

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE EDUCACIÓN, ECONOMÍA Y TECNOLOGÍA DE CEUTA



TESIS DOCTORAL

**EL DESGASTE PROFESIONAL Y LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN LA ACCIÓN PROFESORAL**

Patricia María Sastre Morcillo

DIRECTORES:

Dra. Dña. María José Latorre Medina

Dr. D. Francisco Javier Blanco Encomienda

Ceuta, 2017

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: Patricia María Sastre Morcillo
ISBN: 978-84-9163-488-1
URI: <http://hdl.handle.net/10481/48266>

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
--------------------	----

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. Evolución en la formación inicial del profesorado de Educación Secundaria	27
2. La formación del profesorado en la actualidad en España	40
3. Los sistemas educativos y la formación docente en Europa	58
3.1. Modelos de formación	59
3.2. Currículo de la formación docente en secundaria y los modelos de contratación	65
3.3. Políticas de formación europeas	67

CAPÍTULO 2. EDUCACIÓN EMOCIONAL Y FORMACIÓN DE DOCENTES

1. Aproximación a la inteligencia emocional	75
1.1. Las emociones	77
1.1.1. Tipos de emociones	80
1.1.2. La función de las emociones	82
1.1.3. El cerebro emocional.....	85
1.2. Antecedentes históricos en el estudio de la inteligencia emocional	87
1.3. Modelos teóricos de la inteligencia emocional	94
1.4. Habilidades de la inteligencia emocional	98
1.5. Instrumentos de medición en la inteligencia emocional	106
2. La inteligencia emocional en la actividad docente	108
2.1. La escuela como centro de educación emocional	108
2.2.1. La legislación docente en educación emocional	114
2.2. El docente como agente activo	114

2.3. Las habilidades de la inteligencia emocional en los profesores	121
2.4. Variables destacables e incidentes de la inteligencia emocional en el ámbito educativo	125

3. CAPÍTULO 3. EL BURNOUT EN LA ACTIVIDAD DOCENTE

1. Definición y aparición del término	129
1.1. Delimitación del término	131
1.2. Características principales	133
1.3. Efectos y fases	134
2. Instrumentos de medición del síndrome	143
3. El síndrome de burnout en los docentes	146
4. Legislación y jurisprudencia sobre el burnout	154
5. Técnicas de prevención y afrontamiento	159
6. La inteligencia emocional y su relación con el burnout	162

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA

1. Contextualización de la investigación	177
2. Problema de la investigación	179
3. Objetivos	181
4. Enfoque metodológico	182
5. Población y muestra	184
6. Instrumento de recogida de datos	194
6.1. Proceso de construcción y administración del cuestionario	196
6.2. Validez y fiabilidad del instrumento	201
7. Análisis de datos	207

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

1. Análisis descriptivo	211
1.1. Análisis de las respuestas correspondientes al bloque referido al síndrome de desgaste profesional	212
1.1.1. <i>Dimensión 1: Repercusiones físicas</i>	215
1.1.2. <i>Dimensión 2: Cansancio emocional</i>	218
1.1.3. <i>Dimensión 3: Despersonalización</i>	219
1.1.4. <i>Dimensión 4: Realización personal</i>	221
1.2. Análisis de las respuestas correspondientes al bloque referido a la inteligencia emocional	224
1.2.1. <i>Dimensión 1: Autoconocimiento</i>	227
1.2.2. <i>Dimensión 2: Autocontrol</i>	228
1.2.3. <i>Dimensión 3: Empatía</i>	230
1.2.4. <i>Dimensión 4: Automotivación</i>	232
1.2.5. <i>Dimensión 5: Habilidades sociales</i>	233
2. Análisis inferencial	235
2.1. Contraste de diferencias para el bloque referido al síndrome de desgaste profesional	236
2.1.1. <i>Dimensión 1: Repercusiones Físicas</i>	241
2.1.2. <i>Dimensión 2: Cansancio emocional</i>	255
2.1.3. <i>Dimensión 3: Despersonalización</i>	267
2.1.4. <i>Dimensión 4: Realización personal</i>	274
2.2. Contraste de diferencias para el bloque referido a la inteligencia emocional	288
2.2.1. <i>Dimensión 1: Autoconocimiento</i>	294
2.2.2. <i>Dimensión 2: Autocontrol</i>	301
2.2.3. <i>Dimensión 3: Empatía</i>	307
2.2.4. <i>Dimensión 4: Automotivación</i>	321
2.2.5. <i>Dimensión 5: Habilidades sociales</i>	327

3. Análisis cluster	340
CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES, IMPLICACIONES, LIMITACIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN	
6.1. Conclusiones	351
6.2. Implicaciones	357
6.3. Limitaciones	358
6.4. Futuras líneas de investigación	359
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	363

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Evolución de las tesis sobre inteligencia emocional	126
Gráfico 2.	Porcentaje de profesorado participante según centro de procedencia	188
Gráfico 3.	Distribución de la muestra por sexo	188
Gráfico 4.	Distribución de la muestra por edad	189
Gráfico 5.	Distribución de la muestra por estado civil	189
Gráfico 6.	Distribución de la muestra en función del número de hijos	190
Gráfico 7.	Distribución de la muestra en función de la asignatura impartida	190
Gráfico 8.	Distribución de la muestra en función de los cursos en los que se imparte docencia	191
Gráfico 9.	Distribución de la muestra en función de la relación con la dirección	192
Gráfico 10.	Distribución de la muestra en función de la relación con los compañeros	192
Gráfico 11.	Distribución de la muestra en función de la experiencia docente	192
Gráfico 12.	Distribución de la muestra en función de su situación laboral	193
Gráfico 13.	Distribución de la muestra en función del grado en el que la formación recibida les ha capacitado para ejercer su profesión	193

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.	Distribución en Europa de los modelos en educación secundaria inferior..	60
Figura 2.	Clasificación de las emociones	80
Figura 3.	Competencias emocionales de las habilidades de Goleman	105
Figura 4.	Mapamundi de las experiencias positivas en educación emocional	113
Figura 5.	Relación entre el desempeño docente y la realización personal	169
Figura 6.	Relación entre agotamiento e inteligencia emocional	169
Figura 7.	Secuenciación del proceso de investigación	183

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.	Comparación de los estudios secundarios antes y después de la LOGSE ...	37
Tabla 2.	Contenidos del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria	50

Tabla 3.	Especificidades del CAP y del Máster de Secundaria	52
Tabla 4.	Modelos de formación inicial del profesorado en educación secundaria de diferentes países europeos	63
Tabla 5.	Competencias profesionales del profesorado europeo actual	71
Tabla 6.	Beneficios del uso de la inteligencia emocional	76
Tabla 7.	Criterios y repertorio de emociones discretas	81
Tabla 8.	Propósitos de las reacciones adaptativas según contexto	82
Tabla 9.	Modelos mixtos y de habilidad	97
Tabla 10.	Críticas a los modelos mixtos y de habilidad	98
Tabla 11.	Variables relacionadas con la Inteligencia Emocional	125
Tabla 12.	Diferencias entre el estrés y el burnout	132
Tabla 13.	Diferentes modelos y sus orientaciones	141
Tabla 14.	Instrumentos para la medición del burnout	143
Tabla 15.	Edad y número de profesores en 2014-2015	146
Tabla 16.	Investigaciones sobre burnout	151
Tabla 17.	Factores y subfactores de la formación docente en inteligencia emocional	170
Tabla 18.	Número de cuestionarios recogidos por centro	187
Tabla 19.	Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión de “Repercusiones físicas”	216
Tabla 20.	Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión de “Cansancio emocional”	218
Tabla 21.	Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión de “Despersonalización”	220
Tabla 22.	Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión de “Realización persona”	222
Tabla 23.	Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión “Autoconocimiento”	227
Tabla 24.	Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión “Autocontrol”	229
Tabla 25.	Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión “Empatía”	230
Tabla 26.	Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión “Automotivación”	232

Tabla 27.	Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión “Habilidades sociales”	234
Tabla 28.	Número de ítems para los que existen diferencias significativas en relación al burnout	236
Tabla 29.	Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Repercusiones físicas”	237
Tabla 30.	Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Cansancio emocional”	238
Tabla 31.	Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Despersonalización”	239
Tabla 32.	Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Baja realización personal”	240
Tabla 33.	Contraste de diferencias para el ítem 1: El trabajo que realizo repercute negativamente en mi salud	241
Tabla 34.	Contraste de diferencias para el ítem 2: Me siento mal anímicamente debido a mi trabajo	242
Tabla 35.	Contraste de diferencias para el ítem 3: Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y pienso que tengo que ir al trabajo	243
Tabla 36.	Contraste de diferencias para el ítem 4: Me encuentro desanimado después de trabajar con los alumnos	244
Tabla 37.	Contraste de diferencias para el ítem 5: Me encuentro desanimado después de trabajar con mis compañeros	245
Tabla 38.	Contraste de diferencias para el ítem 6: Siento sueño durante mi trabajo pero no en otras actividades	246
Tabla 39.	Contraste de diferencias para el ítem 7: Sufro dolores de cabeza como consecuencia de mi trabajo	247
Tabla 40.	Contraste de diferencias para el ítem 8: Siento malestar el día anterior a tener que volver al instituto tras unas vacaciones	248
Tabla 41.	Contraste de diferencias para el ítem 9: Las situaciones en las que hay aglomeración de personas me recuerdan a mi centro de trabajo	250
Tabla 42.	Contraste de diferencias para el ítem 10: Tengo problemas de sueño	251
Tabla 43.	Contraste de diferencias para el ítem 11: Desde que empecé las clases noto molestias en la espalda y en el cuello	252
Tabla 44.	Contraste de diferencias para el ítem 12: Noto ansiedad en el trabajo	253
Tabla 45.	Contraste de diferencias para el ítem 13: Al comenzar el curso escolar tras las vacaciones fumo, como y/o bebo más	254
Tabla 46.	Contraste de diferencias para el ítem 14: Me siento desanimado/a ante la falta de un posible cambio en mi situación laboral	255
Tabla 47.	Contraste de diferencias para el ítem 15: Estoy harto/a de mi trabajo	256
Tabla 48.	Contraste de diferencias para el ítem 16: Mi trabajo es repetitivo	257

Tabla 49.	Contraste de diferencias para el ítem 17: Soy infeliz como consecuencia de mi trabajo	259
Tabla 50.	Contraste de diferencias para el ítem 18: Tengo una actitud pesimista en lo relativo a mi trabajo	260
Tabla 51.	Contraste de diferencias para el ítem 19: Me asaltan ganas de dejar mi trabajo	261
Tabla 52.	Contraste de diferencias para el ítem 20: Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y pienso que tengo que ir al trabajo..	262
Tabla 53.	Contraste de diferencias para el ítem 21: Noto ausencia de apetito	263
Tabla 54.	Contraste de diferencias para el ítem 22: Me cuesta concentrarme	264
Tabla 55.	Contraste de diferencias para el ítem 23: Me siento irritable sólo con las personas en mi trabajo	265
Tabla 56.	Contraste de diferencias para el ítem 24: Tengo un comportamiento más insensible con las personas que me rodean desde que desempeño este trabajo	267
Tabla 57.	Contraste de diferencias para el ítem 25: El trabajo está afectando a mis relaciones familiares y personales	268
Tabla 58.	Contraste de diferencias para el ítem 26: Las personas a las que tengo que atender reconocen muy poco los esfuerzos que hago por ellas	270
Tabla 59.	Contraste de diferencias para el ítem 27: Me cuesta entender lo que piensan mis alumnos	270
Tabla 60.	Contraste de diferencias para el ítem 28: Me resulta difícil enfrentarme con los problemas que me presentan mis alumnos	271
Tabla 61.	Contraste de diferencias para el ítem 29: Tengo que esforzarme para no perder la paciencia	272
Tabla 62.	Contraste de diferencias para el ítem 30: Me molesta que me hablen sobre el trabajo o el instituto	273
Tabla 63.	Contraste de diferencias para el ítem 31: Siento que mediante mi trabajo no estoy influyendo positivamente en la vida de otros	274
Tabla 64.	Contraste de diferencias para el ítem 32: Me siento insatisfecho/a con el trabajo que realizo como docente	275
Tabla 65.	Contraste de diferencias para el ítem 33: En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades	276
Tabla 66.	Contraste de diferencias para el ítem 34: Considero que mi ambiente de trabajo es incómodo	277
Tabla 67.	Contraste de diferencias para el ítem 35: El trabajo que hago dista del que yo habría querido	278
Tabla 68.	Contraste de diferencias para el ítem 36: Echo en falta servicios de apoyo del centro para resolver los problemas que pueden surgirle a los docentes	279

Tabla 69.	Contraste de diferencias para el ítem 37: Pienso que son pocas las personas con las que trabajo que merecen el tiempo que les dedico	280
Tabla 70.	Contraste de diferencias para el ítem 38: Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y pienso que tengo que ir al trabajo	281
Tabla 71.	Contraste de diferencias para el ítem 39: En mi centro a los profesores no se les anima a buscar soluciones nuevas y creativas a problemas existentes	282
Tabla 72.	Contraste de diferencias para el ítem 40: Me pregunto cómo pude estudiar tantos años para esto	284
Tabla 73.	Contraste de diferencias para el ítem 41: Los problemas de mi trabajo hacen que mi rendimiento sea menor	285
Tabla 74.	Número de ítems para los que existen diferencias significativas en relación a la inteligencia emocional	289
Tabla 75.	Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Autoconocimiento”	290
Tabla 76.	Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Autocontrol” ..	290
Tabla 77.	Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Empatía”	291
Tabla 78.	Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Automotivación”	292
Tabla 79.	Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Habilidades Sociales”	293
Tabla 80.	Contraste de diferencias para el ítem 42: Entiendo mis reacciones en cada momento	294
Tabla 81.	Contraste de diferencias para el ítem 43: Sé identificar y dar un nombre a cómo me siento en cada momento	295
Tabla 82.	Contraste de diferencias para el ítem 44: Sé reconocer las emociones que me generan otras personas	296
Tabla 83.	Contraste de diferencias para el ítem 45: Puedo mantener la tranquilidad cuando estoy enfadado	296
Tabla 84.	Contraste de diferencias para el ítem 46: Me resulta fácil controlar mi ira	297
Tabla 85.	Contraste de diferencias para el ítem 47: Me siento seguro/a de mí mismo/a	298
Tabla 86.	Contraste de diferencias para el ítem 48: Trato de no herir los sentimientos de los demás	299
Tabla 87.	Contraste de diferencias para el ítem 49: Tengo buen carácter; es difícil que me enfade	300
Tabla 88.	Contraste de diferencias para el ítem 50: Cuando me enfado con alguien el enfado me dura poco tiempo	301
Tabla 89.	Contraste de diferencias para el ítem 51: Me resulta fácil esperar mi turno haciendo cola	302

Tabla 90.	Contraste de diferencias para el ítem 52: Consigo evitar que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	303
Tabla 91.	Contraste de diferencias para el ítem 53: En las discusiones los demás me dicen que voy demasiado lejos defendiendo mi punto de vista	304
Tabla 92.	Contraste de diferencias para el ítem 54: Me resulta sencillo mantener las amistades y las relaciones	305
Tabla 93.	Contraste de diferencias para el ítem 55: No me cuesta juzgar si alguien ha sido amable o descortés	306
Tabla 94.	Contraste de diferencias para el ítem 56: Me resulta fácil ponerme en el lugar de otra persona	307
Tabla 95.	Contraste de diferencias para el ítem 57: En una conversación intento concentrarme en lo que mi interlocutor pueda estar pensando antes que en mis propios pensamientos	308
Tabla 96.	Contraste de diferencias para el ítem 58: Me importa lo que le sucede a otras persona	309
Tabla 97.	Contraste de diferencias para el ítem 59: Tengo facilidad para predecir cómo se sentirá otra persona	310
Tabla 98.	Contraste de diferencias para el ítem 60: Si cuando yo hablo alguien se siente ofendido pienso que el problema es mío, no suyo	311
Tabla 99.	Contraste de diferencias para el ítem 61: Cuando alguien se siente ofendido por alguna observación mía, entiendo las razones	312
Tabla 100.	Contraste de diferencias para el ítem 62: Mi sinceridad hace que algunos me consideren descarado/a aunque esa no sea mi intención	313
Tabla 101.	Contraste de diferencias para el ítem 63: Los demás me dicen que tengo facilidad para entender cómo se sienten y qué es lo que están pensando	314
Tabla 102.	Contraste de diferencias para el ítem 64: Cuando hablo con otras personas tiendo más a hablar de sus experiencias que de las mías	315
Tabla 103.	Contraste de diferencias para el ítem 65: Soy incapaz de tomar decisiones sin que me afecten los sentimientos de los demás	316
Tabla 104.	Contraste de diferencias para el ítem 66: Me considero sensible, aunque la gente pueda pensar lo contrario	317
Tabla 105.	Contraste de diferencias para el ítem 67: Me doy cuenta de que molesto incluso si la otra persona no me lo dice	318
Tabla 106.	Contraste de diferencias para el ítem 68: Tengo tendencia a implicarme en los problemas de mis amigos	319
Tabla 107.	Contraste de diferencias para el ítem 69: Aprecio el punto de vista de otras personas, incluso si no estoy de acuerdo con ellas	320
Tabla 108.	Contraste de diferencias para el ítem 70: Confío en que cada día me aportará cosas buenas	321
Tabla 109.	Contraste de diferencias para el ítem 71: Pienso que soy el/la mejor en lo que hago	322

Tabla 110.	Contraste de diferencias para el ítem 72: Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	323
Tabla 111.	Contraste de diferencias para el ítem 73: Cuando contesto preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	324
Tabla 112.	Contraste de diferencias para el ítem 74: Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	324
Tabla 113.	Contraste de diferencias para el ítem 75: Los problemas o contratiempos no los vivo como una catástrofe	325
Tabla 114.	Contraste de diferencias para el ítem 76: Cuando tengo éxito no lo siento como tal hasta que no lo reconoce otra persona importante para mí	326
Tabla 115.	Contraste de diferencias para el ítem 77: Tengo facilidad para saber qué es lo que hay que hacer en una situación social	327
Tabla 116.	Contraste de diferencias para el ítem 78: Cuando conozco a una persona me cae bien	329
Tabla 117.	Contraste de diferencias para el ítem 79: Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas	330
Tabla 118.	Contraste de diferencias para el ítem 80: Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos	331
Tabla 119.	Contraste de diferencias para el ítem 81: Me siento satisfecho haciendo favores a los demás	332
Tabla 120.	Contraste de diferencias para el ítem 82: Hago amigos con facilidad	333
Tabla 121.	Contraste de diferencias para el ítem 83: Me resulta fácil iniciar y mantener una conversación con una persona desconocida	334
Tabla 122.	Contraste de diferencias para el ítem 84: Cuando alguien me pide disculpas y noto que son sinceras, las acepto sin más	335
Tabla 123.	Contraste de diferencias para el ítem 85: Reacciono con soltura ante situaciones o hechos imprevistos	336
Tabla 124.	Contraste de diferencias para el ítem 86: Muestro gratificación ante los favores o detalles	337
Tabla 125.	Número de casos en cada conglomerado	340
Tabla 126.	Centros de los conglomerados	341
Tabla 127.	Análisis de varianza (ANOVA)	344

INTRODUCCIÓN

Los cambios que se vienen produciendo en los últimos años en nuestra sociedad desde un punto de vista social, político, cultural, económico, tecnológico, etc., obligan de manera imparable a reflexionar sobre la necesidad de un cambio en educación y, por ende, de la carrera o formación de los docentes.

Los centros educativos presentan una problemática en las relaciones del profesor con el alumnado, con la familia e incluso con la propia institución educativa, que difiere en muchos aspectos de lo vivido hace pocos años. Los procesos de enseñanza-aprendizaje en los que el profesor se ve inmerso están contaminados y limitados por todo ese contexto social, político y cultural que le rodea y esto influirá, sin lugar a dudas, en sus constructos, principios y creencias a la hora de tomar sus propias decisiones y actuaciones dentro de los centros escolares.

El profesor de un centro educativo puede encontrarse con situaciones a veces imprevisibles o difíciles de solventar de manera inmediata (indisciplina, burocracia constante, cumplimiento de normativas, relaciones interpersonales con compañeros, padres conflictivos, etc.), hechos que le provocan una incertidumbre constante y que le obligan a estar continuamente adaptándose a nuevas situaciones que no responden, en gran medida, a lo que conoció en su período de formación ni a las rutinas aprendidas de su experiencia.

A partir de esta reflexión nos damos cuenta de que el profesor necesita innovar y renovarse constantemente mediante la formación para adaptarse a los nuevos tiempos, para asumir que los procesos de enseñanza se están dando en una sociedad que ha cambiado, una sociedad globalizada, escéptica, materialista, con un cambio de valores a veces preocupante y con un deterioro de la calidad de la enseñanza provocado, en gran medida, por todo lo anteriormente expresado.

Todo esto nos ha llevado a la revisión de las propuestas de actuación y formación de los centros educativos con vista a una mejora en la enseñanza y una protección frente a posibles enfermedades laborales producidas por el impacto o choque entre sus constructos y su realidad y práctica diarias. Para ello, se ha recabado información que

ha permitido tener una visión de la realidad en los centros educativos de secundaria de Ceuta, en concreto, de las sensaciones que los profesores perciben de su trabajo y sus sentimientos al respecto. Así, se ha hecho un profundo estudio sobre dos importantes conceptos: desgaste profesional o burnout e inteligencia emocional.

El objetivo de este estudio es, por lo tanto, determinar la incidencia de profesores afectados con el síndrome de estar quemado y sus capacidades de inteligencia emocional para posteriormente relacionar ambos conceptos y determinar si hay alguna relación significativa entre ambos en el ámbito educativo propuesto.

En la primera parte del trabajo, que corresponde con la fundamentación teórica, se lleva a cabo una revisión de la literatura sobre los diferentes aspectos y conceptos sobre los que versa esta investigación. El marco teórico ha sido dividido en cuatro capítulos. El primero se refiere a la formación docente en secundaria estudiando la evolución de éste hasta la actualidad, y comparándolo con los sistemas educativos europeos. El segundo capítulo se centra en la inteligencia emocional, analizando las emociones desde un punto de vista físico y psicológico, y atendiendo a los precursores de este concepto para continuar observando la inclusión de la inteligencia emocional en la docencia. Nuestro tercer capítulo del marco teórico está dedicado al burnout, tratando aspectos que van desde su aparición, instrumentos de medición, su influencia en la actividad docente y la legislación y jurisprudencia al respecto. Por último, en el marco teórico unimos estos conceptos para determinar la relación entre el síndrome de desgaste profesional y la inteligencia emocional.

La segunda parte del presente trabajo contempla el estudio empírico; tras exponer la justificación y los objetivos de la investigación, se describe la metodología utilizada y se analizan los resultados obtenidos.

Por último, se presentan las conclusiones extraídas del estudio, así como las implicaciones, limitaciones y futuras líneas de investigación.



PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA



CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA



1. EVOLUCIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Si nos planteamos de qué depende el sistema educativo implantado en un país, debemos atender como mínimo a tres condicionantes: el contexto histórico, las necesidades marcadas por la realidad social del país y el ámbito político-económico, lo cual nos lleva a la demanda de profesionales de la enseñanza que estén dotados de una serie de cualidades. De aquí la necesidad de que la formación inicial del profesorado proporcione capacidades y recursos necesarios para que éste se enfrente a las transformaciones de una sociedad cambiante, compleja y dinámica.

El informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007), analizando los datos de *Programme for International Student Assessment* (PISA¹) junto a otros informes con datos de los diferentes países, se pregunta por qué desde la evaluación de 2003 unos sistemas mejoran y otros no, y la respuesta alcanzada es: *“La mejora de la calidad de la educación depende de la mejora de la calidad de los profesores”* (Estebaranz, 2012, p. 151), idea compartida con otros autores como Beijaard (2004) que destaca la importancia de la profesionalidad docente por la influencia fundamental del profesor competente en la mejora de la calidad de enseñanza o como García Perales y Martín (2011) que vinculan los altos resultados en las pruebas PISA a la formación del profesorado.

Puede decirse que profesores competentes producen estudiantes más preparados (Coelho, Oller y Serra, 2011). Por tanto, su experiencia y formación es un importante indicador de la calidad de la educación de un país.

Pero el conocimiento profesional es un término complejo que se relaciona con muchos factores y que puede ser observado desde diferentes perspectivas. Por ejemplo, Porlán, Rivero y Martín (1998) analizan del conocimiento profesional docente en dos

¹El proyecto PISA es un proyecto de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico), cuyo objetivo es evaluar la formación de los alumnos cuando llegan al final de la etapa de enseñanza obligatoria, en torno a los 15 años. no es únicamente un mecanismo de recogida de resultados sino que también fue diseñado para colaborar en la mejora de la enseñanza y convertirse, así, en una guía en la que se apoyaran las investigaciones educativas de las últimas décadas (Gil y Vilches, 2010).

dimensiones: la diferencia entre el saber racional y experiencial, por un lado, y el carácter explícito o tácito que puede presentar todo tipo de conocimiento. A través de esta clasificación identifican cuatro componentes diferentes del conocimiento docente: el saber académico, las teorías implícitas, las creencias y principios de acción y, por último, las rutinas y guiones de actuación. Otros autores como Mellado, Blanco y Ruiz (1999) consideran dos formaciones básicas del desarrollo profesional que denominan *académica* y *evolutiva*, analizando cómo influyen en tales componentes los conocimientos, creencias, valores, actitudes y roles del profesorado. Distinguen además autores como Pontes, Serrano y Poyato (2013) cuatro elementos básicos del conocimiento docente: el profesor, los alumnos, el currículum y el aula, en torno a los que se pueden considerar otros muchos aspectos más específicos (procesos de aprendizaje, contenidos, recursos, evaluación, comunicación...). Shulman (1986) en su teoría entiende el conocimiento pedagógico del contenido como resultado de la integración del conocimiento del contenido del conocimiento pedagógico y del conocimiento conceptual. Por su parte, Darder (2009) considera que el trabajo del profesor se desarrolla en torno a tres aspectos básicos: *pensar, sentir y actuar*.

Tales aspectos permiten considerar tres dimensiones de la profesión docente, que están relacionadas respectivamente con el ámbito del conocimiento o del pensamiento teórico, el ámbito de las emociones o de las motivaciones y el ámbito de las habilidades o destrezas. Esto supone diferenciar tres dominios: *dominio cognitivo* del pensamiento, el *dominio emocional* o afectivo y *dominio práctico*.

A continuación, mostramos una revisión teórica donde se muestra la evolución de la formación del profesorado de secundaria en España en los últimos 50 años. No obstante, cabe comentar brevemente las leyes anteriores a esta década, partiendo de la Ley Moyano.

La Ley Moyano de 1857, fue una ley centralista e innovadora que intentó solucionar el problema de España, poblada entonces por quince millones de habitantes, con el setenta y cinco por ciento de analfabetos, en una época de crisis y una sociedad

rural inmersa en un contexto ideológico liberal moderado. Esta ley apostó por la uniformidad y la secularización; con esta ley Magisterio era la única titulación a la que en la práctica acceden las mujeres. Las implantaciones más relevantes serán:

- Gratuidad relativa para enseñanza primaria (este principio será mencionado en la LOCE 2002) para la enseñanza pública de aquellos que no puedan pagarla.
- Centralización.
- Uniformidad.
- Secularización.
- Libertad de enseñanza limitada.

Los requisitos para obtener la autorización de los centros privados, en la instrucción primaria bastará con tener veinte años cumplidos y poseer el título de Maestro; en cambio, para la enseñanza secundaria es necesario que el profesorado ostente la titulación correspondiente, se realice un depósito de fianza y se proclame el sometimiento del reglamento interno del establecimiento a las disposiciones dictadas por el Gobierno. Es destacable la norma que permite al Gobierno conceder autorización para abrir Escuelas y Colegios de primera y segunda enseñanza los Institutos Religiosos de ambos sexos legalmente establecidos en España, cuyo objeto sea la enseñanza pública, dispensando a sus Jefes y Profesores del título y fianza que exige el artículo 150.

Posteriormente encontramos la Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media de 1938², que duró 15 años, su justificación se encuentra en gran parte en el conjunto de circunstancias sociales y políticas en que se desenvolvía el Alzamiento Nacional. La base IV de la Ley de 1938 establecía siete grupos de materias, a lo largo de siete cursos, en torno a siete disciplinas fundamentales:

- 1) Religión y Filosofía.
- 2) Lenguas clásicas.

²BOE de 23 de septiembre de 1938

- 3) Lengua y Literatura españolas.
- 4) Geografía e Historia.
- 5) Matemáticas.
- 6) Lenguas modernas (dos idiomas).
- 7) Cosmología.

A esto había que añadir Dibujo y Modelado, la Educación Física y la Formación Patriótica.

Esta ley produjo la recuperación y expansión de la enseñanza privada tras la época entre 1931 y 1936, se le dotó de importancia a la formación en cuanto a los estudios clásicos, en su base XV buscaba la equiparación en el cuadro de profesores entre los centros privados hasta conseguir equiparación con los oficiales.

En 1945 se aprueba una ley denominada Ley de Enseñanza Primaria³, aparece en la postguerra, en una situación de quiebra, con la ideología social marcada por lo nacional y el catolicismo. Esta ley continúa la obligatoriedad hasta los 12 años, las materias complementarias que comprende la Ley no tienen la misma importancia ni el mismo cómputo horario que el resto.

Los principios de dicha ley se establecen en su articulado, destacando el derecho de la familia, dotándolas a ésta según dice de la elección de elegir las personas o centros donde aquellos han de recibir educación primaria, ya que a ellos les corresponde el derecho primordial e inalienable y el deber ineludible de educar a sus hijos.

Su definición de escuela es como una comunidad activa de maestros y escolares, instituida por la familia, la Iglesia o Estado, como órganos de la educación primaria para la formación cristiana, patriótica e intelectual de la niñez española.

En lo que se refiere al aspecto de formación establece claramente los derechos y deberes de los Maestros, determinando su formación y el sistema de ingreso,

³ BOE de 18 de julio de 1945

clasificando tres clases de escuelas aceptadas: públicas nacionales, de la Iglesia y escuelas privadas.

Menciona la educación femenina como aquella que preparara especialmente para la vida del hogar, artesanía e industria doméstica.

La Ley de 26 de febrero de 1953 de Ordenación de la Enseñanza Media, declara los principios en que se inspira, clasificándolos en dos grupos: principios jurídicos (artículos 1 al 9) y principios pedagógicos (artículos 10 al 15). Entre los principios jurídicos figura la regulación fundamental de los derechos (y deberes recíprocos) de los alumnos, los padres, el Estado y la Iglesia. Entre los pedagógicos menciona los fines y el contenido de los distintos aspectos de la formación humana.

Es digno de mención especial el artículo 9, en el que se define la relación entre el Estado y la enseñanza no oficial con los principios de “recta libertad de métodos pedagógicos, debida responsabilidad técnica de los educadores y máxima cooperación institucional”, y el artículo 14 que hace referencia a la aptitud pedagógica como condición indispensable para ingresar en el cuerpo docente junto con la aptitud científica.

El sistema educativo anterior a 1970, estaba formado por las escuelas primarias, en las que un maestro podía hacerse cargo de niños de diferentes edades, aunque en los núcleos de población mayores la escuela era graduada. La escuela primaria atendía el período de escolaridad obligatoria hasta los 12 años. A partir de los 10 años, los alumnos que podían superar la prueba de ingreso al bachillerato estudiaban el bachillerato elemental en un instituto o colegio (hasta los 14 años); la superación de la prueba de reválida elemental permitía el acceso al bachillerato superior, cuya reválida unida a las pruebas de madurez, permitían el acceso a la educación superior o universitaria. Esta prueba de reválida sería sustituida posteriormente por el curso preuniversitario. Los alumnos que no hacían el bachillerato completaban su formación en una red pública de centros de formación laboral (institutos laborales, escuelas de maestría industrial) pero esta red era escasa, por lo que había que acudir a academias privadas.

Este sistema educativo era fuertemente selectivo, como se puede apreciar por los múltiples y sucesivos controles establecidos, lo que hacía que la población escolarizada decreciera drásticamente a medida que aumentaba la edad escolar con los años, de modo que sólo una minoría llegaba a la educación superior (Mannasero, 1992).

Así, llegamos a inicios de los años 60 a una formación del profesorado español con una doble vertiente (propio en los países europeos). Por un lado, la formación para primaria y, por otro, para secundaria, correspondientes a lo que autores como Buchberger, Campos, Kallos y Stephenson (2000) entienden como modelo “normalista” para primaria (incluyendo preescolar) y modelo “académico” para los docentes de secundaria.

El modelo academicista, propio para docentes que iban a enseñar en secundaria, posee como pieza clave el conocimiento científico de las materias objeto de estudio; por tanto, se trata de un tipo de enseñanza centrada en la cantidad y profundidad de conocimientos del profesor como principal requisito en la enseñanza de secundaria. No significa que se suprimiera la preparación pedagógica, sino que se sitúa más bien en un segundo lugar, es decir, a posteriori, tras haber cursado los estudios académicos.

Tal y como señala Eurydice (2004), este sistema dual se mantiene durante bastante tiempo, pero poco a poco se fue viendo la necesidad de completar ambas formaciones, algo que derivó tanto en el aumento sobre los niveles de exigencia académica para los maestros de primaria como en la ampliación del rango de conocimientos pedagógicos para los docentes de secundaria, lo cual se vio plasmado en las reformas en la formación del profesorado aprobadas en el año 1967, con el Decreto 195/1967, de 2 de febrero, que aprobó la Ley de Enseñanza Primaria, así como con la Orden 1 de junio de 1967, que modifica el Plan de Estudios de las Escuelas Normales, incluyendo materias como Pedagogía, Psicología, Filosofía o Didáctica General.

En 1970 se aprueba la Ley General de Educación en un momento de apertura tras el franquismo, y comenzando el desarrollo económico. Como novedades esta ley alarga la enseñanza obligatoria, introduce además dos elementos didácticos nuevos: el

concepto de programación didáctica, yendo más allá de simplemente seguir el libro de texto, y el de evaluación, como superación del simple concepto de examen.

En cuanto a los aspectos del currículo se empieza a hablar de áreas de enseñanza y principios referidos a la globalización, además de incorporar áreas casi desconocidas hasta entonces.

Esta ley amplía hasta los 14 años, con 8 cursos de duración la Educación Primaria, aunque con matices entendiéndola como un ciclo superior dentro de la Educación General Básica, pero cursándose en centros de educación primaria y con profesores que no requerían distinta titulación que el resto de la EGB, por tanto en cuanto a efectos profesionales no variaba mucho, sólo en lo referente a contenidos y distribución de las materias.

Destacar que esta Ley dignifica y eleva la carrera de Magisterio al rango universitario y promueve mejor formación inicial para los maestros de primaria; además, en su Libro Blanco señala la carencia de formación inicial del profesorado de secundaria creando los Institutos de Ciencias de la Educación y el Certificado de Adaptación Pedagógica (CAP), que el profesorado de secundaria debía cursar obligatoriamente tras terminar sus estudios universitarios; este curso de formación se asignó a los Institutos Universitarios de Ciencias de la Educación.

El curso del CAP, dirigido a los profesores de bachillerato, fue diseñado como un curso de trescientas horas con carácter de postgrado y estructurado en dos ciclos una parte teórica estructurada en módulos que estudiaban «Teoría de la Educación», «Didáctica General» y «Psicología de la Educación», y una parte práctica constituida por un módulo de «Didáctica Específica» donde se abordaban materias más relacionadas con el área formativa del futuro profesor (León, Iglesias y Latas, 2011). Ambos ciclos de 150 horas. Posteriormente se diseñó un curso del CAP más corto, dirigido a los profesores de Formación Profesional de 1º y 2º Grado, con prácticas de 100 horas y un ciclo mixto de 80 horas de duración. El desarrollo del CAP en algunas universidades fue cuestionado en cuanto a duración y contenidos, al ser breve e incluso a distancia, resultando finalmente una preparación docente posterior demasiado básica.

Para acceder a los diversos cuerpos docentes de secundaria se necesitaba la titulación más el CAP como requisito indispensable, pero no fue así en todo momento. Durante una serie de años el CAP fue considerado sólo un mérito y posteriormente un requisito para presentarse a las oposiciones si no se acreditaba una experiencia docente mínima de dos años. Finalmente, se impuso tal y como la ley especificaba, siendo exigido tanto para las oposiciones como para acceder a una plaza de Educación Secundaria, excluyendo de este requisito a los maestros y licenciados en Pedagogía y Psicopedagogía (Gutiérrez González, 2011).

Posterior a esta ley encontramos la Ley 5/1980 de 19 de junio, Ley Orgánica del Estatuto de Centros Educativos (LOECE), que será derogada en su totalidad por la Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE). Es en esta década de los años ochenta, coincidiendo con la transferencia desde la administración central a las comunidades autónomas cuando se refuerza la necesidad de una nueva formación permanente para la adaptación del docente a los diversos cambios.

Un cambio significativo lo estableció la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 llevada a cabo en plena democracia aunque en un momento de estancamiento económico. En su preámbulo menciona la formación permanente como “un derecho y una obligación de los profesores así como una responsabilidad de las administraciones educativas” con el objetivo principal de mejorar la calidad educativa, haciendo necesaria la cualificación y especialización como muestra su artículo 55 al hablar de “factores que favorecen la calidad y la mejora de la enseñanza”, siendo estos:

- a) La cualificación y formación del profesorado.
- b) La programación docente.
- c) Los recursos educativos y la función directiva.
- d) La innovación y la investigación educativa.
- e) La orientación educativa y profesional.
- f) La inspección educativa.
- g) La evaluación del sistema educativo.

En el artículo 56 se habla con más detalle sobre la formación docente:

1. La formación inicial del profesorado se ajustará a las necesidades de titulación y de cualificación requeridas por la ordenación general del sistema educativo.

2. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Periódicamente, el profesorado deberá realizar actividades de actualización científica, didáctica y profesional en los centros docentes, en instituciones formativas específicas, en las universidades y, en el caso del profesorado de formación profesional, también en las empresas.

3. Las Administraciones educativas planificarán las actividades necesarias de formación permanente del profesorado y garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades. Se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en estos programas. Asimismo, dichas Administraciones programarán planes especiales mediante acuerdos con las universidades para facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan la movilidad entre los distintos niveles educativos, incluidos los universitarios.

4. Las Administraciones educativas fomentarán:

- a) Los programas de formación permanente del profesorado.
- b) La creación de centros o institutos para la formación permanente del profesorado.
- c) La colaboración con las universidades, la Administración local y otras instituciones para la formación del profesorado.

Destacar también su artículo 24.2, que establece como requisito para ser profesor en la enseñanza oficial y no oficial ser Doctor, Licenciado, Ingeniero o Arquitecto y poseer un Título profesional de Especialización Didáctica. Sin embargo, son muchos los aspectos que se han criticado en términos organizativos y pedagógicos: el carácter de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) denominado como híbrido por Viñao (2003); también se ha documentado la crisis y el malestar docente y se han estudiado algunos de los aspectos, muchas problemáticas, de la formación del profesorado.

La LOGSE trajo consigo un nuevo perfil para el docente de secundaria:

- Reflexivo e investigador.
- Agente activo del proceso educativo.
- Capaz de indagar sobre la naturaleza del conocimiento.
- Capaz de integrar el conocimiento.
- Capaz de adaptarse a la capacidad de los alumnos.

Ahora el profesor se perfila más como un educador y formador de jóvenes que como un especialista en la materia; ya se convierte en un agente activo del proceso educativo, que partiendo del conocimiento de sus alumnos y de su entorno indaga la naturaleza del conocimiento y lo adapta a las capacidades de los mismos. Añade nuevas exigencias sobre todo de carácter psicodidáctico, buscando que el profesor sea capaz de atender individualizadamente a la diversidad de sus alumnos, creando un currículo adecuado y teniendo en cuenta todo el sistema que le rodea.

Para llevar a cabo este cambio se requirió una modificación en diversos aspectos, tales como: contenidos de los programas de formación, duración de los estudios, la equiparación de los niveles de formación del profesorado de primaria y de secundaria o

el establecimiento de los criterios de selección para acceder a los estudios de profesorado.

Tabla 1. Comparación de los estudios secundarios antes y después de la LOGSE

ANTES DE LA REFORMA	DESPUÉS DE LA REFORMA
El profesorado de E.M. imparte docencia a alumnos de 14-17 años	El profesor de ESO ha de impartir docencia en niveles inferiores (12-16 años)
Existen materias claramente separadas: Ciencias Naturales; Física y Química	En la ESO se contempla una única materia: Ciencias de la Naturaleza, aunque se puede considerar su separación en 4º de ESO
El currículum es propedéutico (los estudios se orientan hacia la preparación posterior)	El currículum tiene un fin en sí mismo hasta los 16 años: “alfabetización científica del ciudadano”
El currículum se centra fundamentalmente en el ámbito conceptual	El currículum se hace más “cultural” ya tiende a lo conceptual, procedimental y actitudinal
El tiempo de dedicación a las Ciencias Naturales y a la Física y Química es de 4 horas semanales para cada una de ellas	El número de horas semanales es de 3 en 3º de ESO. En 4º esta asignatura es optativa
Los estudios no son obligatorios, lo que supone una cierta selección del alumnado	La ESO es obligatoria, lo que demanda atención a la diversidad (adaptación/diversificación curricular)
La permanencia en los centros está poco limitada (la repetición apenas se restringe)	Se limita la permanencia en la ESO a los 18 años. La repetición de curso se restringe a una por ciclo
El profesorado de la enseñanza pública pertenece a un único Cuerpo de Funcionarios	El profesorado de la enseñanza pública puede pertenecer a dos Cuerpos de Funcionarios

Fuente: García Barros y Martínez (2001)

Pero también encontramos cambios en lo que respecta al Curso de Adaptación Pedagógica, modificándose éste por el Curso de Cualificación Pedagógica (CCP) según el Real Decreto 1692/1995, de la misma duración que el anterior pero exceptuando a

Licenciados en Pedagogía⁴ y quienes hubieran cursado estudios de Magisterio. Aunque el CCP se pensaba generalizar para el curso 1999-2000, no se llevó a cabo hasta el curso 2002-2003.

El Curso de Cualificación Pedagógica estaba compuesto por unas materias generales, comunes a todos los alumnos, y unas materias específicas propias de la especialidad elegida, a las que posteriormente se sumaba un módulo de prácticum, que contenía prácticas docentes tutorizadas del área en Ballicherato o Formación profesional. Siguiendo el artículo 4 y la disposición adicional primera del Real Decreto 1692/1995, la carga lectiva total del curso está entre 60 y 75 créditos, sobre la base de una correspondencia de diez horas lectivas por crédito.

- La carga lectiva de las enseñanzas teórico-prácticas generales está entre 19 y 23 créditos.
- La carga lectiva de las enseñanzas teórico-prácticas específicas se encuentra entre 16 y 20 créditos.
- La carga lectiva de las enseñanzas teórico-prácticas optativas es de 5 a 7 créditos.
- La carga lectiva del *prácticum* está entre 20 y 25 créditos.

Cinco años después aparece la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE) de 1995, que en su primer artículo recoge como principio que los poderes públicos *“impulsarán y estimularán la formación continua y el perfeccionamiento del profesorado, así como la innovación y la investigación educativas”*.

En 2002 se aprueba la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), que propone un nuevo perfil de formación inicial para el profesorado de secundaria, que se materializa en el proyecto *Título de Especialización Didáctica* (TED); Este curso se

⁴ Apartado 5 de la disposición adicional cuarta de la LOGSE

configura como curso de postgrado y abarcaba dos años, tras la titulación exigida. El primer año formativo comprendía 48,5 créditos entre materias comunes, específicas y optativas. El segundo año incluía las prácticas tutorizadas en un centro de secundaria durante tres meses y el desarrollo de 12 créditos formativos en torno al ejercicio docente y al conocimiento de la organización y programación de las materias a impartir.

Sin embargo el TED debiendo haber sido efectivo a partir del curso 2004-2005, se paralizó por la aparición de un nuevo decreto que modificó el calendario de ejecución de la LOCE.

La LOCE además se refuerza la importancia de la formación de los profesores, tanto inicial como permanente, y se establecen medidas de apoyo a la función docente, como licencias retribuidas para participar en actividades de formación e innovación. En enero del 2004, poco antes del nuevo cambio político, el MEC publicó un Real Decreto que lo regulaba.

El CAP, con sus variantes nomenclaturas y normativas, estuvo vigente desde 1965 hasta 2009, pero no fue el único intento de cursos especializados en la formación práctica; hubo otros intentos por parte de ciertas universidades, como la UAM (Universidad Autónoma de Madrid), que implantaron cursos especializados, como el curso de FIPS (Formación Inicial del Profesorado de Secundaria), el cual no fue más allá de un curso, éste fue llevado a cabo por los ICE de algunas universidades en colaboración con las instituciones administrativas del MEC y de las Consejerías de Educación autonómicas. El modelo propuesto pretendía un cambio conceptual, procedimental y actitudinal no sólo ante la función docente sino principalmente ante la propia disciplina, el modelo constaba de 400 horas.

Por lo tanto, el gran debate que ha motivado esta dualidad de posturas, así como las sucesivas reformas, ha sido marcar la línea e inclinar la balanza entre las habilidades pedagógicas y el conocimiento, intentando conseguir profesores que sepan mucho, pero entendiendo que deben ser capaces de transmitir todo ese conocimiento, alternativa que ya Shulman (1986) ofrecía mencionando un conocimiento pedagógico y un conocimiento sobre las teorías del aprendizaje. De este modo presentó el conocimiento

pedagógico del contenido que representa *“la amalgama del contenido y la pedagogía dentro de una comprensión de cómo temas particulares, problemas o situaciones son organizadas, representadas, adaptadas (...) para la enseñanza”* (p. 8). Señala, por tanto, que la enseñanza de un contenido va más allá del conocimiento de la propia disciplina y que la docencia se inicia cuando el docente reflexiona sobre qué es lo que debe ser aprendido y cómo será aprendido por los estudiantes.

Asimismo, Shulman (1987) propuso que la persona que se dedica a la docencia tiene un conocimiento base que, al menos, incluye siete categorías: el conocimiento del contenido, de lo pedagógico general, de lo curricular, de lo pedagógico del contenido, de los aprendices y sus características, de los contextos educativos y de los fines educativos.

Sobre la dualidad anterior, autores como Gambín (2003) entienden por formación del profesorado una preparación específicamente profesional, asumiendo que lo específico de la profesión docente consiste en enseñar y para eso son precisas dos condiciones: por un lado, es necesario dominar la materia y, por otro, hay que saberla transmitir.

La evolución que acabamos de reflejar, junto a estas teorías, hacen referencia a la necesidad y adaptación de formación del profesorado según los contextos sucedidos y en base al currículo que se pretendía conseguir.

2. LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN LA ACTUALIDAD EN ESPAÑA

“Si queremos una enseñanza-aprendizaje relevante para todos los alumnos, necesitamos un profesorado capacitado y comprometido para conseguirlo”

(Bolívar, 2002, p. 47)

Los estudios sobre formación del profesorado tienen en nuestro país una importante tradición de reflexión e investigación, gozando en la actualidad del favor de agencias y grupos de investigación. Los numerosos trabajos de prestigiosos autores

como De Vicente (1998), Bolívar (2007), Zabalza (2003), Marcelo (2005), González Sanmamed (1995), entre otros, son un testimonio vivo del interés existente desde hace tiempo por este campo de investigación.

Durante las últimas décadas, el número de profesores y, sobre todo, la calidad de su docencia se ha convertido en un reto de las políticas educativas aceptado por sus máximos responsables (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin y Vasquez, 2005).

El informe publicado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en 2005 muestra diversos puntos de inflexión en los planteamientos políticos en lo relativo a la profesión docente. Un ejemplo es la introducción de que la mejora del rendimiento de los estudiantes exige necesariamente la atracción, selección y retención de los mejores candidatos a convertirse en profesores. Esta misma idea ha sido confirmada por otros importante informes internacionales como los realizados por Mckinsey (Barber y Mourshed, 2007; Auguste, Kihn y Miller, 2010) o por la *Economist Intelligence Unit* (2012).

El convencimiento de que los docentes constituyen la clave de la calidad educativa ha supuesto entre otras medidas el replanteamiento de su formación inicial (Ball y Forzani, 2009), y es que la calidad educativa está íntimamente ligada a la calidad docente. Alemania, Francia o, incluso, Finlandia se han producido modificaciones sustanciales (Manso y Valle, 2013) y también en España que en el caso de la Educación Secundaria, se ha traducido en la implantación del máster, en sustitución del CAP mencionado anteriormente.

Un repaso por la documentación existente nos ha permitido constatar la evolución que ha experimentado la formación del profesorado en cuanto a sus modos de realización (Cochran-Smith y Lytle, 2003; Darling-Hammond, 1999; Latorre, 2006; López, 2003) y, sobre todo, en las exigencias y requisitos cada vez más amplios que se precisan para conseguir la certificación que faculta para el desempeño docente (Latorre y Blanco, 2009).

Parecen ser dos los elementos determinantes del cambio educativo. Por un lado, el denominado proceso Bolonia, con el fin de adaptar el conjunto de las titulaciones universitarias al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que estructura los estudios universitarios en créditos ECTS y unas pautas generales sobre la formación de los docentes recogidas en el Programa “*Education and Training, 2010*”. Por otro lado, aparece la aprobación de una nueva ley de reforma del sistema educativo en 2006 (Ley Orgánica de Educación, LOE).

La LOE surge en un periodo de expansión económica precursor de una crisis, dentro de una sociedad acomodada de bienestar, y en un contexto de total globalización.

La Ley Orgánica 2/2006 de Educación considera que en la Educación Secundaria Obligatoria los alumnos y alumnas deben desarrollar las capacidades relacionadas con el aprendizaje cooperativo, como pueden ser:

- Practicar la tolerancia y cooperación y la solidaridad entre las personas y los grupos.
- Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo para una realización eficaz de las tareas de aprendizaje.

Del mismo modo, esta ley en su artículo 33 denominado *objetivos*, expone las capacidades que el bachillerato contribuirá a desarrollar.

En el Capítulo III de su Título III, hace referencia a la formación del profesorado; sobre ésta, su artículo 100 se señala que “la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros”, para lo que se destinará una serie de recursos económicos.

Un término que aparece como fundamental en la reforma actual es el de competencia, el origen del concepto de competencia profesional resulta difícil, debido a la variedad de significados, hay quien se remonta a los años sesenta del pasado siglo y a Chomsky (1980) como primer autor que utilizó el término, aunque otros lo refieren a

los años setenta con las investigaciones de McClelland (1973) en la Universidad de Harvard, en el marco de la formación de recursos humanos para las empresas (Perales, 2014). El modelo de competencias se ha popularizado en la universidad española, en gran medida debido al Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003).

De las diferentes definiciones podemos conceptualarlo como sigue: *“la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada”* (Zabala y Arnau, 2008, pp. 43-44). Autores como Ribes (1990) distinguen dos aspectos de este concepto, no excluyentes, uno estructural, el cual entiende la competencia como un conjunto integrado de elementos que constituyen la individualidad e identidad de la persona (Tejada, 2006), y otro funcional que la definiría como un conjunto de interacciones entre conocimientos, aprendizajes y actitudes, en la forma de procesos complejos y significativos para la vida de los individuos. Ambas perspectivas no son excluyentes una de la otra.

En el ámbito del EEES se pretende que la educación deba centrarse en la adquisición de competencias por parte del estudiante, es decir, será un proceso enfocado hacia el aprendizaje y por tanto los objetivos de enseñanza son derivados del análisis de tales competencias.

La educación bajo el enfoque de competencia asume que las situaciones de la vida real no vienen envueltas en disciplinas o contenidos exactos. Significa que para resolver los problemas que la vida presenta es necesario contar con un saber interdisciplinario y experto, y no sólo con un cúmulo de conocimientos disciplinares (Zúñiga, Leiton y Naranjo, 2014); por tanto, para desarrollar este tipo de saberes el enfoque de formación debe modificarse y contemplar ciertas características que, siguiendo a Jabif (2007), son:

- a) Jerarquizar el conocimiento específico de los saberes disciplinares.
- b) Integrar los conocimientos disciplinares en módulos, los que a su vez configuren competencias y áreas de competencias.

- c) Incluir el desarrollo de competencias genéricas como la comunicación, trabajo en equipo, manejo de conflictos, liderazgo y valores.
- d) Integrar actividades que fomenten la capacidad de aprender a aprender, la actitud reflexiva y el juicio crítico.
- e) Orientarse hacia la formación de capacidades para el desempeño personal y profesional entre otras.

En relación con las competencias básicas, el Real Decreto 1631/2006 por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria muestra ocho competencias básicas, determinando que: el alumnado debe comprender la realidad social en la que vive, cooperar y convivir en una sociedad plural, debe saber comunicarse en distintos contextos, expresar las propias ideas y escuchar las ajenas, ser capaz de ponerse en el lugar del otro y tomar decisiones. También el docente debe atender a ciertas competencias; en este sentido, la UNESCO propone un conjunto de destrezas y competencias básicas obligatorias y necesarias en la formación del profesorado y en su desempeño profesional; pero no sólo en la formación inicial, sino que han de “actualizarse” a lo largo de su vida profesional.

Autores como Madrid (2005) entienden que el nuevo perfil del docente se basa principalmente en:

- Tener competencias cognitivas sobre su disciplina que faciliten el aprendizaje del alumnado.
- Tener competencias meta-cognitivas que le conviertan en un profesional reflexivo y autocrítico con su enseñanza para mejorarla.
- Tener competencias comunicativas o dominio de los lenguajes científicos y de sus diferentes registros.
- Tener competencias gerenciales de la enseñanza (utilización de recursos en diversos ambientes y entornos de aprendizaje).

- Tener competencias sociales que le permitan el liderazgo, la cooperación, el trabajo en equipo, etc.
- Tener competencias afectivas que aseguren una docencia responsable y comprometida con la formación del alumnado.

Sin embargo, otros autores como Perales (2014) establecen las siguientes competencias:

- Competencias técnicas (saber): poseer conocimientos especializados y relacionados con determinado ámbito profesional, que permiten dominar como experto los contenidos y las tareas acordes a su actividad laboral.
- Competencias metodológicas (saber hacer): saber aplicar los conocimientos a situaciones laborales concretas, utilizar procedimientos adecuados a las tareas pertinentes, solucionar problemas de manera autónoma y transferir con ingenio las experiencias adquiridas a situaciones novedosas.
- Competencias participativas (saber estar): estar atento a la evolución del mercado laboral, predispuesto al entendimiento interpersonal, dispuesto a la comunicación y cooperación con los demás y demostrar un comportamiento orientado hacia el grupo.
- Competencias personales (saber ser): tener una imagen realista de sí mismo, actuar conforme a las propias convicciones, asumir responsabilidades, tomar decisiones y relativizar las posibles frustraciones.

Dentro del modelo europeo, según distintos organismos europeos como son Comité mixto OIT/UNESCO, Eurydice, OCDE, Comisión de las Comunidades Europeas (COM, 2007), agrupan estas competencias en cinco ámbitos:

- ✓ SABER: Este saber, está referido al conocimiento de un modo científico.

- ✓ SABER SER: Hace referencia a la forma de ser de la persona, como trata a los demás, como afronta las situaciones y responde ante ellas, de un modo tanto intrapersonal como interpersonal.
- ✓ SABER HACER QUÉ: Como desarrollar ese saber de una forma didáctica y por tanto centrado en la enseñanza-aprendizaje (comprende las unidades didácticas específicas, las adaptaciones curriculares...) y del mismo modo como gestionar la convivencia de la persona con la comunidad educativa.
- ✓ SABER HACER CÓMO: Incluimos aquí todo lo referido a la innovación, la colaboración, la investigación así como la utilización de las TIC.
- ✓ SABER ESTAR: Referida a las relaciones sociales, y la gestión entre la comunidad docente.

El Consejo de Ministros aprobó el 14 de diciembre de 2007 las condiciones de acceso a los cuerpos de profesores de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, de acuerdo a lo dispuesto en la los artículos 94, 95 y 97 de la LOE 2/2006, de 3 de mayo. Mediante éste se acuerda que es necesario ser graduado universitario y cursar un master oficial específico.

A partir de este acuerdo, el Ministerio de Educación publicó las órdenes por las que se fijan los contenidos mínimos y los objetivos de estas enseñanzas, que son la base sobre la que las diferentes Comunidades Autónomas desarrollan sus Másteres, y las Universidades desarrollan sus planes de estudios⁵:

- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y

⁵ <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/profesorado/formacion/formacion-inicial/secundaria.html>

Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Estos requisitos son:

- ✓ 12 créditos ECTS a un *Módulo Genérico* de contenido claramente pedagógico, que incluirá: *Aprendizaje y desarrollo de la personalidad* (5créditos), *Procesos y contextos educativos* (5 créditos), y *Sociedad, familia y educación* (2 créditos).
- ✓ 24 créditos a un *Módulo Específico* orientados al:
 - *Aprendizaje y enseñanza de las materias correspondientes*: didáctica específica de cada materia.
 - *Complementos para la formación disciplinar*: pretende paliar la especialización de los grados en una sola materia de las que componen algunas áreas que el profesorado debe impartir en Educación Secundaria.
 - *Innovación docente e iniciación a la investigación educativa*: pretende conseguir el necesario avance continuo en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.
 - *Formación práctica*. Prácticum y TFM: La Orden ECI/3858/2007 establece que se dedicarán al prácticum (18 créditos), y la realización del Trabajo de Fin de Master (6créditos).
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas

de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria.

- Real Decreto 48/2010, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.
- Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato.

En el denominado Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, el Máster Oficial específico será de 60 créditos ECTS de duración, tal y como establece la mencionada orden ECI/3858/2007, los tutores de prácticas deben ser expertos con capacidad de aprender y tener trayectoria en innovación didáctica e investigación sobre la enseñanza. Con este nuevo máster, al final del mismo en vez de un *Prácticum* se establece el denominado TFM (trabajo fin de máster), la diferencia entre estos es que el *Prácticum* se centraba en la reflexión sobre la acción del conjunto de las competencias que deben adquirirse con el desarrollo del máster, mientras que el TFM pretende ayudar a adquirir un hábito de innovación educativa fundamentada en la investigación-acción (Manso, 2012); otros autores entienden que el TFM enfatiza la competencia relativa a la innovación educativa, mientras que el *Prácticum* tiene una vocación más amplia que exige el despliegue de las competencias profesionales que se han de adquirir en el máster (Manso y Martín, 2013).

Ya desde los años ochenta se venía manifestando la urgencia de cambiar el modelo establecido para la formación inicial de los profesores de Educación Secundaria por la Ley General de Educación de 1970. En el Curso de Aptitud Pedagógica (CAP), que no respondía adecuadamente a sus pretensiones originales (Bolívar, 2007; Gutiérrez González, 2011), el profesorado consideraba baja su eficacia (Rodríguez Torres, 2012);

leyes como la LOGSE y la LOCE propusieron la extinción del CAP, pero sus propuestas no llegaron a implantarse. Así, no será hasta la aprobación de la LOE (2006) cuando se produzca el cambio de modelo, después de casi 40 años.

Sin embargo, hay que mencionar que la implantación del máster recibió una fuerte contestación en su inicio por parte de los estudiantes, que no deseaban cursar un año suplementario a la finalización de sus licenciaturas, y sobre el establecimiento de requisitos lingüísticos para cursar ese máster, pues se ha establecido que el estudiante para poderse inscribir en él debe poseer el nivel B1 (MCER⁶) de una lengua extranjera (inglés, alemán, francés o italiano). Asimismo, en las comunidades autónomas con lengua propia se ha establecido la necesidad de dominar esa lengua al menos a un nivel A2 respecto a la escala anterior (Senent, 2011).

Siguiendo la normativa pertinente, la formación del profesorado debe organizarse a partir de ahora en torno a las competencias profesionales que los profesores deben adquirir, definidas éstas como *“el conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para desarrollar algún tipo de actividad”* (Zabalza, 2003, p. 70). Según se establece en las correspondientes órdenes⁷, las competencias son once y están referidas a cada especialidad. En el apartado 3 de la

⁶El Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER) es un estándar que pretende servir de patrón internacional para medir el nivel de comprensión y expresión orales y escritas en una lengua. El proyecto fue propuesto en un congreso internacional celebrado en Suiza en noviembre de 1991 y desarrollado por el Consejo de Europa.

- Bloque A: Usuario básico
 - Nivel A1: *Acceso*
 - Nivel A2: *Plataforma*
- Bloque B: Usuario independiente
 - Nivel B1: *Umbral*
 - Nivel B2: *Usuario independiente*
- Bloque C: Usuario competente
 - Nivel C1: *Dominio operativo eficaz*
 - Nivel C2: *Maestría*

⁷ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habilitan para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE de 27 de diciembre de 2007).

mencionada orden ECI/3858/2007, que regula el Máster, se recogen las competencias que los futuros profesores de secundaria han de adquirir:

- Conocer el cuerpo de conocimientos didácticos en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Desarrollar y aplicar metodologías didácticas, tanto grupales como personalizadas.
- Conocer los procesos de interacción y comunicación en el aula y dominar destrezas y habilidades sociales para fomentar el aprendizaje y la convivencia en el aula.

Los contenidos del Máster se organizan en 60 créditos europeos de la forma que se especifica en la tabla siguiente:

Tabla 2. *Contenidos del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria*

<p>Módulo genérico (12 créditos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Aprendizaje y desarrollo de la personalidad:</i> características de los estudiantes, contextos sociales, elaboración de propuestas para la adquisición de conocimientos, destrezas y aptitudes intelectuales y emocionales, atención a las diferencias en capacidades y ritmos de aprendizaje de los estudiantes. ❖ <i>Procesos y contextos educativos:</i> Comunicación en el aula y resolución de problemas. Evolución histórica del sistema educativo y profesional. Educación emocional, en valores y formación ciudadana. Proyecto educativo y actividades del centro atendiendo a criterios de calidad, diversidad y prevención de problemas de aprendizaje y convivencia. ❖ <i>Sociedad, familia y educación:</i> Educación y medio, función educadora de la familia y la comunidad. Evolución histórica de las familias, tipos e incidencia del contexto familiar en la educación. Habilidades sociales en la relación y orientación familiar.
<p>Módulo específico (24 créditos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Complementos de la formación disciplinar:</i> Valor formativo y cultural de los contenidos disciplinares en relación con las respectivas enseñanzas. Historia, desarrollo y visión dinámica de las materias. Contextos y situaciones de uso de los diversos contenidos curriculares. En Formación Profesional, evolución del mundo laboral, interacción sociedad, trabajo y calidad de vida, formación y adaptación a los cambios profesionales.

	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Aprendizaje y enseñanza de las materias:</i> Teoría y práctica de la enseñanza y aprendizaje de las distintas materias. Transformación del currículo en actividades, selección y elaboración de materiales educativos. Clima de aprendizaje e implicación de los estudiantes. Comunicación audiovisual, multimedia. Estrategias y técnicas de la evaluación como regulación y estímulo al esfuerzo. ❖ <i>Innovación docente e iniciación a la investigación educativa:</i> Conocer y aplicar innovaciones en la especialidad. Analizar críticamente el desempeño de la docencia, de buenas prácticas y de la orientación utilizando indicadores de calidad. Analizar problemas de enseñanza y plantear alternativas y soluciones. Metodologías, técnicas de investigación, evaluación educativa y diseño de proyectos de investigación, innovación y evaluación.
<p>Prácticum y Trabajo Fin de Máster (16 créditos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Práctica docente:</i> Adquirir experiencia en planificación, docencia y evaluación de las materias de la especialidad. Acreditar buen dominio de expresión oral y escrita en la práctica docente. Destrezas y habilidades necesarias para fomentar clima de aprendizaje y convivencia. Participar en propuestas de mejora reflexionando sobre la práctica. ❖ <i>Trabajo de Fin de Máster (TFM)</i> que compendie la formación recibida a lo largo de todas las enseñanzas descritas.

Fuente: Escudero (2009)

Se observa, por tanto, diferencias respecto al título anterior, el Certificado de Aptitud Pedagógica. A continuación se presenta una breve tabla que muestra estas diferencias:

Tabla 3. Especificidades del CAP y del Máster de Secundaria

	CAP	MÁSTER
Créditos	10-30	60
Duración	Cuatrimestral	Anual
Distribución	Dos módulos: 1. Teórico (150 horas) 2. Práctico (150 horas)	Tres módulos: 1. Genérico (120 horas) 2. Específico (240 horas) 3. Trabajo Fin de Máster (16 horas)
Exigencia de una lengua extranjera	No	Sí

Fuente: Elaboración propia

La LOE dice textualmente que la reforma se ha suscitado por *“el compromiso decidido con los objetivos educativos de la Unión Europea establecidos para los próximos años [...], lo que implica mejorar la capacitación de los docentes”*. En España la reforma actual se suma abiertamente a la tendencia internacional; así pues, tal y como señala Escudero (2006), las competencias que un profesor debe poseer deben ser definidas y además adquiridas durante el período de formación universitaria. Sin embargo, a diferencia de otros países europeos como Finlandia (donde los futuros profesores cursan estudios pedagógicos durante más de 1400 horas), los estudios pedagógicos en la práctica española tienen una duración de unas 200 horas.

