Los hallazgos de estos autores, ponen de manifiesto que aquellos trabajadores que experimentan alta tensión laboral, presentan también una baja satisfacción en la compasión y viceversa.

En otro intento de ampliar el modelo DRL, Bakker, Rodríguez-Muñoz y Derks (2012), tratan de contextualizarlo en el ámbito de la denominada psicología de la salud ocupacional positiva (PSOP), entendida como un nuevo enfoque de la psicología positiva. La PSOP es definida como *la aplicación de la psicología para mejorar la calidad de vida laboral y la protección y promoción de la seguridad, la salud y el bienestar de los trabajadores* (Schaufeli, 2004, p.503). Las conclusiones más relevantes que señalan estos autores ponen de manifiesto el necesario cambio en el enfoque en la salud ocupacional hacia un modelo positivo, poniendo una mayor atención a los procesos cíclicos y a las relaciones recíprocas del engagement con otros conceptos como el job crafting o los recursos en el trabajo. Los autores apuntan también la necesidad de continuar con el estudio de la recuperación.

2.2.- EL MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS EN EL ÁMBITO DOCENTE

Las investigaciones en las que se aplica el modelo DRL en el ámbito docente son escasas. A pesar de entender el centro educativo como el lugar principal de interacciones profesor/alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, no deja ser el lugar donde los educadores desempeñan su labor profesional. Es por ello, que debemos tomar el centro educativo como una organización laboral donde existen unos trabajadores: los docentes y el equipo administrativo, y unos objetivos de producción: enseñar a los alumnos dentro de unas premisas de calidad.

Aunque los centros docentes proporcionen oportunidades a los profesores para ser más competentes (Leithwood, 1999), debemos tener en cuenta que esta profesión es conocida por tener muchas demandas de trabajo (Travers y Cooper, 1996), implicando altas cargas de trabajo, tanto cognitivas como emocionales, y que provocan estrés crónico, fatiga y finalmente agotamiento, que puede conducir a trastornos y quejas psicosomáticas, así como conllevar restricciones en el desempeño pedagógico (Rudow, 1999; Veldman, Admiraal, Tartwijt, Mainhard y Wubbes, 2016; Ariza-Montes, Muniz, Leal-Rodríguez y Leal-Millán, 2016).

Las características del trabajo están relacionadas con la salud psicológica de los empleados (Generie, Fernet, Austin, Forest yVallerand, 2014) por ello es necesario concretar, las demandas y recursos laborales en el sistema educativo a nivel general (Khan, Yusoff y Khan, 2014), a nivel de centro y a nivel de aula. Sería muy conveniente dar a conocer esta información al profesorado que actualmente ejerce, y además, incluirlo en los contenidos de los centros universitarios que preparan a los docentes del futuro (Figura 8).

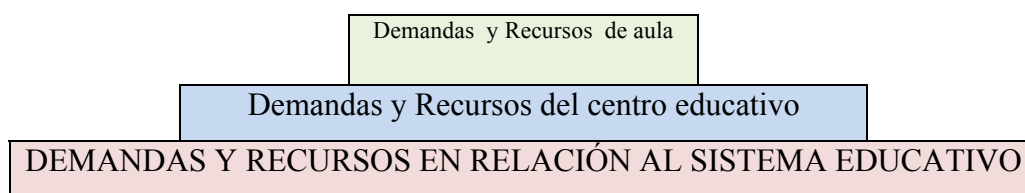


Figura 8.. Jerarquización de las demandas y recursos laborales. Fuente: Elaboración propia.

En el nivel superior, correspondiente al sistema educativo, y con ayuda de las investigaciones, pedagogos y docentes, se deben identificar las

demandas más comunes que aparecen en la profesión docente. Posteriormente minimizar dichas exigencias y proporcionar recursos que favorezcan la intervención docente.

En el nivel intermedio, destinado a los centros educativos, cada institución esta catalogada bajo unos parámetros de referencia a su tipología (privado, público o concertado), que influyen en las condiciones laborales de los docentes (salario, horas lectivas, horario irregular, etc). De igual modo, y dependiendo del entorno cercano al centro, existen los centros educativos *de compensatoria*, caracterizado por su alta tasa de inmigración y/o nivel socioeconómico bajo de sus alumnos, que dificultad la labor docente a la hora de realizar actividades concretas. Los centros de *difícil desempeño*, debido a los frecuentes conflictos entre profesores y alumnos (amenazas, agresiones...), aumentan el malestar docente y provocan altos niveles de problemas saludables (Villanueva, Jiménez-Sánchez, García-Sánchez y Durán-Iniesta, 2005).

Para finalizar, el nivel más cercano a la actuación docente, cada aula tiene unas características concretas en función a la personalidad y número de los alumnos que la conforman. El profesor tiene la función de reconocer las exigencias de su clase, para poder actuar de forma eficiente con sus alumnos, y poder así mejorar su calidad laboral.

Los responsables de determinar las demandas y recursos de cada nivel (Sistema, centro y aula) son los propios profesionales docentes. Cada aula o clase posee un equipo educativo formado por profesores de diferentes áreas. A su vez, los centros educativos esta formado por un claustro de profesores y

finalmente, el sistema educativo está elaborado por expertos pedagogos y psicólogos (bajo la supervisión de la fuerza política).

2.2.1.- ESTUDIOS REALIZADOS CON EL MODELO DRL CON DOCENTES.

A continuación se expone estudios que utilizan el modelo de demandas y recursos laborales (DRL) con participación docente. Se han descrito las demandas y recursos utilizados en cada uno de ellos para posteriormente nos sirva como fundamentación teórica en los objetivos propuestos:

Centrados en la importancia de los recursos laborales para aumentar la implicación en el trabajo cuando las demandas son altas, Bakker, Hakanen, Demerouti y Xanthopoulou (2007), llevaron a cabo una investigación con 805 maestros y profesores de niveles de educación primaria y secundaria. Los autores pretendían demostrar que los recursos laborales actuaban como amortiguadores, permitiendo disminuir la relación negativa entre la mala conducta de los alumnos y la participación en el trabajo. Además, estos recursos influyen particularmente en la participación en el trabajo cuando los docentes se enfrentan a malas conductas. Los resultados obtenidos mostraban que el apoyo de los supervisores, la capacidad de innovación, la apreciación y el clima organizacional fueron importantes recursos de trabajo que ayudaron a los maestros a enfrentar las exigentes interacciones con los estudiantes (Bakker et al. 2007).

Siguiendo la misma temática, Viotti, Martini y Viesso (2016), realizaron un estudio en maestros/as de una escuela infantil, y llegaron a la conclusión

que la autoridad, recompensa y significado del trabajo actúan de buffer frente a las demandas físicas y capacidad de trabajo. Veldman et al. (2016), afirman que es muy importante prestar más atención a las relaciones profesor/alumno porque predicen la satisfacción laboral, agotamiento, ausentismo y abandono de la profesión (Tabla 2).

2.2.1.1.- ASPECTOS A CONSIDERAR: EL BURNOUT

Con respecto al burnout como factor a tener en cuenta en los procesos energéticos, Hakanen, Bakker y Schaufeli (2006), realizaron una investigación sobre el burnout y engagement en docentes finlandeses (Tabla 2). Utilizaron el DRL como base para dos procesos paralelos: Un proceso energético y un proceso motivacional (especificados en la página 83). Es su estudio afirman que el proceso energético tiene más peso que el emocional y que aparece cuando las demandas predicen problemas de salud a través del burnout. Bakker y sus compañeros (2006) afirman en su estudio que los recursos se relacionan negativamente con el agotamiento y con la participación. Además, comentan la importancia del Well-being (sentirse/estar bien) como meta final, a través de un proceso motivacional basándose en el modelo de la conservación de los recursos propuestos por Hobfoll (1988), en el que especifican que ante la pérdida de recursos, los trabajadores deben buscarse otros nuevos.

De igual modo, Khan, Yusoff y Khan (2014) realizaron un estudio sobre burnout y recursos en la enseñanza, proponiendo una serie de factores a tener

en cuenta dentro del ámbito laboral: a) factores del burnout (agotamiento emocional, despersonalización y realización personal). b) Conceptualización de las demandas de empleo (el burnout se incrementa con las demandas de trabajo). c) La carga de trabajo (cantidad de trabajo en un tiempo determinado, que puede provocar una disminución en el rendimiento del alumno). d) Ambiente de trabajo desagradable (mal salario, pocas instalaciones..., provocando estrés. e) Demandas sociales (padres que responsabilizan a los profesores de la educación y formación de sus hijos). f) Tecno-estresores (falta de instalaciones o fallos en su utilización). g) Demandas de los empleados (problemas y decisiones políticas). h) Conflictos y ambigüedad de roles (provocando desajustes de trabajo y dudas). En su estudio confirman que el síndrome de burnout disminuye el rendimiento laboral y se reduce la satisfacción laboral y la autoestima (Maslach y Leiter, 2008).

Continuando con el burnout, Generie, Fernet, Austin, Forest, Vallerand (2014), introducen el término *pasión por el trabajo* en su estudio (Tabla 2). Este concepto se puede abordar desde una doble perspectiva: la pasión armoniosa que aumenta la motivación del trabajador y la pasión obsesiva que aumenta las demandas y el desgaste/compromiso. En su estudio afirmaron que las demandas aumentan el agotamiento a través de la pasión obsesiva y los recursos predecían negativamente el burnout y positivamente la participación a través de la pasión armoniosa.

2.2.1.2.- LA MOTIVACIÓN

Cambiando de variable, Tan Zhang (2016), estudia el efecto de la motivación bajo el modelo DRL. La motivación se define como las fuerzas energéticas que mantienen la actividad dirigida por objetivos durante largos períodos (Pintrich y Schunk, 1996), dan energía a los comportamientos humanos y dirigen, canalizan, mantienen y sostienen tales comportamientos. (Steers y Porter, 1983). La baja motivación aparece en circunstancias de falta de apoyo institucional y poca responsabilidad en el plan de estudios.

Demerouti et al. (2011), realiza un enfoque equilibrado para promover la motivación a través de tres estrategias: (1) reducir las demandas de trabajo para reducir los costes psicológicos y fisiológicos, (2) proporcionar recursos de trabajo que faciliten y desarrollen estímulos de crecimiento personal y (3) desarrollo profesional en función a las aspiraciones. Existen diferentes tipos de motivación (como recurso personal) en el trabajo; ésta puede aparecer de forma *extrínseca*, al considerar el trabajo como un medio de remuneración o *intrínseca* haciendo referencia a los resultados mentales, satisfacción laboral, vitalidad y mayor dedicación (Harpaz, 2002).

Es por ello que debemos aumentar la motivación intrínseca para que favorezcan los procesos de regulación motivacional por factores regulados por las demandas y recursos laborales. Tan Zhan, (2016) en su tesis desglosa las demandas y los recursos en subdimensiones: recursos organizacionales, físicos y demandas cognitivas, físicas y emocionales. La conclusión final de su trabajo determina que la motivación del profesor es fundamental para conseguir el rendimiento adecuado para la consecución de objetivos y satisfacer las necesidades del propio profesor (Tabla 2).

2.2.1.3.- ESTRÉS Y AUTOEFICACIA

De igual modo, Skaalvik y Skaalvik (2016), destacan que el estrés y la autoeficacia son predictores del compromiso, el agotamiento emocional y la motivación para abandonar el trabajo docente. El estrés del profesor se entiende como la experiencia de un docente ante emociones desagradables que han surgido durante su labor profesional (Collie, Shapka 2012), apareciendo por siete motivos (Skaalvik y Skaalvik, 2016): (1) Mala conducta de los alumnos. (2) Carga de trabajo y presión del tiempo. (3) Baja motivación de los alumnos. (4) Falta de supervisión. (5) Conflicto con los compañeros. (6) Falta de metas y valores. (7) Adaptación de las enseñanzas a las características del grupo (alta diversidad). Por otro lado, la autoeficacia del profesor, se entiende como las creencias individuales de los maestros en su propia capacidad de planear, organizar y llevar a cabo las actividades que se requieren para alcanzar los objetivos educativos (Skaalvik 2007). Las fuentes más influyentes en la eficacia son: (1) Experiencias previas de maestros con éxito o fracaso en sus actividades. (2) Experiencias vicarias (observando a otros maestros desafíos o complicaciones similares. (3) Persuasión verbal (apoyo social y administración). (4) Excitación fisiológica.

Entre los resultados de su estudio, es importante considerar que al aumento de la autoeficacia, aumentan el compromiso, se reduce el burnout y por consiguiente disminuye la intención de abandono del puesto de trabajo (Figura 9). Así mismo la presión del tiempo y la carga de trabajo son los factores que más estrés emocional provocan. Esta investigación subraya la importancia de discriminar entre la prevalencia de potenciales estresantes en el entorno escolar

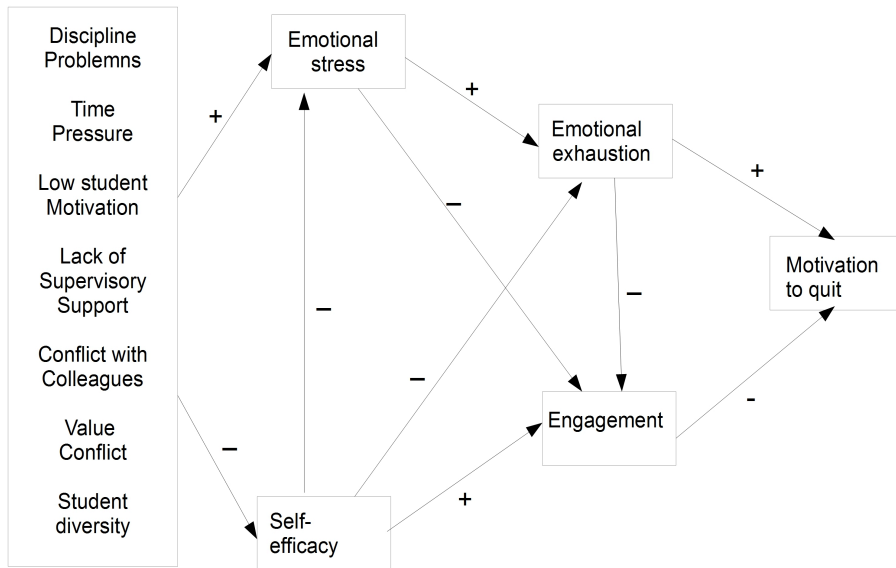


Figura 9.. Modelo teórico del trabajo. Fuente: Skaalvik y Skaalvik 2016.

En la misma línea, Høglund, Klinge y Hosan (2015), investigan sobre el agotamiento en maestros y la calidad de la clase bajo dos dimensiones: el apoyo emocional e institucional y la organización de la clase. Sus resultados ponen de manifiesto que el logro personal se relaciona positivamente con la calidad general del aula y la organización de la clase con el agotamiento del profesor.

2.2.1.4.- EL BULLYING

Otro aspecto a considerar en la labor docente es el Bullying (acoso). Algunos investigadores, como por ejemplo, Ariza-Montes, Muniz, Leal-

Rodríguez y Leal-Millán (2016), investigan como el bullying influye negativamente sobre los beneficios, reduce la calidad, aumenta los errores y el ausentismo, y en general, se deterioran las relaciones con las personas por falta de objetivos y compromisos. Las razones por la aparición del bullying *a nivel contextual* se identifican por un deterioro del status social/prestigio tradicional, haciendo que los profesores sean más vulnerables. Este problema proviene del establecimiento de valores postmaterialistas y dirigidos hacia el individualismo, independencia y libertad en contraste con la obediencia, jerarquía de poder y respeto a la autoridad (Inglehart y Welzel 2005). *A nivel organizativo*, ciertas características innatas a la profesión docente y al entorno de trabajo, generan un ecosistema propicio de intimidación laboral debido a la pérdida en la calidad de las relaciones personales (Norman, Ambrose y Huston). *A nivel individual*, la mayoría de los profesionales depositan grandes expectativas sobre el nivel de autonomía, reconocimiento, oportunidades de prestación, entre otras, pero son varias las razones que disminuyen este hecho debido a la existencia de una burocracia excesiva, altas dosis de esfuerzo y mala distribución del tiempo (Ariza Montes et al. 2016). Finalmente, proponen que la intimidación en el lugar de trabajo se puede reducir, limitando las demandas y aumentando los recursos (Tabla 2).

2.2.1.5.- EL WELL-BEING

Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa y Hernández (2015), proponen un modelo integral de bienestar docente (Well-being), afirmando que los recursos personales (autoeficacia) y los recursos laborales muestran relación

significativa con los indicadores del bienestar, concretamente, con el agotamiento y el compromiso. Los autores afirman que los recursos personales, son mayores que los recursos laborales a la hora de hacer frente a aspectos perjudiciales para la salud. Entre las conclusiones más relevantes sobre las estrategias reactivas (estrategias de reacción tras un problema) y las proactivas (estrategias de anticipación al problema), afirman que las estrategias reactivas tienen mayor efecto sobre el síndrome de burnout, debido a la necesidad de reducir comportamientos reactivos. Simultáneamente, las estrategias proactivas, tienen mayor efecto en el compromiso laboral. Por todo ello, y de acuerdo a estos autores, necesitamos aumentar las estrategias de anticipación (proactivas) para aumentar el compromiso y reducir el burnout (Tabla 2).

Entre los trabajos más recientes, encontramos el de Dicke, Stebner, Linninger y Leutner (2017) quienes realizaron un estudio longitudinal del bienestar ocupacional de los maestros, aplicando el modelo DRL. En su investigación señalan la importancia del proceso motivacional como la relación entre la autoeficacia en el manejo de las clases y el compromiso organizacional. Entre las demandas y recursos laborales, señalan los disturbios en clase, la autoeficacia en el manejo del aula, el compromiso (engagement), el agotamiento emocional y el compromiso ocupacional. Según los autores, todos y cada uno de ellos determinan la aparición de estrés laboral. Los autores señalan la importancia de los recursos personales frente a los recursos laborales, siendo establecidos como (r. personales): la autoevaluación positiva, las creencias en sí mismas y el optimismo.

2.2.1.6.- EL TEACHER IDENTITY INVENTORY (TII)

Por otra parte, Bing Li (2016), trabaja con el *teacher identity inventory* (TII) que mide la autoeficacia (percepción del maestro de su capacidad), compromiso organizacional (relación de empleo con la organización y compromiso normativo, afectivo y de continuidad) y la satisfacción laboral (combinación de circunstancias psicológicas, fisiológicas y ambientales), constructos que son utilizados frecuentemente en los estudios con el modelo DRL (Tabla 2).

2.2.1.7.- DEMANDAS Y RECURSOS SELECCIONADOS EN CADA INVESTIGACIÓN

En la Tabla 2, se observa las demandas y los recursos seleccionados en cada una de las investigaciones realizadas tras una revisión bibliográfica:

Tabla 2

Demandas, recursos y otros constructos en estudios con docentes.

Fuente: Elaboración propia.

ESTUDIO	RECURSOS	DEMANDAS	PARÁMETROS PSICOSOCIALES
HAKKANEN, BAKKER y SCHAUFELI (2006)	-Job control -Supervisory support -Information -Social climate -Motivate climate	-Pupil misbehavior -Workload -Physical work enviroment	-Well being -Health and commiment

BAKKER, HAKKANEN, DEMEROUTI y XANTHOPOULOU (2007)	-Job control -Supervisory support -Information -Organization climate -Innovación -Appreciation	-Pupil misbehavior	-Work engagement
FERNET, GUAY, SENECAL y AUSTIN (2012)	-Teachers' perception of decision latitude in the classroom. -Principle's Leadership style	-Classroom overload -Students' disruptive behavior	-Burnout -Motivation
TRÉPANIÉ, FERNET, AUSTIN, FOREST y VALLERAND (2014)	-Job control -Recognition -Sense of community	-Workload	-Passion -Burnout -Engagement
BERMEJO-TORO, PRIETO-URSÚA y HERNÁNDEZ (2015)	-Autonomy or control -Social support -Variety at work -Feedback	-Pupil misbehavior -Workload and lack of time -Role conflict and ambiguity	-Perceived self-efficacy -Personal coping resources -Burnout -Work engagement
VIOTTI, MARTINI y VISSO (2016)	-Skill discretion -Decision authority -Support from colleagues and superior -Meaning of work	-Current work ability compared with lifetime best -Work ability in relation to mental and physical demands -Number of current diseases diagnosed by a physician -Estimated work impairment due to diseases -Sick leave during the past 12 months -Self-prognosis of work ability for the next two years -Mental resources (JCQ)	-Burnout -Ability work

<p>ARIZA-MONTES, MUNIZ, LEAL- RODRÍGUEZ y LEAL- MILLÁN (2016)</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Autonomy over the content of the work. -Capacity to decide the timetable. -Colleagues support. -Supervisor support. -Feeling of work well done -Feeling of doing useful work -Supervisor feedback -Expectation of career advancement -Organizational commitment -Training paid for by the employer -Possibility of choosing the partners -Payment satisfaction 	<ul style="list-style-type: none"> -Work overload -Working to tight deadlines -Work on weekends -Monotonous tasks. -Complex tasks -Rotating tasks -Learning new things -Role ambiguity -Role conflict -Emotional demand of the work. -Handling angry clients 	<ul style="list-style-type: none"> -Workplace Bullying -Stress -Motivation
<p>TAN ZHANG (2016)</p>	<p>ORGANIZATIONAL R.</p> <ul style="list-style-type: none"> -School administrator recognize PE's significance -Achievement in teaching PE is recognized by my school. -PE teachers have clearly defined responsibilities -PE teachers can receive teaching advice from colleagues -PE teachers can participate in decision making at my school. -PE teachers have access to meaningful professional development <p>PHYSICAL R.</p> <ul style="list-style-type: none"> -PE department has 	<p>COGNITIVE DEMANDS</p> <ul style="list-style-type: none"> - Feel challenged when planning lessons to reflect standards. -Feel challenged when planning lessons to meet students' needs. -Feel challenged to teach lesson to facilitate students' adoption of active lifestyle. -Feel challenged to provide students immediate feedback. <p>PHYSICAL DEMANDS</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cope with inadequate class preparation time. -Cope with inadequate equipment 	<ul style="list-style-type: none"> -Motivation

	<p>sufficient Budget</p> <p>-PE teachers have sufficient equipment</p> <p>-PE teachers have sufficient facilities to conduct teaching</p>	<p>-Cope with distractions caused by sharing facilities .</p> <p>-Cope with interruptions caused by non-teaching duties</p> <p>EMOTIONAL DEMANDS</p> <p>-Distress from teaching unmotivated students</p> <p>-Distress from students' disruptive behaviors</p> <p>-Distress from school administrators' intervening in my teaching</p> <p>-Distress resulting from trying to fulfilling standards</p>	
--	---	--	--

CAPÍTULO 3

EL SÍNDROME DE BURNOUT

Y

SU RELACION CON OTROS CONSTRUCTOS PSICOSOCIALES

“La psicología positiva es el estudio científico del funcionamiento humano óptimo”

(Seligman, 2002)

“Las emociones positivas ayudan a construir recursos personales que conllevan una mayor satisfacción y bienestar”

(Fredrickson, 2000)

CAPÍTULO 3.

EL SINDROME DE BURNOUT

Y

SU RELACION CON OTROS CONSTRUCTOS PSICOSOCIALES

“En este tercer capítulo se expone la definición y descripción de los síntomas que caracterizan el síndrome de burnout, explorando los principales estudios que han abordado su análisis. Además, se expone la relación de este síndrome con otros constructos psicosociales que han sido identificados en la literatura, bien como posibles atenuantes o potenciadores de burnout contextualizado en el ámbito del docente. Por último, se expone someramente algunos de los instrumentos frecuentemente utilizados en su medida”.

3.1.- EL SÍNDROME DE BURNOUT

Desde hace décadas, se han realizado multitud de estudios sobre la profesión docente, y de cómo por sus características puede generar ansiedad, afrontamiento y estrés (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán-Durán, 2003). Para explicar diversas patologías psicológicas, físicas y sociales que genera esta profesión, se ha ido utilizando desde hace décadas el concepto de

“estar quemado” o *burnout*. Este fenómeno fue descrito originalmente por Freudenberger (1974) para referirse a las reacciones físicas y mentales que observó en un grupo de trabajadores de una clínica de desintoxicación que, tras un año de trabajo, habían perdido la ilusión y evitaban el trato con sus pacientes (Sandín, 2008). Años después, Maslach y Jackson (1981) lo definieron como un trastorno adaptativo crónico, asociado a las demandas psicosociales que requiere el trabajo directo con personas, produciéndose un desequilibrio entre las demandas y recursos de afrontamiento (Esteras, Chorot y Sandín, 2014).

Perlman y Hartman (1982) llegaron a la conclusión que el síndrome de burnout consistía en una respuesta al estrés crónico formado por tres componentes principales (Franco-Justo, 2010): 1) agotamiento emocional (manifestaciones físicas y psicológicas caracterizadas por el cansancio y la fatiga), 2) despersonalización (sentimientos, actitudes y respuestas negativas hacia personas hacia las que se dirige el trabajo), y 3) falta de realización personal (respuestas negativas hacia uno mismo y hacia el trabajo, evitando las relaciones personales y profesionales y bajo rendimiento en el trabajo).

Según Lazarus (2001), la aparición del burnout consta de 4 etapas, una primera cargada de entusiasmo con grandes expectativas alejadas de la realidad y alto compromiso laboral. Posteriormente, una fase de estancamiento donde la persona es conciente de las demandas laborales que conlleva su puesto de trabajo, produciendo la fase de frustración y apareciendo el síntoma del burnout, en el que se cuestiona el valor de la labor desempeñada en el puesto de trabajo, produciendo la última fase de apatía (Franco-Justo, 2010).

Para aclarar posibles dudas en cuanto a la etimología del burnout, es preciso hacer mención a los modelos explicativos (Tabla 3) que realiza Martínez Pérez (2010), sobre la categorización de los modelos etiológicos basándose en cuatro líneas de investigación (Gil-Monte y Peiró 1997) .

TABLA 3.

Modelos etiológicos del burnout de Gil-Monte y Peiró (1997) cit. Martínez Pérez (2010)

MODELOS ETIOLÓGICOS DE BURNOUT REVISADOS POR GIL-MONTE Y PEIRÓ (1997) (cit. Martínez Pérez, 2010)	
<p><u>TEORÍA SOCIOCOGNITIVA DEL YO</u></p> <p>-Las causas más importantes son:</p> <p>1) Las cogniciones influyen en la percepción de la realidad y modifican sus efectos y consecuencias observadas.</p> <p>2) El empeño para la consecución de metas están determinadas por la autoconfianza del sujeto.</p> <p>-Estos modelos dan gran importancia a las variables de uno mismo, autoconfianza, autoeficacia, autoconcepto...</p>	<p><i>MODELO DE COMPETENCIA SOCIAL DE HARRISON (1983):</i> La existencia de factores barrera, dificultaran la consecución de metas, disminuyendo la motivación, la autoeficacia y aumentara la aparición del burnout.</p>
	<p><i>MODELO DE PINES (1993):</i> El burnout es la sensación de fracaso cuando el sujeto busca el sentido existencial del trabajo y fracasa en su labor.</p>
	<p><i>MODELO DE AUTOEFICACIA DE CHERNISS (1993):</i> La no consecución de las metas llevan al fracaso psicológico.</p>
	<p><i>MODELO DE THOMPSON, PAGE Y COOPER (1993):</i> Tras reiterados fracasos, el individuo utilizará estrategias de afrontamiento (retirada mental “despersonalización”) de la situación amenazadora.</p>
<p><u>TEORÍA DEL INTERCAMBIO SOCIAL</u></p> <p>-Cuando el empleado establece</p>	<p><i>MODELO DE COMPARACIÓN SOCIAL DE BUUNK Y SCHAUFELI (1993):</i> Se basa en dos postura, la relación del profesional con los individuos y la afiliación-comparación con otros compañeros.</p>

relaciones interpersonales, comienza el proceso de comparación social que puede ocasionar el riesgo de padecer burnout.	<i>MODELO DE CONSERVACIÓN DE LOS RECURSOS DE HOBFOLL Y FREEDY (1993):</i> Cuando la motivación del trabajador se encuentra amenazada, puede producir burnout.
<u>TEORÍA ORGANIZACIONAL</u> -Se basan en la función de los estresores del contexto organizacional y de las estrategias de afrontamiento para hacer frente al burnout. -Las causas varían en función de la estructura organizacional y de la institucionalización del apoyo social.	<i>MODELO DE FASES DE GOLEMBIEWSKI, MUNZENRIDER Y CARTER (1988):</i> 1º Fase, sobrecarga laboral, 2º fase, estrategias de alejamiento para afrontar la amenaza, 3º fase, baja realización personal y agotamiento. <i>MODELOS DE COX, KUK Y LEITER (1993):</i> El burnout es un síndrome que se da en profesiones humanitarias, siendo el agotamiento emocional parte esencial. <i>MODELO DE WINNUBST (1993):</i> El burnout aparece por problemas de la estructura, clima y cultura organizacional.
<u>TEORÍA ESTRUCTURAL</u> -El estrés aparece por el desequilibrio entre las demandas y las respuestas.	<i>MODELO DE GIL-MONTE Y PEIRO (1997):</i> El burnout es una respuesta al estrés laboral percibido y surge cuando la forma de afrontamiento y las amenazas son inadecuadas.

Como se ha comprobado, el burnout es un síndrome que afecta al organismo y se encuentra asociado a sentimientos de desvalorización y fracaso, manifestándose bajo unos síntomas específicos (Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas, 2005):

1. *Psicosomáticos*: Cansancio, fatiga crónica, frecuentes dolores de cabeza, malestar general, problemas de sueño, contracturas y algias

óseo musculares, úlceras y otros desórdenes gastrointestinales, pérdida de peso, taquicardia, hipertensión, etc.

2. *Conductuales*: Mala comunicación, ausentismo laboral, abuso de drogas (café, tabaco, alcohol, fármacos, etc.), incapacidad para vivir de forma relajada, superficialidad en el contacto con los demás, aumento de conductas violentas, trastornos en más o en menos del apetito y la ingesta, distanciamiento afectivo de los clientes y compañeros.
3. *Emocionales*: Distanciamiento afectivo como forma de protección del yo, aburrimiento y actitud cínica, impaciencia e irritabilidad, sentimiento de omnipotencia, desorientación, incapacidad de concentración, disminución de la memoria inmediata, baja tolerancia a la frustración, sentimientos depresivos, sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal.
4. *Detrimentos Laborales*: Disminución en la capacidad de trabajo, disminución en la calidad de los servicios que se presta a los clientes, aumento de interacciones hostiles, comunicaciones deficientes, frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito del trabajo y dentro de la propia familia.

Bajo la necesidad de tender a aplicar este fenómeno a trabajos asistenciales, como por ejemplo la docencia, Maslach y Schaufeli (1993), ampliaron el concepto de burnout en función a unas características similares

en dichos trabajos (Martínez-Pérez, 2010): a) predominancia de los síntomas mentales más que los físicos, b) manifestación en personas que no sufrían ninguna patología anteriormente, c) se clasifica como un síndrome clínico-laboral, d) y finalmente, se produce una inadecuada adaptación al trabajo, produciéndose una disminución en el rendimiento laboral y una sensación de baja autoestima.

Gil-Monte (2005) afirma que la aparición del burnout es debido a los componentes afectivos y emocionales que implica estos tipos de trabajo. Algunos estudios han analizado cuáles son las principales causas de burnout entre los profesores (Manassero et al. 2005; Salanova, Martínez y Lorente, 2005; Quintero y Rodas 2016): masificación de las aulas, poco tiempo ante las demandas laborales, escasez de valoración de su trabajo, falta de disciplina y motivación de los alumnos, poca implicación de las familias, excesiva burocracia, falta de recursos, falta de autonomía, escaso reconocimiento social y el establecimiento del modelo educativo que incrementa la competencia docente.

En esta línea, algunos autores como, por ejemplo Galván, Aldrete, Preciado y Medina (2010), midieron el grado de burnout en docentes de nivel de preescolar, encontrando que el 88% de los docentes presentaba burnout en alguna de sus tres dimensiones.

En otra investigación realizada por Aldrete, González, Preciado y Pando (2009) comentaron que ocho de cada diez profesores mostraban el síndrome en una o más dimensiones, incluyendo además que los docentes de primaria y secundaria son los más expuestos a padecer el síndrome a causa del ambiente estresante en el que se desempeña su labor profesional. Posteriormente,

Aldrete, Aranda, Contreras y Oramas (2012), encontraron que más de la mitad de los profesores de una institución media-superior, presentaban el síndrome de burnout debido a las condiciones de trabajo, carga de trabajo, condiciones y características de la tarea, exigencias laborales, interacción social, remuneración y características organizacionales.

En profesores universitarios, Arquero, Donoso, Hassall y Joyce (2006) encontraron que el 28% de los docentes presentaban alguna relación con el burnout en una de sus tres dimensiones, agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal; estos resultados han sido refrendados posteriormente por Hernández-Gracia, Navarrete, Campos y Castillo, (2014).

3.1.1.- RELACIÓN DEL BURNOUT CON OTROS CONSTRUCTOS PSICOSOCIALES

Tras una revisión bibliográfica, en la siguiente tabla se recogen las variables estudiadas junto al burnout en investigaciones realizadas con muestras formadas por docentes (Tabla 4):

TABLA. 4.

Correlación del burnout con otras variables.

INVESTIGACIONES QUE CORRELACIONAN EL BURNOUT CON OTRAS VARIABLES	
VARIABLE	AUTORES
Optimismo	-Extremera, Durán y Rey (2010) [n=245]. -Cordero Varela (2016) [n=147]. -Otero, Castro, Santiago y Villadefrancos (2010) [n=1386].
Inteligencia Emocional Percibida	-Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios-Martos, Pulido Martos (2012) [n=251]. -Chan (2006) [n=167]. -Extremera, Durán y Rey (2010) [n=245]. -Extremera, Fernández- Berrocal y Durán (2003) [n=183]. -Grande Prohens (2013) [n=78] -Pena Garrido y Extremera (2012) [n=245] -Pishghadam y Sahebjam (2012) [n=147]. -Saiari, Moslehi y Valizadeh (2011) [n=183]. -Shultz (2011) [n=96].
Engagement	-Moreno-Jiménez, Corso de Zúñiga, Sanz-Vergel, Rodríguez-Muñoz y Boada-Péraz (2010) [n=190]. -Pena Garrido y Extremera (2012) [n=245]
Bienestar psicológico	-Beckett, Schultendorff y Zubiri (2015) [n=31] -Romero-León y Olivos Jara (2011) [n=11]
Eficacia	-Martín, Sass, Schmitt (2011) [n=631]. -Neves, Mosquera, Stobaus, Sampaio, Rezende, Mascarenhas (2011) [n=245] -Skaalvik y Skaalvik (2010) [n=2249]
Estrés	-David y Quintao (2012) [n=404]. -Esteras, Sandín y Chorot (2016) [n=171]. -Marqués, Lima y Lopes (2005) [n=777]. -Moreno-Jiménez, Corso de Zúñiga, Sanz-Vergel,

Estrés	Rodríguez-Muñoz y Boada-Pérez (2010) [n=190]. -Moreno-Jiménez, Garrosa y González-Gutiérrez (2000) [n=222]. -Moya-Albiol, Serrano, González-Bono, Rodríguez-Alarcón y Salvador (2005) [n=32] -Neves, Mosquera, Stobaus, Sampaio, Rezende, Mascarenhas (2011) [n=245] -Oramas, Hernández y Fernández (2007) [n=885].
Afectividad positiva y negativa	-Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios-Martos, Pulido Martos (2012) [n=251]. -Beckett, Schultendorff y Zubiri (2015) [n=31] -Cordero Varela (2016) [n=147] -David y Quintao (2012) [n=404]. -Esteras, Sandín y Chorot (2016) [n=171]. -Moya-Albiol, Serrano, González-Bono, Rodríguez-Alarcón y Salvador (2005) [n=32]
Satisfacción con la vida	-Cordero Varela (2016) [n=147] -David y Quintao (2012) [n=404] . -Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005) [n=265]. -Özyürek, Gümüs y Dogân, (2012) [n=562].
Apoyo Social	-Rey y Extremera (2011) [n=123]. -Otero, Castro, Santiago y Villadefrancos (2010) [n=1386].
Satisfacción Laboral	-Martín, Sass, Schmitt (2011) [n=631].
Estrategias de afrontamiento	-Marqués, Lima y Lopes (2005) [n=777].
Personalidad	-Esteras, Sandín y Chorot (2016) [n=171]. -Otero, Castro, Santiago y Villadefrancos (2010) [n=1386]. -Pishghadam y Sahebjam (2012) [n=147].
Conducta	-Aluja (1997) [n=390].
Felicidad	-Beckett, Schultendorff y Zubiri (2015) [n=31]
Bienestar psicológico	-Beckett, Schultendorff y Zubiri (2015) [n=31] -Romero-León y Olivos Jara (2011) [n=11]

Alexitimia	-Augusto-Lanza, López-Zafra, Martínez Montañez y Pulido (2006) [n=52]
Pensamientos negativos	-Extremera, Fernández- Berrocal y Durán (2003) [n=183].
Autoestima	-Esteras, Sandín y Chorot (2016) [n=171]. -Extremera, Durán y Rey (2010) [n=245].
Salud Mental	-Romero-León y Olivos Jara (2011) [n=11] -Extremera, Fernández- Berrocal y Durán (2003) [n=183].
Conectividad con la naturaleza	-Romero-León y Olivos Jara (2011) [n=11]

3.1.2.- LAS MEDIDAS DEL BURNOUT

Las primeras medidas del burnout estaban realizadas desde la observación clínica y eran asistemáticas (García-García, Herrero-Remuzgo y León-Fuentes, 2007). El desarrollo de algunas de las herramientas o instrumentos de medida como por ejemplo el *Staff Burnout Scale for Health Professionals* (SBS-HP) de Jones (1980), el *Burnout Measure* (BM) de Pines, Arosón y Kafry (1981) y el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach y Jackson (1986), permitieron realizar estudios rigurosos, continuados y sistemáticos sobre el burnout (García-García et al. 2007).

La escala MBI es sin duda el instrumento más utilizado para determinar el grado de burnout de una persona. Consiste en un cuestionario de 22 ítems, distribuido en tres escalas: agotamiento emocional 9 ítems, despersonalización 5 ítems y realización personal 8 ítems y cuya respuesta se realizan bajo una escala Likert. Los valores de fiabilidad de las escalas según el alfa de Cronbach de la escala original es de .90 para agotamiento

emocional, .71 para realización personal, .79 para despersonalización (Extremera et al. 2003).

Existe otro cuestionario que sirve para evaluar los procesos de estrés y burnout específicos en el docente, se trata del *cuestionario de Burnout del profesorado-revisado CBP-R* (Moreno, Garrosa y González, 2000). Este cuestionario está formado por 66 ítems y evalúa tres áreas generales: *estrés y burnout*, compuesto por las escalas de estrés rol (13 ítems), agotamiento emocional (8 ítems), despersonalización (4 ítems), falta de realización (7 ítems). El *área de desorganización* compuestas por la escala de supervisión (12 ítems), y condiciones organizacionales (9 ítems). Por último, el *área de problemática administrativa* que incluye las escalas de preocupaciones ocupacionales (9 ítems), y falta de reconocimiento profesional (4 ítems). Las propiedades psicométricas del cuestionario son aceptables y presenta un alfa de Cronbach .78 obtenido en una muestra de 171 docentes de diferentes niveles educativos, infantil, primaria, secundaria y bachillerato (Esteras et al. 2014).

Gil-Monte (2011), elabora el *cuestionario para la evaluación del síndrome de quemarse por el trabajo CESQT*, formado por 20 ítems, con una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (0 – 4). Este cuestionario recoge cuatro dimensiones: ilusión por el trabajo, desgaste psíquico, indolencia y culpa y puede aplicarse a todos aquellos profesionales que trabajan atendiendo a personas. Otra versión de este mismo cuestionario, el CSEQT-DP se diseñó, por el contrario, para aquellos profesionales que no trabajan de forma directa con personas.

3.2.- RELACION CON OTROS CONSTRUCTOS PSICOSOCIALES

3.2.1.- LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA (IEP).

La inteligencia emocional (IE) nació de la mano de Howard Gardner proponiendo una nueva visión de las emociones, centradas en una recopilación de aspectos intelectuales. Dos de estos aspectos, denominados inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal, fueron definidos por Salovey y Mayer (1990) como *inteligencia emocional*. Este constructo, la inteligencia emocional, se define como “*la habilidad para dirigir los propios sentimientos-emociones y la de los demás; saber discriminar entre ellos, y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción*” (p. 189).

Son diversos los planteamientos y modelos teóricos que han abordado la definición y análisis de la inteligencia emocional. Así, estos planteamientos teóricos generan multitud de definiciones e instrumentos de medida (Matthews, Zeidner y Roberts, 2002). Una de las definiciones más ampliamente aceptada en la literatura es que se refiere a la capacidad de percibir, entender, razonar, modificar y manejar emociones de uno mismo y la de los demás, discriminar entre ellas y utilizar su información para gestionar nuestro comportamiento y pensamientos (Bar-On, 2000; Cherniss y Adler, 2000; Goleman, 1995-1999; Mayer, Caruso y Salovey, 2000; Salovey y Mayer, 1990).

Entre las diferentes conceptualizaciones de la IE, se encuentran los denominados “Modelos mixtos”, entendido como combinaciones de habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de la personalidad, como por ejemplo, la motivación, manejo del estrés, asertividad, y ansiedad. Entre los modelos mixtos, destacan el Modelo de Goleman (cociente emocional que complementa al cociente intelectual) y el Modelo de Bar-On (intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y estado de ánimo en general).

Otro tipo de modelos, son los “Modelos de habilidades”, centrados en habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporciona las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo. Dentro del modelo de habilidades, podemos citar el modelo planteado por Salovey y Mayer (1990), centrado en la percepción, facilitación, comprensión, dirección y regulación emocional. Además, podemos encontrar diversos modelos que incluyen modelos de personalidad como por ejemplo los Modelo de Cooper y Sawaf (1997), Modelo de Boccardo, Sasia y Fontenla (1999) o el de Vallés y Vallés (1999) (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010; Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto, 2012).

Desde el ámbito educativo, la inteligencia emocional tiene un gran interés por los grandes beneficios que aporta no sólo a los estudiantes, sino a todos los miembros que conforman nuestro sistema educativo capacitándolo de herramientas para hacer frente a las demandas laborales.

Se han encontrado correlaciones positivas entre la IE con el rendimiento académico de los estudiantes, debido a que influye en el manejo del estrés, el desarrollo de habilidades intrapersonales y la adaptabilidad (Parker,

Summerfeldt, Hogan y Majeski, 2004),. Incluso, algunos estudios han señalado que la IE ayuda a ajustar los pensamientos negativos y de alta claridad (negativos y positivos) provocando un ajuste emocional e influyendo posteriormente en el rendimiento académico (Extremera y Fernández-Berrocal, 2001; Parker, Summerfeldt, Hogan y Majerki, 2004).

Por su parte, Nias (1996) señala que las emociones son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje por dos razones: la primera es que el proceso educativo implica la interacción entre personas y, en segundo lugar, porque la identidad personal y profesional del docente son en muchas ocasiones inseparables y en el aula se convierten en factores de influencia de la autoestima y el bienestar social y personal (Cejudo y López-Delgado, 2017).

El rol docente implica una importante carga de trabajo debido a las exigencias de sensibilidad respecto a las emociones ajenas, como la necesidad de manejar las propias emociones y las ajenas para mejorar la calidad de las relaciones interpersonales que caracterizan a las organizaciones escolares (Casassús, 2007).

Clavero Muñoz (2011) realizó una revisión de estudios sobre la IE en relación a la violencia y la convivencia escolar, concluyendo en los siguientes puntos: 1. La IE se correlaciona negativamente con la justificación de las agresiones ante los conflictos en el aula y los niveles elevados de impulsividad (Fernández-Berrocal y Extremera, 2003). 2. La alfabetización emocional está relacionada negativamente con problemas de conducta tales como la agresión y conductas antisociales (Liao, Liao, Teoh y Liao, 2003). 3. La falta de disciplina, las agresiones o la hostilidad hacia el profesor están

relacionados negativamente con la IE (Mestre, Guil y Gil-Olarte, 2004). 4. La combinación de una baja autoeficacia emocional, aumento de impulsividad y falta de habilidades sociales provocan en los alumnos comportamientos antisociales (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004). 5. Se dan relaciones positivas entre la IE y el comportamiento prosocial, pero sin embargo no correlaciona con una conducta agresiva (Gil-Olarte, Palomera y Brackett, 2006). 6. Se encuentra una relación inversamente proporcional entre la inteligencia emocional y los problemas de conducta (Siu, 2009). 7. Un déficit de inteligencia emocional puede estar relacionado con problemas de conducta en adolescentes (Mattingly, 2010).

Todas estas razones pueden provocar en los docentes, emociones negativas que provocan un malestar permanente tanto si permanece a corto plazo, y en consecuencia generaría estrés o, a largo plazo, dando lugar al padecimiento de síndrome de burnout. Extremera, Rey y Pena (2016), analizan cuales son las emociones negativas más comunes de los docentes (Tabla 5)

TABLA 5.

Emociones negativas más frecuentes en docentes. Fuente: Extremera, Rey y Pena, 2016 (p.68)

EMOCION	ESTÍMULO ELICITADOR	CAUSAS HABITUALES EN DOCENTES
Ansiedad	Causadas por circunstancias	Surge habitualmente ante la falta de preparación para la enseñanza o la incertidumbre ante los roles y tareas esperados, por problemas de disciplina en el aula o por los constantes cambios a los que los docentes se ven sometidos debidos a las reformas educativas

Frustración	Causadas por circunstancias	Provocada principalmente por la amplitud de tareas administrativas, reformas externas, que generan conflictos entre las metas educativas y objetivos profesionales del docente y las expectativas ideales de padres y administración
Culpa	Causadas por uno mismo	Provocada habitualmente por el sentido de responsabilidad hacia sus estudiantes, que no logran alcanzar los objetivos pedagógicos esperados
Enfado	Causadas por otros	Provocada por comportamientos injustos de estudiantes disruptivos, o cuando la labor docente es infravalorada o despreciada por familiares/administración, o bien cuando la autoridad y dignidad es amenazada en el aula.

Un buen desarrollo de la inteligencia emocional proporciona efectos beneficiosos en múltiples áreas del desarrollo personal (Rey y Extremera, 2011). En este sentido, se ha encontrado que altos índices de IE se relacionan positivamente con *el optimismo y el bienestar social y laboral* (Extremera, Durán y Rey, 2007), con *la salud mental* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Bhullar, Schutte y Malouff, 2012), *la autoestima* (Shutte, Malouff, Hollander y McKenley, 2002), *la adaptación* (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000), *empatía* (Aguilar-Luzón y Augusto-Landa, 2009), *competencia social* (Eisenberg y Fabes, 2006), *la felicidad* (Bar-On, 2010), *la prevención de conductas de riesgo* (Brackett y Mayer, 2003), *la robustez de las relaciones familiares* (Chan, 2006), *la satisfacción vital y ajuste psicológico* (Urquijo, Extremera y Villa, 2015) y *bienestar subjetivo* (Bar-On, 2005).

Por otro lado, bajos niveles de IE están relacionados con *el consumo de alcohol y drogas, y una elevada tasa de conductas conflictivas* (Mayer, Roberts y Barsade, 2008, cit. Rey y Extremera, 2011) y *con el síndrome de estar quemado o “burnout”* (Extremera et al. 2003; Extremera et al. 2010).

Algunas investigaciones se han centrado en analizar la relación entre IE y diversos constructos, utilizando muestras formadas por docentes (ver Tabla 6).

TABLA 6.

Correlación de la inteligencia emocional percibida con otras variables.

INVESTIGACIONES QUE CORRELACIONAN LA INTELIGENCIA EMOCIONAL PERCIBIDA CON OTRAS VARIABLES	
VARIABLE	AUTORES
Burnout	-Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios-Martos, Pulido Martos (2012) [n=251]. -Chan (2006) [n=167]. -Extremera, Durán y Rey (2010) [n=245]. -Extremera, Fernández- Berrocal y Durán (2003) [n=183]. -Grande Prohens (2013) [n=78]. -Pena Garrido y Extremera (2012) [n=245]. -Pishghadam y Sahebjam (2012) [n=147]. -Saiiari, Moslehi y Valizadeh (2011) [n=183]. -Shultz (2011) [n=96]
Salud mental	-Extremera, Fernández- Berrocal y Durán (2003) [n=183]. -Karimzadeh, Goodarzi y Rezaei (2012) [n=76].
Pensamientos negativos	-Extremera, Fernández- Berrocal y Durán (2003) [n=183].
Optimismo y Autoestima	-Extremera, Durán y Rey (2010) [n=245].

Autoeficacia	<p>-Alavinia y Kurosh (2012) [n=50].</p> <p>-Chan (2008) [n=273].</p> <p>-Di Fabio y Palazzeschi (2008) [n=169].</p> <p>-Extremera, Durán y Rey (2010) [n=245].</p> <p>-Mouton, Hansenne, Delcour y Cloes (2013) [n=119].</p> <p>-Perandones y Castejón (2006) [n=55].</p> <p>-Rastegar y Memarpour (2009) [n=72].</p>
Estrés	<p>-Augusto-Landa, López-Zafra y Pulido (2011) [n=251]</p> <p>-Extremera, Durán y Rey (2010) [n=245].</p> <p>-Muñoz de Morales y Bizquera (2006) [n=34].</p> <p>-Pena, Rey y Extremera (2012) [n=349].</p> <p>-Pérez-Escoda, Filella, Soldevilla y Fondevilla (2013) [n=92].</p>
Afecto positivo y negativo	<p>-Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios-Martos, Pulido Martos (2012) [n=251].</p> <p>-Augusto-Lanza, López-Zafra, Martínez Montañez y Pulido (2006) [n=52].</p>
Satisfacción en la vida	<p>-Augusto-Lanza, López-Zafra, Martínez Montañez y Pulido (2006) [n=52].</p> <p>-Deniz, Avsaroglu, Deniz, Bek (2010) [n=127].</p> <p>-Ignat y Clipa (2012) [n=196].</p> <p>-Pena, Rey y Extremera (2012) [n=349].</p> <p>-Rey y Extremera (2011) [n=123]</p>
Satisfacción laboral	<p>-Akomolafe y Olatomide (2013) [n=210]</p> <p>-Augusto-Lanza, López-Zafra, Martínez Montañez y Pulido (2006) [n=52].</p> <p>-Ignat y Clipa (2012) [n=196]</p> <p>-Naderi (2012) [n=84]</p>
Satisfacción docente	<p>-Yin, Lee, Zhang y Jin (2013) [n=1281].</p>
Personalidad	<p>-Atta, Ather y Bano (2013) [n=163].</p> <p>-Perandones y Castejón (2006) [n=55].</p> <p>-Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez (2011)</p>

	[n=148]. -Pishghadam y Sahebjam (2012) [n=147].
Riesgos psicosociales	-Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda y Extremera (2005) [n=54].
Engagement	-Pena, Rey y Extremera (2012) [n=349].

Para evaluar la IE en el ámbito educativo, generalmente, se han utilizado tres formas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002): 1) basadas en cuestionarios y auto-informes con enunciados verbales y contestados por la propia persona, en una escala de respuesta numérica (principalmente Likert) siendo . 2) Medidas de evaluación de observadores externos (consisten en cuestionarios cumplimentados por personas que conviven con el individuo al que se evalúa). 3) las medidas de habilidad o de ejecución de IE, refiriéndose a tareas emocionales que la debe resolver (González Robles, Peñalver González y Bresó-Estevez, 2011).

Actualmente, los auto-informes son la medida más empleada ya que requiere poca inversión económica y menor tiempo de administración, presentan una fácil explicación de las instrucciones y ejecución (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017). Sin embargo, un inconveniente importante que presenta esta forma de medida, es la posible distorsión de las respuestas, como consecuencia de la deseabilidad social (responder en base a lo socialmente esperado o aceptado), razón por la que muchos investigadores prefieren el uso de las medidas de habilidad (González Robles et al. 2011).

Entre los auto-informes más utilizados para medir la inteligencia emocional encontramos el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) diseñado por Salovey y Mayer, y que evalúa el metaconocimiento de los estados

emocionales mediante 48 ítems (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). La versión al castellano obtuvo unas propiedades psicométricas muy similares a la prueba original (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán-Durán, 2003). Posteriormente, Fernández-Berrocal y Extremera (2004) redujeron a 24 ítems esta escala denominándose el TMMS-24, evaluando tres dimensiones: Atención emocional (soy capaz de atender a mis emociones de forma adecuada, 8 ítems), claridad emocional (comprendo bien mis estados emocionales, 8 ítems) y regulación emocional (soy capaz de regular mis estados emocionales, 8 ítems). Este instrumento utiliza una escala likert de 5 puntos, y que abarca desde 1 “Nada de acuerdo” hasta 5 “totalmente de acuerdo”. La fiabilidad obtenida para este cuestionario es alta, obteniéndose un alfa de Cronbach de .88 para atención emocional, .88 para claridad emocional y .80 para reparación (Augusto-Landa, López-Zafra, Berrios-Martos y Pulido Martos, 2012).

Otro cuestionario utilizado frecuentemente es el *EQ-i de Bar-On*, que evalúa a través de 133 ítems, cinco dimensiones: intrapersonal, interpersonal, adaptabilidad, manejo del estrés y humor general. En la actualidad podemos encontrar varias versiones (Seagraves-Robinson, 2013): EQ-i con 90 ítems (Alavina y Kurosh, 2012), EQ-i:S de 51 ítems (Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Martínez, 2011), EQ-i:YV-O de 38 ítems (Fernández, Bermejo, Sainz, Llor, Hernández y Soto, 2011) y finalmente y más actual el EQ-i:C con 28 ítems (López-Zafra, Pulido y Berrios, 2014). Este último está formado por cuatro dimensiones: intrapersonal (8 ítems), interpersonal (7 ítems), adaptación (5 ítems) y estrés (8 ítems). Los alfas de Cronbach de cada dimensión fueron: .73 para la dimensión intrapersonal, .78 para la dimensión

interpersonal, .75 para el manejo del estrés y finalmente .70 para la adaptabilidad (López-Zafra et al. 2014).

La escala WLEIS fue diseñada por Wong y Law (2002) y consta de 16 ítems, midiendo cuatro dimensiones: percepción intrapersonal (evaluación de las propias emociones), percepción interpersonal (evaluación de las emociones de los demás), asimilación (uso de las emociones) y regulación emocional (regulación de las emociones). Existen diferentes versiones debido al número de alternativas utilizadas en las escalas de respuesta que se utiliza; por ejemplo, Pena-Garrido y Extremera (2012) y Rey y Extremera (2011), utilizan una escala Likert de 7 puntos, mientras que, Atta, Ather y Bano (2013) utilizan una escala Likert de 6 puntos, si bien, Wong, Wong y Peng (2010) utilizando un formato de respuesta de 5 anclajes (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017). Con respecto a su alfa de Cronbach para cada dimensión, la percepción intrapersonal presentó una fiabilidad de .87, la percepción interpersonal .90, la asimilación .84 y la regulación .83 (Pena-Garrido y Extremera, 2012).

El CDE-A se trata de un cuestionario de autoinforme desarrollado por el grupo GROU y divide la educación emocional en 5 dimensiones: cociente emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencias sociales y competencias para la vida y el bienestar (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017). Los alfas de Cronbach que presenta cada dimensión son: .67 para la conciencia emocional, .79 para la regulación emocional, .61 para la autonomía emocional, .68 para las competencias sociales y finalmente .72 para las competencias para la vida y bienestar (Pérez-Escoda, Filella, Alegre y Bizquerra, 2012).

El cuestionario de estrés y competencias emocionales (CECE), es un inventario que utiliza medidas de auto-informe formado por 81 ítems y que utiliza un formato de respuesta tipo Likert de 10 puntos. El CECE mide tres dimensiones: bienestar subjetivo, afrontamiento y conciencia emocional. Posee un alfa de Cronbach de .82 para la totalidad de la escala (Muñoz de Morales y Bizquerra, 2006).

El *inventario de pensamiento contractivo (CTI)*, trata de un test organizado de forma jerárquica, formado por seis escalas principales y sus correspondientes subescalas: pensamiento constructivo global, emotividad (autoestima, tolerancia, impasibilidad, capacidad de sobreponerse), eficacia (pensamiento positivo, actividad, responsabilidad), pensamiento supersticioso, rigidez (extremismo, suspicacia, intolerancia), pensamiento esotérico (creencias paranormales, creencias irracionales), ilusión (euforia, pensamiento estereotipado, ingenuidad) (Bermúdez y Sánchez, 2003).

Otros cuestionarios que pueden dar información sobre la inteligencia emocional es por ejemplo *el cuestionario de inteligencias múltiples* de Armstrong (2001), que mide la inteligencia interpersonal (10 ítems) e intrapersonal (10 ítems), siendo ambas, dimensiones de la inteligencia emocional. La forma de corrección es diferente a las citadas anteriormente, ya que la respuesta “sí” vale 1 punto, “algunas veces” 0,5 y “no” 0 puntos. Ambos cuestionarios mostraron un alfa de Cronbach de .78 para el cuestionario de inteligencia interpersonal y .69 para el cuestionario de inteligencia intrapersonal (Alaga, Ponce, Blumes, Elizalde, Montgomery, Gutiérrez, 2012).

El *Swinburne University Emotional Intelligence Test* (SUEIT, Palmer y Stough, 2001), formado por 64 ítems y mide la frecuencia con que las personas suelen mostrar comportamientos inteligentes y emocionales. Está formado por 5 dimensiones: 1) reconocimiento emocional y expresión, 2) comprensión de las emociones de otros, 3) conocimiento directo del grado en que las emociones se incorporan en la toma de decisiones y/o resolución de problemas, 4) gestión emocional y 5) control emocional. Este autoinforme posee una escala Likert de 5 puntos que abarca desde “casi nunca” a “casi siempre” (Görgens-Ekermans y Brad, 2012).

Otros cuestionarios usados para la medición de la inteligencia emocional son el *Schutte Self Report Inventory* (SSRI), *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEIQue) y *Emotional Competence Inventory* (ECI), y como medidas de habilidad se encuentran *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS), *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre Navas y Guil 2004).

3.2.2.- EL AFECTO POSITIVO Y NEGATIVO.

El afecto hace referencia a “*un estado o sentimiento subjetivo e incluye una amplia gama de experiencias afectivas que van desde las emociones hasta los estados de ánimo pasando por una gama extensa de sentimientos* (López-Pell, Rondón, Alfano y Cellerino, 2012, p.152).

La afectividad ha ido evolucionando desde su concepción inicial hasta la actualidad (López-Pell, et al., 2012). Desde las investigaciones clásicas sobre

su estructura, han ido apareciendo multitud de estudios con la finalidad de identificar sus dimensiones (Sandín, Chorot, Lostao, Joiner, Santed y Valiente, 1999). Uno de los pioneros que propuso una teoría sobre el afecto fue Brandburn (1969), bajo la base de dos dimensiones independientes, por ello el afecto sería un fenómeno dimensional y no categorial que incluiría emociones tales como la alegría, entusiasmo, miedo, ira, entre otras (Medrano, Flores, Trógolo, Curarello y González, 2015).

Bush (1973) considera desde los estudios basados en juicios, que la afectividad está formada por tres dimensiones: placer-no placer, activación-inhibición y atención-rechazo. Investigaciones apoyadas en datos sobre autoinformes del afecto, proponen dos o tres dimensiones (Rusell y Mehrabian, 1977), otros estudios basados en análisis idiográficos (dimensiones del afecto identificadas intraindividualmente) sugirieron que las dimensiones del afecto, podían agruparse en dos tipos de factores, uno determinado por un limitado número de factores de afecto positivo, y otros determinados por un amplio número de factores de afecto negativo (Zerón y Tellegen, 1982).

Posteriormente Watson y Tellegen (1985), sugirieron que los dos principales factores que aparecen de forma consistentes son el *afecto positivo* y el *afecto negativo*. El afecto positivo se relaciona con el placer y permite al sujeto estar atento, participativo y gratificado (López-Pell et al. 2012). El afecto negativo, por el contrario, hace referencia a la dimensión de sensibilidad temperamental de un individuo ante estímulos negativos (Watson, Clark y Tellegen, 1988).

Existen diferentes opiniones con respecto a la independencia de estas dos dimensiones, ya que los defensores del modelo de dos dimensiones independientes (positivo y negativo) encuentran evidencias a favor que la correlación entre ítems es baja, mientras que las correlaciones dentro de las categorías de afecto positivo y negativos son altas (Russell y Carroll, 1999).

La afectividad hace alusión al sistema emocional del individuo en general, y engloba diferentes funciones psíquicas como el estado de ánimo, las emociones, los sentimientos... (Vallejo Ruiloba, 2006). El afecto constituye el núcleo central de las emociones y se puede considerar como la unidad mínima de todos los fenómenos emocionales (Dols, Carrera y Oceda, 2002).

Así, Avia y Sánchez (1995) afirman que partiendo de los niveles de afecto (positivo y negativo) que vivencia una persona, se puede establecer una clasificación desde el polo o extremo positivo, hasta el negativo. De este modo, el afecto positivo (AP) abarca la emocionalidad positiva, energía, afiliación y confianza. Por el contrario, el afecto negativo (AN) se relaciona con emociones negativas como miedo y ansiedad, tristeza o depresión, culpa, hostilidad, insatisfacción y depreciación negativa de uno mismo y de los demás (Watson y Clark, 1984, cit. Pinedo-González, Arroyo-González y Caballero, 2017).

Hay que tener en cuenta que los docentes, son modelos de comportamiento para sus estudiantes en dos niveles, cognitivo y emocional. Sutton y Whealey (2003) afirman que las emociones positivas ayudan a crear un clima de clase más favorecedor para el aprendizaje. Por ello, es tan

importante poder identificar, comprender y regular las emociones dentro del papel docente (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

La importancia de estudiar, investigar y conocer el afecto, reside en las múltiples relaciones que existen con otros constructos psicosociales. De hecho, por ejemplo, el modelo tripartito de Clark y Watson (1991) hace referencia a la relación que existe entre el afecto y la ansiedad y la depresión. Así pues, existe una relación entre la afectividad y la salud mental, puesto que la ansiedad correlaciona positivamente con altas cargas de afecto negativo, presentado una débil relación con el afecto positivo, mientras que la depresión produce un estado mixto entre alto afecto negativo y bajo afecto positivo (Watson et al. 1988).

Además, el afecto también se encuentra relacionado con algunos rasgos de la personalidad, más concretamente, la dimensión de extroversión correlaciona con el afecto positivo, y el neuroticismo con el afecto negativo (Watson et al. 1988).

Con respecto al burnout, el afecto negativo actúa como factor de vulnerabilidad, al igual que con la insatisfacción en el trabajo y el estrés laboral, ya que son predictores de disposición emocional negativa (Pinedo-González et al. 2017).

Lyubomirsky, King y Diener (2005), afirman que el afecto positivo es uno de los aspectos que forman parte de la felicidad, ya que ésta surge porque el afecto positivo lleva a la persona a pensar, sentir, y actuar en la línea de la construcción de recursos y la consecución del éxito. De igual modo, incluye aspectos como la autoeficacia, optimismo, sociabilidad, actividad, energía.

El rendimiento académico también está relacionado con el afecto. Así pues, altas disposiciones emocionales, provocarán mejores calificaciones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) y mejorarán la eficacia académica y las dimensiones del engagement, vigor, dedicación y eficacia (Pinedo-González, et al. 2017).

López-Pell et al. (2012), a modo gráfico, distribuyen las emociones en torno a octantes que forman un círculo. Su distribución se relaciona con las correlaciones existentes entre ellas, es decir, aquellas emociones que se encuentren más cercanas tendrán más relación (como por ejemplo, eufórico/feliz) y las más alejadas menos conexión (eufórico/nervioso). Esta estructura (Figura 10) ha recibido considerables apoyos en numerosos análisis factoriales (Watson, 2000; Watson y Tellegen, 1985).

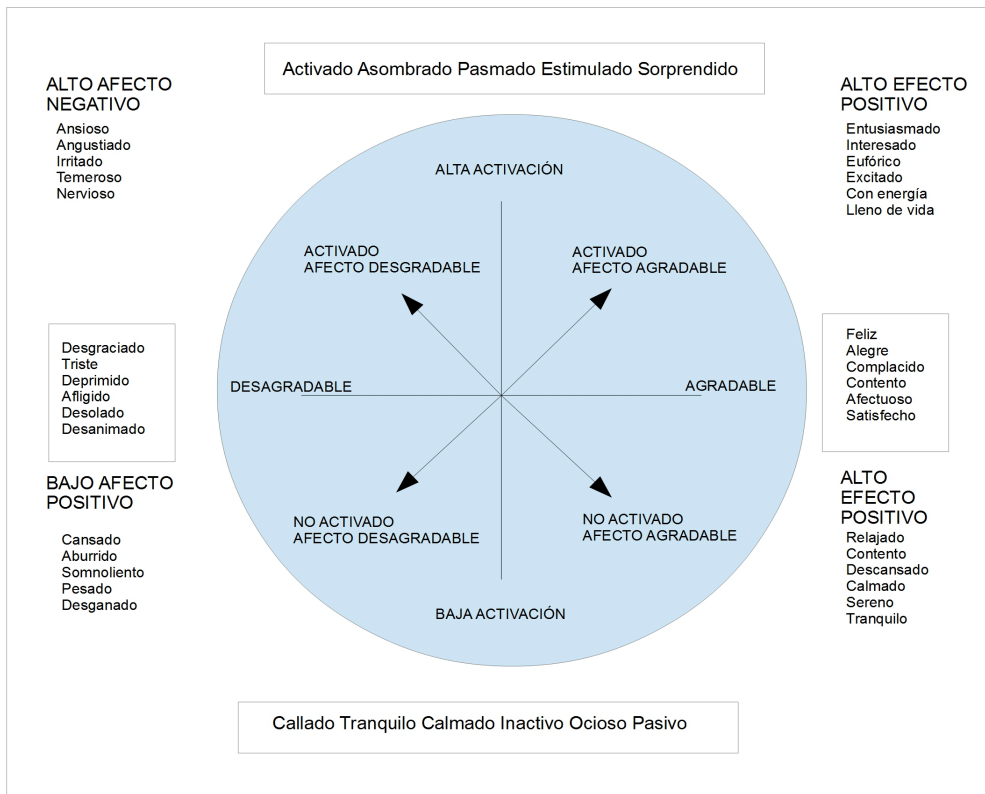


Figura 10. Modelo Circumplejo de las emociones. (Adaptado del modelo de Averill (1997); Larsen y Deiner (1992) por López-Pell et al. 2012, p. 155)

Las diferencias individuales en relación con la afectividad positiva y negativa se mide por medio de una escala denominada PANAS, *Positive Affect and Negative Affect Scale* (Watson et al. 1988) y constituye uno de los instrumentos más utilizados para examinar las emociones positivas y negativas (Gaudreau, Sánchez y Blondin, 2006). La escala parte de un modelo ortogonal donde el afecto positivo y negativo se miden de forma independiente (Medrano et al. 2015) y ha sido adaptado a varios países (La versión española fue llevada por Sandín et al 1999).

El PANAS está formado por 20 ítems que utilizan una escala Likert de cinco puntos que abarca desde la puntuación 1 “ligeramente o nada” hasta el valor 5 “mucho”, de manera que la persona debe señalar cómo se siente desde el punto de vista emocional. Los sentimientos de afectos positivos corresponden a los ítems: atento/a, interesado/a, alerta/desperto/a, estimulado/a, entusiasmado/a, inspirado/a, orgulloso/a, decidido/a, fuerte/enérgico/a, y activo/a. Por otra parte, los sentimientos negativos, aparecen en los ítems: malestar/tenso/a, disgustado/a-molesto/a, hostil, irritable, asustado/a, temeroso/a-atermorizado/a, avergonzado/a, culpable, nervioso/a y miedoso/a. Los estudios psicométricos realizados muestran que posee una consistencia interna aceptable, .73 para la escala de afecto positivo y .82 para la escala de afecto negativo, obtenidos de una muestra de adultos en Argentina (Moriondo, De Palma, Medrano y Murillo, 2011).