Autores como Esteve (2001), Fenstermacher y Richardson (2005), Marcelo (2005), Cochran-Smith, Zeichner y Fries (2006) exponen tres componentes esenciales de cualquier plan de formación: los contenidos con los que se prepara al profesorado, los aprendizajes que logran con la formación y las oportunidades y condiciones con que

cuentan para ir desarrollando sus concepciones y capacidades (metodologías y actividades, etc.).

Respecto al tipo de formación que deben recibir los futuros profesores, una publicación de la OCDE (2004) señala la necesidad de “*desarrollar los perfiles del profesorado para ajustar el desarrollo y la eficiencia de los profesores a las necesidades escolares*” (p. 7), y es que tal y como menciona el profesor Vázquez (2007), ya no es suficiente con reclutar buenos profesores, sino que deben ser formados a lo largo de toda su vida profesional y mantenerlos vinculados dentro del propio sistema y centro educativo, entendiendo que el profesor competente es ese que no sólo ha adquirido -sino que sigue perfeccionando- su capacidad de conocer los contenidos y procesos donde se aplican, sus alumnos y entorno institucional y cultural. Similar a este autor, González Simancas (1992) alude a un profesor que sepa ser educador en todas las situaciones, actuaciones y funciones (tanto didáctica como tutorial). Pero no sólo hay que atender a la formación inicial, al respecto de la formación permanente el artículo 102 de la Ley Orgánica de Educación (2006) establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones Educativas y de los propios centros.

Hablamos de una formación adaptada a la realidad, y que mediante la formación a lo largo de su vida profesional vaya adaptándose, pero ¿cuál es la realidad actual en los centros educativos?, la realidad actual a la que se enfrentan los docentes es un contexto diferente al que hemos conocido hace 10 o 20 años, debido a diversas variaciones en la sociedad en la que vivimos.

La realidad actual nos muestra un cambio social, tecnológico y educativo, cambio que se refleja en la formación del profesorado (Gutiérrez Martín, 2008). Algo que ya aparece mencionado en el informe “*Teachers matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*” de la OCDE, se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: Idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado y nuevas tecnologías, entre otras.

Por lo que respecta al contexto social, sin duda se ha producido una notable transformación, de ahí que el profesor deba tener conocimiento de la sociedad actual y de la previsible para el futuro próximo para poder afrontar con éxito el proceso de enseñanza-aprendizaje. La relación entre profesor-alumno ha variado habiendo un mayor grado de confianza y mayor tolerancia, así como las relaciones familiares bien por un gran número de divorcios que hacen que solo un miembro pueda cuidar los hijos, madres que actualmente están inmersas en la vida laboral, padres ocupados la mayor parte del día por su trabajo, u otras situaciones crean situaciones donde no existe una conciliación entre la vida familiar y laboral que hace que aspectos de la educación, los valores y las emociones deban ser tratados en la escuela en vez en casa.

Es destacable además la multiculturalidad, lo que lleva al profesor a situaciones conflictivas a la hora de determinadas materias. Ejemplo de estos supuestos puede ser la igualdad de la mujer, contraria en algunas culturas, el cantar una canción con letra religiosa prohibido en determinadas religiones, o simplemente situaciones conflictivas donde el profesor no puede determinar ataques entre los alumnos debido a utilizar un idioma desconocido para él.

Además, la cultura del consumismo global se hace eco a través de diversos medios telemáticos ha producido un cambio de valores y una búsqueda de masas con un gran poder de influencia, para bien o para mal. Así encontramos un alumnado centrado en la búsqueda de placer continuo a través del mundo de una pantalla (videojuegos, internet, televisión...) sin asumir responsabilidades, sobreprotegidos, con ausencia de límites y falta de autoridad, un reflejo de esta situación podemos verla en los medios de comunicación social, lo cuales informan cada vez con más frecuencia de situaciones de violencia vividas en la institución escolar (entre alumnos, padres y profesores, material escolar, profesores y alumnos...). El Informe Cisneros IX (2006) señala el importante incremento de responsabilidad que los profesores sufren al asumir directamente la conflictividad escolar como una de las mayores preocupaciones a las que deben dar soluciones, viendo además cómo las familias han depositado en ellos también la responsabilidad (casi total) de la educación de los alumnos.

Además el alumnado ya no es el de bachillerato que comprendía un alumnado selecto, un alumnado que está conforme con encontrarse en este ciclo y su rendimiento lo situaba dentro de ese grupo.

No debemos menospreciar el hecho de que los profesores de secundaria se ocupan de los alumnos durante su paso por la adolescencia una de las épocas más conflictivas y rebeldes.

En cuanto al cambio tecnológico, asistimos a lo que se conoce como una sociedad de la información y el conocimiento, caracterizada por un amplio volumen de información. Surge así una exigencia de integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en las instituciones educativas, y no sólo en cuanto a conocimiento de las mismas, sino también en lo que se refiere a su buen uso e inclusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En relación a la utilización de las tecnologías en el campo de la educación y en busca de su mejor y mayor aprovechamiento, la UNESCO (2004) establece: que los docentes deben poseer las habilidades y conocimientos necesarios para ayudar a los alumnos a alcanzar altos niveles académicos mediante el uso de los nuevos recursos y herramientas digitales. Añadiendo a esto, la necesidad cada vez mayor de utilizar estos medios para lograr captar la atención de los alumnos. Este aspecto se refleja no sólo desde el punto de vista del profesor sino también del alumnado que nota una ruptura generacional con aquellos que no dominan estos medios, medios por otro lado, que a menudo les distorsionan la realidad y le llevan a un sistema de relaciones interpersonales donde se desvirtúan, entre otras percepciones, la comunicación no verbal y la actitud crítica ante la selección.

Por último, en el aspecto educativo es destacable la necesidad de profesores que sean poseedores de un nivel de idioma extranjero aceptable, hablado y escrito, concretamente para ser admitido al Máster Universitario de Formación de Profesorado es requisito imprescindible presentar la acreditación del nivel B1 de una lengua extranjera del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y del mismo modo se prevé para próximas oposiciones la acreditación del nivel para acceder al cuerpo de docentes.

Otra exigencia actual es la forma de evaluación; ya no sólo se evalúan objetivos sino también competencias. Ello exige a los profesores formarse en nuevas técnicas de evaluación (como por ejemplo rúbricas, portafolio, autoevaluación...) con el fin de evaluar no sólo los resultados, sino también el proceso de aprendizaje seguido por el estudiante.

Todo esto aparece reflejado en el informe de la OCDE (2004) donde señala que se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado, nuevas tecnologías, problemas de aprendizaje, trabajo con las familias y con el entorno, etc., y es que los maestros además de enseñar, tienen cuidar el equilibrio psicológico de los alumnos, ayudara la integración multicultural y social, preocuparse de la educación para la salud, prevención de drogas y educación sexual todo esto teniendo que cuidar a un par de alumnos con necesidades especiales que están integrados en la clase y que necesitan una atención muy específica (Esteve, 2000), por supuesto sin dejar de mantener la disciplina siendo amable y motivador.

Por lo tanto, es visible el cambio en la formación que se ha ido produciendo y numerosos autores nos muestran la relevancia de la formación con el posterior bienestar docente durante el ejercicio de su profesión. Así, Esteve (2005) indica que *“la primera política de enfrentamiento con el malestar docente está en los enfoques de la formación inicial del profesorado”* (p. 118). Por su parte, Camacho y Padrón (2006) señalan que en esta etapa se suelen emplear enfoques normativos que preparan al docente en lo que debe hacer y debe ser, más que a enseñarlo a enfrentarse a las dificultades reales con las se encontrará en su trabajo cotidiano en las aulas, y posteriormente Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008), señalan la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado para que llegue a desarrollar su *“bienestar y rendimiento laboral”*.

Hay que sumar a los cambios un contexto donde encontramos a un profesorado predominantemente joven⁸, reducción del salario docente, subida de la carga de trabajo y horas de permanencia y donde hay una escasez de las instalaciones y equipos respecto de las exigencias que evolucionan a un ritmo muy lento respecto a otros sectores y profesiones y donde respecto a hace 20 años donde las personas de letras y los profesores eran respetados y tenían un digno oficio, hoy apenas tienen autoridad o credibilidad social.

La formación por tanto debe ir en base al conocimiento académico pero son muchas las situaciones con las que el profesor debe enfrentarse en la actualidad, que siguiendo a Bergé (2008) podemos agrupar en tres:

- 1) En primer lugar una demanda que exige altos niveles de concentración, precisión y atención diversificada.
- 2) Obstáculos sociales: como son la indisciplina del alumnado, la falta de interés, las actitudes de sobreprotección de los padres.
- 3) Obstáculos técnicos: problemas de recursos tecnológicos, de horario, falta de material didáctico, etc.

El papel del profesor se ha transformado pasando de una situación de convivencia serena donde su función era enseñar con un libro de texto a una situación en la que se le exige que desempeñe una multiplicidad de papeles con numerosas especificaciones. En palabras de Marina, Pellicer y Manso (2015) hay nuevas competencias que resultan ahora más necesarias 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

⁸ Según un informe de Eurydice (2001) en la enseñanza secundaria, el profesorado es más joven. Predomina el de 30 a 39 años (36,2%), seguido del colectivo de 40 a 49 años (31.9%).

sepan resolverlos (...). 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 (...).

Así pues, podemos concluir diciendo que se ha producido una evolución del profesor especialista en la materia al profesor especialista en la didáctica de la materia, por lo que a diferencia de otras épocas con un aprendizaje más intelectual y una disciplina docente intensa, el profesor actual tiene una mayor exigencia unida a altos niveles de competitividad, enfrentándose a diferentes fuentes de conocimiento mediáticas y de rápida adquisición que promulgan valores frecuentemente diferentes a los que el profesor trata de transmitir, pero sin obtener para llevar a cabo su función una evolución suficiente en la formación que ha recibido.

3. LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN EUROPA

Los sistemas educativos europeos han ido transformándose, estos cambios aparecieron en Estados Unidos a finales de la década de 1970, y fueron extendiéndose por Europa, comenzando por Suecia y los países escandinavos, para ir luego afectando al resto de los países europeos conforme éstos iban llegando a un determinado nivel de desarrollo y aparecían nuevas tendencias sociales que modificaban valores y concepciones de vida, además se han ido incorporando a los sistemas educativos un público anteriormente excluido, lo que ha llevado a debatir la relación de la supuesta crisis del sistema educativo a una crisis de crecimiento (Esteve, 2006).

Las encuestas TIMSS (2007, 2008) mostraron las estrategias y métodos utilizados habitualmente por los docentes, evidenciando en particular que casi totalidad del profesorado depende del libro de texto (aproximadamente el 100%), la mitad del tiempo dedicado a la enseñanza se dedica a que los alumnos lean la «teoría» o a resolver los ejercicios (> 50%), a veces haciéndoles asistir a demostraciones (11-54%) y sólo en

unos pocos casos implicándolos en la realización de experimentos o exploraciones (0-30%) en cuanto a las materias científicas (Michelini, Santi y Stefanel, 2013).

3.1. Modelos de formación

En cuanto a los modelos de formación, podemos distinguir dos modelos predominantes en el marco europeo:

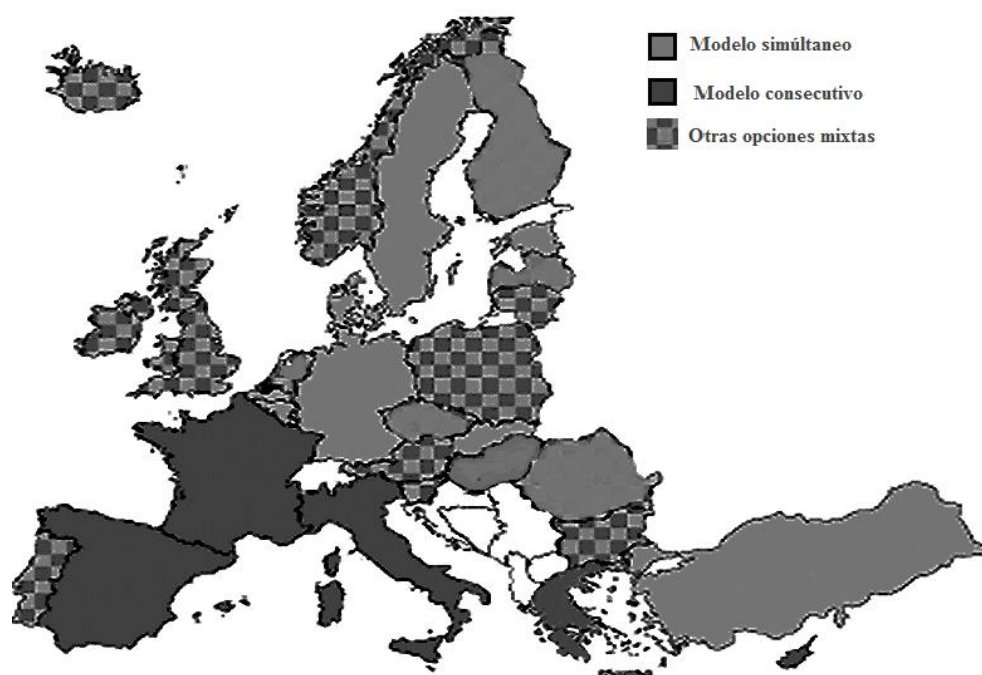
- *Modelo de formación consecutivo*: Se llaman modelos consecutivos a aquéllos en los que primero se dota al futuro profesor de una formación académica sobre los contenidos científicos que se van a transmitir y posteriormente se emprende la tarea de darle una formación profesional sobre los conocimientos pedagógicos y psicológicos y las destrezas sociales y comunicativas que necesita para enseñar esos contenidos en las aulas.
- *Modelo de formación simultáneo o concurrente*: Se llaman modelos simultáneos aquéllos en los que, al mismo tiempo, el futuro profesor estudia los contenidos científicos y recibe la formación específica necesaria para comunicarlos en las aulas. Los modelos simultáneos, que son los más antiguos en la formación del profesorado, han sido desarrollados a partir de las antiguas “escuelas normales” de origen francés. Se consideran ventajosas pedagógicamente pero en la segunda mitad del siglo XX estos modelos también recibieron la crítica de abordar los contenidos disciplinares con superficialidad por lo que se para la Educación Secundaria (Senent, 2011).

La experiencia europea considera más adecuado los modelos simultáneos por dos razones. En primer lugar, la identidad profesional del profesor es la de un académico especialista, lo cual a la hora de enseñar ese conocimiento hace tener que adaptarlo y rebajarlo a un público que puede frustrarle al no poder desarrollar todos sus conocimientos académicos ni transmitirlos más que simplificados, pudiendo sentir que realmente lo está desvirtuando y no se aprovecha su potencial, es como rebajarse. En

segundo un enfoque simultáneo parte de la idea del estudio de esa disciplina científica con la mentalidad de enseñarla, lo cual hace adecuarla a los posibles medios de transmitirla, estrategias, y una visión pedagógica de la misma.

Por lo que respecta a la educación secundaria inferior u obligatoria, encontramos esta distribución:

Figura 1. *Distribución en Europa de los modelos en educación secundaria inferior*



Fuente: Eurydice (2013)

En Europa, en los últimos años se observa debido a las dificultades del ejercicio de la profesión la necesidad de aumentar los años de formación para ser docente, junto a esto se empieza a integrar la formación de profesores en el marco de la universidad, anteriormente había instituciones de formación no universitarias un ejemplo de estas son las *Pädagogischen Akademien*, las *Pädagogischen Hochschulen* o los *Colleges of Education*.

Finlandia en 1980 realiza una reforma para elevar el nivel educativo del país, elevando la formación de los profesores estableciendo el modelo del *maisterin tutkinto*

(cinco años de estudios universitarios a tiempo completo) ampliando la formación inicial según un modelo consecutivo, desde 2-4 años a 5-6 años. El periodo práctico también varían en cuanto a duración teniendo una duración de un año generalmente, sin embargo en Holanda la duración es de cinco meses a tiempo completo o diez a tiempo parcial, en Alemania o Luxemburgo, en los que la duración es de dos años. Otra opción es la que llevan a cabo Irlanda y Eslovenia quienes organizan cursos especiales de formación para los tutores de los profesores en prácticas.

En cuanto a los requisitos para dedicarse a la docencia Finlandia y otros países, como Polonia, se han implantado exámenes específicos de acceso a la formación del profesorado y entrevistas personales con los candidatos, junto a su expediente académico previo (España es minoría limitándose sólo a un examen general para el acceso) pues consideran que para dedicarse a la docencia es necesario algo más que dominar unos contenidos científicos. Reino Unido, se establecen unos requisitos mínimos y unos criterios de selección por parte de las autoridades educativas, y se deja luego un margen de flexibilidad para que las instituciones de formación puedan establecer otros criterios complementarios (Esteve, 2006).

Las universidades tienen una autonomía en el desarrollo de una normativa básica en cuanto a la formación inicial de los docentes, pero según la zona, varía en cuanto a su flexibilidad sobre los contenidos curriculares y del tiempo de formación, Holanda, Bélgica (comunidad flamenca), Islandia, República Checa y Malta gozan de una autonomía casi absoluta.

Alemania, Países Bajos, Reino Unido, Noruega y Eslovenia están a la cabeza de la exigencia de una formación completa de los profesores estableciendo pautas específicas para la adquisición de destrezas en la formación personal del profesor y en la utilización de las tecnologías con recursos pedagógicos, otros como Reino Unido, Luxemburgo, Holanda, Estonia y Dinamarca han desarrollado programas específicos de formación centrados en: gestión financiera, habilidades organizativas, gestión del horario, destrezas para la comunicación y relaciones públicas. Es destacable que Luxemburgo,

Escocia y Chipre acentúan la necesidad de la formación para la comunicación en situaciones de conflicto.

De los 25 países europeos que han adoptado el sistema de formación de docentes especializados, diez limitan la especialización a una sola materia, mientras que en los otros quince la especialización se circunscribe a dos o tres materias, normalmente relacionadas entre sí, por ejemplo, lengua y literatura, matemáticas y física, ciencias humanas o lenguas extranjeras; sin embargo, en Austria, Finlandia, Reino Unido y la República Checa la combinación de materias en las que los futuros profesores pueden especializarse es menos restrictiva, haciéndola depender de la elección del profesor durante su período de formación (Esteve, 2006).

Tabla 4. Modelos de formación inicial del profesorado en educación secundaria de diferentes países europeos

	Alemania	Finlandia	Francia	Inglaterra	España
Marco institucional principal en el que se desarrolla el programa	Universidades	Universidades	Universidades y IUFM	Instituciones acreditadas por la TA	Universidades
Nivel de certificación mínima obtenida (duración mínima total)	Máster (5 años) Aprobación de <i>Staatsexamen</i>	Máster (5 años o 3+2 años)	Máster (3+2 años)	QTS <i>Grado</i> (3/4 años)	Máster (4+1 años) Grado para primaria.
Modelo estructural del programa de FIPES	Concurrente	Consecutivo	Consecutivo	Consecutivo con excepciones	Consecutivo
% formación didáctico-pedagógica mínima	57%	21,9%	---	25%	20%
Requisitos acceso al programa	Estudiante universitario	Examen, prueba aptitud y entrevista...	---	Determina la institución formadora	---
Formación didáctico-pedagógica	---	Expediente académico y prueba aptitud	---	Determina la institución formadora	Grado + B1 de lengua extranjera
Acceso a los estudios universitarios	Pruebas preuniversitarias generales (<i>Abitur</i>)	Prueba de acceso general + pruebas específicas del centro universitario	Prueba de acceso General	Prueba de acceso general / práctica profesional	PAU-Selectividad
Requisito de acceso a la profesión (centros públicos)	Marcado por la fase de cualificación en el puesto de trabajo	Contratación local o por los centros	Examen de reclutamiento estatal	Marcado por la fase de cualificación en el puesto de trabajo	Examen de oposiciones con directrices estatales
Fase de cualificación en el lugar de trabajo – inducción	De 1 a 2 años	No hay	No hay	De 1 a 2 años	No hay

Fuente: Manso y Valle (2013) y Rebolledo (2015)

Generalmente, en la UE la formación docente se realiza en universidades o instituciones similares, hay algunas excepciones como Francia, donde en 1989 se crearon los *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres (IUFM)*, que se encuentran vinculados a las instituciones universitarias y disponen de autoría pedagógica para interpretar las recomendaciones que la administración del Estado realiza sobre la formación docente (Lapostolle y Chevaillier, 2009). Desde 2007 se produce el proceso de su incorporación a las universidades y en 2006, se publica la *Cahier des charles de la formation des maîtres en IUFM*, que establece los requisitos que deben cumplir en la formación del profesorado. Para el ejercicio de la docencia en secundaria, son las distintas facultades universitarias las encargadas de formar al alumnado en diversas disciplinas. Una vez que se ha alcanzado la especialización, los IUFM imparten la formación necesaria para ser profesorado.

En Finlandia, las Facultades de Educación son las encargadas de las titulaciones de profesorado en educación primaria, no obstante el profesorado de educación secundaria o docentes de materias específicas en determinadas asignaturas de la educación primaria y secundaria, deben realizar cursos de las materias concretas en las facultades correspondientes y posteriormente, la Facultad de Educación imparte la formación docente. En España, son las universidades, las que a través de las Facultades de Educación imparten las titulaciones de primaria y secundaria, estas últimas se producen en diferentes instituciones, en las facultades correspondientes a los estudios elegidos.

En Alemania, se encuentra un caso similar, ya que son las *Pädagogische Hochschulen*, similares a las Facultades de Educación españolas, los centros universitarios que expiden las titulaciones a los futuros docentes.

En Reino Unido, existen diferentes centros para la formación docente, según las modalidades. Normalmente son las universidades imparten las titulaciones o certificados correspondientes, pero se pueden encontrar vías de acceso en la que los aspirantes reciben la formación en los propios centros escolares a través de programas

específicos de prácticas que les permiten posteriormente obtener la certificación necesaria.

La edad de los alumnos a los que estos deben enfrentarse en la educación secundaria es en cuanto a la educación secundaria inferior comienza entre los 10 y los 14 años de edad y es obligatoria en la mayoría de los países, en la educación secundaria superior comienza entre los 14 y los 16 años de edad. La edad de finalización suele ser entre los 17 y 19 años.

3.2. Currículo de la formación docente en secundaria y los modelos de contratación

Existe mucha diversidad en cuanto al contenido de la formación inicial del profesorado en la UE. Generalmente, en la mayoría de países, la formación inicial del profesorado consta de asignaturas obligatorias y troncales, estudios de educación general y un periodo de prácticas.

En Alemania, con la promulgación de la Ley de Formación Docente de 2004, se ha establecido un perfil académico definido para la profesión. Cada alumno debe especializarse en un mínimo de dos asignaturas y la formación universitaria alemana incide mucho en el ámbito de la pedagogía, psicología y áreas adicionales como la filosofía, ciencias sociales o políticas y teología. El periodo práctico del profesorado (*Referendariat*) se realiza de forma posterior a la formación en las instituciones de educación superior. Su desarrollo, con una duración entre 18 y 24 meses, está supervisado por un tutor y pretende que el futuro profesor se capacite en planificación y estructuración de aprendizajes, hacer frente a situaciones complejas de enseñanza, promoción del aprendizaje sostenible y evaluación del desempeño profesional (Eurydice, 2010b).

En cuanto al profesorado de educación secundaria en España, su formación se encuentra muy condicionada por la especialidad científica de la formación de procedencia, que suele poseer escasa preparación en formación didáctica y profesional.

Los contenidos para la formación estrictamente docente se desarrollan en los programas de postgrado obligatorios a cursar. La formación práctica se engloba como una materia más que se lleva a cabo en el último o los últimos cursos. En esta fase los estudiantes son tutelados por profesorado universitario, que evalúa la consecución de los objetivos; y a su vez, por un tutor profesional en el centro escolar donde desarrolla la actividad, que también evalúa el proceso de aprendizaje del alumno (Orden ECI/3857/2007).

Los contenidos formativos en Finlandia también se ven afectados por las diferencias entre el tipo de profesorado. Las instituciones de educación superior deciden de forma independiente el contenido de la formación del profesorado (Rebolledo, 2015). La enseñanza y la investigación van unidas, ya que se entiende que el profesorado ha de ser capaz de resolver problemas y tener en cuenta las investigaciones recientes en el campo de la educación y aplicarlo a las materias enseñadas (Ministry of Education and Culture, 2014). El alumnado realiza periodos de prácticas en centros escolares de forma intermitente a lo largo de la titulación (5-6 semanas al año) con un tutor académico en el centro escolar, complementariamente pueden organizarse seminarios universitarios para la reflexión conjunta sobre las experiencias en los centros (Rebolledo, 2015).

En Francia, la formación docente se aglutina en los IUFM. El contenido que se ofrece se divide en dos etapas claramente diferenciadas: un primer año dedicado básicamente a contenido mayormente teórico; y un segundo año, con un carácter eminentemente práctico el segundo. Se desarrolla esta parte práctica de seis a ocho horas semanales en los centros escolares, supervisadas por un tutor (Instituts Universitaires de Formation de Maîtres, 2014).

En Reino Unido, los contenidos didácticos y propiamente docentes, se trabajan fundamentalmente durante el curso de postgrado, centrado en las habilidades docentes de los futuros profesores (Department For Education, 2014). Este tipo de contenidos curriculares también se desarrollan en los cursos de QTS que dan acceso a la profesión

docente. La formación práctica dura alrededor de un año, llevándose a cabo con programas son individualizados.

El modelo de contratación según los diferentes países, puede dividirse en dos modelos básicos:

- El modelo funcionarial (como ejemplo tenemos España, Italia, Portugal, Francia), este puede darse con concurso oposición anterior a la entrada en la formación inicial como Francia o Lituania o, posterior, como España, lo que hace que existan problemas de adecuación a las necesidades reales (algo que no se da en otros países ya que en Suiza, Suecia o Reino Unido tienen problemas para contratar profesores de determinadas materias, mientras que en España el número de candidatos que se presenta es mayor que el volumen de plazas libres), aunque como ventaja tiene una mayor exigencia en criterios de admisión, plantilla más estable o movilidad útil, mayor autonomía en el trabajo, la profesión más unida a un sistema de grados que de puesto de trabajo, entre otros (Imbernón, 2006).
- Laboral: este se basa en el puesto bien por una autoridad intermedia, que suele ser generalmente local o por propio centro educativo), este permite utilizar formas de empleo flexibles.

3.3. Políticas de formación europeas

De acuerdo con la Comisión de las Comunidades Europeas, las políticas de formación del profesorado a nivel europeo se encuentran relacionadas con otras políticas claves, como son:

- Política social, teniendo presente la educación como herramienta para la inclusión social.
- Política de innovación, que persigue que el profesorado motive a la juventud a desarrollar iniciativas empresariales y de innovación.

- Política de investigación, incidiendo en la mejora de la enseñanza en todos los niveles educativos.
- Política de empresa, fomentando que las autoridades públicas potencien la educación, especialmente a través de la formación inicial y permanente, como vía para el desarrollo empresarial.
- Estrategias para el multilingüismo, promoviendo el aprendizaje de idiomas como gran reto para la mejora de la formación del profesorado.
- Reconocimiento de cualificaciones profesionales, como marco jurídico para la movilidad profesional del profesorado.

Del mismo modo, ante la diversidad de los sistemas de formación inicial del profesorado, en la UE esta misma comisión en 2007 plantea algunas líneas de actuación política que inciden en la mejora de la calidad de la formación del profesorado entre las que se encuentran:

- Desarrollo de programas de formación del profesorado en ciclos superiores de máster y doctorado, con el objetivo de garantizar una adecuada capacitación para impartir, en cantidad y calidad, la formación docente necesaria, así como promover la profesionalización de la docencia.
- Refuerzo de los vínculos entre formadores de profesorado, profesorado en activo, el mundo del trabajo y otros organismos implicados. En estas acciones, los centros de educación superior desarrollan un papel fundamental como creadores de asociaciones con centros de enseñanzas, con el fin de garantizar que la formación del profesorado se basa en actuaciones sólidas y buenas prácticas en las aulas.
- Un componente altamente práctico en la formación, por lo que los responsables de ésta deben tener experiencia docente en el aula y haber alcanzado niveles altos en las capacidades, actitudes y competencias que se exigen a los futuros profesionales.

El consejo de la Unión Europea en mayo de 2014 considera, entre sus conclusiones, que:

- **Los formadores de docentes tienen un papel crucial** que desempeñar en el mantenimiento y mejora de la calidad de la fuerza laboral docente. La provisión de una formación inicial del profesorado de alta calidad, dar un buen soporte en el inicio del ejercicio profesional (“inducción”) y el desarrollo profesional continuo son factores determinantes en asegurar que los candidatos idóneos son atraídos a la profesión docente y que los profesores posean y mantengan las competencias relevantes que se requieren para ser eficaces en las aulas de hoy.
- La mejora de los programas de formación del profesorado y los procesos de selección requieren la previa **identificación de las competencias profesionales** que los docentes necesitan en las diferentes etapas de sus carreras. Los marcos de competencias profesionales pueden servir para mejorar los estándares de calidad, mediante la especificación de los conocimientos, habilidades y actitudes que los profesores, incluyendo los ámbitos de la formación profesional y la enseñanza de adultos, deben poseer o adquirir. Del mismo modo, los formadores de docentes se pueden beneficiar de los marcos que especifican las competencias profesionales que los profesores deben desarrollar para su ejercicio profesional.

Y reconoce que:

- No es raro que los nuevos profesores abandonen la profesión antes de tiempo, un fenómeno que puede resultar en una pérdida significativa para los individuos afectados y los sistemas en su conjunto. Los programas iniciales de formación del profesorado que preparan adecuadamente a los maestros desde el inicio, junto con las medidas de inducción, mentorización y una mayor consideración para el bienestar profesional y personal de los docentes, pueden ayudar a remediar esta situación.

- **La formación del profesorado debería ser vista como una parte integral** de una política con el objetivo más amplio de mejorar el atractivo y la calidad de la profesión. Esto requiere una adecuada selección, contratación y políticas de retención, una eficaz formación inicial del profesorado, apoyo en el comienzo del ejercicio profesional, aprendizaje y desarrollo profesional continuo a lo largo de toda la carrera, retroalimentación pedagógica e incentivos para los profesores.
- Los programas de formación docente, ya sea dirigidos a los futuros profesores antes de comenzar sus carreras o en la práctica de los docentes en el marco de un desarrollo profesional continuo, deben ser lo suficientemente flexibles para **responder a los cambios en la enseñanza y el aprendizaje**. Deben basarse en la propia experiencia de los docentes y buscar **fomentar enfoques interdisciplinarios y de colaboración**, de modo que instituciones educativas y docentes consideren como parte de su tarea trabajar en cooperación con las partes interesadas pertinentes, como colegas, familias y quienes proporcionan empleo.

Por todo lo expuesto anteriormente, en la actualidad la enseñanza se basa en competencias. De ahí que, en la tabla siguiente, mostremos las competencias del profesorado europeo (Mansó y Valle, 2013).

Tabla 5. Competencias profesionales del profesorado europeo actual

<p>1. Competencia en la materia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestión, estructuración y reestructuración de conocimiento de la materia - Integración de conocimiento de materia y de pedagogía - Aplicación de estrategias constructivas en el procesamiento de conocimiento de la materia 	<p>2. Competencias pedagógicas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Empleo de una gama de estrategias de enseñanza - Utilización de diversos métodos de enseñanza - Desarrollo socio-emocional y moral (estudiantes) - Enseñanzas heterogéneas clases - Orientación y apoyo a los estudiantes
<p>3. Integración de la teoría y la práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uso de la investigación basada en el aprendizaje - Práctica docente guiada - Aprendizaje acerca de la adquisición de información y desarrollo del conocimiento - Orientación, apoyo y realización de investigaciones 	<p>4. Cooperación y colaboración</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre los estudiantes, colegas, padres y escuelas - Trabajar eficazmente con la comunidad local - Apoyar las habilidades de comunicación - Uso de métodos de aprendizaje colaborativos - Promoción de un ambiente escolar respetuoso
<p>5. La garantía de calidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de los principios de la evaluación - Contribución al aseguramiento de la calidad - Uso de la evaluación para mejorar la enseñanza 	<p>6. La movilidad</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fomento del intercambio de estudiantes - Aprendizaje y uso de las lenguas europeas - Aprendizaje y comprensión de diferentes culturas
<p>7. El liderazgo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo a las competencias de liderazgo para desarrollar la institución y el aprendizaje - Colaboración entre instituciones y comunidades - Colaboración regional 	<p>8. El aprendizaje continuo y permanente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apoyo y preparación de los estudiantes para el aprendizaje permanente - Comprensión de la importancia del auto-desarrollo - Desarrollo profesional a lo largo de su carrera

Fuente: Manso y Valle (2013)

En conclusión, siguiendo a Medina (2013) la formación del profesorado ha de concretarse en el diseño de planes y programas en los que dotar al profesorado de las competencias necesarias para educar al alumnado de manera integral y contribuir al desarrollo de las instituciones educativas.

No debemos olvidar que de acuerdo con Cornejo (1999), la formación docente es una parte del proceso de profesionalización: no obstante, la formación inicial es sólo la primera etapa de un proceso de desarrollo profesional, que posteriormente habrá que conectar con procesos formativos a lo largo de toda la vida profesional, así lo establece el artículo 102 de la Ley Orgánica de Educación (2006), ya mencionado.

Son necesarios planes de estudio coherentes y eficaces que logren una verdadera profesionalización de los futuros docentes, sin olvidar la posterior puesta en práctica de éstos.

CAPÍTULO 2

EDUCACIÓN EMOCIONAL Y FORMACIÓN DE DOCENTES



1. APROXIMACIÓN A LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

La inteligencia académica no puede solucionar a menudo los problemas de la vida emocional; hay personas dotadas de un gran coeficiente intelectual que, sin embargo, ante situaciones límites, sociabilidad, sentimientos o impulsos incontrolables pueden no saber reaccionar, hundirse o bloquearse. Existe un tipo de inteligencia considerada distinta a la racional, que influye más significativamente en determinadas y constantes situaciones de la vida.

Si observamos la sociedad occidental actual encontramos personas que, teniendo más de lo que generaciones pasadas jamás hubieran pensado poder tener, son infelices, puesto que sus preocupaciones ya no residen en disponer bienes para comer, vestir o que permitan dar una buena vida a sus familias, sino que ahora sus preocupaciones se basan en dominar los sentimientos que les hacen infelices, sentimientos tales como la falta de motivación, el no sentirse queridos o valorados o simplemente el enfrentar diariamente un trabajo que no les satisface, donde el simple hecho de pensar en tener que ir a trabajar ya supone un sentimiento negativo, llegándose a convertir en un trauma.

Las emociones tienen un papel fundamental en la toma de decisiones, especialmente al decidir de forma apresurada o cuando la información no es completa y surge la necesidad de decidir.

Los conceptos de inteligencia y emoción han estado diferenciados y separados, se ha asociado la inteligencia a la sabiduría o la razón, y por contra a las emociones algo pasional e irracional, algo que se desborda algo que hay que contener.

Algunos autores han considerado incompleta la visión de la inteligencia que hace referencia solamente al denominado cociente intelectual. Ser inteligente en algo no implica que se sea inteligente en todo. El funcionamiento de la mente no presenta las mismas calidades, sin importar el dominio de su aplicación.

Es por ello por lo que las teorías recientes conducen al desarrollo de una nueva perspectiva de la inteligencia mucho más amplia, en la que se tienen en cuenta otros

aspectos más allá de los puramente racionales como los factores emocionales (Pérez y Castejón, 2007). Esto ha derivado la creación de procedimientos terapéuticos como terapias como el *Mindfulness* (traducida al español como Atención Plena o Presencia Mental).

Los avances en el conocimiento de la Inteligencia Emocional, como ciencia específica que centra su estudio en el área emocional, nos acercan una vivencia de las emociones positivas convirtiéndose en aspectos fundamentales que deben ser potenciados y considerados en cualquier ámbito de la formación humana (Gutiérrez, Ibáñez y Aguilar, 2013) en los últimos años se viene desarrollando un creciente interés por el estudio de la Inteligencia Emocional como determinante del rendimiento humano, corroborándose que la combinación de la afectividad y las emociones con la cognición conlleva una mejor adaptación y resolución de conflictos cotidianos (Salovey et al., 2001), lo que tiene una repercusión positiva sobre los seres humanos y la satisfacción ante la vida (Warwick y Nettelbeck, 2004). Los beneficios del desarrollo y uso de la inteligencia emocional se muestran principalmente cuatro campos fundamentales: el campo psicológico, el físico, el de la motivación de logro y el social.

Tabla 6. *Beneficios del uso de la inteligencia emocional*

Psicológico	Físico	Motivación de logro	Nivel social
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aumenta el bienestar psicológico ▪ Incrementa la autoconciencia ▪ Favorece el equilibrio Emocional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Facilita un buen estado de salud ▪ Reacción positiva a la tensión y el stress 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejora el rendimiento laboral ▪ Aumenta la motivación y el entusiasmo 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mejora la capacidad de influencia y liderazgo ▪ Mejora la empatía y las habilidades de índole social ▪ Fomenta las relaciones armoniosas

Fuente: López-Bernard (2015)

1.1. Las emociones

La palabra emoción proviene del latín "*emotio-onis*": el impulso que induce la acción etimológicamente está constituida a partir del prefijo "e" (fuera) y de motio (movimiento), por lo que nos lleva a entenderlo como algo que nos mueve hacia fuera, lo que implica un impulso a la acción.

Las emociones entendidas como un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a una respuesta organizada o a la acción se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno (Bisquerra, 2007) y representan una fuente de información útil acerca de las relaciones que se establecen entre el individuo y su medio (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

Podríamos definir las como "*el resultado de cómo experimentamos, física y mentalmente, la interacción entre nuestro mundo interno y mundo externo*" (Punset 2014, p. 110). Según establece este autor, las emociones no son un lujo o algo imprescindible sino que nos recorren a cada segundo y guían nuestro comportamiento a través del dolor y del placer.

En ocasiones se utilizan en el mismo sentido palabras que, sin embargo, no son sinónimas, como ánimo, temperamento, sentimiento, afecto, entre otras, sin embargo una serie de diferencias las distinguen:

Los estados de ánimo, no tienen especificidad ni un objeto específico, se podría decir que su carácter es global, contrario a las emociones que aparecen como reacciones específicas a acontecimientos particulares. Los estados de ánimo suelen durar más tiempo que las emociones y ser menos intensos. En palabras de Aamondt (2008):

"Las emociones (a diferencia de los estados de ánimo) aparecen en respuesta a lo que ocurre en el mundo y sirven para que nuestros cerebros centren su atención en la información fundamental, desde la amenaza de sufrir daño físico hasta las oportunidades sociales. Las emociones nos motivan a adaptar nuestra conducta para conseguir aquello que deseamos y evitar aquello que tememos" (p. 171).

El temperamento tiene una duración más estable, comprende largos períodos de tiempo, en relación a las maneras en las que las personas experimentan y expresan sus emociones.

El afecto es el término que se utiliza para describir ese estado emocional, por tanto su cualidad positiva o negativa y su intensidad. En este sentido, el afecto implica un proceso de interacción social. En lenguaje científico se refiere al conjunto de todos los denominados fenómenos afectivos incluyendo emoción, sentimiento, estado de ánimo, trastorno emocional, etc. (Bisquerra et al., 2015).

El concepto de sentimiento es la expresión mental de las emociones; es decir, se habla de sentimientos cuando la emoción es codificada en el cerebro y la persona es capaz de identificar la emoción específica que experimenta: alegría, cariño, ira, soledad, tristeza, vergüenza, amor, etc. (Álvarez et al., 2004).

Hay tres componentes en una emoción:

- El componente *neurofisiológico*, es el bioquímico, es que no produce una serie de reacciones físicas al sentir la emoción, por ejemplo si sentimos miedo: aumenta la frecuencia cardíaca, se produce una aceleración de la respiración se acelera, mayor sudoración, dilatación de la pupila, tensión de la musculatura, segregación de adrenalina y un aumento de glucosa en la sangre, piel de gallina, entre otras reacciones. Esta reacción del cuerpo es una preparación para poder actuar ante el riesgo que aparece o que nuestro cerebro entiende que ha aparecido en el medio. Muchas de estas reacciones nos permitirían huir, aumentar nuestra fuerza, disuadir a nuestro enemigo, etc.
- El componente *conductual* o expresivo de la emoción comprende un conjunto de conductas visibles, audibles e interpretables por los sentidos (movimientos faciales, corporales, exclamaciones...). Este componente está muy relacionado con los factores socioculturales, las normas sociales, la educación..., interaccionando en la comunicación, utilizando la inhibición de las mismas en ocasiones para la convivencia social.

- El componente *cognitivo*: es la parte experiencial, se refiere a la calificación de positiva o negativa en las emociones que experimenta, es el reconocimiento consciente de esa sensación emocional, por ejemplo al manifestar que se tiene miedo, cariño, felicidad, etc. Es el que denominamos comúnmente sentimiento.

De acuerdo con Piqueras, Ramos, Martínez y Oblitas (2009) se pueden apreciar las emociones desde tres prismas diferentes:

1. La emoción como sentimiento subjetivo privado: placer o dolor.
2. La emoción como manifestación o expresión de respuestas somáticas y autónomas específicas (estado de activación fisiológica).
3. La emoción como respuesta de supervivencia (defenderse o atacar) en una situación de amenaza, a la vez que un sistema de comunicación social.

Aunque parezcan lo contrario a la razón, en realidad son importantes para el ejercicio de la misma, puesto que racionalmente tomamos decisiones en pro de nuestras emociones, es decir, pensando en qué decisión nos hará sentir felices, ya que entre el sentir y el pensar, la emoción guía nuestras decisiones, aunque en ocasiones se trate de una felicidad a corto plazo. Del mismo modo, el cerebro pensante desempeña un papel fundamental en nuestras emociones, exceptuando aquellos momentos en los que las emociones se desbordan y el cerebro emocional asume por completo el control de la situación. El neocórtex⁹ quien controla las emociones y las capacidades cognitivas (memorización, concentración, autorreflexión, resolución de problemas, habilidad de escoger el comportamiento adecuado) no puede tomar una decisión sin la intervención del sistema emocional.

Damasio (2006) insiste en que la mente y el cuerpo no están separados, a diferencia de lo que contemplaba Descartes, al estudiar pacientes que exhibían daños en la corteza prefrontal, Damasio (2005) descubrió que la razón, está presente en la

⁹ Se denomina así por ser la capa evolutivamente más moderna del cerebro, es el cerebro emocional (Valverde, 2002), consiste en una fina corteza dividida en 6 capas que recubre la zona externa del cerebro y presenta una gran cantidad de surcos, sus neuronas permiten los recuerdos, conocimientos, habilidades y experiencias.

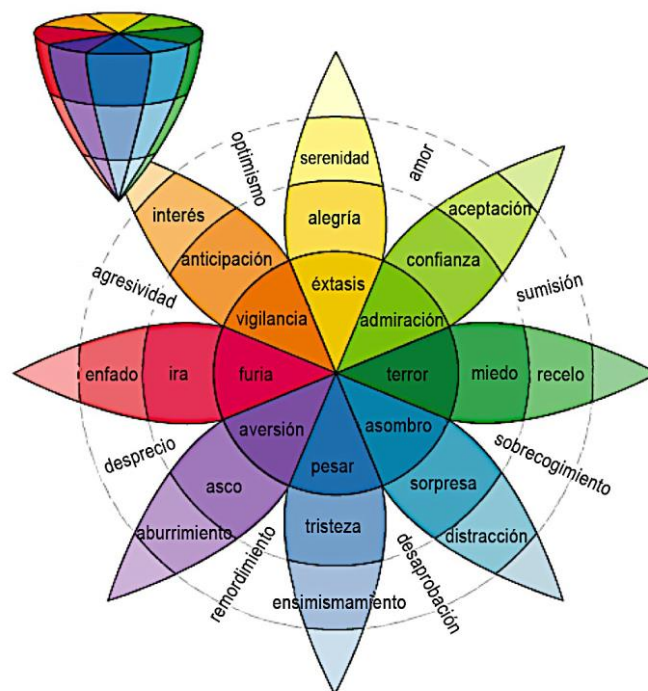
entidad física del ser humano. Las emociones y otros estados arraigados en lo físico influyen profundamente no sólo en las cosas que son objeto del razonamiento de las personas, sino también en el modo en que razonan.

1.1.1. Tipos de emociones

Descartes (1649) distingue seis emociones simples y primitivas: el asombro, el amor, el odio, el deseo, la alegría, la tristeza y el resto serían derivadas o compuestas de estas seis.

Sobre la clasificación de las emociones Plutchik (1980, 2000) propone una de las teorías más destacadas sobre la clasificación y combinación de las emociones.

Figura 2. Clasificación de las emociones



Fuente: Plutchik (2000)

Actualmente, tras las distintas investigaciones se han llevado a cabo diferentes tipos de clasificaciones resumidas por Belmonte (2013) en dos direcciones:

A. Un estudio dimensional, este identifica tres dimensiones bipolares:

- Valencia afectiva (agradable-desagradable)
- Activación (calma-entusiasmo)
- Control (controlador de la experiencia-controlado por la experiencia)

B. Las emociones básicas presentan patrones de reacción afectiva generalizados con características comunes entre los humanos.

Fernández-Abascal et al. (2003) proponen una serie de criterios y repertorio de emociones:

Tabla 7. *Criterios y repertorio de emociones discretas*

CRITERIO	AUTOR	EMOCIONES BÁSICAS
Afrontamiento	Arnold (1960)	Amor, aversión, desaliento, deseo, desesperación, esperanza, ira, miedo, odio, tristeza y valor
Expresión facial	Ekman, Friesen y Ellsworth (1982)	Ira, alegría, miedo, asco, sorpresa, tristeza
Procesamiento	Izard (1989)	Alegría, ansiedad, culpa, desprecio, asco, excitación, ira, miedo, sorpresa y vergüenza
Relación con instintos	McDougall (1926)	Asombro, euforia, ira, miedo, asco, sometimiento y ternura
Innatos	Mowrer (1960)	Dolor y placer
Sin contenido proposicional	Oatley y Johanson-Laird (1987)	Felicidad, ira, miedo, asco, y tristeza
Adaptación biológica	Plutchik (1980)	Aceptación, alegría, expectación, ira, miedo, asco, sorpresa, y tristeza
Descarga nerviosa	Tomkins (1984)	Ansiedad, desprecio, interés, ira, alegría, miedo, asco, sorpresa y vergüenza
Independencia atribucional	Weiner (1986)	Culpa, desesperanza, felicidad, ira, sorpresa y tristeza

1.1.2. La función de las emociones

Según Reeve (1994), la emoción tiene tres funciones principales:

- a) *Funciones adaptativas:* Darwin (1872, 1984), argumentó que la emoción sirve para facilitar la conducta apropiada, lo cual le confiere un papel de extraordinaria relevancia en la adaptación.

Autores neo-darwinistas como Plutchik, centran su trabajo en el análisis de las funciones adaptativas de las emociones. Este autor entiende la emoción como una respuesta conductual objetiva, siendo de este modo la conducta emocional funcional, a la que otorga ocho propósitos diferentes surgidos de las reacciones adaptativas a las situaciones contextuales. Esta visión se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 8. Propósitos de las reacciones adaptativas según contexto

SITUACIÓN DEL ESTÍMULO	CONDUCTA EMOCIONAL	FUNCIÓN DE LA CONDUCTA EMOCIONAL	LENGUAJE SUBJETIVO	
			DÉBIL	FUERTE
Amenaza	Correr, volar	Protección	Miedo	Terror
Obstáculo	Morder, pegar	Destrucción	Rabia	Furia
Pareja Posible	Hacer la corte, copular	Reproducción	Alegría	Éxtasis
Pérdida de un ser querido	Pedir auxilio	Reintegración	Tristeza	Aflicción
Miembro del grupo	Acicalarse, compartir	Afiliación	Aceptación	Confianza
Objeto desagradable	Vomitarse, apartarse	Rechazo	Asco	Odio
Territorio nuevo	Examinar	Exploración	Anticipación	
Objeto nuevo y repentino	Parar, alertar	Orientación	Sorpresa	

Fuente: Plutchik (1980)

Las emociones son innatas a todos los seres humanos, mediante esta función las emociones nos permiten saber actuar con la respuesta correcta según el contexto en que nos encontramos para poder satisfacer las necesidades adecuadas, por tanto íntimamente relacionada con la supervivencia.

- b) Funciones sociales:** Las emociones favorecen los vínculos sociales y relaciones interpersonales, o bien crean conductas de evitación o confrontación. Incluimos aquí también inhibición de ciertas reacciones emocionales que podrían perturbar las relaciones sociales. Además las emociones funcionan como un lenguaje siendo por tanto una forma de comunicación.

Izard (1989) señala cuatro funciones sociales de la emoción:

- 1) Permite la comunicación de los estados afectivos, actuando como mensajes no verbales en las interacciones sociales
- 2) Controlan la conducta de los demás y tienen una función predictiva a través de la expresión emocional.
- 3) Facilita la interacción social, por ejemplo a través de una sonrisa.
- 4) Promueven la conducta prosocial, aumentando las probabilidades de ser prosociales a través de las emociones positivas.

La perspectiva filosófica de Nussbaum (2004) no concibe las emociones como impulsos animales sino que le otorga componentes cognitivos indispensables para comprender situaciones en el plano ético, pone el ejemplo de la compasión necesaria para entender las tragedias humanas y obrar éticamente en consecuencia.

c) *Funciones motivacionales*: Basado en ideas que ya aparecen en Aristóteles o Hume, Camps (2011) argumenta que son los sentimientos y no la razón los que motivan el comportamiento. Siguiendo a Chóliz (2005), la relación entre motivación y emoción no se limitan al hecho de que en toda conducta motivada se producen reacciones emocionales, sino que una emoción puede determinar la aparición de la propia conducta motivada, moviéndola hacia un determinado objetivo y hacer que se ejecute con intensidad. Según este autor la relación entre emoción y motivación se establece en dos sentidos: intensidad de la reacción afectiva, lo que energiza las conducta motivada y dirección agrado-desagrado dirigiendo la conducta de acercamiento o evitación del objeto que motiva la acción.

Posteriormente, autores como Bisquerra et al. (2015) diferencian estas otras funciones:

- 1) La *función de adaptación*. Las emociones nos llevan a diferentes actuaciones para la supervivencia o convivencia, un ejemplo claro es el miedo.
- 2) La *función de información* puede tener dos dimensiones. Por una parte, informa a otros individuos y también a nosotros mismos de cómo estamos; esto es muy importante en cuanto a una de las habilidades de la que más tarde hablaremos como es el autoconocimiento.
- 3) La *función social*. Se refiere a que las emociones sirven para comunicar a los demás cómo nos sentimos y también sirven para influir en los demás; hay personas capaces de crear climas emocionales. En esta función destaca la figura del líder.

Las emociones parecen poder manifestarse a tres niveles diferentes: fisiológico, conductual y cognitivo, y en cualquiera de esos tres niveles tienen una influencia en cada aspecto de la vida humana y, a su vez, causan un impacto en las conductas

organizacionales, mezclándose así intereses particulares con los intereses organizacionales. Si analizamos cada una de las decisiones que a menudo tomamos podemos ver claramente que incluso decisiones importantes, quizás las que más, se ven afectadas por nuestras emociones y sentimientos, puesto que entendemos que luego las decisiones tomadas tendrán influencia y consecuencias que nos harán sentir de una u otra forma.

1.1.3. El cerebro emocional

Existe una íntima relación entre sistema neural y la manera como el organismo interpreta su mundo y reacciona a él. Llinas (2003) nos habla de la evolución del cerebro como un instrumento que implementa las interacciones predictivas y/o intencionales de un organismo vivo en su medio ambiente.

La inteligencia emocional tiene una relación biológica cerebralmente. En la antigüedad Hipócrates, Platón o Galeno situaban las funciones "del alma" en el cerebro, posteriormente Huarte (1640) habla sobre las correspondencias entre cerebro e inteligencia y Descartes (1649), aproximadamente un siglo más tarde, concebía el alma en una pequeña base del cerebro denominada epífisis. El término de neurología no será hasta 1664 con Thomas Willis, y más detalladamente sobre estos conceptos en el siglo XIX destacan Carpenter (1874) y William James (1890), este último describe dos componentes de la emoción: la expresión emocional y la experiencia emocional.

El famoso neurólogo francés Paul Broca (1878) dio el nombre de lóbulo límbico ("límbico" significa borde, frontera o margen) a la parte del encéfalo que rodea al tallo cerebral y que se halla bajo el manto de la neocorteza. Debido a las abundantes conexiones del lóbulo límbico con el sentido del olfato, al principio se le atribuyó funcionalmente de tipo olfatorio, recibiendo el nombre de rinencéfalo.

En 1937 Papez expone por primera vez una teoría sobre la existencia de circuitos cuya función es provocar y mediar las vivencias emocionales presentando una hipótesis

que lo vinculaba con el hipotálamo y con la expresión emocional, describiendo un circuito anatómico que desde entonces se ha conocido como “circuito de Papez”.

MacLean (1949) amplió las estructuras del circuito de Papez, sugiriendo tres tipos de cerebro: en uno de ellos incluye la amígdala y dota de mucha importancia al hipocampo, llamando al conjunto “sistema límbico” y considerando que es éste el que ejerce control sobre la actividad visceral.

Anteriormente se consideraba el cerebro límbico como el emocional, pero la investigación ha demostrado que considerar únicamente el cerebro límbico como el cerebro emocional es un error, todo el cerebro se encuentra sistémicamente implicado en la cognición y la emoción, toda experiencia humana es bimodal: amalgamada de cognición y emoción (Ledoux, 1999).

En la actualidad autores como Damasio (2006) hablan sobre marcadores somáticos como recuerdos emocionales, y esto nos muestra la importancia de las emociones a la hora de tomar decisiones puesto que asociamos una experiencia vivida emocionalmente y el estado corporal de bienestar o no que nos ha producido.

En cuanto al punto de vista fisiológico, en el cerebro emocional se diferencian tres piezas (Tsuchiya y Adolphs, 2007):

- *La corteza prefrontal*: más concretamente la sección interior e inferior denominada corteza ventromedial, que tiene un papel fundamental en la regulación de la activación de la amígdala y la autorregulación emocional (Davidson, 2000), y la parte de la corteza orbitofrontal importante en la valoración del valor emocional de estímulos (Rolls, 2007).
- *La corteza cingulada anterior*: desempeña un papel clave a la hora de centrar la atención de impulsos, así como la recuperación tras eventos traumáticos (Bechara et al., 2007).
- *La amígdala*: tiene la capacidad de interrumpir cualquier actividad ante un indicio de alarma, para conseguir respuestas corporales rápidas, por eso ante

cualquier amenaza se debilita la capacidad de aprendizaje, pues nuestra atención se centra en ese aspecto.

En cuanto a las vías para procesar esa información emocional se pueden sintetizar dos: una vía rápida: por una gruesa banda de tejido neuronal la información va desde el tálamo a la amígdala, y de ésta al hipotálamo, y una vía lenta, en ésta desde el tálamo sale la información hasta el área sensitiva cerebral correspondiente y después se activan diversas áreas de la corteza cerebral que permiten el reconocimiento del estímulo y la valoración (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

Comprender las emociones requiere diferentes procesos cerebrales, relacionando el sistema límbico con partes de la corteza cerebral (Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez, 2007).

Es importante señalar la teoría formulada por Rizzolatti y Sinigaglia (2006) sobre las neuronas espejo muy relacionada con la empatía y autoconciencia. Estas neuronas establecerían unos mecanismos por los que se comparte unos circuitos neuronales subyacentes que nos permiten comprender acciones, pensamientos o emociones en otros con los mecanismos que nos permiten ejecutar tales acciones, pensamientos y emociones en nosotros mismo (Oberman y Ramachandran, 2006).

1.2. Antecedentes históricos en el estudio de la inteligencia

Durante la antigüedad y especialmente en la edad moderna se ha establecido una dualidad sobre lo racional y lo emocional.

En la cultura griega el cosmólogo Empédocles (hacia 450 a.C.) formulaba a grandes rasgos la teoría de los cuatro tipos de temperamento: colérico, melancólico, sanguíneo y flemático relacionándolo con los cuatro humores del cuerpo. Platón hablaba sobre el alma racional, alma irascible, y el alma apetitiva. En su obra comenzaba a atisbarse la separación que se establecería posteriormente entre inteligencia y emociones cuando comparaba a la primera con un auriga y a las segundas como los

caballos que tiraban del carro y había que dominar. Cicerón introdujo el término traducido casi literalmente del término griego de Aristóteles *dia noesis*, quien en su "Retórica", entendían las emociones eran una de las tres cosas que podían encontrarse en el alma humana, y es que durante la antigüedad y la edad media se consideraba la inteligencia como una facultad propia del alma racional (Casado y Colomo, 2006). Esto se refleja en la doctrina agustiniana del conocimiento, la cual concebía la inteligencia como un atributo específico del hombre, entendiendo que el alma humana es intelectual (San Agustín, 1956).

Maimónides (siglo XII) distinguía las pasiones primarias de las demás. Este autor, denominaba pasiones a las emociones y para él eran un tipo de percepciones que se hallaban en nosotros.

En el siglo XIII Santo Tomás de Aquino, en su obra *Summa Theologica*, considera que la inteligencia solo conoce lo abstracto y lo universal, proponiéndola como la "acción del intelecto" que genera un "conocimiento íntimo de las cosas".

Descartes en el siglo XVII presentó en su obra "Las pasiones del alma" su teoría las emociones en el proceso de expresión emocional. Y en su obra "Meditaciones metafísicas" apuntaba que aquello que podemos concebir con claridad y distinción como correspondiendo a una cosa nos pertenece realmente, mientras que aquello que no se presenta con claridad y distinción no nos pertenece realmente (Descartes, 1647).

En el siglo XIX, nos encontramos a William James, que con el artículo "¿Que es una emoción?" sienta las bases para iniciar el debate científico estudiando el sentimiento subjetivo de la experiencia emocional, siendo una influencia decisiva para la investigación futura de la emoción para posteriores estudios de otros autores como Cannon, Schachter, Tomkins y Izard, entre otros (González Rodríguez, 2010).

Es en este mismo siglo cuando la investigación sobre la inteligencia avanza con los estudios de Broca (1824-1880), quien además descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Posteriormente Darwin con su obra "La expresión de las emociones en el hombre y los animales" (1872, 1984) se centra pasiones de la mente

producen grandes cambios en el cuerpo y que estos son evidentes para todos, Galton (1869) bajo la influencia de Darwin realizó sus investigaciones sobre los genios donde aplicaba la campana de Gauss y Wundt (1832-1920) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección. Pero será con Binet (1857-1911) cuando se habla de la medición de la inteligencia, elaborando en 1905 el primer test de inteligencia a partir de una demanda del Ministerio de Educación francés, con objeto de identificar a los sujetos que podían seguir una escolaridad ordinaria y distinguirlos de los que requerían educación especial. No sería hasta 1912 cuando se elabora el concepto de Cociente Intelectual por Stern, que pretendía ajustar el concepto de edad mental establecido por Binet, de este modo quedó unido el concepto de inteligencia al éxito escolar aunque junto a Simon (1908) empiezan a acercarse al estudio de una diferenciación de inteligencias en los niños.

A principios de siglo se hablaba de tres subgrupos de inteligencia: inteligencia verbal-proposicional, inteligencia de ejecución espacial y la inteligencia social (Abarca, 2003).

A partir de 1938 se empiezan a rechazar las teorías de una inteligencia general y así Thurstone analiza siete habilidades esenciales estableciendo la teoría factorial de la inteligencia¹⁰, Cattell distingue en 1967 entre Inteligencia Fluida e Inteligencia Cristalizada. Spearman, establece el factor g como índice general de la inteligencia Thorndike (1920) con conceptos de inteligencia social. Por tanto se elaboran conceptos de inteligencia relacionados con la predicción del éxito académico, dejando los temas afectivos-emocionales como elementos distorsionadores de ese rendimiento, pero no como elementos centrales del desarrollo intelectual y predictores del éxito personal y social (Sánchez, Blum y Piñeyro, 1990).

Guilford (1950) llevó a cabo una gran aportación con la diferenciación entre pensamiento convergente (éste busca a través de la lógica la mejor respuesta posible según la información dada) y pensamiento divergente (busca soluciones mediante

¹⁰Estas habilidades son: Comprensión Verbal, Fluidez Verbal, Razonamiento Inductivo, Capacidad Numérica, Velocidad Perceptiva, Capacidad Espacial y Memoria.

alternativas lógicas a un mismo problema), mostrando pruebas en las que no había una única solución, sentando las bases de un nuevo marco científico para el estudio de la inteligencia. Es también en esta década de mitad de siglo cuando la psicología humanista presta atención especial a las emociones, siendo la terapia cognitiva (Beck, 1991) la que pone el énfasis en el control racional de las emociones, basándose en autores como Epicteto (1956), que sostiene que “el hombre no está disturbado por las cosas sino por la visión que tiene de las cosas” (p. 19).

Sobre el aspecto cognitivo de la emoción, Wukmir (1967) planteó que las emociones son respuestas inmediatas del organismo, que le informan de lo favorable o desfavorable de una situación o de un estímulo concreto.

De esta forma, se produce una variación en el estudio de las emociones, que desde el conductismo y el positivismo lógico no podían ser objeto de investigación científica (debido a entenderse tales como no controlables y replicables) a la posibilidad de estudio con el cambio del modelo conductista “estímulo-respuesta” por el neoconductual “estímulo-organismo-respuesta”.

Autores como Burgos (2015) resumen la evolución del papel de las emociones en sus estudios atendiendo a tres cambios que abren el debate del papel de las emociones:

1. Los aportes de grandes pensadores como Buber y Levinas. Buber (1967) emplea como eje de reflexión la categoría comunicación interpersonal. recupera tres modos de relación en los seres humanos. El hombre que es capaz de hablar consigo mismo, con los otros y con la naturaleza. para quien el individuo también es comunidad, pero no se pierde en ella, solo se encuentra para darle sentido, tanto a su propia existencia como a la de los otros. Levinas (1974) establece una dimensión profundamente humana que reviste un alto grado de responsabilidad del sujeto que está llamado a abrirse, y a reconocer su propia identidad desde la alteridad. Ambos sacan al sujeto y crean un puente fundamental de comunicación que origina una buena dosis de sensibilidad volcada hacia el otro,

como condición *sine qua non* es posible la construcción de convivencia (Burgos, 2015).

2. Hacia los años 50 del siglo XX con los estudios del lenguaje pasando a ser sus funciones descriptivas y comunicativas a tener acción y a relacionar mundos del individuo con el otro y con el entorno.
3. El avance provocado por la biología. En cuanto al cerebro humano, Goleman (1996) sostiene que el cerebro se organiza dándole a la amígdala un papel de vigilar para inmediatamente informar a la mente racional mostrando a los seres humano, ante todo, seres emocionales (sistema límbico) y que en un proceso armonioso la información llega a la mente racional (sistema neocórtex), lugar donde se emiten los juicios a través de construcciones lingüísticas.

Un nuevo punto de inflexión se produce con Gardner (1983), que enuncia su teoría de las Inteligencias Múltiples. Esta explica que los individuos dan múltiples respuestas a desafíos que enfrentan en la vida cotidiana utilizando otro tipo de inteligencias diversificadas alguna de las cuales utilizan, el manejo y control de las emociones, decisivo para aprender a convivir con los otros y lograr una estabilidad personal. Estas inteligencias serían: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, kinésico-corporal, interpersonal e intrapersonal, se hace referencia a un amplio abanico de inteligencias diversas, entre las que sitúa la inteligencia inter e intra-personal (relacionadas con aspectos socio-emocionales) coincidiendo con la corriente de autores que defiende la existencia de una inteligencia emocional, independiente de otros constructos cercanos como la inteligencia psicométrica tradicional o la personalidad. Si nos detenemos en las dos últimas mencionadas podemos definir las siguiendo a López-Bernard (2015):

- La inteligencia interpersonal es la capacidad de percibir los sentimientos de las personas. A través de la discriminación de los estados de ánimo, las diferentes intenciones o motivaciones se pueden comprender dichos sentimientos. Se sitúa en los lóbulos frontales, el lóbulo temporal y el sistema

límbico. Para su desarrollo es fundamental la presencia de vínculos afectivos durante los tres primeros años de edad.

- La inteligencia intrapersonal es el conocimiento personal de uno mismo. Del mismo modo, se trata de la habilidad para adaptar las diferentes conductas a partir de dicho conocimiento. Se sitúa en los lóbulos frontales, parietales y sistema límbico. Su desarrollo al igual que la inteligencia interpersonal es fundamental en los tres primeros años de vida en los que se establece la diferencia entre el individuo y las demás personas.