En otra investigación realizada en Holanda se encontró una consistencia interna parecida .79 y .83 (Peeters, Ponds y Vermeeren, 1996; Williams, Peeters y Zautra, 2004). En México, Robles y Paez (2003) obtuvieron en una muestra mejicana una consistencia interna de .90 para el afecto positivo y .85 para la escala de afecto negativo.

3.2.3.- EL BIENESTAR PSICOLÓGICO

A lo largo de los años, la psicología ha desarrollado dos perspectivas en la conceptualización del bienestar: la hedónica (ausencia de términos

negativos) que incluiría al bienestar subjetivo, y la eudaimónica donde se localiza el bienestar psicológico (Peterson, Park y Seligman, 2005).

La perspectiva eudaimónica sostiene que la felicidad se conforma por un conjunto de variables: sentido de la vida, autodeterminación, logro de metas... En la actualidad, el bienestar psicológico se estudia a través de la psicología positiva, vinculándose a aquellas cualidades positivas que derivan en *la felicidad* (Seligman y Csikszentmihayi, 2000).

El bienestar psicológico se define como un concepto unido a la percepción subjetiva que tiene un individuo respecto a los logros conseguidos por el mismo, y su grado de satisfacción personal con sus acciones pasadas, presentes y futuras; así mismo se refleja el sentir positivo y el pensamiento constructivo de la persona para consigo misma (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999). Otros autores coinciden en incluir dos dimensiones al definir el bienestar, una dimensión cognitiva, referida a la satisfacción vital en su totalidad, y una dimensión afectiva, relacionada con la frecuencia de intensidad de emociones positivas y negativas (Cole, Peeke y Dolezal, 1999; Diener, 2000).

Diener (1994), fue el primero en realizar una aproximación conceptual sobre el bienestar psicológico, describiendo tres características del término: 1) su carácter subjetivo que descansa sobre la propia experiencia de la persona, 2) su dimensión global, puesto que incluye la valoración del sujeto en todas las áreas de su vida, y 3) su apreciación positiva, ya que su naturaleza va más allá de la mera ausencia de factores negativos.

Para finalizar con esta conceptualización, Castro Solano (2009), afirma que el bienestar psicológico estaría compuesto por el afecto positivo, el

afecto negativo y el componente cognitivo, también denominado, satisfacción vital.

Como se ha comentado anteriormente, la felicidad hace referencia al bienestar psicológico (al igual que el bienestar subjetivo, y la calidad de vida), por ello en la literatura, se encuentran muchas correlaciones que hacen alusión a la felicidad sirviendo de “sinónimo” para el bienestar psicológico. En este sentido la “felicidad” se encuentra relacionada con la autoestima (Neto, 2001), la cual forma parte de uno, de los cuatro rasgos que aparecían en las personas felices, junto a la sensación de control personal, optimismo y extraversión (Myers y Diener, 1995).

Un trabajo de Costa y McCrae (1980), mostró que la felicidad estaba asociada con mayor extroversión y menor neuroticismo, y que la extraversión correlaciona con el afecto positivo, mientras que el neuroticismo está relacionado con la infelicidad. En esta línea, existen estudios que afirman que el bienestar psicológico subjetivo, se encuentra relacionado positivamente con la extroversión y negativamente con el neuroticismo (Chan y Joseph, 2000; Hills y Argyle, 2002).

El apoyo social se encuentra relacionado positivamente con el bienestar psicológico (Barrón, 1996; cit. Sánchez y Goldstein, 2002) al igual que el optimismo (Concha, Dittus, Montesinos, Pandolfi y Perfetti, 1999), la edad (Mroczek, Kolarz, 1998; cit. Sánchez y Goldstein, 2002), la satisfacción vital (Ryan y Deci, 2001) y el rendimiento académico (Garbanzo Vargas, 2007).

Los factores relacionados negativamente hacen referencia a factores de riesgo, relativos a elementos psicosociales, relaciones formales e informales involucradas en procesos que producen cambios psicológicos y fisiológicos

de corto o largo alcance y que actúan como estados de alerta en condiciones de peligro para el bienestar (D'Aubeterre, 2011).

Bajo y Pelliza (2011) realizan una revisión de estudios identificando las principales variables con las que se ha relacionado el bienestar psicológico. Entre éstas destacan: la ansiedad (Villaseñor-Ponce, 2010), estrategias de afrontamiento (Salotti, 2006), autoestima y autoeficacia (Ortiz-Arriagada, Castro-Salas, 2009), orden social y salud mental (Díaz, Rodríguez, Blanco y Moreno-Jiménez, 2006), asertividad y rendimiento (Velásquez, Montgomery, Pomalaya, Dioses, Velásquez, Araqui y Reinoso, 2008).

En relación a la inteligencia emocional Bermúdez, Álvarez y Sánchez, (2003), indican que a mayor inteligencia emocional, mayor bienestar psicológico, puesto que aquellas personas que presentan un mejor autocontrol emocional, poseen un mayor control sobre las demandas del medio y, por tanto, mayor autoestima.

Carol y Ryff desarrollaron el PWBS, (Psychological Well-Being Scale, Ryff, 1989) al considerar el bienestar psicológico como un desarrollo personal que implica compromisos con los desafíos de la vida. Este cuestionario divide el bienestar en seis dimensiones (Ryff y Singer, 2008): 1) autoaceptación (autoevaluaciones positivas y de la propia vida pasada, reconocimiento de uno mismo, incluyendo las cualidades negativas y positivas), 2) relaciones positivas (relaciones interpersonales de calidad satisfactorias, y preocupación por el estado de los demás, con una comprensión de reciprocidad que exigen las relaciones humanas), 3) autonomía (sentido de autodeterminación e independencia), 4) dominio del entorno (capacidad de gestionar con eficacia el propio entorno), 5)

crecimiento personal (sentido de crecimiento y desarrollo continuo como persona), 6) propósito en la vida (capacidad de establecer metas vitales y sentido de autodirección). Es importante señalar que la edad y el sexo son factores determinantes en los resultados de este test (García –Alandete, 2013).

La escala inicial estaba compuesta por 80 ítems sin embargo debido a la ambigüedad con la que estaban redactados sus ítems, fue reducida a 32 (16 positivos y 16 negativos). Posteriormente, Ryff, Lee, Essex y Schumutte (1994) propusieron una versión de 14 ítems por dimensión que ofrecía una consistencia interna muy aceptable en comparación con la escala de 20 ítems. En nuestro país, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, Moreno-Jiménez, Gallardo, Valle y van Dierendonck, (2006), realizaron una adaptación española de la escala ofrecida por Ryff (EBP), pero para obtener una mejor consistencia de la escala, el número de ítems se redujo a 20 (Díaz et al. 2006). La consistencia interna de este instrumento para medir el bienestar psicológico es de .83 autoaceptación, .81 relaciones positivas, .73 autonomía, .71 dominio del entorno, .83 propósito con la vida y .68 crecimiento personal.

3.2.4.- EL ESTRÉS PERCIBIDO

Cannon (1932) fue de los primeros investigadores que describieron el concepto de estrés definiéndolo como una noción que afectaba a la homeostasis de los sistemas simpáticos (Méndez-Hinojosa, González-Ramírez y Cárdenas-Rodríguez, 2014). Posteriormente, Hans Seyle en 1954

percibió que los individuos enfermos (independientemente de su enfermedad), presentaban el mismo cuadro clínico: cansancio, alteraciones alimenticias, poco peso, etc., Seyle calificaría este comportamiento como “el síndrome de estar enfermo” (Rodríguez Rojo, 2015), proponiendo al poco tiempo el conocido “síndrome general de adaptación”(Figura 11):

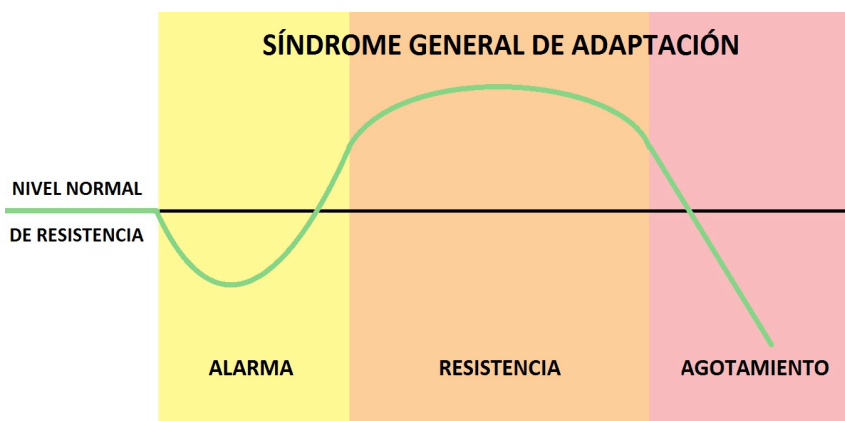


Figura 11. Síndrome general de adaptación de Seyle

Según Seyle el estrés ocurre en tres etapas (García-Monroy, Martínez-Allende y Linares-González, 2017): *una fase de alarma*, producida por la aparición de un estímulo que provoca descienda su resistencia a niveles por debajo de su estabilidad, produciéndose de inmediato una reacción automática que prepara al organismo para la acción. Su efecto es de corta duración y no es perjudicial, pero si el estímulo perdura en el tiempo, se pasa a la siguiente fase. *Fase de resistencia*, cuando el organismo intenta adaptarse a las necesidades requeridas por el estímulo alcanzando su capacidad máxima de esfuerzo. Desaparecen los síntomas y las alteraciones

bioquímicas, pero la energía desarrollada es limitada, y cuando el individuo no puede hacer frente al estímulo, aparece la fase siguiente. *Fase de agotamiento*, con la derrota de todas las estrategias que afrontan al estímulo agresor, produciendo una disminución progresiva de la energía pudiendo llegar en ocasiones a enfermar e incluso la muerte.

A partir del modelo de Seyle, diversos autores llevaron a cabo modelos similares como el modelo del control de demandas de Karasek, el modelo ERI de Siegrist (Capítulo 2) y el modelo cognitivo y transacciones de estrés de Cox y McKay (1981); desde este planteamiento se mantiene que la petición de una tarea inicial y el desequilibrio percibido para satisfacer las demandas provocará estrés (Rodríguez-Rojo, 2015). El estrés, por tanto, se produce como una respuesta anormal del organismo.

Ivancevich y Matteson (1992) definen el estrés como una respuesta adaptativa que depende de las características personales y/o los procesos psicológicos consecuencia de alguna situación que plantea a la persona unas demandas físicas y psicológicas (Rubio-Jiménez, 2009). Wheaton (1996) y Sandín (1999) propusieron cinco categorías definitorias de los estresores (Méndez-Hinojosa et al. 2014, p.291-292): 1) debe cumplir amenaza o demanda, 2) constituye una fuerza con capacidad de alterar la integridad del organismo, 3) requiere que se enfrente de manera efectiva, ya que de lo contrario produciría daños al organismo, 4) se puede o no, ser consciente del daño potencial del estresor, y 5) un estresor puede inducir demandas excesivas para el organismo .

Dentro del campo laboral, el estrés se produce como respuesta normal del organismo frente a una situación de peligro, provocando situaciones con

una alta probabilidad de dañar la salud de los trabajadores (Orellana, 2013). Es decir, el estrés es el resultado debido al desequilibrio existente entre las demandas y la capacidad de responder a ellas (Rubio-Jiménez, 2009). La docencia, junto a la enfermería, han sido identificadas como dos de las profesiones que más estrés causan a sus profesionales (Figueredo-Ferraz, Gil-Monte y Grau-Alberola, 2013).

En el campo laboral “docente”, el estrés sería la base para un conjunto de problemas que incluye el estímulo que lo provoca (estresantes), las reacciones al mismo, los procesos intervinientes, los modificadores y sus consecuencias (Gutiérrez-Santander, 2005). Kyriacou y Stutkliffe (1978) confirman que el estrés del profesor es el resultado de experiencias de emociones negativas y desagradables, como pueden ser el enfado, la frustración, la ansiedad, la depresión y el nerviosismo que resultan del trabajo docente (Salas y Barraza, 2016).

Por su parte, García Monroy et al. (2017) comentan seis posibles causas que pueden generar estrés en los docentes: trabajo burocrático y administrativo, pobre disposición del trabajo por parte de los alumnos, déficit de recursos materiales y de equipo que faciliten el trabajo, carga de trabajo, programas mal definidos o poco detallados y la falta de tiempo para poder atender a los alumnos individualmente. Sin embargo, Kyriacou (2003) ha caracterizado la diversa gama de síntomas del estrés del profesor en tres categorías (Méndez-Hinojosa et al. 2014):

DEPRESIVA: pérdida de apetito sexual, humor inestable, cansancio y facilidad para llorar.

PSICOSOMÁTICA: aspecto poco saludable, dolor de estómago, malestar general y llagas en la boca e indigestión.

ANSIOSA: irritabilidad, intranquilidad, obsesión compulsiva por el trabajo, tensión, tics nerviosos y ataques de pánicos.

Este estrés debe hacerse frente mediante diversas estrategias de enfrentamiento (Salas y Barraza, 2015). Lazarus y Folkman (1984 p.16) definen estas estrategias, como “aquellos esfuerzos cognitivos conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas o internas, que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo”.

Estas estrategias de afrontamiento serán llevadas a cabo mediante la resolución de problemas (centrándose en la relación problemática e intentando modificar o alterar la fuente de estrés para resolver el problema) y la regulación de emociones (la persona centra su atención en las alteraciones emocionales que experimenta y que están asociadas al estresor, para intentar reducirlas o controlarlas).

Del mismo modo, Villardefrancos, Santiago, Castro, Aché y Otero-López, (2012) señalan que los problemas ocasionados por el estrés deben combatirse con la psicología positiva y la utilización de sus constructos positivos, tales como el optimismo (Mäkikangas y Kinnunen, 2003), y/o la personalidad resistente (Otero-López, Castro, Santiago y Villadefranco, 2010).

Otro factor muy importante que influye en el padecimiento de estrés docente es *la personalidad* del maestro, respecto a la forma de interactuar

con sus alumnos y con sus compañeros de trabajo (Ruiz Torres, 2016). Kyriacou (2003) describe algunos rasgos presentes en las personalidades o formas de ser de los docentes y que pueden, contribuir en mayor o menor medida al desarrollo y padecimiento de estrés:

Así, en aquellos docentes que presentan el denominado Patrón de Conducta tipo A, o personalidad tipo A, suelen ser personas caracterizadas por implicarse en exceso en las de actividades de trabajo, ser incansable y persistentes en la consecución de las metas; el desafío los motiva y la tendencia a abrumarse de actividades lo hace trabajar bajo presión, siendo un claro candidato a padecer estrés docente y con altas posibilidades de padecer enfermedades coronarias en un futuro (Grao, 2006).

Por otro lado, aquellos docentes que presentan la denominada personalidad tipo B, son docentes que no se preocupan más allá de lo necesario, teniendo una actitud tranquila y relajada. Además, se considera la llamada personalidad resiliente al estrés, presente en aquellos docentes que enfrentan los problemas de manera coherente, directa, sin rodeos y tranquilos.

Por todo lo expuesto, es fundamental que los docentes realicen una reflexión personal sobre su situación laboral, y sobre los efectos que las demandas influyen en su vida de forma mensual y mediten que recursos personales necesitan para hacer frente a las exigencias de la profesión docente.

Para medir el estrés se han utilizado múltiples instrumentos, en este caso, para la realización de esta tesis doctoral, se ha utilizado la escala *Perceived Stress Scale* (PSS) o escala de estrés percibido, desarrollada por Cohen,

Kamarck y Mermelstein en 1983 (Salgado-Madrid, Mo-Carrascal y Monterrosa-Castro, 2013). Es una medida de autoinforme, diseñado para medir el grado en el que las personas consideran que sus vidas son impredecibles, incontroladas o sobrecargadas durante el último mes (Campo-Arias, Bustos-Leiton, y Romero-Chaparro, 2009). Existen diferentes versiones del PSS en función del número de ítems, siendo la escala de 14 ítems la que originalmente desarrolló. La escala de respuesta a cada ítem es mediante una escala Likert de 5 puntos, siendo 0 el valor “nunca” y 4 “muy a menudo”. Posteriormente, Cohen y Williamson la redujeron a 10 preguntas y finalmente, Cohen propuso una tercera versión todavía más corta con tan sólo 4 preguntas, dos formuladas de forma positiva y las otras dos de forma negativa. La puntuación total de la escala oscila entre 0-16, indicando que a mayor puntuación en la escala, mayor grado de estrés percibido. Este cuestionario posee una aceptable fiabilidad interna (alfa de Cronbach .75) y se ha traducido a 25 idiomas siendo una de las herramientas más utilizadas para medir el estrés psicológico (Salgado-Madrid et al. 2013).

Otro cuestionario más específico para los docentes es el *inventario de percepción del estrés en docentes* de Ramírez, D’Aubeterre y Álvarez (2009), formado por 93 ítems con una escala Likert de 5 puntos y presentando un alfa de Cronbach de .98. Esta escala considera 12 factores a evaluar referidos a la percepción de los docentes con respecto a (D’Aubeterre, 2011): alumnos en el aula, entorno, políticas de estado, trabajo como docente, padres y representantes, condiciones de la escuela, autoridades de la escuela, colegas, comunidad que rodea a la escuela, condiciones laborales, infraestructura física de la institución y condiciones personales de los alumnos.

Otra escala para medir el estrés es la denominada *Depression, Anxiety and Stress Scale (DASS)*, es una escala creada por los hermanos Lovibond (1995) para medir tres estados negativos, la depresión, la ansiedad y el estrés. Centrándonos en la medida del estrés, esta escala evalúa la dificultad para estar relajado, la excitación nerviosa, la agitación, la irritabilidad y la impaciencia (Lovibond y Lovibond, 1995). A pesar de que la escala inicial contaba con 41 ítems, Antony, Cox, Enns, Bieling y Swinson (1998) desarrollaron una versión más reducida con 21 ítems con un buen alfa de Cronbach.

3.2.5.- LA SATISFACCIÓN EN LA VIDA

Desde la reciente psicología positiva (la investigación científica del bienestar y las cualidades más positivas del ser humano), la satisfacción vital es uno de los indicadores más utilizados para examinar el componente cognitivo del bienestar subjetivo (Pavot y Diener, 2008). Este bienestar incluye dos componentes claramente diferenciados, por un lado, los juicios cognitivos donde se incluye la satisfacción vital y por otro, una evaluación afectiva sobre el humor y las emociones (Padrós, Martínez, Gutiérrez-Hernández y Medina, 2010).

Diener (1984), manifestó la existencia de dos enfoques a la hora de explicar la satisfacción por la vida (vital). El primero es el denominado *bottom-up* que interpreta que las personas están satisfechas porque experimentan muchas situaciones de satisfacción, y el segundo modelo *top-down*, considera que la predisposición global a experimentar las cosas de

manera positiva es la causante de las interacciones del individuo con su entorno. Por tanto, la satisfacción vital puede medirse a partir de un juicio de carácter subjetivo y global, mediante la valoración que realiza la persona con su mundo (Pérez-Escoda, 2013).

Durán, Extremera, Montalban y Rey (2005) definen el concepto de satisfacción vital como la evaluación general que la persona realiza de su propia vida, incluyendo los aspectos tangibles, el equilibrio entre aspectos positivos y negativos y la elaboración de un juicio cognitivo (Cazalla-Luna y Molero, 2016).

Oblitas, Turbay, Soto, Crissien, Cortés, Puello y Ucros (2015), la definen como un componente cognitivo del bienestar psicológico, haciendo referencia a la percepción y valoración positiva que la persona realiza de su vida en general o de algún aspecto en concreto. Por ello, cuando se inicia un estudio sobre este constructo, es necesario centrarse en los juicios subjetivos que hace la persona sobre su vida, a través de la evaluación global que hace sobre si misma (Lucas, Diener y Larssen, 2003; Diener, Scollon y Lucas, 2009).

Diener, Suh y Smith (1999), partiendo de la definición de satisfacción por la vida, afirman que los elementos como las *autopercepciones* y *los rasgos de la personalidad* son cruciales para determinar este constructo. Así mismo, Rey, Extremera y Pena (2011) y Cummis y Nistico (2002), señalan que la autoestima se encuentra muy relacionada con la satisfacción vital, por ello una alta autoestima constituiría uno de los sesgos positivos que contribuiría a la estabilidad en los reportes de satisfacción a lo largo del tiempo (San Martín y Barra, 2003).

Dentro de la labor docente, la relación entre la satisfacción vital y la inteligencia emocional ha sido uno de los estudios más analizados. Las personas que comprenden bien como se sienten, son capaces de maximizar sus estados positivos y por el contrario, minimizar sus estados emocionales negativos, obteniendo un mayor bienestar psicológico y una mayor satisfacción con la vida (Pinedo-González, Arroyo-González y Caballero, 2017).

A este respecto, Queirós, Fernández-Berrocal, Extremera, Carral y Queirós (2005) encontraron que, a mayores de niveles de disposición emocional positiva, se dan mayores niveles de satisfacción con la vida. Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez y Pulido (2006) también mostraron una correlación positiva con la escala SWLS de satisfacción vital y dos dimensiones de la inteligencia emocional.

Más concretamente, estudios españoles han demostrado la relación entre la satisfacción vital y la claridad y la reparación emocional (Palomera y Brackett, 2000; Extremera Durán y Rey, 2005; Páez, Fernández, Zubieta y Casullo, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2007; Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez y Pulido, 2006; Rey y Extremera, 2011).

Existe una amplia literatura que demuestra que el apoyo social es un buen predictor de la satisfacción vital, siendo mediador entre ésta y la inteligencia emocional. Existen otros constructos como la autoestima (Gutiérrez y Romero, 2014), y satisfacción laboral (Kafatsios y Zampetakis, 2008; Pena, Extremera y Rey, 2012) que también tienen relación con la satisfacción vital.

Para medir la satisfacción con la vida, uno de los instrumentos más utilizados es la escala de satisfacción vital SWLS desarrollada por Diener Emmons, Larsen y Griffing (1985) y traducida al castellano por Caballero (2004). Consiste en un cuestionario de cinco preguntas con una escala Likert de 7 puntos que abarca desde 1 “completamente desacuerdo” hasta 7 “totalmente de acuerdo”. Posee una gran consistencia interna con una alfa de Cronbach de .95. En la versión española, esta escala de respuesta tipo Likert se reduce a 5 puntos con una consistencia interna de las puntuaciones de .82.

II. ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

JUSTIFICACIÓN, OBJETIVOS DE ESTUDIO

Y

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

“Si no conozco una cosa la investigaré”

(Louis Pasteur)

“Nada tiene tanto poder para ampliar la mente, como la capacidad de investigar de forma sistemática y real de todo lo que es susceptible de observación en la vida”

(Marco Aurelio)

CAPÍTULO 4

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO, OBJETIVOS

Y

DESCRIPCIÓN DEL MÉTODO

En este capítulo, se van a sentar las bases del estudio empírico, a partir de una justificación de actuación, unos objetivos de investigación y una descripción del método, constituido por: muestra, procedimiento, variables de estudio, instrumentos de medida y análisis de datos.

4.1.- JUSTIFICACION DEL ESTUDIO Y OBJETIVOS

A pesar de la ingente investigación que el modelo DRL ha generado, los estudios empíricos han descuidado en gran medida el papel de las emociones en el bienestar de los empleados (Rubino, Wilkin y Malka, 2013). Así, diversos autores han planteado cuestiones sobre cómo la afectividad y las emociones pueden mediar la relación entre los factores del trabajo, el bienestar y el rendimiento relacionados con el trabajo (Schaufeli et al., 2008). Si bien es cierto que en el marco teórico del modelo que vincula las condiciones de trabajo con los resultados, el papel de la afectividad y las emociones está implícito, éstas no han sido abordadas explícitamente, a

excepción de en algunos estudios como el de Balducci, Schaufeli, y Fraccaroli (2011).

Dado el importante papel que las emociones tienen en el contexto educativo y, particularmente, en el desarrollo del bienestar de los docentes, como trabajadores, creemos que se hace necesario llevar a cabo investigaciones que aborden el análisis de la afectividad y las emociones en el engranaje teórico del Modelo DRL.

Por ello, en el presente trabajo se plantea como objetivo general poner a prueba las premisas del Modelo de Demandas y Recursos Laborales que predicen el proceso de agotamiento-desgaste, analizando el papel mediador del estado afectivo-emocional negativo. Además, se pretende analizar la capacidad predictiva y conveniencia del Modelo de Demandas y Recursos Laborales, como marco explicativo de la satisfacción vital, considerando el papel mediador que los afectos positivos pueden tener cuando la inteligencia emocional actúa como recurso personal.

Para ello, se plantean tres objetivos a poner a prueba:

OBJETIVO 1:

Comprobar la capacidad predictiva del modelo (DRL) cuando la inteligencia emocional percibida (entendida como recurso personal), actúa moderando la relación entre las demandas (estrés percibido) y el burnout para explicar la satisfacción vital (ver Figura 12).

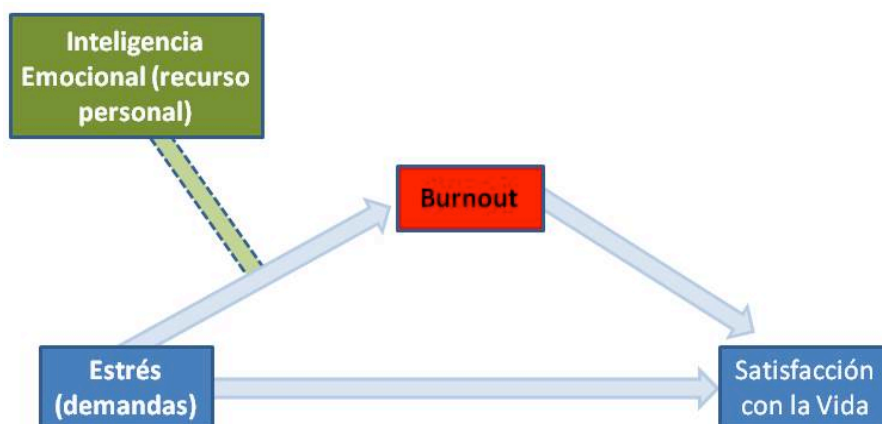


Figura 12: modelo teórico/conceptual que se pone a prueba en el Objetivo 1

Para dar respuesta al objetivo 1, proponemos como hipótesis a comprobar las siguientes:

Hipótesis 1

Hipótesis 1.1. Un alto nivel de estrés percibido predice una baja satisfacción con la vida.

Hipótesis 1.2. Un alto nivel de estrés predice altos niveles de cansancio emocional y despersonalización, y un bajo nivel de realización personal.

Hipótesis 1.3. La atención, la claridad y la reparación emocional (inteligencia emocional) moderan la relación del estrés percibido con el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal (burnout). Más concretamente, se espera que cuando el estrés sea alto, un alto nivel de atención, claridad y reparación predigan un menor nivel de cansancio y despersonalización, así como un mayor nivel de realización personal que un bajo nivel de atención, claridad y reparación emocional.

Hipótesis 1.4. Un alto nivel de cansancio y despersonalización, así como un bajo nivel de realización personal predicen una baja satisfacción con la vida.

OBJETIVO 2:

Comprobar la capacidad predictiva del modelo (DRL) cuando la inteligencia emocional percibida (entendida como recurso personal), actúa moderando la relación entre las demandas (estrés percibido) y los afectos para explicar las dimensiones del Síndrome de Burnout. Más concretamente este objetivo se subdivide en dos más específicos:

Objetivo 2.1: Comprobar la capacidad predictiva del modelo (DRL) cuando la inteligencia emocional percibida (entendida como recurso personal), actúa moderando la relación entre las demandas (estrés percibido) y los afectos negativos para explicar las dimensiones del Síndrome de Burnout (ver Figura 13).

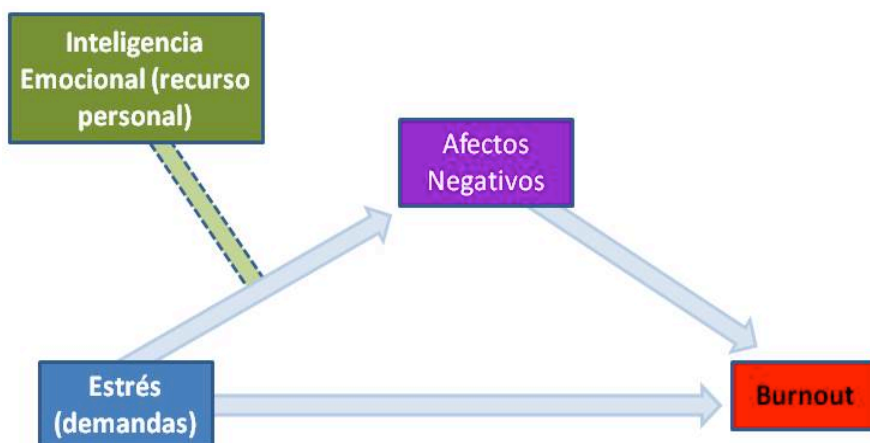


Figura 13: modelo teórico/conceptual que se pone a prueba en el Objetivo 2.1.

Las hipótesis de este objetivo 2.1., son las siguientes:

Hipótesis 2.1.

Hipótesis 2.1.1. Un alto nivel de estrés percibido predice un alto nivel de cansancio emocional, despersonalización, así como un bajo nivel de realización personal.

Hipótesis 2.1.2. Un alto nivel de estrés predice un alto nivel de afecto negativo.

Hipótesis 2.1.3. La atención, la claridad y la reparación emocional (inteligencia emocional) moderan la relación entre el estrés percibido y el afecto negativo. Más concretamente, se espera que cuando el estrés sea alto, un alto nivel de atención, claridad y reparación predigan un menor nivel de afecto negativo que un bajo nivel de atención, claridad y reparación emocional.

Hipótesis 2.1.4. Un alto nivel de afecto negativo predice un alto nivel de cansancio emocional, despersonalización, así como un bajo nivel de realización personal.

Considerando el papel que pueden tener los estados afectivos de carácter positivo en el entramado del modelo DRL, se propone:

Objetivo 2.2: Comprobar la capacidad predictiva del modelo (DRL) cuando la inteligencia emocional percibida (entendida como recurso personal), actúa moderando la relación entre las demandas (estrés percibido) y los afectos positivos para explicar las dimensiones del Síndrome de Burnout (ver Figura 14).

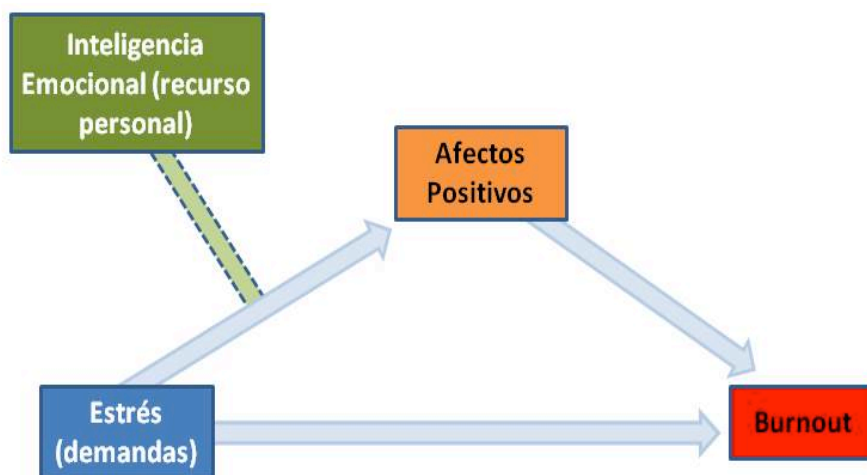


Figura 14: modelo teórico/conceptual que se pone a prueba en el Objetivo 2.2.

Las hipótesis puestas a prueba en este objetivo 2.2., son las siguientes:

Hipótesis 2.2.

Hipótesis 2.2.1. Un alto nivel de estrés percibido predice un alto nivel de cansancio emocional, despersonalización, así como un bajo nivel de realización personal.

Hipótesis 2.2.2. Un alto nivel de estrés predice un bajo nivel de afecto positivo.

Hipótesis 2.2.3. La atención, la claridad y la reparación emocional (inteligencia emocional) moderan la relación entre el estrés percibido y el afecto positivo. Más concretamente, se espera que cuando el estrés sea alto, un alto nivel de atención, claridad y reparación predigan un mayor nivel de afecto positivo que un bajo nivel de atención, claridad y reparación emocional.

Hipótesis 2.2.4. Un alto nivel de afecto positivo predice un bajo nivel de cansancio emocional, despersonalización, así como un bajo nivel de realización personal.

OBJETIVO 3:

Comprobar la capacidad predictiva del modelo (DRL) cuando la inteligencia emocional percibida (entendida como recurso personal), actúa moderando la relación entre las demandas (estrés percibido) y los afectos

para explicar la satisfacción con la vida. Más concretamente este objetivo se subdivide en dos más específicos:

Objetivo 3.1: Comprobar la capacidad predictiva del modelo (DRL) cuando la inteligencia emocional percibida (entendida como recurso personal), actúa moderando la relación entre las demandas (estrés percibido) y los afectos negativos para explicar la satisfacción con la vida (Figura 15)

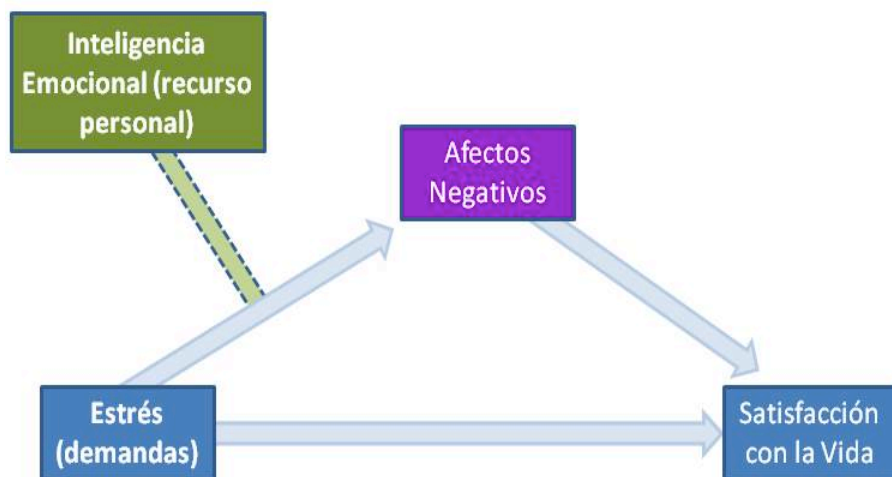


Figura 15: modelo teórico/conceptual que se pone a prueba en el Objetivo 3.1

Las hipótesis formuladas para comprobar este objetivo son:

Hipótesis 3.1.

Hipótesis 3.1.1. Un alto nivel de estrés percibido predice un bajo nivel de satisfacción con la vida.

Hipótesis 3.1.2. Un alto nivel de estrés predice un alto nivel de afecto negativo.

Hipótesis 3.1.3. La atención, la claridad y la reparación emocional (inteligencia emocional) moderan la relación entre el estrés percibido y el afecto negativo. Más concretamente, se espera que cuando el estrés sea alto, un alto nivel de atención, claridad y reparación predigan un menor nivel de afecto negativo que un bajo nivel de atención, claridad y reparación emocional.

Hipótesis 3.1.4. Un alto nivel de afecto negativo predice un bajo nivel de satisfacción con la vida.

Objetivo 3.2: Comprobar la capacidad predictiva del modelo (DRL) cuando la inteligencia emocional percibida (entendida como recurso personal), actúa moderando la relación entre las demandas (estrés percibido) y los afectos positivos para explicar la satisfacción con la vida (Figura 16).

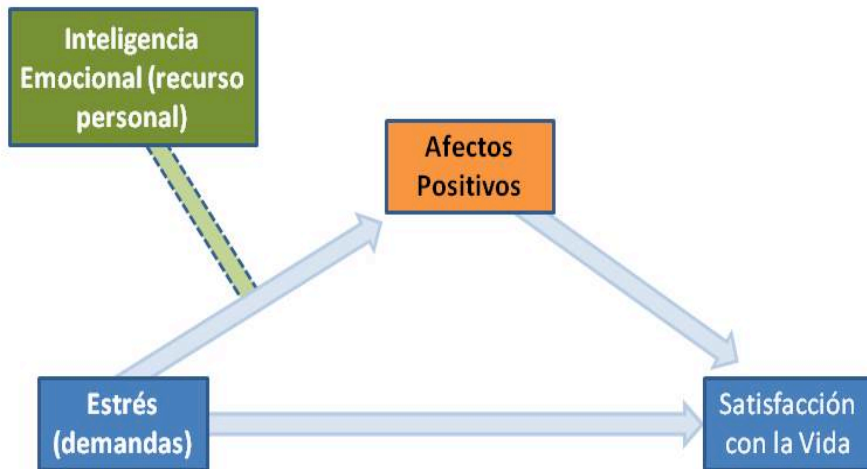


Figura 16: modelo teórico/conceptual que se pone a prueba en el Objetivo 3.2

Las hipótesis a poner a prueba para responder a este objetivo 3.2., son:

Hipótesis 3.2.

Hipótesis 3.2.1. Un alto nivel de estrés percibido predice un bajo nivel de satisfacción con la vida.

Hipótesis 3.2.2. Un alto nivel de estrés predice un bajo nivel de afecto positivo.

Hipótesis 3.2.3. La atención, la claridad y la reparación emocional (inteligencia emocional) moderan la relación entre el estrés percibido y el afecto positivo. Más concretamente, se espera que cuando el estrés sea alto, un alto nivel de atención, claridad y reparación predigan un mayor nivel de afecto positivo que un bajo nivel de atención, claridad y reparación emocional.

Hipótesis 3.2.4. Un alto nivel de afecto positivo predice un alto nivel de satisfacción con la vida.

4.2.- MÉTODO

4.2.1.- PARTICIPANTES

En el presente estudio han participado un total de 4627 docentes de diferentes niveles educativos y de diferente tipología de centro (público, concertado y privado). Concretamente, atendiendo a las características sociodemográficas de los participantes, hay que indicar que la edad media de los participantes era de 45.18 años (SD= 8.91) y que el 67.6% eran mujeres (3126 mujeres y 1501 hombres) confirmándose que la enseñanza es una profesión típicamente femenina (OCDE, 2016, Gráfica 7).

Se trata de una muestra experimentada en las tareas propias de la docencia, pues la media de años de experiencia como docentes es de 18,6 años (SD= 9.9), y obteniendo un tiempo medio de permanencia en el centro en el que imparten su docencia de 10.01 años (SD= 9.3). En relación al número de horas de docencia que imparten semanalmente, el máximo de horas informadas ha sido de 40 horas semanales (media 18.08; SD= 6.182), si bien, el número de horas totales a la semana que invierten de trabajo en el centro docente de permanencia (reuniones, tutorías, etc), es de 70 horas con una media de 28.23 horas (SD= 5.8). Por último el número medio de estudiantes que tienen por clase es de 21.91 (SD= 8.5).

Considerando las características del puesto desempeñado y el entorno de trabajo en el que ejercen como docentes, los participantes se distribuyen de la siguiente forma: 408 maestros/as de infantil (8.8%), 1303 maestros/as de primaria (28.2%), 1955 profesores/as de secundaria (42.3%), 561

profesores/as de Formación profesional o ciclos formativos (12.1%), 95 profesores/as de universidad (2.1%), 118 profesores/as de escuelas de adultos (2.6%) y finalmente 187 maestros/as de educación especial (4%).

Con respecto al carácter del centro, 4179 docentes pertenecen a la educación pública (90.3%), 83 a la privada (1.8%) y 365 docentes pertenece a centros concertados. Con respecto al tipo de contratación, y teniendo en cuenta el carácter del centro, 3433 docentes eran funcionarios de cada consejería (74.2%), 639 eran personal interino (13.8%), 446 eran profesores con contrato fijo (9.6%) y por último, 107 docentes tenían contratos temporales (2.3%). Para finalizar con los datos sociodemográficos, es importante destacar el tipo de centro donde desempeñaban sus profesiones, así pues, 1478 docentes trabajaban en centros denominados bilingües (31.9%), 405 docentes trabajaban en centros de difícil desempeño (8.8%), 404 en centros de compensatoria (8.7%). Para finalizar, 2315 profesores pertenecía a centros educativos sin ningún tipo de característica especial (50%).

4.2.2.- PROCEDIMIENTO

El procedimiento empleado para la recogida de datos fue mediante la administración de una encuesta on-line, utilizando un generador de escalas y cuestionarios. Con la ayuda de cuatro direcciones de email diferentes, fue posible emitir cerca de los dos mil correos electrónicos diarios dirigidos a todos los centros docentes localizados de España. Todos los correos fueron

enviados dos veces (un email inicial, y un email de recuerdo, transcurrido un mes desde el primero), durante los cuatro meses que duró la fase de recogida de datos.

Así, se envió a cada centro educativo de España una carta de presentación del proyecto, seguido de una petición formal, en la que se solicitaba a la dirección de cada centro que distribuyera el cuestionario online a todos los docentes que conformaban su claustro. Tras solicitar a los participantes, su consentimiento de participación e informándoles del objetivo del estudio, se les aseguraba la confidencialidad de los datos, usando para ello un código aleatorio que permitía guardar las respuestas dadas eliminando datos identificativos como por ejemplo el email desde el que contestaba al cuestionario. Una vez cumplimentado el cuestionario, sus respuestas quedaban codificadas en una base de datos, con formato compatible con el paquete estadístico SPSS vs.24.

4.2.3.- VARIABLES DEL ESTUDIO CONSIDERADAS E INSTRUMENTO DE MEDIDA.

Las variables consideradas en esta tesis doctoral son:

1) Inteligencia Emocional Percibida, conceptualizada por Salovey y Mayer (1990) como la habilidad para dirigir los propios sentimientos-emociones y la de los demás; saber discriminar entre ellos, y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción. Para medirla, hemos utilizado el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS-24) desarrollado por

estos mismos autores y adaptado al contexto español por Fernández-Berrocal y Extremera (2004). A través de sus 24 ítems, esta escala permite evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales, evaluando tres dimensiones conformadas con cada una de ellas de ocho ítems: a) Atención emocional, (por ejemplo, “soy capaz de atender a mis emociones de forma adecuada”), claridad emocional (por ejemplo, “comprendo bien mis estados emocionales”) y regulación emocional (por ejemplo, “soy capaz de regular mis estados emocionales”). Los participantes debían contestar a cada ítem usando para ello una escala Likert de 5 puntos, desde (1) para indicar “Nada de acuerdo” hasta (5), para indicar “totalmente de acuerdo”. El alfa de Cronbach obtenida para cada dimensión indica que posee una buena consistencia interna, siendo el $\alpha = .89$ para la dimensión de atención emocional, $\alpha = .90$ para la dimensión claridad emocional y $\alpha = .87$ para la dimensión de reparación emocional. A pesar de la existencia de otros instrumentos para la medida de la inteligencia emocional, se optó por el TMMS-24, por varias razones: la primera, el reducido número de ítems que componen el instrumento, (24 ítems) frente a otros instrumentos como por ejemplo el CECE que posee 81, y la segunda razón, fue por la posibilidad de poder comparar los resultados hallados con otros estudios realizados con similares objetivos. En este sentido, hemos de indicar que el TMMS-24 es el instrumento más utilizado a la hora de medir la inteligencia emocional en docentes, por delante de otros, como puede ser el EQ-i de Bar-On (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017).

2) Satisfacción Vital definida por Durán, Extremera, Montalbán y Rey (2005) como la evaluación general que la persona realiza de su propia vida, incluyendo los aspectos tangibles, el equilibrio entre aspectos positivos y

negativos y la elaboración de un juicio cognitivo. Para medir la satisfacción con la vida, se utilizó *la escala de satisfacción vital SWLS* desarrollada por Diener Emmons, Larsen y Griffing (1985) y adaptada al contexto español por Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000), que pasó a denominarla como escala de satisfacción con la vida (ESV). Está formada por cinco ítems, con una escala de respuesta de tipo Likert de 7 que abarca desde 1 para indicar “completamente en desacuerdo” hasta 7 “totalmente de acuerdo”. El α hallado para esta escala ha sido de .87.

3) Estrés Percibido, definido como una respuesta adaptativa que depende de las características personales y/o los procesos psicológicos consecuencia de alguna situación que plantea a la persona unas demandas físicas y psicológicas (Ivancevich y Matteson, 1992). Para medir el estrés, se ha utilizado la *Perceived Stress Scale* (PSS) o escala de estrés percibido, desarrollado por Cohen, Kamarck y Mermelstein en 1983 (Salgado-Madrid, Mo-Carrascal y Monterrosa-Castro, 2013). Es un cuestionario autoaplicado a una sola dimensión, diseñado para medir el grado en el cual las personas consideran que sus vidas son impredecible, incontrolada o sobrecargada durante el último mes (Campo-Arias, Bustos-Leiton, y Romero-Chaparro, 2009). Para nuestro estudio, hemos utilizado la versión corta propuesta por el propio Cohen de tan sólo 4 preguntas, dos formuladas en sentido positivo y las otras dos en sentido negativo. La respuesta a este cuestionario se realiza a través de una escala Likert de 5 anclajes, que abarca desde (1) para indicar “nunca”, hasta (5) para indicar “muy a menudo”. A estos ítems, los participantes debían contestar usando una escala de respuesta tipo Likert. El α hallado para la escala PSS ha sido de .74. Se descartó la posibilidad de utilizar el *inventario de percepción del estrés en docentes*,

debido al elevado número de ítems que contiene, 93, evitando el desgaste de los participantes que estaban cumplimentando el cuestionario.

4) Afecto Positivo y Afecto Negativo, hace referencia a un estado de sentimiento subjetivo e incluye una amplia gama de experiencias afectivas que van desde las emociones hasta los estados de ánimos pasando por una gama extensa de sentimientos (López-Pell, Rondón, Alfano y Cellerino, 2012). La afectividad positiva y la afectividad negativa se midió usando la escala PANAS, *Positive Affect and Negative Affect Scale* (Watson et al. 1988) y constituye uno de los instrumentos más utilizados para examinar las emociones positivas y negativas (Gaudreau, Sánchez y Blondin, 2006). El PANAS está formado por 20 adjetivos que describen diferentes estados emocionales y que van seguidos de una escala de respuesta tipo Likert de cinco anclajes que oscila desde la puntuación (1) para indicar que la persona se indentifica emocionalmente con el ítem “ligeramente o nada” hasta (5) para indicar que el participante se identifica emocionalmente “mucho” con el ítem. Los sentimientos de afectos positivos corresponden a los ítems: atento/a, interesado/a, alerta/desperto/a, estimulado/a, entusiasmado/a, inspirado/a, orgulloso/a, decidido/a, fuerte/enérgico/a, y activo/a. Por otra parte, los sentimientos negativos aparecen en los ítems: malestar/tenso/a, disgustado/a-molesto/a, hostil, irritable, asustado/a, temeroso/a-atemorizado/a, avergonzado/a, culpable, nervioso/a y miedoso/a. En la presente investigación se obtuvo un alfa de Cronbach de .79 para los efectos positivos y .85 para los efectos negativos.

5) Síndrome de Burnout que fue conceptualizado como un trastorno adaptativo crónico, asociado a las demandas psicosociales que requiere el trabajo directo con personas, produciéndose un desequilibrio entre estas

demandas y los recursos de afrontamiento (Esteras, Chorot y Sandín, 2014). Para medir el burnout, se utilizó el *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach y Jackson (1986). La escala MBI es el instrumento más utilizado para determinar el grado de burnout de una persona. Consiste en un cuestionario formado por 22 ítems, que evalúa tres componentes o dimensiones del burnout: a) agotamiento emocional (formada por 9 ítems), b) despersonalización (formada de 5 ítems) y, c) realización personal (compuestas por otros 8 ítems). La respuesta a cada ítem se recoge en una escala tipo Likert de 5 que abarca desde (1) para indicar “nunca” hasta (5) para indicar “diariamente”. El alfa de Cronbach obtenido para cada dimensión ha sido .88 para cansancio emocional, $\alpha = .64$ para despersonalización y de .80 para realización personal. A pesar de que en la literatura podemos encontrar el cuestionario de Burnout del profesorado-revisado CBP-R, siendo más específico que el propio MBI, se descartó su uso por los motivos ya citados anteriormente, un número excesivo de ítems (66) y por ser un instrumento poco utilizado por otros investigadores.

6) Variables sociodemográficas y relativas al entorno laboral: Finalmente se presentó a los participantes una serie de preguntas de carácter sociodemográfico y relativas al puesto de trabajo. Así por ejemplo, se les preguntó por el sexo, la edad, nivel educativo que imparte, tipo y carácter del centro donde realiza su labor docente, número de horas de clase y de estancia en el centro, así como el número de alumnos, que habitualmente tienen en sus aulas.

4.2.4 ANÁLISIS DE DATOS

En primer lugar, se procedió a realizar un análisis descriptivo de las escalas de medida utilizadas, así como una correlación de Pearson entre las variables consideradas. Para ello se utilizó el paquete estadístico SPSS vs.24. Además, para poner a prueba los objetivos de esta tesis doctoral, se han realizado diversos análisis de mediación y moderación a partir de las técnicas de bootstrapping basadas en el análisis de regresión entre variables. Para este tipo de análisis se ha utilizado la macro Process Hayes implementada sobre SPSS vs.24. Concretamente para poner a prueba los distintos objetivos se han utilizado el modelo 7 (Hayes, 2013). Para los objetivos 1 y 2 se pusieron a prueba 27 modelos, una por cada dimensión de las tres dimensiones de inteligencia emocional percibida (atención, claridad y reparación) junto a cada una de las tres dimensiones del burnout (cansancio emocional, despersonalización y realización personal). Y para el objetivo 3, 6 modelos, una para cada dimensión de la inteligencia emocional con el afecto positivo y de igual modo, para el afecto negativo. Todos ellos hacen un total de 33 modelos.

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

“Las cosas complejas y estadísticamente improbables, son por naturaleza más difíciles de explicar que las cosas simples y estadísticamente probables”

(Richard Darwkins)

“La estadística no es un sustituto de la sentencia”

(Henry Clay)

CAPÍTULO 5

RESULTADOS

En este capítulo se van a exponer los resultados obtenidos de la investigación tras un análisis descriptivo, así como un análisis de correlación de Pearson entre las variables consideradas en el estudio.

5.1 RESULTADOS

En primer lugar, se ha procedido a realizar un análisis descriptivo de las medidas utilizadas, aportando la media y la desviación típica de cada una de las escalas, así como un análisis de correlación de Pearson entre las variables consideradas en el estudio, esto es: estrés percibido, satisfacción con la vida, atención a los sentimientos, claridad y reparación emocional (componentes de la inteligencia emocional percibida), el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal (componentes del síndrome de Burnout) y los afectos positivos y negativos. La matriz de correlación junto a la media y desviación típica obtenidas se muestra en la Tabla 7:

Tabla 7:

Estadísticos descriptivos y correlaciones de Pearson para las variables consideradas.

	Media	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.-Estrés	2.15	.66	1									
2.-Atención emocional	3.09	.75	.154**	1								
3.-Claridad emocional	3.47	.71	.301**	.280**	1							
4.-Reparación emocional	3.50	.75	.351**	.143**	.497**	1						
5.-Satisfacción con la vida	5.1	1.03	.510**	.037*	.313**	.376**	1					
6.-Cansancio emocional	2.20	.74	.383**	.113**	.132**	.209**	.324**	1				
7.-Despersonalización	1.67	.58	.298**	.013	.145**	.166**	.225**	.520**	1			
8.-Realización personal	4.04	.64	.289**	.124**	.293**	.363**	.326**	.406**	.345**	1		
9.-Afecto positivo	3.52	.55	.298**	.139**	.368**	.431**	.331**	.207**	.155**	.416**	1	
10.-Afecto negativo	4.50	.60	.492**	.221**	.228**	.305**	.337**	.384**	.344**	.269**	.181**	1

**p<.01 *p<.05

Tal y como puede observarse, se encuentran correlaciones altamente significativas entre las variables consideradas. Para el estrés percibido se obtienen relaciones estadísticamente significativas y positivas con la atención emocional, el cansancio, la despersonalización y los afectos negativos, e inversas con las otras dos dimensiones de la inteligencia emocional, esto es, claridad y reparación emocional, con el cansancio, el afecto positivo y la satisfacción con la vida. Respeto a las dimensiones de la inteligencia emocional, hemos obtenido que la atención emocional, presenta relaciones estadísticamente significativas y positivas con el resto de variables consideradas, mientras que claridad y reparación emocional, en algunos casos se relacionan negativamente. Así, y como era de esperar en el caso de la

claridad emocional, ésta se relaciona negativamente con cansancio y despersonalización (componentes del burnout) y con el afecto negativo, mientras que con satisfacción con la vida, afecto positivo y realización personal, como componente del burnout, la relación es positiva. Por su parte, la reparación emocional presenta relaciones significativas y positivas con la satisfacción con la vida, la realización personal y el afecto positivo, mientras que en el caso de cansancio emocional, despersonalización y afecto negativo, las relaciones halladas son negativas o inversas. Cabe indicar que, tal y como era de esperar, se producen correlaciones significativas entre las dimensiones de inteligencia emocional. Considerando las relaciones que establece la satisfacción con la vida con el resto de variables consideradas, hay que indicar que éstas son significativas e inversas para las dimensiones de burnout, de cansancio y despersonalización y para los afectos negativos, si bien, presenta relaciones positivas con realización personal y afecto positivo. El patrón de relaciones que se establece entre las tres dimensiones de burnout, es el que teóricamente debemos encontrar, esto es, se establecen fuertes relaciones estadísticamente significativas y positivas del cansancio emocional con la despersonalización y negativas con la realización personal. En el caso de las relaciones halladas entre los componentes del burnout y los afectos, como puede observarse en la Tabla 1, el cansancio emocional y la despersonalización presentan una relación inversa con los afectos positivos, mientras que en el caso de los afectos negativos, la relación es positiva. Esta relación se invierte en el caso de la realización personal, siendo positiva para los afectos positivos, y negativa para los afectos negativos. Como era de esperar, entre afectos positivos y afectos negativos, se obtienen correlaciones negativas. Estos resultados son lógicos si nos atenemos a la naturaleza de cada una de las variables consideradas.

5.2.- Resultados para el Objetivo 1

A continuación se presentan los resultados obtenidos para el primer objetivo. El primer objetivo planteado en esta tesis doctoral, ha sido comprobar el efecto mediador del burnout en la relación entre las demandas (estrés percibido) y el bienestar (satisfacción con la vida), cuando se considera el efecto moderador de los recursos personales (inteligencia emocional) en la relación entre las demandas (estrés percibido) y el burnout. De este objetivo se han derivado cuatro hipótesis de trabajo:

Hipótesis 1

Hipótesis 1.1. Un alto nivel de estrés percibido predice una baja satisfacción con la vida.

Hipótesis 1.2. Un alto nivel de estrés predice altos niveles de cansancio emocional y despersonalización, y un bajo nivel de realización personal.

Hipótesis 1.3. La atención, la claridad y la reparación emocional (inteligencia emocional) moderan la relación del estrés percibido con el cansancio emocional, la despersonalización y la realización personal (burnout). Más concretamente, se espera que cuando el estrés sea alto, un alto nivel de atención, claridad y reparación predigan un menor nivel de cansancio y despersonalización, así como un mayor nivel de realización personal que un bajo nivel de atención, claridad y reparación emocional.

Hipótesis 1.4. Un alto nivel de cansancio y despersonalización, así como un bajo nivel de realización personal predicen una baja satisfacción con la vida.

Resultados hallados para la Hipótesis 1

Cuando en el modelo actúa como **Variable mediadora, el cansancio emocional**, los resultados indican que:

- El estrés percibido ($B=.404$; $p=.000$) predice significativamente el cansancio emocional, pero la atención emocional ($B=.045$; $p=.285$) y la interacción entre el estrés por la atención emocional ($B=.004$; $p=.820$), no predicen el cansancio emocional. Por el contrario, el cansancio emocional ($B=-.210$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=-.704$; $p=.0009$) predicen negativamente la satisfacción con la vida. El porcentaje de varianza explicado por el modelo, cuando es considerada la atención emocional, a la hora de predecir cansancio emocional es del 15%, si bien este porcentaje asciende al 28% cuando se trata de predecir la satisfacción con la vida.
- El estrés percibido ($B=.551$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la claridad emocional ($B=-.038$; $p=.048$) predice el cansancio emocional (ver Figura 17). Por el contrario, la claridad emocional ($B=.063$; $p=.154$) no predice significativamente el cansancio emocional. Sin embargo, el cansancio emocional ($B=-.210$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=-.705$; $p=.000$) predicen negativamente la satisfacción con la vida. Los porcentajes de varianza explicada se mantienen con respecto al análisis anterior, esto es, el modelo aporta un 15% de varianza a la explicación del cansancio emocional, y un 28% de la varianza explicada para la satisfacción con la vida.

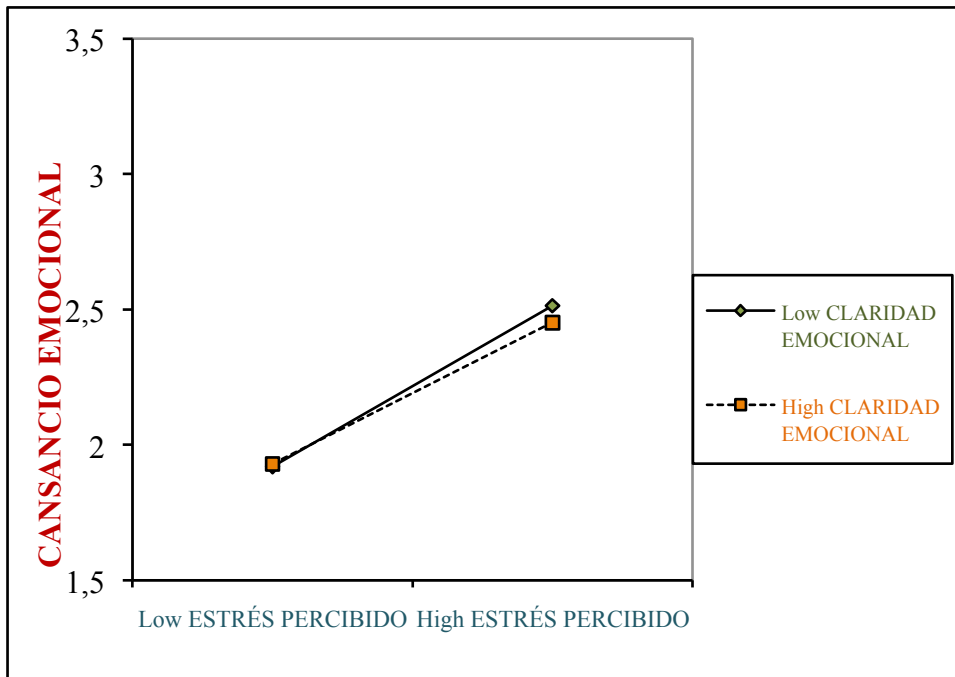


Figura 17: INTERACCIÓN DE ESTRÉS POR CLARIDAD EMOCIONAL PARA CANSANCIO EMOCIONAL (BURNOUT). Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la interacción del estrés percibido por la claridad emocional para el cansancio emocional (burnout) muestran que cuando el estrés es alto, una alta claridad emocional predice un menor nivel de cansancio que una baja claridad, aunque esta diferencia de efectos, a pesar de ser significativos, no son muy pronunciados. Cuando el nivel de estrés es bajo no existen apenas efectos diferenciales de la variable moderadora claridad emocional. Independientemente de los efectos de la claridad emocional, un alto nivel de estrés predice un mayor nivel de cansancio emocional que un bajo nivel de estrés.

Por otra parte, cuando se tiene en cuenta la dimensión de reparación emocional, los resultados indicaron que:

- El estrés percibido ($B=.520$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la reparación emocional ($B=-.370$; $p=.038$) predicen el cansancio emocional (ver Figura 18). Por el contrario, la reparación emocional ($B=-.003$; $p=.950$) no predice significativamente el cansancio emocional. Finalmente, el cansancio emocional ($B=-.212$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=-.703$; $p=.000$) predicen negativamente la satisfacción con la vida. El porcentaje de varianza explicada por el modelo para la variable cansancio emocional es del 15.4% y del 28% para la satisfacción con la vida.

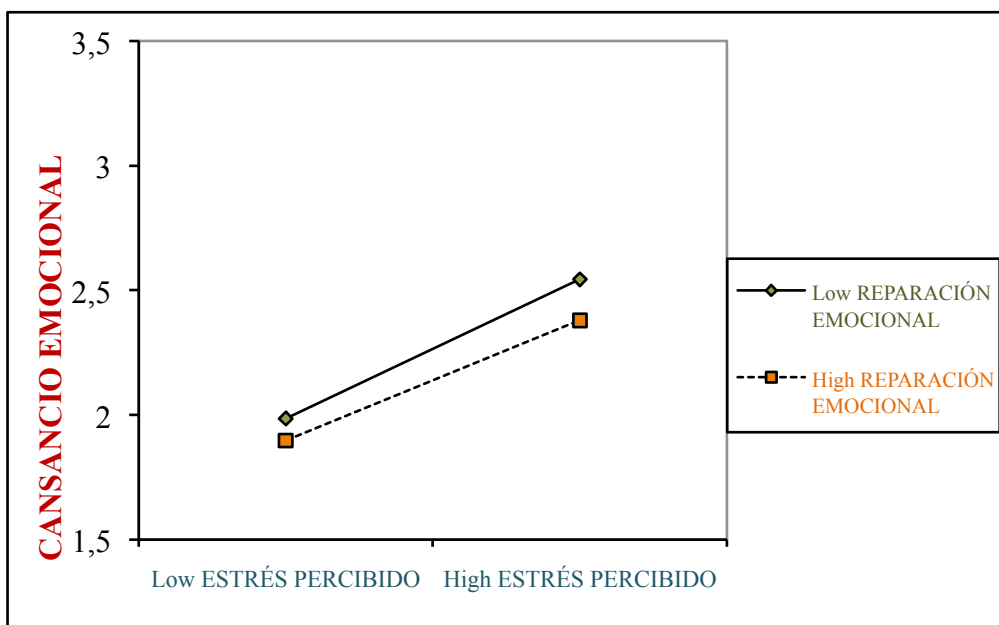


Figura 18: INTERACCIÓN DE ESTRÉS POR REPARACIÓN EMOCIONAL PARA CANSANCIO EMOCIONAL (BURNOUT). Fuente: elaboración propia

Los resultados de la interacción del estrés percibido por la reparación emocional para el cansancio emocional (burnout) señalan que cuando el estrés es alto, una alta reparación emocional predice un menor nivel de cansancio que una baja reparación. Cuando el nivel de estrés es bajo se producen los mismos resultados. Independientemente de los efectos de la reparación emocional, un alto nivel de estrés predice un mayor nivel de cansancio emocional que un bajo nivel de estrés.

Cuando la **Variable mediadora despersonalización**, actúa en el modelo, los resultados ponen de manifiesto que:

- El estrés percibido ($B=.305$; $p=.000$) predice la despersonalización. La atención emocional ($B=-.000$; $p=.999$) y la interacción entre el estrés por la atención no explica significativamente la despersonalización ($B=-.012$; $p=.431$). Por otro lado, la despersonalización ($B=-.142$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=-.758$; $p=.000$) predicen negativamente la satisfacción con la vida. En este caso, cuando interviene como moderadora la atención emocional, el porcentaje de varianza explicado por el modelo para la despersonalización es del 9%, ascendiendo éste a un 26.5% cuando se trata de explicar la satisfacción con la vida.
- El estrés percibido ($B=.400$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la claridad emocional ($B=-.043$; $p=.006$) predicen significativamente la despersonalización (ver Figura 19). La claridad emocional ($B=.0444$; $p=.223$) no predice la despersonalización. El

estrés percibido ($B=-.758$; $p=.000$) y la despersonalización ($B=-.139$; $p=.000$) predicen negativamente la satisfacción con la vida. Cuando se introduce la claridad emocional en interacción con el estrés percibido a la hora de explicar la despersonalización, el porcentaje de varianza explicado es del 10%, si bien, a la hora de explicar la satisfacción con la vida, el porcentaje de varianza explicada es del 26.5%.

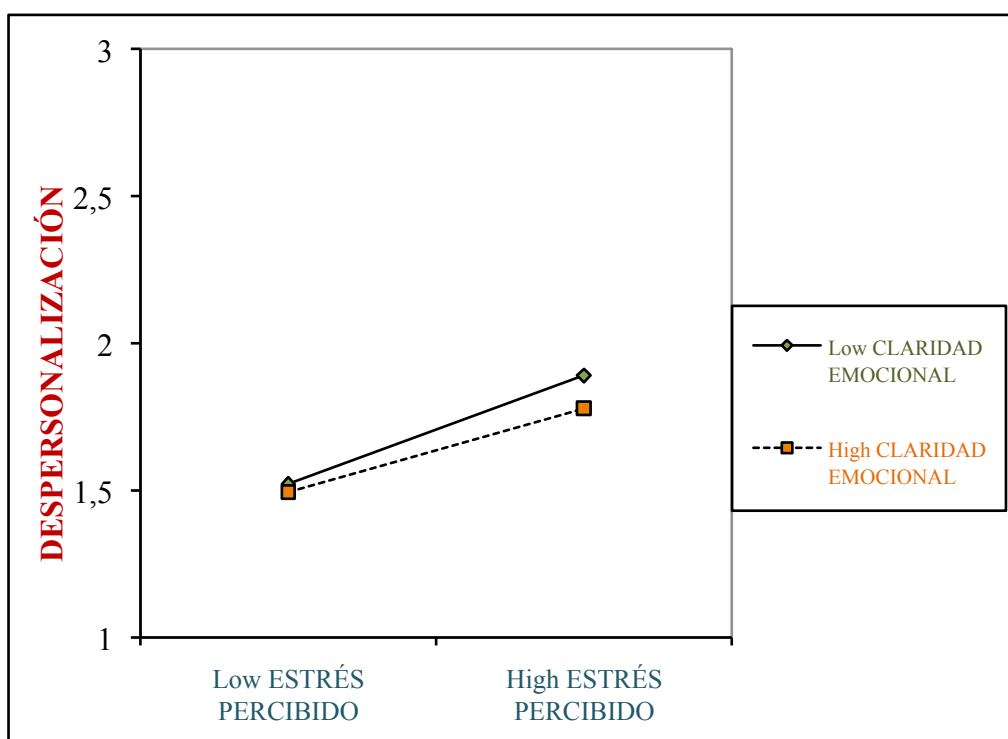


Figura 19: INTERACCIÓN DE ESTRÉS POR CLARIDAD EMOCIONAL PARA DESPERSONALIZACIÓN (BURNOUT). Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la interacción del estrés percibido por la claridad emocional para la despersonalización (burnout) señalan que cuando el estrés

es alto, una alta claridad emocional predice un menor nivel de despersonalización que una baja claridad. Cuando el nivel de estrés es bajo no existen apenas efectos diferenciales de la variable moderadora claridad emocional. Independientemente de los efectos de la claridad emocional, un alto nivel de estrés predice un mayor nivel de despersonalización que un bajo nivel de estrés.