Podemos considerar entre los precursores también a Epstein (1986), quien habla de la inteligencia experiencial contrapuesta a la inteligencia tradicional. Posteriormente, en 1988 Sternberg presenta la teoría de la inteligencia triárquica, según la cual encontramos tres tipos de inteligencia: inteligencia analítica, inteligencia práctica e inteligencia creativa, la unión de estas tres a un nivel equilibrado proporcionaría para él una inteligencia "exitosa" (Bisquerra, Pérez y García, 2015).

En 1983 Bar-On utilizó la expresión EQ (*Emotional Quotient*) en su tesis doctoral. Creó un instrumento para evaluar la competencia emocional y distingue cinco tipos de componentes: intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad, generales del estado afectivo y de gestión del estrés. Según explica él mismo, el término EQ fue acuñado en 1980, sin embargo no tuvo una difusión hasta 1997, año en que se publicó la primera versión del *Emotional Quotient Inventory* (Bar-On, 1997, 2000).

No obstante, como antecedente más directo destacan los trabajos realizados por Leuner (1966) y Payne (1986). Estas serían las dos primeras apariciones del término, en primer lugar la de Leuner, en un artículo alemán cuya traducción sería "Inteligencia emocional y emancipación", aunque el término no se traduce como lo entendemos en la actualidad (Mayer, Salovey y Caruso, 2000); este artículo plantea el tema de cómo muchas mujeres rechazan nuevos roles sociales a causa de su baja inteligencia emocional. Así pues, en Payne (1986) fue la primera vez que se usó el término inteligencia emocional en inglés. Tras desarrollar el concepto y realizar un marco teórico, este autor muestra evidencias de la represión que se ha sufrido en cuanto a las

emociones, e incluso sostiene que muchos problemas de su tiempo provienen de falta de conocimiento de las mismas que las emociones han sufrido a lo largo de la historia en el mundo civilizado frenando de esta forma nuestro propio crecimiento emocional.

La tercera vez que aparece el término inteligencia emocional en la literatura científica es en el capítulo del libro denominado "Inteligencia Emocional" escrito por Greenspan en 1989, donde relaciona el aprendizaje del niño con las relaciones entre la cognición y la emoción.

En 1994 se fundó el CASEL (*Consortium for the Advancement of Social and Emotional Learning*) con objeto de potenciar la educación emocional y social en todo el mundo.

La categoría inteligencia emocional (IE) apareció desarrollada por primera vez en Salovey y Mayer (1990), recogiendo el significado y las implicaciones que revestían los hallazgos de Gardner. Se designa aquí la capacidad que tienen las personas de manejar, controlar y conducir sus emociones a través de la mente racional y de esa manera generar procesos de desarrollo personal, social y educativo en armonía.

No obstante, el término fue popularizado por Goleman (1996), quien entendía que tenemos dos cerebros y dos clases diferentes de inteligencia: la inteligencia racional y la inteligencia emocional y nuestro funcionamiento vital está determinado por ambos. Para este autor la inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos en uno mismo y en otros, siendo hábil para gerenciarlos al trabajar con otros. Además, este autor la relaciona con las actitudes éticas:

“La inteligencia emocional constituye el vínculo entre los sentimientos el carácter y los impulsos morales. Además existe la creciente evidencia de que las actitudes éticas fundamentales que adoptamos en la vida se orientan en las capacidades emocionales subyacentes...” (Goleman, 1996, p. 14).

Cabe señalar también la visión expuesta por Saarni (1997), quien diferencia la inteligencia emocional y la competencia emocional, entendiendo esta última como la demostración de autoeficacia en elicitar emocionalmente la transacción social.

Entre las teorías actuales se encuentra la aportada por Sternberg, quien adopta una visión multidimensional de la inteligencia, en la que diferencia varios tipos relativamente distintos e independientes, como son: la analítica, la práctica y la creativa, integrando en su concepto la creatividad, los aspectos personales y sociales (Sternberg, 1997; Sternberg, Grigorenko y Bundy, 2001). En cuanto a los test de inteligencia tradicionales, este autor considera que solo miden el aspecto analítico, y no son completos, considerando que habría que ir más allá del cociente intelectual, para encontrar personas inteligentes que además tengan un pronóstico de resultados favorables en la vida, ya que la inteligencia analítica, únicamente, no garantiza el éxito en el mundo real (Sternberg et al., 2001).

Actualmente observamos posturas cercanas a la tradición de separar pasión y cuerpo será seguida por autores como Leibniz en su Discurso de metafísica, Hobbes en el Tratado sobre el hombre. Sin embargo, otros autores no lo considerarán así; un ejemplo es Hume (2004), que considera que "*el origen y juego de las pasiones están sometidos a un mecanismo regular; y de esta manera son tan susceptibles de un análisis exacto, como lo son las leyes del movimiento*" (p. 125) o Pascal (2003), quien considera que:

"El hombre nació para pensar, pero los pensamientos puros, aquellos, que lo harían feliz si pudiera sostenerlos siempre, lo cansan y lo abaten. Le son necesarias pasiones que lo agiten y le hagan sentir en su corazón sus raíces tan vivas y tan profundas" (p. 56).

1.3. Modelos teóricos de inteligencia emocional

A lo largo de las últimas décadas se han podido distinguir dos modelos teóricos de inteligencia emocional:

1. *Los modelos de habilidad*, que son aquellos que se centran en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo.

Se trata de un conjunto de habilidades que explican las diferencias individuales en el modo de percibir y/o comprender nuestras emociones. Más formalmente, es la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud (Enríquez, 2011). Engloba la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento para comprender emociones y razonar emocionalmente, así como la habilidad para regular emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997). En concreto, las habilidades que integran este tipo de modelos son:

- Percepción evaluación y expresión de las emociones
- Asimilación de las emociones en nuestro pensamiento
- comprensión y análisis de las emociones
- Regulación reflexiva de las emociones

2. *Los modelos mixtos*, que son aquellos que combinan o mezclan habilidades mentales con rasgos estables de comportamiento y variables de personalidad, es decir, consideran dentro de su teoría los rasgos de la personalidad.

Según Bar-On (1997), se trata de *“un conjunto de capacidades no cognitivas, competencias y destrezas que influyen en nuestras habilidades para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales”* (p. 14).

Bar-On (2000) dividió las capacidades emocionales en dos tipos principales: las capacidades básicas y las capacidades facilitadoras. No obstante, distingue hasta cinco elementos de la inteligencia no cognitiva donde se engloban dichas capacidades:

- *Capacidades intrapersonales*: autoidentificación general del individuo, la autoconciencia emocional, la asertividad, la autorrealización e independencia emocional, la autoconciencia la autoevaluación.
- *Capacidades interpersonales*: La empatía, la responsabilidad social, las relaciones sociales.

- *Adaptabilidad*: La capacidad para tolerar presiones y la capacidad de controlar impulsos.
- *Manejo del estrés*: El optimismo y la satisfacción.
- *Estado de ánimo general*: realidad, flexibilidad y capacidad para solucionar problemas.

Por otra parte, Goleman (1996) establece una teoría en la que se consideran con igual importancia los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia, ya que el cerebro emocional es anterior al cerebro racional (Gallego, 2004). Considera la existencia de un cociente emocional que no es opuesto al concepto clásico de cociente intelectual, sino que ambos son complementarios.

Destaca en su teoría que no propone eliminar las emociones, sino controlarlas; según nos dice, "*hay una palabra pasada de moda que engloba todo el abanico de destrezas que integran la inteligencia emocional: el carácter*" (Goleman, 1996, p. 28). En concreto, las habilidades que distingue son las siguientes:

- *Conciencia de uno mismo*: para reconocer nuestras propias emociones, sentimientos y estados de ánimo.
- *Equilibrio anímico*: para controlar el mal humor con el fin de evitar sus efectos adversos.
- *Motivación*: para inducir estados anímicos que sean positivos.
- *Control de los impulsos*: como capacidad de aplazar la satisfacción del deseo.
- *Sociabilidad*: que se fundamenta en el conocimiento y control de las emociones de los demás.

La principal diferencia entre los modelos mixtos y de los modelos de habilidad es que estos últimos proponen un marco más amplio de la inteligencia emocional, en el

que se incluye todo lo que no queda contemplado en el concepto académico de inteligencia.

Las conclusiones de los distintos modelos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 9. Modelos mixtos y de habilidad

Mayer y Salovey (1997)	Bar-On (1997)	Goleman (1996)
Objetivo		
El proceso de información emocional a través de la manipulación cognitiva.	Identificar el grado en el que se presentan los componentes emocionales y sociales en la conducta.	Busca la relación con el desempeño laboral del individuo en la organización.
Base teórica		
Inteligencia cognitiva.	Inteligencias no cognitivas.	Inteligencias cognitivas y no cognitivas. Teorías de la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia.
Aportación		
Han desarrollado un modelo conceptual extenso y algunos índices operacionales que hoy son la base de la IE.	Medio práctico y predictivo. Alto nivel de validez y confiabilidad en diferentes países y culturas.	Ha tenido la mayor influencia al traer el tema a la mesa de discusión.
Tipo de Modelo		
Modelo de habilidad	Modelo Mixto	Modelo Mixto

Fuente: Gabel (2005)

Sin embargo, estos modelos han recibido también críticas, las cuales se resumen en la tabla que sigue:

Tabla 10. Críticas a los modelos mixtos y de habilidad

	MAYER Y SALOVEY (1997)	BAR-ON (2008)	GOLEMAN (1996)
BASE TEÓRICA	Teorías de inteligencia Psicometría	Similitud a modelos de personalidad. El modelo teórico de IE consiste en la medición operativa de la inteligencia humana	Popularización muy amplia. Problemas lingüísticos con los constructos psicológicos
ESTRATEGIA DE MEDICIÓN	Evaluación de desempeño: sesgos de calificación subjetivo. Complicada en su aplicación	Autorreporte: sesgos en no reflejar la actualidad	Autorreporte: sesgos en no reflejar la actualidad
PSICOMETRÍA	Falta de soporte empírico y validación. Problemas de validación de contenido (MSCEIT). Problemas de validez predictiva.	EQ-i: la evaluación de la herramienta ha sido enfocada en causar la validación del instrumento y no en otros criterios como la teoría misma	Falta de soporte empírico y validación

Fuente: López-Bernard (2015)

1.4. Las habilidades de la inteligencia emocional

En cuanto a las habilidades de la inteligencia emocional, algunos autores establecen cinco grupos de destrezas que la constituyen: el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía y habilidades de relación (Conangla, 2004), a veces puede añadirse también la proactividad. Éstas pueden ser divididas en dos grandes clústeres: las aptitudes personales, tales como el auto-conocimiento, el auto-control, la automotivación, (en algunas ocasiones se ha llegado a incluir la proactividad) y las aptitudes sociales, como pueden ser la empatía y las habilidades sociales o de relación.

Sin embargo, estas cualidades no son exclusivas, sino que pueden adquirirse; así pues, por ejemplo a través de role-playing se puede facilitar la adquisición de capacidades como la perspectiva social o la empatía y, trabajando el role-taking, se pueden adquirir aspectos como la dirección de las relaciones interpersonales, las motivaciones racionales y emocionales que actúan en la toma de decisiones, para luego ser objeto de análisis (Marín, 1992).

Tras esta breve introducción, a continuación se definen las cualidades mencionadas:

a) *Autoconciencia o autoconocimiento*

El concepto de autoconciencia no es nuevo. Podemos mencionar al filósofo Descartes, quien consideró que se llega al conocimiento de la propia existencia mediante el pensamiento. Concretamente, en su sentencia “cogito ergo sum”, “pienso luego existo”, ya denota esta idea de autoconciencia (Jiménez, 2005).

La autoconciencia o autoconocimiento es la capacidad de conocernos a nosotros mismos, reconocer, comprender y no juzgar los estados emocionales que suceden dentro de nosotros, qué estamos sintiendo ante algunos estímulos o circunstancias que se nos presentan, ser capaces de aceptar lo que sentimos sin prejuicios, sin negar o criticar, sin culpa, conocer cómo reaccionamos, cómo respondemos ante estas emociones que sentimos y qué sucede en las demás personas con nuestras respuestas emocionales. Por ejemplo, para poder controlar nuestra irritabilidad debemos ser conscientes de cuál es el o los agentes desencadenantes, y cuál es el proceso por el que surge tan poderosa emoción; sólo entonces podremos aprender a aplacarla y a utilizarla de forma apropiada. Para evitar el desaliento y motivarnos debemos ser conscientes de la razón por la que permitimos que ciertos hechos o afirmaciones negativas sobre nosotros afecten nuestro ánimo.

Tal y como establece Harter (2012), es diferente a la autoestima; ésta es el nivel general de valoración de la propia persona, sin embargo el autoconcepto se refiere a la

autoevaluación en un dominio como por ejemplo: el sentido del humor, la competencia laboral, etc., pudiendo afectar de este modo positiva o negativamente, ya que es considerado como un mecanismo inmunizador o de protección así como capaz de crear rechazo.

Por medio de esta capacidad tomamos la responsabilidad de lo que decidimos y cómo actuamos, sin involucrar o culpar a ninguna otra persona, mostrando la habilidad de reconocer y entender nuestros estados de ánimo, nuestras emociones y su efecto en las personas que nos rodean.

b) Autorregulación

Podemos encontrar esta cualidad para hacer referencia a la capacidad de regular la manifestación de una emoción para dar una respuesta controlada y dirigida hacia donde debe estar, proporcionando una respuesta medida de acuerdo al evento de manera responsable, sin exagerar, sin reprimir, sin evadir, sin negar (Rivera, 2010). De esta forma, podemos conseguir manejar ampliamente los propios sentimientos y estados de ánimo, sabiendo permanecer tranquilo para poder afrontar los sentimientos de miedo y las situaciones de riesgo.

En ocasiones no se trata de reprimirla o controlarla, sino de saber considerar adecuada la opción posponer la respuesta, no eliminarla, sino ubicarla en un contexto posterior donde se pueda dar proporcionadamente, o donde controlemos a esa emoción y no ella a nosotros, o bien podamos ocuparnos de ella adecuadamente.

La consecuencia del autocontrol o autorregulación nos ayuda a adaptarnos a las situaciones y aumenta nuestra responsabilidad. Mediante esta habilidad podemos lograr dominar la impulsividad y conseguir independizarnos de lo que nos rodea para un mejor equilibrio emocional en distintas situaciones.

c) Automotivación

Tal y como su nombre indica, es la capacidad de motivarnos a nosotros mismos. Generalmente esperamos que sean los demás quienes premien nuestros logros, nos motiven y nos confirmen con palabras elogiantes que estamos sumamente capacitados para lograr nuestros objetivos. Sin embargo, estas palabras no siempre llegan, o aún peor, llegan pero no son suficiente para nosotros, o no se han dicho tal y como queremos, esperamos, o necesitamos, dando lugar a nuestra frustración, desánimo y, en general, desmotivación. Cuando alguien nos alaba, en ocasiones podemos llegar a pensar que ni siquiera es logro nuestro, que depende de que las circunstancias se han dado de manera que nos han beneficiado, quitándonos todo mérito; otras veces incluso podemos llegar a creer que se están burlando de nosotros, al no entender como alguien ve un talento nuestro que nosotros mismos no vemos, y es que sin nuestra propia creencia de que somos capaces es muy difícil que algunas palabras sean las exactas para sentirnos motivados. Mediante esta habilidad, no necesitamos externamente ninguna respuesta para establecer metas y confiar en su consecución.

La automotivación establece que debemos confiar en que podemos hacer lo que estamos haciendo, y darnos ánimos a nosotros mismos. Debemos agradecer el ánimo y motivación que nos brinden, pero no debe ser necesario para la búsqueda de nuestros objetivos.

d) Empatía

De acuerdo con Morgade (2000), podemos encontrar los orígenes del término empatía en Aristóteles, cuyo sentido se encontraba como “vivir, experimentar, padecer en/dentro de”.

El primer desarrollo sistemático dentro de una teoría psicológica lo encontramos a principios del siglo pasado en la obra de Lipps (1903), que fue uno de los iniciadores de la teoría de la *Einfühlung* (empatía), él entiende que no vivimos algo que proyectamos

posteriormente sino que desde el principio en la empatía la vivimos originariamente sintiendo como aquel objeto (individuo) con quien empatizamos.

La empatía es definida por Guilera (2008) como la acción y la capacidad de comprender, ser consciente, ser sensible o experimentar de manera variante los sentimientos, pensamientos y experiencias del otro, sin que esos sentimientos, pensamientos y experiencias hayan sido comunicados de manera objetiva o explícita.

La empatía ayuda a comprendernos mejor tanto a nosotros como a la otra persona, a adaptarnos, y es el primer paso para la socialización. Gracias a esta cualidad se produce una mejor comprensión social. Mediante ella, el individuo hace lo que comúnmente conocemos como “ponerse en sus zapatos”, es decir, ponerse en el lugar del otro, intentando entender por qué actúa de esa forma y que está sintiendo para actuar así.

Lo contrario de la empatía es la eempatía, *ek-patheia* en griego, literalmente “sentir fuera” y que se define como un proceso mental voluntario de exclusión de sentimientos, actitudes, pensamientos y motivaciones inducidas por otro (González de Rivera, 2004).

Esto nos aleja de un desbordamiento de sentimientos, y nos protege de una identificación emocional continua siendo necesario también en ocasiones hacer uso del antónimo de esta cualidad.

e) *Habilidades sociales*

El hombre es un animal social, pero con un mayor protagonismo de lo social sobre lo animal (Ovejero, 1990). Muchas personas son solitarias e infelices debido a no poder establecer y mantener relaciones con otros (Argyle y Henderson, 1984). En referencia a esto, podemos recordar el caso de un niño que tenía alrededor de diez años encontrado en 1976 en la India cuya compañía era una manada de lobos, todas sus costumbres eran las de sus acompañante, inclusive su alimentación, se intentó enseñarle el comportamiento humano, se hizo cargo de él la Madre Teresa de Calcuta,

pero no fueron capaces de hacer que el niño adaptase el comportamiento humano. La sociedad, la ubicación dentro de ésta, nuestro aprendizaje en su interior y nuestro comportamiento en la misma es lo que nos cataloga como humanos. Posiblemente de esta necesidad de relación con nuestros iguales hace que como dice Ovejero (1990) las relaciones del hombre con otras personas sea el origen de sus más profundas satisfacciones y también de sus más profundas desdichas.

Esta habilidad hace referencia a entenderse con los demás, orientarse hacia los otros, no ser un mero observador de los demás, sino hacer algo en común con ellos, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar, pertenecer a un grupo (Dueñas, 2002).

La comunicación es continuamente utilizada por el ser humano, en su trabajo, sus metas, y en general en su vida diaria, pero no basta cualquier comunicación. La mayoría de comunicación que utilizamos a lo largo del día es aquella que comparte, que valora lo que escuchamos, que nos ofrece una disponibilidad al diálogo, no sólo en cuanto a la comunicación verbal, sino también respecto a la no verbal. La comunicación de la que hablamos es aquella que nos permite relacionarnos de un modo más humano, que pretende una interacción, una manifestación como mínima informativa en el emisor y una reacción en el receptor.

Esta cualidad nos acerca a la eficacia para relacionarnos con los demás, construyendo una situación cómoda, objetiva, sin dejarnos llevar por nuestros sentimientos, contribuyendo a un clima agradable, sin abusos.

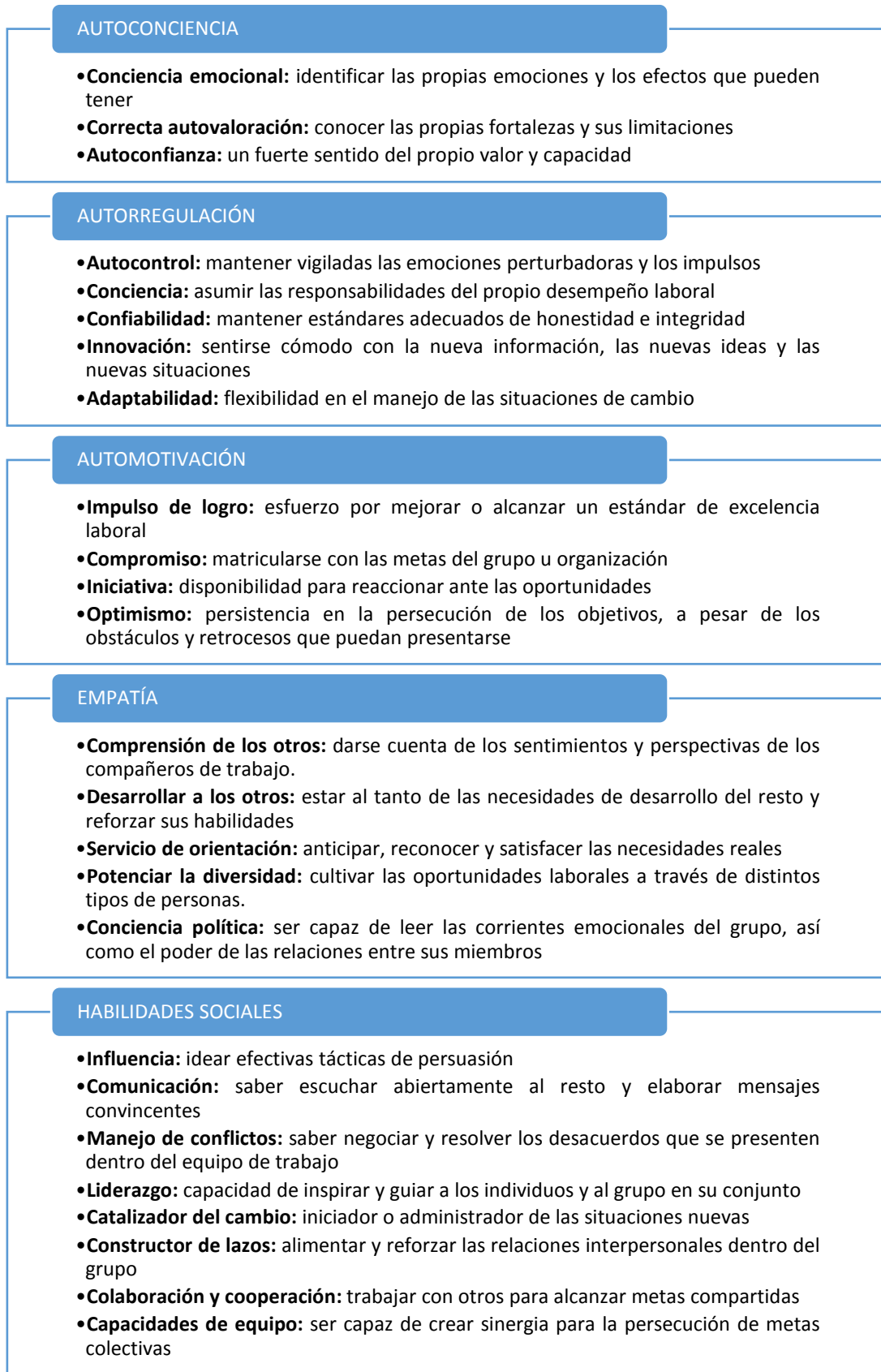
Una vez más podemos observar que a veces una gran dotación intelectual o académica no es suficiente; a menudo hemos visto a grandes genios, pensadores e intelectuales que, sin embargo, no saben relacionarse.

El desarrollo de las habilidades de la IE está íntimamente relacionadas por un lado con la maduración del cerebro como órgano de la conducta y de la cognición, pero además con la variedad y naturaleza de las interconexiones que se vayan dando entre las áreas cerebrales que subyacen al procesamiento de la emoción y las que participan

en la cognición (Mozaz, Mestre y Núñez-Vázquez, 2006). En todos los casos, el principio neurológico aceptado es: la capacidad de una zona neuronal para generar estados emocionales no depende de propiedades especiales de esas neuronas, sino de las propiedades de la red de conexiones que establece con otras neuronas dentro de un circuito neuronal característico (García Carrasco, 2012).

Goleman (1996) señala una serie de competencias emocionales que dependen de cada habilidad:

Figura 3. Competencias emocionales de las habilidades de Goleman



1.5. Instrumentos de medición en la inteligencia emocional

Todas estas capacidades, han intentado ser medidas, siendo los más utilizados las escalas y autoinformes, aunque hay otras como las medidas de observación externa y las medidas de habilidad. Por su funcionalidad y aplicación generalmente se utilizan los primeros mencionados, ya que se conforman con enunciados verbales cortos en los que se evalúan a través de una escala Likert, esto se lleva a cabo principalmente a través de cuestionarios, que evalúan diferentes componentes de la inteligencia emocional.

Uno de los cuestionarios más utilizados en el ámbito científico es la *Trait-Meta Mood Scale* (TMMS), elaborada por el equipo de trabajo encabezado por Salovey (1995), con 48 ítems (hay versiones reducidas con 30) y que contiene tres dimensiones clave de la inteligencia emocional intrapersonal: a) atención a los propios sentimientos, b) claridad emocional y c) reparación de las propias emociones. La escala proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de nuestra experiencia emocional. Utiliza una escala Likert de 5 puntos (1: Nada de acuerdo, 2: Algo de acuerdo, 3: Bastante de acuerdo, 4: Muy de acuerdo y 5: Totalmente de acuerdo). Extremera y Fernández-Berrocal (2002) adaptan la TMMS, obteniendo el TMMS-2, utilizado en contextos escolares y clínicos. Esta adaptación reduce los ítems a la mitad y evalúa tres componentes: la percepción, como capacidad de sentir y expresar sentimientos adecuadamente, la comprensión y la regulación correcta de los estados emocionales (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004).

Otro de los instrumentos empleados en la investigación es el inventario EQ-i de Bar-On (1997); el EQ-i abarca múltiples competencias emocionales y sociales, proporcionando no solo una estimación del nivel de inteligencia emocional sino también un perfil social y afectivo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a). Este instrumento contiene 133 ítems (cada ítem expresa un determinado estado emocional) a partir de cinco escalas y 15 subescalas. Utiliza una escala de tipo Likert de 5 puntos, siendo 1 = De acuerdo y 5 = Desacuerdo. Este modelo utiliza cuatro índices de validación y factores de corrección, validez divergente con medidas de inteligencia fluida (Derksen, Kramer y Katzko, 2002), y capacidad predictiva con el rendimiento académico (Parker et al., 2004).

Posteriormente fue adaptado al castellano. Tras evaluarlo con el análisis factorial se modificó el test dejándolo en 10 subescalas que medían la inteligencia emocional y cinco que quedaron como escalas que facilitaban la interpretación de las primeras. No obstante, como sus propios autores han afirmado se trata más bien de un inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales.

Instrumento similar al anterior es la escala de Inteligencia Emocional de Schutte et al. (1998), denominado *Shutte Self Report Inventory*. La adaptación al castellano se debe a Chico (1999). Esta medida compuesta por 33 ítems proporciona una única puntuación de inteligencia emocional. Sus resultados mostraron que las puntuaciones predecían de forma directa el nivel de éxito académico, relacionándolo con otros constructos de tipo emocional. Mayores puntuaciones en IE fueron asociadas con una menor alexitimia, mayor optimismo y menor depresión e impulsividad.

Otras dos medidas para evaluar la inteligencia emocional son la *Multifactor Emotional Intelligence Scale* (MEIS) de Mayer, Caruso y Salovey, 1999, basada en el modelo de Mayer y Salovey (1997) y su versión reducida y mejorada: el *Mayer SaloveyCaruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT) de Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003). Está considerado de gran prestigio internacional. Las medidas que trata abarcan las cuatro dimensiones de la IE propuestas en el modelo de Mayer y Salovey (1997): 1) percepción emocional, 2) asimilación emocional, 3) comprensión emocional y 4) manejo emocional. En realidad no es una medida de autoinforme sino una prueba de habilidad cuyas respuestas representan aptitudes reales para resolver problemas emocionales. Además, proporciona una puntuación total de inteligencia emocional así como puntuaciones en dos áreas, experiencial y estratégica, y en cada una de las tareas específicas que incluye el test. Se ha versionado obteniendo el MSCEIT v.1.1 (1999) con doce tareas y 292 ítems y el MSCEIT v.2.0 (2001), más corto con 141 ítems (adaptado al castellano por Extremera, Fernández-Berrocal y Salovey, 2006), dividido en un área experiencial que registra la asimilación y percepción emocional y un área estratégica que engloba la comprensión y manejo emocional.

Petrides y Furnham (2000) construyen el *Trait Emotional Intelligence Questionnaire* (TEI-Que) con 144 ítems y una escala tipo Likert de siete puntos siendo 1: completamente en desacuerdo y 7: completamente de acuerdo. Este cuestionario fue adaptado al castellano por Pérez (2003). Con alumnos de instituto se demostró que un alto nivel de IE se correlacionaba con menor número de bajas, absentismo y mejor rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004).

2. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA ACTIVIDAD DOCENTE

2.1. La escuela como centro de educación emocional

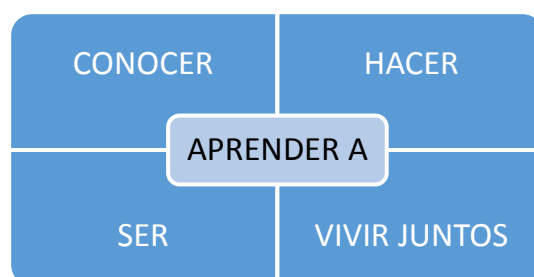
Basándonos en la revisión bibliográfica realizada, se observa un mayor interés en los últimos años sobre el estudio de la Inteligencia Emocional y Competencia Emocional, por lo que esta debe ser tenida en cuenta en la educación.

Las emociones tienen una gran influencia en cada aspecto de la vida humana tanto individual como colectivamente, causando impacto en las conductas organizacionales, como pueden ser los centros de enseñanza donde se mezclan intereses particulares e intereses organizacionales. Los problemas de la sociedad de tipo social y psicológico, como la ansiedad, la violencia, la pérdida de valores, etc., no quedan al margen de la escuela. Tal y como nos recuerda García Carrasco (2012), los seres humanos son, por condición y como rasgo de la especie, educadores y educables, docentes y discentes.

La escuela establece otros lazos del individuo además de los de la familia, y contribuye a darles sentido de pertenencia e identidad (Malusa y Rodrigues, 2010). El entorno escolar ejerce una especial influencia ya que se produce una interacción entre iguales, y contiene mucho de los referentes que el niño utiliza para perfilar su comprensión hacia los demás, el autoconcepto, la interacción social, etc., donde el profesor muestra muchas conductas emocionales que serán aprendidas por los alumnos. El colegio es una institución diseñada para transmitir conocimiento y

habilidades para convertir a esos alumnos en miembros productivos de la sociedad (Abarca 2003).

La UNESCO, en su informe Delors (1996), incide en el papel de las emociones y en la necesidad de educar las demandas emocionales del ser humano junto a su dimensión cognitiva (Cabello, Ruíz y Fernández, 2010). Además, señala que el aprendizaje a comienzos del siglo XXI se construye a partir de cuatro pilares básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos.



Los dos primeros aprendizajes *aprender a conocer* y *aprender a ser* se refieren a la formación a nivel intelectual y la preparación concreta para la inserción y desarrollo en el mundo laboral, mientras que los dos últimos aprendizajes *aprender a ser* y *aprender a vivir juntos* desarrollan las habilidades básicas de la inteligencia emocional. El objetivo de ambos es el conocimiento intrapersonal e interpersonal, a través del desarrollo de capacidades como la colaboración, la convivencia, el respeto, la asertividad o el diálogo (López-Bernard, 2015).

En la misma línea, De Moya, Hernández, Cachinero y Bravo (2010) consideran que en el desarrollo de la inteligencia emocional se amoldan tres ejes fundamentales de la tarea educativa: SABER (plano cognitivo), HACER (campo psicomotor) y SER (ámbito actitudinal), gracias a actividades que fomenten la autoestima, la empatía o la expresión de sentimientos. Cabe mencionar también el *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe* (González y Wagenaar, 2003), el cual desarrolla perfiles profesionales, resultados del aprendizaje y competencias deseables en términos de competencias genéricas y relativas a cada área de estudios. Se centra en estructuras educativas y contenidos de estudio en vez de en sistemas educativos.

La emoción incrementa el nivel basal de activación de los mecanismos cerebrales que regulan el aprendizaje de esta forma se cumple una doble función la primera facilitar el almacenamiento de la información que se da conjuntamente con la emoción y las emociones de esa tarea como la satisfacción de la realización de la tarea la autoestima y los sentimientos positivos al aprendizaje (Abarca, 2003).

Actualmente, se ha comprobado que el rendimiento académico ya no es suficiente; ahora se trata de desarrollar personas capaces de defenderse, integrarse y ser felices en esta sociedad, puesto que, como argumenta Delval (1999), *“lo que preocupa a la gente son problemas que tienen que ver con su vida cotidiana [...] Son problemas muy alejados de la física, la biología o la historia”* (p. 97).

El entorno escolar constituye un espacio destacado en la socialización emocional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b), en primer lugar, porque el alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia y adolescencia, periodos en los que especialmente se produce el desarrollo emocional, en el caso de los profesores de secundaria trabajan con un grupo de sujetos en un momento concreto y destacado del desarrollo emocional y social, son momentos donde se está asentando su identidad, y en segundo lugar por la cantidad de problemas que se presentan en el ámbito educativo (fracaso escolar, violencia, convivencia, etc.). Esta situación se ve reflejada en los alumnos, que bien sean niños o jóvenes parecen tener más conflictos internos o al menos tener una menor capacidad de enfrentamiento ante ellos, así como disminuida su tolerancia a la frustración. Pero no son sólo éstos los que sufren la falta de habilidades emocionales; también los docentes, que tienen el poder de ejercer en el aula como modelo de aprendizaje socioemocional, pueden no tener las condiciones necesarias para propiciar la inteligencia emocional, saber transmitirla o enseñarla.

De acuerdo con Bisquerra (2011), podemos mencionar una serie de aspectos que justifican esta necesidad de educación emocional:

1. Desde el punto de vista de la finalidad de la educación, entendiendo por esta el pleno desarrollo de la personalidad integral, debemos aceptar que se no

solo se refiere al el desarrollo cognitivo que ha gozado de un mayor énfasis en nuestra tradición, sino también de un desarrollo emocional.

2. Atendiendo al proceso educativo, la educación es un proceso caracterizado por la relación interpersonal, lo cual ya implica fenómenos emocionales.
3. Para lograr un adecuado autoconocimiento, como objetivo de la educación, pues este es uno de los aspectos más importantes en la dimensión emocional.
4. Para la correcta gestión de las relaciones sociales, puesto que este tipo de relaciones puede dar lugar a conflictos y limitaciones.
5. Para la consecución de la salud emocional, en nuestro día suceden constantemente estímulos, dando lugar a tensiones emocionales y repercusiones de salud física.
6. Desde la inteligencia emocional, como nos sugiere Goleman (1996); es necesario poner inteligencia a la emoción.
7. Actualmente es destacable la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación, lo cual nos provoca un aislamiento emocional y físico que afecte al individuo, ya que mucha de la comunicación que se utiliza diariamente es a través de estos medios.
8. Desde el nuevo rol del profesor, ya que con las nuevas tecnologías y la obsolescencia del conocimiento, el alumno adquiere conocimiento en el momento que lo necesita por medios tecnológicos, pasando el profesor pasando de la enseñanza a la relación emocional de apoyo.

Algunos autores, como De Pablos y González (2012), nos hablan del bienestar pedagógico se puede entender como la valoración cognitiva y emocional del profesorado donde la felicidad, la sensación de plenitud, la autoestima, la motivación y la satisfacción por su trabajo son algunas cuestiones que pueden influir notablemente en los niveles de bienestar del profesorado y el alumnado. Además de las características

personales también pueden entrar en juego otras circunstancias de la vida, las variables culturales, las tendencias sociales, las situaciones familiares, etc. que condicionan este constructo.

En Finlandia, país con uno de los sistemas educativos de mayor éxito según las evaluaciones de PISA, se utiliza en la selección de candidatos para el acceso al cuerpo de Profesores una serie de tests, en primer lugar, uno sobre conocimientos del currículum de secundaria y, tras éste, uno de destrezas académicas. Junto a los tests se realiza una prueba sobre la “idoneidad para la enseñanza”, que engloba entrevistas con cuestiones sobre la inteligencia emocional, las habilidades interpersonales o la motivación para aprender y enseñar. Por tanto, se observa cómo los lugares con mayor porcentaje de éxito en educación dotan de un valor relevante a la formación del profesorado y a la capacitación en cuanto a inteligencia emocional; tanta importancia cobra la formación que la asignación del centro en estos países es determinada por la formación y cualidades del futuro profesor.

Es tan destacable la inteligencia emocional en este ámbito que incluso al igual que en las empresas se ha creado la figura de un *coaching* que ayude a conseguir la máxima rentabilidad personal, consiguiendo trabajadores más productivos sin necesidad de aumentar sus horas de trabajo, sino haciéndolas más efectivas, esta figura ya se ha trasladado a la docencia en algunos lugares, creándose el *coaching* pedagógico. El asesor pedagógico utiliza en pro de la educación las metodologías socráticas, el trabajo en equipo y cooperativo, el constructivismo, el pensamiento creativo, la resolución de problemas, fomentando una alta tolerancia a la frustración y la velocidad de pensamiento para la resolución de problemas, etc.

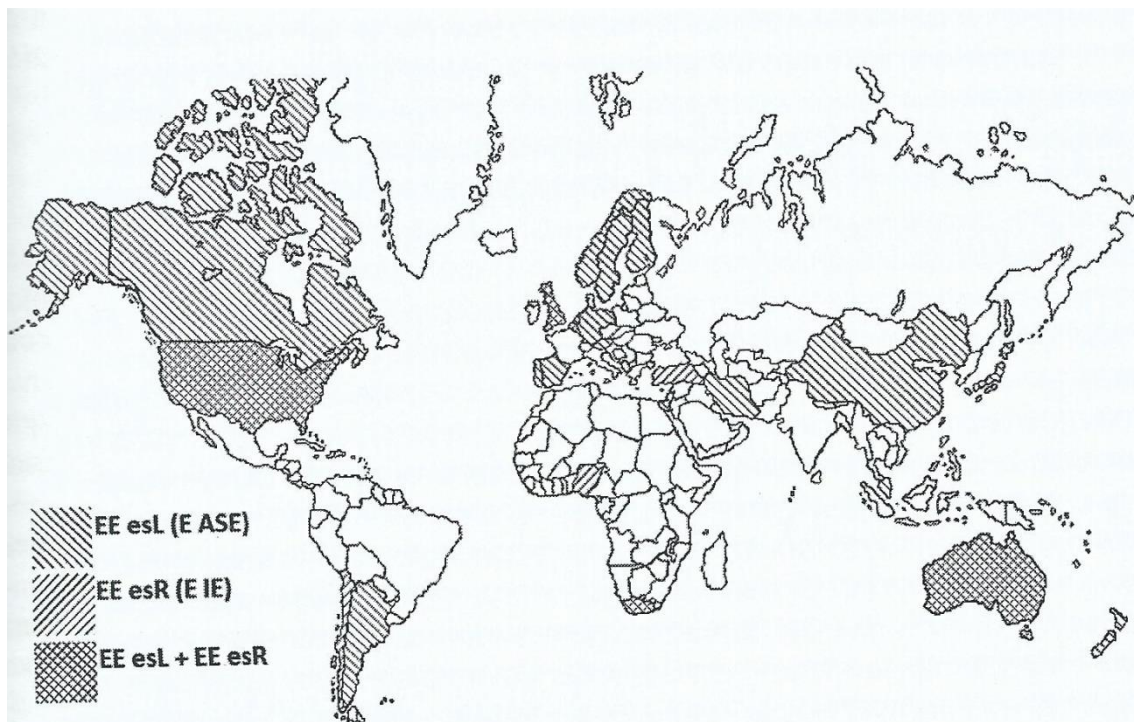
Grossman, McDonald, Hammerness y Ronfeldt (2008) establecen una dualidad de posturas en cuanto a qué enseñar a los profesores para que éstos lo transmitan: deben enseñar justicia social o conocimiento de sus materias; cada vez la realidad social nos muestra más la necesidad de enseñar ambos aspectos e interrelacionarlos.

Son muchos los estudios que muestran que la capacidad de adaptación de una persona al medio podría estar determinada por la inteligencia emocional (Boyatzis, Goleman y Rhee, 2000; Ciarrochi, Chan y Caputi, 2000).

Autores destacados como Marina (1993) consideran una equivocación de nuestra cultura la separación de la inteligencia y los sentimientos, habiendo influido esto en nuestro sistema educativo, que ha llevado a nefastas consecuencias entendiéndose que debería ser corregido.

A nivel internacional, parece que tras Estados Unidos y Reino Unido, España es el país en el que se está produciendo una mayor expansión del interés por la educación emocional a través de su investigación. A continuación, se muestra un mapamundi elaborado por Bisquerra (2015) a partir de Pérez-González (2013) y Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar y Rooke (2007), donde se han documentado experiencias positivas de educación emocional, bien en sentido laxo, en sentido restringido o en ambos:

Figura 4. Mapamundi de las experiencias positivas en educación emocional



Fuente: Bisquerra (2015)

2.1.1. La legislación docente actual en educación emocional

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación establece en el preámbulo que:

“Las sociedades actuales conceden gran importancia a la educación que reciben sus jóvenes, en la convicción de que de ella dependen tanto el bienestar individual como el colectivo. La educación es el medio más adecuado para construir su personalidad, desarrollar al máximo sus capacidades, conformar su propia identidad personal y configurar su comprensión de la realidad, integrando la dimensión cognoscitiva, la afectiva y la axiológica. Para la sociedad, la educación es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y valores que la sustentan, de extraer las máximas posibilidades de sus fuentes de riqueza, de fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria cohesión social. Además, la educación es el medio más adecuado para garantizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, responsable, libre y crítica, que resulta indispensable para la constitución de sociedades avanzadas, dinámicas y justas. Por ese motivo, una buena educación es la mayor riqueza y el principal recurso de un país y de sus ciudadanos”.

En relación con este preámbulo, en el Art. 71 se dice que: “Las Administraciones educativas dispondrán los medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional...”.

2.2. El docente como agente activo

La palabra educación viene del latín *educere*, que significa "sacar o extraer"; el docente trata de sacar lo mejor de sus alumnos. En 1991 Casullo definió la función docente como la de un mediador entre el sujeto ubicado en el lugar del que desea o tiene que aprender (alumno) y el objeto (materia o disciplina que intenta explicar un

aspecto de la realidad social, cultural, natural o metafísica), cuyo ejercicio exige una puesta en práctica permanente de nuestras capacidades para relacionarnos con otros seres humanos, alumnos, padres, colegas, autoridades. El profesor no sólo forma al alumno académicamente, sino que le ayuda en su crecimiento como persona. Favorecer la convivencia entre la comunidad educativa, nos lleva a ampliar el bienestar personal y social de todos los miembros del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Torrego y Funes (2000) establecen tres niveles de actuaciones del profesor:

1. Facilitador del aprendizaje
2. Orientador y gestor de la convivencia
3. Miembros de una organización

Tal y como mencionamos en la educación actual, se encuentra bajo el enfoque de competencia asume que las situaciones de la vida real no vienen envueltas en disciplinas o contenidos exactos. Significa que para resolver los problemas que la vida presenta es necesario contar con un saber interdisciplinario y experto, y no sólo con un cúmulo de conocimientos disciplinares, por más sólidos que éstos sean (Zúñiga et al., 2014).

Entre los aspectos que definen el perfil adecuado del profesorado, la formación constituye una gran incidencia en el posterior desarrollo de su profesión, por tanto una formación en inteligencia emocional es parte de su posterior vida profesional en la toma de decisiones, enfrentamiento en decisiones y transmisión de su enseñanza.

De acuerdo con Labaree (2005), la profesión docente es una de las que no llega a ser exitosa y efectiva sin ganar la complicidad de aquéllos para quienes se ejerce. En ocasiones, tal y como entiende Escudero (2009), puede que sean estos aspectos los que marquen la diferencia, pues la profesión docente está llamada a ejercerse para una población de estudiantes heterogéneos (cultura, capacidades, intereses, motivaciones, expectativas, contexto familiar o social, etc.). Más allá de los recursos, el currículums, las infraestructuras, los materiales, es fundamental la forma y la relación las personas junto con su forma de entender la vida.

Marchesi (2008) señala que las emociones de los docentes son consecuencia de la interacción con los alumnos y con los compañeros de trabajo, aunque también dependen de las demandas y exigencias del sistema educativo.

Esta realidad, unida a la sociedad del siglo XXI, y transportada a los centros educativos, nos muestra un lugar donde la enseñanza secundaria deja de ser elitista para serlo de masas. Los profesores ahora no disponen de un alumnado entregado voluntariamente a la actividad de formarse, sino en muchos casos permanecen en el centro educativo en contra de su voluntad. A este respecto, en base a las cifras aportadas por el Ministerio de Educación para el año 2014 podemos observar un abandono escolar temprano en España de 24,9%, doblando la media de la Unión Europea (12,8%).

Respecto al profesorado, en ocasiones se encuentra en el aula no por vocación, sino por una serie de acontecimientos que le han llevado a optar por la enseñanza como única salida laboral, teniendo que enseñar a menudo materias que no son las que se corresponden con su titulación. No sólo debemos entender aquí a los profesores de secundaria que se enfrentan a alumnos durante la ESO o Bachillerato, sino también a aquéllos que participan en las prácticas del CAP, actualmente Máster de Secundaria, ya que en ese contexto también están desarrollando su función docente y deben poseer unas capacidades; esta situación se ve claramente reflejada en el estudio de García Barros y Martínez (2001), donde tras encuestar a 100 alumnos del entonces CAP encuentran que sólo el 19% de los licenciados encuestados se matriculan en éste “por si acaso”, pues en principio no tienen intención de ser docentes.

Es de destacar el Informe TALIS (2007/2008), que en una de sus conclusiones afirma que: *“Una mala decisión en la selección de candidatos puede acarrear 40 años de mala enseñanza”*, y en consecuencia una pérdida de tiempo y de eficacia del sistema educativo. De ahí que los sistemas que tienen incorporado un proceso de selección de profesores reconozcan como características del profesor las siguientes: alto nivel de desarrollo cognitivo; capacidad de establecer relaciones interpersonales; capacidad de comunicación; voluntad de aprender y motivación para enseñar.

Tal y como describen autores como Hernández (2000), la escuela ha pasado de ser un lugar «para saber» a un lugar «para saber pensar» y más recientemente, a un lugar «para aprender a vivir», lo cual exige un cambio en aquellos que desempeñan el rol de guía emocional o, como definen Extremera y Fernández-Berrocal (2004a), “agente activo de desarrollo afectivo”, debiendo por tanto hacer un uso consciente de estas habilidades en su trabajo. De Vicente (1998) lo expresa claramente cuando reconoce que las posibilidades formativas de los docentes están ligadas a la necesidad de vencer las resistencias al cambio de los individuos, colectivos e instituciones, mejorar el conocimiento y la motivación profesional y reconstruir las culturas organizativas.

Escudero (2009) considera que la profesión docente está afectada por una amplia diversidad en titulaciones, ideas sobre la profesión, cultura profesional y actitudes entre quienes trabajan dentro de ella.

Actualmente las tendencias pedagógicas han puesto su atención en la llamada educación afectiva, una estrategia al servicio del docente para mejorar el clima de aprendizaje en el aula mediante el autoconocimiento y el uso correcto de emociones y sentimientos. Por este motivo han surgido numerosos estudios sobre la relación entre la docencia y la inteligencia emocional, principalmente desde el punto de vista del alumnado, con resultados generalmente positivos para el rendimiento y la sociabilidad de éste (por ejemplo, el de Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003), así como otros que han tratado de poner de manifiesto la necesidad de estudiar y de incluir a la inteligencia emocional dentro del ámbito académico y escolar (Bisquerra, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b; Galindo, 2005; Salmurri, 2004; Teruel, 2000).

Realmente en la labor diaria del docente aparecen actividades emocionales como la estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos positivos y de las emociones negativas, la creación de ambientes, la solución de conflictos interpersonales o el enseñar a escuchar y comprender las opiniones de los demás (Abarca, Marzo y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003), de ahí que el profesor sea considerado como una variable contextual clave en el aprendizaje y la motivación de los estudiantes, ya que su conducta en el aula influye tanto positiva como negativamente

sobre el comportamiento y sobre el rendimiento de los mismos; como decía Roth (1998), “¡haz como yo hago!” y “¡sígueme!” son las normas fundamentales del aprendizaje.

Al centrarnos en el estudio del profesor debemos ir más allá, abarcando el estudio de estos comportamientos desde una perspectiva cognitivo-social, entendiéndolo como un pensador activo que toma decisiones, procesa información y resuelve problemas. Para aprender es imprescindible disponer de las capacidades, conocimientos, estrategias y destrezas necesarias, es decir, de “componentes cognitivos”; pero, además, es necesario tener una disposición, intención y motivación suficientes que permitan poner en marcha los mecanismos cognitivos en la dirección de los objetivos o metas que se pretendan alcanzar (Núñez y González-Pamuriega, 1996).

Los procesos psicológicos básicos que utiliza el profesor no operan en el vacío, sino que están guiados por las teorías implícitas, las creencias y los valores que el profesor tiene acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Además, existen otros determinantes de la actuación del profesor en el aula, como son sus conocimientos sobre la materia, sobre sus alumnos y sobre cómo puede enseñar.

Diversas investigaciones avalan la idea de que lo que establece diferencias entre un profesor novato y uno experto es el nivel de conocimiento psicológico que posee (Reynolds, 1992). Sin embargo, otras investigaciones no apoyan esta idea (Casanova y De la Torre, 2002; Casanova, Medina, Lendínez y García, 2000).

La Revista Interuniversitaria Española de formación del profesorado (2007), nos habla sobre el intento de alcanzar una educación centrada en el trabajo del alumno, buscando que éste sea más autónomo, que conozca mejor sus propios recursos cognitivos y emocionales, y que pueda autorregularlos. Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) entienden que: *“no es posible enseñar una competencia que previamente no se ha alcanzado, al igual que no es posible enseñar con calidad ante la ausencia de bienestar docente”* (p. 441). Obviamente para poder enseñar una competencia ésta debe dominarse, por lo que recomiendan desarrollar explícitamente las competencias sociales y emocionales en la escuela y en las instituciones dirigidas a la formación del profesorado (Weare y Grey, 2003). Estudios como los de Extremera y

Fernández-Berrocal (2004b) se dedican a analizar datos que demuestran que la inteligencia emocional es un conjunto de habilidades que el docente debería aprender por dos razones: (1) porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto que tiene mayor impacto para el alumnado y (2) porque unos niveles de inteligencia emocional adecuados ayudan a hacer frente con mayor éxito a los imprevistos cotidianos y al estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo.

A esto tenemos que unir la situación actual, donde el rol del profesor como hemos mencionado y la disciplina del alumnado ha variado. Un ejemplo de esta situación lo encontramos en la creación de unas guías en 2005 y 2006 de profesores para la convivencia docentes publicadas por la Consellería de Educación en la Comunidad Valenciana donde exponen cómo actuar ante determinados casos, lo que muestra la repetición continua de estas situaciones como algo cotidiano, entre estos supuestos se registran el de alumnos que se agreden en clase, alumnos que se aíslan por las burlas de los demás, alumnos que hablan por el móvil, etc. En todos los casos la resolución por la que optan es utilizando habilidades de la inteligencia emocional y tratando de despertarla en sus alumnos, en sus conclusiones determina que para poder llevar a cabo el plan es por medio de la comunicación, observación y empatía como habilidades básicas.

Las emociones que siente un profesor en el aula, son influyentes en su forma de enseñar, emociones negativas interfieren en nuestra capacidad cognitiva para el procesamiento de la información, mientras que las positivas, aumentan nuestra capacidad creativa para generar nuevas ideas y por tanto nuestra capacidad de afrontamiento ante las dificultades (Fredrickson, 2003). Expresarlas adecuadamente en la clase generará un clima más cómodo y que sirva de ejemplo a sus alumnos.

El profesor asume riesgos personales y profesionales en su labor docente pero también debe construir mecanismos de defensa que le ayuden a reconstruir su identidad, para ello debe ser emocionalmente competente, manifestando y tomando

conciencia de sus emociones, su ansiedad, su miedo, su ilusión para adaptarse (Brígido, 2014).

Debemos tener en cuenta que las emociones que ante una misma situación docente son diferentes, ya que como define Manrique (2015): son el conjunto de percepciones, interpretaciones y respuestas fisiológicas a una situación dada (sea esta real o imaginada), el lugar donde lo biológico y lo cultural entran en contacto adquiriendo un nombre dependiendo los códigos culturales en los que la persona que la sienta esté inscrita, por tanto una formación acercaría a la forma de reacción y comprensión en cuanto a esas emociones aprendiendo a distinguirla no en una situación sino en nuestro interior, y del mismo modo evitar la manipulación de las mismas.

Según Bisquerra (2007), cuando los profesores han adquirido competencias emocionales están en mejores condiciones para relacionarse positivamente y mejor con el alumnado, con el resto del profesorado con las familias, con la consiguiente relación en pro de la eficiencia de la educación.

Podemos nombrar diferentes investigaciones en relación a la promoción de competencias relacionadas con la inteligencia emocional, que ponen de manifiesto los beneficios de éstas en el sistema educativo: CASEL (2003); Clouder (2013); Fundación Botín (2013); Pérez, Filella, Soldevila y Fondevila (2013); Petrides, Frederickson y Furnham (2004).

Además, parece estar en juego la salud de los docentes, como veremos en el apartado siguiente. Los autores anteriores nos advierten de que la actividad docente es una de las profesiones con mayor riesgo de padecer distintas enfermedades. La situación actual demanda otro tipo de preparación docente, además de la formación académica, debido a factores del contexto organizacional y social (escasez de recursos...), de la relación educativa (escasa disciplina...) y personales e individuales (experiencia docente...) (Doménech, 1995).

Uniendo todo lo anterior podemos determinar que la formación del docente en sus distintas facetas como conocimiento, práctica e inteligencia emocional nos lleva a la

consecución de una *identidad profesional* determinada, que tal y como veremos a continuación debe estar interiorizada para no llevar al docente a un ámbito poco saludable de trabajo. Para llegar a esta identidad es importante la observación y autoconocimiento, y ser conscientes de que sentimos al llevar a cabo la tarea de la enseñanza, si realmente disfrutamos de lo que hacemos, si aportamos todo lo que podemos, y entender que ser profesor implica un constante autodesarrollo.

Resumiendo, en palabras de Peñalva et al. (2013), podemos concretar dos motivos básicos para entender la necesidad del desarrollo de las habilidades relacionadas con las competencias emocionales: en primer lugar, el bienestar emocional (Brotheridge y Grandey, 2002) y, en segundo lugar, la calidad docente y su papel como transmisor de conocimiento y bienestar del alumnado (Durlak, Weissberg, Dmnicki, Taylor y Schellinger, 2011).

2.3. Las habilidades de la inteligencia emocional en los profesores

► *El autoconocimiento*

Según Voli (1997), “al profesor le ayudará especialmente el análisis personal de uno mismo desde la perspectiva de los cinco componentes básicos de la autoestima: seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia” (p. 63). Y de acuerdo con Rovira (2003), “*el miedo desaparece con el conocimiento, con el autoconocimiento, cuando nos redefinimos fruto de ese conocernos*” (p. 33).

Para esto se establecen algunos métodos como la técnica del *Mapa Emocional*, a través de un gráfico elaborado con rectángulos, que representan las emociones, los sentimientos o rasgos de personalidad y flechas, que indican acciones y relaciones. Otra técnica es la denominada el *Árbol vital*, se trata de analizar a través de un gráfico los puntos de inflexión.

Es importante saber las limitaciones y ser consecuente con nuestras exigencias, la búsqueda de un profesor hacia la calidad o la excelencia es un intento de hacer las cosas lo mejor posible, pero esto no significa tener que ser perfectos, pues un profesor

perfeccionista se muestra generalmente insatisfecho, ansioso, frustrado si no consigue todo lo que desea en su trabajo.

Aprender el clima emocional del aula nos puede dar una idea de las emociones que nos generan las clases, y la conexión con el alumnado. Entender cómo nos sentimos es el primer paso para encontrar el porqué.

► *El autocontrol*

Las emociones permiten a los animales sobrevivir al disponer en su organismo de toda la energía en el sistema muscular para actuar, y en los órganos sensoriales para percibir. De este modo, 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). 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 Conangla, 2004) ya que la energía que en una situación de estrés prolongado tienen los docentes, es restada al cerebro consiguiendo una capacidad de razonamiento, de decisión y de afrontamiento de los problemas por debajo de la que normalmente utilizamos.

Traveset (2006) apunta que los docentes deben aprender a tener el máximo control sobre nuestro cuerpo ya que los alumnos descubre fácilmente advierten nuestro estado de ánimo, el nivel de autoestima, nuestra capacidad de control emocional, nuestro nivel de motivación porque son un número alto de observantes. Determinar qué emoción es más adecuada en un momento determinado y frenar la impulsividad, la ira o cualquier otra emoción de este tipo que puede llevar al profesor a responder de una forma agresiva.

El profesor además de gestionar sus propios conflictos con el aula debe gestionar los conflictos del aula, pues siguiendo las palabras de Torrego (2008): *“Cuando los conflictos se manejan constructivamente, las personas se sienten satisfechas, las*

relaciones se fortalecen y mejoran y aumenta la capacidad de resolver constructivamente futuros conflictos” (p. 208).

Tan importante como el control físico es el control mental. El método de pensamiento emocional fomenta la reflexión, el cambio cognitivo para cambiar las emociones y sentimientos negativos por sentimientos positivos.

► *La automotivación*

Un profesor desmotivado puede provocar en muchos casos la desmotivación de sus alumnos. Por el contrario, un profesor muy motivado genera motivación entre sus discípulos, quizás la causa de (Hué, 2012).

La confianza en uno mismo y en los alumnos, educar con ilusión, con esperanza y motivación, y esto no sólo nos ayuda a nosotros sino a nuestros alumnos, que sienten que alguien confía en ellos, fomentando a su vez la motivación de éstos.

El comenzar la clase y mantener la motivación, las ganas de llevar a cabo el cometido nos ayuda a realizar la tarea con felicidad y transmitirla, a menudo observamos como cuando estamos bien e impartimos la docencia con esta capacidad la hora pasa rápido, los alumnos se contagian de esa motivación y todo fluye mejor.

El desarrollo de esta habilidad puede evitar que caigamos en sentimientos propios del desgaste profesional o de la depresión.

► *La empatía*

La empatía nos permite saber qué está sintiendo otra persona, por lo tanto, entender qué siente un alumno o nuestro compañero nos facilita ayudarle, entender cómo se comporta y por qué lo hace de una determinada manera, mostrando el apoyo necesario. Del mismo modo, su actitud desagradable hacia nosotros no nos afectará tanto porque podemos entender por qué recibimos ese trato y mediante la comprensión no llevarlo a un terreno personal o dañino hacia nuestra persona.

El docente trabaja con la comunidad educativa y forma parte de ella, y por tanto en ocasiones ese situarse en el lugar del otro es lo que puede darle las soluciones para entender o bien hacer entender al otro miembro de esa comunidad. Es la forma de ver la realidad detrás de los comportamientos.

► *Las habilidades sociales*

El aula y el centro educativo son en suma un acto de comunicación. El sentimiento de ser aceptado por sus compañeros; el sentimiento de ser aceptado por sus alumnos en su papel de profesor; su integración en el centro educativo.

En el centro se requieren importantes necesidades de las habilidades sociales como la capacidad para conocer y organizar grupos tanto dentro del aula como fuera de ella, la capacidad para resolver conflictos, la capacidad para establecer una adecuada convivencia en clase o la capacidad para la mediación.

Anteriormente hablamos de la calificación del profesor como gestor de la convivencia, Escudero (2006) aboga por un profesor con habilidades para la gestión dinámica interna entre los alumnos, mostrando atención al programa de aprendizaje y a la vida afectiva del grupo.

Sin embargo, hay que recordar que las habilidades de la inteligencia emocional no se improvisan, requieren un entrenamiento, un aprendizaje de las mismas pudiendo diferenciar según autores como Bisquerra et al. (2015) tres momentos para su intervención: en la evaluación emocional; en el momento del impulso; en el momento de la acción.

2.4. Variables destacables e incidentes de la inteligencia emocional en el ámbito educativo

La Inteligencia Emocional ha sido relacionada en la investigación con diferentes variables. En la siguiente tabla, siguiendo a Enríquez (2011), se recogen algunos trabajos que han estudiado varias de estas relaciones.

Tabla 11. Variables relacionadas con la Inteligencia Emocional

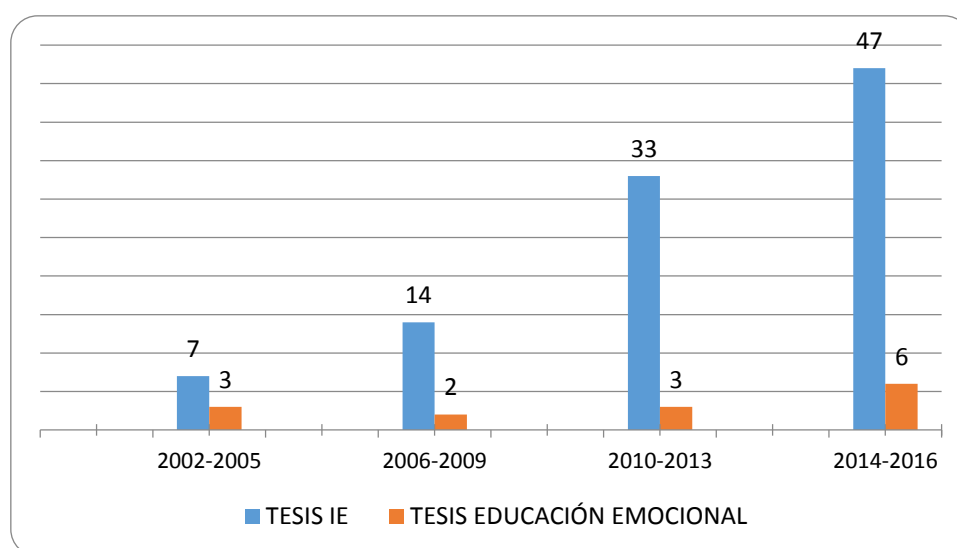
RELACIONES	ESTUDIOS	CORRELACIÓN
Comportamientos prosociales como ajuste social y actitudes cívicas	<ul style="list-style-type: none"> – Charbonneau y Nicol (2002) – Engelberg y Sjoberg (2004) 	NO DEFINIDA
Capacidad de regular las emociones se relaciona con la calidad de las relaciones sociales y sensibilidad social	<ul style="list-style-type: none"> – Lopes, Brackett, Nezlek, Schütz, Sellin y Salovey (2004) – Lopes, Coté, Salovey y Beers (2005) 	POSITIVA
Autoestima y liderazgo	<ul style="list-style-type: none"> – Barling, Slater y Kelloway(2000) – Gil-Olarte, Palomera y Brackett (2006) 	POSITIVA
Comportamientos no adaptativos en la escuela tales como el absentismo o las expulsiones por mala conducta	<ul style="list-style-type: none"> – Petrides, Frederickson y Furham (2004) 	NEGATIVA
Promociona el rendimiento académico	<ul style="list-style-type: none"> – Ashknasy y Dasborough(2003) – Barchard(2003) – Brackett y Mayer (2003) 	POSITIVA
Mejores niveles de ajuste psicológico y control del estrés	<ul style="list-style-type: none"> – Extremera y Fernández-Berrocal (2004a) – Salovey, Stroud, Woolery y Epel (2002) 	POSITIVA

Fuente: Enríquez (2011)

Actualmente se están creando escuelas propias de Educación emocional, como por ejemplo la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia emocional¹¹.

En los últimos veinte años ha habido una evolución ascendente en el número de estudios sobre el tema que nos ocupa, siendo cada vez más numerosas las publicaciones científicas sobre inteligencia emocional. A este respecto, en el gráfico 1 se representa el número de tesis doctorales sobre inteligencia emocional y educación emocional defendidas en España entre 2002 y 2016.

Gráfico 1. *Evolución de las tesis sobre inteligencia emocional*




Fuente: TESEO

Podemos observar que desde 2002 las tesis referidas a educación emocional se mantienen estables; sin embargo, las que se relacionan con la inteligencia emocional aumentan duplicándose incluso cada tres años hasta 2010-2013.

¹¹Orden de 9 de Noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura. Resolución de 2 de Marzo de 2010, de la Consejera, por la que se constituye la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional.

CAPÍTULO 3

EL BURNOUT EN LA ACTIVIDAD DOCENTE



1. DEFINICIÓN Y APARICIÓN DEL TÉRMINO

El burnout, en francés conocido como *surmenage* y en español como síndrome del quemado o desgaste profesional, se ha convertido en un importante foco de estudio en las últimas décadas.

El término anglosajón *burnout* fue acuñado por Freudenberger (1974); no obstante, la primera vez que se menciona en la literatura fue en 1960 en la novela del inglés Graham Green titulada *A Burnt-Out Case*. Posteriormente, fue aceptado por la comunidad científica con la definición aportada por Maslach (1982, 1999), que conceptualizaba el síndrome como el “desgaste profesional” de las personas que trabajan en diferentes sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios. Se trata de una respuesta de estrés crónico formada por tres factores fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal. Con posterioridad, Harrison (1999) lo define como “*un estado de agotamiento físico, emocional y mental causado por la implicación a lo largo del tiempo en situaciones que son emocionalmente demandantes*” (p. 25). La presión que sienten vendría de tres sitios diferentes según Manassero (1994): de dentro de ellos mismos, de las necesidades de los clientes que perciben como muy agudas, y de los compañeros y superiores en el trabajo. Otras definiciones que lo completan son, por ejemplo, la de Burke (1987), que entiende este síndrome como un proceso de adaptación del estrés laboral, caracterizado por desorientación profesional, desgaste, sentimientos de culpa por falta de éxito profesional, frialdad o distanciamiento emocional y aislamiento (Ramos y Buendía, 2001).

Desde esa primera mención es un tema que ha despertado cada vez más interés. Como objeto de estudio fue en la década de los setenta en Estados Unidos cuando comienza a destacar; en Europa su estudio se inicia a partir de los ochenta, sobre todo en Reino Unido, Holanda, Bélgica, Alemania, Escandinavia y Finlandia, a mediados de los noventa en el resto de Europa Occidental y del Este, en Asia, Medio Oriente, Latinoamérica, Australia y Nueva Zelanda, siendo ya en el siglo XXI cuando impacta en África, China e India (Schaufeli et al., 2009). Una reciente búsqueda en la base de datos

PsycInfo por artículos publicados en revistas que tuvieran en el título burnout ha llegado a arrojar un total de 5.309 registros.

Los primeros modelos explicativos de este síndrome surgen desde la teoría del psicoanálisis y los principales modelos explicativos de este síndrome provienen de la Psicología Social y de la Psicología de las Organizaciones (Gil y Peiró 1997).

Este síndrome no se encuentra reconocido en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)*, registrado por la Organización Mundial de la Salud. No obstante, sí está en la Clasificación internacional de enfermedades bajo el código Z 73.0 (Bellingrath, 2008), pero dentro del apartado asociado a problemas relacionados con el manejo de las dificultades de la vida. En algunos países europeos a los pacientes del síndrome se les diagnostica, considerándolo como una forma de enfermedad mental (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

En la cara opuesta del burnout se encuentra el concepto de *engagement*, conceptualizado como un estado positivo, afectivo-emocional de plenitud caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción o concentración en el trabajo (Bresó, Llorens y Martínez, 2002). Poco a poco van apareciendo estudios sobre este concepto ya que en tiempos de crisis económica la mayoría de las personas activas laboralmente dedican más tiempo a trabajar que a otra actividad el trabajo es importante no sólo para componer la identidad de la persona sino también para su bienestar (Judge y Kammeyer-Mueller, 2012). Si relacionamos estos conceptos con la felicidad, el bienestar en el trabajo estudios muestran una relación significativamente negativa entre en el burnout y la felicidad y sin embargo positiva entre el engagement y la felicidad (Rodríguez Muñoz, Sanz-Vergel, Demerouti y Bakker, 2014).

En la Conferencia sobre "Enseñanza y estrés" celebrada en Birmingham en 1987 se llamó la atención sobre la problemática relacionada con el estrés y burnout en la profesión docente, y trató de impulsar investigaciones que contribuyeran a conocer mejor el problema y realizar propuestas que fueran traducibles en políticas concretas (Cole y Walker, 1990).

Vidal (2013) lo define como patología derivada más que de factores genéticos, de las características del ambiente físico, de las demandas del puesto de trabajo pero sobre todo de las relaciones interpersonales.

1.1. Delimitación del término

No debe confundirse este término con otros similares tales como:

- *Alienación*: también resulta un subproducto de las condiciones sociales y tiene cosas en común como la desilusión, la insatisfacción y la desesperanza, sin embargo ya no refleja adecuadamente los aspectos organizativos específicos como las tensiones propias que se produce entre el que ayuda y el que recibe la ayuda, no existe esa relación estrecha y directa.
- *Depresión*: También suscita a error la depresión, es cierto que son coincidentes varios síntomas de la depresión con el burnout, sin embargo tampoco son lo mismo. Leiter y Durup (1994) demostraron a partir de investigaciones empíricas las diferencias, puesto que los patrones de desarrollo y etiología eran distintos. Los síntomas de la depresión son profundos y generales, pudiendo sucederse ésta por motivos diversos, sin necesidad de esa relación de implicación laboral; uno de los síntomas más destacados de la depresión es el sentimiento de culpa, mientras que en el burnout, los sentimientos que predominan son rabia o similares (Mannassero et al., 2003).
- *Tedio o hastío psíquico*. Pines, Aaronson y Kafry (1981) lo diferencia por las profesiones en que se manifiestan: el burnout en profesiones de ayuda y el tedio en las restantes, aunque posteriormente elimina esta diferencia y amplía el concepto de burnout para cualquier ocupación.
- *Fatiga*. La fatiga puede ser física, mental o emocional. Para diferenciar la fatiga física del síndrome de burnout lo fundamental, según Martínez (2010), es observar el proceso de recuperación, caracterizado en el Burnout por una

recuperación lenta con sentimientos profundos de fracaso mientras que en la fatiga física la recuperación es más rápida pudiendo acompañarse de sentimientos de realización personal y a veces de éxito. El burnout está más asociado a factores externos, como la sobrecarga, estando la fatiga vinculada con variables disposicionales y estilos de personalidad (Leone et al., 2009).

- *Estrés*. No debemos confundir el síndrome de desgaste profesional con el estrés, puesto que aunque existen rasgos comunes, sus causas y consecuencias son diferentes. Así pues, las diferencias entre ambos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 12. *Diferencias entre el estrés y el burnout*

ESTRÉS	BURNOUT
Excesiva implicación en los problemas	Falta de implicación
Hiperactividad emocional	Desgaste emocional
El fundamento principal es el daño fisiológico	El fundamento principal es el daño emocional
Agotamiento o falta de energía física	El agotamiento afecta a la motivación y a la energía física
La depresión se produce como reacción a preservar las energías físicas	La depresión es como una pérdida de ideales
Puede tener efectos positivos en exposiciones moderadas	Sólo tiene efectos negativos

Fuente: UGT (2006)

En relación con esto, diversos autores entienden que el burnout es la consecuencia de un estresor crónico psicosocial, el estrés, bien sea laboral o académico, y no la causa (Cabanach, Valle, Rodríguez, Piñeiro y Freire, 2010). Es posible padecer un alto grado de estrés sin sufrir burnout o bien llegar a sufrir burnout sin haber tenido situaciones de estrés.

1.2. Características principales

Este síndrome comprende tres características principales:

- 1) *Cansancio emocional*: El agotamiento emocional se refiere a la falta de energía y al sentimiento de que los propios recursos emocionales están agotado (Cordes y Dougherty, 1993). Se relaciona con el sentimiento de estar sobrepasado por las exigencias y no poder responder a las exigencias de otros, poniendo distancia entre uno mismo de su trabajo tanto emocionalmente como cognitivamente. Puede ser física o psíquica o una combinación de las dos. Y es la correlación positiva más intensa a la según el Maslach Burnout Inventory a la hora de realizar el abandono de la organización o al menos la intención de éste.
- 2) *Despersonalización-cinismo* (frialdad como respuesta): Se relaciona con la pérdida de la capacidad de empatía, actitudes de irritabilidad, el individuo desarrolla actitudes, sentimientos y respuestas frías, distantes hacia los otros, especialmente con las personas de su trabajo. La despersonalización o cinismo supone el intento de poner distancia entre uno mismo y quien recibe el servicio, o entre uno mismo y el trabajo (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Además esa actitud conduce al endurecimiento de los sentimientos (Bergé, 2008), lo que puede incidir en gran medida en la familia, bien porque se dedique tanto al trabajo que descuide las relaciones familiares, bien porque adquiera esa frialdad con los miembros de la misma.
- 3) *Baja realización personal y eficacia profesional* (sentimiento de fracaso): se caracteriza por la tendencia a evaluarse a uno mismo de forma negativa, de modo que el sujeto sufre una disminución de su sentimiento de competencia en el trabajo, y autoestima (Cordes y Dougherty, 1993). Está estrechamente relacionado con el éxito laboral, pues se experimenta un sentimiento de incapacidad, desilusión e impotencia.

Son precisamente estos tres criterios clasificatorios los que hacen que algunos autores no lo cataloguen como síndrome por no ser éstos síntomas clínicos aunque si se asocia a sintomatología clínica (Pepe, Míguez y Arce, 2014).

Dentro de los factores del burnout podemos distinguir, de acuerdo con Manso y Valle (2013), los siguientes:

- *Factores emocionales:* irritabilidad incapacidad de concentración distanciamiento afectivo.
- *Factores laborales:* deterioro del rendimiento, acciones hostiles, conflictos, accidentes, ausentismo, rotación no deseada, abandono.
- *Factores mentales:* sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal. Es frecuente apreciar nerviosismo, inquietud, dificultad para concentrarse y una tolerancia a la frustración con comportamientos paranoides y/o agresivos hacia los pacientes, compañeros y la propia familia.

Del mismo modo, según Gillespie (1984) se puede establecer la siguiente distinción:

- a) *Burnout activo:* caracterizado por el mantenimiento de una conducta asertiva. Se relaciona con los factores organizaciones o elementos externos a la profesión.
- b) *Burnout pasivo:* en este caso predominan los sentimientos de retirada y apatía. Tiene que ver con factores internos psicosociales.

1.3. Efectos y fases

Las consecuencias de este riesgo son amplias e inciden en la misma práctica de los profesionales afectados de forma muy variada, por lo general afectando tanto a su ejercicio profesional como a su vida personal (Camacho y Padrón, 2005).

Los efectos del síndrome de Burnout, de acuerdo con Ferrel, Rubio y Pedraza (2010), pueden resumirse en:

- 1) *Efectos individuales*: agotamiento, fatiga crónica, cansancio, distancia mental, ansiedad, depresión, hábitos dañinos, desórdenes fisiológicos, dolores musculares, úlceras, pérdida de apetito, problemas de sueño, quejas psicosomáticas, incremento del uso de sustancias tóxicas, generalización o desbordamiento a la vida privada, dudas respecto a la capacidad para desempeñar el trabajo, etc.
- 2) *Efectos en el trabajo*: insatisfacción laboral, falta de compromiso organizacional, intención de abandonar la organización, aislamiento, y deterioro en las interacciones personales.
- 3) *Efectos económicos y en la organización*: incremento en la tasa de absentismo y retiros, disminución del desempeño y falta de calidad en el servicio, gastos en sustitución y bajas, etc. Para la Administración todo esto se traduciría en: asistencia médica y hospitalaria; salarios del periodo de baja; indemnizaciones, etc.

Por tanto, todo esto se traduce en pérdidas y costes elevados para las personas, para la organización y, en general, para la sociedad.

En cuanto a los síntomas clínicos asociados al burnout, pueden ser de tres tipos (Latorre, 2007):

- a) Síntomas físicos de estrés: cansancio, fatiga, trastornos del sueño, malestar general, cefaleas, dolores osteomusculares, alteraciones gastrointestinales, taquicardia, hipertensión, etc.
- b) Manifestaciones emocionales: sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal, dificultad para la concentración, disminución de la memoria inmediata, baja tolerancia a la

frustración, impaciencia, irritabilidad, sentimiento oscilante de impotencia a omnipotencia, desorientación y comportamientos agresivos.

- c) Manifestaciones conductuales: mala comunicación, predominio de conductas adictivas y de evitación, consumo aumentado de café, alcohol, fármacos y drogas, trastornos del apetito, ausentismo laboral, bajo rendimiento personal, distanciamiento afectivo y frecuentes conflictos interpersonales.

Sin embargo, esto no sucede de un día a otro, sino que hay un proceso, pudiéndose establecer diferentes modelos, cuyas fases se describen a continuación:

- ***El modelo de Spaniol y Caputo (1979).*** Este modelo toma la intensidad creciente de los síntomas como indicadores del desarrollo del burnout:
 - *Grado 1.* Se caracteriza por la preocupación, la irritabilidad y la frustración, que pueden ser pasajeras y la situación fácilmente reversible.
 - *Grado 2.* Las fluctuaciones de humor, el agotamiento, el cinismo y la preocupación por la propia eficacia en el trabajo son más duraderas y difíciles de superar.
 - *Grado 3.* Se caracteriza por síntomas intensos, profundos y difíciles de tratar de tipo conductual (abandono del trabajo y de los contactos interpersonales, aislamiento), psicológico (baja autoestima y deseo de cambiar de trabajo) y físico (problemas digestivos, dolores de cabeza y muelas, etc.).

- ***El modelo de Edelwich y Brodsky (1980).*** Para estos autores el síndrome es un proceso de desilusión hacia la actividad laboral. Proponen cuatro fases por las cuales pasa todo individuo con burnout:
 - *Etapa de idealismo y entusiasmo.* El individuo posee un alto nivel de energía para el trabajo, expectativas poco realistas sobre él y aún no

sabe lo que puede alcanzar con éste. La persona se involucra demasiado y existe una sobrecarga de trabajo voluntario. Al comienzo de su carrera existen bastantes motivaciones intrínsecas. Hay una hipervalorización de su capacidad profesional que le lleva a no reconocer los límites internos y externos, algo que puede repercutir en sus tareas profesionales. El incumplimiento de expectativas le provoca, en esta etapa, un sentimiento de desilusión que hace que el trabajador pase a la siguiente etapa.

- *Etapa de estancamiento.* Supone una disminución de las actividades desarrolladas cuando el individuo constata la irrealidad de sus expectativas, ocurriendo la pérdida del idealismo y del entusiasmo. El individuo empieza a reconocer que su vida necesita algunos cambios, que incluyen necesariamente el ámbito profesional.
- *Etapa de apatía.* Es la fase central del síndrome burnout. La frustración de las expectativas lleva al individuo a la paralización de sus actividades, desarrollando apatía y falta de interés. Empiezan a surgir los problemas emocionales, conductuales y físicos.

Una de las respuestas comunes en esta fase es la tentativa de retirada de la situación frustrante. Se evita el contacto con los compañeros, hay faltas al trabajo y en muchas ocasiones se da el abandono de éste y en los casos más extremos de profesión. Estos comportamientos empiezan a volverse constantes abriendo el camino para la última etapa de burnout, la del distanciamiento.

- *Etapa de distanciamiento.* La persona está crónicamente frustrada en su trabajo, ocasionando sentimientos de vacío total que pueden manifestarse en la forma de distanciamiento emocional y de desvalorización profesional. Hay una inversión del tiempo dedicado al trabajo con relación a la primera etapa.

- **El Modelo de Golembiewsky y Munzenrider (1984).** Se basa en el modelo trifactorial derivado del Burnout de Maslach Inventory (IBM), proponiendo que la primera etapa consistiría en una despersonalización, seguida por una disminución de la realización personal en el trabajo y, por último, se alcanza el agotamiento emocional.

- **El modelo de Pines y Aronson (1988).** Es un modelo cíclico cuyo patrón son los profesionales altamente motivados y buenos (similarmente a la propuesta inicial de Freudenberg). En este modelo se contraponen el ciclo burnout (perjudicial) con el ciclo de ejecución alta (beneficioso). Cuando estos profesionales están muy motivados trabajan en un entorno favorecedor y estimulante, pueden alcanzar resultados máximos; la repetición de este ciclo positivo refuerza la realización, la significación y la motivación en el trabajo. Sin embargo, cuando estos mismos profesionales altamente motivados se ven obligados a desarrollar su trabajo en un entorno donde las recompensas son mínimas y los factores desencadenantes son muy estables e inmodificables, la frecuencia de experimentar fracasos es muy alta y esta experiencia de fracasos en estos individuos altamente motivados es devastadora, de modo que el resultado es el burnout.

Farber (1991) ha propuesto un modelo en el cual cada estadio desencadena el siguiente, en una sucesión que sería la siguiente:

- 1) Entusiasmo y dedicación.
- 2) Frustración e ira, como respuesta del trabajador a los estresores del trabajo que coartan su entusiasmo.
- 3) Falta de consecuencia, o de correspondencia entre la energía invertida y los efectos y recompensas conseguidos.
- 4) Abandono de compromiso e implicación en el trabajo.

- 5) Vulnerabilidad personal, apareciendo múltiples problemas físicos (hipertensión, problemas digestivos, dolores), cognitivos (echar la culpa a otros, atención egoísta a las propias necesidades) y emocionales (irritabilidad, tristeza, falta de paciencia).
- 6) Agotamiento y descuido (deseo de dejar el trabajo, ausencias frecuentes, abuso de drogas etc.), que sería el estadio final de la escalada de los problemas anteriores si no reciben un tratamiento adecuado

Por su parte, Leiter (1993) propone un modelo procesual, teniendo la mayor relevancia el agotamiento emocional, por su papel mediador entre los elementos estresores del entorno (sobrecarga laboral, conflicto de rol, etc.) y el sentimiento de despersonalización. La percepción de realización personal se ve influida así por los aspectos relativos a los recursos de apoyo y al reconocimiento (autonomía, participación en la toma de decisiones, nivel de cooperación, etc.).

Lee y Ashforth (1993), al contrario que en el modelo procesual, establecen que el agotamiento emocional es la dimensión que influye sobre las otras dos: despersonalización y realización personal, pero sus investigaciones no encontraron fundamentos sólidos para explicar la relación entre el agotamiento emocional y la realización personal.

Esta respuesta se produce después de que el individuo haya intentado paliar la situación de estrés con estrategias de afrontamiento, esto atenúa el sentimiento de baja capacidad y fracaso, llegando así al agotamiento emocional.

Van Dierendonck, Schaufeli y Buunk (2001) consiguieron un alto índice de fiabilidad en sus investigaciones; ellos desarrollan un modelo sincrónico que defiende también las mismas premisas en las que se asienta el modelo alternativo.

Friedman, quien entiende el burnout proviene de una discrepancia entre los niveles previstos y observados de autoeficacia profesional del individuo, plantea que hay varios escenarios hacia la evolución del síndrome hasta su clímax: un escenario cognitivo; escenario emocional; una combinación de ambos.

Los estudios realizados en España por Gil-Monte vienen a esclarecer la relación existente entre estas dos dimensiones, de acuerdo a la teoría de Bandura (1977), según la cual las creencias acerca de la capacidad revierten en procesos de carácter afectivo, en función de la valencia positiva o negativa de dichas creencias. Así, en su modelo alternativo, Gil-Monte y Peiró (1997) consideran el síndrome como una respuesta a situaciones de estrés prolongado (Silvero, 2007).

Otros autores como Price y Murphy (1984) sostienen que puede explicarse como un proceso de duelo que conlleva pérdidas a nivel personal, interpersonal y en el nivel institucional y social.

Asimismo, existen modelos más recientes entre los que destacan los de los siguientes autores:

- Petrides y Furnham (2001): este modelo delimita las facetas que componen la inteligencia emocional, siguiendo a Sánchez, Pérez y Petrides (2010). Este modelo puede denominarse como circular, integrando cuatro factores: bienestar, emocionalidad, sociabilidad y autocontrol (BESA o WESC en su denominación inglesa: wellbeing, emotionally, sociability and self-control).
- Mikolajczak (2009): no es un nuevo modelo, sino que es una modificación del modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997). Según este modelo, la inteligencia emocional se compondría de 10 facetas, 5 intrapersonales y 5 interpersonales, que giran en torno a cinco competencias (identificación, expresión, comprensión, regulación y uso). Para este autor es más un modelo de competencia emocional que de inteligencia emocional. Este autor, junto a su equipo, ha creado un instrumento para evaluar las 10 dimensiones por medio de un autoinforme denominado *Profile of Emotional Competence*.

Otros modelos menos nombrados son los de Cooper y Sawaf (1997), Weisinger (1998), Dulewicz y Higgs (2004), Bonanno (2001) o el de Taris, le Blanc, Schaufeli y

Schreurs (2005). En la siguiente tabla se presentan las orientaciones de los distintos modelos analizados.

Tabla 13. *Diferentes modelos y sus orientaciones*

Spaniol y Caputo (1979)	Sentimientos negativos
	Fluctuaciones humor, agotamiento y cinismo
	Síntomas de tipo conductual, psicológico y físico
Edelwich y Brodsky (1980)	Proceso de desilusión
	Idealismo y entusiasmo
	Estancamiento
	Apatía
	Distanciamiento
Golembiewski y Munzenrider (1984)	Despersonalización
	Realización personal
	Agotamiento
Price y Murphy (1984)	Proceso de duelo
	Pérdidas a diferentes niveles
Pines y Aronson (1988)	Buenos y motivados profesionales
	Entorno perjudicial
	Alta frecuencia de fracasos
	Burnout
Farber (1991)	Entusiasmo
	Frustración
	Inconsecuencialidad
	Abandono
	Problemas físicos y/o cognitivos
	Agotamiento y descuido
Lee y Ashforth (1993)	Agotamiento
	Despersonalización y realización personal
Leiter y Maslach (1993)	Agotamiento
	Despersonalización
	Realización personal

Friedman (1996)	Escenario cognitivo
	Escenario emocional
	Combinación de ambos
Gil-Monte y Peiró (1998)	Situación de estrés prolongado
Van Dierendonck, Schaufeli y Buunk (2001)	Agotamiento
	Despersonalización
	Realización personal
Petrides y Furham (2001)	Basado en la falta de inteligencia emocional
	Bienestar
	Emocionalidad
	Sociabilidad
	Autocontrol
Taris, le Blanc, Schaufeli y Schreurs (2005)	Agotamiento
	Despersonalización
	Realización personal
Mikolajczak (2009)	Basado en la inteligencia emocional
	Necesidad de competencias emocionales
Houges, Winants, Twellaar y Verdonk (2011)	Despersonalización
	Realización personal

Fuente: Elaboración propia

En resumen, siguiendo la observación de Silvero (2007), a pesar de variadas opiniones e investigaciones podemos ver que existen los puntos de acuerdo siguientes:

- ✓ Todos los modelos otorgan especial relevancia a la dimensión emocional del “síndrome de quemarse por el trabajo” y a las actitudes hacia las personas con las que se trabaja.
- ✓ Los últimos estudios apuntan a la necesidad de adoptar una perspectiva sincrónica, más que un progreso multifásico del síndrome; esto implica que se admiten relaciones circulares y no lineales entre las diferentes dimensiones del síndrome.

- ✓ La necesidad de atender a las interacciones que se establecen entre los potenciales estresores del entorno y los procesos de percepción e interpretación intrínseca que se generan en la persona que lo sufre.

2. INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN DEL SÍNDROME

La medición de este tipo de problema laboral se calcula principalmente a través de escalas e indicadores, que utilizan en su mayor parte cuestionarios. Los indicadores y escalas de medición surgen a partir de 1980, coincidiendo con la época en la que se empieza a investigar más profundamente sobre el tema.

A continuación se presentan los instrumentos que han surgido para la medición del burnout.

Tabla 14. *Instrumentos para la medición del burnout*

INSTRUMENTO	AUTORES
Staff Burnout Scale for Health Professionals	Jones (1980)
Indicadores del Burnout	Gillespie (1980)
Tedium Measure	Pines, Aronson y Kafry (1981)
Maslach Burnout Inventory	Maslach y Jackson (1981)
Emener-Luck Burnout Scale	Emener, Luck y Gohs (1982)
Job Burnout Inventory	Ford, Murphy y Edwards (1983)
McDermont Burnout Inventory	McDermont (1984)
Meier Burnout Assessment	Meier (1984)
Gillespie-Numerof Burnout Inventory	Gillespie-Numerof (1984) Seltzer y Numerof (1988)
Burnout Scale	Kremer y Hofman (1985)
Educator Surevey	Malasch (1986)
Teacher Burnout Scale	Seidman y Zager (1986)
Energy Depletion Index	Garden (1987)
Teacher's World Scale	Friedman y Lotan (1987)
Burnout Measure	Pines y Aronson (1988)

Psychologist's Burnout Inventory	Ackerley, Burnell, Holder y Kurdei (1988)
Teacher Burnout Questionnaire	Hock (1988)
Human Services Inventory	Whitehead (1989)
Mattews Burnout Scale for Emplpyees	Mattews (1990)
Efectos Psíquicos del Burnout	García Izquierdo y Velandrino (1992)
Escala de Variable Predictoras del Burnout	Aveni y Albani (1992)
Cuestionario del Burnout del Profesorado	Moreno, Oliver y Aragoneses (1993)
Holland Burnout Assesment Survey	Holland y Michael (1993)
Rome Burnout Inventory	Venturi, Dell'Erba y Rizzo (1994)
Escala de Burnout de Directores de Colegios	Friedman (1995)
Tedium Ocupational	Corcoran (1995)
The Malasch Burnout Inventory; General Survey	Schaufeli, Leiter, Malasch y Jackson (1996)
Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del Malasch Burnout Inventory	Fernando y Pérez (1996)
Cuestionario Breve de Burnout	Moreno, Bustos, Matallana y Miralles (1997)
Cuestionario de Burnout del profesorado	Moreno, Garrosa y González (2000)
Inventario de Burnout para profesores	Manassero (2003)
Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo, versión profesionales de la salud y profesionales que trabajan hacia personas con discapacidad	Gil Monte (2005)

Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, muchos de estos instrumentos de medición no se desarrollaron y quedaron en un intento, por lo que a continuación se muestran los más recientes y utilizados:

- *La escala de dimensiones causales atributivas* (Manassero y Vázquez, 1997), la cual evalúa: lugar de causalidad, estabilidad, control, globalidad e intencionalidad de la causa percibida del estrés y del burnout.

- *El Cuestionario Breve Burnout (CBB)*, creado por un grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Madrid, que consta de 66 ítems, divididos en tres factores que miden: antecedentes, consecuentes y factores propios.
- *Maslach Burnout Inventory (MBI)*, que es el principalmente utilizado para la medición del burnout y que ha servido como base para muchos otros.

Buzzetti (2005) remarca la gran aceptación del MBI como el instrumento por excelencia para analizar el síndrome de burnout. A nivel europeo, cabe citar el trabajo de Schutte, Toppinen, Kalimo y Schaufeli (2010), que estudian la validez de dicho instrumento a través de los grupos profesionales y de las naciones. Así, poco después de su introducción en la década de los ochenta, el *Maslach Burnout Inventory* se convirtió en el estándar de oro para evaluar el burnout.

Su medición se realiza fundamentalmente a través de un cuestionario elaborado por Maslach, Jackson y Leiter (1996), del cual existen tres versiones (Hernández, Terán, Navarrete y León, 2007):

- ▶ El *MBI-Human Services Survey (MBI-HSS)*, que se dirige a los profesionales de la salud y está constituido por tres escalas que miden la frecuencia con que los profesionales perciben baja realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización.
- ▶ El *MBI-Educators Survey (MBI-ES)*, que se dirige a los profesionales de la educación, con la misma estructura factorial del anterior y el nombre de las escalas, pero que sustituye la palabra paciente por alumno.
- ▶ El *MBI General Survey (MBI-GS)*, que es una nueva versión del MBI con un carácter más genérico. Contiene 16 ítems y propone tres escalas: desgaste emocional o agotamiento, cinismo y eficacia profesional.

3. EL SÍNDROME DE BURNOUT EN LOS DOCENTES

La profesión docente representa un reto que implica asumir importantes responsabilidades derivadas tanto de compromisos éticos individuales como de las demandas generadas por las sociedades actuales, cada vez más exigentes con sus ciudadanos, por tanto el profesorado constituye un colectivo que está altamente exigido (De Pablos y González, 2012).

Marchesi y Díaz (2007) mostraban que el 77,3% del profesorado, se sentían satisfechos con su profesión y su persona, pero también que un 74,5% sentían que la profesión docente había empeorado en los últimos años generando un malestar creciente entre ellos mismos.

En España un bajo porcentaje de los profesores de secundaria son menores de 30 años, algo que se deriva de las dificultades para poder optar a la profesión cada vez más exigente, estando el grupo mayoritario a partir de los 40 años, por tanto, bastante lejos todavía de la jubilación, debiendo en los casos de 30 años ejercer durante más de otros 30 años de vida día tras día la misma función. A este respecto, a continuación presentamos la distribución por edad de los profesores ceutíes para el curso 2014-2015, último año para el que se disponen de datos del Ministerio.

Tabla 15. *Edad y número de profesores en 2014-2015*

EDAD	Nº DE PROFESORES
Menos de 30	0,9
De 30 a 39	22,6
De 40 a 49	37,1
De 50 a 59	35,0
De 60 y más	4,4

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del MECD

Las emociones que se suceden en el aula son frecuentemente muy estrechas entre el trabajo y la vida personal, si a esto sumamos el ser una profesión de importantes

repercusiones sociales y lo unimos a los constantes cambios y exigencias de directivos, padres y alumnos, pueden dar lugar a la aparición en los docentes de trastornos como el estrés, la ansiedad y la depresión, que ocupan los primeros puestos en la lista de enfermedades que causan baja laboral junto a síntomas relacionados con la ansiedad, la ira y la depresión, llegando al conocido síndrome de estar quemado, de desgaste profesional o burnout. Esto puede agravarse con la aparición de diferentes alteraciones fisiológicas (por ejemplo úlceras, insomnio, dolores de cabeza, dolores musculares por tensión,...) como consecuencia de diversos estresores en el ámbito laboral que van articulando su aparición y desarrollo (Durán, Extremera y Rey, 2001).

El burnout actualmente es un riesgo psicosocial del que ninguna profesión puede considerarse exenta de padecerlo, aunque especialmente aparece en aquellas vinculadas a las profesiones de servicios, como pueden ser enseñanza, asistencia sanitaria, ayuda social y profesional y otras formas de servicios a personas con necesidades físicas, emocionales o de formación.

Un estudio realizado en 2009 por la Unión General de Trabajadores (UGT) a través del Observatorio de Riesgos Psicosociales indicó que, tras analizar 4500 puestos de trabajo en diferentes áreas de actividad, detectó que un 73% de los encuestados afirmó sufrir estrés laboral, el 31% ha visto empeorar su salud a causa de los riesgos y las condiciones psicosociales y 7 de cada 10 trabajadores afirman que padecen el síndrome del “quemado” (síndrome de burnout). Los encuestados señalaban como principales causas las deficientes condiciones laborales, las estrategias de organización de trabajo y las demandas excesivas (Gómez Baya, 2014).

El reconocimiento del burnout en este campo es reciente; este riesgo se empezó a dotar de mayor importancia al recoger datos de las diferentes administraciones de educación en los años 80, donde se observó un aumento en bajas de tipo psicológico que no se daban en otras profesiones, con el correspondiente gasto que esto suponía (García Calleja, 1991). Desde el año 2000 el estrés es el origen del 50% de las bajas laborales en la UE, afecta anualmente a cuarenta millones de trabajadores, suponiendo

un coste económico de 20.000 millones de euros¹² además de costes sociales en rendimiento y salud (Gascón, Olmedo y Ciccotelli, 2003).

Aunque todos los trabajadores necesitan sentirse eficaces y competentes en el trabajo, las profesiones de servicios humanos tienen entre sus expectativas ayudar a los demás y sentirse útiles, cuanto más en la docencia donde se aspira al crecimiento y desarrollo personal de los clientes (en este caso alumnos generalmente jóvenes), y la no realización de esas expectativas puede llevarnos al síndrome fácilmente, puesto que sin esa consecución no se está llegando a la función de ese empleo. Si los docentes se sienten descontentos consigo mismos e insatisfechos con sus resultados laborales mostrarán indicadores de agotamiento emocional que posiblemente les llevará a cuestionar su eficacia y a pensar que ya no pueden dar más de sí mismos (Durán, et al. 2006; Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte, Peiró y Valcárcel, 1998; Queirós, Carlotto, Kaiseler, Dias y Pereira, 2013).

Se ha afirmado que la no satisfacción de los denominados *helper motives*, aquellos que hacen referencia al afán del profesor por ayudar a los alumnos, se hallan en el origen de trastornos de estrés y ansiedad docente. Esta “no satisfacción” de los motivos o metas genera en el profesor bajas creencias de eficacia, frustración ante expectativas no alcanzadas y, en consecuencia, déficit motivacional (Rudow, 1999).

Esto pone de relieve que además de todos los conocimientos pedagógicos y psicológicos que poseen los profesores como parte de su formación académica tengan que adquirir otras competencias y habilidades encaminadas a desempeñar otros roles y funciones que la sociedad les encomienda y que en muchos casos se desvían de sus funciones pedagógicas (Beck y Gargiulo, 2001; Boydak, 2009; Can, 2009; Pandina, Callahan y Urquhart, 2009).

¹² Un ejemplo lo podemos extraer de *La Voz de Galicia* (10-V-2006), que ofrecía como dato que la Consejería de Educación de la Xunta de Galicia iba a emplear durante 2006 más de 21 millones de euros para sufragar gastos que cubrían las bajas del profesorado. Bajas que en un 42,8% se correspondían con enfermedades psiquiátricas exógenas vinculadas al trabajo.

Farber (1991) establece una serie de circunstancias que rodean la profesión docente que agravan los problemas de burnout respecto a otras profesiones:

- ❖ Exige un contacto e interacción personal constantes con los estudiantes, niños o adolescentes, que debe ser siempre experta, paciente, sensible y útil.
- ❖ Su trabajo está siempre abierto al examen y evaluación de diferentes personas, frecuentemente competidoras entre sí y con diferentes intereses.
- ❖ El profesor trabaja con individuos que pueden no querer trabajar con él ni aceptan beneficiarse su esfuerzo y maestría. Además, carece de posibilidades para actuar sobre estos estudiantes refractarios.
- ❖ La enseñanza ofrece pocas oportunidades a los profesores para relajarse, descansar y entablar relaciones con otros adultos a lo largo del día.
- ❖ La remuneración salarial es siempre menor que otros puestos de trabajo equivalentes por la titulación o formación de los profesores y empuja a los profesores a completar sus ingresos con otros trabajos.

Otros autores (Aydogan, Atilla y Bayram, 2009; Ayuso y Guillén 2007; D'Anello, D'Orazio, Barreat y Escalante, 2009; Moreno, Garrosa y González, 2000) destacan aspectos relacionados con:

- ❖ La motivación.
- ❖ El perfeccionismo.
- ❖ Las barreras relacionadas con la carrera.
- ❖ Las relaciones que los profesores deben establecer con los diferentes y diversos agentes educativos tales como los padres, los alumnos, los demás profesores e incluso con los miembros del equipo directivo.
- ❖ Las características de la personalidad también desempeñan un papel importante en la aparición del burnout.

Lo que la escuela hace con los niños, también lo hace con los docentes, a través de los premios y castigos, a través de la consideración social, facilitándole o complicando la formación continua, etc. Realmente la tarea de educar es compleja y no debe recaer en uno solo sino requiere una tarea en grupo, de los miembros de la institución y toda la comunidad educativa.

Como predictores, algunos estudios establecen los siguientes:

- ❖ La sobrecarga laboral fuertemente relacionada con el componente emocional del síndrome (Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006).
- ❖ La ambigüedad de rol (Beehr, Bowling y Bennett, 2010), siendo además uno de los más relevantes para el componente cognitivo del SQT (Rubino, Luksykte, Perry y Volpone, 2009).

En función del *Maslach Burnout Inventory*, sus autores (Maslach, Jackson y Leiter, 1986) estimaron un conjunto de puntajes comparativas del MBI para diversos campos de trabajo, pudiéndose conocer el grado de burnout en cada uno; así, en este estudio se comprobó que el campo de la educación era el que tenía las puntuaciones más altas, especialmente en cuanto los grados de despersonalización y realización personal en el trabajo, clasificado como alto y en cuanto al grado de cansancio emocional, clasificado como moderado.

En este ámbito, las investigaciones centradas en dicho síndrome han sido diversas, atendiendo a diferentes aspectos. En la siguiente tabla se recogen diferentes estudios en relación a los diversos aspectos del burnout, referidos principalmente a la docencia; no obstante, se mencionan otros estudios generales que también pueden ser extrapolados a la enseñanza, tales como aquellos que analizan las condiciones sociodemográficas o personales.

Tabla 16. *Investigaciones sobre burnout*

Temática	Autor	Año	Conclusiones o resultados del estudio
Sexo	Maslach	1982	Señalaron que las mujeres experimentaban mayor y más intenso cansancio emocional que los hombres.
	Gil-Monte y Peiró	1997	Encontraron mayor varianza en despersonalización, siendo los hombres los que tenían mayor sentimiento negativo hacia los estudiantes.
Edad	Crane e Iwanicki	1986	Ambos estudios pusieron de manifiesto que los profesores más jóvenes experimentaban mayores niveles de cansancio emocional y fatiga.
	Yagil	1998	
	Van Ginkel Borg	1987 1990	Informaron que los docentes más experimentados, que llevaban más de veinte años en la profesión, tenían una respuesta de estrés mayor que la de sus compañeros.
	Malik, Mueller y Meinke	1991	No encontraron diferencias significativas respecto a la edad.
Estado civil	Seltzer y Numerof	1988	Los profesores solteros experimentaban mayor burnout que los casados.
Relación entre bajas laborales y estrés y burnout	Chakravorty	1989	En una muestra de 1500 profesores con baja laboral se afirmó que un 77% de las bajas de larga duración eran debidas a trastornos mentales.
Nivel escolar impartido	Burke y Greenglass	1989	Entendieron que a medida que se avanza de ciclo educativo, a excepción de los profesores de Universidad, los índices de burnout se incrementan, siendo los profesores de Secundaria los más afectados.
	Beer y Beer	1992	
	Gold y Grant Doménech Ortiz	1993 1995 1995	Señalaron un mayor nivel de burnout en los primeros ciclos educativos, como consecuencia del menor grado de interés y motivación presentados por los alumnos.

Síntoma de burnout	Kohnen y Barth	1990	En una muestra de 122 profesores se detectó que un 28% informaba de mínimos síntomas de burnout frente a un 43% con síntomas moderados y un 28,7% que mostraba síntomas severos.
Causas	Moreno, Oliver y Aragonese	1993	Con una muestra de profesores que impartían clase en bachillerato encontraron que los problemas que mayores síntomas del síndrome causaron eran: los problemas con los alumnos, con la administración, la falta de apoyo y desmotivación.
Motivación y autoeficacia en el burnout	Pines	1993	Señaló que sólo las personas muy motivadas y con una alta autoeficacia corren el riesgo de padecer burnout, mientras que las poco motivadas y con una baja autoeficacia tan solo experimentan estrés, fatiga e insatisfacción.
Burnout en diferentes profesiones	Travers y Cooper De Heus y Diekstra	1997 1999	Entre las profesiones más estudiadas se encuentran las de enfermería, trabajo social y médico, aunque la profesión docente es la más afectada por el síndrome de burnout.
Tipo de centro	Valero Byrne Leithwood, Jantzi y Steinbach	1997 1999 2001	Analizando entre núcleos urbanos, rurales suburbanos, todas las investigaciones apuntaron la existencia de mayores índices de burnout en los centros suburbanos.
Revisión teórica	Moriana y Herruzo Rubio y Guerrero	2004 2005	Revisión de los principales hallazgos e investigaciones realizadas sobre el estrés y burnout en profesores. Revisión teórica y clasificación de distintas técnicas para la prevención e intervención.

El burnout en la actividad docente

Relación del burnout y la inteligencia emocional	Extremera, Fernández-Berrocal y Durán	2003	Estudio en el que se examina el papel de la inteligencia emocional y su influencia en el síndrome del quemado.
	Extremera, Durán y Rey	2007	Estudio de caso sobre la relación entre los tipos de personalidad, inteligencia emocional y burnout.
	Pishghadam y Sahebjam	2012	Relacionan los conceptos empleando tres inventarios: MBI, NEO-FFI y EQ-I.
Burnout en primaria	Fernet, Guay, Senécal y Austin	2012	Probar en un modelo motivacional los cambios. Intraindividuales en el burnout de los profesores.
Burnout en secundaria	Veldman, Tartwijk, Brekelmans y Wubbels	2013	Investigación sobre la satisfacción en el trabajo de los profesores y las relaciones con los alumnos.

Fuente: Elaboración propia

Del mismo modo, las investigaciones sobre el síndrome se han extendido a lo largo de muchos países desde que comenzara en Estados Unidos, como es el caso de diversos países latinoamericanos (Robalino y Körner, 2005), Portugal (Martínez, Marques, Salanova y Lopes da Silva, 2002), Australia (Iverson, Olekalns y Erwin, 1998), España (Hidalgo y Díaz, 1994), China (Tang, 1998), Japón (Higashiguchi et al., 1998), Israel (Friedman, 2003), Italia (Pedrabissi y Santinello, 1988), Finlandia (Olkinuora et al., 1990) y algunos países africanos (Gant et al., 1993), entre otros.

4. LEGISLACIÓN Y JURISPRUDENCIA SOBRE EL BURNOUT

La dimensión de ese fenómeno como psicopatología asociada al contexto laboral, hace que le sea aplicable un marco legislativo amplio, especialmente en la vertiente preventiva (Tejero et al., 2002).

La Ley General de Seguridad Social (B.O.E. de 29 de junio de 1994), y la Ley 31/1995 de 8 de noviembre de Prevención de Riesgos Laborales (B.O.E. de 10 de noviembre de 1995) reformada por la Ley 54/2003, de 12 de diciembre de Prevención de Riesgos Laborales, Reforma del Marco Normativo de la Prevención de Riesgos Laborales, pueden aplicarse a este síndrome. En cuanto a la Ley General de la Seguridad Social el artículo 116 entiende como enfermedad profesional "la contraída a consecuencia del trabajo ejecutado por cuenta ajena en las actividades que se especifican en el cuadro que se apruebe por las disposiciones de aplicación y desarrollo de esta Ley, y que ésta proceda por la acción de elementos o sustancias que en dicho cuadro se indiquen para cada enfermedad profesional". En el artículo 115.1. de la misma Ley entiende por "accidente de trabajo toda lesión corporal que el trabajador sufra con ocasión o por consecuencia del trabajo que ejecute por cuenta ajena" y el artículo 115.2.e, dice que "tendrán la consideración de accidente de trabajo". Las enfermedades que contraiga el trabajador con motivo de la realización de su trabajo, siempre que se pruebe que la enfermedad tuvo por causa exclusiva la ejecución del mismo". Por último en el apartado del artículo 115.3 de la mencionada ley que siempre que estas lesiones se produzcan durante el tiempo de trabajo y en el lugar de trabajo se presumirán iuris tantum (salvo prueba en contrario) constitutivas de accidente de trabajo.

De lo anterior, siguiendo a autores como Martínez (2005) podemos deducir cuatro elementos que determinan conceptualmente "accidente de trabajo":

1. Una lesión corporal, entendiéndose por tal no sólo las físicas sino también las secuelas o enfermedades psíquicas o psicológicas
2. Que la víctima sea un trabajador por cuenta ajena;

3. Relación causal entre el trabajo y la lesión, produciéndose ésta con ocasión o como consecuencia del mismo;
4. Relación causal entre la lesión y la situación de incapacidad protegida

Desde el punto de vista constitucional el artículo 40 establece “los poderes públicos fomentarán una política que garantice la formación y readaptación profesionales; velarán por la seguridad e higiene en el trabajo y garantizarán el descanso necesario, mediante la limitación de la jornada laboral, las vacaciones periódicas retribuidas y la promoción de centros adecuados” así como la responsabilidad penal derivada del incumplimiento de estas premisas (arts. 316 y 317 del Código Penal), civil (arts. 1902 y ss. del Código Civil) y administrativa o disciplinaria (Ley de Prevención de Riesgos Laborales, LPRL¹³, Estatuto de los Trabajadores¹⁴, convenios colectivos específicos).

La Ley de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL) establece el derecho a una protección eficaz en seguridad y salud en el trabajo con el correlativo deber del empresario de garantizarlo, siempre de forma permanente y adoptando todas las medidas que sean necesarias, no recayendo en ningún momento este coste en el trabajador (LPRL art. 14), constatando que este deber se extiende a las Administraciones públicas respecto del personal a su servicio.

Es destacable en relación al tema que nos atañe, el artículo 22, al referirse a la garantía por parte del empresario la vigilancia periódica de su estado de salud “en función de los riesgos inherentes al trabajo”. En relación con este artículo podemos mencionar la protección a trabajadores especialmente sensibles a determinados riesgos (LPRL, art. 25), puesto que en función de la revisión de la literatura anteriormente expuesta, la profesión docente es junto a la sanitaria una de las profesiones con más probabilidad de sufrir el síndrome de desgaste profesional, y el artículo 31.4b) donde

¹³ Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales. Boletín Oficial del Estado Nº 269 de 10 de noviembre de 1995.

¹⁴ Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores. Boletín Oficial del Estado Nº 75 de 29 de marzo de 1995

recoge la necesidad de ser adecuados en función del tipo de riesgo a los que los trabajadores se exponen, por lo que de nuevo se centra en su especificidad.

Brinda una serie de derechos y obligaciones respecto a las opciones al empresario con el fin de cumplir con el deber de prevención de los riesgos profesionales, mediante servicios especializados para llevar a cabo la labor de prevención o bien asumiendo esta tarea el empresario (LPRL, art. 30); las acciones preventivas se derivan del art. 15 de esta ley.

Una de las formas de prevención que contempla esta Ley es la formación de los trabajadores (LPRL; art.19), especialmente, en consonancia, con las situaciones laborales docentes cambiantes que hemos reflejado en el marco teórico, manifestando que “La formación deberá estar centrada específicamente en el puesto de trabajo o función de cada trabajador, adaptarse a la evolución de los riesgos y a la aparición de otros nuevos y repetirse periódicamente, si fuera necesario”.

No debemos obviar en litigios judiciales para poder aclarar la interpretación de las disposiciones nacionales o comunitarias la lista europea de enfermedades profesionales¹⁵, aunque como fuente jurídica es una Recomendación, nos otorga derechos directamente invocables ante los tribunales nacionales,

Otras normas al respecto son las siguientes:

- RD 486/1997 de 14 de abril, sobre disposiciones mínimas de seguridad y salud en los lugares de trabajo.
- Directiva 93/104/CE del Consejo, de 23 de noviembre de 1993, relativa a determinados aspectos de la ordenación del tiempo de trabajo.

Hay que señalar en esta línea, la reciente modificación de la lista de enfermedades profesionales por parte de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)

¹⁵ Recomendación 2003/670/CE de la Comisión, de 19 de septiembre de 2003, relativa a la lista Europea de enfermedades profesionales (DO L 238 de 25.9.2003), que sustituye a la Recomendación 90/326/CEE de la Comisión, de 22 de mayo de 1990. Vid. Comunicación de la Comisión, de 20 de septiembre de 1996, [COM (96) 454 final].

en marzo de 2010, que alcanza ya un total de 116, lo que hace suponer que pronto el burnout pase a ser considerado enfermedad profesional, ya que por primera vez la mencionada lista incluye la presencia de trastornos mentales, entre los que podría quedar encuadrado el burnout, presumiblemente en el epígrafe 4.2 del segundo capítulo. En el epígrafe 4. Trastornos mentales y del comportamiento, la actual lista de enfermedades profesionales de la OIT incluye: i) Trastorno de estrés postraumático y ii) Otros trastornos mentales o del comportamiento no mencionados en el punto anterior cuando se haya establecido, científicamente o por métodos adecuados a las condiciones y la práctica nacionales, un vínculo directo entre la exposición a factores de riesgo que resulte de las actividades laborales y los trastornos mentales o del comportamiento contraídos por el trabajador.

En el ámbito jurisprudencial hay que mencionar la existencia de sentencias sobre este problema laboral en el ámbito educativo, perteneciendo a la jurisdicción social y contencioso-administrativa, con aspectos que versan principalmente con el grado de incapacidad que el burnout puede generar.

Puede apreciarse como desde 1999 a 2017, las sentencias referidas a burnout, han ido creciendo, llegando a duplicarse en el periodo 2009-2016 en relación al intervalo comprendido entre 1999 y 2005¹⁶. Destacan sentencias tales como las de los Tribunales Superiores de Justicia del País Vasco¹⁷ y de Cataluña¹⁸.

La sentencia del Tribunal Superior del País Vasco se refiere a un hombre que prestaba servicios como jefe de Taller dirigiendo a trabajadores minusválidos, diagnosticándole el síndrome tras varias bajas por la misma causa, obteniendo el demandante una favorable.

La sentencia de Cataluña versa sobre una profesora que primero tuvo una baja de casi 4 meses por depresión y luego otra por ansiedad de 8 meses. Obteniendo

¹⁶ Base de datos CENDOJ

¹⁷ Sentencia de la Sala de lo Social del TSJCPV de 11 de noviembre de 1999.

¹⁸ Sentencia de la Sala de lo Social del TSJC de 20 de enero de 2005.

también una sentencia favorable, destacando entre sus fundamentos de derecho uno de los informes médicos donde dice que el intento de reincorporación laboral ha agravado el proceso.

Por tanto, en ambas se entiende el síndrome del desgaste profesional como un “accidente laboral”. En este sentido, la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Cataluña de 2005 lo reconoce claramente como tal al considerar que se daba una relación causa-efecto entre la patología y el trabajo, concediendo a una maestra de Barcelona la incapacidad permanente absoluta para continuar su labor docente, condenando además al centro donde trabajaba a una pensión del cien por cien de su base reguladora. Al entender esta dolencia como accidente laboral debemos tener en cuenta que la Ley 31/1995 de Prevención de Riesgos Laborales establece en su Art. 14 el derecho de los trabajadores a que su salud sea protegida de aquellas condiciones laborales que supongan un riesgo para ésta, y la obligación de los empresarios y las administraciones públicas de proteger a sus trabajadores de los riesgos laborales a los que puedan estar expuestos en el desempeño de su labor.

Otras al respecto son la STSJ Cataluña de 9 de noviembre de 2005 donde se dice que compete a la empresa la vigilancia de la salud en relación a los factores de riesgo psicosocial, posterior a esta encontramos la STSJ en Navarra de 18 de abril de 2006, que define el síndrome del trabajador quemado como un proceso en el que se acumula un estrés extremo, a raíz de la desproporción existente entre la responsabilidad asumida por el trabajador y la ausencia de reconocimiento vivida por éste, menciona que la Psicología del trabajo y la Medicina Forense la tratan como un trastorno de adaptación del individuo al ámbito laboral cuya caracterización reside en el cansancio laboral. Ya en existía otra STSJ de Navarra (23 de marzo de 2004) donde se hablaba de los factores, entendiendo que los causantes son tanto objetivos como subjetivos.

A continuación destacamos dos resoluciones en las que no se admitió el síndrome como tal, en primer lugar el Auto del Tribunal Supremo de 30 de mayo de 2006, en esta entiende que no hay síndrome de quemado cuando la trabajadora se siente frustrada por realizar una actividad laboral que no le permite realizar las

competencias propias de su vocación profesional. En segundo lugar, la STSJ de Madrid de 14 de marzo de 2005, diferenciaba el acoso moral del síndrome del quemado, aun cuando ambas patologías Psicosociales coincidan en el resultado incidiendo en el elemento intencional (ausente en principio en el síndrome del quemado).

En cuanto a la consideración de accidente de trabajo, la sentencia de la sala de social del Tribunal Superior de Justicia 1017/2014 establece que

“la doctrina científica destaca la exigencia general de relación de causalidad entre el trabajo y la lesión (...); bien de manera estricta («por consecuencia») o bien en forma más amplia o relajada (con ocasión), de manera que en este último caso ya no se exige que el trabajo sea la causa determinante del accidente, sino que es suficiente la existencia de una causalidad indirecta, quedando excluida del carácter laboral -tan sólo- la ocasionalidad pura”.

5. TÉCNICAS DE PREVENCIÓN Y AFRONTAMIENTO

Gil-Monte (2005) establece que algunas variables individuales, tales como las sociodemográficas y de personalidad, juegan un papel importante en el proceso, especialmente en la forma de percibir los síntomas y consecuencias, y de un modo preventivo desde tres perspectivas:

1. El nivel individual se refiere a las estrategias personales de índole cognitivo-conductual que los trabajadores tienen que desarrollar con carácter autoevaluativo, para eliminar o reducir fuentes de estrés.
2. El grupal incluye potenciar la formación en habilidades de comunicación y apoyo social de los profesionales,
3. El organizacional propone eliminar o disminuir los estresores del entorno laboral.

Como métodos preventivos del síndrome, Kyriacou (2003) establece que la mejor estrategia consiste en reducir la intensidad de las emociones negativas, por tanto en relación con la inteligencia emocional, capaz de modificar esas sensaciones negativas

o al menos saber gerenciarlas. Este procedimiento destaca desde el momento en el que se aprecia que es el sistema emocional el principalmente damnificado. En estos casos, las perspectivas más heterogéneas coinciden en el remedio básico; fue formulado explícitamente por Benedictus (Baruch) de Spinoza, (1632-1677), en su tratado sobre Ética: no se puede reprimir un afecto, sino neutralizándolo mediante otro afecto contrario, más poderoso que aquél que se quiere frenar o apagar (Spinoza, 1963). En la aceptación de la fórmula spinoziana coinciden personajes contemplativos, como el Dalai Lama (2004); filósofos, como Camps (2011); psicobiólogos, como Morgado (2010); y neurocientíficos, como Damasio (2005). Todos manifiestan conformidad con el enunciado principio práctico formulado por Spinoza, que podríamos reformular tal y como establece García Carrasco (2012) de esta forma: un proceso emocional de carácter destructivo o negativo puede contrarrestarse con otro de valencia contraria.

Siguiendo las líneas de actuación propuestas por Kelchtermans y Strittmatter (1999) para la prevención del *burnout* en profesores, es necesario una actuación que parte desde la administración pública centrada en el reconocimiento público de la labor docente, la vuelta a una imagen positiva del profesor, el balance entre las políticas educativas y la realidad, así como la autonomía de los centros. Otros posibles aspectos serían la provisión de recursos para la adaptación, así como una remuneración económica, posibilidad de promoción, etc. Otra opción es tener en cuenta la participación de los profesores en las decisiones de los centros y en las políticas educativas, potenciar el trabajo en grupo así como mantener relaciones interpersonales entre los compañeros y crear servicios de apoyo o consulta al profesorado.

Otros como Moriana y Herruzo (2004) hablan sobre estrategias de afrontamiento a nivel individual o grupal para tratar el *burnout*, por tanto una vez ya inmersos dentro del *burnout*, sienten éstas:

A. *Estrategias de intervención individuales*

Las técnicas más utilizadas en el ámbito educativo son las de corte cognitivo-conductual aunque también hay técnicas psicodinámicas y las centradas en el ejercicio físico.

Las técnicas conductuales se centran en enseñar a desconectar del trabajo y separar la vida personal y familiar de la laboral, algo que se lleva a cabo por algunos con entrenamientos para retirar la atención, time out, reforzamientos progresivos...

Las técnicas cognitivo-conductuales más utilizadas son la desensibilización sistemática, el *counseling*, el asesoramiento técnico el entrenamiento en asertividad Aprendizaje de destrezas sociales para la formación de profesores de secundaria reconstrucción de pensamiento e ideas sobre la enseñanza. En esta línea, es destacable mencionar la demostración de Cheek, Bradley, Parr y Lau (2003) de que la utilización de terapia cognitivo-conductual junto a la musicoterapia arroja mejores resultados frente al *burnout* que la terapia cognitivo-conductual sola.

Otras técnicas cognitivas son la intervención centrada en las demandas emocionales (Graves, 2001) y enseñar a identificar las primeras fuentes de *burnout* a la vez que se entrena en estrategias de afrontamiento (Brock y Grady, 2000).

Respecto a la orientación psicodinámica, aunque sin lugar a dudas son las técnicas menos utilizadas, hay técnicas de tipo físico que actúan sobre los efectos fisiológicos (insomnio, taquicardia, inquietud psicomotora y otras derivadas de la ansiedad), como por ejemplo la propuesta de Travers y Cooper (1997) de hacer ejercicio físico, yoga, relajación y viajes.

B. Estrategias de intervención grupal

Estas se ocupan principalmente en la búsqueda de apoyo social que puede ser de distinto tipo según la relación con los otros (familia, asesores, amigos...).

Esta forma de trabajo adopta las mismas técnicas anteriormente mencionadas (técnicas como la relajación, resolución de problemas, debates en grupo sobre los principales problemas, etc.) pero mediante pequeños seminarios.

C. Estrategias organizacionales

Bajo esta denominación se encuentran todas aquellas estrategias que desde la administración educativa comprenden medidas tanto paliativas como preventivas. Una de ellas es aumentar la formación de los profesionales sobre estrategias de afrontamiento por ejemplo, también se incluirían los métodos de selección, los programas de asistencia al empleado (Travers y Cooper, 1997), en donde un equipo de profesionales asesora y atiende de forma personalizada todos los problemas del trabajador.

Otras medidas son la reducción de la carga de trabajo en general de la carga lectiva y jornada laboral. Incluso Maslach (1982) propone informar sobre el síndrome de burnout para que los profesionales estén preparados y puedan identificarlo para tomar las medidas necesarias.

6. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN RELACIÓN CON EL BURNOUT

Hay evidencia sobre la relación de emoción y conflicto, los conflictos generan emociones que pueden dificultar o imposibilitar la gestión adecuada en cualquier ámbito de la vida personal y por supuesto en la laboral. La correlación entre inteligencia emocional y otros factores ha sido revisada por diversos autores, Rey, Extremera y Pena (2011) han encontrado que la claridad y la reparación emocional presentan una relación positiva con la satisfacción vital. Además, a partir de un modelo de ecuaciones estructurales indican que la claridad y la reparación emocional presentan, además de un efecto directo sobre la satisfacción vital, un efecto indirecto por medio de la autoestima (Gómez Baya, 2014). Otros autores como Fernández-Berrocal, Alcaide, Extremera y Pizarro (2006) con una muestra de adolescentes españoles, hallaron que la inteligencia emocional autoinformada estaba negativamente relacionada con los niveles de depresión. En concreto, la habilidad para discriminar claramente entre sentimientos, o claridad emocional, y la habilidad para autorregular los estados emocionales, o reparación emocional, se asociaban con un mejor ajuste psicológico. Salguero et al.

(2011), en un estudio longitudinal con adolescentes españoles, concluyen que: 1) las altas puntuaciones en atención emocional y las bajas puntuaciones en claridad y reparación emocional se asocian con mayores niveles de depresión; y 2) la alta atención emocional y la baja reparación emocional predicen de forma significativa los niveles más altos de síntomas depresivos, incluso después de controlar los síntomas previos.

Afrontando adecuadamente las situaciones emocionales se pueden alcanzar las habilidades cognoscitivas, conductuales y emocionales, en las que la inteligencia Emocional (término utilizado a partir de 1990), posibilita la organización de las actividades cognoscitivas así como la conducta subsecuente en diversas áreas (Isaza y Calle, 2015).

Ya en 1994 la Organización Mundial de la Salud (OMS) afirmaba que los trastornos del estado de ánimo eran una causa común de absentismo y jubilación por incapacidad laboral, y además preveía que en un futuro próximo la depresión sería la segunda causa de discapacidad por enfermedad.

Del mismo modo, en cuanto a su relación con la depresión cabe destacar las pruebas empíricas sobre la asociación de ambas realizada por Vázquez, Pomar, Sánchez, Díaz y López (2007), así como las realizadas por Hervás y Vázquez (2006) sobre las implicaciones de la regulación afectiva en la salud mental y física, y por Hervás (2011) sobre el papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos.

Aparecen conceptos como el *lifelong learning*, que significa la necesidad imperiosa de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional.

Como prueba de la relación de la inteligencia emocional tanto conceptual como empíricamente con una extensa variedad de indicadores de salud física y mental podemos mencionar la confirmación realizada por los análisis independientes de Schutte et al. (2007), de Martins, Ramalho y Morin (2010) y las investigaciones de Mikolajczak, Menil y Luminet (2007), que las personas con mayores niveles de inteligencia emocional presentaban una menor secreción de cortisol (la hormona del

estrés) en respuesta a una situación estresante. Las personas con mayor nivel de inteligencia emocional tienden a mostrar una mejor salud mental, y del mismo modo niveles bajo de ésta se asocian a mayor propensión de padecer trastornos de ansiedad, depresión u otros trastornos de la personalidad (Hansen, Lloyd y Stough, 2009).

Así pues, existen evidencias empíricas sobre la relación entre inteligencia emocional y el grado de felicidad o bienestar personal, tanto hedónico como eudanómico (Matthews, Zeidner y Roberts, 2012).

Recientes investigaciones en el campo de la medicina están llegando a constatar la alteración que producen los estados emocionales a la respuesta inmunitaria, a través de lo que se conoce como la psiconeuroinmunología (término atribuido a Robert Arder en 1981). Esta rama se ocupa de investigar las conexiones entre las emociones, bioquímica cerebral y sistema inmunitario. La comunicación para estas conexiones se lleva a cabo a través de la secreción y recepción de determinadas sustancias químicas (neurotransmisores, hormonas).

Todas estas aportaciones nos mostrarían que aquellos individuos con una actitud positiva, con un apoyo o estabilidad emocional, tienen mayor probabilidad de prevenir o superar ciertas enfermedades.

Autores como Bisquerra ya nos advierten de que los profesores pueden experimentar disonancia emocional cuando experimentan una emoción que no es acorde con su rol de profesor, algo que es lo que principalmente parece que está suponiendo los problemas actuales del profesorado por encontrarse haciendo más de las tareas encomendadas o teniendo que hacer sus tareas en contextos disruptivos más propios de un psicólogo o guardia de seguridad que de un profesor.

Las investigaciones demuestran que alto niveles de IE se asocian en los docentes a mayores niveles de satisfacción con sus vidas (Augusto, López, Martínez y Pulido, 2006; Rey y Extremera, 2011, Pena, Rey y Extremera, 2012) del mismo modo, otros trabajos hablan de la relación de la inteligencia emocional y síndrome de estar quemado (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes y Salovey, 2010; Chan, 2006; Extremera, Durán y Rey, 2010; Extremera, Fernández-Berrocá y Durán, 2003).

Los profesionales del sector servicios desarrollan su trabajo a través de procesos de interacción social viéndose implicados en tareas emocionales. Siendo tal y como ya hemos desarrollado, el burnout un síndrome con mayor riesgo en los profesionales de ese sector, debido fundamentalmente a esta íntima relación emocional-laboral. La mayoría de las veces, los profesionales que eligen un trabajo de servicio humano comparten una característica común: son personas especialmente sensibles a las necesidades de los demás, con alto grado de empatía que supone un cierto nivel de realización o significación en sus vidas. Un trabajo en el cual una persona ayuda a otra implica siempre un cierto grado de estrés psicológico y emocional, porque los profesionales están expuestos a los problemas físicos, psicológicos y sociales de los clientes durante largos períodos de tiempo, con la responsabilidad de solucionarlos y que les obligan a una entrega emocional continua en su trabajo (Manassero, 1994).

Las emociones suponen un papel importante en la adaptación de las personas a los riesgos psicosociales del trabajo en contextos socio-comunitarios. De esta forma la capacidad para razonar, percibir y comprender las emociones permite desarrollar procesos de regulación emocional que contribuyen a moderar y prevenir los efectos negativos de los riesgos psicosociales en el trabajo (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003).

Es destacable la experiencia emocional que el profesorado tiene al desarrollar su práctica educativa, así como, la interacción del contexto sociocultural con las emociones del profesorado. El estado global de la evolución de las relaciones interpersonales en la vida pública y sus problemas repercute en la Institución. Así empieza a formularse el problema del conflicto potencial de intereses profesor-alumno, debiendo garantizarse una serie de sentimientos, estrategias como por ejemplo la motivación, porque no lo está por principio, entre los objetivos de la formación (Jociles, 2008).

La profesión docente, por tanto, genera muchas emociones, principalmente por su estrecha y en ocasiones conflictiva relación con los agentes educativos:

- ✓ *Padres*: los profesores intentan ser sus aliados, algo que en ocasiones consiste en ocasiones en desmontar toda una idea preconcebida negativa sobre el profesorado.
- ✓ *Alumnos*: que consideran a menudo al profesor como un enemigo, y ante que el muestran a menudo falta de autoridad.
- ✓ *Compañeros*: Ante estos se dan en ocasiones relaciones de desconfianza y competitividad, cuando en realidad reunirse con los mismos hablando desde la distancia de los problemas a los que se enfrentan en el aula les podría ayudar a reflexionar, compartir, encontrar soluciones y en conclusión un acercamiento mayor al desarrollo de las habilidades sociales.
- ✓ *La dirección*: Entendida desde un punto de vista de desigualdad y como agente ejecutor y perseguidor.

La inteligencia emocional es una capacidad que permite procesar, entender y gestionar las emociones, por tanto su relación es casi necesaria para un afrontamiento de todas estas emociones, sus consecuencias y su gestión.

El estudio del bienestar subjetivo del profesorado en la enseñanza también es relevante para entender las emociones del profesorado, la identidad profesional y el cambio educativo. De ahí que el bienestar del profesorado sea un tema relativamente reciente precedido por estudios centrados en el malestar docente (De Pablos, Colás, González y Martínez-Vara, 2013).

En cuanto a la literatura relativa a las emociones del profesorado, hay diferentes perspectivas teóricas como la psicología positiva, la psicología educativa, la psicología social y de la personalidad, la sociología educativa y la pedagogía.