- El estrés percibido ($B=.382$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la reparación emocional ($B=-0.41$; $p=.005$) predicen la despersonalización (ver Figura 20). Sin embargo, la reparación emocional ($B=.036$; $p=.292$) no predice significativamente la despersonalización. La despersonalización ($B=-.142$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=-.757$; $p=.000$) predicen negativamente la satisfacción con la vida. El porcentaje de varianza explicado por el modelo, cuando es considerada la reparación emocional, a la hora de predecir la despersonalización es de un 9.5%, si bien este porcentaje asciende al 26.5% cuando se trata de predecir la satisfacción con la vida.

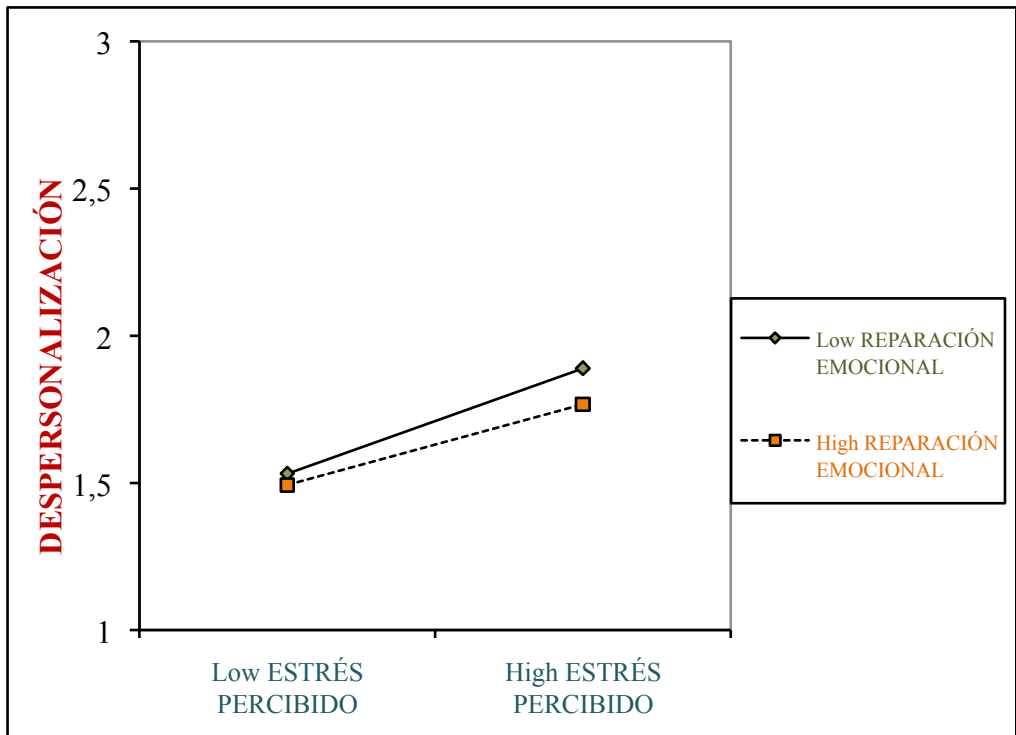


Figura 20: INTERACCION DE ESTRÉS POR REPARACIÓN PARA DESPERSONALIZACIÓN (BURNOUT). Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la interacción del estrés percibido por la reparación emocional para la despersonalización (burnout) muestran que cuando el estrés es alto, una alta reparación emocional predice un menor nivel de despersonalización que una baja reparación. Cuando el nivel de estrés es bajo apenas existen diferencias en los efectos de la variable moderadora. Independientemente de los efectos de la reparación emocional, un alto nivel de estrés predice un mayor nivel de despersonalización que un bajo nivel de estrés.

Cuando en el modelo actúa como **Variable mediadora la realización personal**, los resultados ponen de manifiesto que:

- El estrés percibido ($B=-.366$; $p=.000$) predice la realización personal. La atención emocional ($B=.106$; $p=.005$) y la interacción entre el estrés por la atención emocional, no predicen significativamente la realización personal ($B=.019$; $p=.253$). Finalmente, la realización personal ($B=.313$; $p=.000$), predice positivamente la satisfacción con la vida, si bien el estrés percibido ($B=-.708$; $p=.000$) la predice negativamente. El porcentaje de varianza explicada que aportan el estrés y la atención emocional a la hora de explicar la realización personal es del 11%. Para la satisfacción con la vida, se ha encontrado que considerando el estrés, la atención emocional y la realización personal como predictores se aporta el 29.6% de explicación de la varianza.
- El estrés percibido ($B=-.330$; $p=.000$) predice negativamente la realización personal. La claridad emocional ($B=.131$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la claridad emocional ($B=.034$; $p=.046$), si explica significativamente la realización personal (ver Figura 21). La realización personal ($B=.312$; $p=.000$) predice positivamente la satisfacción con la vida, mientras que el estrés percibido ($B=-.708$; $p=.000$) la predice negativamente. En este caso, el porcentaje de varianza explicada por el modelo para la realización personal, es de un 13%, si bien, cuando se trata de explicar la satisfacción con la vida, en este caso, las variables consideradas aportan un 29.5% a la explicación de la varianza.

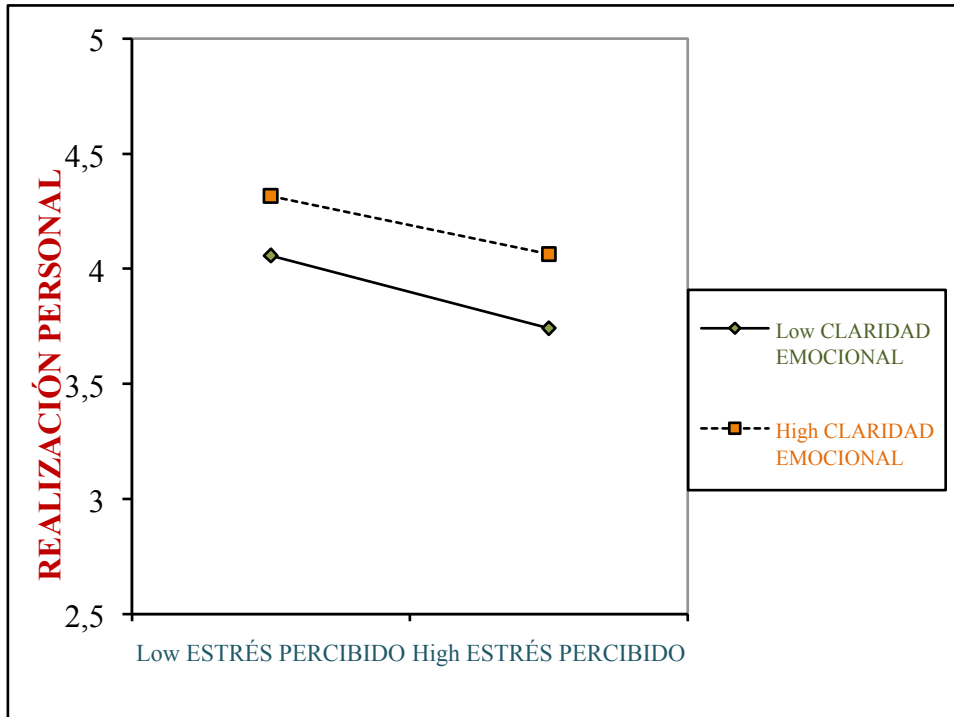


Figura 21: INTERACCIÓN DE ESTRÉS POR CLARIDAD EMOCIONAL PARA REALIZACIÓN PERSONAL (BURNOUT). Fuente: elaboración propia

Los resultados de la interacción del estrés percibido por la claridad emocional para la realización personal (burnout) indican que cuando el estrés es alto, una alta claridad emocional predice un mayor nivel de realización personal que una baja claridad. Cuando el nivel de estrés es bajo, una alta claridad predice un mayor nivel de realización personal que una baja claridad emocional. Independientemente de los efectos de la claridad emocional, un bajo nivel de estrés predice un mayor nivel de realización personal que un alto nivel de estrés.

- El estrés percibido ($B=-.212$; $p=.000$) y la reparación emocional ($B=.232$; $p=.000$) predicen la realización personal; la interacción entre el estrés por la reparación emocional ($B=.010$; $p=.523$) no la predice. La realización personal ($B=.313$; $p=.000$), predice positivamente la satisfacción con la vida, pero el estrés percibido ($B=-.707$; $p=.000$) la predice negativamente. El porcentaje de varianza explicado por el modelo puesto a prueba, cuando es considerada la reparación emocional y el estrés percibido como variables explicativas de la realización personal es del 16%, si bien este porcentaje asciende al 29.6% cuando se trata de predecir la satisfacción con la vida.

5.3.- Resultados para el objetivo 2

En este apartado se exponen los resultados hallados para el segundo objetivo propuesto, esto es: comprobar el efecto mediador del afecto negativo (objetivo 2.1) y positivo (objetivo 2.2) en la relación entre las demandas (estrés percibido) y el burnout (cansancio emocional, despersonalización y realización personal), cuando se considera el efecto moderador de los recursos personales (inteligencia emocional) en la relación entre las demandas (estrés percibido) y el afecto negativo (objetivo 2.1) y positivo (objetivo 2.2).

Para poner a prueba este objetivo, se han formulado las siguientes hipótesis de trabajo:

Hipótesis 2.1.

Hipótesis 2.1.1. Un alto nivel de estrés percibido predice un alto nivel de cansancio emocional, despersonalización, así como un bajo nivel de realización personal.

Hipótesis 2.1.2. Un alto nivel de estrés predice un alto nivel de afecto negativo.

Hipótesis 2.1.3. La atención, la claridad y la reparación emocional (inteligencia emocional) moderan la relación entre el estrés percibido y el afecto negativo. Más concretamente, se espera que cuando el estrés sea alto, un alto nivel de atención, claridad y reparación predigan un menor nivel de afecto negativo que un bajo nivel de atención, claridad y reparación emocional.

Hipótesis 2.1.4. Un alto nivel de afecto negativo predice un alto nivel de cansancio emocional, despersonalización, así como un bajo nivel de realización personal.

Los resultados hallados se muestran a continuación.

Cuando actúa en el modelo la **Variable mediadora: afecto negativo**, los resultados indican que para la dimensión de burnout de cansancio emocional:

- El estrés percibido ($B=.282$; $p=.000$) predice el afecto negativo, pero la atención emocional, no predice el afecto negativo ($B=.025$;

$p=.431$), aunque la interacción entre el estrés por la atención emocional ($B=.044$, $p=.002$) predice significativamente el afecto negativo (ver Figura 22). El afecto negativo ($B=.320$, $p=.000$) y el estrés percibido ($B=.285$; $p=.000$) predicen positivamente el cansancio emocional (dimensión de Burnout). La varianza explicada para el afecto negativo, cuando se considera la atención emocional en interacción con el estrés es de un 20%, mientras que a la hora de explicar el cansancio emocional, el afecto negativo junto al estrés percibido aportan un 26.5% a la explicación de la varianza.

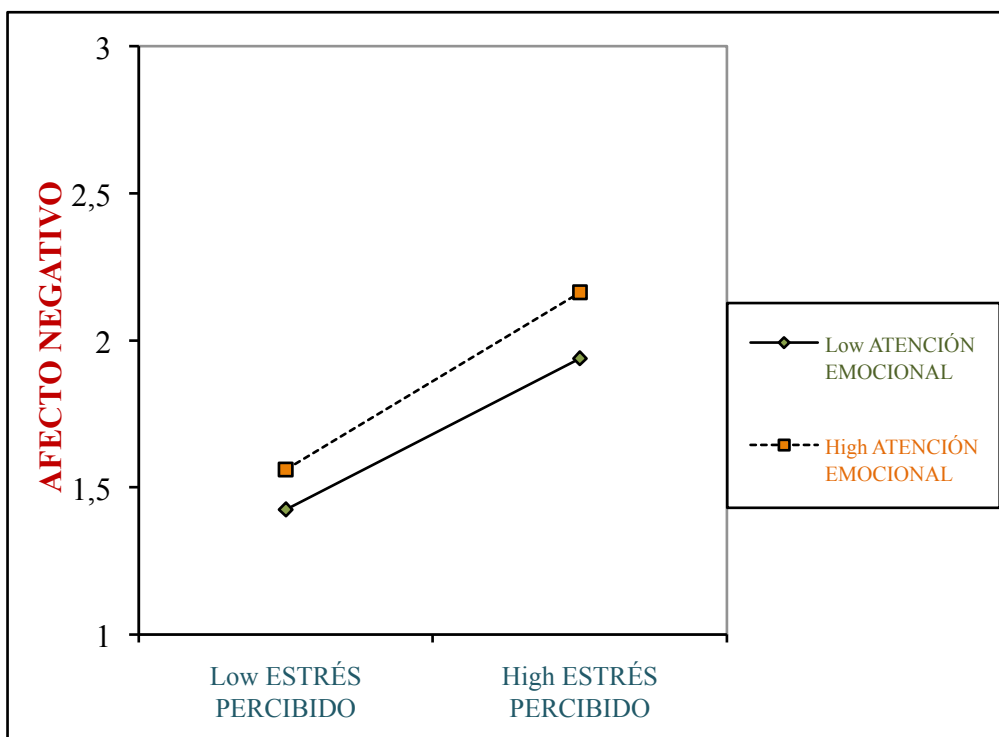


Figura 22: INTERACCION DE ESTRÉS POR ATENCIÓN EMOCIONAL PARA AFECTO NEGATIVO. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la interacción del estrés percibido por la atención emocional para el afecto negativo muestran que cuando el estrés es alto, una alta atención emocional predice un mayor nivel de afecto negativo que una baja atención emocional. Cuando el nivel de estrés es bajo se producen los mismos resultados. Independientemente de los efectos de la atención emocional, un alto nivel de estrés predice un mayor nivel de afecto negativo que un bajo nivel de estrés.

- El estrés percibido ($B=.550$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la claridad emocional ($B=-.038$; $p=.009$) predicen el afecto negativo (ver Figura 23). El porcentaje de varianza explicada para el afecto negativo, en este caso, es del 20%. Por otra parte, la claridad emocional ($B=.008$; $p=.816$) no explica significativamente el afecto negativo. El afecto negativo ($B=.319$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=.285$; $p=.000$) predicen positivamente el cansancio emocional, aportando un 25% de varianza explicada.

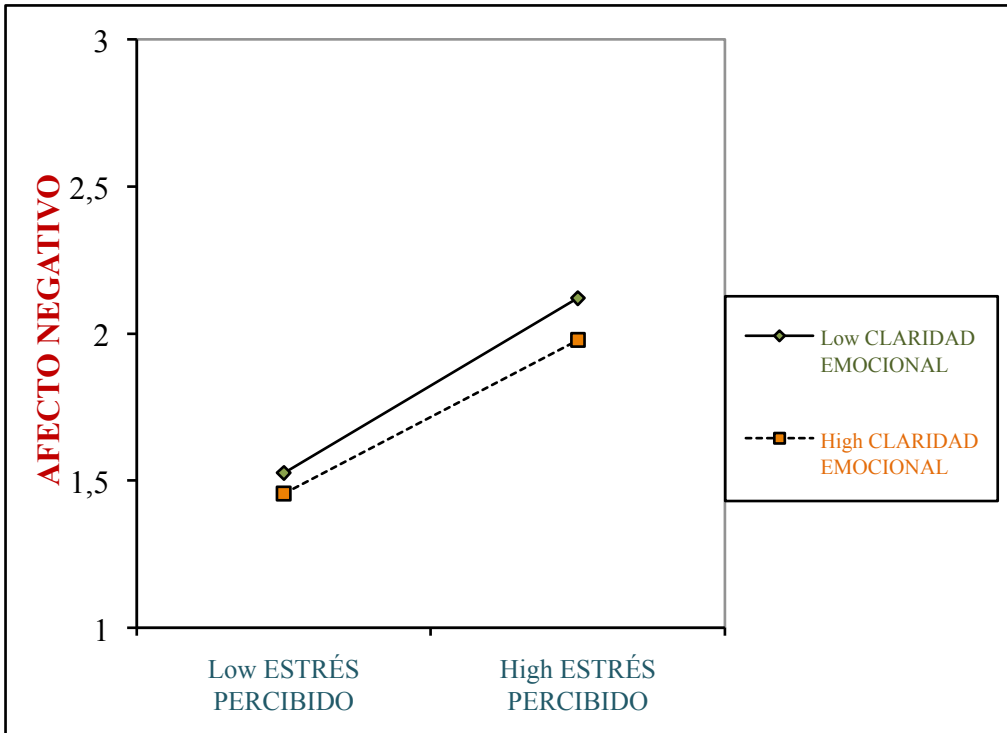


Figura 23: INTERACCIÓN DE ESTRÉS POR CLARIDAD EMOCIONAL PARA AFECTO NEGATIVO. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la interacción del estrés percibido por la claridad emocional para el afecto negativo señalan que cuando el estrés es alto, una alta claridad emocional predice un menor nivel de afecto negativo que una baja claridad. Cuando el nivel de estrés es bajo se producen los mismos resultados. Independientemente de los efectos de la claridad emocional, un alto nivel de estrés predice un mayor nivel de afecto negativo que un bajo nivel de estrés.

- El estrés percibido ($B=.624$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la reparación emocional ($B=-.067$; $p=.000$) predicen el afecto negativo (ver Figura 24). La reparación emocional ($B=.026$; $p=.400$) no predice significativamente el afecto negativo. El porcentaje de varianza explicada para el afecto negativo se mantiene en un 20%. Finalmente, el afecto negativo ($B=.318$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=.285$; $p=.000$) predicen positivamente el cansancio emocional y aportan un 26.5% al porcentaje de varianza explicada del cansancio emocional.

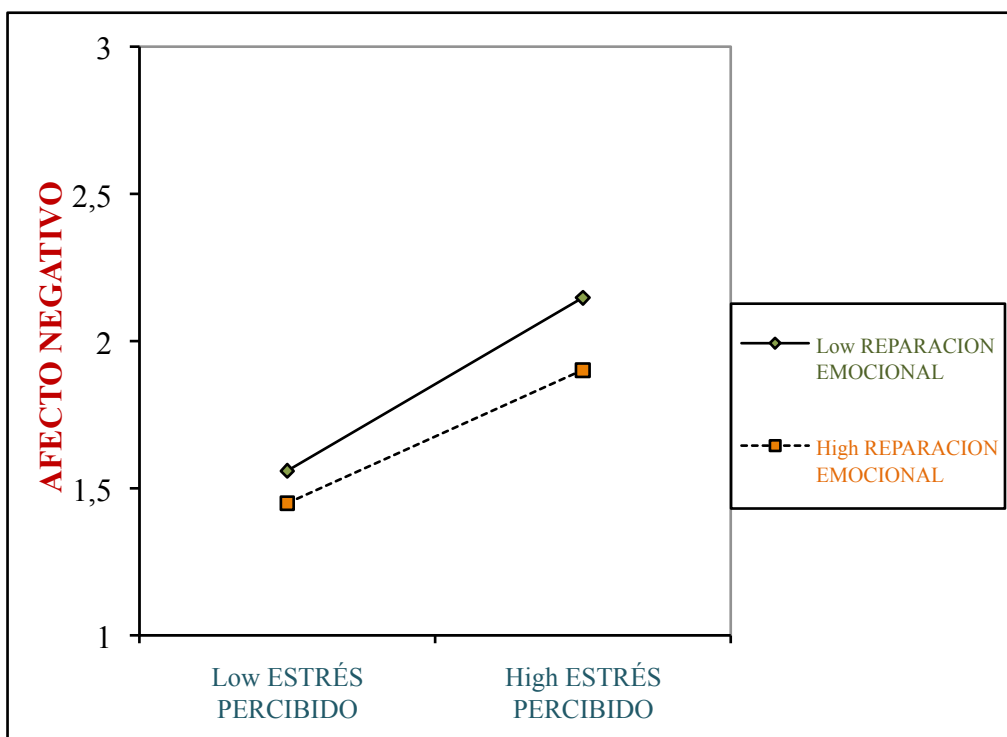


Figura 24: INTERACCIÓN DE ESTRÉS POR REPARACIÓN PARA AFECTO NEGATIVO. Fuente: elaboración propia.

Los resultados de la interacción del estrés percibido por la reparación emocional para el afecto negativo indican que cuando el estrés es alto, una alta reparación emocional predice un menor nivel de afecto negativo que una baja reparación. Cuando el nivel de estrés es bajo se producen los mismos resultados. Independientemente de los efectos de la reparación emocional, un alto nivel de estrés predice un mayor nivel de afecto negativo que un bajo nivel de estrés.

Cuando la **Variable mediadora afecto negativo**, actúa en el modelo, los resultados indican que, para la dimensión de burnout de despersonalización:

- El estrés percibido ($B=.279$; $p=.000$) predice el afecto negativo. De manera contraria, la atención emocional no predice el afecto negativo ($B=.023$; $p=.466$) pero, la interacción entre el estrés por la atención emocional ($B=.045$; $p=.002$) predice significativamente el afecto negativo, explicando un 14% de la varianza (ver Figura 6). El afecto negativo ($B=.254$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=.150$; $p=.000$) predicen positivamente la despersonalización (dimensión de Burnout). La varianza explicada por el modelo para el afecto negativo es del 14%, si bien para explicar la despersonalización aporta el 26.5%.
- El estrés percibido ($B=.550$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la claridad emocional ($B= -.038$; $p=.010$) predicen el afecto negativo y aporta un 25% a la explicación de la varianza (ver Figura 7). La claridad emocional ($B=.008$; $p=.819$) no alcanza niveles

significativos para explicar el afecto negativo. El afecto negativo ($B=.253$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=.150$; $p=.000$) predicen positivamente la despersonalización, explicando el 14% de la varianza.

- El estrés percibido ($B=.632$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la reparación emocional ($B=-.069$; $p=.000$) (ver Figura 8) predicen el afecto negativo, aportando un 26.5% a su varianza. La reparación emocional ($B=.029$; $p=.347$) no explica significativamente el afecto negativo. El afecto negativo ($B=.253$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=.150$; $p=.000$) predicen positivamente la despersonalización, explicando un 14% de la varianza.

Cuando la **Variable mediadora afecto negativo**, actúa en el modelo, los resultados indican que para la dimensión de burnout de realización personal:

- El estrés percibido ($B=.281$; $p=.000$) predice el afecto negativo. La atención emocional no predice el afecto negativo ($B=.025$; $p=.428$) pero la interacción entre el estrés por la atención emocional ($B=.044$; $p=.002$) predice significativamente el afecto negativo (ver Figura 6). El aporte que realizan a la explicación de la varianza de afecto negativo es de un 26.5%. El afecto negativo ($B=-.179$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=-.199$; $p=.000$) predicen negativamente la realización personal (dimensión de Burnout). El porcentaje de varianza explicado por el modelo para realización personal es 10.4%.

- El estrés percibido ($B=.550$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la claridad emocional ($B= -.037$; $p=.009$) predicen el afecto negativo (ver Figura 7), explicando el 25% de varianza del afecto negativo. La claridad emocional ($B=.008$; $p=.814$) no predice significativamente el afecto negativo. El afecto negativo ($B=-.180$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=-.200$; $p=.000$) predicen negativamente la realización personal aportando un 10.5% de varianza explicada
- El estrés percibido ($B=.625$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la reparación emocional ($B=-.067$; $p=.000$) predicen el afecto negativo (ver Figura 8), y aportan un 26.5% a la varianza explicada para el afecto negativo. La reparación emocional ($B=.026$; $p=.402$) no explica el afecto negativo. El afecto negativo ($B=-.179$; $p=.000$) y el estrés percibido ($B=-.200$; $p=.000$) predicen negativamente la realización personal aportando un 10.5% a la varianza explicada.

Resultados para el Objetivo 2.2:

Hipótesis 2.2.

Hipótesis 2.2.1. Un alto nivel de estrés percibido predice un alto nivel de cansancio emocional, despersonalización, así como un bajo nivel de realización personal.

Hipótesis 2.2.2. Un alto nivel de estrés predice un bajo nivel de afecto positivo.

Hipótesis 2.2.3. La atención, la claridad y la reparación emocional (inteligencia emocional) moderan la relación entre el estrés percibido y el afecto positivo. Más concretamente, se espera que cuando el estrés sea alto, un alto nivel de atención, claridad y reparación predigan un mayor nivel de afecto positivo que un bajo nivel de atención, claridad y reparación emocional.

Hipótesis 2.2.4. Un alto nivel de afecto positivo predice un bajo nivel de cansancio emocional, despersonalización, así como un bajo nivel de realización personal.

Los resultados indican que cuando actúa como **Variable mediadora el afecto positivo** para predecir la dimensión de burnout cansancio emocional:

- El estrés percibido ($B=-.226$; $p=.001$) predice negativamente el afecto positivo. La atención emocional predice el afecto positivo ($B=.170$; $p=.000$) y la interacción entre el estrés por la atención emocional ($B=-.017$; $p=.305$) no es significativa. Este modelo para el afecto positivo explica un 12.5% de la varianza. El afecto positivo ($B=-.134$, $p=.000$) predice negativamente el cansancio emocional, mientras que el estrés percibido ($B=.393$; $p=.000$) lo predice positivamente y aportan un 15.6% de varianza explicada.
- El estrés percibido ($B=-.156$; $p=.001$) predice negativamente el afecto positivo. La claridad emocional ($B=.248$; $p=.000$) predice

significativamente el afecto positivo. El estrés percibido junto con la claridad emocional aportan un 17.5% a la explicación de la varianza del afecto positivo. La interacción del estrés por la claridad emocional ($B=-.004$; $p=.745$) no es significativa. El afecto positivo ($B=-.135$; $p=.000$) predice negativamente el cansancio emocional, mientras que el estrés percibido ($B=.392$; $p=.000$) lo predice positivamente y explican un 15.6% de varianza.

- El estrés percibido predice negativamente ($B=-.121$; $p=.007$) el afecto positivo, mientras que la reparación emocional ($B=.285$; $p=.000$) lo predice positivamente, explicando en conjunto, el estrés percibido y la reparación emocional un 21.1% del afecto positivo. La interacción del estrés por la reparación emocional ($B=-.005$; $p=.690$) no predice el afecto positivo. El afecto positivo ($B=-.135$; $p=.000$) predice de forma negativa el cansancio emocional, mientras que el estrés percibido ($B=.392$; $p=.000$) lo predice de forma positiva y explican un 15.6% de la varianza.

Los resultados indicaron que cuando actúa como **Variable mediadora el afecto positivo** para predecir la dimensión de burnout despersonalización:

- El estrés percibido ($B=-.231$; $p=.000$) predice negativamente el afecto positivo, mientras que la atención emocional predice positivamente el afecto positivo ($B=.167$; $p=.000$), si bien, la interacción del estrés por la atención emocional ($B=-.019$; $p=.368$) no es significativa. El porcentaje de varianza explicada para el afecto positivo, en este caso,

es de 12.4%. Por su parte, el afecto positivo ($B=-.078$; $p=.000$) predice negativamente la despersonalización, mientras que el estrés percibido ($B=.242$; $p=.000$) la predice positivamente y explican un 9.3% de varianza.

- El estrés percibido predice negativamente el afecto positivo ($B=-.153$; $p=.002$), pero la claridad emocional ($B=.250$; $p=.000$) lo predice positivamente y aportan el 17.4% de varianza explicada. No obstante, la interacción del estrés por la claridad emocional ($B=-.005$; $p=.721$) no predice el afecto positivo. El afecto positivo ($B=-.077$; $p=.000$) predice negativamente la despersonalización, mientras que el estrés percibido ($B=.243$; $p=.000$) la predice positivamente explicando un 9.4% de varianza.
- El estrés percibido ($B=-.113$; $p=.013$) predice negativamente el afecto positivo, pero la reparación emocional ($B=.289$; $p=.000$) predice positivamente el afecto positivo. En conjunto explican un 21% de la varianza del afecto positivo. La interacción del estrés por la reparación emocional ($B=-.007$; $p=.574$) no es significativa. El afecto positivo ($B=-.077$; $p=.000$), predice negativamente la despersonalización, mientras que el estrés percibido ($B=.245$; $p=.000$) la predice positivamente, explicando un 9.4% de varianza.

Los resultados indican que cuando actúa como **Variable mediadora el afecto positivo** para predecir la dimensión de burnout realización personal:

- El estrés percibido ($B=-.224$; $p=.000$) predice de forma negativa el afecto positivo, mientras que la atención emocional ($B=.171$; $p=.000$), lo predice positivamente, explicando un 12.5% de varianza. La interacción entre el estrés por la atención emocional ($B=-.015$; $p=.278$), para predecir el afecto positivo no es significativa. El afecto positivo ($B=.492$; $p=.000$) predice positivamente la realización personal, mientras que el estrés percibido ($B=-.173$; $p=.000$) la predice negativamente. Este modelo explica un 20.3% de varianza explicada para la realización personal.
- El estrés percibido ($B=-.156$; $p=.001$) predice de forma negativa el afecto positivo, mientras que la claridad emocional ($B=.247$; $p=.000$), lo predice positivamente, explicando en conjunto un 18 % de varianza. La interacción del estrés por la claridad emocional ($B=-.004$; $p=.740$) no es significativa. La realización personal viene predicha positivamente por el afecto positivo ($B=.420$; $p=.000$) y negativamente por el estrés percibido ($B=-.175$; $p=.000$) aportando un 20.3% a la varianza explicada.
- El estrés percibido ($B=-.120$; $p=.000$) predice negativamente el afecto positivo, mientras que la reparación emocional ($B=.285$; $p=.000$), lo predice positivamente. El porcentaje de varianza explicada por estas variables para el afecto positivo es del 21.1%. Hay que indicar que, la interacción entre el estrés por la reparación emocional ($B=-.005$; $p=.648$), no es significativa. El

afecto positivo ($B=.420$; $p=.000$) predice la realización personal de forma positiva, y el estrés percibido ($B=-.174$; $p=.000$) la predice negativamente, aportando el 20.3% de varianza explicada.

5.4.- Resultados para el Objetivo 3

Los resultados hallados para el tercer objetivo, esto es: comprobar el efecto mediador del afecto negativo (objetivo 3.1) y positivo (objetivo 3.2) en la relación entre las demandas (estrés percibido) y la satisfacción con la vida, cuando se considera el efecto moderador de los recursos personales (inteligencia emocional) en la relación entre las demandas (estrés percibido) y el afecto negativo (objetivo 3.1) y el afecto positivo (objetivo 3.2).

Más concretamente las hipótesis puestas a prueba para este objetivo han sido:

Hipótesis 3.1.

Hipótesis 3.1.1. Un alto nivel de estrés percibido predice un bajo nivel de satisfacción con la vida.

Hipótesis 3.1.2. Un alto nivel de estrés predice un alto nivel de afecto negativo.

Hipótesis 3.1.3. La atención, la claridad y la reparación emocional (inteligencia emocional) moderan la relación entre el estrés percibido y el

afecto negativo. Más concretamente, se espera que cuando el estrés sea alto, un alto nivel de atención, claridad y reparación predigan un menor nivel de afecto negativo que un bajo nivel de atención, claridad y reparación emocional.

Hipótesis 3.1.4. Un alto nivel de afecto negativo predice un bajo nivel de satisfacción con la vida.

Los resultados hallados cuando actúa como **Variable mediadora el afecto negativo** a la hora de explicar la satisfacción con la vida son:

- El estrés percibido ($B=.283$; $p=.000$) predice el afecto negativo, mientras que la atención emocional ($B=.026$; $p=.407$), no es significativa. La interacción entre el estrés por la atención emocional ($B=.043$; $p=.002$), predice el afecto negativo (ver Figura 6). Para el afecto negativo el porcentaje de varianza explicada ha sido de un 26.5%. Tanto el afecto negativo ($B=-.199$; $p=.000$) como el estrés percibido ($B=-.704$; $p=.000$) predicen negativamente la satisfacción con la vida, y aportan un 26.5% a la explicación de la varianza.
- El estrés percibido ($B=.550$; $p=.001$) predice el afecto negativo, pero la claridad emocional ($B=.007$; $p=.818$) carece de significación. No obstante, la interacción del estrés por la claridad emocional ($B=-.037$; $p=.009$) si es significativa (ver Figura 7), para explicar el afecto negativo, presentando un 25% de varianza explicada. La satisfacción con la vida, viene predicha negativamente, tanto por el afecto

negativo ($B=-.197$; $p=.000$), como por el estrés percibido ($B=-.705$; $p=.000$), y explican el 27% de la varianza.

- El estrés percibido ($B=.624$; $p=.000$) predice positivamente el afecto negativo, pero la reparación emocional ($B=.025$; $p=.410$), no predice el afecto negativo. No obstante, la interacción entre el estrés por la reparación emocional ($B=-.066$; $p=.000$) predice significativa y negativamente el afecto negativo (ver Figura 8), explicando el 27% de la varianza. Tanto el afecto negativo ($B=-.197$; $p=.000$), como el estrés percibido ($B=-.704$; $p=.000$) predicen negativamente la satisfacción con la vida y aportan un 27% de varianza explicada.

OBJETIVO 3.2.

Hipótesis 3.2.

Hipótesis 3.2.1. Un alto nivel de estrés percibido predice un bajo nivel de satisfacción con la vida.

Hipótesis 3.2.2. Un alto nivel de estrés predice un bajo nivel de afecto positivo.

Hipótesis 3.2.3. La atención, la claridad y la reparación emocional (inteligencia emocional) moderan la relación entre el estrés percibido y el afecto positivo. Más concretamente, se espera que cuando el estrés sea alto, un alto nivel de atención, claridad y reparación explican un mayor nivel de afecto positivo que un bajo nivel de atención, claridad y reparación emocional.

Hipótesis 3.2.4. Un alto nivel de afecto positivo predice un alto nivel de satisfacción con la vida.

Cuando actúa como **Variable mediadora el efecto positivo** para explicar la satisfacción con la vida:

- El estrés percibido ($B=-.225$; $p=.000$) predice de forma negativa el afecto positivo, mientras que la atención emocional ($B=.171$; $p=.000$), lo predice positivamente y permiten explicar un 12.4% de la varianza del afecto positivo. La interacción entre el estrés por la atención emocional ($B=-.015$; $p=.297$), para predecir el afecto positivo no ha sido significativa. El afecto positivo ($B=.364$; $p=.000$) predice positivamente la satisfacción con la vida, mientras que el estrés percibido ($B=-.702$; $p=.000$) la predice negativamente, y explican el 29.4% de varianza.
- El estrés percibido ($B=-.155$; $p=.001$) predice de forma negativa el afecto positivo, y la claridad emocional ($B=.247$; $p=.000$), lo predice positivamente y aportan un 17.4% de varianza explicada. La interacción del estrés por la claridad emocional ($B=-.004$; $p=.746$) no es significativa. La satisfacción con la vida, viene predicha positivamente por el afecto positivo ($B=.366$; $p=.000$) y negativamente por el estrés percibido ($B=-.701$; $p=.000$), explicando un 30% de la varianza.
- El estrés percibido ($B=-.121$; $p=.007$) predice negativamente el afecto positivo, mientras que la reparación emocional ($B=.284$; $p=.000$), lo

predice positivamente; ambas explican el 21.1% de la varianza del afecto positivo. La interacción del estrés por la reparación emocional ($B=-.005$; $p=.693$) no es significativa. El afecto positivo ($B=.366$; $p=.000$) predice la satisfacción con la vida de forma positiva, y el estrés percibido ($B=-.701$; $p=.000$) la predice negativamente, aportando un 29.4% de varianza explicada.

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Y

CONCLUSIONES

“La ciencia se compone de errores, que a su vez son los pasos hacia la verdad”

(Jules Verne)

“Investigar es ver lo que todo el mundo ha visto, y pensar lo que nadie más ha pensado”

(Albert Szent-Györgyi)

CAPÍTULO 6

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Y

CONCLUSIONES

“Desde el modelo de los recursos y demandas laborales de Bakker y Demerouti, se ha realizado un estudio sobre el burnout y el bienestar docente, utilizando respectivamente como variables moderadoras y mediadoras, la inteligencia emocional y el afecto (positivo y negativo). En el marco teórico de esta tesis doctoral, se resume los estudios con los que se documenta esta investigación, analizando el estrés y el burnout como uno de los síntomas más frecuentes en la labor docente. Este capítulo está destinado a discutir los resultados hallados, a fin de poder establecer conclusiones claras en torno a las contribuciones que este estudio puede hacer a la hora de disminuir los síntomas de burnout y mejorar el bienestar en los docentes”.

6.1.- DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

El primer objetivo de esta tesis doctoral, fue comprobar la capacidad predictiva del modelo DRL cuando la inteligencia emocional percibida (entendida como recurso personal) actúa moderando la relación entre las demandas (estrés percibido) y el burnout para explicar la satisfacción vital.

De hecho, nuestras hipótesis se orientaban en la línea de que altos niveles de estrés percibido, influirían negativamente sobre la satisfacción vital y, sobre la realización personal, como dimensión del burnout. Además, cabría esperar que el estrés influyera positivamente sobre el cansancio emocional y la despersonalización. Pues bien, estas hipótesis han sido confirmadas, pues nuestros resultados indican que un alto nivel de estrés percibido, predice una baja satisfacción con la vida, así como el cansancio emocional y la despersonalización.

Estos resultados coinciden en parte con los hallados por otros autores. Así por ejemplo, Paris y Omar (2008), con una muestra con médicos y enfermeros (trabajo que implica, al igual que el del docente, un gran nivel de interacciones con otras personas) también encontraron estos mismo resultados.

Cabe mencionar que hemos obtenido fuertes correlaciones entre estrés percibido, satisfacción con la vida, y las dimensiones de burnout. A este respecto, otros autores como por ejemplo Victorio (2008), manifiesta que se encuentran débiles relaciones, lo que podría explicarse según la autora, por la naturaleza de las escalas empleadas. Así pues, la escala utilizada para medir la satisfacción con la vida, hace referencia a toda la vida de forma “global”, mientras que la escala de estrés percibido, recoge la percepción de estrés en un pasado relativamente cercano (durante el último mes), lo que quizá explique, las relaciones negativas y débiles que halló Victorio (2008) en su estudio.

No obstante, como hemos indicado, nosotros sí que hemos obtenido una fuerte correlación entre estrés percibido y satisfacción con la vida, y tal y

como era de esperar, de signo negativo. Esta diferencia entre nuestros resultados respecto a la fuerza de la relación y los obtenidos por esta autora, podría explicarse de acuerdo a las muestras utilizadas. En su estudio la autora utilizó una muestra de adultos, en su mayoría estudiantes universitarios, mientras que nosotros hemos utilizado profesionales, lo que podría condicionar las respuestas dadas a cada instrumento.

No obstante, otros trabajos si coinciden con los hallados en la presente tesis doctoral en cuanto a la relación entre estrés y satisfacción con la vida (Moreno et al. 2010; Hamama, Ronen, Shachar y Rosembaum, 2013), concluyendo los autores, que el estrés es una de las demandas laborales más importantes en la labor docente.

En esta línea, El Sahili (2010), señala que el estrés genera reacciones adversas en el organismo, esencialmente en situaciones extremas, de manera que el cuerpo reacciona ante estos estímulos y termina por cansarse y agotarse, influyendo en la percepción de la satisfacción vital.

No podemos olvidar que la tarea docente, puede generar esta sintomatología atendiendo a las diversas fuentes: la naturaleza del trabajo, exigencias del curriculum, enseñanzas diarias, compromiso de servicio, presión por parte de los estudiantes, padres, compañeros e inspectores laborales, que perjudican su reconocimiento como buen profesional y que influyen una percepción negativa de sus vidas (Jin, Yeung, Tnag y Low, 2008).

Otros estudios concretan, que la generación de estrés en la enseñanza, se presenta en la conducta indisciplinaria de los alumnos y en su relación con el profesor durante las actividades en el aula (Humphery y Humphery, 1981;

Pascual, Pérez-Jover, Mirambell, Ivanez y Terol, 2012; Travels y Cooper, 1993; Van der Doef y Maes 2002), siendo el lugar de acción del profesor durante la mayor parte de su tiempo laboral.

En lo referente al estrés y el burnout, centrándonos en su relación positiva con el cansancio emocional y la despersonalización, y siendo negativa con la realización personal, nuestros resultados coinciden como era de esperar, con la mayoría de las investigaciones revisadas en la bibliografía (David y Quintao, 2012; Esteras, et al. 2016; Marqués, et al. 2005; Moreno-Jiménez, et al. 2010; Moreno-Jiménez, et al. 2000; Moya-Albiol, et al. 2005; Neves, et al. 201; Oramas, et al. 2007).

Como afirma Moriana-Elvira y Herruzo-Cabrera (2004), todos los factores relacionados con la sobrecarga laboral están estrechamente relacionados con el cansancio emocional. Esta sobrecarga viene causada por los excesivos trabajos administrativos (cada vez más frecuentes) y los conflictos de rol, provocando aumentos de los niveles de estrés y algunos indicios de burnout. Se confirma que el exceso de trabajo es una de las demandas más presentes en la labor docente (Ariza-Montes et al. 2016; Bermejo-Toro et al. 2015; Fernet et al. 2012; Genevie et al. 2014; Hakkanen et al. 2006), y por tanto generadora de estrés (Moreno-Jiménez et al. 2010; Peiró, 1993).

En nuestro estudio, el estrés guarda una relación superior con el cansancio emocional, más que con cualquier otra dimensión del burnout, afirmando que el estrés percibido hace referencia en mayor medida al estado emocional del docente, más que su relación con sus compañeros o con otros agentes que lo rodean. Esta afirmación coincide con un estudio realizado por

Marqués et al. (2005), que relacionaban varias dimensiones del estrés (global, presión temporal, ambigüedad, conflicto de rol e inadecuación de la formación) como predictores del cansancio emocional.

En una línea similar, un estudio realizado por Oramas et al. (2007) comunica que el agotamiento emocional expresa mejor en los docentes el impacto de su trabajo en la salud física y mental. Sus resultados apuntan la idea de distinguir entre burnout y la fatiga (estrés) que puede manifestarse en el plano emocional por las propias demandas relacionadas y afectivas de la tarea.

Con respecto a la dimensión despersonalización del burnout, el estrés percibido afecta a las condiciones sociales, generando malestar y apatía en el status social de una persona (Sandín, 2003). El estrés generado por las diversas demandas que caracteriza la profesión docente, va a provocar una disminución de las relaciones interpersonales de estos profesionales, ya sean entre propios compañeros, con los alumnos o con cualquier otro miembro del sistema educativo (David y Quintao, 2012).

En cuanto a las relaciones entre las dimensiones del burnout y la satisfacción con la vida, el modelo predice una relación negativa entre el cansancio emocional y despersonalización y positiva con la realización personal. Los docentes que muestran altos niveles de burnout, presentan niveles más bajos de satisfacción con la vida. Esta predicción, al igual que los resultados (altos niveles de satisfacción con la vida y realización personal y bajos para cansancio emocional y despersonalización) coinciden con los realizados en la literatura con muestras docentes (Cordero Varela, 2016; David y Quintao, 2012; Durán et al. 2005; Özyürek et al., 2012).

Entre las dimensiones de burnout, los resultados demuestran que la realización personal es la que más predice la satisfacción con la vida. Una posible explicación a este hecho, reside en el componente cognitivo del bienestar subjetivo, la propia satisfacción con la vida, que representa la discrepancia percibida entre las aspiraciones y sus logros, cuyo amplio rango evaluativo va desde la sensación de “realización personal” hasta la experiencia vital de fracaso o frustración (García Martín, 2002, p.6). En el mismo sentido la realización personal abarca múltiples aspectos de la vida, que alejados de las propias emociones e interacciones sociales, pueden provocar altas satisfacciones en la vida.

Se verifica que los docentes con niveles bajos de cansancio emocional producido por el trabajo, con bajos niveles de indiferencia y apatía frente a la sociedad y un alto sentimiento de éxito y realización personal, muestran altos niveles de satisfacción con la vida. Estos datos son similares a los aportados por (David y Quintado, 2012; Durán et al. 2005; Hayes y Weathington, 2007; Özyürek et al. 2012), que además, al igual que nuestro estudio, muestran relaciones muy débiles sobre el burnout y la satisfacción con la vida, más concretamente en la dimensión de despersonalización.

Para finalizar, esta relación de constructos, representan una aplicación del modelo de demandas y recursos laborales, puesto que las demandas laborales, predicen el burnout y los recursos laborales predicen la satisfacción con la vida, derivando la necesidad de adecuar los contenidos laborales a las especificaciones de cada colectivo (Moreno-Jiménez et al. 2010).

Se afirma el papel de la inteligencia emocional percibida (IEP) modera la relación entre el estrés percibido y el burnout. Tras el análisis de resultados

se ha verificado que la atención emocional no actúa como moderadora entre el estrés percibido y el burnout, es decir, la capacidad de atender a los sentimientos por parte de los docentes, no modera el estrés percibido en relación al cansancio emocional, la despersonalización ni tampoco la realización personal.

En sentido contrario, si se ha encontrado relación entre la claridad emocional como moderadora del estrés percibido y el burnout. Es decir, partiendo de un mismo nivel de estrés percibido, los docentes que presentan mayor índice de claridad (comprensión correcta de sus estados emocionales), van a ser menos propensos a padecer burnout.

La tercera dimensión de la inteligencia emocional percibida, la realización personal predice como moderadora la relación entre el estrés percibido y dos dimensiones del burnout, agotamiento emocional y la despersonalización.

Los resultados obtenidos dan lugar a la duda sobre el papel moderador de la IEP sobre el estrés y el burnout. Si partimos de un modelo de relación de cada una de las dimensiones de la inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) con las dimensiones del burnout (cansancio emocional, despersonalización y realización personal) se obtienen nueve modelos, de los cuales 5 predicen como moderador el papel de la inteligencia emocional y 4 no la predicen. Además es preciso comentar, que el papel moderador de la IE es débil.

Son escasos los estudios que traten a la inteligencia emocional como moderadora de procesos, sobretodo en docentes. Un estudio realizado por Görgens-Ekermans y Brand (2012), estudiaban el papel moderador de la IEP

sobre el estrés y el burnout en una muestra con enfermeras. Para su análisis trabajaron con el cuestionario SUEIT (control y manejo emocional) para medir la inteligencia emocional, SWSI para la variable estrés y MBI-HSS para el burnout. En sus resultados destacan el débil papel moderador de la IE con respecto a estos dos constructos, siendo ligeramente superior para la dimensión cansancio emocional que para despersonalización.

En términos generales, los empleados con altos niveles de estabilidad emocional tienen menos probabilidades de estar ansiosos, inseguros, deprimidos, temerosos y nerviosos (McCrae y Costa, 1986). Esto significa que es menos probable que tengan pensamientos negativos y posteriormente menos síndrome de burnout (Mustafa, Santos y Gwi, 2014).

Sobre la relación entre la IEP y el burnout, nuestros resultados confirman que ninguna de las dimensiones de la IEP, predicen el burnout, salvo la relación entre reparación y la realización personal (burnout). Es decir, los docentes que muestran altos niveles de regulación de sus estados emocionales, van a tener altos niveles de realización personal.

Esta única relación, contradice todo lo encontrado en la literatura cuando se relacionan ambos constructos (IEP y burnout) con muestras docentes (Augusto-Landa, et al. 2012; Chan, 2006; Extremera, et al. 2003; Extremera et al. 2010; Pena Garrido y Extremera, 2012; Pishghadam y Sahebjam, 2012; Saiari, et al. 2011; Shultz, 2011). No obstante, en referencia exclusiva a la reparación emocional, varios estudios si afirman la relación entre reparación emocional y realización personal (Grande Prohens, 2013; Extremera et al. 2003)

Una de las posibles explicaciones de este hecho reside en las debilidades que muestra el cuestionario MBI (Olivares y Gil Montes, 2009). Los autores critican el cuestionario por estar basado totalmente en aspectos emocionales y por excluir los aspectos cognitivos, conductuales y motivacionales, que intervienen en el burnout. Por ello, el MBI, necesita ser completado y revisado (Moreno-Jiménez, 2007).

Otra posible explicación, podría ser el carácter perceptible de ambos cuestionarios de medida (TMMS-24 y el MBI), ya que el docente que lo realiza contesta en función a lo que percibe pudiéndose alejar de la realidad. Por ello es necesario dotar a los docentes con mecanismos de detección más fiables, como por ejemplo pruebas de habilidad, para afirmar el nivel de algunos constructos. En esta línea, existen estudios donde además de medir variables usando métodos de auto-informes, introducen medios para medir aspectos fisiológicos como puede ser la Frecuencia Cardíaca (Moya-Albiol et al., 2005), relacionados con el burnout. Sin embargo estas técnicas requieren de una dotación económica importante, lejos de las pretenciones de los mandatarios políticos.

Es cierto, que estas posibles respuestas sean erróneas, puesto que todos los cuestionarios han sido correctamente validados y su fiabilidad es significativa. Además perderían valor los resultados de todas las investigaciones que han utilizado estos instrumentos, realizados hasta la fecha.

Otras posibles explicaciones para esta falta de relación entre las dimensiones de ambos constructos, puede estar en la interpretación de las preguntas en el caso del MBI. En el TMMS-24, Extremera, Fernández-

Berrocal y Ramos (2003), definen claramente cada dimensión de la EIP en base a la capacidad de atender, comprender y regular las emociones. Sin embargo, Gil-Monte y Peiró (1997), en el momento de describir cada dimensión del MBI, hace mención a la fatiga o falta de energía en el caso del cansancio emocional (además de las emociones), actitudes negativas en las interacciones sociales en la definición de despersonalización y por último, la no obtención de logros de trabajo autocalificándose negativamente para la realización personal.

El cuestionario MBI consta de 22 ítems, 9 para cansancio emocional, 5 para despersonalización y 8 para la realización personal. Si nos centramos en el agotamiento emocional, se puede interpretar que algunas preguntas hacen referencias a las emociones y otras a la fatiga física o falta de energía (incluso algunas se puede interpretar como ambas). Si es cierto, que el autor de test, utiliza en muchas ocasiones el verbo “sentir” cuando comienza el ítems, dando a entender por la persona que lo está desarrollando, un acercamiento a sus emociones. Se podría considerar que los docentes que realizaron este cuestionario, interpretaran aspectos más relacionados con el cansancio físico y la fatiga que la propia gestión de las emociones. En esta línea, es necesario mencionar que existen estudios que afirman que el MBI presenta algunas debilidades psicométricas (García García et al. 2007).

Otra posible explicación de estos resultados puede estar determinado por el cansancio cognitivo que podría tener el docente, cuando realizó la batería de test de esta investigación, puesto que la realización del MBI era el último.

Finalmente, esta investigación resalta la importancia que tiene la reparación emocional en relación con el burnout, ya que la realización

personal se encuentra relacionada con aspectos psicológicos positivos que se deben de potenciar para mejorar la calidad de vida docente. Augusto-Landa et al. (2012) afirman que el desarrollo de esta dimensión de la IEP es fundamental para hacer frente al trabajo académico.

Con respecto al papel mediador del burnout entre el estrés percibido y la satisfacción con la vida, se verifica su actuación. En un estudio realizado por Hayes y Weathington (2007), con directores de diferentes áreas laborales, contradicen parcialmente esta afirmación, puesto que el estrés con o sin la presencia del burnout, provoca en los trabajadores signos de desgaste en el trabajo y por consiguiente reduce su satisfacción con la vida.

El segundo objetivo de esta investigación fue comprobar el efecto mediador del afecto (negativo y positivo) en la relación entre las demandas (estrés percibido) y el burnout (cansancio emocional, despersonalización y realización personal) cuando se considera el efecto moderador de los recursos personales (inteligencia emocional) en la relación entre las demandas (estrés percibido) y el afecto negativo y positivo.

En lo referente a la relación entre el estrés percibido y el afecto negativo, se demuestra que el estrés percibido predice de forma positiva el afecto negativo. A pesar de que existe poca bibliografía con muestras docentes, si esta confirmada esta relación (Grotta, 2006; Myers, 2006). El efecto negativo no sólo se considera como una disponibilidad negativa, sino además como un rasgo más general, un diestrés psicossomático que justificaría las elevadas

correlaciones positivas que se dan entre el afecto negativo y los autoinformes del estrés (sucesos vitales y estrés diario) y quejas somáticas (Watson 1988; Watson y Pennebaker (1989) cit. por Sandín et al. 1999). Una alta percepción del estrés en la labor docente, va a provocar sentimientos/emociones negativas que van a ocasionar un malestar en la figura del profesor y por consiguiente una disminución de su rendimiento profesional.

Por el contrario, un alto nivel de estrés percibido predice un bajo nivel de afecto positivo. El efecto positivo refleja el estado de ánimo cuando una persona se siente entusiasta, activa, alerta, con energía y participación (Sandín et al. 1999), siendo además un protector contra enfermedades y facilitador del buen rendimiento (Little, Simmons y Nelson, 2007; Montpetit, 2007). Por el contrario, el estrés es el resultado de experiencias y emociones negativas (Madrigal y Barraza, 2014). No obstante, en la literatura se pone de manifiesto que ciertos tipos de estrés se asocian a emocionalidades positivas (Jiménez Torres, Martínez, Miró y Sánchez, 2012).

Un docente con mentalidad de éxito (creencias de autoeficacia positivas), poseerá altos niveles de afecto positivo que favorecerán las interrelaciones positivas con los alumnos y su entorno de trabajo que posteriormente serán las principales armas para combatir el estrés laboral (Silvero Miramón, 2007).

Con respecto al papel moderador de la IEP sobre el estrés percibido y el afecto negativo, se confirma. Todas las dimensiones de la IEP predicen la relación, es decir, para un mismo nivel de estrés percibido, los docentes que presenten un nivel alto de IEP, mostrarán menos afecto negativo. La capacidad de percibir, conocer y regular las emociones ante situaciones

estresantes, dotará al docente de herramientas de enfrentamiento que permitirá disminuir los sentimientos, emociones y pensamientos negativos generadas por este estrés.

En esta línea, Delgado, Guerra, Perakakis, Viedma, Robles y Vila (2010), investigaron sobre un programa de entrenamiento (mindfulness) y valores humanos en una muestra con docentes, demostrando que el trabajo de las emociones reduce los niveles de afecto negativo y la sensación de estrés percibida. En este estudio, realizado con un grupo control y otro experimental, los profesores que habían realizado una intervención emocional obtuvieron unos niveles más bajos de afecto negativo, ansiedad, depresión, preocupación y sensación de estrés percibido (Delegado et al. 2010).

Sin embargo, cuando el papel moderador de la IEP actúa en la relación con el estrés y el afecto positivo, no se predicen. Es decir, los docentes con altos niveles de estrés, independientemente de sus niveles de IEP, van a presentar bajos niveles de afecto positivo.

En el modelo diseñado para este objetivo, se dan predicciones diferentes cuando relacionamos estrés percibido, IEP como moderador y afecto “negativo” y “positivo”. Parece ser que el papel moderador de la IEP predice sólo entre constructos negativos, en este caso, estrés y afecto negativo. Todo lo contrario ocurre cuando se relaciona el estrés y el afecto positivo, que en cuyo caso no lo predice. Esta idea sobre el papel moderador entre constructos negativos, se podría aplicar a las dimensiones claridad y reparación emocional cuando actúan de moderadoras entre el estrés y el burnout, pero no con atención emocional.

Con respecto a la relación entre inteligencia emocional y afecto negativo, se verifica, que ninguna de las dimensiones de la IEP, predice significativamente el afecto negativo. A pesar de que el afecto negativo está ligado a emociones negativas como miedo, ansiedad, culpa, hostilidad e insatisfacción y contenidos subjetivos desagradable (López-Gómez, Hervás, y Vázquez, 2015; Moral de la Rubia, 2011; Watson y Clark, 1984), también se relaciona con problemas psicológicos como la ansiedad y la depresión (Augusto-Landa et al. 2006; Pinedo González, Arroyo González, y Caballero 2017), al igual que con rasgos de la personalidad, concretamente el neuroticismo (Watson et al. 1988).

Otra posible explicación, puede ser el distanciamiento entre emoción y afecto, ya que el carácter individual del instrumento de medida TMMS-24, determina el control emocional que la persona percibe de sí misma, mientras que el afecto es un proceso de interacción más social, entre dos personas (López-Pell et al. 2012). Por lo tanto el afecto negativo no es un constructo que dependa sólo y exclusivamente de las emociones.

En la relación entre la IEP y el afecto positivo, todas las dimensiones emocionales lo predicen. Los docentes que poseen una mayor capacidad de atender a sus sentimientos de forma adecuada, comprender sus estados emocionales y regular sus estados emocionales, van a presentar unos estados de ánimo más positivos, y por consiguiente un mayor rendimiento laboral. Esta afirmación coincide con los estudios realizados por Augusto-Landa et al. (2012) y Liébana Presa (2011). La explicación lógica de este vínculo, reside en que ambos constructos se relacionan desde el punto de vista emocional (Sandín et al. 1999).

En cuanto a la relación entre el efecto negativo y las dimensiones del burnout, se demuestra que el afecto negativo predice todas las dimensiones del burnout. De manera positiva para las dimensiones de cansancio emocional y despersonalización, y negativa para la realización personal. Estos datos coinciden con lo expuesto en la literatura (Augusto-Landa et al. 2012; Esteras et al. 2016).

Esteras et al. (2016) asocia entre los factores asociados al burnout, los de tipo protector y los de vulnerabilidad, incluyendo en este tipo a los más determinantes, siendo el afecto negativo y el estrés. Además el efecto negativo se encuentra muy relacionado con el aspectos de la personalidad neuroticismo, que se define como una inestabilidad emocional con grandes síntomas de ansiedad, y estado continuo de preocupación (Watson, 1988).

De igual modo, el efecto positivo predice todas las dimensiones del burnout, pero de manera inversa que el efecto negativo. Los docentes que posean un alto nivel de afecto positivo en su vida, va a mostrar síntomas de equilibrio emocional, un mejor estado en sus relaciones sociales y una mayor satisfacción en su realización como personal, ya que el afecto positivo abarca la emocionalidad positiva, energía y confianza. Otra explicación viene dada, al igual que con el afecto negativo, por la relación que existe entre el afecto positivo y el rasgo de la personalidad extroversión, entendida como la tendencia a relacionarse con los demás y mostrar abiertamente los sentimientos (Watson 1988). En esta línea, un estudio realizado por Swider y Zimmerman (2010) realizaron un meta-análisis sobre los cinco rasgos de la personalidad y el burnout, demostrando que la dimensión extroversión es uno de los predictores más fuertes sobre el burnout.

Para finalizar este objetivo, vamos a centrarnos en el papel mediador del efecto positivo y negativo sobre el modelo propuesto en este objetivo. Cuando el papel moderador lo realiza el efecto negativo se confirma que un alto nivel de estrés, predice un alto nivel de agotamiento emocional, despersonalización y una baja realización personal. Sin embargo, cuando la variable mediadora es el afecto positivo aumenta considerablemente las dimensiones cansancio emocional, pero disminuye con respecto a la realización personal.

Estos datos predicen, que el afecto positivo actúa en mayor grado como mediadora de las relaciones entre estrés percibido y burnout que el afecto negativo. Por lo tanto los docentes que muestren altos niveles de afecto positivo, tendrán menos influencia del estrés sobre el burnout.

El tercer objetivo de esta relación era comprobar el efecto mediador de afecto negativo y positivo en la relación entre las demandas (estrés percibido) y la satisfacción con la vida, cuando se considera el efecto moderador de los recursos personales (inteligencia emocional percibida) en relación entre las demandas (estrés percibido) y el afecto positivo y negativo.

Puesto que la mayoría de las relaciones ya se han expuesto en los objetivos anteriores, sólo queda con explicar las relaciones entre el efecto positivo y negativo y la satisfacción con la vida, así como el papel moderador del afecto entre el estrés y la satisfacción con la vida.

En lo que respecta a la relación entre afecto negativo y satisfacción con la vida, los resultados afirman el afecto negativo predice de forma negativa la satisfacción con la vida. Tal y como se ha comentado a lo largo de esta investigación, existe una relación directa entre el afecto negativo y el neuroticismo (rasgo de la personalidad) y con la ansiedad y la depresión (estados mentales) que afectan considerablemente sobre la satisfacción con la vida (Augusto-Landa, et al. 2006; Palmer, Donalson y Stought, 2002; Watson, 1988). Los docentes que presentan menos afectos negativos o pensamientos negativos, van a tener menos satisfacción con la vida.

Con respecto al afecto positivo, un alto índice de efecto positivo, predice un alto nivel de satisfacción con la vida. Los docentes que tengan un pensamiento y emociones más positivas, van a tener una mayor satisfacción con la vida, puesto que sirve de escudo ante problemas de tipo mental. Además el afecto positivo se relaciona con emociones positivas, energía y afiliación y confianza. En un estudio realizado por Lyubomirsky, King y Diener (2005), encontraron que el afecto positivo puede ser causa de algunas de las características, recursos y éxitos deseables que correlacionan con la felicidad. El modelo de Lyubomirsky et al. (2005), propone que la felicidad surge porque el afecto positivo engendra éxito, lleva a la persona a pensar, a sentir en la línea de construcción de recursos y la consecución de objetivos (Elliot y Trash, 2002; Lyybomirsky, cit. por Pinedo González et al. (2017).

Haciendo referencia al rol mediador del afecto, se han obtenido los mismos resultados para ambas dimensiones del afecto. No obstante, se verifica que el papel mediador del afecto en la relación entre el estrés percibido y la satisfacción vital es significativamente superior que cuando actúa entre el estrés percibido y el burnout.

De igual modo, se afirma, que el papel mediador del afecto con respecto al burnout en la relación entre estrés y la satisfacción con la vida, es superior. El afecto influye con más fuerza entre las variables estrés y satisfacción con la vida que el burnout

Finalmente, tras los análisis explicados, se verifica que el papel moderador que realiza la inteligencia emocional sobre el estrés frente a las variables afecto y burnout, se afirma, que la inteligencia emocional percibida modifica la relación entre el estrés y el burnout y con el afecto negativo. Por el contrario, no actúa como variable moderadora entre el estrés y el afecto positivo.

6.2.- CONCLUSIONES

La figura docente, debido a sus múltiples funciones, está expuesto a padecer una serie de síntomas físicos, cognitivos y sociales, perjudiciales para el rendimiento profesional y sobretodo para su salud. Las exigencias (demandas) que hoy en día se les exige a los responsables educativos, se originan desde diferentes enfoques: sobrecarga laboral, características de los alumnos, bajo apoyo y reconocimiento social e institucional, variabilidad de rol, entre otras.

Estos factores, pueden provocar en la figura del profesor, una disminución no sólo en su actuación y relación con sus alumnos, sino que además pueden llegar a provocar serios problemas para su salud, repercutiendo en un aumento de bajas laborales y absentismo. Estas

circunstancias van a impedir una correcta labor profesional, afectando al rendimiento de sus alumnos y por tanto perjudicando al proceso de enseñanza-aprendizaje, y por consiguiente al sistema educativo.

Es cierto, que el propio sistema educativo, proporciona recursos para llevar a cabo estas exigencias, como por ejemplo, limitando el ratio de alumnos, reduciendo horas de actuación docente en el aula, incorporando nuevas instalaciones que permitan una mayor comodidad y un mejor acceso a fuentes de información, entre otras. Sin embargo, en ocasiones y por diversos motivos, económicos, sociales, políticos, estos recursos se hacen insuficientes, y el docente debe buscar otras fuentes de ayuda que les sirva para hacer frente a las demandas de su profesión.

Es aquí donde aparecen los recursos personales, definidos como herramientas que cada persona posee para hacer frente a las dificultades que van apareciendo en su vida cotidiana. Estos recursos se originan en la personalidad y carácter del individuo (siendo en muchas ocasiones difíciles de cambiar por motivos genéticos o por propias experiencias) y van a ser claves para mejorar la eficacia docente.

Para mejorar la actuación docente, es necesario identificar los factores que intervienen desde los niveles superiores (sistema educativo), pasando por los niveles intermedios (centro educativo), hasta los niveles más cercanos a su actuación (el aula), y comprobar como afectan dichos factores en la figura del profesor. Si actualmente, la profesión docente, junto a la sanitaria, es una de las profesiones con más estrés, es porque existe un desequilibrio entre las demandas y ambos recursos (laborales y personales) (Figura 25)

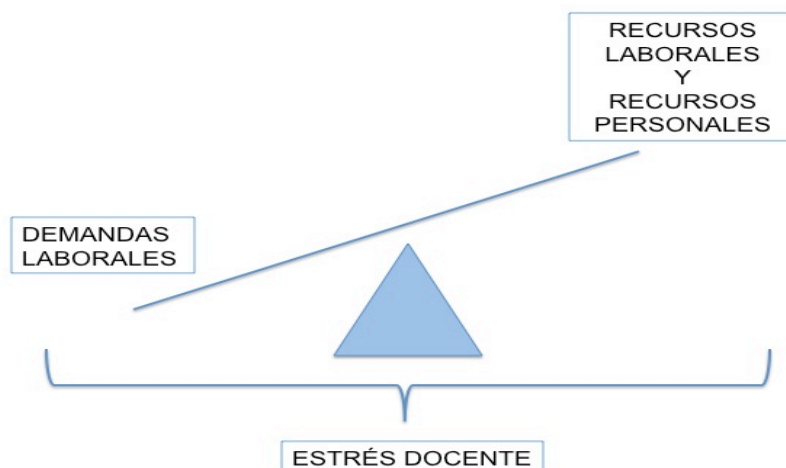


Figura 25. La aparición del estrés docente.

Ante unos recursos laborales insuficientes, es necesario incrementar los niveles de recursos personales para que iguale el desequilibrio con las demandas, y por tanto, no se generen situaciones de malestar social, mental y físico, como por ejemplo el estrés, y otros síntomas relacionados con éste, como son el burnout y el afecto negativo.

Para combatirlos, el presente estudio seleccionó varias variables psicosociales positivas, como son la inteligencia emocional percibido (IEP) y el afecto positivo, para comprobar sus efectos sobre las variables negativas, y como dicha relación predecían la satisfacción en la vida (Figura 26).

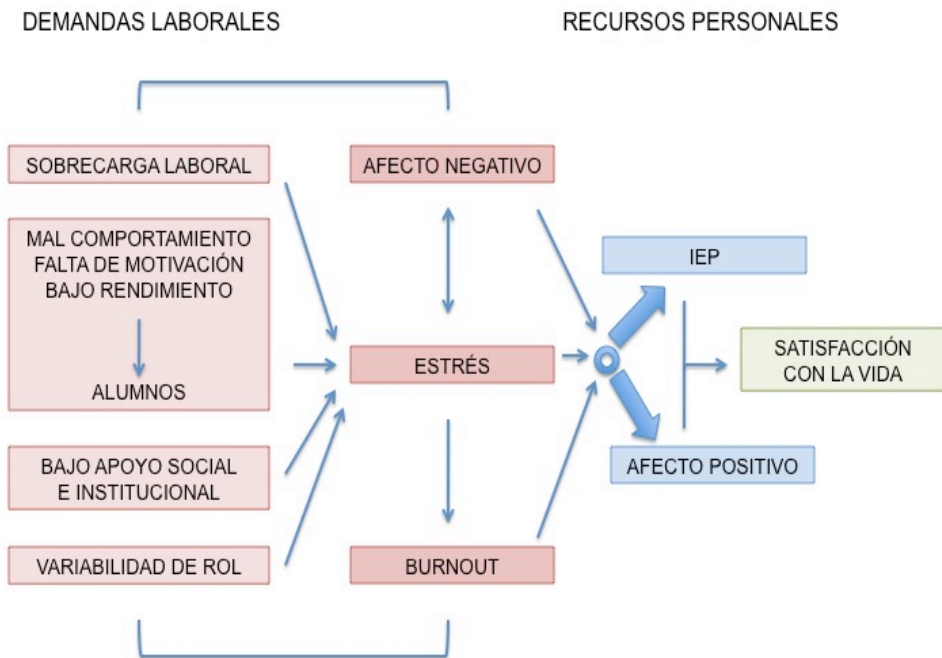


Figura 26. Demandas laborales, recursos personales y relación de variables psicosociales.