Según Eid y Larsen (2008), la investigación actual al respecto contempla tres modelos teóricos, un primer modelo que resalta la variable contextual, donde se establece que el bienestar subjetivo depende de condiciones externas vinculadas con el contexto (por tanto, la vinculación principal sería la cultura y ambiente en el que se educa), algunas investigaciones en este sentido son las de Fuentes y Rojas (2001),

Quintero y González (1997) y Hagerty et al. (2001). Un segundo modelo (psicológico), donde se destacan las características personales del sujeto como la clave para el bienestar subjetivo. Desde esta línea se ha producido abundante producción científica donde se ha tratado de identificar variables sobre la personalidad como la extroversión (Harris y Lightsey, 2005), la autonomía personal y los objetivos ante la vida (Sánchez, Parra y Alcázar, 2003) y relacionarlos con el bienestar subjetivo. Por último, un modelo interaccionista que interpreta el bienestar subjetivo como la relación existente entre los factores personales y el contexto situado.

El método de pensamiento emocional nos ayuda a gestionar nuestras emociones y sentimientos negativos como el miedo que nos hace luchar o atacar, huir o quedarnos paralizados (Bisquerra, 2005) y es que "*muchas veces los docentes sentimos miedo y en otras ocasiones nos ponemos barreras para defendernos y luego esas mismas barreras no nos dejan crecer*" (Fischer, 2003, p. 47), y aparecen síndromes como el del quemado.

El contrario a esta situación sería el compromiso profesional ("work engagement"); este es un estado en el que el trabajador se siente animado, lleno de vitalidad, el tiempo que dedica a su tarea educativa se le hace corto, y se le pasa deprisa con un alto grado de concentración, sus dimensiones son vigor, dedicación y absorción (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiro y Grau, 2000; Salanova et al., 2005). El vigor está vinculado a altos niveles de energía, y a la persistencia y esfuerzo en la labor que se lleva a cabo, a pesar de las dificultades. La dedicación se refiere a una elevada implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto en las tareas ocupacionales. Y el factor de absorción apunta a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad laboral.

Por tanto, encontrando los factores que llevan a este engagement podemos encontrar estrategias para la prevención del burnout. En este aspecto la literatura como antecedentes del engagement se centra en los recursos personales como la autoeficacia y la inteligencia emocional.

Esta relación también ha sido evaluado en los alumnos y los resultados evidenciaron que altos niveles de IE en los alumnos se relacionaban con menores niveles

de agotamiento, cinismo, mayor eficacia académica, menor percepción de estrés y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas aproximadamente una o dos semanas antes de comenzar el período de exámenes (Extremera, Durán y Rey, 2007).

Esta correlación ha sido comprobada en profesionales del sector sanitario (Megías, Masallón y Bresó, 2011). Los resultados muestran una relación entre IE y bienestar, específicamente entre la cuarta rama de la IE (gestión de emociones) con el agotamiento, uno de los elementos centrales del burnout.

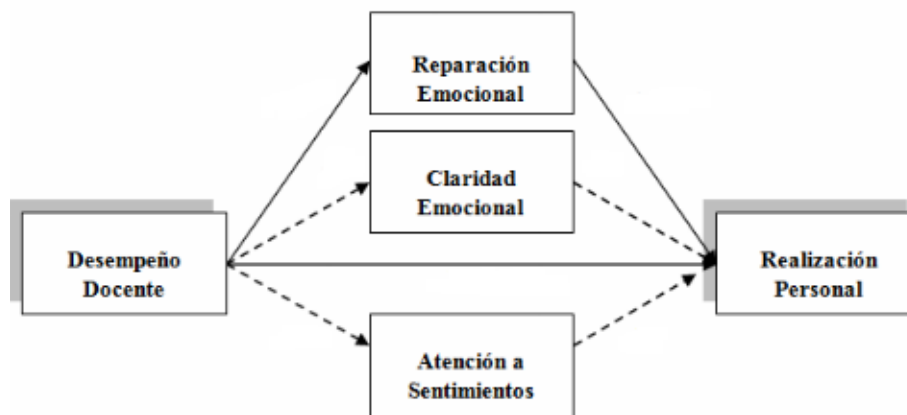
Brownell y Smith (1992) ya determinan entre sus propuestas para afrontar el síndrome la opción de incrementar la autoconciencia de los profesores. Sobre esta línea se están desarrollando programas para el desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes por ejemplo en Canadá (Vesely, Saklofske y Nordstokke, 2014). Sin embargo, en cuanto a este tipo de inteligencia en la formación del profesorado apenas hay y, como dicen López-Goñi y Goñi (2012), hay mucho camino por andar. Uno de los lugares que está empezando a reconocer esta necesidad en competencias emocionales es Finlandia, referente internacional en la educación.

En 1994, Cacciopo, Rapson y Hatfield desarrollan una teoría sobre el contagio emocional, entendiendo que algunas personas son más propensas como emisores y otras como receptores, nos hablan de como la emoción se contagia, de este modo la emoción viajaría de fuera a dentro. Esta teoría es muy valiosa en cuando a la posibilidad de ejercer en los demos una gran influencia en su estado emocional. Esto nos permite ese contagio en el trabajo como una parte más de nuestra convivencia, se promueven así investigaciones como las de Bakker, Westman y van Emmerik (2009), que tratan de encontrar variables que ayuden a comprender cuál es el origen de estos mecanismos y cómo pueden utilizarse para promover emociones positivas en el trabajo. Diversas investigaciones han mostrado condicionantes para este contagio laboral: la frecuencia de interacción (Bakker y Schaufeli, 2000), la empatía (Westman y Vinokur, 1998), la susceptibilidad al contagio (Bakker, Schaufeli, Sixma y Bosveld, 2001), el clima (Westman, Etzion y Chen, 2009) y la similitud (Bakker, Westman y Schaufeli, 2007).

Todo esto nos muestra la posibilidad de que esa relación entre ambos conceptos pueda ser un importante instrumento en la determinación o superación del burnout, que será determinada a través de la siguiente investigación.

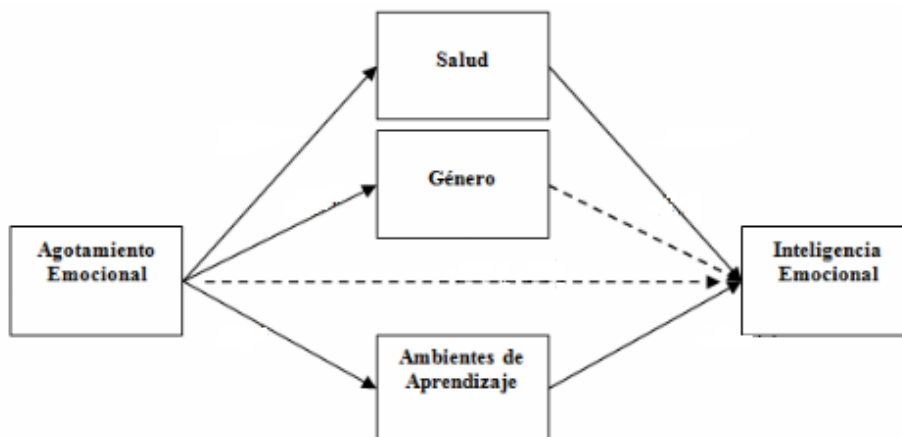
De un modo esquemático, siguiendo a Ilaja (2015) las siguientes figuras nos muestran una correlación. La primera figura nos habla sobre la mediación entre el desempeño docente y la realización personal.

Figura 5. *Relación entre el desempeño docente y la realización personal*



La figura siguiente muestra la mediación entre agotamiento e inteligencia emocional.

Figura 6. *Relación entre agotamiento e inteligencia emocional*



Estudios centrados en esta relación de la personalidad establecen hipótesis sobre la relación del burnout y las variables de rasgos de personalidad estableciendo

tras el estudio estadístico que presentan mayor valor predictivo en el *burnout* con el trabajo que las variables sociodemográficas.

Actualmente el sistema educativo actual persigue la formación integral del alumno, en ambos niveles, tanto a nivel cognitivo como social o emocional, sin embargo esta formación no se está dando a los profesores a pesar de mostrar la literatura al respecto, los beneficios que puede aportar. Siguiendo el modelo de Inteligencia Emocional-Social de Bar-On (2006), podría contribuir de la siguiente forma a través de factores y subfactores:

Tabla 17. Factores y subfactores de la formación docente en inteligencia emocional

Factor	Subfactores
Destreza Intrapersonal	Autorrefuerzo
	Autoconciencia emocional
	Asertividad
	Independencia
Destreza interpersonal	Auto-actualización
	Responsabilidad Social
	Empatía
	Relaciones interpersonales
Adaptabilidad	Evaluación de la realidad
	Flexibilidad
	Solución de problemas
Control del estrés	Tolerancia a la frustración
	Control de impulsos
Humor General	Optimismo
	Felicidad

Fuente: Bar-On (2006)

No debemos olvidar que los trabajadores finalmente son personas cargadas de emociones y esas emociones de un modo u otro son parte de su trabajo, puesto que inciden en la toma de decisiones y en la capacidad de desarrollar la actividad laboral, independientemente de su profesionalización, de ahí esa importancia en la formación, Casas (2007) nos ofrece una propuesta formativa consistente en:

El burnout en la actividad docente

- Habilidades comunicativas.
- Aprendizaje emocional.
- Métodos de interiorización.



SEGUNDA PARTE:
ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 4

METODOLOGÍA



1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA DE INVESTIGACIÓN

Desde 1970 en España se ha atendido con más desarrollo que en épocas anteriores a la formación del profesorado, formación que ha perseguido principalmente la consecución de objetivos académicos tales como el conocimiento. De este modo, conforme ha variado la enseñanza y sus materias se ha promovido la formación de un profesorado que fuera capaz de adaptarse a estos cambios.

La formación es fundamental al igual que como trabajan y sienten los docentes, así nos dice Escudero (2006):

"Cualquier sistema educativo que se deje interpelar por los tiempos cambiantes y sus demandas, no sólo tiene que revisar estructuras escolares, la educación y el gobierno de la educación y el currículum escolar, sino que también ha de prestarles una atención inexcusable a las personas que en él trabajan. Cómo los docentes viven y sienten su profesión y su quehacer son cuestiones de ayer y hoy que siguen poniendo la formación inicial y el desarrollo docente en el primer de cualquier agenda educativa consistente" (p. 24).

Las modificaciones del mundo laboral docente, y un cambio en la cultura docente han traído nuevas transformaciones en cuanto la gestión de la información, la tarea del conocimiento y la solución de problemas nos muestra una situación actual en los centros educativos que denota una insuficiente formación del profesorado para afrontar las difíciles situaciones con las que se encuentra a diario. Situaciones que debe dominar para alcanzar sus expectativas y cumplir con los objetivos propuestos, logrando así una enseñanza de calidad sin que su bienestar físico, psicológico y social se vea amenazado.

Parece ser que los problemas a los que se enfrenta un profesor son a menudo conflictos alejados de las funciones que corresponden generalmente a un docente, sin haber sido formado, por lo tanto, para saber actuar en esas situaciones. El profesor actual se encuentra en aulas masificadas, indisciplinadas, con alumnos que en ocasiones no dominan el idioma y donde la autoridad con la que cuenta es prácticamente nula. Tal

y como afirma Esteve (2001), “*se forma a los docentes para dar unas clases imposibles en unos centros de enseñanza que ya no existen*” (p. 16).

Los docentes tienen que dar respuesta a una sociedad que quiere una escuela cada vez más exigente y de mejor calidad, donde se educa a través de diferentes idiomas y de estudiantes de diversas procedencias (Sánchez, March y Ballester, 2015), donde los docentes tienen que tener en cuenta cuestiones culturales y de género, promover la tolerancia y la cohesión social, donde de tenerse en cuenta a los alumnos desfavorecidos o con problemas de aprendizaje y de conducta, y por supuesto actualizándose continuamente y utilizando las nuevas tecnología (OCDE, 2009).

Todo esto da lugar a una enseñanza en la que no se alcanzan los objetivos establecidos para el alumnado y donde aparecen síntomas que afectan a la salud física y mental del profesor, aspectos que se refieren al ya mencionado *síndrome de desgaste profesional o burnout* (Harrison, 1999; Maslach, 1999); un síndrome relativamente reciente, pero que junto al estrés está causando una importante cantidad de bajas, hecho que trasciende no sólo económicamente al Estado, sino también en la enseñanza, como bien demuestran estudios que confirman la relación entre la salud laboral de los docentes y la calidad de la enseñanza (Schwab, Jackson y Schuler, 1986).

Pero la investigación realizada también nos pone en conocimiento de la relación existente entre el *síndrome burnout* y la *inteligencia emocional* (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). Parece ser que la “*inteligencia emocional*” (Conangla, 2004; De Moya et al., 2010; Goleman, 1996) permite un control de los sentimientos y una capacidad de comprensión, pudiendo ayudar a los profesores a superar los problemas que surgen diariamente en sus centros de trabajo, además de capacitarles para poder transmitir y enseñar este tipo de inteligencia, tan importante y necesaria para el alumnado actual, que se encuentra inmerso en una sociedad multicultural, estresante, violenta y competitiva. Sin embargo, no se observa en los planes de formación inicial, continua o de aprendizaje permanente el aprendizaje de estas competencias dirigidos al profesorado.

En este sentido, Lorente et al. (2008) consideran necesario incluir, además de las variables contextuales, el estudio de los factores de personalidad en su predicción, ya que los recursos personales permiten a los individuos abordar y hacer frente a las demandas externas internas en situaciones de estrés (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006; García Izquierdo, Ramos y García, 2009).

De este modo hay que ser consciente de que la formación debe responder a las demandas que las tareas educativas generan, clarificando con realismo la identidad de la actividad que el futuro docente va a realizar y encaminar dicha formación para que sea capaz de adecuarse a lo que se espera de ellos (Mérida, 2009).

De acuerdo con Latorre y Blanco (2009), un profesor que posee los conocimientos y competencias necesarios para la enseñanza puede conseguir cumplir sus expectativas y no permitir que su trabajo interfiera de manera negativa en su vida personal. Por ello, pensamos que determinar las causas o encontrar los medios y estrategias de cara a la prevención del *burnout* (Rubio y Guerrero, 2005) actuaría como factor protector de uno de los principales y actuales problemas docentes; un problema que tiene repercusiones en el individuo y en la institución escolar.

2. PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN

Diversos estudios nos muestran como el bienestar laboral puede contagiar los sentimientos positivos al bienestar fuera del trabajo (Édouard y Duhaime, 2013). Actualmente, en base a ese bienestar las tendencias pedagógicas han puesto su atención en la llamada educación afectiva, una estrategia al servicio del docente para mejorar el clima de aprendizaje en el aula mediante el autoconocimiento y el uso correcto de emociones y sentimientos. Por este motivo, han surgido numerosos estudios sobre la relación entre la docencia y la inteligencia emocional, principalmente desde el punto de vista del alumnado, con resultados generalmente positivos para su rendimiento y sociabilidad (por ejemplo el de Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003), siendo también numerosos los trabajos que han puesto de manifiesto la

necesidad de estudiar e incluir la “inteligencia emocional” dentro del ámbito académico y escolar (Bisquerra, 2005; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b; Galindo, 2005; Salmurri, 2004; Teruel, 2000). Los resultados de estas investigaciones demuestran que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004a).

Efectivamente, estudios realizados durante los últimos años han sacado a relucir un elevado índice de estrés y burnout entre el profesorado, tanto a nivel europeo (Esteve, 1994; Huberman, 1999) como fuera de nuestro continente (Darryl, 2001). El estudio informado por Macleod y Meikle (1994) revela un incremento mayor del 50% al comparar el número de docentes que se jubilaron anticipadamente durante el curso 1993-1994 respecto a los que lo hicieron en 1987-1988.

A nivel personal esta situación que produce el síndrome del quemado desencadena una serie de efectos perjudiciales para la salud física y mental del individuo proyectándose por supuesto en su centro de trabajo a nivel personal en cuando a la interrelación de este con la comunidad educativa como a un nivel laboral, ya que se producen situaciones como mayor rotación del profesorado, bajas laborales, mayor tasa de absentismo, problemas de organización o deterioro de la imagen corporativa entre otros.

A la luz de tales evidencias, en esta investigación nos interesamos por profundizar en esta cuestión. De acuerdo con las nuevas orientaciones reflejadas en la literatura nacional e internacional, se pretende mostrar la importancia desarrollar y adquirir competencias emocionales en la formación del profesorado para evitar la aparición del síndrome de desgaste profesional en los sistemas educativos actuales. La finalidad de la investigación se inscribe en lo que creemos es la agenda próxima en la mejora del ejercicio docente y, por ende, de la calidad de la enseñanza: inteligencia emocional y formación de docentes, por el beneficio que se ha demostrado que tiene sobre el aprendizaje del alumnado, en particular, y sobre los resultados del centro escolar, en general.

El presente estudio se desarrolla en la Ciudad Autónoma de Ceuta, tomando como ámbito de trabajo y análisis los centros educativos públicos y concertados que imparten Educación Secundaria, por ser uno de los niveles clave y más problemáticos para garantizar unos buenos aprendizajes y una educación de éxito para todo el alumnado.

3. OBJETIVOS

De modo general, los objetivos de este trabajo de investigación son dos: averiguar los factores determinantes de la aparición del síndrome de desgaste profesional o burnout entre los docentes de Educación Secundaria de Ceuta y analizar el papel de la inteligencia emocional y su influencia en dicho síndrome.

Estos objetivos generales se concretan en los siguientes objetivos específicos:

1. Estimar la proporción de profesores de Educación Secundaria en Ceuta que se sienten identificados con el padecimiento del síndrome de desgaste profesional.
2. Examinar el grado de desgaste profesional manifestado por los docentes encuestados atendiendo a las diferentes dimensiones del síndrome.
3. Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado de Educación Secundaria ceutí sobre el síndrome de desgaste profesional en función de distintas variables de identificación.
4. Explorar la concepción del profesorado sobre su formación y desarrollo en inteligencia emocional atendiendo a diferentes dimensiones.
5. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado sobre sus habilidades de inteligencia emocional en función de distintas variables descriptivas.

6. Comprobar si se pueden identificar distintos perfiles de docentes en función del nivel de desgaste profesional que presentan y su desarrollo en habilidades de inteligencia emocional.
7. Derivar propuestas de mejora en base a los resultados obtenidos, que estén relacionadas con la salud laboral de los docentes y la calidad de la enseñanza.

4. ENFOQUE METODOLÓGICO

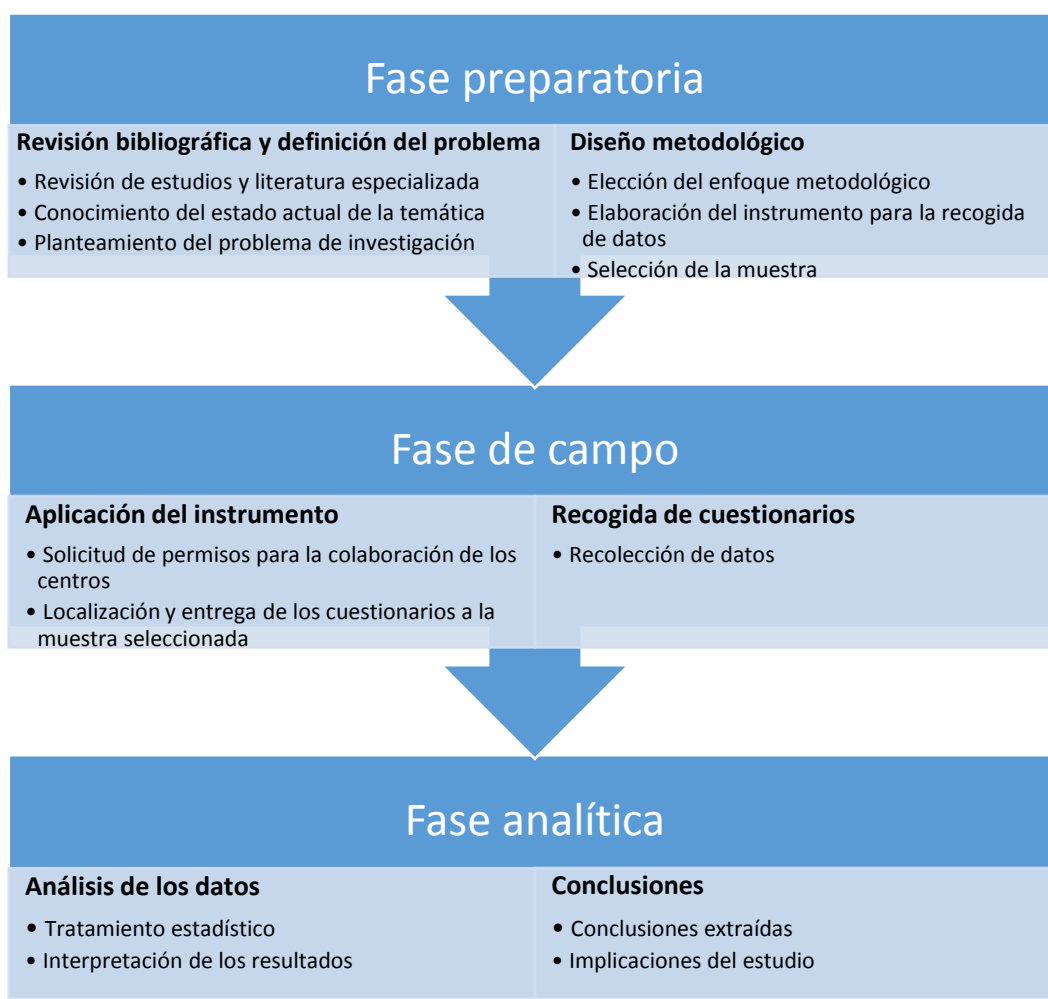
El estudio se ha basado en un diseño transversal, ya que analizamos el estado y la relación entre una serie de variables en un grupo de sujetos concreto en un momento determinado del tiempo, como si de una fotografía instantánea se tratara. El estudio tiene un doble componente de tipo descriptivo (siendo éste predominante) y analítico; el primero pretende describir un fenómeno determinado, mientras que el segundo busca analizar su estructura y explorar las asociaciones estables entre las características que lo definen. Para ello se utilizará una metodología de investigación de corte cuantitativo, basada en el método de encuesta y la aplicación de test estadísticos (Buendía, Colás y Hernández, 1998; Cohen y Manion, 2002; Etxeberría y Tejedor, 2005; Pérez López, 2009; Tomeo y Uña, 2009). Este doble componente del estudio, uno descriptivo y otro analítico, nos permite un mayor acercamiento a la realidad objeto de estudio, compensando las carencias que pudiera tener cada componente.

A este respecto, se pretende por medio de la recolección de datos cuantificables medir, relacionar y obtener indicadores sociales (Gómez, 2006). La metodología cuantitativa, que es la que generalmente se utiliza en las ciencias sociales, es la que se adapta mejor a nuestra investigación por las técnicas que ofrece para el estudio de variables. Siguiendo la definición de Galeano (2004) sobre los estudios de corte cuantitativo, nuestro estudio busca la exactitud de mediciones o indicadores y pretende la explicación de una realidad, en este caso referida al colectivo docente, desde una perspectiva externa y objetiva.

Este tipo de estudios tiene además una serie de ventajas frente a los estudios cualitativos, como el ser más objetivo o el permitir generalizar a partir de los datos recabados de una muestra representativa. Así pues, la calidad de la investigación cuantitativa se basa en la calidad de los instrumentos y dispositivos de medición en la recogida de datos (Hueso y Cascant, 2012). Como desventaja en este tipo de investigación cabe referirnos a su validez interna ya que en la vertiente cuantitativa es más débil que en la cualitativa; no obstante, es más fuerte en cuanto a la validez externa (Ugalde y Balbastre, 2013).

La investigación de corte cuantitativo es un proceso sistemático para el que se siguen determinados pasos. Este proceso se llevó a cabo a través de tres fases, que aparecen secuenciadas en la siguiente figura.

Figura 7. *Secuenciación del proceso de investigación*



Por último, reseñar que la metodología empleada será de corte no experimental, ya que se observará el fenómeno en su contexto y posteriormente se llevará cabo una medida y observación sin manipulación de las variables. Nuestro estudio se enmarca, por tanto, en un paradigma empírico-analítico, con una modalidad de encuesta para la recogida de información.

5. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población objeto de estudio está constituida por el profesorado de educación secundaria que imparte docencia en la Ciudad Autónoma de Ceuta. Esta ciudad posee unos rasgos que la singularizan; en primer lugar, su posición geográfica, ya que es una ciudad ubicada en el continente africano, separada de la Península Ibérica por el Estrecho de Gibraltar, con un enclave multicultural en el que conviven cuatro culturas: la hindú, la hebrea y, las más numerosas, la cristiano-occidental y la árabe-musulmana. Su densidad de población supera los 4000 habitantes por kilómetro cuadrado, muy por encima de la media española y de la unión Europea, con una mayoría de población joven (Ministerio de Educación y Ciencia, 2011). Ocupa el segundo puesto en cuanto a ciudades españolas con mayor tasa de natalidad, desde hace diez años, llegando a haber sido incluso la primera en 2008 (INE, 2016).

Los centros educativos de secundaria que han participado en este estudio han sido: Institutos de Educación Secundaria (I.E.S. Camoens, I.E.S. Puertas del Campo, I.E.S. Almina, I.E.S. Siete Colinas, I.E.S. Abyla e I.E.S. Clara Campoamor), centros que imparten la Educación Secundaria para Personas Adultas (C.E.A. Miguel Hernández y C.E.A. Edrissis) y centros concertados (Colegio San Agustín y Colegio La Inmaculada).

Además de clasificar estos centros en públicos, concertados y de adultos, a continuación se procede a dividirlos por zonas geográficas de la ciudad, quedando como sigue:

► Centros públicos:

ZONA A <ul style="list-style-type: none">• Luis de Camoens	ZONA B <ul style="list-style-type: none">• Puertas del Campo• Siete Colinas• Abyla
ZONA C <ul style="list-style-type: none">• Almina	ZONA D <ul style="list-style-type: none">• Clara Campoamor

► Centros concertados:

ZONA A <ul style="list-style-type: none">• La Inmaculada• San Agustín

► Centro de adultos:

ZONA A <ul style="list-style-type: none">• Miguel Hernández	ZONA B <ul style="list-style-type: none">• Edrissis
--	--

Las características de los centros, en cuanto a su alumnado se refiere, son las siguientes en función de la zona en la que se encuentran:

- La zona A se refiere a la zona centro. En su mayoría alumnado de nivel social medio-alto o alto. Esta distinción de alumnado no es válida para los centros de adultos, centros a los que los alumnos acuden según el nivel educativo en el que

van a estudiar y no en base a la zona geográfica que les correspondería por asignación.

- La zona B se inserta en una zona lindante entre el centro y la periferia. En su mayoría alumnado de nivel social medio o medio alto. Igual que en el caso anterior, esta distinción de alumnado no es válida para los centros de adultos.
- La zona C engloba la zona periférica, con una mayoría de alumnado de nivel social bajo o medio.
- La zona D es una zona periférica cuyo alumnado es de nivel social bajo.

Cabe decir que el alumnado de los centros de adultos no sigue la distribución por zonas, es decir, no se inscriben en uno u otro en función de la cercanía a sus viviendas, sino según el título que deseen obtener, pruebas que quieran superar o materia que deseen aprender.

Actualmente el número total de docentes en estos centros asciende a 561 profesores. No obstante, como nuestro estudio pretende centrarse exclusivamente en el profesorado del cuerpo de Enseñanza Secundaria se ha descartado a aquellos docentes que, siendo maestros, imparten clase en 1º o 2º de ESO, plazas estas últimas a extinguir. Por lo tanto, la población a la que se dirige la presente investigación está compuesta por los profesores de secundaria que han recibido una formación para este tipo de enseñanza, incluidos los de enseñanzas de adultos, ascendiendo a un total de 523 docentes.

Por lo que respecta a la muestra, de acuerdo con Manheim (1982) debe proporcionar representatividad y debe ser tal que sea posible determinar la precisión de las inferencias obtenidas. Con este fin se seleccionó a través un muestreo aleatorio estratificado, constituyendo cada uno de los centros un estrato y obteniendo en cada uno de ellos una muestra aleatoria, representativa de la población sujeta a estudio. En concreto, se ha recogido en todos los centros un número de cuestionarios superior al 25% de su profesorado, lo cual garantiza la representatividad de la muestra, que quedó

conformada finalmente por 230 docentes. El error de estimación, teniendo en cuenta un nivel de confianza del 95%, fue tan sólo de un 5%.

En la siguiente tabla se muestran los datos de los centros en cuanto al total del profesorado y número de cuestionarios cumplimentados:

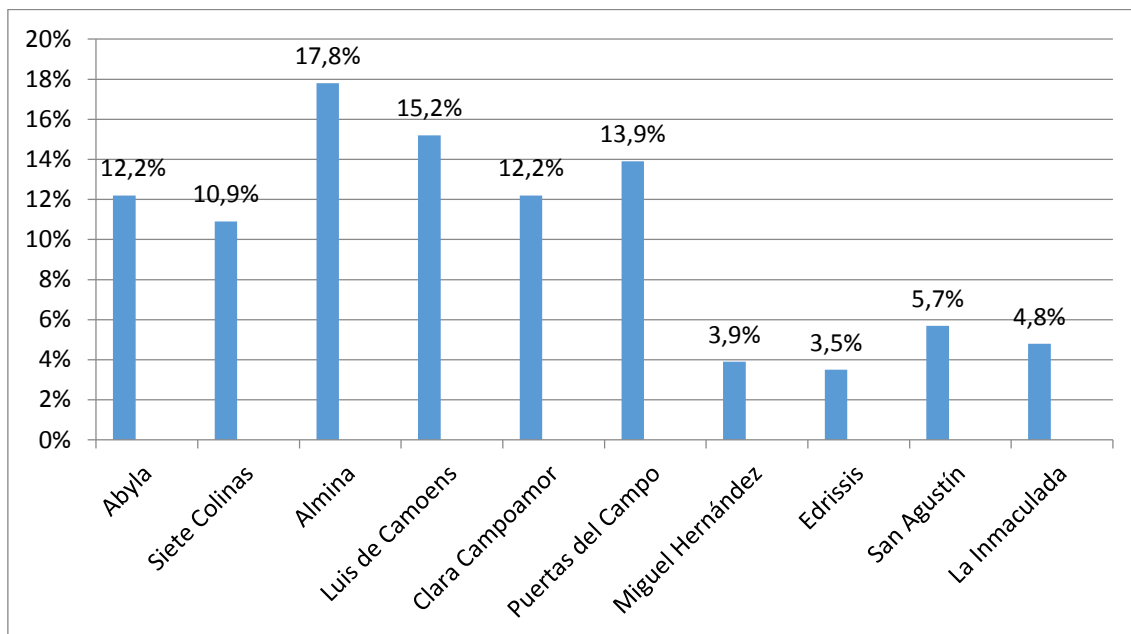
Tabla 18. *Número de cuestionarios recogidos por centro*

Centro educativo	Total de profesores	Profesores de Secundaria	Profesores de FP	Nº de cuestionarios
Abyla	100	81	19	28
Siete Colinas	83	75	8	25
Almina	82	53	29	41
Luis de Camoens	78	65	13	35
Clara Campoamor	73	67	6	28
Puertas del Campo	66	45	21	32
Miguel Hernández	9	9	0	9
Edrissis	8	8	0	8
San Agustín	13	11	0	13
La Inmaculada	11	13	0	11
TOTAL	523	427	96	230

En esta tabla se puede observar que en los centros más pequeños la participación del profesorado ha sido mayor, habiendo formado parte de la muestra todos los profesores de dichos centros. Se trata de los centros de adultos Miguel Hernández y Edrissis, y de los centros concertados San Agustín y La Inmaculada.

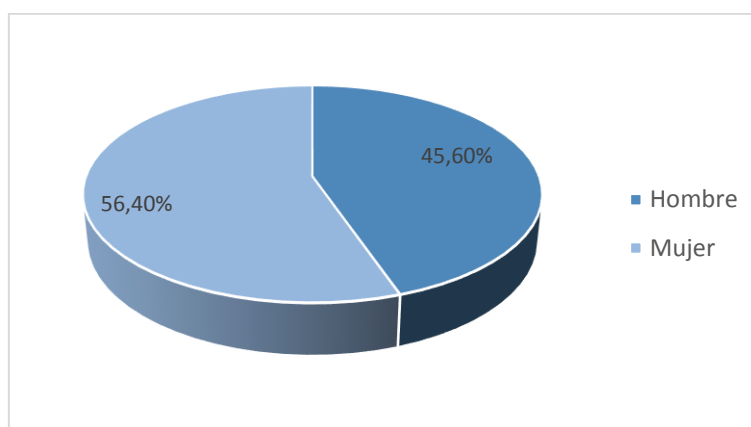
Partiendo de los datos de la tabla anterior, en el gráfico siguiente se representa la distribución de la muestra por centros.

Gráfico 2. Porcentaje de profesorado participante según centro de procedencia



Por lo que respecta al sexo de los encuestados, la distribución de la muestra se presenta bastante equilibrada, sobresaliendo un poco el número de mujeres.

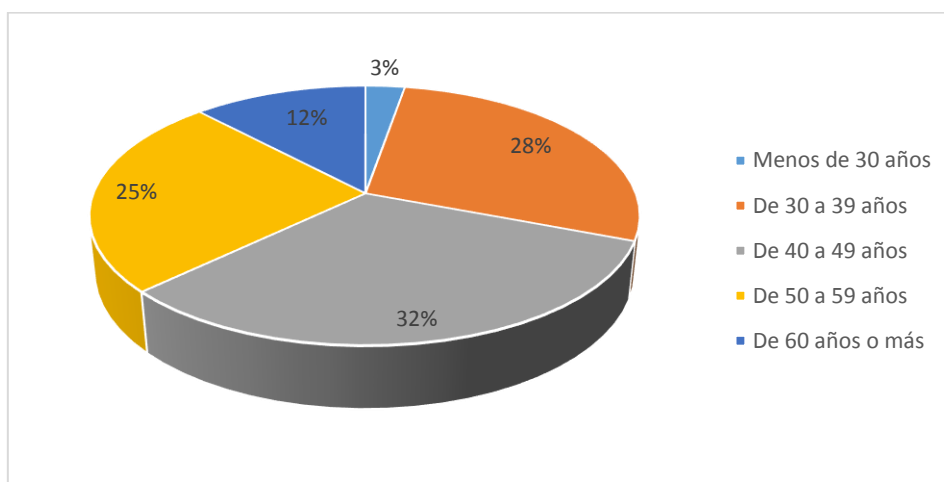
Gráfico 3. Distribución de la muestra por sexo



Sin embargo, en lo que se refiere a la edad hay una mayoría clara en la franja comprendida entre 40 y 49 años; esta variable podría relacionarse, en cuanto a las frecuencias, con algunas que se analizarán más adelante, como el estado civil, la

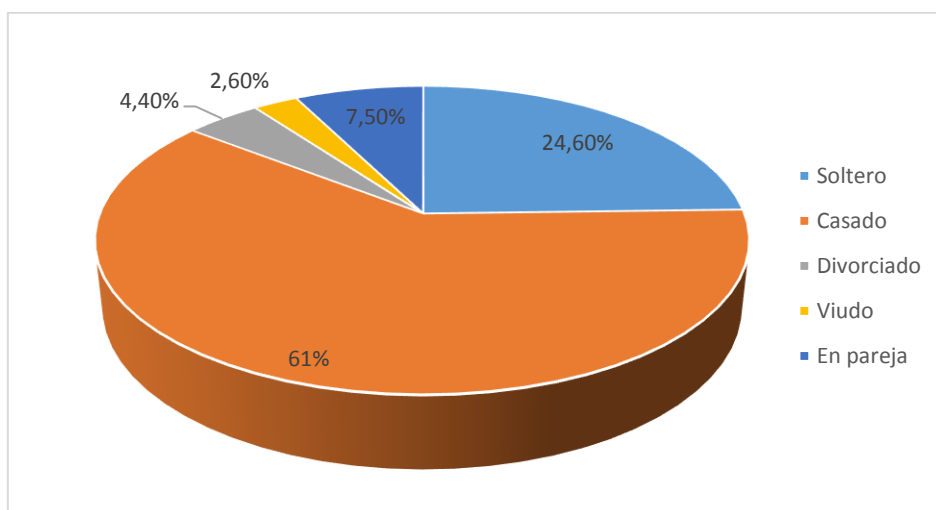
situación laboral o el número de hijos. Cabe resaltar el hecho de que el menor porcentaje corresponda a los docentes con menos de 30 años, cifra que es incluso inferior a la correspondiente a los mayores de 60 años, tal y como se refleja en el gráfico 4. Esto está en consonancia con el elevado desempleo que existe para esas edades, que en 2016 alcanzó el 46,5% (Eurostat, 2016).

Gráfico 4. *Distribución de la muestra por edad*



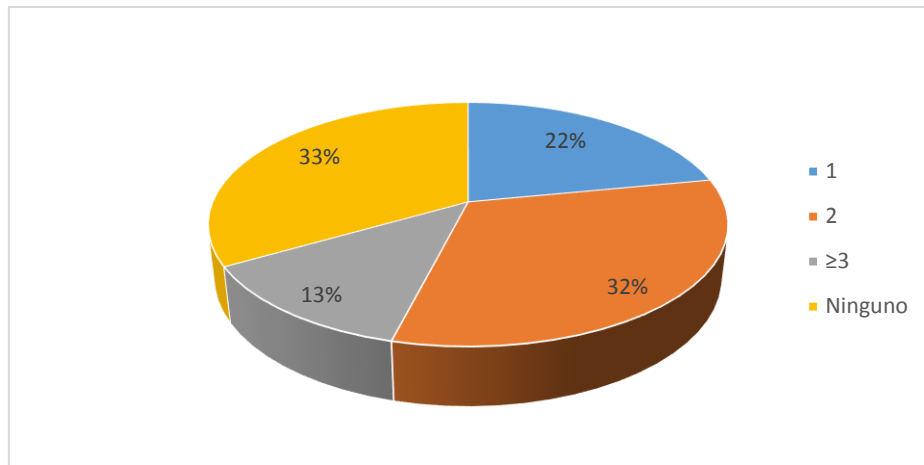
Por otro lado, el estado civil predominante es el de casado con más del 50%. Si sumamos aquellos en pareja, observamos que es una muestra con un alto nivel de relaciones estables.

Gráfico 5. *Distribución de la muestra por estado civil*



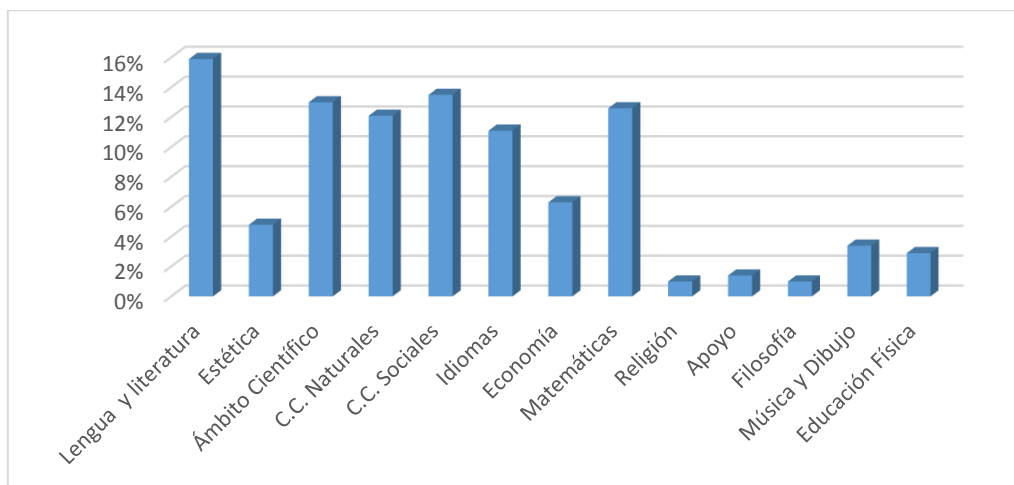
En cuanto al número de hijos, la baja tasa de natalidad de nuestro país se hace visible en la muestra de este estudio, ya que a pesar de tener pareja estable o estar casado casi el 75% de los docentes encuestados, los porcentajes más altos corresponden a dos hijos o a ninguno.

Gráfico 6. Distribución de la muestra en función del número de hijos



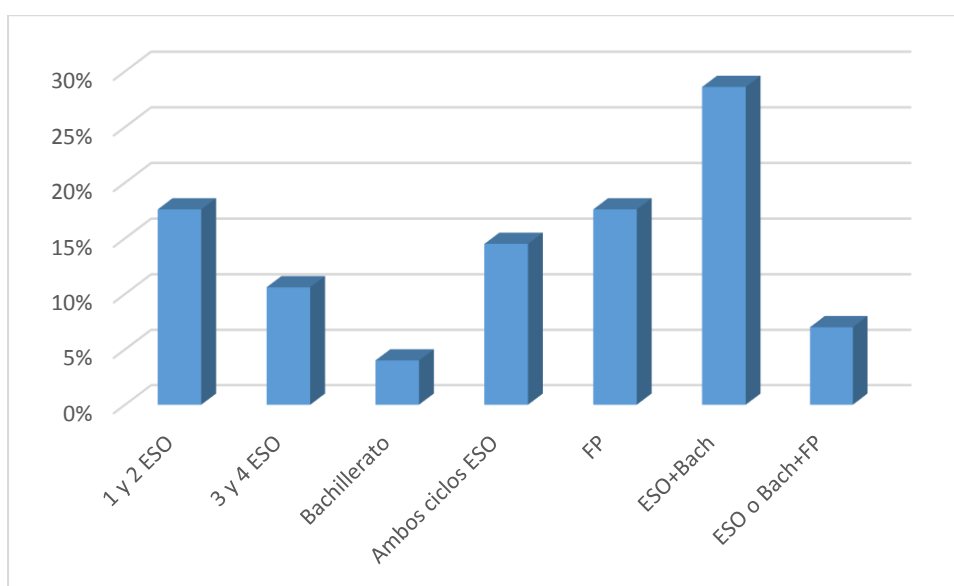
Centrándonos ahora en las asignaturas que imparten los encuestados, el mayor porcentaje corresponde a lengua y literatura, ciencias sociales, matemáticas o las encuadradas en el ámbito científico. Cabe señalar el bajo porcentaje correspondiente a asignaturas como educación física o dibujo, no llegando al 5%, y el correspondiente a otras como filosofía o religión, que no alcanzan ni siquiera el 3%.

Gráfico 7. Distribución de la muestra en función de la asignatura impartida



Atendiendo a los cursos en los que imparten docencia los profesores encuestados, el porcentaje mayor lo ostentan aquellos que dan clase simultáneamente en Bachillerato y en Educación Secundaria Obligatoria, seguido por el de aquellos que imparten docencia en Formación Profesional, enseñanzas que en Ceuta, ciudad objeto del presente estudio, están siendo cada vez más demandadas.

Gráfico 8. *Distribución de la muestra en función de los cursos en los que se imparte docencia*



Por lo que respecta a las relaciones personales que se establecen en el centro, focalizamos la atención en la relación con la dirección (gráfico 9) y con los propios compañeros (gráfico 10). Por un lado, nos encontramos con un contundente 92% de profesores que manifiestan tener una relación buena con el equipo directivo del centro, a pesar de la situación de jerarquía que ésta supone. Esta sintonía se da también en la relación con los compañeros.

Gráfico 9. *Distribución de la muestra en función de la relación con la dirección*

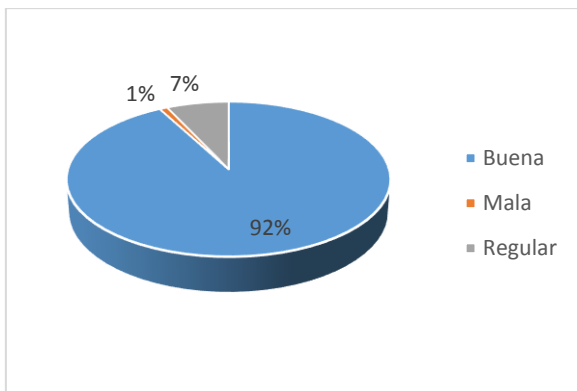
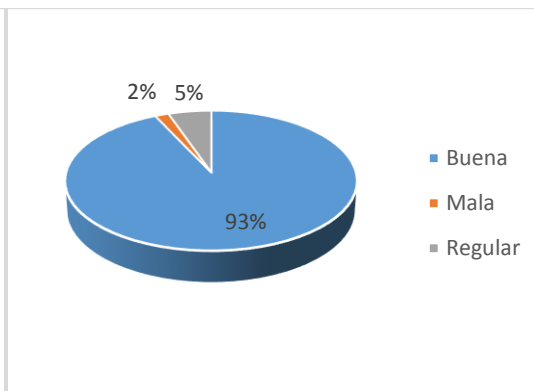
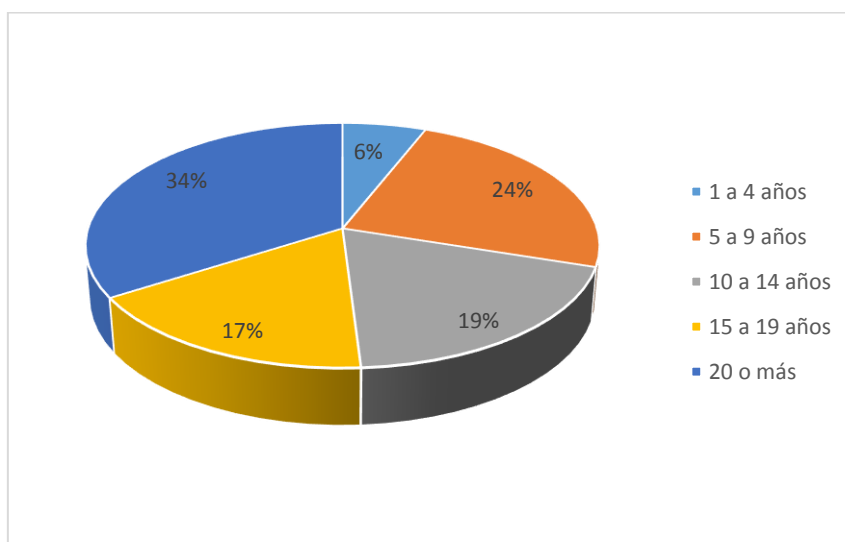


Gráfico 10. *Distribución de la muestra en función de la relación con los compañeros*



En cuanto a la experiencia docente de los encuestados, la mayor parte ha prestado servicios durante 20 o más años, algo que está relacionado con que la mayoría tenga una edad a partir de 40 años.

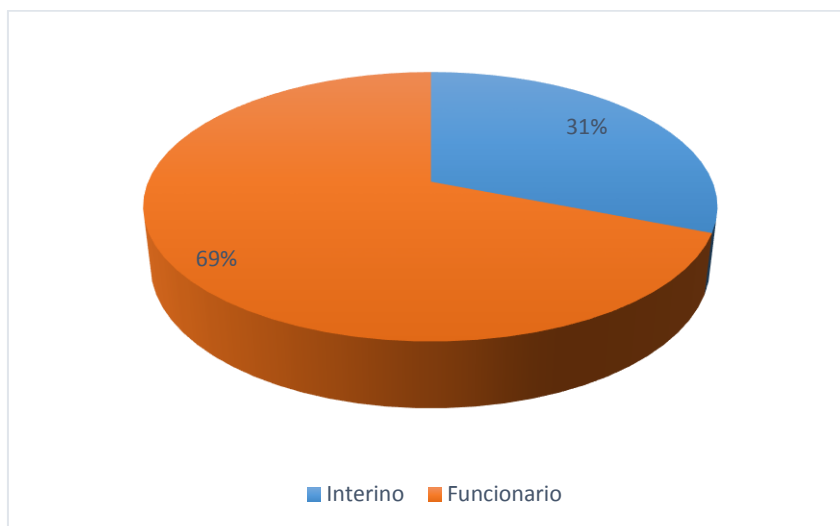
Gráfico 11. *Distribución de la muestra en función de la experiencia docente*



Refiriéndonos ahora a la situación laboral en la que se encuentran los docentes, el 69% de los encuestados revela tener su puesto de manera definitiva; este dato se puede relacionar, como hemos mencionado anteriormente, con el hecho de que la mayoría tenga una edad de 40 o más años y cuente con una larga trayectoria como

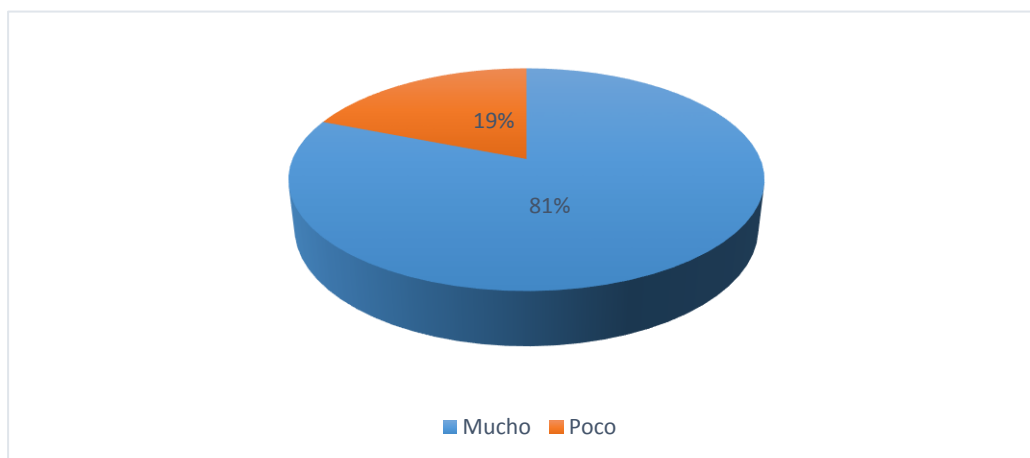
docente. No obstante, el porcentaje de interinos es alto, ocupando casi un tercio de los encuestados un puesto en régimen de interinidad.

Gráfico 12. *Distribución de la muestra en función de su situación laboral*



Por último, cabe señalar que la mayoría de los encuestados considera que la formación recibida durante sus estudios universitarios les ha capacitado bastante para el ejercicio de su profesión, habiendo sólo un 19% que piensa que su formación universitaria ha influido poco en su capacitación como docentes.

Gráfico 13. *Distribución de la muestra en función del grado en el que la formación recibida les ha capacitado para ejercer su profesión*



6. INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante un cuestionario que, de acuerdo con Bernardo y Calderón (2000), consiste en un conjunto más o menos amplio de preguntas y cuestiones que se consideran relevantes para el rasgo, característica o variables que son objeto de estudio; y cuya finalidad es conocer lo que hacen, opinan o piensan los encuestados, mediante preguntas realizadas por escrito y sin necesidad del encuestador (Colás y Buendía, 1998). Por tanto, siguiendo a Caballero (2009), su función esencial es establecer un vínculo entre los objetivos de la investigación y la realidad de la población a la que va dirigida.

Como ventajas de este tipo de instrumento para la recogida de información se tienen las siguientes:

- ✓ *Confidencialidad*, que puede facilitar mayor sinceridad en las respuestas.
- ✓ *Mayor objetividad*, debido al anonimato y no producirse comunicación no verbal que puede dar lugar a subjetividad en la interpretación del investigador.
- ✓ *Agilidad temporal*, permitiendo encuestar un gran número de personas en poco tiempo sin la presencia del encuestador.

El cuestionario con el que se ha procedido a recoger los datos ha sido construido ad hoc (ver Anexo), tras la revisión de la literatura científica al respecto. La escala de respuesta más utilizada en la investigación cuantitativa es la escala Likert, que permite medir actitudes y conocer el grado de conformidad del encuestado ante diferentes declaraciones; normalmente el número de opciones de respuesta más frecuente en este tipo de escala es 5, aunque también es habitual utilizar 2, 3, 4 y 7 (Maldonado, 2008). En este estudio se ha optado finalmente por una escala Likert con cuatro opciones de respuesta: “Nunca”, “Alguna vez”, “A menudo” y “Siempre”, descartándose una opción intermedia para evitar la opción de indecisión o neutralidad, ya que los ítems se refieren en todo momento a situaciones o sentimientos personales del encuestado y no a ideas u opiniones.

La estructura del cuestionario es la siguiente:

- I. Encabezado: con el nombre del cuestionario y una pequeña introducción e indicaciones de su finalidad y modo de responderlo. Diversos autores (Cohen y Manion, 1990; Hernández, Fernández y Baptista, 2000; McMillan y Schumacher, 2005) coinciden en la importancia y necesidad de una redacción clara para su correcta cumplimentación, de ahí que se optara por unas instrucciones claras y concisas.
- II. Tres bloques:
 - a. Un primer bloque con variables de identificación personales y profesionales.
 - b. Un segundo bloque para conocer el nivel de burnout de los profesores encuestados y sus posibles causas, dividido en cuatro dimensiones: repercusiones físicas, cansancio emocional, despersonalización, baja realización personal.
 - c. Un tercer bloque para determinar el nivel de inteligencia emocional del profesorado, dividido en cinco dimensiones: Autoconocimiento, Autocontrol, Empatía, Automotivación y Habilidades Sociales.

En cuanto a la redacción del cuestionario, teniendo en cuenta los objetivos de la investigación se incluyeron preguntas enmarcando:

- Información personal
- Información profesional
- Opiniones relativas al trabajo colaborativo con los miembros de su trabajo
- Opiniones relativas a la formación
- Sentimientos sobre diferentes dimensiones del burnout

- Creencias sobre diferentes dimensiones de la inteligencia emocional

Conforme al diseño de las preguntas, en el cuestionario se incluyeron preguntas con distinto formato. Mientras que el primer bloque consta de preguntas abiertas y cerradas dicotómicas y de elección múltiple, los otros dos bloques incluyen preguntas categóricas cerradas de elección múltiple.

6.1. Proceso de construcción y administración del cuestionario

Por lo que respecta al diseño del primer bloque, con el fin de poder determinar las posibles causas o circunstancias que actúan como factores productores, concomitantes o incentivadores del síndrome de burnout, se preguntó a los encuestados por cuestiones de índole personal y profesional: centro donde trabaja, edad, sexo, estado civil, número de hijos, años de experiencia docente, campo de conocimiento, situación laboral, relación con el equipo directivo y los compañeros, y utilidad de la formación recibida.

En cuanto a la segunda parte del cuestionario, relativa al síndrome de burnout o de desgaste profesional, se ha diseñado tras un profundo análisis bibliográfico, habiendo revisado los siguientes cuestionarios:

- ✓ *Gillespie-Numerof Burnout Inventory o GNBI* (Gillespie y Numerof, 1984). Está compuesto por 20 ítems que evalúan el burnout tal y como lo describen Maslach, Jackson y Leiter (1986). La escala se divide en cuatro factores: insatisfacción en el trabajo, tensión psicológica e interpersonal, consecuencias negativas del estrés y relaciones no profesionales con los pacientes. Este instrumento ha sido diseñado para los profesionales de la salud, aunque se puede aplicar a otras profesiones.
- ✓ *Escala de Burnout del Profesorado o CBP-R* (Seidman y Zager, 1986). Este cuestionario se basa en cuatro factores: satisfacción con la profesión, apoyo administrativo percibido, afrontamiento del estrés laboral y actitudes hacia los estudiantes.

- ✓ *Burnout Measure o BM* (Pines y Aronson, 1988). Compuesto por 21 ítems, utiliza una escala de tipo Likert con siete opciones de respuesta, que va desde nunca (1) a todos los días (7) para medir tres dimensiones del burnout que los autores conceptualizaron: agotamiento físico, agotamiento emocional y agotamiento mental.
- ✓ *Escala de Efectos Psíquicos de Burnout o EPB* (García Izquierdo, 1995). Esta escala presenta una adecuada consistencia interna, con índices de fiabilidad superiores a 0,90. En su origen el instrumento presentaba dos factores: actitudes negativas hacia el trabajo (9 ítems) y expectativas negativas hacia el trabajo (3 ítems).
- ✓ *Maslach Burnout Inventory o MBI*, en su versión traducida al español y adaptada a profesores (Maslach, Jackson y Leiter 1996; Maslach, Jackson y Schwab, 1986; Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996). Este instrumento está compuesto por veintidós ítems con una escala de respuesta tipo Likert que va de 0 a 6. Actualmente el MBI es la prueba psicológica más importante y aceptada por toda la comunidad científica para estudiar el síndrome de desgaste profesional.
- ✓ *Cuestionario Breve de Burnout Revisado* (Moreno, Garrosa y González, 2000). Es un instrumento específico para profesores que evalúa los procesos de estrés y burnout; también se centra en las posibles variables antecedentes de tipo organizacional y laboral que pueden actuar como desencadenantes.
- ✓ *Inventario Burnout de Psicólogos o IBP* (Benavides, Moreno, Garrosa y González, 2002). Este inventario está dirigido a evaluar específicamente las dimensiones del síndrome de burnout en la profesión de psicólogo. Por un lado, contiene ítems correspondientes a las dimensiones del síndrome de burnout: cansancio emocional, despersonalización y realización personal; y, por otro lado, ítems dirigidos a analizar la sintomatología menor, física y psicológica asociada a las consecuencias del burnout profesional.

En base a la bibliografía e instrumentos revisados el bloque de nuestro cuestionario referido a burnout quedó constituido por 41 ítems, estructurados en cuatro

dimensiones: repercusiones físicas, cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Más concretamente:

- La dimensión correspondiente a *repercusiones físicas* está compuesta por 13 ítems (del 1 al 13), que se refieren a las sensaciones físicas que se derivan del síndrome.
- La dimensión de *cansancio emocional* está formada por 10 ítems (del 14 al 23), que hacen alusión a la sensación de agotamiento emocional y falta de recursos emocionales para superar esta situación.
- La dimensión de *despersonalización* consta de 7 ítems (del 24 al 30), los cuales se relacionan con sentimientos de frialdad, insensibilidad y falta de empatía de profesor hacia las personas que reciben su labor profesional.
- La dimensión referida a la *realización personal*, con 11 ítems (del 31 al 41), describe sentimientos de motivación, competencia y utilidad de la labor docente.

Respecto al diseño del tercer bloque del cuestionario sobre inteligencia emocional, se han examinado distintas escalas y diversos test psicológicos, que permiten medir características multidimensionales más extensas. En concreto, los test y escalas analizados han sido los siguientes:

- ✓ *TMMS-24* (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995). Es una escala rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales que proporciona un índice de inteligencia emocional percibida mediante tres factores: atención, claridad y reparación de las propias emociones. Está constituida por veinticuatro ítems con un formato de escala de tipo Likert que va de 1 a 5.
- ✓ *The Emotional Quotient Inventory o EQ-I* (Bar-On, 1997). Este inventario consta de 133 ítems con una escala tipo Likert de 5 puntos y proporciona una puntuación total sobre la inteligencia emocional a nivel general, una puntuación específica para cada una de las 5 dimensiones y una puntuación específica para cada una de las 15 subescalas secundarias.

- ✓ *Schutte Self Report Inventory o SSEIT* (Schutte et al., 1998). Incluye aspectos tanto intrapersonales como interpersonales; está compuesto por 33 ítems que se valoran según una escala tipo Likert de 5 puntos. Aunque abarcaba tres habilidades adaptativas del modelo inicial de Salovey et al. (1995), el resultado del análisis factorial determinó un único factor general.
- ✓ *Cociente de Empatía* (Baron et al., 2001). Consta de 50 preguntas, cada una de las cuales tiene un formato de múltiples opciones forzadas. Su propósito es determinar el grado en el que un adulto de inteligencia normal presenta los rasgos asociados a las condiciones del trastorno del espectro autista.
- ✓ *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test o MSCEIT* (Mayer, Salovey Caruso, 2002). Es una escala de rendimiento, que mide cómo rinden las personas en las tareas y cómo resuelven problemas emocionales en lugar de limitarse a preguntar. El MSCEIT se ha desarrollado partiendo de una tradición de la evaluación de la inteligencia cognitiva, que contaba con una cantidad sustancial de información sobre los conocimientos científicos emergentes acerca de la comprensión de las emociones y de su función.
- ✓ *Cociente de Empatía* (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004). Es un instrumento construido para contrastar la teoría de Empatización-Sistematización. Está formado por 60 ítems, de los cuales 40 se refieren a la empatía y 20 al control.

Tras la consulta pormenorizada de los test anteriores y en base a la revisión de la literatura sobre el tema objeto de estudio, el tercer bloque de nuestro cuestionario quedó conformado por 45 ítems, estructurados según las siguientes cinco habilidades o dimensiones propias de la inteligencia emocional: autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales.

- La dimensión referida al *autoconocimiento* está compuesta por 8 ítems (del 42 al 49), que aluden a la observación y comprensión de uno mismo.

- La dimensión del *autocontrol*, que cuenta con 6 ítems (del 50 al 55), hace alusión a la capacidad de mantener la calma en situaciones que emocionalmente pueden desbordar a la persona.
- La dimensión correspondiente a la *empatía*, que contiene 14 ítems (del 56 al 69) ítems, hace referencia a la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- La dimensión de *automotivación* con 7 ítems (del 70 al 76) se refiere a la capacidad de estimulación ante situaciones emocionales.
- La dimensión de *habilidades sociales*, que comprende los últimos 10 ítems (del 77 al 86), alude a la capacidad de relacionarse con los demás de una manera asertiva y funcional.

En cuanto al proceso de administración del cuestionario, optamos por la modalidad presencial. En concreto, acudimos a los centros educativos tras contactar con la dirección. Se les informó sobre la investigación pretendida, los datos que eran necesarios, su anonimato, la forma de cumplimentar los cuestionarios, así como los plazos. Tras obtener su consentimiento, el cuestionario se entregó a los directivos de los centros, quienes procedieron a repartirlos a los profesores, que los fueron depositando cumplimentados en una carpeta habilitada para ello, custodiada por la dirección del centro o por personas de cada centro encargadas de los mismos, ya que en algunos centros el personal docente se hizo responsable de la recogida de los cuestionarios, ofreciendo su taquilla o departamento para que fuesen depositados tras cumplimentarse. Una vez recogidos los cuestionarios se numeraron y se procedió al vaciado de los mismos en una matriz de datos.

Además de la modalidad presencial, también se ofreció la posibilidad de cumplimentar el cuestionario por vía electrónica a través de la herramienta "formulario" de Google; no obstante, todos los centros prefirieron recibir personalmente los cuestionarios impresos. Cabe decir que la opción presencial nos ha parecido una buena opción dado que el mayor "ritmo" del modo web unido a la gran cantidad de elementos de distracción, puede generar una mala cumplimentación del cuestionario (De Leeuw,

2005; Heerwegh, 2009; Heerwegh y Loosveldt, 2008; Holbrook et al., 2003; Tourangeau et al., 2000).

Respecto al periodo de tiempo para la recogida de datos, éste fue de 4 meses, desde febrero a mayo de 2016. Se consideró que estos eran los meses más objetivos puesto que no son ni el comienzo del curso, en el que los profesores aún no han entrado en la rutina ni han podido experimentar los conflictos que actualmente están apareciendo en esta profesión, ni el final de curso, dado que el cansancio propio de haber estado trabajando durante todo el año podría desvirtuar la objetividad de los resultados.

6.2. Validez y fiabilidad del instrumento

Todo instrumento de recogida de datos ha de ser válido y fiable. Para comprobar si nuestro cuestionario cumple con este requisito se han analizado las propiedades psicométricas del mismo.

a) Validez

De acuerdo con Fox (1987), la validez se refiere al *“grado en el que un método cumple lo que se pretende que cumpla o calibre lo que se pretende medir”* (p. 419). Otra definición similar de esta propiedad es la de Del Rincón, Latorre, Arnal y Sans (1995), según los cuales se refiere al *“grado en que la medida refleja con exactitud el rasgo, característica o dimensión que se pretende medir”* (p. 74). En aras de garantizar la validez del instrumento a utilizar en la presente investigación, en primer lugar analizamos la validez de contenido y, una vez aplicado el instrumento y recogidos los datos, la validez de constructo.

Por un lado, la validez de contenido permite comprobar si el instrumento evalúa debidamente la variable objeto de estudio. Con este fin el instrumento se sometió a validación a través del juicio de expertos. El juicio de expertos es un método de validación útil para verificar la fiabilidad de una investigación que se define como *“una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por*

otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008, p. 29). Así pues, consiste en *“solicitar a una serie de personas la demanda de un juicio hacia un objeto, un instrumento, un material de enseñanza, o su opinión respecto a un aspecto concreto”* (Cabero y Llorente, 2013, p. 14). Para tal fin, se consultó a un grupo de profesores con una amplia trayectoria investigadora, expertos en la materia y pertenecientes a la Universidad de Granada y a la Universidad de Córdoba, siendo profesores tanto del área de Didáctica y Organización Escolar como del área de Psicología Evolutiva y de la Educación.