Para la relación entre variables, se utilizó el modelo de demandas y recursos laborales de Bakker y Demorouti (2001-2014), utilizando un total de 33 sistemas de relación (como consecuencia de las diferentes dimensiones que poseen la IEP, burnout y afecto) siendo elementos fijos la IEP como variable moderadora (que modifica la relación entre la variable independiente de primer orden y la dependiente) y el estrés percibido como variable independiente. Como variable mediadora (representa el mecanismo del cual una variable independiente influye sobre una variable dependiente) se utilizó el burnout y el afecto, y por último como variable dependiente la satisfacción

con la vida y el burnout. Las conclusiones más relevantes en de las relaciones son:

-El estrés percibido predice negativamente la satisfacción con la vida, debido a las reacciones adversas que produce en el organismo, sobretodo en situaciones límites, donde el cuerpo responde ante los estímulos y termina por agotarse influyendo en la salud y por consiguiente en la calidad de vida/satisfacción (El Sahili, 2010)

-El estrés percibido predice positivamente las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización y de forma negativa la realización personal. Todos los factores relacionados con la sobrecarga laboral (demandas), además de generar estrés, están relacionados con el agotamiento emocional. El estrés influye en las relaciones interpersonales (despersonalización) y disminuye la realización personal por su relación entre aspectos físicos y cognitivos.

-El estrés percibido predice positivamente el afecto negativo, debido a factores psicosomáticos (Waltson 1988). Una alta percepción del estrés provoca sentimientos y emociones negativas, provocando una disminución de su rendimiento.

-El estrés percibido predice negativamente el afecto positivo, ya que el estrés es el resultado de experiencias y emociones negativas (madrigal y Barraza, 2014), y el afecto positivo refleja el estado de ánimo cuando se siente feliz, entusiasmado, etc. (Little et al.2007).

-El cansancio emocional (burnout) predice de forma negativa la satisfacción con la vida, debido a la relación que posee el agotamiento

emocional con el impacto laboral del trabajo docente en la salud física y mental (Oramas et al. 2007).

-La despersonalización (burnout) predice negativamente la satisfacción con la vida, puesto que la pérdida o disminución de las relaciones interpersonales afecta a la satisfacción con la vida (Yasuko y Watanabe (2005).

-La realización personal (Burnout) predice de forma positiva la satisfacción con la vida, siendo ésta la que representa la discrepancias percibidas entre las aspiraciones y sus logros, que abarca desde la realización personal hasta las experiencias de fracaso (García Martín, 2002).

-El afecto negativo predice de forma positiva el cansancio emocional (burnout), ya que existe aspectos muy relacionados a este tipo de afecto como es la personalidad neurótica, que hace referencia a una inestabilidad emocional con grandes síntomas de ansiedad y un estado continuo de preocupación (Watson, 1988).

-El afecto negativo predice de forma positiva la despersonalización (burnout), los pensamientos negativos influyen en las relaciones interpersonales, (Watson y Clark, 1984, cit. por Pinedo-González, et al. 2017).

-El afecto negativo predice de forma negativa la realización personal (burnout), como se ha explicado en los dos casos anteriores, la inestabilidad emocional, sumado a una débil relación con otras personas, van a influir en la realización personal.

-El afecto negativo predice negativamente la satisfacción con la vida, puesto que guarda relación el cansancio emocional y la despersonalización de forma positiva y negativa con la realización personal.

-El afecto positivo predice de forma negativa el cansancio emocional y la despersonalización (burnout), debido a las relaciones existentes entre el afecto positivo y la extroversión (Watson, 1988) y éste como predictor del burnout (Swider y Zimmerman, 2010).

-El afecto positivo predice positivamente la realización personal (burnout), ya que este afecto se encuentra muy relacionado con aspectos relacionados como la confianza, siendo está fundamental en la realización personal (Elliot y Trash, 2002).

-El afecto positivo predice positivamente la satisfacción con la vida, por su relación con la felicidad (Lyubomirsky et al. 2005).

-Sólo la reparación emocional (IEP), predice la realización personal (burnout), no existiendo esta relación con las demás dimensiones de ambos constructos, debido posiblemente a diferencias entre percepciones sobre el aspecto emocional y fatiga del cuestionario MBI.

-La IEP, no predice el afecto negativo, posiblemente por las relaciones que existe entre el afecto negativo y rasgos de la personalidad como el neuroticismo (Watson, 1988). Por el contrario si predice el afecto positivo, por el carácter emocional de ambas (Sandín et al.1999).

-La claridad emocional (IEP), como variable moderadora, predice la relación entre estrés percibo y todas las dimensiones del burnout, y la reparación emocional, entre el estrés y el agotamiento emocional y la

despersonalización. Por el contrario no se predice cuando, actúa como moderadora la atención emocional en el estrés y el burnout, ni tampoco entre la reparación emocional y la realización personal. Con lo cual no queda definida esta relación.

-La IEP como variable moderadora, predice la relación entre el estrés percibido y el afecto negativo, debido a la capacidad de percibir, conocer y regular las emociones ante situaciones estresantes, dotará al docente de herramientas de afrontamiento que permitirá disminuir los pensamientos negativos generados por el estrés. Sin embargo no predice cuando actúa de moderadora entre el estrés percibido y el afecto positivo.

-Se verifica el papel mediador del burnout entre el estrés percibido y la satisfacción con la vida, pero es preciso realizar más estudios sobre el tema.

-El afecto positivo actúa en mayor grado como mediadora de las relaciones entre estrés percibido y burnout que el afecto negativo. Los docentes que muestren altos niveles de afecto positivo, tendrán menos influencia del estrés sobre el burnout.

-No existen diferencias en el papel mediador del afecto positivo y el negativo en la relación entre el estrés percibido y la satisfacción con la vida.

-El papel moderador del afecto es significativamente superior en la relación entre estrés percibido y la satisfacción vital, que cuando actúa con el burnout.

Por tanto, este estudio verifica las siguientes conclusiones:

1) Se demuestra por tanto, que el estrés percibido, predice de manera positiva aspectos psicológicos negativos, como son el agotamiento emocional y despersonalización (burnout) y el afecto negativo. Por el contrario, predice negativamente los aspectos positivos, satisfacción vital, realización personal (burnout) y afecto negativo.

2) Se verifica que el síndrome de burnout predice la satisfacción en la vida, siendo negativa para las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización y positiva para la realización personal.

3) Se confirma que el afecto negativo predice positivamente el cansancio emocional, la despersonalización, y negativamente la realización personal y la satisfacción en la vida. Todo lo contrario al afecto positivo, que predice negativamente el cansancio emocional y la despersonalización y de forma positiva la realización personal y la satisfacción con la vida.

4) La inteligencia emocional predice el afecto positivo, pero no el afecto negativo.

5) La inteligencia emocional como moderadora predice la relación entre el “estrés y el burnout”, y la relación entre “estrés y afecto negativo”.

6) El afecto en general (positivo y negativo) actúan como variables mediadoras entre el estrés y la satisfacción con la vida con mayores puntuaciones que cuando actúa en la relación entre el estrés percibido y el síndrome de burnout. En esta última relación, el afecto positivo actúa en mayor grado.

Por todo lo expuesto, se verifica la importancia de las dos variables positivas estudiadas en la figura docente, *la inteligencia emocional percibida* (IEP) por su papel moderador entre el estrés y el afecto negativo, y *el afecto positivo* por su rol como mediador entre el estrés percibido y el síndrome de burnout, al igual que en la relación estrés percibido y satisfacción con la vida.

Ambos constructos contrarrestan los síntomas generados por el estrés y el síndrome de burnout, siendo éstas, dos de las dimensiones que más aparecen en la profesión docente, provocando problemas de salud, bajas laborales y absentismo laboral. Por ello es necesario potenciar programas de intervención y técnicas que aumenten los niveles de inteligencia emocional y afecto positivo, como medidas de prevención ante otros síntomas negativos que puede generar la profesión docente.

Un docente que posean altos niveles de inteligencia emocional y de afecto positivo (recursos personales), estará mejor preparado para hacer frente a las exigencias (demandas laborales), que aparecen en su profesión. Además, obtendrá altas percepciones positivas en su satisfacción vital, y reducirá sus comportamientos y emociones negativas.

CAPÍTULO 7

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Y

FUTURAS LÍNEAS DE ACTUACIÓN

“En principio la investigación necesita más cabezas que medios”

(Severo Ochoa)

“En algún lugar, algo increíble esta esperando ser conocido”

(Carl Sagan)

CAPÍTULO 7

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Y

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

“En este último capítulo se van a describir las limitaciones existentes de esta investigación, así como futuras líneas de investigación que permitan seguir estudiando y progresando sobre el tema, y posibilite en un futuro cercano, conseguir datos más concretos y más cercano a la realidad, y poder así contribuir a la mejora de la situación laboral docente”

7.1.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

La investigación registra algunas limitaciones que conviene matizar. La recopilación de datos mediante cuestionarios puede provocar una desviación en la respuesta de los docentes, alterar la varianza común y aumentar artificialmente las correlaciones entre variables (Mesenguer, Soler y García-Izquierdo, 2014). Entre las causas que explican este hecho, se encuentran la deseabilidad social y las limitaciones que muestran los cuestionarios: ineficacia lectora de los participantes, dificultad de responder sinceramente y la dificultad de hacer preguntas que exploren en profundidad (Hopkins, 1989).

Otro aspecto a considerar, es la falta de estudios sobre las relaciones entre variables con muestras docentes, la utilización de diferentes instrumentos para conocer los resultados, así como las diferentes metodologías utilizadas para dar a conocer los resultados de los cuestionarios (medias y/o sumatorio de los valores de la escala Likert). Estas razones limitan la posibilidad de realizar una comparación exhaustiva de los datos obtenidos (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017).

La realización de varios cuestionarios en formato online, puede influir en el cansancio cognitivo del participante. La batería original de cuestionarios de esta investigación, estaba formada por el TMMS-24 y EQ-i:S (IEP), ESV (satisfacción en la vida), PSS (estrés percibido), PANAS (afecto positivo y negativo), LOT-R (optimismo y pesimismo), BFI (personalidad), EBP (bienestar psicológico) y MBI (burnout). Todos estos cuestionarios se utilizaron en formato de papel (entregados a mano), realizado aproximadamente por un centenar de docentes. Sin embargo, en el formato on-line, se decidió eliminar el BFI y EBP, puesto que sumaban un total de 83 ítems. Éstos, sumados a los 113 ítems que conforman los demás cuestionarios, aproximaban a los 200 ítems la realización de la batería de cuestionarios original, similar al formato físico, provocando con total seguridad en la mayoría de los casos, un alto porcentaje de abandono del cuestionario online.

Con respecto al procedimiento utilizado para obtener el mayor número de cuestionarios, las limitaciones fueron los diferentes *filtros* que existían desde que se emitían (la batería de cuestionarios) por vía online, hasta que llegaban las respuestas a nuestra base de datos. El primer filtro era que las direcciones de correos encontrados de los centros educativos fuera la

correcta. El segundo filtro, era que nuestro correo llegará a una persona (secretario, director, administrativo) que reenviara dicho mensaje, a todos los profesores que conformaban su claustro. Y como último filtro, la realización de los cuestionarios “sin agotarse física y cognitivamente” por los participantes.

Otra limitación presente de este estudio, ha sido la búsqueda de posibles explicaciones ante resultados que contradicen lo expuesto en la literatura, debido entre otras razones, a la fundamentación global que realizan la mayoría de los estudios con respecto al tema.

7.2.- FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.

A partir de los resultados y conclusiones obtenidas, y observando la literatura, en futuras investigaciones es imprescindible analizar los datos sociodemográficos obtenidos en la investigación, para relacionar las variables seleccionadas, con otros aspectos como son: edad, sexo, tipo y carácter del centro, etc. ya que influyen en los resultados expuestos (Zabala, 2008).

En esta línea, resulta interesante realizar una comparación de resultados en función a los datos sociodemográficos. De este modo, se podría conocer los niveles de algunas variables psicosociales en función de la localización geográfica del docente, número de horas de trabajo, estado civil, entre otras muchas posibilidades.

Otro posible estudio a tener en cuenta en un futuro, es la comparación de los resultados obtenidos en el TMMS-24 y del EQ-I:S (no utilizado para esta investigación), y poder verificar la relación que existe entre ambos, e

identificar que instrumento tiene mayor exactitud en la medida de la IEP en las relaciones directas con otros constructos o tomando el rol moderador, como el utilizado en este estudio.

Es fundamental, continuar utilizando el modelo de DRL de Bakker y Demorouti (2001, 2014), indentificando las demandas y recursos laborales del trabajo docente, desde el nivel superior (el sistema educativo), pasando por el nivel intermedio (el centro educativo) hasta llegar al nivel más próximo de la actuación docente, el aula. Es necesario conocer y actuar sobre las demandas existentes y minimizar el desequilibrio entre éstas y los recursos laborales. De este modo, se podrá reducir las posibilidades de aparición de síntomas perjudiciales para la salud del docente y su rendimiento profesional.

Es necesario hacer una mayor profundización sobre el papel moderador de la IEP, al igual que el afecto (positivo y negativo) como mediador de otras variables. Actualmente, existen pocos estudios que hayan centrado su atención en este tema, y tras los resultados obtenidos en esta investigación, se cree que pueden ser grandes protectores de la salud docente.

Y por último, estudiar las relaciones de las variables del afecto (positivo y negativo) con rasgos de la personalidad (utilizando el BFI) y comprobar las relaciones entre la extroversión y el afecto positivo, y el neuroticismo con el afecto negativo, y poder confirmar lo expuesto en la literatura (Watson 1988). De este modo y aunque la personalidad está estrechamente relacionada con las emociones (Larssen y Buss, 2002), permitirá aumentar la variabilidad de programas de intervención en docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias Bibliográficas

- Acosta Contreras, M. y Burguillo Peña, A. I. (2014). Estrés y Burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: Las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, INFAD, revista de psicología*, 4(1), 303-310.
- Aguayo-Muela, A. y Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre inteligencia emocional en Docente Españoles. *Reidocrea*, 6, 170-193.
- Aguilar-Luzón, M. C. y Augusto-Landa, J. M. (2009). Relación entre inteligencia emocional percibida, personalidad y capacidad empática en estudiantes de enfermería. *Psicología Conductual*, 17(2), 351-364.
- Akomolafe, M. J. y Olatomide, O. O. (2013). Job Satisfaction and Emotional Intelligence as Predictor of Organizational Commitment of Secondary School Teachers. *Ife psicología*, 21(2), 65-74.
- Alaga, J., Ponce, C., Blunes, M., Elizalde, R., Montgomery, W., y Gutiérrez, V. (2012). Las inteligencias múltiples: evaluación y relación con el rendimiento en matemática en estudiantes del quinto año de secundaria de lima metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología*, 15(2), 163-202.
- Alavina, P. y Kurosh, S. (2012). On the Would-be Bonds between Emotional Intelligence and Self-efficacy: The Case of Iranian EFL University professors. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (5), 956-964 doi:10.4304/tpis.2.5.956-964
- Aldrete, M., González, J., Preciado, M., y Pando, M. (2009). Variables sociodemográficas y el Síndrome de Burnout o de quemarse en

- profesores de enseñanza. *Revista de Educación y Desarrollo*, 10, 33-40.
- Aldrete, M., Vázquez, L., Aranda, C., Contreras, M., y Oramas, A. (2012). Factores psicosociales laborales y Síndrome de Burnout en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y trabajo*, 13 (1), 19-26.
- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.
- Anderson, G. y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación – Acción como una forma válida de generación de conocimientos. In I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Buenos Aires: Noveduc.
- Antony, M. M., Bieling, P. J., Cox, B. J., Enns, M. W. y Swinson, R. P. (1998). Psychometric properties of the 42-item and 21-item versions of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) in clinical groups and a community sample. *Psychological Assessment*, 10, 176-181.
- Ariza-Montes, A., Muñiz, N., Leal-Rodríguez, A. y Leal, A. (2016). Workplace Bullying Among Teachers: An Analysis From the job Demands-Resources (JD-R) Model Perspective. *Journal of Occupational and Environmental Medicine* 58(8), 818-827.
- Aronsson, G., Gustafsson, K., y Dallner, M. (2000). Sick but yet at work. An empirical study of sickness presenteeism. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 54(7), 502–509. <http://doi.org/10.1136/jech.54.7.502>
- Arquero, J., Donoso, J., Hassall, T., y Joyce, J. (2006). El impacto del Síndrome Burnout en los profesores noveles. Un estudio piloto. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 69-82.
- Asensio, J., Álvarez, I., Vega, F. y Rodríguez, T. (2012). Las competencias de los profesionales de la Educación Hoy. La transformación de la

- práctica educativa. En *XXXI Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación*. Plasencia: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Augusto Landa, J. M., López Zafra, E., Berrios Martos, M. P., y Pulido Martos, M. (2012). Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 151-168.
- Augusto Landa, J. M. López Zafra, E., Martínez de Antoñana, R. y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psycothema*, 18, 152-157.
- Augusto Landa, J. M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia Emocional Percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3). 413-425.
- Avci, A., Bozgeyikli, H. y Kesici, S. (2017). Psychological Needs as the Predictor of Teachers' Perceived Stress Levels. *Journal of Education and Traininig Studies*, 5(4), 154-164.
- Avia, M. D. y Sánchez, M. L. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid: Pirámide.
- Atta, M., Ather, M. y Bano, M. (2013). Emotional Intelligence and Personality Traits among University Teachers: Relationship and Gender Differences. *International Journal of Business and Social Science*, (4)17, 253-259.
- Bajo, B. y Pelliza, L. (2011). Relaciones entre el bienestar psicológico y el Rendimiento Académico de Estudiantes de Psicología. Universidad Nacional Mar de Plata.

- Bakker A. B. y Bal P. M. 2010. Weekly work engagement and performance: a study among starting teachers. *J. Occup. Organ. Psychol.* 83, 189–206
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328. doi: 10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B. and Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of work and Organizational Psychology*, 29, 107-115.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 170-180. doi: 10.1037/1076-8998.10.2.170
- Bakker, A. B., Demerouti, E., de Boer, E. and Schaufeli, W. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior* 62, 341-356.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. y Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD-R Approach. *Rev. Organ. Psychol. Organ. Behav.* (1) 389-411
- Bakker A. B., Demerouti E., y Schaufeli W. B. (2003). Dual processes at work in a call centre: an application of the job demands–resources model. *Eur. J. Work Organ. Psychol.* 12, 393-417.
- Bakker A. B., Demerouti E, y Verbeke W. (2004). Using the job demands–resources model to predict burnout and performance. *Hum. Resour. Manag.* 43, 83-104
- Bakker, A. B., Dollard, M. F., Demerouti, E., Schaufeli, W., Taris, T. y Schreurs, P. (2007). When do job demands particularly predict burnout? The moderating role of job resources. *Journal of Managerial Psychology*, 22(8), 766-786.

- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.274
- Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A. Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66-72.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H., Bosveld, W. y Van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners. *Journal of Organizational Behavior*, 21, 425-441. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(200006)21:4<425::AID-JOB21>3.0.CO;2-#
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J.D.A Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass. 363-387.
- Bar-On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well-being. *Perspectives in Education*, 23, 41-61.
- Barra, E. (2003). Influencia del estado emocional en la salud física. *Terapia Psicológica*, 21, 55-60.
- Beckett Vermehren, E., Zubiri Gonzalez, F. y Schultendorff Hoyl, A. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2), 151-171. DOI: <http://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.9>.
- Bermejo-Toro, L. Prieto-Ursúa y Hernández, V. (2015). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher

- burnout and engagement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, doi: 10.1080/01443410.2015.1005006
- Bermúdez, M. P., Álvarez, I. T. y Sánchez, A. (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universytas Psychologica*, 2 (1), 27-32.
- Berrios-Martos, Augusto-Landa y Aguilar-Luzón, (2005). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en contextos hospitalarios. Un estudio exploratorio con profesionales de enfermería. *Index Enferm*, 15(54), 30-34.
- Bhullar, N., Schutte, N. S. y Malouff, J. M. (2012). Associations of individualistic, collectivistic orientations with emotional intelligence, mental health, and satisfaction with life: a tale of two countries. *Individual Differences Research*, 10(3), 165-175.
- Bing Li (2016). Identifiable but Changeable: Capturing the Features of Teacher Identity. *International J. Soc. Sci. y Education Vol.6(2)*, 225-234.
- Bisquerra, R. (2013). Cuestiones sobre bienestar. Madrid: Síntesis.
- Brackett, M. A. y Mayer, J. D. (2003). Convergent, discriminant and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1-12.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J. Regina Reyes, M. y Salovey, P. (2010). Emotion-Regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-School teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. doi: 10.1002/pits.20478
- Bradburn N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D. y Extremera N. (2005). Influencia de la inteligencia emocional y estilos de respuesta en factores de riesgo psicosocial en profesores de educación especial. 6º Congreso virtual de psiquiatría. Interpsiquis 2005.
- Campo-Arias, A., Bustos-Leiton, G. J., y Romero-Chaparro, A. (2009). Consistencia interna y dimensionalidad de la Escala de Estrés Percibido (EEP-10 y EEP-14) en una muestra de universitarias de Bogotá, Colombia. *Aquichan*, 9(3), 271-280.
- Castro Solano, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23,3) 43-72.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701>
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042–1054. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- Chan, R. y Joseph, S. (2000). Dimensions of personality, domains of aspiration, and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 28, 347-354.
- Cherniss, C., y Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations*. Alexandria, AV: American Society for Training and Development.
- Clandinin, J. y Connelly, M. (1995). Teachers' professional knowledge landscapes. New York: Teachers College Press.

- Clausen, T., Nielsen, K., Gomes-Carneiro, I. y Borg, V. (2012). Job demands, job resources and long-term sickness absence in the Danish eldercare services: A prospective analysis of register-based outcomes. *Journal of Advanced Nursing*, 68, 127-136. doi: 10.1111/j.1365-2648.2011.05724.x
- Cejudo, J. y López-Delgado, M^a (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23, 29-36.
- Cohen, S. y Wills, T. (1985). Stress, Social, Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357.
- Concha, C.; Dittus, P., Montesinos, A., Pandolfi, M. y Perfetti, R. (1999) Optimismo. Recuperado de <http://apsique.virtuabyte.cl/tiki-index.php?page=SociOptimismo>
- Cole, D. A., Peeke, L. y Dolezal, S. (1999). Un estudio longitudinal de la afectividad negativa y la competencia autopercebida en los jóvenes adolescentes. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 77 (4), 851-862.
- Coskun Y. (2013). Financial Engineering and Engineering of Financial Regulation: Guidance for compliance and Risk Management departments. *Journal of Securities Operations and Custody*, 6.
- Cordero Varela, M. (2016). Optimismo, indefensión, estrés de rol, burnout, y bienestar subjetivo en docentes de educación secundaria. Universidad de Salamanca.
- Cruz Pérez, O. y Ovalle Sosa M. (2009). El malestar en el ejercicio de la actividad docente. *Lacandonia, Rev. Ciencias UNICACH*, 3(1), 115-120.
- Cummins, R. A., y Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3, 37-69.

- D'Aubeterre López, M. E. (2011). Bienestar psicológico, Fuentes de estrés ocupacional y satisfacción laboral en docentes de educación básica. Universidad de Simón Bolívar.
- David, I.C. y Quintão, S. (2012). Burnout in teachers: its relationship with personality, coping strategies and life satisfaction. *Acta Medica Portuguesa*, 25, 3, 145-155.
- Day, Ch. (2007). Pasión por enseñar, la identidad personal, y profesional del docente y sus valores. *Educadores XXI, Editorial Nancea, Madrid*, 32, 33 y 41.
- De la Herrán Gazcón, A. (2004). El docente de baja autoestima: Implicaciones didácticas. *Indivisa, Bol. Estud. Invest*, 5, 51-65.
- De las Cuevas, C., González de Rivera, J. L., De la Fuente, J. A., Alviani, M. y Ruiz Benítez, A. (1997). Burnout y reactividad al estrés. *Revista de medicina de la universidad de Navarra*, 41, 10-18.
- De Vito, N. (2009). The relations between teacher burnout and emotional intelligence: a pilot study. UMI, *ProQuest LLC*.
- Decker, F. H. (1997). Occupational and nonoccupational factors in job satisfaction and psychological distress among nurses, *Research in Nursing and Health*, 20, 453-464.
- Delgado, L. C., Guerra, P., Perakakis, P., Vera, M. N., Reyes del Paso, G., y Vila, J. (2010). Treating chronic worry: Psychological and physiological effects of a training programme based on mindfulness. *Behaviour Research y Therapy*, 48, 873-882.
- Demerouti, E., y Bakker, A. B. (2011). The Job Demands–Resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde*, 37(2), Art. #974, 9 pages. [doi:10.4102/sajip.v37i2.974](https://doi.org/10.4102/sajip.v37i2.974)

- Demerouti, E., Bakker, A. B. y Bulters, A. J. (2004). The loss spiral of work pressure, work-home interference and exhaustion: Reciprocal relations in a three-wave study. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 131-149. doi: 10.1016/S0001- 8791(03)00030-7
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. B. (2001b). The job demands- resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.499
- Demerouti, E. y Crozanzano, R. (2010). From thought to action: Employee work engagement and job performance. *Work engagement; a handbook of Essential theory and research*, 147-163.
- Demerouti E, Le Blanc P. M., Bakker A. B, Schaufeli W. B, Hox J. (2009). Present but sick: a three-wave study on job demands, presenteeism and burnout. *Career Dev. Int.* (14), 50-68
- Demerouti, E., Mostert, K. y Bakker A. B. (2010). Burnout and work engagement: a thorough investigation of the independency of both constructs. *J. Occup. Health Psychol.* 15, 209–22
- Deniz, M., Avsaroglu, S., Engin, M. y Bek, H. (2010). Motional intelligence and life satisfaction of teachers working al private special educations institutions. *Procedia Social and Behavior Sciencie*, 2, 2300-2304.
- Di Fabio, A. y Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36, (3), 315-326.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psichotema*, 18(3), 572-577
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.

- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R.J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E. y Fujita, F. (1995). Resources, personal strivings, and subjective well-being: A nomothetic and idiographic approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935.
- Diener, E., Scollon, C. N., y Lucas, R. E. (2009). The evolving concept of subjective well-being. En E. Diener (Ed.), *Assesing well-being. The collected works of Ed Diener* (pp. 67-100). Nueva York: Springer. doi: 10.15446/rcp.v26n1.54371
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. y Smith, H. (1999). Bienestar subjetivo: Tres décadas de progreso. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Dicke, T., Stebner, F. Linninger, C., Kunter, M. y Leutner, D. (2017). A Longitudinal Study of Teachers' Occupational Well-Being: Applying the Job Demands-Resources Model. *Creative Education*, 7, 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>.
- Dols, J. F., Carrera, P. y Oceja, L. (2002). Bases sociales de la emoción. En J. F. Morales (Coord.), *Psicología Social* (pp. 235-285). Buenos Aires: Prentice Hall.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en un muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Eisenberg, N. y Fabes, R. (2006). Emotion regulation and childrens Socioemotional Competence. En L. Balter y C. Tamis-LeMonda (Eds.), *Childs psychology: A handbook of con- temporary issues* (pp. 357-381). Nueva York: Psychology Press.

- El Sahili González, K. (2010). Burnout en el colectivo docente. Universidad EPCA. León, México.
- Esteban Ramiro, B. (2014). Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del trabajo Social. *AZARBE, revista internacional de trabajo social y Bienestar*, 3, 123-131.
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología Y Psicología Clínica*, 19(2), 79-99.
- Esteras, J., Sandín, B. y Chorot, P. (2016). El síndrome de burnout en los docentes: los efectos de las variables psicosociales. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 1177-1185.
- Esteve, J. M. (1994). El malestar docente. Ediciones Paidós, 3º edición, Barcelona. España
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003) “La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos en su efectos en el aula”. *Revista de educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39, 937-948.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología Social, 1*, 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre Navas, J. M. y Guil Bozal, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de psicología, 36(2)*, 209-228.
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés. *Boletín de psicología, (100)*, 43-54.
- Extremera, N., Rey, L. y Pena Garrido, M. (2016). Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente. *Journal of Parents and Teachers, 368*, 65-72, doi: pym.i368.y2016.011
- Femenía Millet, O. (2006). Indicadores que mejoran la calidad en los centros educativos. *Universidad Católica de Valencia, master oficial para la formación en la investigación universitaria.*
- Fernández, M. C., Bermejo, R., Sainz, M., Llor, L., Hernández, D. y Soto, G. (2011). Percepción socioemocional de los profesores en adolescentes con altas habilidades *versus* habilidades medias. *REIFOP, 14(3)*, 55-64.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N. y Augusto, J.M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 20(1)*, 197-209
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological report, 94*, 751-755. doi: 10.2466/pr0.94.3.751-755.
- Fernández López, J. A., Siegrist, J., Rödel, A. y Hernández Mejía R. (2003). El estrés laboral: un nuevo factor de riesgo ¿qué sabemos y qué podemos hacer? *Aten Primaria, 31*, 1-10.

- Ferreira Brandao, M. R. Valdés Casal, H. y Arroyo Mendoza (2002). Estrés en jugadores de fútbol: una comparación Brasil y Cuba. *Cuaderno de psicología del deporte*, 2(1), 7-14.
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R., Ribeiro, B., y Grau-Alberola, E. (2013). Influence of a cognitive behavioural training program on health: A study among primary teachers. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 343-356. doi: .1387/RevPsicodidact.6995
- Franco Justo, C. (2009). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271-288.
- Fredrickson B. L. (2000). Positive emotions. In: Snyder CR, López SJ, editors. *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press; New York: in press.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ed. Siglo XXI, México.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Garbanzo Vargas, G. M. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación* 31(1), 43-63.
- García-Alandete, J. (2013). Bienestar psicológico, edad y género en universitarios españoles. *Salud y Sociedad*, 4(1), 48-58.
- García-Fernandez, M. y Gimenez-Mas, S. I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: Propuesta de un modelo integrador. *Revista Digital del centro del profesorado Cuevas-Olula (Almería)*, 3(6), 43-52.

- García García, J. M., Herrero Remuzgo, S. y León Fuentes, J. L. (2007). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory (MBI) en una muestra de trabajadores del Hospital Psiquiátrico Penitenciario de Sevilla. *Apuntes de psicología*, 25(2), 157-174.
- García Martín , M. A. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*, 6, 18-39.
- García Monroy, A. I., Martínez Allende, L. y Linares González, E. (2017). Como afecta el estrés del docente, en el desempeño Académico del Estudiante deUPIBI-IPN. *Revista electrónica sobre tecnología, Educación y Sociedad*, 4(7).
- Gaudreau, P.; Sanchez, X. y Blondin, J. (2006). Positive and Negative Affective States in a Performance-Related Setting. Testing a factorial Structure of PANAS Across Two Samples of French-Canadian Participants. *European Journal of Psychological Assessment*, 22 (4), 240-249.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo: una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- Goleman, D. (1997). *La Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2006). *La inteligencia social*. Barcelona: Kairós.
- Gómez Ortiz, Viviola (2005). Richard Stanley Lazarus (1922-2002). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 207-209.
- González Robles, A., Peñalver González, J. y Bresó Estevez, E. (2011). La evaluación de la inteligencia emocional: ¿Autoinformes o pruebas de habilidad?. *Forum de Reserca*, 16, 699-712.

- Görgens-Ekermans, G. y Brand, T. (2012). Emotional intelligence as a moderator in the Stress–burnout relationship: a questionnaire study on nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 21(15-16), 2275- 2285. doi: 10.1111/j.1365-2702.2012.04171.x.
- Grande Prohens, M. M. (2013). Inteligencia Emocional y “burnout” en profesores de secundaria. Universidad internacional de la Rioja.
- Grota, B. L. (2006). The relationship among coping strategies, perceived stress, and sense of coherence. Dissertation Abstracts International. *The Sciences and Engineering*, 66, 39-83.
- Gutiérrez, M., y Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología*, 30(2), 608- 619. doi: 10.6018/analesps.30.2.148131
- Gutiérrez-Santander, P. (2005). El estrés docente: elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11(1).
- Hackman, J. R. y Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*, (Addison-Wesley, Reading, MA).
- Hakanen J., Bakker A. B. y Demerouti E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: the moderating role of job resources. *Eur. J. Oral Sci.* 113, 479–87
- Hakanen, J., Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43, 495-513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001.
- Hamama, L., Ronen, T. Shachar, K. y Rosebaum, M. (2013). Links Between Stress, Positive and Negative affect, and Life Satisfaction Among

- Teachers in Special Education School. *Journal and Happiness Studies*, 14(3), 731-751.
- Hayes, A. F. (2013). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach. The Guilford Press, New York.
- Hayes, C. T. y Weathington, B. L. (2007). Optimism, Stress, Life Satisfaction, and Job Burnout in Restaurant Mangers. *The Journal of Psychology*, 141(6), 565-579.
- Herrera Torres, L. y Gallardo Vigil, M. A. (2012). Métodos y técnicas cuantitativas de análisis en la investigación educativa. Universidad de Granada.
- Hills, P. y Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences* 33, 1073-1082.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources. A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44, 513-524.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50, 337-421. doi:10.1111/1464-0597.00062.
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and psychological resources and adaptation. *Review of General Psychology*, 6, 307-324.
- Hoglund W., Klindle, K. y Hosan, N. (2015). Classroom risks and resources: Teacher burnout, classroom quality and children's adjustment in high needs elementary schools. *Journal os School Psychology*, 53, 337-357.