Los expertos procedieron a analizar el cuestionario que se les remitió a través de un proceso de discusión, modificación y conjunción. Se les pidió que señalaran las cuestiones que en relación al mismo considerasen relevantes y aquellas otras que debían ser modificadas, añadidas o eliminadas, indicando los argumentos en los que apoyaban sus respuestas. La consulta se centró específicamente en la pertinencia, claridad y relevancia de cada ítem. Tras su valoración y atendiendo a las sugerencias de los expertos, principalmente dirigidas a cuestiones relativas a la aclaración de conceptos y de cantidad. Las valoraciones coincidieron en la necesaria disminución del número de ítems, ya que el primer boceto contenía 100 ítems, quedando tras las correcciones en los actuales 86, del mismo modo siguiendo sus recomendaciones se eliminaron y corrigieron algunos ítems para lograr un instrumento de recogida de datos adecuado. Este número finalmente acordado es considerado adecuado, ya que permite responder al cuestionario abarcando diferentes aspectos de un modo completo, pero en un tiempo no necesariamente superior a diez minutos. A este respecto, ya Padua (2004) recomendaba que la extensión del cuestionario permitiese recabar la información necesaria sin resultar tedioso. Del mismo modo, se atendió a la mejora para evitar complejidad cognoscitiva o del código.

Por otro lado, la validez de constructo, la cual hace referencia a la recogida de evidencias empíricas que garanticen la existencia de un constructo psicológico en las condiciones exigibles a cualquier modelo o teoría científica (Muñiz, 1998). Este dispositivo es utilizado casi exclusivamente en las ciencias sociales, la psicología y la

educación. En concreto, la validez de constructo nos permite conocer si una prueba o experimento está a la altura de sus pretensiones o no.

Esta prueba de validez se ha llevado a cabo mediante el análisis factorial, técnica de análisis multivariado que permite realizar una estimación de los factores que dan cuenta de una serie de variables, reduciendo de este modo los datos y permitiendo encontrar grupos homogéneos de variables a partir de un grupo de variables mucho más numeroso.

Previo al mismo realizamos el test de esfericidad de Barlett y obtuvimos la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) para comparar las magnitudes de los coeficientes de correlación parcial, obteniendo los siguientes resultados:

Para las distintas dimensiones correspondientes al síndrome de desgaste profesional los valores alcanzados fueron los siguientes:

- Dimensión *repercusiones físicas*: (13 ítems: del 1 al 13): KMO=0,893 y prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000$)
- Dimensión *cansancio emocional*: (10 ítems: del 14 al 23): KMO=0,910 y prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000$)
- Dimensión *despersonalización*: (7 ítems: del 24 al 30): KMO=0,876 y prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000$)
- Dimensión *realización personal*: (11 ítems; del 31 al 41): KMO=0,895 y prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000$)

Atendiendo a estos valores, podemos observar que los 41 ítems que forman el bloque relativo al burnout, pueden agruparse en cuatro conglomerados de dimensiones que sintetizan las características del síndrome. Los ítems se han agrupados según la dimensión, resumiendo los siguientes resultados para las diferentes dimensiones: “repercusiones físicas” se agrupa en un factor que explica el 56,5% de la varianza total para los ítems 1 a 13; “cansancio emocional” se agrupa en un factor que expone el 58,9%

de la varianza total de los ítems 14 a 23; en lo que se refiere a “despersonalización” el factor expone el 55,2% de la varianza para los ítems 24 a 30, y el último factor de este bloque denominado “baja realización personal” nos muestra el 62,6% de la varianza comprendida entre los ítems 31 a 41.

A la luz de los resultados arrojados, y teniendo en cuenta que cuanto mayor sea la varianza que explique un factor, mayor importancia podemos percibir, es el último factor referido a la baja realización personal el más determinante. El segundo factor en importancia se observa en cuanto al “cansancio emocional”, seguido de las repercusiones físicas y muy de cerca de la despersonalización.

Y para las distintas dimensiones relativas a la inteligencia emocional los valores alcanzados han sido los siguientes:

- Dimensión *autoconocimiento* (8 ítems: del 42 al 49): KMO=0,872 y prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000$)
- Dimensión *autocontrol* (6 ítems: del 50 al 55): KMO=0,878 y prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000$)
- Dimensión *empatía* (14 ítems: del 56 al 69): KMO=0,918 y prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000$)
- Dimensión *automotivación* (7 ítems; del 70 al 76): KMO=0,890 y prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000$)
- Dimensión *habilidades sociales* (10 ítems: del 77 al 86): KMO=0,906 y prueba de esfericidad de Bartlett ($p=0,000$)

Analizando estos resultados podemos concretar que de los 45 ítems que forman este bloque, se producen cinco conglomerados de dimensiones que resumen las habilidades de la inteligencia emocional. De este modo los resultados se concentran como sigue: en cuanto a la dimensión autoconocimiento se agrupa en un factor que

explica el 56,7% de la varianza total para los ítems del 42 al 49; el “autocontrol” en un factor que expone el 53,1% de la varianza total de los ítems 50 a 55; en lo que se refiere a la “empatía” el factor expone el 58,1% de la varianza para los ítems 56 a 69, en cuanto a la “automotivación” el factor expone el 54,4% de la varianza para los ítems 70 a 76, en cuanto al último factor de este bloque denominado “habilidades sociales” nos muestra el 64,6% de la varianza comprendida entre los ítems 77 a 86.

Esto nos lleva a considerar como primer factor en importancia el último mencionado, por tanto, “habilidades sociales”, destacando en segundo lugar “empatía”, tras estos los siguientes en importancia siguiendo sus porcentajes son “autoconocimiento”, “automotivación” y finalmente “autocontrol”.

En conclusión, observando el test de esfericidad de Barlett en el que encontramos para todos los factores un determinante de 0,000 en todas las dimensiones, mostramos que las variables pueden ser expresadas como combinación lineales de otras variables. En cuanto a la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin, teniendo en cuenta que, tal y como dicen sus autores, a partir de 0,5 es aceptable y de 0,75, y demostrando que nuestros valores están por encima de esos resultados, queda comprobada la validez del instrumento.

b) Fiabilidad

La fiabilidad se refiere a la posibilidad de replicar estudios, esto es, que un investigador emplee los mismos métodos o estrategias de recolección de datos que otro y obtenga resultados similares. Este criterio asegura que los resultados representan algo verdadero e inequívoco y que las respuestas que dan los encuestados son independientes de las circunstancias de la investigación (Goetz y Lecompte, 1988).

Para comprobar la fiabilidad del cuestionario se recurrió al coeficiente Alfa de Cronbach. Esta denominación se debe a Cronbach (1951), aunque sus orígenes se encuentran en los trabajos de Hoyt (1941) y de Guttman (1945). Este indicador permite

evaluar la confiabilidad de una escala por consistencia interna y se basa en la correlación promedio entre los reactivos de una prueba (Nunnally y Bernstein, 1995).

El coeficiente Alfa de Cronbach puede ser calculado a partir de las varianzas o a partir de las correlaciones, que es como se ha obtenido para la presente investigación. La expresión correspondiente es la siguiente:

$$\alpha = \frac{k \times p}{1 + [(k - 1) \times p]}$$

donde k es el número de ítems y p es el promedio de las correlaciones lineales entre los ítems.

En cuanto a su interpretación, el valor del coeficiente oscila entre 0 y 1. Como criterio general, George y Mallery (2003) sugieren lo siguiente:

- Coeficiente Alfa mayor o igual que 0,9: excelente
- Coeficiente Alfa mayor o igual que 0,8: bueno
- Coeficiente Alfa mayor o igual que 0,7: aceptable
- Coeficiente Alfa mayor o igual que 0,6: cuestionable
- Coeficiente Alfa menor que 0,6: pobre

No obstante, en torno a esta cuestión son diversas las aseveraciones que se han hecho en las últimas décadas. Nunnally y Bernstein (1995) consideran que un valor de fiabilidad en torno a 0,7 es adecuado, siendo éste el nivel mínimo aceptable. Para Kaplan y Saccuzzo (1982) el valor de fiabilidad adecuado para la investigación básica estaría entre 0,7 y 0,8 y en investigación aplicada sobre 0,95. Por otro lado, Hair, Anderson, Tatham y Black (1999) entienden un valor satisfactorio a partir de 0,80. Para Gliem y Gliem (2003) un coeficiente igual a 0,8 es una meta razonable. Otros como Huh, Delorme y Reid (2006) o Thorndike (1997) sugieren que un valor de fiabilidad de 0,6 puede ser considerado aceptable.

El valor del coeficiente Alfa de Cronbach obtenido ha sido de 0,935, lo cual pone de manifiesto que la confiabilidad del instrumento utilizado en la presente investigación es alta.

7. ANÁLISIS DE DATOS

Los avances tecnológicos permiten a los investigadores del área de la educación contar con medios sofisticados y rápidos para analizar datos a través de paquetes estadísticos que actualmente se encuentran disponibles en el mercado; esto permite técnicas de análisis que anteriormente con los medios tradicionales eran costosas por su complejo y laborioso cálculo (Moncada-Jiménez, 2004).

En nuestra investigación, los datos recabados mediante el cuestionario han sido sometidos al siguiente tratamiento estadístico con la ayuda del paquete estadístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), en su versión 21:

- En primer lugar, se ha realizado un *análisis descriptivo* (medidas de tendencia central y de dispersión, además de frecuencias, tantos por ciento y acumulación de los porcentajes de cada valor), para tener una visión global de los datos, de modo que podamos situarnos y conocer las opiniones vertidas por los profesores encuestados.
- Posteriormente se ha hecho uso de la *estadística inferencial*: para averiguar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre los profesores encuestados en función del centro educativo donde trabajan y del nivel de inteligencia emocional que poseen, respecto al número de sujetos afectados por burnout, las causas de la aparición del síndrome por el trabajo docente y al nivel de burnout sufrido, emplearemos unas pruebas no paramétricas utilizando en función de las características de las variables U de Mann-Whitney con la que se comparan dos grupos de rangos, y Kruskal-Wallis para más de dos muestras independientes.

- Por último, se ha llevado a cabo una de las técnicas multivariadas descriptivas de reducción de datos que con más frecuencia utilizan los investigadores: *análisis cluster de K-medias*, exploratorios, para averiguar si existen perfiles o grupos característicos de sujetos entre los profesores de educación secundaria encuestados en función de las causas de la aparición del síndrome de burnout, primero, y del nivel de inteligencia emocional que poseen, después.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS



Una vez recogidos los datos y codificados, se ha procedido al tratamiento y análisis de los mismos. Según Gil y García (1996): *“el análisis implica un conjunto de manipulaciones, transformaciones, reflexiones y comprobaciones realizadas a partir de los datos, con el fin de extraer significado relevante para un problema de investigación”* (p. 18).

Para el tratamiento estadístico de los datos se ha utilizado el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), seleccionando aquellas técnicas que más se ajustaban a los objetivos, al diseño y a las características de nuestra investigación.

A continuación se presentan los resultados obtenidos de los análisis de datos realizados, que han sido los siguientes:

- 1) Análisis descriptivo, con el fin de recoger los datos en el cuestionario. Los resultados se dividirán en dos bloques, uno referido al síndrome de desgaste profesional y otro relativo a la inteligencia emocional.
- 2) Contraste de diferencias, examinando las diferencias significativas por medio de la prueba U de Mann-Whitney para aquellas variables para las que haya dos muestras independientes y de la prueba de Kruskal-Wallis para aquellas con más de dos muestras independientes.
- 3) Análisis cluster, con la pretensión de identificar distintos perfiles de docentes en función del nivel de burnout que presenten y de las habilidades de inteligencia emocional con las que cuentan.

1. ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En primer lugar, se han analizado los porcentajes, la media y la desviación típica correspondientes a cada uno de los ítems, en base a las respuestas aportadas por los docentes encuestados con cuatro opciones de respuesta (1=Nunca, 2=Alguna vez, 3=A menudo y 4= Siempre). Para un análisis más detallado de estos datos se presentan las frecuencias y estadísticos descriptivos, por un lado, correspondientes al bloque referido

al desgaste profesional y, por otro, al bloque sobre inteligencia emocional. A su vez, los resultados de este análisis se muestran atendiendo a las dimensiones en que se dividen cada uno de los bloques.

1.1. Análisis de las respuestas correspondientes al bloque referido al síndrome de desgaste profesional

Considerando los valores de las medias obtenidas para los ítems agrupados en el bloque del cuestionario referido al burnout en su conjunto, en una primera aproximación se observa una oscilación en esta medida de posición entre 1,18 y 2,52. Los ítems que comprenden estos valores son, respectivamente: “Noto ausencia de apetito” (ítem 21) y “En mi centro a los profesores no se les anima a buscar soluciones nuevas y creativas a problemas existentes” (ítem 39).

Otros ítems que presentan medias altas son: “Echo en falta servicios de apoyo del centro para resolver los problemas que pueden surgirle a los docentes” (ítem 36, $X=2,18$), “considero que mi ambiente de trabajo es incómodo” (ítem 34, $X=2,11$) y “Las personas a las que tengo que atender reconocen muy poco los esfuerzos que hago por ellas” (ítem 26, $X=2,08$). Estos ítems no presentan los valores más bajos en la desviación típica, por lo que no hay una gran homogeneidad en la elección de respuesta; esto se puede confirmar observando los porcentajes obtenidos en las alternativas de respuesta, donde hay gran dispersión.

Ahondando en los porcentajes de respuesta, por lo que respecta a la opción “Nunca” los porcentajes mayores corresponde a las siguientes afirmaciones: “Siento sueño durante mi trabajo pero no en otras actividades” (ítem 6), “Al comenzar el curso escolar tras volver de las vacaciones fumo, como y/o bebo más” (ítem 13), “Soy infeliz como consecuencia de mi trabajo” (ítem 17), “Noto ausencia de apetito” (ítem 21), “Me siento inútil socialmente” (ítem 38), quedando patente la consistencia de estas declaraciones al corresponderle un porcentaje mayor del 75%. Otros ítems que obtienen una representatividad superior al 50% en la elección de la misma alternativa de

respuesta (Nunca) son: “Sufro dolores de cabeza como consecuencia de mi trabajo” (ítem 7), “Siento malestar el día anterior a tener que volver al instituto tras unas vacaciones” (ítem 8), “Las situaciones en las que hay aglomeración de personas me recuerdan a mi centro de trabajo” (ítem 9), “Noto ansiedad en el trabajo” (ítem 12), “Estoy harto/a de mi trabajo” (ítem 15), “Soy infeliz como consecuencia de mi trabajo” (ítem 17), “Tengo una actitud pesimista en lo relativo a mi trabajo” (ítem 18), “Me asaltan ganas de dejar mi trabajo” (ítem 19), “Apenas he empezado mi trabajo y ya pienso en acabar” (ítem 20), “Noto ausencia de apetito” (ítem 21), “Me cuesta concentrarme” (ítem 22), “Me siento irritable sólo con las personas en mi trabajo” (ítem 23), “Tengo un comportamiento más insensible con las personas que me rodean desde que desempeño este trabajo” (ítem 24), “El trabajo está afectando a mis relaciones familiares y personales” (ítem 25), “Me molesta que me hablen sobre el trabajo o el instituto” (ítem 30), “Pienso que son pocas las personas con las que trabajo que merecen el tiempo que les dedico” (ítem 37), “Me siento inútil socialmente” (ítem 38), “Me pregunto cómo pude estudiar tantos años para esto” (ítem 40). Este mismo porcentaje aparece en algunos ítems con la opción “Alguna vez”, como es el caso de los siguientes: “El trabajo que realizo repercute negativamente en mi salud (ítem 1), “Me siento mal anímicamente debido a mi trabajo” (ítem 2), “Me encuentro desanimado después de trabajar con los alumnos” (ítem 4), “Las personas a las que tengo que atender reconocen muy poco los esfuerzos que hago por ellas” (ítem 26), “Me cuesta entender lo que piensan mis alumnos” (ítem 27) y “Tengo que esforzarme para no perder la paciencia” (ítem 29).

Hay cierto grado de consenso en los ítems 21 (“Noto ausencia de apetito”), 22 (“Me cuesta concentrarme”), 23 (“Me siento irritable sólo con las personas en mi trabajo”) y 28 (“Me resulta difícil enfrentarme con los problemas que me presentan mis alumnos”), que coinciden en presentar un 0% en la opción de respuesta “Siempre”. Esto quiere decir que no hay ningún profesor encuestado que tenga siempre ausencia de apetito, dificultades de concentración, irritabilidad con las personas de su trabajo exclusivamente o dificultad para enfrentarse con los problemas de sus alumnos.

Centrándonos ahora en las afirmaciones que obtienen una media menor, además del ítem 21 (“Noto ausencia de apetito”, $X=1,18$), están los siguientes: “Al comenzar el curso escolar tras volver de las vacaciones fumo, como y/o bebo más” (ítem 13, $X=1,20$), “Soy infeliz como consecuencia de mi trabajo” (ítem 17, $X=1,28$) y “Me siento inútil socialmente” (ítem 38, $X=1,29$), obteniendo unos porcentajes correspondientes a la opción “Nunca” muy altos, entre el 77,3 y el 85,1%.

Considerando los valores de la desviación típica, los valores obtenidos presentan una variabilidad entre 0,425, que corresponde al ítem 21 (“Noto ausencia de apetito”) y 1,938, que recae sobre el ítem 6 (“Siento sueño durante mi trabajo pero no en otras actividades”). Otros ítems que albergan puntuaciones cercanas al extremo de menor valor son: “Al comenzar el curso escolar tras volver de las vacaciones fumo, como y/o bebo más” (ítem 13, $D.T=0,526$), “Me siento irritable sólo con las personas en mi trabajo” (ítem 23, $D.T=0,558$) y “Soy infeliz como consecuencia de mi trabajo” (ítem 17, $D.T=0,562$), coincidiendo en este caso con los valores más bajos de la media. Los valores más elevados de la desviación típica no están muy cerca del valor máximo obtenido en el mencionado ítem 6; en concreto, estos valores altos de la desviación típica corresponden a: “Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y pienso que tengo que ir al trabajo” (ítem 3, $D.T=1,600$) y “Tengo un comportamiento más insensible con las personas que me rodean desde que desempeño este trabajo” (ítem 24, $D.T=1,507$).

Así pues, a nivel general existe una notable oscilación en cuanto a la media y a la desviación típica, situándose la media entre 1,18 y 2,52 y la desviación típica entre 0,425 y 1,938. Por lo tanto, estos resultados ponen de manifiesto un rango amplio, debido a la alta variabilidad de las respuestas.

Entre los ítems que destacan por la obtención de un porcentaje del 0% en alguna de las cuatro alternativas de respuesta posibles, es reseñable el ítem 21 que, mientras obtiene un 0% en la opción “Siempre”, obtiene uno de los porcentajes más altos en este bloque, siendo el segundo porcentaje mayor con un 84,2% en la opción “Nunca”, constatando así que ninguno de los docentes encuestados noto nunca ausencia de

apetito; lo anterior conlleva que el valor de la media sea muy bajo. Además, este ítem presenta un valor bajo de la desviación típica, luego existe un alto nivel de consenso en las respuestas de los encuestados, que se inclinan por las opciones de respuesta “Alguna vez” y, sobre todo, “Nunca”.

Algo similar a lo anterior ocurre con el ítem 13, el cual presenta de nuevo porcentajes extremos (el mayor de 85,1% y el menor de 0,4%). Asimismo, su media y su desviación típica presentan valores muy bajos. Así, el 85,1% de los docentes encuestados manifiestan que al comenzar el curso tras unas vacaciones no aumentan su consumo de tabaco o alcohol, habiendo poca dispersión en las respuestas dadas o, lo que es lo mismo, un alto grado de consenso entre los encuestados, que eligen sobre todo la opción “Nunca”.

En esta línea, cabe destacar ítems como el número 9, el 23 y el 38, los cuales presentan unos de los porcentajes más altos para la opción “Nunca”, acompañados de valores bajos de la desviación típica. Por ello, entre los encuestados existe gran consenso respecto a las siguientes afirmaciones: “Las situaciones en las que hay aglomeración de personas me recuerdan a mi centro de trabajo”, “Me siento irritable sólo con las personas en mi trabajo” y “Me siento inútil socialmente”.

1.1.1. Dimensión 1: Repercusiones físicas

Esta primera dimensión comprende 13 ítems referidos a la parte del síndrome que alude a consecuencias físicas para el individuo que lo padece, ya que los efectos de éste no son sólo psicológicos, sino que también puede provocar la aparición y desarrollo de efectos psicósomáticos y diferentes alteraciones fisiológicas (Durán, Extremera y Rey, 2001). Las repercusiones físicas más frecuentes son: úlceras; insomnio; dolores de cabeza; dolores musculares por tensión; permanente nerviosismo; comportamiento agresivo; taquicardia; y dificultad para concentrarse.

Tabla 19. *Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión de “Repercusiones físicas”*

ÍTEMS REFERIDOS AL BURNOUT	PORCENTAJES				MEDIA	DESV. TÍP.
	1	2	3	4		
1. El trabajo que realizo repercute negativamente en mi salud	28,9	63,2	5,7	2,2	1,81	0,633
2. Me siento mal anímicamente debido a mi trabajo	31,7	53,7	8,3	0,9	1,73	0,646
3. Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y pienso que tengo que ir al trabajo	42,0	42,9	13,3	1,8	1,84	1,600
4. Me encuentro desanimado después de trabajar con los alumnos	27,8	56,1	15,2	0,9	1,94	0,954
5. Me encuentro desanimado después de trabajar con mis compañeros	54,0	42,0	3,1	0,9	1,50	0,614
6. Siento sueño durante mi trabajo pero no en otras actividades	76,3	20,5	2,2	0,9	1,45	1,938
7. Sufro dolores de cabeza como consecuencia de mi trabajo	58,7	36,0	3,1	2,2	1,49	0,669
8. Siento malestar el día anterior a tener que volver al instituto tras unas vacaciones	57,1	24,8	11,1	7,1	1,73	1,118
9. Las situaciones en las que hay aglomeración de personas me recuerdan a mi centro de trabajo	74,0	17,2	6,6	2,2	1,37	0,707
10. Tengo problemas de sueño	48,2	39,3	8,9	3,6	1,73	1,043
11. Desde que empecé las clases noto molestias en la espalda y en el cuello	40,6	45,4	10,9	3,1	1,76	0,765
12. Noto ansiedad en el trabajo	52,6	38,2	7,9	1,3	1,63	0,978
13. Al comenzar el curso escolar tras volver de las vacaciones fumo, como y/o bebo más	85,1	10,1	4,4	0,4	1,20	0,526

Los datos de esta tabla, relativos a la dimensión sobre repercusiones físicas, nos muestran una media que oscila entre 1,20 y 1,94, valores que corresponden, respectivamente, a: “Al comenzar el curso escolar tras volver de las vacaciones fumo, como y/o bebo más” (ítem 13) y “Me encuentro desanimado después de trabajar con los alumnos” (ítem 4). Si encuadramos estas medias entre las del análisis general de este

bloque referido al síndrome de estar quemado o burnout, observamos que el menor valor de la media en esta dimensión es también uno de los más bajos de todo el bloque (sólo superado por $X=1,18$), mientras que el valor de la media más alto en esta dimensión dista mucho del de la media más elevada alcanzada en el análisis general. El ítem que presenta el menor valor de la media es el número 13, que es el que presenta además el valor más bajo de la medida de dispersión ($D.T=0,526$). Observando los porcentajes de respuesta comprobamos que la mayoría de los encuestados (un 85,1%) nunca comen, fuman o beben más tras el comienzo del curso escolar y que sólo al 0,4% siempre le sucede esto.

Otros ítems que presentan también porcentajes altos para alguna de las opciones de respuesta son el 1, el 6 y el 9. En relación al ítem 1, “El trabajo que realizo repercute negativamente en mi salud”, el 63,2% de los encuestados se siente así alguna vez. Este ítem presenta la tercera media más alta de esta dimensión ($X=1,81$) y una de las medidas de dispersión más bajas ($D.T=0,633$), de modo que hay un gran nivel de acuerdo entre el profesorado encuestado, que no siente que el trabajo que realiza repercuta de un modo negativo en su salud física demasiado.

En cuanto al ítem 6, el 76,3% de los maestros no sienten nunca sueño durante su trabajo. Este ítem presenta una media de 1,45 y el valor de la desviación típica más alto de la dimensión ($D.T=1,938$). Por lo tanto, existe un gran consenso en torno a esta premisa.

Por último, cabe decir que el ítem 9 (“Las situaciones en las que hay aglomeración de personas me recuerdan a mi centro de trabajo”) presenta la segunda media más baja ($X=1,37$) y una desviación típica baja ($D.T=0,707$), lo cual es indicativo de haber poca dispersión en las respuestas de los encuestados, decantándose el 74 % de ellos por la opción de respuesta “Nunca”.

1.1.2. Dimensión 2: Cansancio emocional

La dimensión del cansancio emocional comprende 10 ítems, a través de los cuales se pretende reflejar la sensación de falta de energía y agotamiento de los recursos emocionales de uno mismo, unido al desgaste y fatiga (Cordes y Dougherty, 1993). Esto implica no poder responder a las expectativas por el sentimiento de estar exhausto emocionalmente, además de por una sensación de cansancio, resignación y desánimo. Como consecuencia, la forma que el individuo adopta para protegerse y reaccionar es el aislamiento.

Tabla 20. Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión de “Cansancio emocional”

ÍTEMS REFERIDOS AL BURNOUT	PORCENTAJES				MEDIA	DESV. TÍP.
	1	2	3	4		
14. Me siento desanimado/a ante la falta de un posible cambio en mi situación laboral	49,1	37,2	10,2	3,5	1,68	0,797
15. Estoy harto/a de mi trabajo	61,8	28,9	7,0	2,2	1,50	0,724
16. Mi trabajo es repetitivo	43,7	36,0	18,0	2,3	1,79	0,816
17. Soy infeliz como consecuencia de mi trabajo	77,3	17,9	4,4	0,4	1,28	0,562
18. Tengo una actitud pesimista en lo relativo a mi trabajo	60,4	29,1	8,8	1,8	1,52	0,731
19. Me asaltan ganas de dejar mi trabajo	71,9	22,4	3,9	1,8	1,36	0,644
20. Apenas he empezado mi trabajo y ya pienso en acabar	58,8	33,3	6,6	1,3	1,50	0,680
21. Noto ausencia de apetito	84,2	14,0	1,8	0	1,18	0,425
22. Me cuesta concentrarme	55,9	39,7	4,4	0	1,53	0,906
23. Me siento irritable sólo con las personas en mi trabajo	73,8	21,4	4,8	0	1,31	0,558

En esta dimensión las medias oscilan entre 1,18 y 1,79 y la desviación típica entre 0,425 y 0,906. Las medias más bajas corresponden a los ítems 21 (“Noto ausencia de apetito”, $X=1,18$), 17 (“Soy infeliz como consecuencia de mi trabajo”, $X=1,28$) y 23 (“Me siento irritable sólo con las personas en mi trabajo”, $X=1,31$). Estos ítems también

presentan los valores más bajos de la medida de dispersión, siendo la desviación típica igual a 0,425 para el ítem número 21, igual a 0,558 para el número 23 e igual a 0,562 para el número 17. Esto indica que existe un alto grado de acuerdo en las respuestas de los encuestados, que tienden a marcar la opción “Nunca”. Así, para dicha opción de respuesta el porcentaje es del 77,3% para el número 17, de 84,2% para el número 21 y del 73,8% para el ítem 23, coincidiendo a su vez con bajos porcentajes en la opción “Siempre” (0,4% para el ítem 17 y 0% para los ítems 21 y 22).

Así pues, atendiendo a los resultados obtenidos para esta dimensión, se constata que más del 70% de los maestros nunca se notan irritables sólo con las personas del trabajo ni notan ausencia de apetito, no habiendo ninguno que tenga siempre esta sensación; y sólo el 0,4% afirma sentirse siempre infeliz por causa del trabajo .

La información anterior nos revela que es la dimensión referida al cansancio emocional aquella en la que se encuentran la mayor parte de los ítems con medias y desviaciones típicas más bajas que fueron reseñados en el análisis general, valores concretadas en los ítems número 17, 21 y 23.

1.1.3. Dimensión 3: Despersonalización

La despersonalización se ha contemplado a través de 7 ítems, que muestran actitudes negativas, especialmente sentimientos fríos e impersonales hacia los miembros del trabajo, produciéndose una pérdida de la capacidad de empatía. La despersonalización supone el intento de poner distancia entre uno mismo y los demás, conduciendo a un endurecimiento de los sentimientos (Bergé, 2008).

Como consecuencia, el sujeto se aparta de los que le rodean en el ambiente laboral mostrando cinismo e irritabilidad, culpando de esta situación a los usuarios de su actividad laboral en ese intento de distanciarse de los demás (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Tabla 21. *Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión de “Despersonalización”*

ÍTEMS REFERIDOS AL BURNOUT	PORCENTAJES				MEDIA	DESV. TÍP.
	1	2	3	4		
24. Tengo un comportamiento más insensible con las personas que me rodean desde que desempeño este trabajo	74,7	18,8	5,2	1,3	1,42	1,507
25. El trabajo está afectando a mis relaciones familiares y personales	65,9	27,1	5,7	1,3	1,42	0,662
26. Las personas a las que tengo que atender reconocen muy poco los esfuerzos que hago por ellas	21,1	51,3	25,7	1,8	2,08	0,732
27. Me cuesta entender lo que piensan mis alumnos	27,3	59,5	11,9	1,3	1,87	0,656
28. Me resulta difícil enfrentarme con los problemas que me presentan mis alumnos	44,5	48,4	7,0	0	1,87	0,613
29. Tengo que esforzarme para no perder la paciencia	20,5	55,5	20,5	3,5	2,07	0,740
30. Me molesta que me hablen sobre el trabajo o el instituto	64,8	25,6	7,5	2,2	1,47	0,730

Conforme a los datos recogidos en la tabla 24, en esta dimensión la media oscila entre 2,08 y 1,42 y la desviación típica entre 1,507 y 0,613, valores bastante alejados de los valores extremos obtenidos en el análisis general del bloque del burnout en su conjunto.

En concreto, la media con el valor más bajo ($X=1,42$) corresponde a dos ítems: “Tengo un comportamiento más insensible con las personas que me rodean desde que desempeño este trabajo” (ítem 24) y “El trabajo está afectando a mis relaciones familiares y personales” (ítem 25), lo que se manifiesta con un alto porcentaje de docentes que han marcado la opción de respuesta “Nunca”, siendo del 74,7% para el ítem 24 y del 65,9% para el ítem 25.

Los valores de la media más altos corresponden a los ítems 26 (“Las personas a las que tengo que atender reconocen muy poco los esfuerzos que hago por ellas”,

X=2,08) y 29 (“Tengo que esforzarme para no perder la paciencia”, X=2,07). También estos ítems presentan desviaciones típicas bajas, habiendo un grado de homogeneidad relativamente alto en cuanto a las respuestas de los encuestados se refiere, más de la mitad de los cuales manifiestan que alguna vez les ocurre lo mencionado en ambos ítems.

Por otro lado, la desviación típica con el valor más alto corresponde al ítem 24 (“El trabajo está afectando a mis relaciones familiares y personales”, D.T=1,507) y aquella con el valor más bajo al ítem 28 (“Me resulta difícil enfrentarme con los problemas que me presentan mis alumnos”, D.T=0,613), el cual también presenta el porcentaje de respuesta más bajo de esta dimensión, siendo del 0% para la opción de respuesta “Siempre”, de modo que ningún profesor de los encuestados considera tener siempre dificultades para enfrentarse con los problemas que les plantean sus alumnos.

Es destacable también el ítem 30, “Me molesta que me hablen sobre el trabajo o el instituto”, en relación al cual el 65% de los docentes ha marcado la opción “Nunca”, haciendo que la media sea baja. Asimismo, la desviación típica correspondiente a este ítem es también baja, denotando un alto grado de consenso sobre la afirmación anterior.

1.1.4. Dimensión 4: Realización personal

La dimensión referida a la realización personal comprende 11 ítems, que contemplan el sentimiento de fracaso que se transforma en una sensación de baja realización personal y eficacia profesional. De este modo, el sujeto sufre una disminución de su sentimiento de competencia en el trabajo y de su autoestima (Cordes y Dougherty, 1993). Además, siente que no tiene capacidad para atender eficazmente las demandas, ya que la evaluación personal de sí mismo es negativa, sintiéndose constantemente insatisfecho con los resultados.

Tabla 22. *Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión de “Realización personal”*

ÍTEMS REFERIDOS AL BURNOUT	PORCENTAJES				MEDIA	DESV. TÍP.
	1	2	3	4		
31. Siento que mediante mi trabajo no estoy influyendo positivamente en la vida de otros	32,6	41,4	22,0	4,0	1,97	0,841
32. Me siento in satisfecho/a con el trabajo que realizo como docente	34,4	46,7	14,5	4,4	1,89	0,810
33. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades	46,9	45,6	6,2	1,3	1,62	0,664
34. Considero que mi ambiente de trabajo es incómodo	28,2	44,5	15,4	11,9	2,11	0,951
35. El trabajo que hago dista del que yo habría querido	40,1	38,8	16,3	4,8	1,85	0,875
36. Echo en falta servicios de apoyo del centro para resolver los problemas que pueden surgirle a los docentes	23,1	45,8	20,9	10,2	2,18	0,905
37. Pienso que son pocas las personas con las que trabajo que merecen el tiempo que les dedico	55,1	29,1	13,2	2,6	1,63	0,811
38. Me siento inútil socialmente	80,1	13,3	4,0	2,7	1,29	0,669
39. En mi centro a los profesores no se les anima a buscar soluciones nuevas y creativas a problemas existentes	18,3	26,3	40,6	14,7	2,52	0,956
40. Me pregunto cómo pude estudiar tantos años para esto	58,8	29,6	9,3	2,2	1,55	0,754
41. Los problemas de mi trabajo hacen que mi rendimiento sea menor	53,5	38,9	6,6	0,9	1,55	0,660

En esta dimensión encontramos algunos de los valores más elevados correspondientes a la media y a los porcentajes de respuesta destacados en el análisis general del bloque relativo al burnout. Así, las medias fluctúan de 1,29 a 2,52, siendo el rango bastante amplio. No obstante, en cuanto a la desviación típica no aparece una oscilación tan extensa, encontrándose los valores que dicha medida de dispersión toma entre 0,660 y 0,956.

Las medias altas recaen sobre los ítems: “En mi centro a los profesores no se les anima a buscar soluciones nuevas y creativas a problemas existentes” (ítem 39, $X=2,52$), “Echo en falta servicios de apoyo del centro para resolver los problemas que pueden surgirle a los docentes” (ítem 36, $X=2,18$) y “Considero que mi ambiente de trabajo es incómodo” (ítem 34, $X=2,11$). En contraposición, las medias más bajas corresponden a: “Me siento inútil socialmente” (ítem 38, $X=1,29$), “Me pregunto como pude estudiar tantos años para esto” (ítem 40, $X=1,55$) y “Los problemas de mi trabajo hacen que mi rendimiento sea menor (ítems 41, $X=1,55$)”.

Centrándonos en las desviaciones típicas, apreciamos que los ítems 41 (“Los problemas de mi trabajo hacen que mi rendimiento sea menor”), 33 (“En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades”) y 38 (“Me siento inútil socialmente”) presentan los valores más bajos (0,660, 0,664 y 0,669, respectivamente), lo cual denota que ha habido consenso entre los docentes a la hora de marcar la opción de respuesta correspondiente. Y los más elevados de las desviaciones típicas corresponden a los ítems 39 (“En mi centro a los profesores no se les anima a buscar soluciones nuevas y creativas a problemas existentes”), 34 (“Considero que mi ambiente de trabajo es incómodo”) y 36 (“Echo en falta servicios de apoyo del centro para resolver los problemas que pueden surgirle a los docentes”), siendo de 0,956, 0,951 y 0,905, respectivamente; esto indica que para estos últimos ítems hay mayor dispersión en las respuestas de los encuestados.

Además de presentar la desviación típica más alta de la dimensión, tal y como se acaba de mencionar, el ítem 39 presenta la media más alta. Así, si bien hay una gran dispersión en las respuestas de los docentes, la opción “A menudo” es claramente la marcada por el mayor porcentaje de ellos (el 40,6%).

Por otro lado, cabe decir que el ítem 38 alberga el mayor porcentaje de la dimensión y uno de los mayores del análisis general. Este porcentaje más elevado coincide con uno de los valores más bajos de la media, en tanto que el 80,1% de los encuestados nunca se siente inútil socialmente. Si nos fijamos en aquellos ítems para los que los porcentajes son menores, hemos de referirnos al 33 (“En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades”) y al 41 (“Los problemas de mi trabajo hacen

que mi rendimiento sea menor”), destacando en relación a ellos la baja elección en la opción “Siempre”, siendo para el primero de estos dos ítems de 1,3% y para el segundo de 0,9%.

Tras finalizar la presentación y discusión pormenorizada de los resultados del análisis descriptivo correspondiente al bloque relativo al burnout, podemos decir que la dimensión referida a cansancio emocional es en la que mayor consenso entre los encuestados se observa. Y la referida a repercusiones físicas también presenta valores bajos de la desviación típica, aunque no tanto como la dimensión anterior; esto viene acompañado de porcentajes de respuesta altos.

La alternativa de respuesta más seleccionada ha sido “Nunca”, seguida de “Alguna vez”, “A Menudo” y, finalmente, “Siempre”. Esto se ve reflejado en los valores obtenidos en las medias, no alcanzando el valor 2 en las dimensiones repercusiones físicas y cansancio emocional, situándose en torno a 2 en la dimensión referida a la despersonalización y alcanzando un valor máximo de 2,52 en la dimensión de baja realización personal. El hecho de que uno de los extremos presente los porcentajes más altos es destacable pues generalmente los encuestados suelen evitar las dos opciones extremas, obteniendo muy poca variación; es el conocido como “*central tendency bias*” (Heery y Noon, 2008), que en el presente estudio no se ha dado.

1.2. Análisis de las respuestas correspondientes al bloque referido a la inteligencia emocional

Analizando de un modo general los resultados obtenidos para este bloque en su conjunto podemos distinguir una oscilación en la media entre 1,84 y 3,62. Los ítems que comprenden estos valores son: “Pienso que soy el/la mejor en lo que hago” (ítem 71) y “Muestro gratificación ante los favores o detalles” (ítem 86).

Centrándonos en medias cercanas a la media más elevada del bloque aparecen también en los ítems: “Trato de no herir los sentimientos de los demás” (ítem 48), “Cuando alguien me pide disculpas y noto que son sinceras, las acepto sin más” (ítem

84). Todos estos ítems que contienen las medias más elevadas del bloque se corresponden con una desviación típica baja, lo cual nos muestra un alto grado de consenso en la elección de respuesta, especialmente en aquellas respuestas con puntuaciones elevadas, en este caso, la alternativa Siempre es la más seleccionada en los mencionados ítems, 86, 84 y 48 alcanzando más del 65%, y por tanto serán también estos ítems aquellos que los porcentajes más altos, mostrando que el 69,3% de la muestra coincide en intentar siempre no herir los sentimientos de los demás, el 67,6% acepta sin más siempre las disculpas cuando nota que son sinceras, y el 71% siempre muestra gratificación ante los favores o detalles.

Respecto a las afirmaciones que obtienen una media menor, además del ítem 71 (“Pienso que soy el/la mejor en lo que hago”, $X=1,82$), encontramos los ítems: 62 (“Mi sinceridad hace que algunos me consideren descarado, aunque esa no sea mi intención” $X=1,90$) y 53 (“En las discusiones los demás me dicen que voy demasiado lejos defendiendo mi punto de vista”, $X=1,92$). Observamos por tanto que la muestra se inclina en este caso por las puntuaciones inferiores que se corresponden con las alternativas Nunca y Alguna vez, así estos ítems la mayor parte de las respuestas se reparte entre ambas oscilando entre el 30 y el 40% aproximadamente. Esta variedad en la elección de respuesta se refleja en las desviaciones típicas de estas premisas: ítem 71 ($D.T=0,902$), encontramos los ítems: 62 ($D.T=0,877$) y 53 ($D.T=0,844$), que muestran un grado de dispersión amplio en las respuestas elegidas por la muestra.

Considerando los valores de la desviación típica, los datos presentan una variabilidad entre 0,617, que corresponde al ítem 78 “Cuando conozco a una persona me cae bien”, y 1,181, obtenido en el ítem 66 “La gente dice que soy insensible pero yo no me considero así”.

Otros ítems que albergan puntuaciones cercanas al extremo de menor valor de la desviación típica de este bloque son: “Muestro gratificación ante los favores y detalles” (ítem 86, $D.T=0,674$), “Me importa lo que le sucede a otras personas” (ítem 58, $D.T=0,688$) coincidiendo en este caso con los valores más elevados de la media, confirmando un alto grado de homogeneidad en la elección de respuestas,

especialmente en aquellas con puntuaciones cercanas a Siempre con más del 50% de la elección de esta alternativa.

Los valores más elevados de la desviación típica tras el mencionado ítem 66 (D.T=1,181) corresponden a: “Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos” (ítem 80, D.T=0,981) y “Cuando tengo éxito no lo siento como tal hasta que no lo reconoce otra persona importante para mí” (ítem76, D.T=0,964).

Atendiendo a los porcentajes, junto a los ya mencionados ítems 86 y 84 que obtienen las medias más altas y porcentajes superiores al 65% en las alternativas Siempre, destacan también los ítems número 48 que con el 69,3% afirma que siempre tratan de no herir los sentimientos de los demás, el número 54 que confirma que al 60,6% le resulta siempre difícil mantener las amistades y las relaciones, y junto a éste el número 85 muestra al 60,2% que a menudo reacciona con soltura ante situaciones o hechos imprevistos. En contraposición, los porcentajes más bajos alcanzados son los ítems 58 “Me importa lo que le sucede a otras personas” que obtiene el 0,9% en la opción Nunca, el número 59 “Tengo facilidad para predecir cómo se sentirá otra persona, de nuevo con el 0,9% en la opción Nunca y el ya mencionado 84 “Cuando alguien me pide disculpas y noto que son sinceras las acepto sin más”, este alcanza el porcentaje más bajo de todo el bloque con el 0,4%, ítem que destacado por contemplar una de las medias más altas, uno de los porcentajes mayores en la opción Siempre, el más bajo en la opción Nunca.

En conclusión, y a la desviación típica, situándose la media entre 1,84 y 3,62 y la desviación típica entre 0,617 y 1,181.

Respecto al análisis del bloque anterior los datos de esta tabla nos muestran una amplia oscilación en cuanto a la media, menor sin embargo respecto a los resultados del burnout la oscilación de la desviación típica. Observamos también algunas diferencias en los porcentajes, siendo menos extremos en este bloque que en el anterior, ya que en este caso no ha habido mayor del 71%, (el bloque anterior ascendió hasta el 85%) ni inferior al 0,4% (en cuanto al bloque de desgaste profesional hubo varios ítems con 0% en sus puntuaciones). Las alternativas del bloque anterior, se inclinaban por

puntuaciones bajas, como Nunca o Alguna vez, sin embargo en este caso se sitúan más cercanas a las puntuaciones más altas correspondientes a las alternativas Siempre o A menudo.

A continuación vamos a desglosar este primer análisis dividiéndolo entre las cinco dimensiones que forman parte de la inteligencia emocional que engloban nuestro cuestionario.

1.2.1. Dimensión 1: Autoconocimiento

La dimensión referida al autoconocimiento comprende 8 ítems (42-49), que contemplan aquella habilidad personal consistente en el conocimiento de una manera profunda y real de uno mismo, esta habilidad es fundamental para poder desarrollar las demás, pues sólo sabiendo nuestras carencias, nuestras facilidades y nuestra forma de pensar podremos establecer pautas para conseguir alcanzar objetivos y habilidades.

Tabla 23. Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión “Autoconocimiento”

ÍTEMS REFERIDOS A INTELIGENCIA EMOCIONAL	PORCENTAJES				MEDIA	DESV. TÍP.
	1	2	3	4		
42. Entiendo mis reacciones en cada momento	4,0	17,3	41,2	37,6	3,12	0,834
43. Sé identificar y dar un nombre a como me siento en cada momento	5,4	14,4	47,7	32,4	3,07	0,826
44. Se reconocer las emociones que me generan otras personas	4,4	9,3	47,8	38,5	3,20	0,785
45. Puedo mantener la tranquilidad cuando estoy enfadado	5,4	22,1	57,7	14,9	2,82	0,745
46. Me resulta fácil controlar mi ira	5,8	14,3	57,1	22,8	2,97	0,777
47. Me siento seguro/a de mí mismo/a	4,4	11,6	49,8	34,2	3,14	0,787
48. Trato de no herir los sentimientos de los demás	2,2	5,3	23,1	69,3	3,60	0,695
49. Tengo buen carácter; es difícil que me enfade	2,2	15,9	52,7	29,2	3,09	0,731

La media en esta dimensión oscila entre 3,60 y 2,82, por lo que podemos observar medias con bastante inclinación a las puntuaciones altas de las alternativas, por lo que son las alternativas Siempre y A menudo las más votadas. Las medias más altas de esta dimensión concretadas en los ítems 48 “Trato de no herir los sentimientos de los demás”, 44 “Se reconocer las emociones que me general otras personas” y 47 “Me siento seguro/a de mí mismo/a” se corresponden con valores de dispersión bajos, mostrando gran grado de homogeneidad en la elección de respuesta.

La desviación típica con un valor inferior es de 0,695 que corresponde al ítem 48 (Trato de no herir los sentimientos de los demás”) y la de mayor valor es de 0,834 (“Entiendo mis reacciones en cada momento”), por tanto respecto al análisis general la desviación típica está situada en esta dimensión en unos valores bajos.

Respecto a los porcentajes, sobresale el mencionado ítem 48 que con la mayor media y menor desviación típica reafirma en su porcentaje el alto grado de elección de la alternativa Siempre con el 69,3%, con lo que la mayoría de la muestra se reafirma en no tratar de herir los sentimientos de los demás.

Otros ítems mencionables tras obtener más del 50% son el número 45 y 46afirmando que en el primero que el 57,7% de la muestra a menudo puede mantener la tranquilidad cuando está enfadada y el 57.1% le resulta fácil a menudo controlar su ira.

Los porcentajes inferiores se encuentran con el resultado del 2.2% en los ítems “Trato de no herir los sentimientos de los demás” (ítem 48) y “Tengo buen carácter, es difícil que me enfade” (ítem49), ambos obtienen el menor porcentaje en la opción Nunca.

1.2.2. Dimensión 2: Autocontrol

Esta dimensión va a estar encuadrada en nuestro cuestionario por ítems, que reflejan aquella capacidad de controlar los impulsos derivados por situaciones

emocionales. Esto va a permitir al sujeto dominar sus actos e incluso sus pensamientos ofreciendo respuestas meditadas.

Tabla 24. *Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión “Autocontrol”*

ÍTEMS REFERIDOS A INTELIGENCIA EMOCIONAL	PORCENTAJES				MEDIA	DESV. TÍP.
	1	2	3	4		
50. Cuando me enfado con alguien éste me dura poco tiempo	4,5	20,1	35,7	39,7	3,11	0,877
51. Me resulta fácil esperar mi turno haciendo cola	6,2	14,6	32,3	46,9	3,20	0,909
52. Consigo evitar que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	6,2	26,7	50,7	16,4	2,77	0,795
53. En las discusiones los demás me dicen que voy demasiado lejos defendiendo mi punto de vista	35,6	41,8	18,2	4,4	1,92	0,844
54. Me resulta difícil mantener las amistades y las relaciones	3,1	6,2	30,1	60,6	3,48	0,750
55. Me cuesta juzgar si alguien ha sido amable o descortés	1,8	7,1	27,9	63,3	3,53	0,707

El valor de la media para la dimensión autocontrol se comprende entre 1,92 del ítem 53 y 3,53 correspondiente al ítem 55. En cuanto a la desviación típica se encuentra entre 0,909 perteneciente al ítem 51 y 0,707 del mencionado ítem 55. Puede apreciarse de este modo como en la afirmación 55 se da la media más alta junto a la desviación típica más baja, debido a que el 63,3% de la muestra está de acuerdo en tener siempre dificultad a la hora de juzgar si alguien ha sido amable o descortés.

Otro valore con una media alta, y baja desviación típica es para el ítem 54 que hace referencia en la “dificultad para mantener las amistades y relaciones”, reforzado con un alto porcentaje en la opción siempre.

En el lado contrario encontramos las medias bajas en el ítem 53 situándose las respuestas mayoritariamente en las opciones nada (35,6%) y alguna vez (41,8%) en cuanto a la opinión de los demás de lo lejos que la persona encuestada va al defender su punto de vista en las discusiones.

La desviación típica más alta mostrando un reparto más homogéneo entre tres de las cuatro opciones son los ítems 50 “cuando me enfado con alguien éste me dura poco tiempo” y 51 “me resulta fácil esperar mi turno haciendo cola”.

Si atendemos a los porcentajes inferiores se sitúan en el mencionado ítem 55 (1,4%) en la opción Nunca, mostrando de nuevo un alto grado de acuerdo, y en el ítem 3 con el 4,4% de la opción Siempre.

1.2.3. Dimensión 3: Empatía

Esta dimensión es la que tiene mayor número de ítems al respecto en el cuestionario, alcanzando 14, es una dimensión compleja en cuanto que requiere la capacidad de ponerse en el lugar del otro, y sentir lo más parecido a como sentiría otra persona, sin estar en su situación simplemente transportándonos a su realidad y experimentando que sentimientos y respuestas emocionales nos suscita.

Tabla 25. Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión “Empatía”

ÍTEMES REFERIDOS A INTELIGENCIA EMOCIONAL	PORCENTAJES				MEDIA	DESV. TÍP.
	1	2	3	4		
56. Me resulta fácil ponerme en el lugar de otra persona	3,1	16,4	38,1	42,5	3,20	0,822
57. En una conversación intento concentrarme en mis propios pensamientos antes que en lo que mi interlocutor pueda estar pensando	4,5	15,9	49,5	30,0	3,05	0,801
58. Me importa lo que le sucede a otras personas	0,9	8,4	32,3	58,4	3,48	0,688
59. Tengo facilidad para predecir cómo se sentirá otra persona	0,9	27,1	53,3	18,7	2,90	0,696
60. Si cuando yo hablo alguien se siente ofendido pienso que el problema es suyo, no mío	4,0	10,3	40,6	45,1	3,27	0,803
61. Entiendo por qué alguien se ha sentido ofendido por alguna observación mía	1,8	26,9	46,6	24,7	2,94	0,766

Análisis de los resultados

62. Mi sinceridad hace que algunos me consideren descarado/a aunque esa no sea mi intención	38,6	38,6	17,5	5,4	1,90	0,877
63. Los demás me dicen que tengo facilidad para entender cómo se sienten y qué es lo que están pensando	5,0	35,6	46,6	12,8	2,67	0,761
64. Cuando hablo con otras personas tiendo más a hablar de sus experiencias que de las mías	14,0	46,2	31,7	8,1	2,34	0,819
65. Soy capaz de tomar decisiones sin que me afecten los sentimientos de los demás	5,4	25,5	41,3	27,8	2,91	0,863
66. La gente dice que soy insensible, pero yo no me considero así.	42,7	16,9	20,9	19,6	2,17	1,181
67. Me doy cuenta de que molesto incluso si la otra persona no me lo dice	17,2	33,9	33,9	14,9	2,47	0,946
68. Tengo tendencia a implicarme en los problemas de mis amigos	2,7	29,0	46,4	21,9	2,88	0,777
69. Aprecio el punto de vista de otras personas, incluso si no estoy de acuerdo con ellas	1,3	11,1	44,0	43,6	3,30	0,717

El valor de la media en esta dimensión referida a la empatía está comprendido entre un 1, 90, menor valor para la media en esta dimensión, del ítem “mi sinceridad hace que algunos me consideren descarado/a aunque esa no sea mi intención” (ítem 62) y un 3,48, mayor valor, del ítem “Me importa lo que le sucede a otras personas” (ítem 58). Estas puntuaciones se ven reafirmadas por los porcentajes, en el primer caso el ítem con la media más alta de la dimensión alcanza más del 50% en la opción siempre, que es la puntuación más alta en las opciones de elección, y en el caso de la media inferior, la muestra se decanta con el 38, 6% por las opciones “Nunca” y “Alguna vez”, es decir las inferiores puntuaciones de elección.

Los ítems que obtienen una desviación típica más baja, presentando mayor acuerdo en las opciones de respuesta elegidas son los números 58 (‘Me importa lo que

le sucede a otras personas’) y 59 (‘Tengo facilidad para predecir cómo se sentirá otra persona’), para los que las opciones mayoritarias son “A menudo” y “Siempre”.

1.2.4. Dimensión 4: Automotivación

La automotivación en nuestro cuestionario ocupa 7 ítems, referidos a la habilidad motivarnos y animarnos a la consecución de objetivos, especialmente sin necesidad de ayuda externa o aprobación de otras personas, desarrollando una actitud proactiva.

Tabla 26. Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión “Automotivación”

ÍTEM REFERIDO A INTELIGENCIA EMOCIONAL	PORCENTAJES				MEDIA	DESV. TÍP.
	1	2	3	4		
70. Confío en que cada día me aportaré cosas buenas	1,3	15,9	38,1	44,7	3,26	0,771
71. Pienso que soy el/la mejor en lo que hago	44,9	31,1	19,1	4,9	1,84	0,902
72. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	1,8	8,9	44,4	44,9	3,32	0,771
73. Cuando contesto preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	1,3	18,3	54,5	25,9	3,05	0,704
74. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	1,3	16,1	49,1	33,5	3,15	0,728
75. Los problemas o contratiempos los vivo como una catástrofe	4,0	12,0	42,2	41,8	3,22	0,808
76. Cuando tengo éxito no lo siento como tal hasta que no lo reconoce otra persona importante para mí	28,9	35,1	25,8	10,2	2,17	0,964

En esta dimensión, referida a la automotivación, observamos que la media oscila entre 1,84 y 3,32. Cabe decir que dicho valor mínimo es también el menor dentro de todo el bloque de inteligencia emocional.

Los valores máximos de la media se encuentran en las siguientes cuestiones: “Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo” (ítem 72), “Confío en que cada día me aportaré cosas buenas” (ítem 70), “Los problemas o contratiempos los vivo como

una catástrofe” (ítem 75), concentrando la elección de respuesta “Siempre” entre un 41,8% y un 44,9%, y la opción “A menudo” entre un 38,1% y un 44,4%.

Los valores mínimos de la media corresponden a las siguientes afirmaciones: “Pienso que soy el/la mejor en lo que hago” (ítem 71) y “Cuando tengo éxito no lo siento como tal hasta que no lo reconoce otra persona importante para mí” (ítem 76). En estas afirmaciones los porcentajes mayoritarios se encuentran en las opciones “Nunca” para el ítem 71 (44,9%) y “Alguna vez” para el ítem 76 (35,1%).

Los valores más bajos de la desviación típica lo presentan los ítems 73: ‘Cuando contesto preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones’ (D.T=0,704) y 74: “Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal” (D.T= 0,728), mostrando una gran homogeneidad en la elección de respuesta por parte de los docentes, ya que entre el 49,1% y el 54,5% escoge la opción “A menudo”, lo cual conlleva que la media sea alta en ambos casos.

La desviación típica más alta corresponde a la afirmación “Cuando tengo éxito no lo siento como tal hasta que no lo reconoce otra persona importante para mí” (ítem 76), alcanzando un valor de 0,964, lo cual indica la gran variabilidad de respuesta con valores cercanos entre las opciones “Nunca”, “Alguna vez” y A menudo”.

1.2.5. Dimensión 5: Habilidades sociales

La última actividad contemplada, formada por 10 ítems, se refiere a la capacidad de interrelacionarse con los demás de una forma adecuada, permitiendo la convivencia de manera efectiva y satisfactoria para sí y los demás.

Tabla 27. *Porcentajes y estadísticos descriptivos de la dimensión “Habilidades sociales”*

ÍTEMS REFERIDOS A INTELIGENCIA EMOCIONAL	PORCENTAJES				MEDIA	DESV. TÍPICA
	1	2	3	4		
77. Encuentro difícil saber qué es lo que hay que hacer en una situación social	1,3	15,6	47,8	35,3	3,17	0,732
78. Cuando conozco a una persona me cae bien	2,2	38,6	54,3	4,9	2,62	0,617
79. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas	4,4	20,9	60,4	14,2	2,84	0,712
80. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos	12,4	34,7	28,9	24,0	2,64	0,981
81. Me siento satisfecho haciendo favores a los demás	3,1	9,3	32,9	54,7	3,39	0,784
82. Hago amigos con facilidad	7,1	18,6	52,7	21,7	2,89	0,823
83. Me resulta fácil iniciar y mantener una conversación con una persona desconocida	5,8	26,7	46,7	20,9	2,83	0,824
84. Cuando alguien me pide disculpas y noto que son sinceras, las acepto sin más	0,4	8,4	23,6	67,6	3,58	0,664
85. Reacciono con soltura ante situaciones o hechos imprevistos	2,7	19,9	60,2	17,3	2,92	0,688
86. Muestro gratificación ante los favores o detalles	1,8	5,4	21,7	71,0	3,62	0,674

La tabla 27, que contiene los resultados de la última dimensión estudiada de la inteligencia emocional, recoge el valor más alto en cuanto a la medias de este bloque referido a la inteligencia emocional.

Las afirmaciones con un valor de la media más alto son: “Muestro gratificación ante los favores o detalles” (ítem 86), con un valor de 3,62 y “Cuando alguien me pide disculpas y noto que son sinceras, las acepto sin más” (ítem 84), con un valor de 3,58. En ambos ítems, el valor alto de la media viene acompañado de valores bajos de la desviación típica (no superando 0,674), luego se comprueba que en cuanto a ambas afirmaciones existe un alto grado de acuerdo entre los docentes encuestados, eligiendo

más del 67% de los mismos la opción “Siempre”, siendo solo del 0,4% los docentes que nunca aceptan sin más las disculpas.

Asimismo, las afirmaciones que obtienen un valor de la media más bajo son: “Cuando conozco a una persona me cae bien” (ítem 78), con un alto grado de homogeneidad al alcanzar el valor más bajo de la desviación típica dentro de esta dimensión (D.T=0,617) y “Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos” (ítem 80) que, en contraposición con el ítem anterior, muestra poco grado de consenso al presentar el mayor valor de la desviación típica (D.T=0,981), con una porcentaje muy repartido entre las diferentes alternativas de respuesta.

2. ANÁLISIS INFERENCIAL

A continuación se presentan los resultados del análisis inferencial, a través del cual se ha podido conocer si existen diferencias significativas en las respuestas ofrecidas por los docentes encuestados para los diferentes ítems en función de cada una de las variables de identificación.

En primer lugar, se llevó a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov, procedimiento de bondad de ajuste que permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica, en este caso, una distribución normal. Los resultados obtenidos indicaron que la distribución de la muestra no seguía una curvatura normal, de ahí que se optase por el uso de determinadas pruebas no paramétricas.

Las pruebas no paramétricas escogidas debido a las características de las variables han sido la U de Mann-Whitney con la que se comparan dos grupos de rangos y la de Kruskal-Wallis para determinar si las medianas de más de dos grupos difieren cuando los datos no sean simétricos.

Así, para llevar a cabo este análisis se ha utilizado, por un lado, la U de Mann-Whitney para las variables con dos muestras independientes como es el centro de procedencia, el sexo, la formación y la situación laboral y, por otro lado, la prueba de

Kruskall-Wallis para las variables con más de dos muestras independientes como la edad, el estado civil, el número de hijos, las asignaturas impartidas, los cursos en los que se imparte docencia, la relación con la dirección, la relación con los compañeros y la experiencia docente.

2.1. Contraste de diferencias para el bloque referido al síndrome de desgaste profesional

Tras la realización de estas pruebas observamos que todas las variables alcanzan valores significativos en mayor o menor medida, tal y como se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 28. *Número de ítems para los que existen diferencias significativas en relación al burnout*

VARIABLES	NÚMERO DE ÍTEMS
Sexo	3
Edad	3
Estado civil	4
Número de hijos	2
Situación laboral	11
Experiencia	7
Centro	5
Asignatura	2
Curso	8
Relación con la dirección	16
Relación con los compañeros	33
Formación/capacitación	17

La observación de esta tabla nos muestra, que todas las variables son significativas, aunque en diferente número, la variable que más diferencias significativas ha obtenido es la que hace referencia a la relación del profesorado con sus compañeros de trabajo, alcanzando treinta y tres valores significativos en los distintos ítems, seguida por las variables referida a la relación con la dirección y la importancia dada a la

formación para desempeñar el trabajo. Las que menos con dos es la variable relativa al número de hijos y la referida a las asignaturas que imparten seguidas por el sexo y la edad con tres.

De cada dimensión a analizar se presenta una tabla de doble entrada que, por un lado, recoge los ítems correspondientes a cada dimensión (columnas) y, por otro, las variables demográficas (filas). Por lo tanto, en total hemos obtenido cuatro tablas, una para cada dimensión (Repercusiones físicas, Cansancio emocional, Despersonalización y Baja realización personal), que aportan una visión global de los ítems de la dimensión abordada para los que existen diferencias estadísticamente significativas en función de las variables demográficas, señalándose con una "X".

Tras estas cuatro tablas se presentan 41 más, que muestran para cada uno de los ítems del bloque referido al síndrome de desgaste profesional las variables para las que existen diferencias significativas, indicándose mediante un asterisco (*) cuando el p-valor correspondiente es inferior a 0,05.

Tabla 29. Variables descriptivas significativas para la dimensión de "Repercusiones físicas"

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Sexo											X		
Edad													
Estado civil													
Nº hijos													
Situación laboral					X			X		X		X	
Asignatura								X					
Curso			X									X	
Experiencia	X	X								X		X	
Centro									X				
Relación dirección					X	X	X						X
Relación compañeros		X	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X
Formación/capacitación				X	X				X				

Conforme a esta tabla podemos observar que en la dimensión referida a las repercusiones físicas todas las variables obtienen diferencias significativas salvo la edad, el estado civil y el número de hijos, obteniendo de este modo diferencias significativas en 32 ítems, especialmente en las variables relación con los compañeros (11 ítems) relación con la dirección, experiencia y situación laboral (4 ítems).

Tabla 30. Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Cansancio emocional”

	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23
Sexo									X	
Edad						X				X
Estado civil				X						X
Nº hijos										
Situación laboral		X	X	X				X		X
Centro		X			X					
Asignatura										
Curso			X			X	X			
Experiencia		X	X							X
Relación dirección		X	X					X		X
Relación compañeros	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Formación/capacitación			X		X	X	X			

La dimensión referida al cansancio emocional obtiene 36 diferencias significativas, especialmente numerosas al igual que en la dimensión anterior en las variables relación con los compañeros obteniendo todos los ítems que forman parte de esta dimensión una diferencia significativa. No obtienen ninguna diferencia reseñable las variables número de hijos y asignaturas.

Será esta dimensión la que obtenga mayor número de diferencias significativas respecto a las demás.

Tabla 31. Variables descriptivas significativas para la dimensión de "Despersonalización"

	24	25	26	27	28	29	30
Sexo							
Edad							
Estado civil							
Nº hijos							
Situación laboral		X					X
Experiencia							
Centro							
Asignatura	X						
Curso						X	
Relación dirección		X					X
Relación compañeros	X	X			X		X
Formación/capacitación	X	X		X	X	X	

La dimensión que menos diferencias significativas obtiene es la Despersonalización con 19 ítems cuyo grado de significación es inferior a 0,05. Son diversas las variables que no alcanzan una diferencia significativa en esta ocasión como son: Centro, Sexo, Edad, Estado civil, Número de hijos y Experiencia.

El número máximo de ítems para los que existen diferencias estadísticamente significativas, encontrándonos con un p-valor inferior a 0,05, corresponden a las variables formación/capacitación (5 ítems) y relación con los compañeros (4 ítems).

Tabla 32. Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Baja realización personal”

	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41
Sexo					X						
Edad									X		
Estado civil									X		X
Nº hijos					X				X		
Situación laboral											
Experiencia											
Centro					X					X	
Asignatura											
Curso								X		X	
Relación dirección				X		X	X		X	X	X
Relación compañeros		X		X	X		X	X	X	X	X
Formación/capacitación		X			X	X		X	X		

En cuanto a la dimensión sobre Baja realización personal, alcanza 32 diferencias significativas contabilizando todas las variables, siendo la Experiencia, Situación y Asignaturas aquellas que no obtienen un grado de significación en alguno de los ítems pertenecientes a esta dimensión inferior a 0,05.

Las variables con mayor número de diferencias significativas son la Relación con los compañeros (8 ítems) y la Relación con la dirección (6 ítems).

Seguidamente se comentan los resultados hallados para el grado de identificación de los ítems referidos al bloque del síndrome de desgaste profesional o burnout, en sus distintas dimensiones.