- Hopkins, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona, Promociones y publicaciones Universitarias.
- Hué García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes, 12*, 47-68.
- Hulin, C. L. y Blood, M. R. (1968). Job enlargement, individual differences, and worker responses. *Psychological Bulletin, 69*, 41-55.
- Humphery, J. H. y Humphery, J. N. (1981). Factors wich induce stress in teachers. *Stress, 2*, 11-15.
- Ibarra, M. S., Rodríguez, G., y Gómez, M. G. (2012). La evaluación entre iguales: beneficios y estrategias para su práctica en la universidad. *Revista de Educación, 359*, 206-231.
- Ignat, A. A. y Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia – Social and behavior Sciences, 33*, 498-502.
- Inglehart R, Welzel C. (2005) *Modernization, Cultural Change, and Democracy: The Human Development Sequence*. New York: Cambridge University Press;
- Ivancevich, J. y Matteson M. (1992). *Estrés y trabajo: una perspectiva gerencial*, Editorial Trillas, México.
- Jiménez-Torres, M. G., Martínez M. P., Miró E. y Sánchez, A. I. (2012). Relación entre estrés percibido y estado de ánimo negativo: diferencias según el estilo de afrontamiento. *Anales de psicología, 28(1)*, 28-36.
- Jin, P., Yeung, A., Tang, T., y Low, R. (2008). Identifying teachers at risk in Hong Kong: psychosomatic symptoms and sources of stress. *Journal of psychosomatic research, 65(4)*, 357-362. doi: 10.1016/j.jpsychores.2008.03.003.

- Jonhson, J. V. y Hall E. M. (1988). Job strain, workplace social support and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *AmJ Public Health*; 78:1336-42.
- Jordán, J. A. (2007). Educar en la convivencia en contextos multiculturales. En E. Soriano (Coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla, 59-94.
- Jornet, J. M., González-Such, J. Sánchez-Delgado, P. (2014). Factores contextuales que influyen en el desempeño docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 185-195.
- Kafetsios, K., y Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44, 712-722. doi: 10.1016/j.paid.2007.10.004
- Kain, J. y Jex, S. (2010) Karasek's (1979) job demands-control model: A summary of current issues and recommendations for future research *New Developments in Theoretical and Conceptual Approaches to Job Stress*, 237-268.
- Karasek, R. (1979). Job demands, Job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Karasek, R. (1998). The new work organization, conducive production, and work quality policy. In M. Marmot (Ed.), *Labor market changes And job insecurity: A Challenger for social welfare and health promotion (pp.78-105)*.Copenhagen: WHO/Europe.
- Karimzadeh, M., Goodarzi, A. y Rezai, S. (2012). The effect of social emotional skills training to enhance general health y Emotional

- Intelligence in the primary teachers. *Procedia – Social and Behavior Sciences* 46, 57-64.
- Khan, F., Yusoff, R. M., y Khan, A. (2014). Job Demands, Burnout and Resources in Teaching a Conceptual Review. *World Applied Sciences Journal*, 30(1), 20-28.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Larsen, R. J. y Buss, D. M. (2002). *Personality Psychology: domains of Knowledge about nature, 2nd ed.* McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. (1999). *Stress and Emotion. A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (2001). Relational meaning and discrete emotions. In K. Scherer, A. Schorr, y T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research* (pp. 37–67). New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and coping*. New York. Springer Publishing company.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Leithwood, K. A., Menzies, T., Jantzi, D., y Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. In A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 85-114, New York Cambridge University Press.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

- Liau, A. K., Liau, A. W. L., Teoh, G. B. S., Liau, M. T. L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32 (1), 51-66.
- Liébana Presa, C. (2011). Salud Emocional en estudiantes universitarios de enfermería y fisioterapia de Castilla y León. Tesis doctoral, Universidad de Córdoba.
- Little, L. M., B. L. Simmons y D. L. Nelson (2007). Health Among Leaders: Positive and Negative Affect, Engagement and Burnout, Forgiveness and Revenge, *Journal of Management Study*. 44(2), 243-260.
- López, F., Carpintero, E., Campo, A., Soriano, S. y Lázaro, S. (2006). La empatía y el corazón social inteligente. Cuadernos de pedagogía, 356.
- López-Gómez, I., Hervás, G. y Vázquez, C. (2015). An adaptation of the Positive and Negative Affect Schedules (PANAS) in a Spanish general sample. *Behavioral Psychology-Psicología Conductual*, 23(3), 529-548.
- López-Pell, A. F., Rondón, J. M., Alfano, S. y Cellerino, C. (2012). Relaciones entre esquemas tempranos indaptados y afectividad positiva y negativa. *Ciencias Psicológicas*, 6(2), 149-173.
- López-Zafra, E. Pulido, M. y Berrios, P. (2014). EQI versión corta (EQIC), Adaptación y validación al español del EQ-i en universitarios. *Boletín de psicología*, 110, 21-36.
- Lovibond, P. F. y Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33, 335-343
- Lucas, R., Diener, E. y Larsen, R. (2003). Measuring positive emotions. En C. R. Snyder y M. Lopez (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A*

- handbook of models and measures (pp. 201-218). Washington, DC: American Psychological Association.
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*, 803-855.
- Madrigal Olivas, G. y Barraza Macías, A. (2014). Fuentes organizacionales de estrés en docentes de educación primaria y su relación con el número de alumnos que atiende. *Revista Avances en supervisión educativa*, *22*, 1-29.
- Mäkikangas, A. y Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, *35*, 537-557.
- Manassero, M., García, E. Torres, G., Ramis, C., Vázquez, A. y Ferrer, V.A. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *21*(1-2), 89-105.
- Manso, J. (2016). El fortalecimiento de la profesión Docente: Aportaciones nacionales, internacionales y supranacionales. *Journal of supranational policies of education*. DOI: <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>.
- Marcelo García, C. (2011). La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales?. *CEE participación educativa*, *16*, 49-68.
- Marqués Pinto, A. Lima, M. L. y López da Silva, A. (2005). Fuentes de Estrés, Burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *21*(1-2), 125-143.

- Martin, N. K., Sass, D. A. y Schmitt, T. A. (2012). Teacher efficacy in student engagement, instructional Management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variables to predict teachers' intent-to-leave. *Teaching and teacher Education* 28, 546-559.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Journal of Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Martínez Pérez, Anabella (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112,
- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (19-32). Washington, DC: Taylor y Francis.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 12, 99-113.
- Maslach C., Leiter M. P. (2008). Early predictors of burnout and work engagement. *J. Appl. Psychol*, 93, 498-512.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2002). Emotional intelligence: Science and myth. Boston: MIT Press.
- Mayer, J., Caruso, D. y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27. 267-298.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). "What is emotional intelligence?". En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books. 3-31.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). Emotional Intelligence Test (MSCEIT) users manual. Toronto, Canada: MHS.

- McCrae, R. R. y Costa, P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality*, 54(2), 385-404.
- Medrano, L. A., Flores, P. E., Trógolo, M., Curarello, A. y González, J. (2015). Adaptación de la Escala de Afecto Positivo y Negativo (PANAS) para la población de estudiantes Universitarios de Córdoba. *Anuario de Investigaciones*, 2(1), 22-36.
- Mejía Ceballos, J. C., Laca Arocena, F. A. y Gondra Rezola, J. M. (2009). Factores de la personalidad, afectivos y sociodemográficos en la predicción del bienestar laboral de docentes. *Psicología y Salud*, 19(1), 121-132.
- Méndez-Hinojosa, L. M., González-Ramírez, M. y Cárdenas Rodríguez, M. (2014). Desempeño, estrés, burnout y variables personales de los docentes universitarios. *Investigación arbitrada*, 18, 289-302.
- Mesenguer, M., Soler, M. J. y García-Izquierdo, M. (2014). El papel moderador de la autoeficacia profesional entre situaciones de acoso laboral y de la salud en una muestra multiocupacional. *Anales de Psicología*, 30(2), 573-578.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P. N., Salovey, P. y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Montero, M. J., Rivera, P. y Araque, R. A. (2013). El modelo de demandas-control-apoyo y su relación con el riesgo percibido de enfermedad-accidente. Una aplicación a la Comunidad Autónoma Andaluza. *Revista Internacional de psicología (RIS)*, 71(3), 643-668.
- Moral de la Rubia, J. (2011). La escala de afecto positivo y negativo (PANAS) en parejas casadas mexicanas. *Ciencia ergo sum*, 18(2), 117-125.

- Moreno-Jiménez B. (2007). Evaluación, medidas y diagnóstico del síndrome burnout. En: Gil-Monte PR, Moreno-Jiménez B, coords. El síndrome de quemarse por el trabajo: grupos profesionales de riesgo. Madrid: Pirámide.
- Moreno Jiménez, B., Corso de Zuñiga, S., Sanz-Vergel, A. I., Rodríguez Muñoz, A. Boada Pérez, M. (2010). El “burnout” y el “engagement” en profesores de Perú. Aplicación del modelo de demandas-recursos laborales. *Ansiedad y estrés*, 16(2-3), 293-307.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa Hernández, E., González Gutiérrez, J.L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16,(1), 331-349.
- Morgado, I. (2007). Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón. Barcelona: Ariel.
- Moriondo, M., De Palma, P., Medrano, L. A., y Murillo, P. (2012). Adaptación de la Escala de Afectividad Positiva y Negativa (PANAS) a la población de adultos de la ciudad de Córdoba: análisis psicométricos preliminares. *Universitas Psychological*, 11(1), 187-196.
- Mouton, A. Hansenne, M. Delcour, R. y Cloes, M. (2013). Emotional Intelligence and Self-Efficacy Among Physical Education Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 342-354.
- Moya-Albiol, L., Serrano, M. A., González-Bono, E., Rodríguez-Alarcón, G. y Salvador, A. (2005). Respuesta fisiológica del estrés en una jornada laboral. *Psicothema*, 17(2), 205-211.
- Mroczek, D. K. y Kolarz, C. M. (1998). The effect of age on positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 1333-1349.

- Muñoz Fernández, M. L. (2016). Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado. *Inteligencia emocional y bienestar II*. 660-675. Madrid: Editorial la UNE.
- Mustafa, M. Santos, A. y Gwi, T. C. (2014). Emotion Regulation and Burnout among Malaysian HR Managers: The Moderating Role of Big Five Personality Traits. *IJES*, 22(2), 79-108.
- Myers, C. A. (2006). Life event perception: A structural equation modelling approach to the antecedents of the life stress response. Dissertation Abstracts International. *The Sciences and Engineering*, 66, 4494.
- Myers, D. G. y Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6, 10-19.
- Naderi Anari, N. (2012). Teachers: emotional intelligence, job satisfaction, and organizacional commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256-269 doi 10.1108/13665621211223379.
- Neves de Jesus, S., Mosquera, J., Stobas, C., Sampaio, A., Rezende, M. (2011). Avaliacao da motivacao e do bem/mal-estar dos professores. Estudo Comparativo entre Portugal e Brasil. *Revista Amazonica*, 7(2), 7-18.
- Neto, F. (2001). Personality predictors of happiness. *Psychological Reports*, 88, 817-824.
- Oblitas, L. A., Turbay, R. Soto, K., Borrero, T., Cortes, O., Puello, M. y Ucrós, M. (2015). Incidencia del Mindfulness y Qi Gong sobre el estado de salud, Bienestar psicológico, Satisfacción vital y estrés laboral. *Revista Colombiana de Psicología*, 26(1), 99-113. doi: 10.15446/rcp.v26n1.54371

- OCDE (2016). *Panorama de educación 2016*. Ministerio de Educación, cultura y Ciencia.
- Olivares, V, Gil-Montes, P. (2009). Análisis de las principales Fortalezas y Debilidades del “Maslach Burnout Inventory” (MBI). *Ciencia y trabajo*, 11(31), 160-167.
- Oramas Viera, A., Almirall Hernández, P. y Fernández, I. (2007). Estrés Laboral y Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos. *Salud de los trabajadores*, 15(2), 71-88.
- Ortega y Gasset, J. (1993). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Altaya.
- Ortiz Arriagada J. B. y Castro Salas, M. (2009). Bienestar Psicológico de los adultos mayores, su relación con la autoestima y la autoeficacia. Contribución de enfermería. *Ciencia y enfermería*, 15(1), 25-31.
- Otero-López, J. M., Castro, C., Santiago, M. J. y Villardefrancos, E. (2010). Exploring stress, burnout, and job dissatisfaction in secondary school teachers. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 107-123.
- Özyürek, A., Gümus, H. Dogân, S. (2012). Examination of burnout and life satisfaction levels of teachers and school administrator. *International Journal of Humans Sciencies*, 9(2), 892-904.
- Padrós, F., Martínez, M. P., Gutiérrez-Hernández, C. y Medina, M. (2010). La psicología positiva. Una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema, la felicidad. *Uaricha, Revista de Psicología*, 14, 30-40.
- Palmer, B., Donaldson, C. y Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091–1100.

- Palmer, B. R., y Stough, S. (2001). Workplace SUIET: Swinburne University Emotional Intelligence Test–Interim technical manual. Melbourne: Organisational Psychology Research Unit, Swinburne University.
- Palomera, R. Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 6(2), 437-454.
- Pareja, J. A. (2005). Liderazgo y conflicto en los centros educativos. En Lorenzo, M. (Coord.) El liderazgo pedagógico. Temáticos Escuela, 14. Madrid: Praxis.
- Paula, I. (2007). ¡No puedo más! Intervención cognitivo-conductual antesintomatología depresiva en docentes. España, Editorial Wolterskluwe.
- Paris L. Omar, A. (2008). Predictores de satisfacción laboral en médicos y enfermeros. *Estudios de psicología*, 13(3), 233-244.
- Pascual, E., Pérez-Jover, V., Mirambell, E., Ivanez, G. y Terol, M. C. (2003). Job condition, coping and wellness/health outcomes in Spanish secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18, 511-521.
- Pavot, W., y Diener, E. (2008). The Satisfaction With Life Scale and the emerging construct of life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 3, 137-152. doi: 10.1080/17439760701756946
- Pedrero-Pérez, E. J. (2003). Modelo de conservación de los recursos de Hobfoll y su potencial aplicación al tratamiento de drogodependencias. *Psicología.com*, 7(2).
- Peeters, D., Ponds, R., y Vermeeren, M. (1996). Affectiviteit en zelfbeoordeling van depressie en angst. *Tijdschrift voor Psychiatri*, 3, 240–250.

- Pena Garrido, M. y Extremera Pacheco, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo. *Revista de educación*, 359, 604-627.
- Pena Garrido, M., Rey, L. y Extremera Pacheco, N. (2012). Life Satisfaction and engagement in Elementary and Primary Educators: Differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de psicodidáctica*, 17(2), 341-358. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220
- Peñalva Velez, A., López-Goñi, J. J. y Barrientos González, J. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos educativos*, 20, 201-215. doi: <http://doi.org/10.18172/con.3011>.
- Perándones González, P. y Castejón Costa, J. L. (2006). Estudio correlacional entre personalidad, inteligencia emocional y autoeficacia en profesorado de educación secundaria y bachillerato. V. Congreso Internacional “Educación y Sociedad”.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G. Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Developing the emotional competence of teachers and pupils in school contexts. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1183-1208.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevilla, A. y Fondevilla, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Perlman, B. y Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35 (4), 283-305.
- Portegal-Felices, M. L. Castejón-Costa, J. L. y Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14(2), 237-260.

- Peterson, C., Park, N. y Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25-41. DOI: <http://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>.
- Petrou P., Demerouti E., Peeters M. C. W., Schaufeli W. B. y Hetland J. (2012). Crafting a job on a daily basis: contextual correlates and the link to work engagement. *J. Organ. Behav.* 33, 1120–41.
- Pinedo González, R., Arroyo González, M. J. y Caballero, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: Relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos educativos*, 20, 11-26. doi: <http://doi.org/10.18172/con.2996>.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice-Hall.
- Pishghadam, R; Sahebjam, S. (2012). Personality and teacher burnout in Emotional Intelligence. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(1). 227-236.
- Ponce, C; Bulnes, M; Aliaga, J; Atalaya, M; Huertas, R (2005) El Síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*. 8(2), 87-112
- Prieto Jiménez, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de Educación*, 10, 325-345.
- Pulido-Martos, M. López-Zafra, E. Estévez-López, F. y Augusto-Landa, J. M. (2016). The Moderator Role of Perceived Emotional Intelligence in the Relationship between sources of stress and Mental Health in Teacher. *The Spanish Journal of Psychology*, 19(7), 1-10.

- Queirós, M., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. y Queirós, P. (2005). Validación y habilidad de la versión portuguesa modi cada de la Escala de Satis- facción Vital. *Revista de Psicología, Educación Y Cultura*, 9, 199-216.
- Quinteros Tenesaca, J. K. y Rodas Álvarez, M. C. (2016). Frecuencia del síndrome de burnout en educadores de centros especiales. Universidad de Cuenca.
- Rastegar, M., y Memarpour, S. (2009). The relationship between emotional intelligence and self-efficacy among Iranian EFL teachers. *System*, 37, 700–707. doi:10.1016/j. system.2009.09.013
- Reverter-Masià, J., Alonso, J. y Molina, F. (2016). La formación continua del profesorado universitario en España: análisis del programa de la Universidad de Lleida. *Intercambio/Échange* 1, 195-211. doi: 10.21001/ie.2016.1.16.
- Rey L. y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de psicología social*, 26(3).
- Rey, L., Extremera, N., y Pena, M. (2011). Inteligencia emocional percibida, autoestima y satisfacción con la vida en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234. doi: 10.5093/in2011v20n2a10
- Robles, R. y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26(1), 69-75.
- Romero León, J. y Olivos Jara, P. (2011). Bienestar, Burnout y naturaleza: un estudio con PDI y PAS de la UCLM. *Invesgrado*, 268-279.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In A. M. Huberman (Ed.),

- Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 38-58. New York: Cambridge University Press.
- Rueda, M. (2012). El Contexto Institucional, Clave en el Desarrollo de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(1e), 309-317.
- Russell, J. A., y Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative affect. *Psychological Bulletin*, 125(1), 3–30.
- Russell, J. A., y Mehrabian, A. (1977). Evidence for a three-factor theory of emotions. *Journal of Research in Personality*, 11, 273–294.
- Ryan, R. M., y Deci, E. L. (2001). To be happy or to be self-fulfilled: A review of research on hedonic and eudaemonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141- 166.
- Ryff, C., Lee, Y. H., Essex, M. J., y Schmutte, P. S. (1994). My children and me: Midlife evaluations of grown children and of self. *Psychology and Aging*, 9 (2), 195-205.
- Ryff C. D. y Singer, B. H. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39. doi:10.1007/s10902-006-9019-0
- Saiiari, A; Moslehi, M; Valizadeh, R. . (2011). Relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in sport teachers of secondary schools. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 1786-1791.
- Salanova, M. (2003). Burnout en profesores de enseñanza secundaria: un estudio longitudinal. En I. Martínez, M. Salanova, S. Llorens, M. García, R. Grau, y E. Cifre (Eds.) *La enseñanza y el burnout: ¿una simbiosis irreversible?* Castellón: Colección Psyque.

- Salanova, M., Martínez, I. M. y Llorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.
- Salgado-Madrid, M. Mo-Carrascal, J. Monterrosa-Castro, A. (2013). Escalas para estudiar percepción de estrés psicológico en el Climaterio. *Revista Ciencia Biomédica*, 7, 318-326.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salotti, P. (2006). Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires. Tesis para optar el Grado de Lic. en Psicología, Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Salovey, P. (2006). Applied emotional intelligence: Regulating emotions to become healthy, wealthy, and wise. En J.Ciarrochi, J. Forgas y J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (2a ed., pp. 229-248). Filadelfia, PA: Psychology Press.
- Sánchez, L., y Goldstein, R. (2002). *Influencia del sexo, niveles socioeconómicos, niveles de aspiración salarial, locus de control y materialismo en el bienestar psicológico*. Trabajo de Licenciatura no publicada. Escuela de Psicología. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3(1), 141-157.
- Sandín, B. (2008). *Estrés psicosocial: Conceptos y consecuencias clínicas* (2a ed.). Madrid: Klinik.

- Sandín, B., Chorot, P., Lostao, L., Joiner, T.E., Santed, M. A., y Valiente, R.M. (1999). Escalas PANAS de afecto positivo y negativo: Validación factorial y convergencia transcultural. *Psicothema*, *11*, 37-51.
- Schaufeli, W. B. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with Burnout and Engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, *25*(3), 293-315.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. y Jackson, S. E. (1996). The Maslach Burnout Inventory–General Survey. In *MBI Manual*, ed. C Maslach, SE Jackson, MP Leiter, pp. 19–26. Palo Alto, CA: Consult. Psychol. 3rd ed.
- Schultz Thornqvist, N. (2011). Emotional Intelligence and burnout among teachers in a rural Florida school district. *Proquest*.
- Schutte, N. S., Malouff, J., Simunek, M., Hollander, S. y Mckenley, J. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition and Emotion*, *16*, 769-785.
- Seagraves-Rovinson, T. Y. (2012). The relationship between Florida's Beginning elementary teachers' emotional intelligence, select demographic characteristics and performance. UMI ProQuest.
- Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potencial for Lasting Fulfillment*. New York, NY: Free Press.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, *55*, 5-14.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Gill.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, *1*, 27-41.

- Siegrist, J., Siegrist, K., y Weber, I. (1986). Sociological concepts in the etiology of chronic disease: the case of ischemic heart disease. *Social Science y Medicine*, 22, 247–253.
- Silvero Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: El síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *Estudios sobre educación*, 12, 115-138.
- Siu, A. (2009). Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Personality and Individual Differences*, 47, 553–557.
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2010). Teacher self- efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. y Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and Teacher self-efficacy as Predictor of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, 7, 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>.
- Snir, R. y Harpaz, I. (2002). Work-leisure Relations: Leisure-orientation and the Meaning of Work. *Journal of Leisure Research*, 34(2), 178-202.
- Sosa García, E. C. (2011). Qué es el estrés ocupacional, enfermedades derivadas y reconocidas por la legislación Colombiana. *Revista CES Salud Pública*, 2(1), 56-65.
- Stamm, B. H. (2002). Medir la satisfacción compasión, así como fatiga: Historia del desarrollo de la compasión y la satisfacción del ensayo de fatiga. En CR Figley (Ed.), *Tratamiento de la fatiga compasión*, 107-119). Nueva York: Brunner-Routledge.
- Steers, R., y Porter, L. (1983). *Motivation and Work behavior* (3rd ed.). New York, NY: McGraw-Hill.

- Suárez, D. y Ochoa, L. (2005). La documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una estrategia para la formación docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Swider, B. W. y Zimmerman, R. D. (2010). Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487-506.
- Taris, T.W. (1999): The mutual effects between job resources and mental health: A prospective study among dutch youth. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 125(4), 433-450.
- Tims, M., Bakker, A. B. y Derks, D. (2012). Development and validation of the job crafting scale. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 173-186. doi: 10.1016/j.jvb.2011.05.009
- Tolosa, P. (2006). Evaluación de la calidad docente. *Revista sobre enseñanza del derecho*, 4 (7). 411-418.
- Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S., y Schaufeli, W. B. (2012). Teams make it work: How team work engagement mediates between social resources and performance in teams. *Psicotema*, (24), 106–112.
- Travers, C. J. y Cooper, C. L. (1993). Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and Stress*, 7, 203-209.
- Travers, C. J. y Cooper, C. L. (1996). Teachers under stress. Stress in the teaching profession. London: Routledge.
- Tremblay, M. A. y Messervey, D. (2011). The job Demands-Resources model: Further evidence for the buffering effect of personal resources.

SA Journal of Industrial Psychology/SA Tydskrif vir Bedryfsielkunde, 37(2), Art. #876, 10 pages. doi:10.4102/sajip.v37i2.876.

- Urquijo, I., Extremera, N. y Villa, A. (2015). Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Psychological Well-Being in Graduates: the Mediating Effect of Perceived Stress. *Applied Research Quality Life* (original paper preprint), First online: 30 Sept. 2015. doi: 10.1007/s11482-015-9432-9
- Vallejo Ruiloba, J. (2006). *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría*. Barcelona: Elsevier/Masson.
- Van der Doef, M. y Maes, S. (1999). The job demand-control-(support) model and psychological well-being: a review of 20 years of empirical study. *Work and Stress*, 13, 87-114.
- Van der Doef, M. y Maes, S. (2002). Teachers-specific quality of work versus general quality of work assessment: A comparison of their validity regarding burnout, (psycho)somatic well-being and job satisfaction. *Anxiety, Stress and Coping*, 15, 327-344.
- Van Heck, G. L. y Den Oudsten, B. L. (2008). Emotional intelligence: Relationship to stress, health, and well-being. En A. Vingerhoets, I. Nyklicek y J. Denollet (Eds.), *Emotion regulation. Conceptual and clinical issues* (pp. 97-121). Nueva York: Springer.
- Van Vegchel, N., de Jonge, J., Bosma, H. and Schaufeli, W.B. (2005). Reviewing the effort-reward imbalance model: drawing up the balance of 45 empirical Studies. *Social Science and Medicine*, Vol. 60, 17-31.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza Editorial.

- Vega Martínez, S. (2001). NTP 603: Riesgo psicosocial: el modelo de demanda y apoyo social (I). Instituto nacional de seguridad e higiene en el trabajo. España.
- Veldman, L., Admiraal, W., Van Tartwijk, J., Mainhard, T. y Wubbels, T. (2015). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching* (22), 913-926. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2016.1200546>.
- Vera Estévez, M. M. (2005). La teoría del afrontamiento del estrés de Lazarus y los moldes cognitivos. Extraído el 6 de marzo de 2017 de [http:// www.moldesmentales.com/otros/mar.htm](http://www.moldesmentales.com/otros/mar.htm).
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araqui, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación en Psicología*, 11(2), 139-152.
- Velázquez de Zapata, C. (2010). Criterios e indicadores para evaluar la calidad de la educación en instituciones de educación superior. *Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez*.
- Vicente Galindo, M. P., López Herrera, H., Pedrosa, I. Suárez Álvarez, J. Galindo-Villardón, M. P. y García Cueto, E. (2017). Estimación del afecto de la inteligencia emocional sobre el bienestar en sacerdotes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 17(1), 1-10.
- Victorio Estrada, A. (2008). La relación entre la percepción de Estrés y Satisfacción con la Vida de Morbilidad. *Psicología Iberoamericana*, 16(1), 52-58.

- Villardefrancos, E., Santiago, M.J., Castro, C., Aché, S. y Otero-López, J.M. (2012). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *European Journal of Investigation in Health, Psychology, and Education*, 2, 91-101.
- Villanueva Río, M. A., Jiménez-Sánchez, I., García-Sánchez, L. y Durán-Iniesta, J. (2005). Valoración de las fuentes de estrés laboral en personal docente. Servicio de Higiene Industrial y Salud Laboral, área de ergonomía y psicología. Instituto de Seguridad y Salud Laboral. Región de Murcia
- Villar, L. y Alegre, O. (2004). Manual para la excelencia en la Enseñanza Superior. *McGrall Hill. Madrid*. España.
- Villaseñor-Ponce, M. (2010) Correlación entre ansiedad y bienestar psicológico en estudiantes que ingresan a la universidad. *Revista Mexicana de Psicología Educativa (RMPE)*, 1(1), 41-48.
- Watson, D. (1988). Intraindividual and interindividual análisis of Positive and Negative Affect: Their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1020-1030.
- Watson, D. y Clark, L. (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin*, 96, 465-490.
- Watson, D., Clark, L. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect. The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,(6),1063-1070.
- Watson, D. y Tellegen, A. (1985). Alexitimia, Afecto Positivo y Negativo, y Reactividad al Estrés: relaciones con Sintomatología.

- Weber, M. (1996). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wheaton, B. (1996). The domains and boundaries of stress concepts. En H.B. Kaplan, (Ed). *Psychosocial stress* (pp.20-30). San Diego, CA.: Academic Press.
- Williams, J., Peeters, F., y Zautra, A. (2004). Differential Affect Structure in Depressive and Anxiety Disorders. *Anxiety, Stress, and Coping*, 17, 321-330
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. y Schaufeli, W. B. (2007). The Role of personal resources in the job demands-Resources Model. *International Journal of stress Management*, 14(2), 121-141. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.121.
- Xanthopoulou D., Bakker A. B., Demerouti E., Schaufeli W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *J. Vocat. Behav*, (74), 235-44.
- Yasuko, B. y Watanabe, A. (2005). Satisfacción por la vida y teoría homeostática del bienestar. *Psicología y Salud*, 15(1), 121-126.
- Yin, H., Kin Lee, J. C., Zhang, Z. Z. y Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.
- Zhang, T. (2016). Understanding Physical Education Teacher Motivation in Relation to Job Resources and Demands. *Proquest10123702*.
- Zabala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.
- Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-49.

- Zevón, M. A. y Telleguen, A. (1982). Th estructura of mood change: An idiographic/nomothics analysis. *Journal of personality and Social Psychology*, 43, 111-122.
- Zjilstra, F. (2006). Job characteristics and off-job activities as predictors of need for recovery, well-being, and fatigue. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 330-350. doi: 10.1037/0021-9010.91.2.330.
- Zurriaga Llorens, R. (1993). El desempeño de roles en las organizaciones educativas en Juidías Barroso, J. y Loscertales Abril, F. *El rol docente. Un enfoque psicosocial*. Sevilla, Muñoz Moya y Montraveta editores.

ANEXOS

Departamento de Psicología social

Universidad de Granada.

Este estudio es parte de una investigación sobre Calidad Docente que están llevando a cabo algunos investigadores de la Universidad de Granada. Los datos recogidos son anónimos y serán usados exclusivamente por los investigadores. Los resultados del estudio serán publicados como datos estadísticos conjuntos y no individuales.

Por favor, conteste con la mayor sinceridad posible.

POR FAVOR, NO ESCRIBAS TU NOMBRE EN EL CUESTIONARIO.

CÓDIGO: con este código se pretende poder codificar los datos guardando el anonimato de la persona que contesta. Se trata de un código que solamente podrá conocer Usted. Por favor, en los tres primeros guiones ponga las tres últimas cifras de su DNI, en el cuarto la inicial del segundo apellido de su padre, y el quinto, la inicial del segundo apellido de su madre.

— — — ; — —

Madre:	Sin estudios	Estudios Primarios	Graduado escolar/ Bach. Elemental
	Bachiller superior	Carreras grado medio	

¿CUAL ES/ERA LA OCUPACION PRINCIPAL DE SUS PADRES?

Padre:

Madre:

Tmms-24

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.

No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

Nº	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claros mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé como me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					

17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

ESV

A continuación aparecen cinco afirmaciones con las que usted, puede estar de acuerdo o en desacuerdo. Utilizando la siguiente escala de 1 a 7, indique su grado de acuerdo con cada una marcando con una "X" el número más apropiado en cada afirmación. Por favor, responda a las preguntas sinceramente.

1	2	3	4	5	6	7
Completamente en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Completamente de acuerdo

Nº	AFIRMACIONES	1	2	3	4	5	6	7
1	En la mayoría de las cosas, mi vida está cerca de mi ideal.							
2	Las condiciones de mi vida son excelente.							
3	Estoy satisfecho con mi vida.							
4	Hasta ahora, he conseguido las cosas que para mí son importantes en la vida.							
5	Si volviese a nacer, no cambiaría casi nada de mi vida.							

PSS

Marque con una "X" la opción que mejor se adecua a su situación actual, teniendo en cuenta el último mes.

En el último mes...	Nunca	Casi nunca	De vez en cuando	A menudo	Muy a menudo
1. ¿Con qué frecuencia te has sentido incapaz de controlar las cosas importantes en tu vida?					
2. ¿Con qué frecuencia ha estado seguro sobre tu capacidad para manejar tus problemas personales?					
3. ¿Con qué frecuencia has sentido que las cosas te van bien?					
4. ¿Con qué frecuencia has sentido que las dificultades se acumulan tanto que no puedes superarlas?					

PANAS

Por favor, rodee con un círculo (o marque con una "X"), en qué medida siente los siguientes estados emocionales **generalmente**, atendiendo al formato de respuesta que se presentan:

1	2	3	4	5
Ligeramente o nada	Un poco	Moderadamente	Bastante	Mucho

1	ATENTO/A	1	2	3	4	5
2	TENSO/A, MALESTAR	1	2	3	4	5
3	INTERESADO/A	1	2	3	4	5
4	DISGUSTADO/A MOLESTO/A	1	2	3	4	5
5	ALERTA, DESPIERTO/A	1	2	3	4	5
6	HOSTIL	1	2	3	4	5
7	ESTIMULADO/A	1	2	3	4	5
8	IRRITABLE	1	2	3	4	5
9	ENTUSIASMADO/A	1	2	3	4	5
10	ASUSTADO/A	1	2	3	4	5

1	INSPIRADO/A	1	2	3	4	5
2	TEMEROSO/A, ATEMORIZADO/A	1	2	3	4	5
3	ORGULLOSO/A	1	2	3	4	5
4	AVERGONZADO/A	1	2	3	4	5
5	DECIDIDO/A	1	2	3	4	5
6	CULPABLE	1	2	3	4	5
7	FUERTE/ENÉRGICO/A	1	2	3	4	5
8	NERVIOSO/A	1	2	3	4	5
9	ACTIVO/A	1	2	3	4	5
10	MIEDOSO/A	1	2	3	4	5

MBI

A continuación encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verídicamente su propia existencia. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales y en ningún caso accesibles a otras personas. Su objeto es contribuir al conocimiento de las condiciones de su trabajo y mejorar su nivel de satisfacción.

A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento de la siguiente forma:

1	2	3	4	5
Nunca	Algunas veces al año	Algunas veces al mes	Algunas veces a la semana	Diariamente

Ítems		1	2	3	4	5
1	Me siento emocionalmente defraudado en mi trabajo.					
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado.					
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado.					
4	Siento que puedo entender fácilmente a las personas que tengo que atender.					
5	Siento que estoy tratando a algunos beneficiados de mí como si fuesen objetos impersonales.					
6	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.					
7	Siento que trato con mucha afectividad los problemas de las personas a las que tengo que atender.					
8	Siento que mi trabajo me está desgastando.					
9	Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo.					
10	Siento que me he hecho más duro con la gente.					
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.					
12	Me siento muy enérgico en mi trabajo.					
13	Me siento frustrado por el trabajo.					
14	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.					
15	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a las personas a las que tengo que atender profesionalmente.					
16	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.					
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo.					
18	Me siento estimulado después de haber trabajado íntimamente con quienes tengo que atender.					
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.					
20	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.					
21	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.					
22	Me parece que los beneficiarios de mi trabajo me culpan de algunos de sus problemas.					

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!