2.1.1. Dimensión 1: Repercusiones Físicas

Tabla 33. *Contraste de diferencias para el ítem 1: El trabajo que realizo repercute negativamente en mi salud*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,205	0,228			
Edad			5,329	0,255	
Estado civil			5,339	0,254	
Número de hijos			4,570	0,206	
Situación laboral	-1,751	0,080			
Años de experiencia docente			9,614	0,047	*
Centro	-0,094	0,925			
Asignatura			15,226	0,229	
Curso			4,394	0,623	
Relación con la dirección			4,443	0,108	
Relación con los compañeros			1,540	0,463	
Formación/capacitación	-0,417	0,676			

En la tabla 33 podemos observar los resultados obtenidos para el ítem 1 del cuestionario que se refiere a la repercusión negativa físicamente del trabajo, destacando que sólo una variable ha obtenido diferencias significativas, siendo ésta los años de experiencia docente.

Atendiendo a los rangos promedio de esta variable en el ítem 1, son aquellos entre quince y diecinueve años (125,59) y los que llevan veinte años o más (123,75) de experiencia los que obtienen mayor rango y por tanto consideran en mayor medida que su trabajo afecta negativamente a su salud, siendo los situados entre uno y cuatro años (90,04) y los que se encuentran en la franja entre cinco y nueve (100,25) los que más se alejan de esta afirmación.

Tabla 34. *Contraste de diferencias para el ítem 2: Me siento mal anímicamente debido a mi trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,622	0,534			
Edad			7,069	0,132	
Estado civil			9,389	0,052	
Número de hijos			4,562	0,207	
Situación laboral	-1,399	0,162			
Años de experiencia docente			9,650	0,047	*
Centro	-0,234	0,815			
Asignatura			12,556	0,402	
Curso			3,149	0,790	
Relación con la dirección			1,942	0,379	
Relación con los compañeros			12,619	0,002	*
Formación/capacitación	-1,815	0,070			

En la tabla 34 encontramos dos variables con diferencias significativas en cuanto al ítem número 2, siendo estas variables significativas: los años de experiencia docente y la relación con los compañeros.

Para la variable “años de experiencia” se obtiene que aquellos profesores con más años de experiencia (veinte o más años) son quienes más de acuerdo están en sentirse mal anímica por el trabajo (rango promedio=125,29). En segundo lugar, les siguen los que llevan ejerciendo entre diez y catorce años (rango promedio=122,73). Seguidamente, los que tienen quince y diecinueve años de experiencia (rango promedio=114,57). Tras éstos aquellos docentes que han ejercido entre uno y cuatro años (rango promedio=113,27). Y, finalmente, los que llevan en la profesión entre cinco y nueve años (rango promedio=94,75). Por tanto observamos que son los que menos años de profesión docente han ejercido los que puntúan más bajo este ítem.

En cuanto a la variable “relación con los compañeros”, son los que tienen una relación regular con los compañeros (rango promedio=165,13) los que más coinciden en sentirse mal anímicamente debido al trabajo, influyendo menos en los que tienen una buena relación (rango promedio=110,71).

Tabla 35. *Contraste de diferencias para el ítem 3: Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y pienso que tengo que ir al trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-179	0,858			
Edad			3,960	0,411	
Estado civil			1,731	0,785	
Número de hijos			1,964	0,580	
Situación laboral	-1,576	0,115			
Años de experiencia docente			8,239	0,083	
Centro	-0,018	0,986			
Asignatura			11,183	0,513	
Curso			15,420	0,017	*
Relación con la dirección			3,122	0,210	
Relación con los compañeros			8,272	0,016	*
Formación/capacitación	-1,621	0,105			

En lo referente al ítem 3, recogido en la tabla 35, destacan dos variables significativas, en primer lugar aquella que se refiere a los cursos que imparten cada uno de los profesores de la muestra y en segundo lugar la referida a la relación con los compañeros.

De este modo observando los rangos promedios podemos ver que dentro del colectivo de los docentes son los profesores que dan varios ciclos los que más cansados se sienten al levantarse cuando piensan que tienen que ir a trabajar, especialmente los que tienen mayor rango son los profesores que imparten ambos ciclos de ESO (rango

promedio=132,47), seguidos por los que imparten ESO y bachillerato (rango promedio=126,31), y aquellos que imparten conjuntamente ESO o bachillerato junto a FP (rango promedio=113,94). Los que menos acusan esta sensación son los profesores que sólo dan bachillerato (rango promedio=85,50), seguidos por aquellos que sólo imparten FP (rango promedio=92,59) o algún ciclo de la ESO (rango promedio=99,76).

En cuanto a la relación con los compañeros, son los que tienen una relación regular los que se encuentran cansados al levantarse y pensar en ir a trabajar, siendo los que menos presentan esta sensación los docentes que tienen una buena relación con sus compañeros.

Tabla 36. *Contraste de diferencias para el ítem 4: Me encuentro desanimado después de trabajar con los alumnos*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-700	0,484			
Edad			4,482	0,345	
Estado civil			6,815	0,146	
Número de hijos			1,873	0,599	
Situación laboral	-0,170	0,865			
Años de experiencia docente			3,484	0,480	
Centro	-1,357	0,175			
Asignatura			11,236	0,509	
Curso			9,138	0,166	
Relación con la dirección			4,031	0,133	
Relación con los compañeros			8,333	0,016	*
Formación/capacitación	-2,873	0,004			*

La tabla 36 nos muestra diferencias significativas en cuanto a la afirmación me encuentro desanimado después de trabajar con los alumnos para las variables “relación con los compañeros” y “formación recibida”.

Respecto a la relación con los compañeros centrándonos en los rangos promedios son los que tienen una relación regular (157,50) los que más desanimados se encuentran siendo los que menos lo están aquellos que tienen una buena relación con sus compañeros (108,64) de trabajo.

En cuanto a la formación, son aquellos que consideran que ésta les ha influido poco para el ejercicio de su profesión quienes obtienen un mayor rango promedio (121,13) y por tanto quienes más se inclinan por la afirmación de sentirse desanimados tras el trabajo con sus alumnos.

Tabla 37. *Contraste de diferencias para el ítem 5: Me encuentro desanimado después de trabajar con mis compañeros*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-394	0,694			
Edad			5,681	0,224	
Estado civil			8,952	0,062	
Número de hijos			1,418	0,701	
Situación laboral	-2,387	0,017			*
Años de experiencia docente			3,696	0,449	
Centro	-0,604	0,546			
Asignatura			11,289	0,504	
Curso			6,637	0,356	
Relación con la dirección			9,365	0,009	*
Relación con los compañeros			11,044	0,004	*
Formación/capacitación	-2,348	0,019			*

La tabla 37 nos muestra los resultados obtenidos para el ítem 5, relativo al desánimo que sufre el profesorado tras trabajar con sus compañeros. De este ítem se extraen cuatro variables significativas: situación laboral, relación con la dirección, relación con los compañeros y formación.

La primera mencionada es la situación laboral, si observamos los rangos promedios podemos ver que quienes más desanimados se sienten son los funcionarios (117,62) respecto a los interinos (98,22).

En cuanto a la relación con la dirección se aprecia en los rangos promedios que los que tienen una mala relación con el equipo directivo (166,50) son quienes más desanimados se encuentran tras trabajar con los compañeros, siendo quienes menos sienten esta afirmación los que tienen una buena relación (107,70).

Atendiendo a los rangos promedios en la variable “relación con los compañeros”, aquellos que tienen una relación regular (167,14) son los que en más alto grado están de acuerdo con la afirmación referida en el mencionado ítem, siendo los que tienen una buena relación (109, 04) los que menos de acuerdo están con la premisa del ítem.

Por último, la variable “formación” nos muestra que aquellos que consideran que su formación universitaria les ha influido poco en el ejercicio docente (rango promedio=119,94) han otorgado mayor puntuación a este ítem.

Tabla 38. *Contraste de diferencias para el ítem 6: Siento sueño durante mi trabajo pero no en otras actividades*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,241	0,215			
Edad			4,602	0,331	
Estado civil			2,018	0,733	
Número de hijos			0,698	0,874	
Situación laboral	-1,122	0,262			
Años de experiencia docente			3,777	0,437	
Centro	-1,803	0,071			
Asignatura			5,805	0,926	
Curso			7,393	0,286	
Relación con la dirección			13,791	0,001	*

Relación con los compañeros			12,180	0,002	*
Formación/capacitación	-1,683	0,092			

En la tabla 38, referida al ítem 6, encontramos que las variables, “relación con la dirección” y “relación con los compañeros” rechazan la hipótesis nula al alcanzar una diferencia significativa inferior a 0,05.

La relación con la dirección, se corresponde en este caso aquellos profesores que tienen una mala relación con la dirección los que más acusan esta sensación (rango promedio=192,50), y menos los que tienen una buena relación (rango promedio=107,76).

Para la variable “relación con los compañeros” tras observar las puntuaciones obtenidas en el rango promedio son aquellos que tienen una mala relación con los compañeros (rango promedio=166,50) quienes más sueño sienten durante el trabajo no siendo así en otras actividades siendo los que tienen una buena relación aquellos que más se alejan de esta afirmación (rango promedio=109,92).

Tabla 39. *Contraste de diferencias para el ítem 7: Sufro dolores de cabeza como consecuencia de mi trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,664	0,096			
Edad			6,119	0,190	
Estado civil			1,530	0,821	
Número de hijos			2,091	0,554	
Situación laboral	-0,995	0,320			
Años de experiencia docente			6,272	0,180	
Centro	-1,092	0,275			
Asignatura			12,956	0,372	
Curso			7,520	0,275	

Relación con la dirección			9,713	0,008	*
Relación con los compañeros			8,162	0,017	*
Formación/capacitación	-0,745	0,456			

La tabla 39, que concreta el ítem número 7, requiere rechazar la hipótesis nula en dos variables, que serán “la relación con la dirección” y “relación con los compañeros”.

Con respecto a la variable “relación con la dirección” son los que tienen una relación regular con los compañeros del trabajo los que dicen padecer más dolores de cabeza debido al trabajo (rango promedio=153,13) alejándose de esta afirmación aquellos que tienen una buena relación.

La segunda variable significativa mencionada (“relación con los compañeros”) denota que aquellos que tienen una buena relación entre sus compañeros (rango promedio= 108,64), sufren menos dolores de cabeza como consecuencia del trabajo, que aquellos que tienen una relación regular (rango promedio=157,50).

Tabla 40. *Contraste de diferencias para el ítem 8: Siento malestar el día anterior a tener que volver al instituto tras unas vacaciones*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,439	0,150			
Edad			1,260	0,868	
Estado civil			1,811	0,770	
Número de hijos			2,452	0,484	
Situación laboral	-2,038	0,042			*
Años de experiencia docente			4,154	0,386	
Centro	-0,435	0,664			
Asignatura			23,341	0,025	*
Curso			6,877	0,332	

Análisis de los resultados

Relación con la dirección			0,287	0,866	
Relación con los compañeros			8,040	0,018	*
Formación/capacitación	-0,532	0,595			

La tabla 40 reúne las diferencias significativas encontradas para el ítem 8, que alude al malestar tras la vuelta de vacaciones al centro docente. En este ítem puede apreciarse tres variables significativas: “situación laboral”, “asignatura” y “relación con los compañeros”.

Para la variable “situación laboral”, se observa que aquellas personas de la muestra en situación interina (rango promedio=100,70) perciben menos malestar el día anterior a tener que volver al instituto tras unas vacaciones que los funcionarios (rango promedio=117,75) quienes dan una mayor puntuaciones al ítem.

Por lo que respecta a las asignaturas, las puntuaciones más altas han sido dadas por los docentes que imparten las siguientes: 1. Filosofía (rango promedio=127,25); 2. Ámbito científico y tecnológico (rango promedio=126,02); 3. Lengua y literatura (rango promedio=117,41); 4. Estética (rango promedio=113,35); 5. Ciencias Naturales (rango promedio=105,24); 6. Idioma (rango promedio=103,23); 7. Ciencias Sociales (rango promedio=100,23); 8. Economía y FOL (rango promedio=89,23); 9. Matemáticas (rango promedio=81,42); 10. Música (rango promedio=76,44); 11. Educación física (rango promedio=58,00); 12. Religión (rango promedio=58,00); y 13 Apoyo (rango promedio=58,00).

Atendiendo a los promedios una mala relación con el profesorado influye más en el malestar tras la vuelta de las vacaciones al centro escolar (rango promedio=174,38) y siendo esta sensación menos acusada en aquellos que si tienen una buena relación (100,14).

Tabla 41. *Contraste de diferencias para el ítem 9: Las situaciones en las que hay aglomeración de personas me recuerdan a mi centro de trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,142	0,887			
Edad			7,598	0,107	
Estado civil			8,163	0,086	
Número de hijos			0,625	0,891	
Situación laboral	-1,312	0,190			
Años de experiencia docente			2,948	0,567	
Centro	-2,473	0,013			*
Asignatura			8,638	0,733	
Curso			3,451	0,750	
Relación con la dirección			1,894	0,388	
Relación con los compañeros			10,214	0,006	*
Formación/capacitación	-2,041	0,041			*

En la tabla 41 encontramos para el ítem 9 “Las situaciones en las que hay aglomeración de personas me recuerdan a mi centro de trabajo” tiene tres variables significativas: “centro”, “relación con los compañeros” y formación”.

Para la variable “centro”, se encuentran diferencias significativas siendo los centros públicos los que tienen mayor rango promedio (116, 84).

La relación con los compañeros se relaciona con esta sensación especialmente en aquellos que tienen un mala relación con sus compañeros (rango promedio= 154, 25), siendo de nuevo los que tienen una buena relación (rango promedio= 110,57), quien menos asocian estas situaciones a su centro de trabajo.

La formación en este caso también nos hace rechazar la hipótesis nula obteniendo una diferencia significativa que atendiendo a los rangos promedio nos muestra que son aquellos que consideran que les ha capacitado mucho su formación (rango promedio= 119, 69), quienes más se acercan a la afirmación del ítem número 9.

Tabla 42. *Contraste de diferencias para el ítem 10: Tengo problemas de sueño*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,359	0,720			
Edad			1,576	0,813	
Estado civil			6,975	0,137	
Número de hijos			3,163	0,367	
Situación laboral	-2,758	0,006			*
Años de experiencia docente			11,961	0,018	*
Centro	-0,733	0,463			
Asignatura			13,866	0,309	
Curso			2,794	0,834	
Relación con la dirección			1,961	0,375	
Relación con los compañeros			10,867	0,004	*
Formación/capacitación	-1,585	0,113			

La tabla 42, referente al ítem 10 nos muestra tres variables significativas, siendo éstas las relativas a: “situación laboral”, “experiencia docente” y “relación con los compañeros”.

Si analizamos los rangos promedios de estas variables observamos que: en lo que se refiere a la situación laboral, el colectivo de la muestra formado por los interinos son quienes menos problemas de sueño tienen (rango promedio=95,23) frente a los funcionarios (rango promedio=118,69).

Continuando por la variable referida a “experiencia docente” la muestra que sitúa sus años de experiencia docente entre diez y catorce años son quienes con más problemas de sueño tienen (rango promedio=128,36) seguido por los que llevan entre quince y diecinueve (rango promedio=123,09), algo contrario sucede con los que menos tiempo llevan en el ejercicio de esta profesión ya que son aquellos que sólo llevan entre uno y cuatro años los que obtienen un menor promedio (rango promedio=80,85)

Por último, en lo que se refiere a la relación con los compañeros tienen mayor problema de sueño aquellos que tienen una relación regular entre compañeros (rango promedio=158,92) siendo los que menos tienen estos problemas los que tienen una buena relación (rango promedio=108,40).

Tabla 43. *Contraste de diferencias para el ítem 11: Desde que empecé las clases noto molestias en la espalda y en el cuello*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-3,032	0,002			*
Edad			2,252	0,690	
Estado civil			6,761	0,218	
Número de hijos			0,887	0,829	
Situación laboral	-1,562	0,118			
Años de experiencia docente			6,073	0,194	
Centro	-0,863	0,388			
Asignatura			9,361	0,672	
Curso			3,658	0,723	
Relación con la dirección			3,133	0,209	
Relación con los compañeros			1,353	0,508	
Formación/capacitación	-1,427	0,154			

La tabla 43 nos muestra que se produce una diferencia significativa entre el sexo y las molestias en la espalda o cuello al comenzar a impartir las clases, siendo los mujeres más sienten estas molestias (rango promedio=124,06), produciéndose de esta forma una relación entre estos problemas físicos y el sexo de la muestra.

Tabla 44. *Contraste de diferencias para el ítem 12: Noto ansiedad en el trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	0,374	0,709			
Edad			7,837	0,098	
Estado civil			1,002	0,909	
Número de hijos			2,357	0,502	
Situación laboral	-2,405	0,016			*
Años de experiencia docente			12,704	0,013	*
Centro	-0,863	0,388			
Asignatura			10,486	0,573	
Curso			15,458	0,017	*
Relación con la dirección			4,346	0,114	
Relación con los compañeros			9,428	0,009	*
Formación/capacitación	-1,653	0,098			

Atendiendo al ítem 12 contenido en la tabla 48, destacamos cuatro diferencias significativas, relativas a la situación laboral, los años de experiencia docente, los cursos y la relación con los compañeros.

Si observamos los rango promedios podemos ver que son los funcionarios quienes más ansiedad en el trabajo sienten (rango promedio=119,70).

En cuanto a los años de experiencia, son los profesionales que más años llevan (rango promedio=126,73) ejerciendo quienes más acusan esta sensación, seguidos por los que llevan entre quince y diecinueve años (rango promedio=123,50), sin embargo son aquellos que llevan entre cinco y nueve años (rango promedio=92,33) los que sufren menos esta ansiedad, a los que se acercan los que llevan entre uno y cuatro años (rango promedio=100,42), por tanto parece que la ansiedad en el trabajo afecta más a los profesionales que llevan más tiempo trabajando y menos aquellos que aún no han alcanzado los diez primeros años de ejercicio.

La relación con los compañeros nos muestra que son aquellos que tienen una mala relación (rango promedio=159,42) quienes más ansiedad notan en su trabajo y los que tienen una buena relación (rango promedio=110,72) quienes menos se acercan a esta afirmación.

Tabla 45. *Contraste de diferencias para el ítem 13: Al comenzar el curso escolar tras las vacaciones fumo, como y/o bebo más*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,589	0,556			
Edad			1,532	0,821	
Estado civil			2,596	0,627	
Número de hijos			0,588	0,899	
Situación laboral	-1,853	0,064			
Años de experiencia docente			7,846	0,097	
Centro	-0,436	0,663			
Asignatura			9,205	0,685	
Curso			6,743	0,345	
Relación con la dirección			6,152	0,046	*
Relación con los compañeros			17,495	0,000	*
Formación/capacitación	-0,757	0,449			

El último ítem de esta dimensión alcanza relaciones significativas en cuanto a la relación que tienen los docentes con sus compañeros y con la dirección del centro donde trabajan.

Según observamos los docentes con una mala relación con la dirección (rango promedio=150,00) tras las vacaciones llevan a cabo actuaciones en las que aumentan la intensidad de comer, fumar o beber más, siendo sin embargo los que tienen una buena relación los que más se alejan de esta premisa (rango promedio=111,10).

La relación con los compañeros también influye, así atendiendo a los rangos promedio son aquellos que tiene una buena relación con los compañeros (rango promedio=110,93) quienes más se alejan de la afirmación del ítem y los que tienen una relación regular quienes más de acuerdo están (rango promedio=155,50).

2.1.2. Dimensión 2: Cansancio emocional

Tabla 46. Contraste de diferencias para el ítem 14: *Me siento desanimado/a ante la falta de un posible cambio en mi situación laboral*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,480	0,215			
Edad			3,608	0,331	
Estado civil			7,557	0,109	
Número de hijos			2,262	0,874	
Situación laboral	-1,200	0,230			
Años de experiencia docente			7,846	0,372	
Centro	-1,469	0,142			
Asignatura			7,917	0,792	
Curso			6,638	0,356	
Relación con la dirección			1,596	0,450	
Relación con los compañeros			9,208	0,002	*
Formación/capacitación	-0,708	0,479			

La tabla 46 nos muestra una relación entre el desánimo ante la falta de un posible cambio en la situación laboral, ya que según los rangos promedio aquellos profesores que tienen una buena relación con los compañeros (rango promedio=109,87) lo notan menos que aquellos que no la tienen, especialmente los que tienen una relación regular que serán quienes más lo noten (rango promedio=158,92).

Tabla 47. *Contraste de diferencias para el ítem 15: Estoy harto/a de mi trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,381	0,703			
Edad			8,775	0,067	
Estado civil			2,072	0,722	
Número de hijos			2,737	0,434	
Situación laboral	-2,331	0,020			*
Años de experiencia docente			11,695	0,020	*
Centro	-2,004	0,045			*
Asignatura			13,529	0,332	
Curso			6,295	0,391	
Relación con la dirección			8,238	0,016	*
Relación con los compañeros			22,478	0,000	*
Formación/capacitación	-1,672	0,095			

El ítem 15 establece una serie de variables significativas, concretamente las referidas a “situación laboral”, “experiencia docente”, “centro”, “relación con la dirección” y “relación con los compañeros”.

Atendiendo a los rangos promedio de estas variables mencionadas, podemos observar lo siguiente:

Son los profesores funcionarios quienes más hartos se sienten de su trabajo (rango promedio=119,35).

En cuanto a la experiencia docente apreciamos que cuantos más años de ejercicio llevan los profesionales esta sensación se hace más presente, aumentando los promedios en función de los años ejercidos, así podemos ver como aquellos que sólo llevan entre uno y cuatro años (rango promedio=90,88) son quienes menos se sienten así y quienes llevan veinte años o más (rango promedio=126,78) los que más confirman el enunciado del ítem.

Atendiendo a los rangos promedio, los centros públicos son los que otorgan mayores puntuaciones (117,08) frente a los concertados (92, 56).

La relación con el equipo directivo resalta especialmente en aquellos que tienen una relación regular con ésta (rango promedio=152,90), siendo aquellos que tienen una buena relación (rango promedio=110,05) quienes menos de acuerdo están con la premisa de estar hartos con su trabajo.

Los profesores que tienen una mala relación con sus compañeros (rango promedio=174,00) son quienes más hartos se encuentran de su trabajo siendo los que menos se sienten así los que tienen una buena relación (rango promedio=109,29). Podemos destacar en esta variable que la diferencia significativa es de 0.

Tabla 48. *Contraste de diferencias para el ítem 16: Mi trabajo es repetitivo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,614	0,107			
Edad			8,804	0,066	
Estado civil			6,366	0,173	
Número de hijos			2,350	0,503	
Situación laboral	-3,511	0,000			*
Años de experiencia docente			16,172	0,003	*
Centro	-1,265	0,206			
Asignatura			9,902	0,625	
Curso			24,489	0,000	*
Relación con la dirección			14,338	0,001	*
Relación con los compañeros			19,353	0,000	*
Formación/capacitación	-2,473	0,013			*

El ítem número 16, contenido en la tabla 48, obtiene seis variables significativas, tres de ellas con un p-valor de 0,000.

Por lo que respecta a la situación laboral de los docentes, existen diferencias significativas entre las respuestas de los docentes a este ítem, resultando el trabajo más repetitivo para los funcionarios (rango promedio=120,56).

La experiencia docente nos muestra que los docentes que llevan entre quince y diecinueve años de ejercicio (rango promedio=128,36) junto a los que llevan veinte o más (rango promedio=123,09) son quienes más repetitivo encuentran su trabajo, siendo los que menos tiempo llevan, como son los que aún no han alcanzado cinco años de ejercicio docente (rango promedio=80,85) o los que tienen entre cinco y nueve años de profesión (rango promedio=92,25) los que menos tienen esta sensación.

Centrándonos en la variable “curso”, cabe decir que son los profesores que imparten clases a alumnos de ESO y Bachillerato (rango promedio=131,56) los que más sufren esta consideración del ítem 16, mientras que los que imparten docencia en Formación Profesional son a los que menos repetitivo les resulta su trabajo (rango promedio=83,77).

Los profesores que tienen una buena relación con la dirección (rango promedio=106,18) no tienen esta sensación tanto como los que tienen una mala relación con el equipo directivo (rango promedio=195,50).

Atendiendo a los rangos promedios aquella parte de la muestra que tiene una buena relación con los compañeros (rango promedio=106,72) son aquellos que menos sienten que su trabajo es repetitivo, siendo aquellos que tienen una relación regular (rango promedio=177,00) los que más lo consideran como tal.

Por último, atendiendo a la consideración de la muestra sobre la importancia de la formación recibida, aquellos docentes que consideran que su formación no les ha capacitado demasiado para su ejercicio profesional (rango promedio=119,68) son quienes encuentran su trabajo más repetitivo.

Tabla 49. *Contraste de diferencias para el ítem 17: Soy infeliz como consecuencia de mi trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,861	0,389			
Edad			4,384	0,357	
Estado civil			9,724	0,045	*
Número de hijos			5,977	0,113	
Situación laboral	-2,290	0,022			*
Años de experiencia docente			7,904	0,095	
Centro	-1,812	0,070			
Asignatura			19,157	0,085	
Curso			11,431	0,076	
Relación con la dirección			5,768	0,056	
Relación con los compañeros			29,855	0,000	*
Formación/capacitación	-0,521	0,603			

La tabla 49 nos revela que hay diferencias significativas respecto a tres variables: “estado civil”, “situación laboral” y “relación con los compañeros”.

Podemos observar que aquellos participantes solteros (rango promedio=127,02) son quienes se sienten más infelices seguido de los casados (rango promedio=113,37), siendo los profesores viudos (rango promedio=80,00) y aquellos con pareja (rango promedio=94,35) quienes menos confirman la premisa del ítem 17.

En cuanto a la situación laboral son los funcionarios (rango promedio=118,88) quienes más de acuerdo están con el enunciado del ítem mencionado.

Una vez más se repite que aquellos profesores con una buena relación con los compañeros (rango promedio=190,72) son quienes menos coinciden en la afirmación del ítem, siendo los que tienen una relación regular los que más infelices son a consecuencia de su trabajo (rango promedio=180,50).

Tabla 50. *Contraste de diferencias para el ítem 18: Tengo una actitud pesimista en lo relativo a mi trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,590	0,112			
Edad			5,877	0,209	
Estado civil			5,453	0,244	
Número de hijos			0,335	0,953	
Situación laboral	-1,336	0,182			
Años de experiencia docente			7,277	0,122	
Centro	-2,166	0,030			*
Asignatura			16,592	0,166	
Curso			12,564	0,051	
Relación con la dirección			3,468	0,177	
Relación con los compañeros			24,370	0,000	*
Formación/capacitación	-2,101	0,036			*

La tabla 50 refleja dos diferencias significativas en las variables: “centro”, “relación con los compañeros” y “formación”.

En cuanto a la primera variable mencionada, los docentes con una relación regular entre sus compañeros son quienes están más cerca de la afirmación del ítem número 18.

Para la variable “centro”, son aquellos centros educativos públicos en los que se aprecia una actitud más pesimista hacia el trabajo (rango promedio=116,82) frente a los concertados (rango promedio=90,15).

Si atendemos a la capacitación que entiende la muestra que ha sido útil para desempeñar su profesión, son aquellos que consideran que la formación ha influido poco (rango promedio= 120,51) quienes tienen una actitud más pesimista en lo relativo a su trabajo.

Tabla 51. Contraste de diferencias para el ítem 19: Me asaltan ganas de dejar mi trabajo

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,800	0,424			
Edad			9,930	0,042	*
Estado civil			4,825	0,306	
Número de hijos			6,588	0,086	
Situación laboral	-0,930	0,352			
Años de experiencia docente			4,453	0,348	
Centro	-1,856	0,063			
Asignatura			15,456	0,217	
Curso			18,727	0,005	*
Relación con la dirección			5,254	0,072	
Relación con los compañeros			24.409	0,000	*
Formación/capacitación	-2,069	0,039			*

El ítem número 19, rechaza la hipótesis nula en cuanto a las variables “edad”, “curso”, “relación con los compañeros” y “formación”.

Para la variable “edad”, se extrae que son aquellos con más edad quienes más perciben esta sensación, así aquellos docentes con más de sesenta años (rango promedio=139,1) son quienes han valorado con una puntuación más alta el grado con que les asaltan ganas de dejar el trabajo, les siguen los profesores entre cincuenta y cincuenta y nueve años (rango promedio=113,61), y así irá progresivamente disminuyendo en función de la edad llegando finalmente a los menores de treinta años quienes han otorgado puntuaciones más bajas (rango promedio=98,00).

En relación a los cursos en que se imparte docencia, los profesores que dan ambos ciclos de ESO (rango promedio=145,86) y ESO más bachillerato (rango promedio=115,02) son los que más de acuerdo están con el enunciado del ítem, siendo

los que menos los que dan clase sólo en el primer ciclo de la ESO (rango promedio=99,76).

En cuanto a la relación con los compañeros con una diferencia significativa de 0,000 los que tienen una relación mala (rango promedio=189,50) tienen más deseos de dejar el trabajo siendo los que tienen una buena relación los que menos (rango promedio=109,40).

Podemos observar en cuanto a la formación son aquellos que consideran que ésta le ha capacitado poco (rango promedio=120,34), quienes más ganas tienen de dejar su trabajo.

Tabla 52. *Contraste de diferencias para el ítem 20: Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y pienso que tengo que ir al trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,480	0,139			
Edad			5,771	0,217	
Estado civil			7,088	0,131	
Número de hijos			3,230	0,358	
Situación laboral	-1,321	0,187			
Años de experiencia docente			2,490	0,646	
Centro	-0,687	0,492			
Asignatura			20,712	0,055	
Curso			13,059	0,042	*
Relación con la dirección			2,628	0,269	
Relación con los compañeros			11,709	0,003	*
Formación/capacitación	-2,029	0,042			*

En la tabla 52 aparecen tres variables significativas, que serán: “curso”, “relación con los compañeros” y “formación”.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para la variable curso, existen diferencias significativas de forma que el profesorado que imparte ambos ciclos de la ESO (rango promedio=136,05) seguido de los que imparten bachillerato (rango promedio=124,00) son quienes más han puntuado la afirmación de sentirse cansados cuando se levantan por las mañanas y piensan que tienen que ir al trabajo. Son los que imparten FP (rango promedio=96,09) quienes menor puntuación le han dado a este ítem, junto a los que además de este ciclo imparten asignaturas en ESO o bachillerato.

En la variable “relación con los compañeros”, también se hallan diferencias significativas, valorando con puntuaciones más altas en este ítem los profesores que tienen una relación regular con los compañeros, siendo los que tienen una buena relación quienes otorgan puntuaciones inferiores.

Los resultados obtenidos para la variable “formación” nos lleva a observar que son aquellos que consideran que su formación le ha capacitado poco (120,91), quienes más cansados se sienten al levantarse y tener que ir a trabajar.

Tabla 53. *Contraste de diferencias para el ítem 21: Noto ausencia de apetito*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,188	0,851			
Edad			7,426	0,115	
Estado civil			4,838	0,304	
Número de hijos			5,311	0,150	
Situación laboral	-1,960	0,050			*
Años de experiencia docente			1,071	0,899	
Centro	-0,083	0,934			
Asignatura			11,329	0,501	
Curso			5,439	0,489	
Relación con la dirección			13,775	0,001	*
Relación con los compañeros			12,802	0,002	*
Formación/capacitación	-1,372	0,170			

En la tabla 53 el ítem referido al grado en que el profesorado nota ausencia de apetito, se aprecian diferencias significativas en tres variables: “situación laboral”, “relación con la dirección” y “relación con los compañeros”.

Para la variable “situación laboral” el profesorado funcionario es quien más de acuerdo está con el enunciado del ítem 21 (rango promedio= 119,80).

En lo que se refiere a la relación con la dirección, son aquellos con una relación mala (rango promedio=214,50) quienes más perciben ausencia de apetito

El grado en que los profesores con una relación regular con los compañeros (rango promedio=154,75) notan ausencia de apetito es mayor que aquellos que tienen una buena relación (rango promedio=111,41).

Tabla 54. *Contraste de diferencias para el ítem 22: Me cuesta concentrarme*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-2,539	0,011			*
Edad			3,411	0,492	
Estado civil			6,293	0,178	
Número de hijos			1,855	0,603	
Situación laboral	-0,799	0,424			
Años de experiencia docente			7,182	0,127	
Centro	-0,845	0,398			
Asignatura			12,848	0,380	
Curso			2,368	0,883	
Relación con la dirección			0,890	0,641	
Relación con los compañeros			23,043	0,000	*
Formación/capacitación	-1,892	0,058			

En el ítem 22 encontramos dos variables significativas reseñables, que se concretan en el sexo y la relación con los compañeros.

Según los rangos promedio obtenidos, para las dos categorías en la variable sexo, se comprueba que los hombres (rango promedio=102,51) tienen más problemas para concentrarse que las mujeres (rango promedio=121,85).

En cuanto a la variable relación con los compañeros, son los que tienen una relación regular (rango promedio=1189,42), quienes parecen tener más problemas para concentrarse.

Tabla 55. *Contraste de diferencias para el ítem 23: Me siento irritable sólo con las personas en mi trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,358	0,174			
Edad			16,980	0,002	*
Estado civil			11,671	0,020	*
Número de hijos			3,659	0,301	
Situación laboral	-2,425	0,015			*
Años de experiencia docente			9,720	0,045	*
Centro	-1,206	0,228			
Asignatura			13,503	0,334	
Curso			11,962	0,063	
Relación con la dirección			8,662	0,013	*
Relación con los compañeros			24,520	0,000	*
Formación/capacitación	-1,825	0,068			

En la tabla 55, el ítem 23, último de la dimensión referida al cansancio emocional, nos muestra seis diferencias significativas en las variables: “edad”, “estado civil”, “situación laboral”, “años de experiencia docente”, “relación con la dirección” y “relación con los compañeros”.

De la variable “edad”, observamos con los rangos promedio que los que más puntuación han dado a la afirmación me siento irritable solo con las personas de mi trabajo han sido los mayores de sesenta años (rango promedio=149,39), seguido por aquellos profesionales que tiene su edad comprendida entre los treinta y treinta y nueve años (rango promedio=108,07) seguidos por los que tiene entre cuarenta y cuarenta y nueve (rango promedio=107,90), siendo los más jóvenes (menores de treinta) los que menos puntuación han dado al ítem número 23 (rango promedio=100,75).

En lo que se refiere a la variable “estado civil”, son los profesores viudos (rango promedio=161,00) quienes más perciben esta sensación, seguido por los casados (rango promedio=118,04), siendo aquellos que están en pareja los que menos (90,35) junto a los divorciados (rango promedio=94,80).

La variable situación laboral nos muestra, una vez más en esta dimensión, que son los funcionarios (rango promedio=119,40) quienes más cercanos se sienten a la afirmación del ítem.

Los años de experiencia en el centro escolar también son significativos para este ítem, así los profesores que más irritables se sienten con los miembros de su trabajo son ordenados de más a menos: en primer lugar los que llevan veinte años o más (rango promedio=125,53), seguidos por los que llevan entre diez catorce años (rango promedio=117,45), continuando con los que han ejercido entre quince y diecinueve años (rango promedio=117,34), entre los que menor rango obtienen mencionar a los que sólo llevan entre uno y cuatro años (rango promedio=100,25), finalizando por los que tienen una trayectoria laboral entre cinco y nueve años (rango promedio=98,87).

De la variable referida a la relación de los profesores con la dirección se desprende que los profesores que tiene una mala relación con la dirección (rango promedio=153,00) se sienten más irritables con los miembros de su trabajo siendo los que tienen una buena relación (rango promedio=110,43) los que menos acusan esta sensación.

Finalmente, en la variable sobre la relación con los compañeros, podemos observar que atendiendo a sus rangos promedio, la muestra que tiene una relación regular (rango promedio=166,92), da mayor valor a la premisa del ítem, siendo quienes tienen una buena relación (rango promedio=110,93) quienes menos tienen este sentimiento reseñado en el ítem 23.

2.1.3. Dimensión 3: Despersonalización

Tabla 56. *Contraste de diferencias para el ítem 24: Tengo un comportamiento más insensible con las personas que me rodean desde que desempeño este trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,544	0,587			
Edad			3,063	0,547	
Estado civil			1,846	0,764	
Número de hijos			1,083	0,781	
Situación laboral	-1,772	0,076			
Años de experiencia docente			7,045	0,134	
Centro	-2,067	0,039			
Asignatura			21,508	0,043	*
Curso			8,461	0,206	
Relación con la dirección			1,891	0,389	
Relación con los compañeros			15,970	0,000	*
Formación/capacitación	-2,034	0,024			*

En la tabla 56, correspondiente al ítem 24, encontramos tres variables significativas: “asignatura”, “relación con los compañeros” y “formación/capacitación”. Según los rangos obtenidos para las distintas asignaturas impartidas, se comprueba que, de mayor a menor puntuación, los que mayor insensibilidad notan con las personas que le rodean desde que desempeñan la labor docente aportada a esta afirmación son los profesores que imparten: Música (rango promedio=136,22), filosofía (rango

promedio=124,25), Idioma (rango promedio=120,26), ámbito científico (rango promedio=118,50), Ciencias Naturales (rango promedio=109,00), Apoyo (rango promedio=108,17), Ciencias Sociales (rango promedio=102,02), Economía y FOL (rango promedio=90,85), Estética (rango promedio=85,65), Matemáticas (rango promedio=84,44), Religión y Educación Física (rango promedio=76,00).

La variable referida a la relación con los compañeros nos muestra una diferencia significativa de 0,000, y en sus rangos promedio podemos observar que los que tienen una relación regular con sus compañeros (rango promedio=166,92) están más de acuerdo con la afirmación del ítem, siendo los que tienen una buena relación (rango promedio=110,93) quienes menos de acuerdo están.

Por último respecto a la formación, según los rangos promedio obtenidos observamos que son los que consideran que ésta ha influido poco (rango promedio=120,59) los que más insensibles se sienten desde que desempeñan su trabajo como docentes.

Tabla 57. *Contraste de diferencias para el ítem 25: El trabajo está afectando a mis relaciones familiares y personales*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,848	0,397			
Edad			1,922	0,750	
Estado civil			3,474	0,482	
Número de hijos			3,160	0,368	
Situación laboral	-2,711	0,007			*
Años de experiencia docente			1,960	0,743	
Centro	-1,431	0,152			
Asignatura			16,846	0,155	
Curso			1,531	0,073	
Relación con la dirección			10,728	0,005	*

Análisis de los resultados

Relación con los compañeros			28,415	0,000	*
Formación/capacitación	-3,026	0,002			*

El ítem número 25 nos muestra que para cuatro variables existen diferencias significativas: “situación laboral”, “relación con la dirección”, “relación con los compañeros” y “formación”.

Para la variable “situación laboral” encontramos son los funcionarios los que obtiene un mayor rango promedio (rango promedio=120,56) siendo los que más afectados se sienten por su trabajo en sus relaciones personales.

La variable “relación con la dirección” nos muestra que son los que tienen una buena relación (rango promedio=154,53) quienes menos puntuación dan a este ítem y los que tienen una relación regular (rango promedio=110,03) los que más cerca están de la afirmación contemplada en el ítem número 25.

La relación con los compañeros es significativa en este ítem, otorgando mayor puntuación a este ítem los profesores que tienen una relación regular (rango promedio=195,00), siendo menor en los que tienen una buena relación (rango promedio=109,50).

En cuanto a la variable “formación”, son los docentes que consideran que su formación ha influido poco (rango promedio=124,12) para el ejercicio de su profesión quienes están más de acuerdo con la premisa del ítem.

Tabla 58. *Contraste de diferencias para el ítem 26: Las personas a las que tengo que atender reconocen muy poco los esfuerzos que hago por ellas*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,912	0,362			
Edad			6,965	0,138	
Estado civil			4,389	0,356	
Número de hijos			6,099	0,107	
Situación laboral	-1,690	0,091			
Años de experiencia docente			7,850	0,097	
Centro	-0,830	0,407			
Asignatura			10,281	0,591	
Curso			9,198	0,163	
Relación con la dirección			0,751	0,687	
Relación con los compañeros			3,488	0,175	
Formación/capacitación	-1,808	0,071			

La tabla 58, correspondiente al ítem 26 no contempla ninguna variable significativa al respecto.

Tabla 59. *Contraste de diferencias para el ítem 27: Me cuesta entender lo que piensan mis alumnos*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,317	0,188			
Edad			2,441	0,655	
Estado civil			4,034	0,401	
Número de hijos			1,605	0,658	
Situación laboral	-1,506	0,132			
Años de experiencia docente			1,890	0,756	

Análisis de los resultados

Centro	-1,212	0,226		
Asignatura			10,905	0,537
Curso			11,120	0,085
Relación con la dirección			1,755	0,416
Relación con los compañeros			3,223	0,200
Formación/capacitación	-2,889	0,004		*

En la tabla 59 se aprecia una única variable para la que existe diferencia significativa, la variable formación/capacitación. Los profesores que entienden que su formación les ha influido poco en el ejercicio de su profesión (rango promedio=123,85) son quienes otorgan menor puntuación al ítem 27.

Tabla 60. *Contraste de diferencias para el ítem 28: Me resulta difícil enfrentarme con los problemas que me presentan mis alumnos*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0668	0,504			
Edad			1,226	0,874	
Estado civil			4,570	0,334	
Número de hijos			0,929	0,818	
Situación laboral	-0,906	0,365			
Años de experiencia docente			4,136	0,388	
Centro	-0,656	0,512			
Asignatura			7,840	0,798	
Curso			8,457	0,207	
Relación con la dirección			2,350	0,309	
Relación con los compañeros			7,419	0,024	*
Formación/capacitación	-2,680	0,007			*

La tabla 60 presenta dos variables significativas que se corresponden con: “relación con los compañeros” y “formación” adquirida para el ejercicio de la profesión.

Comparando los rangos promedio obtenidos para las respuestas a la relación de los profesores de la muestra con sus compañeros, obtenemos que aquellos que tienen una relación regular (rango promedio=159,21), les resulta difícil enfrentarse a los problemas que les presentan los alumnos, mientras que aquellos que tienen una buena relación (rango promedio=111,59), con sus compañeros son quienes menos dificultad encuentran.

En la variable “formación” los profesores que consideran que su formación les ha influido poco en su capacitación para llevar a cabo su profesión (rango promedio=123, 67) son quienes más bajo han puntuado este ítem.

Tabla 61. *Contraste de diferencias para el ítem 29: Tengo que esforzarme para no perder la paciencia*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,579	0,578			
Edad			2,093	0,719	
Estado civil			3,167	0,530	
Número de hijos			0,762	0,858	
Situación laboral	-1,237	0,216			
Años de experiencia docente			5,497	0,240	
Centro	-0,463	0,644			
Asignatura			14,935	0,245	
Curso			17,484	0,008	*
Relación con la dirección			4,835	0,089	
Relación con los compañeros			4,865	0,088	
Formación/capacitación	-3,201	0,001			*

La tabla 61 nos muestra dos variables significativas para el ítem 29, que serán: el curso que imparten los docentes, y la consideración que dan para el ejercicio de su profesión a la formación recibida los docentes.

En cuanto a la variable “curso”, se observa que los profesores que imparten docencia en ESO y Bachillerato (rango promedio=133,66), seguidos de quienes la imparten sólo en el primer ciclo de la ESO (rango promedio=115,45) y en algún curso de ESO o Bachillerato más FP (rango promedio=118,58), son los que más dificultad tienen para no perder la paciencia, siendo los que presentan menos dificultad los que dan clase en Bachillerato (rango promedio=83,61), FP (rango promedio=89,81) o en el segundo ciclo de la ESO (rango promedio=101,96).

Tabla 62. *Contraste de diferencias para el ítem 30: Me molesta que me hablen sobre el trabajo o el instituto*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,494	0,135			
Edad			5,149	0,272	
Estado civil			4,181	0,382	
Número de hijos			7,199	0,066	
Situación laboral	-2,787	0,005			*
Años de experiencia docente			4,598	0,331	
Centro	-0,653	0,514			
Asignatura			10,680	0,557	
Curso			10,024	0,124	
Relación con la dirección			6,666	0,036	*
Relación con los compañeros			12,466	0,002	*
Formación/capacitación	-0,529	0,597			

La tabla 62 nos muestra las variables significativas del ítem 30, encontrando cuatro: “la situación laboral”, “relación con la dirección” y “relación con los compañeros”.

La variable relativa a la situación laboral, nos permite extraer según los rangos promedio, una mayor inclinación por parte de los funcionarios (rango promedio=119,80), a la premisa “me molesta que me hablen del trabajo o instituto”.

Por su parte la variable relación con la dirección manifiesta que aquellos profesores que tienen una relación regular (rango promedio=144,03), son a quienes más les molesta que les hablen del trabajo o instituto, siendo aquellos que tienen una buena relación (rango promedio=73,00), a los que menos les molesta.

Examinando los rangos promedio obtenidos en la variable relación con los compañeros, determinamos que son aquellos que tienen una relación regular entre ellos (rango promedio=168,04), quienes más molestos se sienten al escuchar hablar de su trabajo, en contraposición a los que tienen una mala relación (rango promedio=108,88).

2.1.4. Dimensión 4: Realización personal

Tabla 63. *Contraste de diferencias para el ítem 31: Siento que mediante mi trabajo no estoy influyendo positivamente en la vida de otros*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,449	0,653			
Edad			1,559	0,816	
Estado civil			2,525	0,640	
Número de hijos			7,018	0,071	
Situación laboral	-1,180	0,238			
Años de experiencia docente			3,927	0,416	
Centro					

Análisis de los resultados

Asignatura			13,089	0,363
Curso			2,460	0,873
Relación con la dirección			1,068	0,586
Relación con los compañeros			2,060	0,357
Formación/capacitación	-1,515	0,130		

La tabla 63, correspondiente al ítem 31, no contempla ninguna variable significativa en ninguna de sus categorías.

Tabla 64. *Contraste de diferencias para el ítem 32: Me siento insatisfecho/a con el trabajo que realizo como docente*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,589	0,556			
Edad			1,820	0,769	
Estado civil			2,142	0,710	
Número de hijos			0,542	0,910	
Situación laboral	-1,537	0,124			
Años de experiencia docente			1,831	0,767	
Centro	-1,036	0,300			
Asignatura			11,749	0,466	
Curso			2,213	0,899	
Relación con la dirección			2,528	0,283	
Relación con los compañeros			9,978	0,007	*
Formación/capacitación	-2,936	0,003			*

La tabla 64 nos presenta dos variables significativas que son: “relación con los compañeros” y “formación”.

De la variable “relación con los compañeros” extraemos que los que tienen una relación mala con sus compañeros (rango promedio=142,38), se sienten más

insatisfechos con el trabajo que realizan, teniendo menos esta sensación aquellos que tienen una buena relación (rango promedio=110,19).

En cuanto a la formación recibida son los profesionales docentes que consideran que ésta ha influido poco en el ejercicio de sus funciones (rango promedio=123,85), quienes mayor puntuación dan al ítem 32.

Tabla 65. *Contraste de diferencias para el ítem 33: En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,583	0,114			
Edad			7,316	0,120	
Estado civil			7,831	0,098	
Número de hijos			0,423	0,936	
Situación laboral	-0,717	0,474			
Años de experiencia docente			5,003	0,287	
Centro	-1,410	0,158			
Asignatura			9,950	0,620	
Curso			7,214	0,302	
Relación con la dirección			3,864	0,145	
Relación con los compañeros			5,761	0,056	
Formación/capacitación	-1,059	0,290			

La tabla 65, correspondiente al ítem 33, no contempla ninguna variable significativa al respecto.

Tabla 66. *Contraste de diferencias para el ítem 34: Considero que mi ambiente de trabajo es incómodo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,647	0,518			
Edad			6,448	0,168	
Estado civil			5,198	0,268	
Número de hijos			5,934	0,115	
Situación laboral	-1,688	0,091			
Años de experiencia docente			1,401	0,844	
Centro	-0,479	0,632			
Asignatura			11,304	0,503	
Curso			6,682	0,351	
Relación con la dirección			6,359	0,042	*
Relación con los compañeros			10,176	0,006	*
Formación/capacitación	-1,724	0,085			

La tabla 66 agrupa las diferencias significativas encontradas para el ítem 34, en el que se dan dos variables significativas: relación con la dirección y relación con los compañeros.

Para la variable “relación con la dirección” son aquellos que tienen una relación regular quienes más puntuación han dado a la afirmación del ítem (rango promedio=147,25) aunque con muy poca diferencia respecto de los que tienen una relación mala (rango promedio=147,00), a diferencia de los que tienen una buena relación (rango promedio=109,47).

En la variable “relación con los compañeros” se encuentran diferencias significativas en función de la relación de éstos, siendo más puntuado el ítem por aquellos con una relación regular (rango promedio=168,63), y menos puntuado por los que tienen una buena relación (rango promedio=110,40).

Tabla 67. *Contraste de diferencias para el ítem 35: El trabajo que hago dista del que yo habría querido*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-3,424	0,001			*
Edad			3,205	0,524	
Estado civil			2,307	0,680	
Número de hijos			8,102	0,044	*
Situación laboral	-1,286	0,198			
Años de experiencia docente			4,823	0,306	
Centro	-2,065	0,039			*
Asignatura			14,124	0,293	
Curso			2,270	0,297	
Relación con la dirección			2,234	0,327	
Relación con los compañeros			9,770	0,008	*
Formación/capacitación	-2,224	0,026			*

La tabla 67 nos presenta cinco variables significativas que son: el sexo, el número de hijos, el centro, la relación con los compañeros y la formación.

Según los rangos promedio obtenidos para la variable sexo, los hombres (rango promedio=127,06) consideran más que la mujeres que el trabajo como docente no es el que habrían querido.

Para la variable “número de hijos” se comprueba que son aquellos docentes con dos hijos (rango promedio=128,21), seguidos de los que no tienen hijos (rango promedio=109,73) quienes más puntuación dan a este ítem, siendo la menor puntuación la conformada por la muestra con tres hijos o más (rango promedio=93,69).

Entre los centros se encuentran diferencias significativas con respecto a la elección de la profesión docente observando que los centros cuyo profesorado ha puntuado más alto desacuerdo con la elección del trabajo que hubiera querido han sido los centros públicos (rango promedio=116,90).

En la variable “relación con los compañeros” se encuentran diferencias significativas aquellos con una mala relación (rango promedio=166,00), que puntúan más alto este ítem y los que tienen una buena relación (rango promedio=110,00) que obtiene menor puntuación.

En cuanto a la formación recibida son los profesionales docentes que consideran que ésta ha influido poco en el ejercicio de sus funciones (rango promedio=121,41), los que más de acuerdo alcanzan en afirmar que el trabajo que realizan dentro de la profesión docente dista de la que habrían deseado.

Tabla 68. *Contraste de diferencias para el ítem 36: Echo en falta servicios de apoyo del centro para resolver los problemas que pueden surgirle a los docentes*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,986	0,324			
Edad			4,876	0,300	
Estado civil			3,215	0,523	
Número de hijos			0,403	0,940	
Situación laboral	-1538	0,124			
Años de experiencia docente			3,856	0,426	
Centro	-0,304	0,761			
Asignatura			5,114	0,954	
Curso			9,342	0,155	
Relación con la dirección			6,921	0,031	*
Relación con los compañeros			3,301	0,192	
Formación/capacitación	-2,493	0,013			*

Observando la tabla 68 determinamos que sólo para dos variables existen diferencias significativas: “relación con la dirección” y “formación para el ejercicio docente”.

De la variable “relación con la dirección” se desprende que los profesores con una relación regular (rango promedio=156,19) echan en falta servicios de apoyo del centro para resolver los problemas que pueden surgirles más que los que tienen una buena relación (rango promedio=109,09).

En la variable “formación” los profesores que consideran que su formación les ha influido poco en su capacitación para llevar a cabo su profesión (rango promedio=121,37) son quienes más bajo han puntuado la afirmación de este ítem.

Tabla 69. *Contraste de diferencias para el ítem 37: Pienso que son pocas las personas con las que trabajo que merecen el tiempo que les dedico*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,475	0,635			
Edad			4,184	0,382	
Estado civil			7,132	0,129	
Número de hijos			1,209	0,751	
Situación laboral	-1,403	0,161			
Años de experiencia docente			8,470	0,076	
Centro	-1,858	0,063			
Asignatura			9,166	0,689	
Curso			3,649	0,724	
Relación con la dirección			9,696	0,008	*
Relación con los compañeros			14,946	0,001	*
Formación/capacitación	-0,177	0,860			

En la tabla 69 se muestran los resultados obtenidos de los análisis inferenciales aplicados al ítem 37, observándose diferencias significativas en las variables “relación con la dirección” y “relación con los compañeros”.

Los profesores que tienen una mala y una buena relación con la dirección son quienes menos puntuación han dado a este ítem (rango promedio=109), a diferencia de aquellos que tienen una relación regular quienes más alto han puntuado el ítem.

En lo que se refiere a la relación entre los compañeros, son los que tienen una relación regular (rango promedio=173,83) los que más piensan que son pocas las personas con las que trabajan que merecen el tiempo que les dedican, a diferencia de los que tienen una buena relación (rango promedio=109,43).

Tabla 70. *Contraste de diferencias para el ítem 38: Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y pienso que tengo que ir al trabajo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,487	0,137			
Edad			7,378	0,117	
Estado civil			5,412	0,248	
Número de hijos			1,761	0,624	
Situación laboral	-1,146	0,252			
Años de experiencia docente			4,126	0,389	
Centro	-1,258	0,209			
Asignatura			17,676	0,126	
Curso			14,008	0,030	*
Relación con la dirección			1,074	0,585	
Relación con los compañeros			13,504	0,001	*
Formación/capacitación	-2,077	0,038			*

En la tabla 70, referida al ítem 38, se observa que existen diferencias significativas para las variables: “curso”, “relación con los compañeros” y “formación/capacitación”.

Analizando los rangos promedio de la variable “curso” observamos que las puntuaciones más altas corresponden a los profesores que imparten el segundo ciclo de la ESO (rango promedio=131,56), continuando por los que imparten los dos ciclos de la ESO (rango promedio=126,53), seguido de quienes sólo dan el segundo ciclo (rango promedio=114,78), los que menos puntuación han otorgado son los profesores que dando ESO o bachillerato también imparten FP (rango promedio=96,00), los que sólo dan FP (rango promedio=97,98), y aquellos que dan el primer ciclo de la ESO (rango promedio=109,35).

Para la variable “compañeros” se obtiene que quienes tienen una mala relación con los compañeros (rango promedio=169,25) son quienes más cansados se encuentran cuando se levantan por las mañanas y piensan en tener que ir a trabajar, siendo los que tienen una buena relación (rango promedio=110,01) los que menos de acuerdo están con esta afirmación.

Entre los profesores que han considerado cuanto les ha influido su formación para el ejercicio de su labor docente, son los que consideran que les ha capacitado poco (rango promedio=118,76) los que más acusan esta sensación referida en el ítem.

Tabla 71. *Contraste de diferencias para el ítem 39: En mi centro a los profesores no se les anima a buscar soluciones nuevas y creativas a problemas existentes*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,357	0,721			
Edad			16,153	0,003	*
Estado civil			9,955	0,041	*
Número de hijos			9,215	0,027	*
Situación laboral	-,1249	0,212			
Años de experiencia docente			4,066	0,397	
Centro	-0,490	0,624			
Asignatura			14,077	0,296	

Análisis de los resultados

Curso			4,445	0,617	
Relación con la dirección			12,780	0,002	*
Relación con los compañeros			10,276	0,006	*
Formación/capacitación	-2,055	0,040			*

En la tabla 71 se detallan los resultados obtenidos para el ítem 39 del cuestionario, observando siete diferencias significativas en las siguientes variables: “edad”, “estado civil”, “número de hijos”, “relación con la dirección”, “relación con los compañeros” y “formación”.

De la variable “edad”, observamos conforme a los rangos promedio que los que más puntuación han dado a la afirmación del ítem número 39 han sido los mayores de sesenta años (rango promedio=149,39), seguido por aquellos profesionales menores de treinta años (rango promedio=108,07) para continuar por los que tienen entre cuarenta y cuarenta y nueve (rango promedio=107,90), siendo aquellos situados entre cincuenta y cincuenta y nueve años los que menos puntuación han dado.

En lo que se refiere a la variable “estado civil”, son los profesores viudos (rango promedio=161,00) quienes más perciben esta sensación, seguido por los divorciados (rango promedio=118,04), siendo aquellos que están en pareja los que menos (rango promedio=90,35) junto a los solteros (rango promedio=94,80).

Para la variable “número de hijos” se obtiene que aquellos con uno (rango promedio=121,17) o dos hijos (rango promedio=118,52) son quienes mayor puntuación dan al ítem siendo aquellos que tienen tres hijos (rango promedio=82,97) los que menor puntuación dan seguido de los que no tienen hijos (rango promedio=108,38).

De la variable referida a la relación de los profesores con la dirección se confirma que los profesores que tiene una relación regular con la dirección (rango promedio=153,00) son quienes más creen que en su centro no se les anima a los profesores a buscar soluciones nuevas y creativas a los problemas existentes, siendo los que tienen una buena relación (rango promedio=110,43) los que menos se inclinan por esta afirmación.

En la variable sobre la relación con los compañeros, podemos observar que atendiendo a sus rangos promedio, que los miembros que entre ellos tienen una buena relación laboral en su trabajo docente (177,00) puntúan más alto el ítem 39, siendo los que tienen una mala relación (108,92) quienes lo puntúan más bajo.

En el caso de la formación son aquellos docentes que entienden que su formación les ha influido poco (rango promedio=119,50) en el ejercicio de su trabajo los que más de acuerdo están la premisa referida en el ítem.

Tabla 72. *Contraste de diferencias para el ítem 40: Me pregunto cómo pude estudiar tantos años para esto*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,740	0,459			
Edad			9,299	0,054	
Estado civil			6,901	0,141	
Número de hijos			3,316	0,345	
Situación laboral	-1,351	0,177			
Años de experiencia docente			3,306	0,508	
Centro	-2,153	0,031			*
Asignatura			8,801	0,720	
Curso			17,736	0,007	*
Relación con la dirección			7,318	0,026	*
Relación con los compañeros			12,213	0,002	*
Formación/capacitación	-1,444	0,149			

En la tabla 72 se muestran los resultados obtenidos de los análisis inferenciales aplicados al ítem 40, observándose diferencias significativas en las variables “centro”, “curso”, “relación con la dirección” y “relación con los compañeros”.

Analizando los rangos promedio obtenidos para los diferentes centros que han participado en nuestro cuestionario, se encuentran diferencias significativas en el profesorado perteneciente a centros públicos (rango promedio=116,33).

En cuanto a la variable “curso”, los profesores que más puntuación han dado al ítem 40 han sido en primer lugar los que imparten ambos ciclos de la ESO (rango promedio=134,61), en segundo lugar, los que dan bachillerato seguido por quienes imparten ESO y bachillerato (rango promedio=126,56), junto con los que dan clases en el segundo ciclo de la ESO (rango promedio=112,04), siendo los que menos puntuación han otorgado los que dan el primer ciclo de la ESO (rango promedio=87,66), aquellos que imparten FP (rango promedio=99,19) o los que dan ESO junto a bachillerato y FP (rango promedio=106,00).

Por su parte los profesores que tienen una relación regular con la dirección (rango promedio=148,84) son quienes más puntuación han dado a este ítem, a diferencia de aquellos que tienen una buena relación (rango promedio=109,09) que son quienes más bajo han puntuado el ítem.

En lo que se refiere a la relación entre los compañeros, son los que tienen una relación regular (rango promedio=177,38) los que más se plantean como pudieron estudiar tantos años para desempeñar el trabajo que actualmente llevan a cabo frente a los que tienen una buena relación (rango promedio=109,31).

Tabla 73. *Contraste de diferencias para el ítem 41: Los problemas de mi trabajo hacen que mi rendimiento sea menor*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,649	0,517			
Edad			3,753	0,440	
Estado civil			11,734	0,019	*
Número de hijos			4,593	0,204	

Capítulo 5

Situación laboral	-1,238	0,216			
Años de experiencia docente			2,880	0,578	
Centro	-1,775	0,076			
Asignatura			3,750	0,988	
Curso			11,157	0,084	
Relación con la dirección			6,638	0,036	*
Relación con los compañeros			15,740	0,000	*
Formación/capacitación	-1,407	0,159			

Por último, en lo que a este bloque se refiere, encontramos en la tabla 73 tres variables para las que existen diferencias significativas: “estado civil”, “relación con la dirección” y “relación con los compañeros”.

Viendo los resultados de los rangos promedio podemos determinar que son los solteros (118,62) quienes mayor puntuación han dado al ítem número 41, seguido por los casados (117,40), aquellas personas con pareja estable (87,38), los viudos (80,70), y por último con menor puntuación los divorciados (70,35).

Comparando los rangos promedio en la variable relación con la dirección son los docentes con una relación regular con su equipo directivo (rango promedio=143,19) quienes más influidos se sienten en su rendimiento por los problemas laborales, siendo los que tienen una buena relación (rango promedio=59,50) los que menos perciben esta sensación.

Por último respecto a la variable “relación con los compañeros”, obteniendo una puntuación de 0,000 la mayor puntuación ha sido por parte de aquellos que tienen una relación regular (rango promedio=177,38) con sus compañeros, siendo la menor puntuación al ítem 40 en esta variable la otorgada por aquellos que tienen una buena relación (rango promedio=109,31) con los compañeros del trabajo.

Tras el análisis de este bloque referido al burnout, observando los promedios mencionados, podemos afirmar que hay una serie de puntuaciones coincidentes en las determinadas variables significativas:

- ✓ En cuanto a la variable “sexo”: Encontramos tres ítems con diferencias significativas sobre esta variable, de los cuales dos coinciden en ser las mujeres quienes dan las puntuaciones más altas.
- ✓ En la variable “edad”: Tras observar tres ítems con diferencias significativas sobre esta variable, apreciamos que en dos de ellos coinciden en ser los mayores de sesenta años quienes dan las puntuaciones más altas.
- ✓ Atendiendo a la variable “número de hijos”: En todos los ítems en los que esta variable ha alcanzado una diferencia significativa coinciden en dar menor puntuación aquellos sujetos de la muestra con tres hijos o más.
- ✓ En la variable “asignatura”, cuyos ítems alcanzan una diferencia significativa todos los participantes en nuestro cuestionario que imparten educación física o religión dan menor puntuación a las afirmaciones de los ítems donde esta variable rechaza la hipótesis nula.
- ✓ En lo relativo a la variable “experiencia”, de los siete ítems con diferencias significativas señaladas para esta variable, cuatro coinciden en ser los profesores que llevan más de veinte años de ejercicio quienes otorgan mayores puntuaciones
- ✓ Si nos centramos en la variable “situación”, podemos afirmar que las puntuaciones más altas son las del colectivo que engloba a los funcionarios de la muestra en los ítems donde esta variable alcanzó un grado de significación por debajo de 0,05.
- ✓ Tras conocer en la variable “centro” los rangos promedio de los ítems para la que esta variable alcanza diferencias significativas, confirmamos que de los cinco ítems reseñados, son los centros públicos quienes más acusan las altas puntuaciones referidos al síndrome.

- ✓ La variable “relación con la dirección”, nos muestra que son aquellos que tienen una buena relación con el equipo directivo del centro quienes han puntuado más bajas las afirmaciones de los ítems donde esta variable resaltó por rechazar la hipótesis nula.
- ✓ Una de las variables más mencionadas por tener treinta y tres ítems donde esta variable alcanza diferencias significativas, es la variable “relación con los compañeros” destacando que las puntuaciones más bajas han sido treinta y dos ítems coincidentes en los docentes de la muestra que tienen una buena relación con sus compañeros de trabajo.
- ✓ Aquellos que consideran que su formación les ha influido poco para el ejercicio de la profesión docente son quienes otorgan la mayor puntuación en todos los ítems.
- ✓ Los ítems para los que existen más diferencias significativas en función de las variables son el 39 (siete variables) y el 16 y 23 (seis variables ambos).

En cuanto al grado de significación menor (0,000), es la variable “relación con los compañeros”, seguida de la variable “centro” quienes mayor número de variables significativas con este valor alcanzan.

2.2. Contraste de diferencias para el bloque referido a la inteligencia emocional

Una vez realizadas las pruebas pertinentes, comprobamos que para todas las variables hay ítems para los que existen diferencias significativas.

Tabla 74. *Número de ítems para los que existen diferencias significativas en relación a la inteligencia emocional*

VARIABLES	NÚMERO DE ÍTEMS
Sexo	7
Edad	6
Estado civil	3
Número de hijos	6
Situación laboral	6
Experiencia	3
Centro	3
Asignatura	5
Curso	3
Relación con la dirección	5
Relación con los compañeros	21
Formación/capacitación	8

Observando esta tabla comprobamos que para todas las variables existen diferencias significativas, siendo la que más aquella que relativa a la relación del profesorado con sus compañeros de trabajo (para la que en veintiún ítems hay diferencias significativas), seguida por la importancia dada a la formación para desempeñar el trabajo. Las que menos, con sólo tres ítems para los que hay diferencias significativas, son el estado civil, el curso y la experiencia.

Al igual que en el bloque anterior, de cada dimensión a analizar se presenta una tabla de doble entrada que, por un lado, aglutina los ítems correspondientes a cada dimensión (columnas) y, por otro, las variables demográficas (filas). Así pues, en total se han obtenido cinco tablas, una para cada dimensión (Autoconocimiento, autocontrol, empatía, automotivación y habilidades sociales), que recopilan sintéticamente los ítems para los que existen diferencias estadísticamente significativas en función de las variables de identificación, señalándose con una "X".

Tras estas cinco tablas se presentan 45 más, que muestran para cada uno de los ítems del bloque referido a la inteligencia emocional las variables para las que existen diferencias significativas, indicándose mediante un asterisco (*) cuando el p-valor correspondiente es inferior a 0,05.

Tabla 75. Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Autoconocimiento”

	42	43	44	45	46	47	48	49
Sexo								
Edad								
Estado civil								X
Nº hijos				X				
Situación laboral								
Experiencia								
Centro								
Asignatura								
Curso								
Relación dirección								
Relación compañeros					X	X	X	X
Formación/capacitación	X							

Conforme a esta tabla podemos observar que en la dimensión referida al Autoconocimiento, obtienen diferencias significativas las variables “estado civil”, “número de hijos”, “relación con los compañeros” y “formación”. Obteniendo de este modo diferencias significativas en 8 ítems, especialmente en las variables relación con los compañeros (4 ítems).

Tabla 76. Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Autocontrol”

	50	51	52	53	54	55
Sexo			X			
Edad				X		

Análisis de los resultados

Estado civil						
Nº hijos		X				
Situación laboral					X	
Experiencia						
Centro						X
Asignatura	X					
Curso						
Relación dirección					X	
Relación compañeros	X				X	X
Formación/capacitación			X		X	

La dimensión referida al autocontrol obtiene 11 diferencias significativas, destacando en la variable referida a la relación con los compañeros (3 ítems). No obtienen ninguna diferencia reseñable las variables “estado civil”, “cursos” y “experiencia”.

Tabla 77. Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Empatía”

	56	57	58	59	60	61	62	63	64	65	66	67	68	69
Sexo	X		X					X		X			X	
Edad		X		X	X		X							
Estado civil														
Nº hijos				X										
Situación laboral							X				X			
Experiencia					X		X							
Centro				X							X			
Asignatura	X										X			
Curso											X			X
Relación dirección	X													
Relación compañeros		X												X
Formación/capacitación														

La dimensión en la que más diferencias significativas se obtiene es la de Empatía con 24 ítems reseñables (junto a la dimensión de las Habilidades Sociales que veremos posteriormente), no alcanzando diferencias significativas en esta ocasión: “estado civil” y “formación”.

El número máximo de ítems para los que existen diferencias estadísticamente significativas, encontrándonos con un p-valor inferior a 0,05, corresponden a las variables “sexo” (5 ítems) y “edad” (4 ítems).

Tabla 78. Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Automotivación”

	70	71	72	73	74	75	76
Sexo							
Edad							
Estado civil						X	X
Nº hijos						X	X
Situación laboral							
Experiencia							
Centro							
Asignatura							
Curso							
Relación dirección		X	X				
Relación compañeros	X	X			X	X	
Formación / capacitación	X					X	

En cuanto a la dimensión sobre Habilidades sociales, alcanza 10 diferencias significativas repartidas entre las variables: “número de hijos”, “relación con la dirección”, “relación con los compañeros” y “formación”.

La variable con mayor número de diferencias significativas es la Relación con los compañeros (4 ítems).

Tabla 79. Variables descriptivas significativas para la dimensión de “Habilidades Sociales”

	77	78	79	80	81	82	83	84	85	86
Sexo										X
Edad					X					
Estado civil										
Nº hijos									X	
Situación laboral	X					X			X	
Experiencia						X				
Centro										
Asignatura		X							X	
Curso	X									
Relación dirección		X								
Relación compañeros	X	X	X		X	X		X	X	X
Formación / capacitación	X		X						X	

Para todas las variables de esta dimensión se alcanza en algún ítem un p-valor inferior a 0,05, salvo para la variable “estado civil”.

A continuación se analizan los resultados obtenidos del contraste de diferencias para cada uno de los ítems que conforman el bloque referido a la inteligencia emocional, clasificándolos por dimensiones.

A continuación se comentan los resultados hallados para el grado de identificación de los ítems referidos al bloque referido a la inteligencia emocional, en sus distintas dimensiones.

2.2.1. Dimensión 1: Autoconocimiento

Tabla 80. *Contraste de diferencias para el ítem 42: Entiendo mis reacciones en cada momento*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,742	0,458			
Edad			2,337	0,674	
Estado civil			5,851	0,211	
Número de hijos			0,886	0,829	
Situación laboral	-0,36	0,971			
Años de experiencia docente			3,136	0,535	
Centro	-0,796	0,426			
Asignatura			10,070	0,610	
Curso			5,981	0,425	
Relación con la dirección			1,465	0,481	
Relación con los compañeros			3,050	0,218	
Formación/capacitación	-1,998	0,046			*

La tabla 80 ofrece los resultados obtenidos para el ítem número 42, primero de la dimensión referida al autoconocimiento. En este ítem aparece una sólo variable significativa referida a la importancia de la formación que el personal docente participante en nuestro estudio otorga para el ejercicio de su profesión.

Los rangos promedio de la variable formación muestran que aquellos docentes que consideran que la formación les ha capacitado mucho para el ejercicio profesional son quienes más de acuerdo están con el enunciado de este ítem, por tanto quienes más consideran entender las reacciones que tienen en cada momento (123,38).

Tabla 81. *Contraste de diferencias para el ítem 43: Sé identificar y dar un nombre a cómo me siento en cada momento*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,541	0,588			
Edad			3,135	0,536	
Estado civil			3,456	0,485	
Número de hijos			3,166	0,367	
Situación laboral	-0,296	0,767			
Años de experiencia docente			1,946	0,746	
Centro	-1,588	0,112			
Asignatura			4,501	0,973	
Curso			2,112	0,909	
Relación con la dirección			0,100	0,951	
Relación con los compañeros			3,588	0,166	
Formación/capacitación	-1,785	0,074			

Tal y como se puede apreciar en la tabla 81, que contiene los resultados correspondientes al ítem 43, para ninguna variable existen diferencias significativas.

Tabla 82. *Contraste de diferencias para el ítem 44: Sé reconocer las emociones que me generan otras personas*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,747	0,455			
Edad			4,129	0,389	
Estado civil			4,047	0,400	
Número de hijos			1,042	0,791	
Situación laboral	-0,615	0,539			
Años de experiencia docente			2,700	0,609	
Centro	0,693	0,488			
Asignatura			14,282	0,283	
Curso			4,698	0,583	
Relación con la dirección			0,561	0,755	
Relación con los compañeros			4,604	0,100	
Formación/capacitación	-0,664	0,507			

Para la tabla 82, que contiene los resultados del ítem 44, no se encuentra ninguna variable para la que existan diferencias significativas.

Tabla 83. *Contraste de diferencias para el ítem 45: Puedo mantener la tranquilidad cuando estoy enfadado*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,999	0,318			
Edad			6,390	0,172	
Estado civil			3,596	0,463	
Número de hijos			8,403	0,038	*
Situación laboral	-0,846	0,398			
Años de experiencia docente			3,325	0,505	

Análisis de los resultados

Centro	-0,693	0,488		
Asignatura			6,006	0,916
Curso			4,123	0,660
Relación con la dirección			0,608	0,738
Relación con los compañeros			3,982	0,137
Formación/capacitación	-0,960	0,337		

En la tabla 83 se agrupan los resultados obtenidos para el ítem 43, que alude a la identificación y conceptualización de los sentimientos por parte de la muestra objeto de estudio.

En la variable “número de hijos”, se comprueba que los profesores sin hijos son aquellos que se consideran con mayor habilidad para no perder la tranquilidad en momentos de enfado (rango promedio=121,87), seguido por aquellos que tienen uno (rango promedio=116,36), continuando por los que tienen tres hijos (rango promedio=105,14) siendo quienes menos conforme están con este enunciado los que tienen dos hijos (rango promedio=95,64).

Tabla 84. *Contraste de diferencias para el ítem 46: Me resulta fácil controlar mi ira*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,201	0,230			
Edad			8,197	0,085	
Estado civil			4,027	0,402	
Número de hijos			1,597	0,660	
Situación laboral	-1,559	0,119			
Años de experiencia docente			3,775	0,437	
Centro	-0,658	0,511			
Asignatura			9,499	0,660	
Curso			1,922	0,927	
Relación con la dirección			4,080	0,130	

Relación con los compañeros			8,144	0,017	*
Formación/capacitación	-0,862	0,389			

En la tabla 84 podemos observar una variable significativamente destacable concretada en “relación con los compañeros”.

Según los rangos promedio obtenidos para la variable “relación con los compañeros”, se extrae que aquellos que tienen una buena relación (114,69) son quienes más consideran controlar su ira, siendo los que menos aquellos que tienen una mala relación (65,92).

Tabla 85. *Contraste de diferencias para el ítem 47: Me siento seguro/a de mí mismo/a*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,038	0,299			
Edad			1,831	0,767	
Estado civil			3,287	0,511	
Número de hijos			2,909	0,406	
Situación laboral	-1,874	0,061			
Años de experiencia docente			1,862	0,761	
Centro	-0,049	0,961			
Asignatura			18,158	0,111	
Curso			0,545	0,998	
Relación con la dirección			1,018	0,601	
Relación con los compañeros			6,377	0,041	*
Formación/capacitación	-1,736	0,082			

La tabla 85 presenta las diferencias significativas obtenidas para el ítem 47. Para este ítem hay una variable significativa: “relación con los compañeros”.

Para esta variable son aquellos docentes que tienen buena relación (rango promedio=115,18) quienes afirman sentirse más seguros de sí mismo, siendo los que tienen una relación regular los que parecen tener más inseguridad.

Tabla 86. *Contraste de diferencias para el ítem 48: Trato de no herir los sentimientos de los demás*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,876	0,061			
Edad			1,049	0,902	
Estado civil			5,415	0,247	
Número de hijos			1,840	0,606	
Situación laboral	-1,907	0,056			
Años de experiencia docente			0,482	0,975	
Centro	0,279	0,780			
Asignatura			13,389	0,348	
Curso			3,092	0,797	
Relación con la dirección			1,809	0,405	
Relación con los compañeros			9,444	0,009	*
Formación/capacitación	-1,857	0,063			

La tabla 86 presenta las diferencias significativas obtenidas para el ítem 48; para este ítem hay una variable significativa en la variable “relación con los compañeros”.

Atendiendo a los rangos promedios de la variable “relación con los compañeros”, son aquellos sujetos de la muestra objeto de estudio con una buena relación (115,44) quienes otorgan una puntuación mayor, siendo las menores puntuaciones las elegidas por los que tienen una relación regular.

Tabla 87. *Contraste de diferencias para el ítem 49: Tengo buen carácter; es difícil que me enfade*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,281	0,779			
Edad			8,776	0,067	
Estado civil			10,399	0,034	*
Número de hijos			4,643	0,200	
Situación laboral	-0,904	0,366			
Años de experiencia docente			6,075	0,194	
Centro	-1,036	0,300			
Asignatura			18,762	0,094	
Curso			6,667	0,353	
Relación con la dirección			5,230	0,073	
Relación con los compañeros			15,880	0,000	*
Formación/capacitación	-1,708	0,088			

En la tabla 87 se reúnen los resultados obtenidos para el ítem 49, último ítem relativo a la dimensión de autocontrol, alcanzando dos variables significativas: “estado civil” y “relación con los compañeros”.

Para la variable “edad” las puntuaciones más altas son las elegidas por los profesores que tienen pareja estable (rango promedio=138,76), seguidos de los que están divorciados (rango promedio=136,89), a continuación mencionamos a los solteros (rango promedio=120,39), siendo los que menor puntuación han dado (rango promedio=105,81) y los viudos (rango promedio=74,33).

En la variable “relación con los compañeros” se observa que los docentes con una mala relación entre sus compañeros (rango promedio=123,13) son quienes mejor carácter consideran tener encontrando menor puntuación a los que tienen una relación regular (rango promedio=47,00).

2.2.2. Dimensión 2: Autocontrol

Tabla 88. *Contraste de diferencias para el ítem 50: Cuando me enfado con alguien el enfado me dura poco tiempo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,332	0,740			
Edad			3,739	0,442	
Estado civil			5,171	0,270	
Número de hijos			4,446	0,217	
Situación laboral	-1,193	0,233			
Años de experiencia docente			6,648	0,156	
Centro	-0,188	0,851			
Asignatura			23,930	0,021	*
Curso			7,077	0,314	
Relación con la dirección			5,138	0,077	
Relación con los compañeros			16,554	0,000	*
Formación/capacitación	-1,294	0,196			

En la tabla 88 se muestran los resultados obtenidos para el ítem 50, relativo a la dimensión de autocontrol. De este ítem se extrae dos variables significativas: “asignatura” y “relación con los compañeros”.

Para la variable “asignatura” las puntuaciones obtenidas de mayor a menor por los docentes que han respondido al cuestionario son: 1. Religión (rango promedio=126,00); 2. Economía (rango promedio=126,00); 3. Matemáticas (rango promedio=120,33); 4. Ciencias sociales (rango promedio=116,76); 5. Lengua y Literatura; 6. Ciencias Naturales (rango promedio= 99,44); 7. Idioma (rango promedio=98,33); 8. Ámbito Científico (rango promedio=83,33); 9. Estética (rango promedio=79,33); 10. Apoyo (rango promedio=75,00); 11. Música (rango promedio=71,61); 12. Educación Física (rango promedio=67,67); 13. Filosofía (rango promedio=17,75).

En lo que se refiere a la variable “relación con los compañeros” se desprende que los que tienen una buena relación (rango promedio=116,23) son quienes entienden que cuando se enfadan esta situación les dura poco tiempo, siendo aquellos que tienen una relación regular (rango promedio=47,77) quienes menor puntuación dan a esa afirmación.

Tabla 89. *Contraste de diferencias para el ítem 51: Me resulta fácil esperar mi turno haciendo cola*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	0,449	-0,757			
Edad			6,728	0,151	
Estado civil			1,859	0,762	
Número de hijos			7,980	0,046	*
Situación laboral	-1,207	0,228			
Años de experiencia docente			1,612	0,807	
Centro	1,435	0,151			
Asignatura			13,933	0,305	
Curso			6,406	0,379	
Relación con la dirección			1,352	0,509	
Relación con los compañeros			3,039	0,219	
Formación/capacitación	-1,126	0,260			

La tabla 89, referida al ítem 51, muestra que sólo para una variable existen diferencias significativas: la variable “número de hijos”.

Respecto a esta variable mencionada, siguiendo los rangos promedio las puntuaciones más altas han sido las elegidas por aquellos docentes con tres hijos (135,60), seguidas de los que tienen uno (121,43), las más bajas se detectan en los profesores que tienen dos hijos (102,49) o que no tienen ninguno (106,95).

Tabla 90. *Contraste de diferencias para el ítem 52: Consigo evitar que mis sentimientos afecten a mis pensamientos*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-2,447	0,014			*
Edad			4,586	0,332	
Estado civil			2,497	0,645	
Número de hijos			3,578	0,311	
Situación laboral	-1,679	0,093			
Años de experiencia docente			2,847	0,584	
Centro	-0,263	0,792			
Asignatura			17,178	0,143	
Curso			11,309	0,079	
Relación con la dirección			2,145	0,342	
Relación con los compañeros			5,220	0,074	
Formación/capacitación	-2,020	0,043			*

La tabla 90 agrupa los resultados obtenidos para el ítem 52, referido a la dimensión autocontrol. Para este ítem, existen dos variables significativas: “sexo” y “formación”.

Para la variable “sexo” según los rangos promedio obtenidos son las mujeres (121,38) quienes consideran con que consiguen evitar en mayor medida que los hombres (101,94) que los sentimientos afecten a sus pensamientos.

En cuanto a la variable “formación”, la puntuación más alta es la elegida por aquellos que consideran que su formación les ha influido mucho en el ejercicio de su profesión (rango promedio=122,88).

Tabla 91. *Contraste de diferencias para el ítem 53: En las discusiones los demás me dicen que voy demasiado lejos defendiendo mi punto de vista*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,430	0,958			
Edad			13,395	0,009	*
Estado civil			4,560	0,336	
Número de hijos			2,380	0,497	
Situación laboral	-0,481	0,630			
Años de experiencia docente			7,364	0,118	
Centro	-0,106	0,915			
Asignatura			12,713	0,390	
Curso			10,416	0,108	
Relación con la dirección			1,311	0,519	
Relación con los compañeros			4,462	0,107	
Formación/capacitación	-0,382	0,703			

En la tabla 91 se muestran los resultados pertenecientes al ítem 53, relativo al autocontrol, donde encontramos una variable significativa: “edad”.

Para la variable “edad”, se determina que son los extremos quienes mayor puntuación dan a la afirmación referida en el ítem, por tanto los docentes con 60 años o más (rango promedio=146,46) y los profesores con menos de 30 (rango promedio=133,42); les siguen los profesores entre 50 y 59 años (rango promedio=112,35); continuando por los que tienen entre 40 y 49 años (rango promedio=102,77); finalmente, los que tienen una edad comprendida entre 30 y 39 años, son quienes dan la menor puntuación (rango promedio=100,44).

Tabla 92. *Contraste de diferencias para el ítem 54: Me resulta sencillo mantener las amistades y las relaciones*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,052	0,958			
Edad			3,410	0,492	
Estado civil			3,327	0,505	
Número de hijos			1,022	0,796	
Situación laboral	-2,301	0,021			*
Años de experiencia docente			2,844	0,584	
Centro	-0,280	0,779			
Asignatura			12,697	0,391	
Curso			3,830	0,700	
Relación con la dirección			7,101	0,029	*
Relación con los compañeros			9,961	0,007	*
Formación/capacitación	-2,899	0,004			*

La tabla 92 agrupa las diferencias significativas obtenidas para el ítem 54, que hace referencia a la dimensión autocontrol. Para este ítem, hay cuatro variables significativas: “situación laboral”, “relación con la dirección”, “relación con los compañeros” y “formación”.

Atendiendo a los rangos promedios de la variable “situación laboral”, se extrae que aquellos que ocupan una situación de interinidad (rango promedio=126,12) consideran más sencillo mantener las amistades y relaciones que aquellos profesores funcionarios (rango promedio=107,32).

Para la variable “relación con la dirección”, se desprende que los profesores que tienen buena relación con la dirección consideran que son más capaces de mantener las amistades y las relaciones (rango promedio=114,86) frente a los que tienen una relación regular (rango promedio=76,16).

Por otra parte, en relación a la variable “relación con los compañeros”, los profesores que tienen una buena relación con los compañeros (rango promedio=116,28) son quienes otorgan las mayores puntuaciones, a diferencia de los que tienen una relación regular, que han dado las menores puntuaciones (rango promedio=69,88).

Según los rangos promedio obtenidos en relación a la importancia dada a la formación para el ejercicio docente, son los que profesores que consideran mayor la capacitación que otorga la formación quienes han puntuado más alto el ítem 54 (rango promedio=126,80).

Tabla 93. *Contraste de diferencias para el ítem 55: No me cuesta juzgar si alguien ha sido amable o descortés*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,396	0,163			
Edad			9,266	0,055	
Estado civil			5,687	0,224	
Número de hijos			2,055	0,561	
Situación laboral	-0,732	0,464			
Años de experiencia docente			6,183	0,183	
Centro	-2,665	0,008			*
Asignatura			21,890	0,039	*
Curso			6,454	0,374	
Relación con la dirección			0,614	0,736	
Relación con los compañeros			7,055	0,029	
Formación/capacitación	-0,569	0,569			

La tabla 93 se refiere al ítem 55, que es el primero de la dimensión empatía, en esta podemos ver tres variables significativas: “centro”, “asignatura” y “relación con los compañeros”.

Para la variable “asignatura” las puntuaciones obtenidas de mayor a menor por los docentes que han respondido al cuestionario son: 1. Apoyo (rango promedio=139,50); Religión; 2. Filosofía (rango promedio=139,50); 3. Música (rango promedio=125,28); 4. Matemáticas (rango promedio=120,35); 5. Estética (rango promedio=115,00); 6. Idioma (rango promedio=111,87); 7. Ciencias Naturales (rango promedio= 107,19); 8. Lengua y Literatura (rango promedio=104,79); 9. Economía (rango promedio=98,00); 10. Educación Física (rango promedio=93,25); 11. Ámbito Científico (rango promedio=83,30); 12. Ciencias sociales (rango promedio=79,96); 13(rango promedio=47,00).

La variable “centro” son los centros concertados los que consideran tener más facilidad para juzgar si alguien ha sido amable o descortés (rango promedio=142,13).

Atendiendo a los rangos promedio de la relación entre los compañeros, son los docentes con una buena relación (115,53) son los que han otorgado mayor puntuaciones, siendo quienes menos puntuación han seleccionado aquellos con una relación regular (72,17).

2.2.3. Dimensión 3: Empatía

Tabla 94. *Contraste de diferencias para el ítem 56: Me resulta fácil ponerme en el lugar de otra persona*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-2,157	0,031			*
Edad			2,899	0,575	
Estado civil			1,675	0,795	
Número de hijos			0,286	0,963	
Situación laboral	.0,410	0,682			
Años de experiencia docente			8,375	0,079	
Centro	-0,929	0,353			

Asignatura			10,704	0,554	
Curso			3,779	0,706	
Relación con la dirección			6,570	0,037	*
Relación con los compañeros			5,340	0,069	
Formación/capacitación	-0,911	0,363			

La tabla 94 recoge las variables significativas del ítem 56, apareciendo dos en este ítem: “sexo” y “relación con la dirección”.

Según los rangos promedio para la variable “sexo” son las mujeres (119,24) quienes parecen tener más facilidad para empatizar poniéndose en el lugar del otro.

En cuanto a la variable “relación con la dirección” son los profesores con una relación regular con el equipo directivo (rango promedio= 129,06) quienes afirman tener más facilidad para ponerse en el lugar de otro, a diferencia de los que tienen una mala relación que otorgan la puntuación más baja (rango promedio=14,75).

Tabla 95. *Contraste de diferencias para el ítem 57: En una conversación intento concentrarme en lo que mi interlocutor pueda estar pensando antes que en mis propios pensamientos*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,579	0,114			
Edad			13,964	0,007	*
Estado civil			2,258	0,688	
Número de hijos			0,286	0,963	
Situación laboral	-0,909	0,363			
Años de experiencia docente			8,069	0,089	
Centro	-0,591	0,555			
Asignatura			19,239	0,083	
Curso			10,477	0,106	

Análisis de los resultados

Relación con la dirección			4,451	0,108	
Relación con los compañeros			12,004	0,002	*
Formación/capacitación	-0,165	0,869			

En la tabla 95 se presentan los resultados obtenidos para el ítem 57, encuadrado en la dimensión empatía. En este ítem se encuentran dos variables significativas: “edad” y “relación con los compañeros”.

Según los rangos promedio para la variable “edad” los profesores con una edad comprendida entre los 30 y los 39 años presentan las mayores puntuaciones (121,24), seguidos de aquellos entre 40 a 49 años (111,62) y los situados entre 50 y 59 años (107,45), correspondiendo las puntuaciones más bajas a los menores de 30 años (77,00) y a los que tienen 60 años o más (74,32).

Tabla 96. *Contraste de diferencias para el ítem 58: Me importa lo que le sucede a otras personas*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-2,350	0,019			*
Edad			1,098	0,895	
Estado civil			7,192	0,126	
Número de hijos			5,331	0,149	
Situación laboral	-0,758	0,448			
Años de experiencia docente			7,279	0,122	
Centro	-0,775	0,438			
Asignatura			11,224	0,510	
Curso			3,205	0,783	
Relación con la dirección			0,766	0,682	
Relación con los compañeros			2,447	0,294	
Formación/capacitación	-0,428	0,669			

En la tabla 96 se puede apreciar que, en relación al ítem 58, sólo hay una variable para la que el p-valor es inferior a 0,05; se trata de la variable “sexo”.

La variable “sexo” nos muestra que las mujeres han valorado con puntuaciones más altas la importancia que le dan a lo que le sucede a otras personas (rango promedio=119,76).

Tabla 97. *Contraste de diferencias para el ítem 59: Tengo facilidad para predecir cómo se sentirá otra persona*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,074	0,283			
Edad			14,279	0,006	*
Estado civil			6,052	0,195	
Número de hijos			8,443	0,038	*
Situación laboral	-1,067	0,286			
Años de experiencia docente			6,183	0,186	
Centro	-2,150	0,032			*
Asignatura			4,375	0,976	
Curso			2,222	0,898	
Relación con la dirección			0,848	0,654	
Relación con los compañeros			0,257	0,879	
Formación/capacitación	-0,379	0,889			

En la tabla 97 se muestran los resultados del ítem 59, encuadrado en la dimensión empatía. De este ítem se extraen tres variables significativas: “centro”, “edad” y “número de hijos”.

Para la variable “edad”, se aprecian diferencias significativas, donde se observa que son los profesores menores de 30 años quienes dotan de puntuaciones más altas la afirmación (rango promedio=186,75), alejado de esta puntuación continuamos por los

que tienen edades comprendidas entre los 34-39 años (rango promedio=117,19) teniendo una puntuación muy cercana a estos los docentes cuyas edades se sitúan entre 40 y 49 años (rango promedio=110,64), obteniendo las menores puntuaciones entre los docentes de edades 50 y 59 años (rango promedio=98,60), y los que alcanzan 60 o más (rango promedio=101,75).

En cuanto a la variable “centro”, destacan los centros concertados otorgando las puntuaciones mayores (rango promedio=137,48).

Atendiendo a los rangos promedio de la variable “número de hijos”, son aquellos sin hijos quienes tienen más facilidad para predecir cómo se siente otra persona por tanto quienes dan mayor puntuación (126,45), continuamos con aquellos profesionales con dos hijos (109,17), un hijo (105,25), y finalmente los que tienen tres o más (92,98).

Tabla 98. *Contraste de diferencias para el ítem 60: Si cuando yo hablo alguien se siente ofendido pienso que el problema es mío, no suyo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,358	0,175			
Edad			11,628	0,020	*
Estado civil			2,312	0,679	
Número de hijos			6,695	0,082	
Situación laboral	-1,026	0,305			
Años de experiencia docente			12,224	0,016	*
Centro	-0,142	0,887			
Asignatura			10,130	0,605	
Curso			3,830	0,700	
Relación con la dirección			3,790	0,150	
Relación con los compañeros			4,005	0,135	
Formación/capacitación	-0,139	0,889			

En la tabla 98 mostramos las diferencias significativas encontradas para el ítem 60, destacando situadas en las variables “edad” y “experiencia docente”.

Comparando los rangos promedio obtenidos para las diferentes franjas elegidas en nuestro cuestionario, cabe resaltar que las puntuaciones más elevadas han sido seleccionadas por los que llevan entre 1 y 4 años de ejercicio docente (rango promedio=146,23), continuando por los que alcanzan entre 15 y 19 años (rango promedio=125,53), muy seguidos de los que llevan ejerciendo entre 10 y 14 años (rango promedio=123,05), para acabar con las menores puntuaciones en aquellos cuyos años de experiencia se sitúan en más de 20 años (rango promedio=98,55), o entre 4 y 9 (rango promedio=106,82).

Para la variable “edad”, podemos determinar que son los profesores menores de 30 años quienes dotan de puntuaciones más altas la afirmación (rango promedio=138,83), seguidos por los que tienen edades comprendidas entre los 40-49 años (rango promedio=118,58) teniendo una puntuación muy cercana a estos los docentes cuyas edades se sitúan entre 30 y 39 años (rango promedio=117,92), obteniendo las menores puntuaciones entre los docentes de edades 50 y 59 años (rango promedio=98,56), y los que alcanzan 60 o más (rango promedio=82,75).

Tabla 99. *Contraste de diferencias para el ítem 61: Cuando alguien se siente ofendido por alguna observación mía, entiendo las razones*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,258	0,208			
Edad			2,901	0,574	
Estado civil			1,510	0,825	
Número de hijos			1,624	0,654	
Situación laboral	-1,091	0,275			
Años de experiencia docente			2,905	0,574	
Centro	-0,371	0,711			

Análisis de los resultados

Asignatura			4,407	0,975
Curso			3,526	0,741
Relación con la dirección			3,784	0,151
Relación con los compañeros			2,481	0,289
Formación/capacitación	-0,443	0,657		

Para la tabla 99, que contiene los resultados del ítem 61, no se encuentran variables significativas.

Tabla 100. *Contraste de diferencias para el ítem 62: Mi sinceridad hace que algunos me consideren descarado/a aunque esa no sea mi intención*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,075	0,940			
Edad			15,222	0,004	*
Estado civil			3,849	0,427	
Número de hijos			1,836	0,607	
Situación laboral	-2,748	0,006			*
Años de experiencia docente			10,271	0,035	*
Centro	-0,148	0,882			
Asignatura			16,448	0,172	
Curso			7,731	0,258	
Relación con la dirección			2,618	0,270	
Relación con los compañeros			3,372	0,185	
Formación/capacitación	-0,360	0,719			

En la tabla 100 se observan los resultados obtenidos para el ítem 62, para el que se dan tres variables significativas: “edad”, “situación laboral” y “años de experiencia docente”.

Para la variable “edad” se comprueba que los profesores que creen en mayor medida que su sinceridad hace que algunos les consideren descarado/a son los de mayor edad, por tanto los que tienen 60 años o más (rango promedio=149,92), seguido por los que tienen entre 50 y 59 años (rango promedio=110,61), tras estos aquellos profesionales con edades entre 30 y 39 años (rango promedio=102,40). Por su parte, los que consideran en menor grado la afirmación del ítem 62 son los menores de 30 años (rango promedio=86,25) y los que tienen una edad comprendida entre 40 y 49 años (rango promedio=101,91).

En cuanto a la variable “situación laboral”, son los funcionarios, los que más perciben la premisa del ítem 62 con un rango promedio igual a 118,89.

Atendiendo a los rangos promedio de la variable “experiencia docente” son aquellos que llevan más años ejerciendo (más de 20 años) los que eligen las puntuaciones más altas, (129,80), le siguen los profesores que llevan ejerciendo entre 1 y 4 años (rango promedio=104,23), tras éstos serán los docentes con una experiencia entre 15 y 19 años (rango promedio=103,99) muy seguido por los que han ejercido entre 4 y 9 años (rango promedio=103,13), serán finalmente los que han trabajado como docentes entre 10 y 14 años (rango promedio=100,27) quienes otorgan menor puntuación.

Tabla 101. *Contraste de diferencias para el ítem 63: Los demás me dicen que tengo facilidad para entender cómo se sienten y qué es lo que están pensando*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-2,170	0,030			*
Edad			5,318	0,256	
Estado civil			4,542	0,338	
Número de hijos			1,868	0,600	
Situación laboral	-1,361	0,174			
Años de experiencia docente			5,251	0,262	

Análisis de los resultados

Centro	-0,223	0,816		
Asignatura			5,020	0,240
Curso			1,588	0,953
Relación con la dirección			0,243	0,886
Relación con los compañeros			5,033	0,081
Formación/capacitación	-0,688	0,491		

En la tabla 101 se muestran los resultados para el ítem 63 incluido en la dimensión referida a la empatía. En este ítem, se encuentra una variable significativa, que en este caso será “sexo”.

Para variable “sexo” la diferencia significativa hallada nos muestra que son las mujeres quienes consideran que tienen facilidad para entender cómo se sienten y que piensan los demás (rango promedio=115,91).

Tabla 102. *Contraste de diferencias para el ítem 64: Cuando hablo con otras personas tiendo más a hablar de sus experiencias que de las mías*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,917	0,055			
Edad			2,020	0,732	
Estado civil			9,310	0,054	
Número de hijos			2,997	0,392	
Situación laboral	-0,539	0,590			
Años de experiencia docente			3,566	0,468	
Centro	-1,093	0,274	5,566	0,782	
Asignatura			11,836	0,459	
Curso			6,069	0,416	
Relación con la dirección			0,179	0,919	
Relación con los compañeros			3,157	0,206	
Formación/capacitación	-0,448	0,654			

Tal y como muestra la tabla 102, por lo que respecta al ítem 64, no hay ninguna variable para la cual existan diferencias significativas.

Tabla 103. *Contraste de diferencias para el ítem 65: Soy incapaz de tomar decisiones sin que me afecten los sentimientos de los demás*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-3,010	0,003			*
Edad			3,756	0,440	
Estado civil			3,373	0,497	
Número de hijos			1,393	0,707	
Situación laboral	-0,200	0,841			
Años de experiencia docente			1,014	0,908	
Centro	-0,168	0,866			
Asignatura			15,813	0,200	
Curso			3,259	0,776	
Relación con la dirección			1,775	0,412	
Relación con los compañeros			3,034	0,206	
Formación/capacitación	-0,258	0,796			

La tabla 103 nos muestra los resultados obtenidos en el contraste para el ítem 65, respecto al cual sólo para la variable “sexo” existen diferencias significativas.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos, podemos comprobar que son las mujeres quienes más puntuación han dado, sintiendo por tanto, más que los hombres, la incapacidad de tomar decisiones sin que les afecten los sentimientos de los demás.

Tabla 104. *Contraste de diferencias para el ítem 66: Me considero sensible, aunque la gente pueda pensar lo contrario*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,155	0,248			
Edad			5,400	0,249	
Estado civil			1,586	0,811	
Número de hijos			0,398	0,941	
Situación laboral	-2,407	0,016			*
Años de experiencia docente			1,346	0,854	
Centro	-5,694	0,000			*
Asignatura			21,776	0,040	*
Curso			25,908	0,000	*
Relación con la dirección			0,383	0,826	
Relación con los compañeros			5,176	0,075	
Formación/capacitación	-0,527	0,598			

En la tabla 104 se muestran los resultados alcanzados por el ítem 66, referido a la dimensión empatía. En este ítem encontramos cuatro diferencias significativas: situación laboral, centro, asignatura y curso.

Para la variable “situación laboral” son los funcionarios (rango promedio=119,04) quienes se perciben como más sensibles, independientemente de la opinión de los demás.

En cuanto a la variable “centro” se encuentran diferencias significativas con respecto a la facilidad para controlar la ira. Los centros cuyo profesorado ha puntuado más alta la premisa mencionada en el ítem son los centros concertados (rango promedio=180,88).

Para la variable “asignatura” las puntuaciones obtenidas de mayor a menor por los docentes que han respondido al cuestionario son: 1. Ciencias sociales (rango promedio=136,55); 2. Música (rango promedio=125,06); 3. Religión; (rango

promedio=113,25); 4. Lengua y Literatura (rango promedio=107,15); 5. Ámbito Científico (rango promedio=103,57); 6. Filosofía (rango promedio=102,50); 7. Ciencias Naturales (rango promedio= 101,14); 8. Estética (rango promedio=93,94); 9. Idioma (rango promedio=90,52); 10. Matemáticas (rango promedio=82,67); 11. Educación Física (rango promedio=79,17); 12. Apoyo (rango promedio=75,83); 13. Economía (rango promedio=71,59).

En lo que se refiere a los cursos, atendiendo a los rangos promedio las mayores puntuaciones serán elegidas por los docentes que imparten el primer ciclo de la ESO (131,37), seguido por aquellos que imparten ESO o bachillerato junto a FP (125,75), continuando por los que tienen su tarea docente en los las aulas de ESO o bachillerato (120,77). En contraposición las menores puntuaciones han sido las ofrecidas por los profesores de FP (89,17), ambos ciclos de ESO (91, 89) y los que ejercen en el segundo ciclo de la ESO (104,42).

Tabla 105. *Contraste de diferencias para el ítem 67: Me doy cuenta de que molesto incluso si la otra persona no me lo dice*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0.156	0,876			
Edad			3,880	0,422	
Estado civil			0,433	0,980	
Número de hijos			0,591	0,899	
Situación laboral	-0,398	0,690			
Años de experiencia docente			3,447	0,486	
Centro	-1,638	0,101			
Asignatura			16,472	0.711	
Curso			6,454	0,374	
Relación con la dirección			3,501	0,174	
Relación con los compañeros			3,832	0,147	
Formación/capacitación	-0,435	0,663			

La tabla 105 muestra los resultados obtenidos para el ítem 67, que hace referencia a la dimensión “empatía”. En esta tabla no aparecen diferencias significativas en ninguna de las variables.

Tabla 106. *Contraste de diferencias para el ítem 68: Tengo tendencia a implicarme en los problemas de mis amigos*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-2,083	0,037			*
Edad			6,829	0,145	
Estado civil			3,237	0,519	
Número de hijos			3,752	0,289	
Situación laboral	-0,954	0,340			
Años de experiencia docente			3,832	0,429	
Centro	-0,928	0,353			
Asignatura			13,189	0,355	
Curso			9,255	0,160	
Relación con la dirección			3,360	0,186	
Relación con los compañeros			1,444	0,486	
Formación/capacitación	-1,850	0,064			

La tabla 106 nos muestra una variable con diferencias significativas para el ítem 68; se trata de la variable “sexo”.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para las diferencias significativas, se extrae que las mujeres tienen mayor sensación de implicarse en los problemas de los demás.

Tabla 107. *Contraste de diferencias para el ítem 69: Aprecio el punto de vista de otras personas, incluso si no estoy de acuerdo con ellas*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,903	0,057			
Edad			4,652	0,325	
Estado civil			6,455	0,168	
Número de hijos			4,022	0,178	
Situación laboral	-0,080	0,936			
Años de experiencia docente			4,253	0,373	
Centro	-0,209	0,834			
Asignatura			10,071	0,610	
Curso			14,286	0,027	*
Relación con la dirección			1,040	0,594	
Relación con los compañeros			11,181	0,004	*
Formación/capacitación	-1,939	0,052			

En la tabla 107 se muestran los resultados obtenidos para el ítem 69, último ítem de la dimensión relativa a la empatía. En este ítem, se encuentran dos variables significativas: “curso” y “relación con los compañeros”.

Para la variable “curso”, puntúan de mayor a menor los profesores que imparten sus asignaturas en los cursos: 1. Primer ciclo de la eso (rango promedio=131,37); 2. ESO o bachillerato junto con FP (rango promedio=125,75); 3. ESO junto a bachillerato (rango promedio=120,77); 4. Segundo ciclo de la ESO (rango promedio=104,42); 5. FP (rango promedio=100,95); 6. Bachillerato (rango promedio=91,89); 7. Ambos ciclos de la ESO (rango promedio=89,17).

En lo relativo a la variable “relación con los compañeros” se determina que cuanto mejor relación con los compañeros tienen (rango promedio=115,77), mayor es el aprecio al punto de vista de los demás.

2.2.4. Dimensión 4: Automotivación

Tabla 108. *Contraste de diferencias para el ítem 70: Confío en que cada día me aportará cosas buenas*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,851	0,395			
Edad			2,401	0,662	
Estado civil			5,520	0,238	
Número de hijos			1,671	0,643	
Situación laboral	-1,294	0,196			
Años de experiencia docente			2,930	0,570	
Centro	-0,698	0,485			
Asignatura			16,865	0,155	
Curso			6,990	0,322	
Relación con la dirección			1,134	0,567	
Relación con los compañeros			11,955	0,003	*
Formación/capacitación	-2,196	0,028			*

En la tabla 108 se exponen los resultados alcanzados para el ítem 72, referido a la dimensión “automotivación”. En este ítem podemos hallar dos variables significativas: “relación con los compañeros” y “formación”.

Para la variable “relación con los compañeros” se extrae que las puntuaciones más elevadas se sitúan en los profesionales con mejor relación con sus compañeros (rango promedio=115,63); siendo las puntuaciones inferiores las de los docentes con una mala relación (rango promedio=51,75).

En cuanto a la variable “formación” son aquellos que consideran que su formación les ha influido mucho (rango promedio=124,33) quienes mayor confianza tienen en que las cosas buenas que les aportará cada día.

Tabla 109. *Contraste de diferencias para el ítem 71: Pienso que soy el/la mejor en lo que hago*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,916	0,055			
Edad			6,262	0,180	
Estado civil			8,774	0,067	
Número de hijos			6,437	0,092	
Situación laboral	-1,596	0,110			
Años de experiencia docente			5,560	0,281	
Centro	-0,638	0,524			
Asignatura			10,979	0,531	
Curso			5,895	0,435	
Relación con la dirección			6,063	0,048	*
Relación con los compañeros			6,510	0,039	*
Formación/capacitación	-0,298	0,766			

La tabla 109 contiene los resultados del ítem 71, obteniendo dos variables significativas que se concretan en las variables: “relación con la dirección” y “relación con los compañeros”.

En relación a la variable “relación con la dirección” son los profesores que tienen una mala relación con la dirección (rango promedio=204,50); quienes más se identifican con la afirmación del ítem, frente a los que tienen una relación regular (rango promedio=94,91); quienes menos de acuerdo están con esta premisa.

Por su parte, los profesores con una mala relación con los compañeros (rango promedio=164,75); serán quienes mayor puntuación hayan seleccionado en el ítem, frente a los que tienen una relación buena que otorgarán las puntuaciones inferiores (rango promedio=109,73).

Tabla 110. *Contraste de diferencias para el ítem 72: Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,041	0,298			
Edad			5,600	0,231	
Estado civil			3,702	0,448	
Número de hijos			7,637	0,054	
Situación laboral	-0,497	0,619			
Años de experiencia docente			1,274	0,866	
Centro	-0,659	0,510			
Asignatura			3,849	0,986	
Curso			6,619	0,358	
Relación con la dirección			6,827	0,033	*
Relación con los compañeros			4,492	0,106	
Formación/capacitación	-1,694	0,090			

En la tabla 110 se presentan los resultados obtenidos para el ítem 72, encontrando para este ítem una variable significativa: “relación con la dirección”.

Para la variable “relación con los compañeros”, se determina que los profesores con una mala relación con el equipo directivo (rango promedio=122,75) son aquellos que están más de acuerdo con la premisa referida en el ítem, siendo los que tienen una relación regular (rango promedio=75,03) quienes menos identificados se sienten con la afirmación.

Tabla 111. *Contraste de diferencias para el ítem 73: Cuando contesto preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,820	0,412			
Edad			0,655	0,957	
Estado civil			5,262	0,261	
Número de hijos			1,104	0,776	
Situación laboral	-0,916	0,360			
Años de experiencia docente			0,603	0,963	
Centro	-0,201	0,841			
Asignatura			9,184	0,687	
Curso			9,200	0,163	
Relación con la dirección			2,081	0,353	
Relación con los compañeros			1,424	0,491	
Formación/capacitación	-0,291	0,771			

Tal y como se observa en la tabla 111, respecto al ítem 73 para ninguna de las variables existen diferencias significativas.

Tabla 112. *Contraste de diferencias para el ítem 74: Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,865	0,387			
Edad			2,700	0,609	
Estado civil			3,573	0,467	
Número de hijos			2,719	0,437	
Situación laboral	-0,002	0,998			
Años de experiencia docente			1,109	0,893	
Centro	-0,058	0,954			

Análisis de los resultados

Asignatura			9,222	0,684	
Curso			11,880	0,065	
Relación con la dirección			4,214	0,122	
Relación con los compañeros			18,092	0,000	*
Formación/capacitación	-1,656	0,098			

La tabla 112 muestra los resultados obtenidos para el ítem 74, obteniendo éste una variable significativa: “relación con los compañeros”.

Para la variable “relación con los compañeros” se encuentran diferencias significativas con respecto a la opinión que tiene el profesorado sobre la afirmación contenida en el mencionado ítem, mostrando que los profesores que tienen una buena relación con los compañeros (rango promedio=116,62) puntúan más alto esta premisa que los que tienen una mala relación (rango promedio=34,88).

Tabla 113. *Contraste de diferencias para el ítem 75: Los problemas o contratiempos no los vivo como una catástrofe*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,828	0,068			
Edad			3,163	0,531	
Estado civil			16,392	0,003	*
Número de hijos			2,288	0,515	
Situación laboral	-0,194	0,846			
Años de experiencia docente			0,881	0,927	
Centro	-0,475	0,648			
Asignatura			7,312	0,836	
Curso			5,466	0,486	
Relación con la dirección			3,641	0,162	
Relación con los compañeros			8,053	0,018	*
Formación/capacitación	-2,661	0,008			*

En la tabla 113 se recogen los resultados para el ítem 75, respecto al cual se observan tres variables para las que existen diferencias significativas: “estado civil”, “relación con los compañeros” y “formación”.

Para la variable “estado civil” se determina que son aquellos profesores viudos (rango promedio=160,83); quienes puntúan más alto el ítem, seguidos por los divorciados (rango promedio=148,94), y muy cercana a esta puntuación los profesores con pareja estable (rango promedio=148,85), obteniendo las menores puntuaciones las seleccionadas por los docentes casados (rango promedio=105,62) y solteros (rango promedio=105,03).

El grado de vivir los problemas presenta diferencias significativas para la variable “relación con los compañeros” exponiendo que son aquellos profesionales con una buena relación con los compañeros (rango promedio=115,63) quienes más puntuación confieren siendo los que tienen una relación regular (rango promedio=70,00) los que más se alejan de la sensación de vivir los problemas como una catástrofe.

En cuanto a la variable “formación” son los docentes que consideran que su formación les ha capacitado mucho para el ejercicio profesional (rango promedio=126,04); quienes más de acuerdo están con la afirmación del ítem recogida en esta tabla.

Tabla 114. *Contraste de diferencias para el ítem 76: Cuando tengo éxito no lo siento como tal hasta que no lo reconoce otra persona importante para mí*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,896	0,370			
Edad			1,208	0,877	
Estado civil			10,021	0,040	*
Número de hijos			1,012	0,798	

Análisis de los resultados

Situación laboral	-1,337	0,181		
Años de experiencia docente			6,403	0,171
Centro	-0,860	0,390		
Asignatura			17,349	0,137
Curso			8,018	0,237
Relación con la dirección			3,625	0,163
Relación con los compañeros			1,395	0,498
Formación/capacitación	1,287	0,198		

En la tabla 114 se observan los resultados obtenidos para el ítem 76, referido a la necesidad de reconocimiento de los logros por parte de los demás. Para este ítem encontramos una única variable para la que el p-valor es inferior a 0,05: el estado civil.

Para la variable “estado civil” serán los docentes solteros (rango promedio=123,86); quienes han decidido dar la puntuaciones más altas, seguidos de los casados (rango promedio=114,15); continuando por aquellos profesionales divorciados (rango promedio=95,75). Las puntuaciones más bajas son observadas en los profesores viudos (rango promedio=80,67); y con pareja estable (rango promedio=76,71).

2.2.5. Dimensión 5: Habilidades sociales

Tabla 115. *Contraste de diferencias para el ítem 77: Tengo facilidad para saber qué es lo que hay que hacer en una situación social*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,199	0,842			
Edad			1,673	0,796	
Estado civil			6,940	0,139	
Número de hijos			5,192	0,158	
Situación laboral	-2,208	0,027			*
Años de experiencia docente			1,254	0,869	

Centro	-0,817	0,414			
Asignatura			14,153	0,291	
Curso			18,043	0,006	*
Relación con la dirección			2,991	0,224	
Relación con los compañeros			7,205	0,027	*
Formación/capacitación	-2,984	0,003			*

La tabla 115 recoge los resultados del ítem 77, en el que podemos observar cuatro variables significativas: “situación laboral”, “curso”, “relación con los compañeros” y “formación”.

Para la variable “situación laboral” son los trabajadores interinos (rango promedio 125,22) quienes consideran que tienen más facilidad para saber cómo actuar en una situación social.

Para la variable “curso”, puntúan de mayor a menor los profesores que imparten sus asignaturas en los cursos: 1. Segundo ciclo de la eso (rango promedio=140,91); 2. Primer ciclo de la ESO (rango promedio=135,00); 3. ESO junto a bachillerato (rango promedio=106,33); 4. Ambos ciclos de la ESO (rango promedio=104,94); 5. ESO o bachillerato junto a FP (rango promedio=100,38); 6. Bachillerato (rango promedio=96,97); 7. FP (rango promedio=92,18).

Atendiendo a los rangos promedios la variable “relación con los compañeros” son los compañeros que se llevan bien entre ellos (114,69) quienes más puntuación obtienen a diferencia de los que tienen una mala relación (51,75) con la puntuación inferior.

En cuanto a la variable “formación” son aquellos docentes que sienten que su formación le ha capacitado mucho (rango promedio=127,11) en el ejercicio docente profesional los que perciben mayor capacidad a la hora de tener facilidad de qué hacer en una situación social.

Tabla 116. *Contraste de diferencias para el ítem 78: Cuando conozco a una persona me cae bien*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,935	0,350			
Edad			2,899	0,575	
Estado civil			7,708	0,103	
Número de hijos			0,874	0,832	
Situación laboral	-0,218	0,828			
Años de experiencia docente			4,476	0,345	
Centro	-0,999	0,318			
Asignatura			22,688	0,030	*
Curso			1,581	0,954	
Relación con la dirección			6,077	0,048	*
Relación con los compañeros			9,941	0,007	*
Formación/capacitación	.0,829	0,407			

La tabla 116 engloba los resultados obtenidos para el ítem 78, referido a la dimensión “habilidades sociales”. Para este ítem, se obtienen tres variables significativas: “asignatura”, “relación con la dirección” y “relación con los compañeros”.

Para la variable “asignatura” las puntuaciones obtenidas de mayor a menor por los docentes que han respondido al cuestionario son: 1. Filosofía (rango promedio=137,00); 2. Matemáticas (rango promedio=128,50); 3. Economía; (rango promedio=123,67); 4. Música (rango promedio=121,13); 5. Ciencias Naturales (rango promedio= 109,36); 6. Educación física (rango promedio=105,67); 7. Apoyo (rango promedio=105,67); 8. Idioma (rango promedio=102,987); 9. Ámbito científico (rango promedio=98,00); 10. Ciencias Sociales (rango promedio=91,25); 11. Religión (rango promedio=90,00); 12. Lengua y Literatura (rango promedio=77,22); 13. Estética (rango promedio=74,33).

Con respecto a la variable “relación con la dirección” se comprueba que los profesores que tienen una buena relación (rango promedio=112,33) con el equipo directivo son quienes más de acuerdo están con la afirmación enunciado en este ítem 78, encontrando las puntuaciones más bajas para esta afirmación en aquellos que tienen una mala relación (rango promedio=63,75).

Por último, de la variable “relación con los compañeros” se desprende que los profesores con una buena relación los compañeros (rango promedio=114,36) ofrecen las puntuaciones más altas frente a los que tienen una mala relación (rango promedio=36,25).

Tabla 117. *Contraste de diferencias para el ítem 79: Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,108	0,268			
Edad			5,598	0,231	
Estado civil			4,696	0,320	
Número de hijos			2,842	0,417	
Situación laboral	-0,674	0,500			
Años de experiencia docente			6,502	0,165	
Centro	-0,222	0,825			
Asignatura			12,334	0,419	
Curso			5,713	0,456	
Relación con la dirección			2,416	0,299	
Relación con los compañeros			18,827	0,000	*
Formación/capacitación	-1,997	0,046			*

La tabla 117 nos muestra los resultados del ítem 79, encontrando para este ítem dos variables significativas: “relación con los compañeros” y “formación”.

Se aprecia para la variable “relación con los compañeros” que los profesores con una buena relación con los compañeros (rango promedio=117,05) ofrecen puntuaciones las puntuaciones más altas frente a los que tienen una mala relación (rango promedio=49,75).

Para la variable “formación” puede afirmarse que son los docentes que consideran que su formación les ha influido mucho quienes más puntuación dan a la premisa referida en el ítem.

Tabla 118. *Contraste de diferencias para el ítem 80: Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,269	0,204			
Edad			4,620	0,329	
Estado civil			6,924	0,140	
Número de hijos			3,589	0,309	
Situación laboral	-0,548	0,583			
Años de experiencia docente			3,704	0,448	
Centro	-0,715	0,475			
Asignatura			20,151	0,064	
Curso			5,709	0,457	
Relación con la dirección			2,738	0,254	
Relación con los compañeros			0,343	0,843	
Formación/capacitación	-0,683	0,495			

De la tabla 118 se desprende que, en relación al ítem 80, no existen diferencias significativas para ninguna de las variables.

Tabla 119. *Contraste de diferencias para el ítem 81: Me siento satisfecho haciendo favores a los demás*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-1,381	0,167			
Edad			10,876	0,028	*
Estado civil			3,974	0,409	
Número de hijos			2,800	0,424	
Situación laboral	-1,161	0,245			
Años de experiencia docente			4,940	0,294	
Centro	-0,575	0,565			
Asignatura			14,427	0,274	
Curso			3,853	0,697	
Relación con la dirección			0,565	0,754	
Relación con los compañeros			6,491	0,039	*
Formación/capacitación	-0,088	0,930			

En la tabla 119, referida al ítem 81, podemos observar dos variables que alcanzan un grado de significación inferior a 0,05, siendo estas: “edad” y “relación con los compañeros”.

Atendiendo a los rangos promedio obtenidos para la variable “edad”, las puntuaciones más altas las aportan los docentes menores de 30 años (144,50), seguidas por las de aquellos con edades comprendidas entre los 40 y 49 años (120,66), y los mayores de 60 años (116,22). Las puntuaciones más bajas corresponden a los profesores con edades entre 30 y 39 años (110,13) y entre 50 y 59 años (91,12).

Para variable “relación con los compañeros” se desprende que los profesores con una buena relación (rango promedio=115,20) ofrecen las puntuaciones más altas frente a los que tienen una mala relación (rango promedio=66,25).

Tabla 120. *Contraste de diferencias para el ítem 82: Hago amigos con facilidad*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,931	0,352			
Edad			4,555	0,336	
Estado civil			3,184	0,528	
Número de hijos			2,129	0,546	
Situación laboral	-3,528	0,000			*
Años de experiencia docente			10,337	0,035	*
Centro	-0,072	0,942			
Asignatura			15,009	0,241	
Curso			4,357	0,628	
Relación con la dirección			2,025	0,363	
Relación con los compañeros			12,325	0,002	*
Formación/capacitación	-1,578	0,114			

La tabla 120 nos muestra los resultados obtenidos para el ítem 82 encuadrado en la dimensión referida a las habilidades sociales. Para este ítem encontramos tres variables significativas: “situación laboral”, “años de experiencia docente” y “relación con los compañeros”.

Para la variable “situación laboral” se desprende que los profesores interinos son quienes mayor facilidad tienen para hacer amigos.

Con respecto a la variable “años de experiencia docente”, se comprueba que las mayores puntuaciones para este ítem son las de aquellos profesores que menos tiempo llevan en la docencia, por tanto aquellos que llevan entre 1 y 4 años (rango promedio=133,46) y entre 4 y 9 años (rango promedio=130,90), seguidos por los que más que llevan, como son los que llevan entre 15 y 19 (rango promedio=115, 17) o más de 20 años (rango promedio=107,48), siendo finalmente la puntuación más baja para los que han ejercido entre 10 y 14 años (96,23).

Por último, de la variable “relación con los compañeros” se determina de que los profesores con una buena relación (rango promedio=116,75) han seleccionado puntuaciones más altas que aquellos que tienen una mala relación (rango promedio=43,13).

Tabla 121. *Contraste de diferencias para el ítem 83: Me resulta fácil iniciar y mantener una conversación con una persona desconocida*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,532	0,595			
Edad			5,933	0,244	
Estado civil			1,907	0,753	
Número de hijos			2,313	0,456	
Situación laboral	-1,517	0,129			
Años de experiencia docente			6,484	0,166	
Centro	-1,405	0,160			
Asignatura			14,533	0,268	
Curso			1,052	0,984	
Relación con la dirección			2,936	0,230	
Relación con los compañeros			2,618	0,270	
Formación/capacitación	-0,009	0,993			

Para la tabla 121, que contiene los resultados del ítem 83, no se encuentran variables significativas.

Tabla 122. *Contraste de diferencias para el ítem 84: Cuando alguien me pide disculpas y noto que son sinceras, las acepto sin más*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,168	0,867			
Edad			1,162	0,884	
Estado civil			3,208	0,524	
Número de hijos			5,239	0,155	
Situación laboral	-0,975	0,330			
Años de experiencia docente			2,515	0,642	
Centro	-0,494	0,622			
Asignatura			9,178	0,688	
Curso			9,692	0,138	
Relación con la dirección			2,894	0,235	
Relación con los compañeros			12,184	0,002	*
Formación/capacitación	-0,575	0,565			

La tabla 122 contiene los resultados obtenidos para el ítem 84. En esta tabla podemos encontrar una variable significativa destacable: “relación con los compañeros”.

Para la variable “relación con los compañeros” se determina que los profesores con una buena relación (rango promedio=115,95) han seleccionado las puntuaciones más altas en contraposición con los que tienen una mala relación (rango promedio=63,50).

Tabla 123. *Contraste de diferencias para el ítem 85: Reacciono con soltura ante situaciones o hechos imprevistos*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-0,154	0,878			
Edad			1,453	0,835	
Estado civil			2,262	0,688	
Número de hijos			10,216	0,017	*
Situación laboral	-2,050	0,040			*
Años de experiencia docente			7,506	0,111	
Centro	-0,821	0,412			
Asignatura			21,952	0,038	*
Curso			1,023	0,985	
Relación con la dirección			3,396	0,183	
Relación con los compañeros			14,687	0,001	*
Formación/capacitación	-2,357	0,018			*

En la tabla 123 se muestra los resultados obtenidos para el ítem 85, relativo a la dimensión “habilidades sociales”. De este ítem se extraen cinco variables significativas: “número de hijos”, “situación laboral”, “asignaturas”, “relación con los compañeros” y “formación”.

Para la variable “número de hijos”, se aprecian diferencias significativas, de manera que los que no tienen hijos (rango promedio=136,19), son quienes mayor puntuación dan al ítem y por tanto quienes se perciben capaces de reaccionar con soltura ante imprevistos, le siguen los que tienen un hijo (rango promedio=121,05), y a poca distancia los que tienen tres o más (rango promedio=10,21); y finalmente los que tienen dos hijos (rango promedio=98,87).

Atendiendo a la variable “situación laboral” se observa que los profesores interinos (rango promedio=124,87) se consideran con mayor soltura para reaccionar ante situaciones imprevistas.

Para la variable “Asignatura” las puntuaciones obtenidas de mayor a menor por los docentes que han respondido al cuestionario son: 1. Ciencias sociales (rango promedio=125,05); 2. Educación Física (rango promedio=122,58); 3. Música (rango promedio=117,78); 4. Lengua y Literatura (rango promedio=113,65); 5. Matemáticas (rango promedio=103,57); 6. Filosofía (rango promedio=102,50); 7. Ciencias Naturales (rango promedio= 100,33); 8. Estética (rango promedio=99,44); 9. Ámbito científico (rango promedio=91,02); 10. Ciencias Naturales (rango promedio=82,44); 11. Apoyo (rango promedio=82,00); 12. Religión (rango promedio=68,25); 13. Filosofía (rango promedio=71,59).

En cuanto a la variable “relación con los compañeros” se aprecia que los profesores con una buena relación (rango promedio=116,98) son los que asignan las puntuaciones más altas, correspondiendo las más bajas a aquellos docentes que manifiestan tener una mala relación con sus compañeros (rango promedio=27,00).

Por último, la variable “formación” nos muestra que aquellos profesores que consideran muy importante su formación para el ejercicio docente que han realizado (rango promedio=124,55) son quienes más soltura sienten al reaccionar frente a imprevistos.

Tabla 124. *Contraste de diferencias para el ítem 86: Muestro gratificación ante los favores o detalles*

Variable	Mann-Whitney		Kruskal-Wallis		Dif. Sig. (<0,05)
	Z	p	χ^2	p	
Sexo	-2,376	0,018			*
Edad			1,301	0,861	
Estado civil			2,353	0,671	
Número de hijos			4,316	0,229	
Situación laboral	-0,444	0,657			
Años de experiencia docente			2,547	0,636	
Centro	-0,511	0,610			

Asignatura			13,928	0,305	
Curso			6,106	0,411	
Relación con la dirección			1,405	0,495	
Relación con los compañeros			6,205	0,045	*
Formación/capacitación	-1,707	0,088			

La tabla 124 agrupa las diferencias significativas obtenidas para el ítem 86, último ítem de la dimensión “habilidades sociales” y de este bloque referido a la inteligencia emocional. En este ítem, se observan dos variables significativas: “sexo” y “relación con los compañeros”.

De la variable “sexo”, se extrae que las mujeres (rango promedio=116,32) se consideran más agradecidas con los favores y detalles.

En cuanto a la variable “relación con los compañeros” se desprende que los profesores con una buena relación (rango promedio=112,62) con los compañeros ofrecen las puntuaciones más altas frente a los que tienen una mala relación (rango promedio=58,50).

Tras analizar estos resultados cabe destacar las siguientes cuestiones:

- ✓ Los docentes de los centros concertados son quienes eligen las mayores puntuaciones en los ítems que rechazan la hipótesis nula y, por tanto, quienes perciben más las cualidades propias de las diferentes dimensiones de la inteligencia emocional.
- ✓ En la variable significativa “sexo” son las mujeres quienes destacan con una puntuación mayor.
- ✓ En la variable “número de hijos”, son aquellos con un hijo quienes menor puntuación otorgan en los ítems destacados con esta variable significativa destacada.

- ✓ En lo referente a la “situación laboral”, son los interinos quienes perciben en mayor grado las afirmaciones de los ítems donde aparece esta variable como significativa.
- ✓ Los profesores que imparten el primer ciclo de la ESO son quienes de mayor puntuación dotan los ítems con la variable “curso” como significativa.
- ✓ En lo que respecta a la variable “experiencia” son los profesores con menos de cinco años de experiencia docente quienes mayor puntuación han dado a los ítems con esta variable como significativa.
- ✓ En todos los ítems con la variable “relación con la dirección” señalada como significativa, son quienes tienen una buena relación con la dirección quienes han considerado mayor grado de acuerdo con la afirmación del ítem.
- ✓ Destacan en la variable “formación” los valores más altos en los docentes que consideran que su formación les ha capacitado mucho para el ejercicio docente que ejercen.
- ✓ Por último, son los profesores que tienen una buena relación con los compañeros quienes perciben en mayor grado las afirmaciones de los ítems cuya variable significativa al respecto se encuentra reseñada por haber alcanzado un grado de significación inferior a 0,05.
- ✓ Los ítems con mayor número de diferencias significativas son los ítems 77 y 85, en los que podemos encontrar cinco variables significativas.
- ✓ Hay siete ítems sin ninguna variable significativa (42, 43, 61, 64, 73, 80 y 83).

Atendiendo al contraste de diferencias del bloque anterior, podemos observar que en este bloque sobre la inteligencia emocional las variables significativas destacadas como son: “número de hijos”, “experiencia”, “situación laboral”, “relación con la dirección”, “relación con los compañeros” y “formación,” obtienen puntuaciones inversas a las alcanzadas en el bloque referido al desgaste profesional. Solamente se

establece una coincidencia en ambos bloques en la variable “sexo”, siendo las mujeres en la mayoría de variables significativas mencionadas, quienes otorgan mayor puntuación.

3. ANÁLISIS CLUSTER

El análisis cluster, denominado también análisis de conglomerados, consiste en la agrupación de elementos para lograr la máxima homogeneidad en cada grupo y la mayor diferencia entre los grupos.

Lo que pretendemos con esta técnica estadística multivariada en nuestro estudio es agrupar a los sujetos de la muestra objeto de nuestro estudio en función de sus similitudes, para diferenciar grupos de profesores en función de padecimiento del síndrome y desarrollo de sus habilidades emocionales.

Hemos llevado a cabo un análisis cluster no jerárquico de K-medias, formando grupos homogéneos sin establecer relaciones entre ellos. En concreto, han sido dos los cluster o conglomerados identificados.

Tabla 125. *Número de casos en cada conglomerado*

	1	163
Conglomerado	2	61
Válidos		224
Perdidos		6

El primer conglomerado está formado por el 73% de los docentes encuestados y el segundo por el 27% restante, resultando 6 casos perdidos.

Considerando los centros de los conglomerados observamos que en el primero de ellos las respuestas mayoritarias en relación con el burnout (primeros 41 ítems) han sido “1=Nunca” o “2=Algunas veces”, mientras que respecto a la inteligencia emocional las opciones de respuesta más comunes han sido “3=A menudo” y “4=Siempre”. Por el

contrario, el segundo conglomerado se caracteriza por puntuaciones altas en cuanto a burnout se refiere (sobre todo, “3=A menudo” y “4=Siempre”) y bajas por lo que respecta a la inteligencia emocional (las opciones mayoritarias son “1=Nunca” o “2=Algunas veces”).

Tabla 126. *Centros de los conglomerados*

Ítem	Conglomerado	
	1	2
1. El trabajo que realizo repercute negativamente en mi salud	1	3
2. Me siento mal anímicamente debido a mi trabajo	1	4
3. Me encuentro cansado/a cuando me levanto por las mañanas y pienso que tengo que ir al trabajo	1	4
4. Me encuentro desanimado después de trabajar con los alumnos	1	4
5. Me encuentro desanimado después de trabajar con mis compañeros	1	3
6. Siento sueño durante mi trabajo pero no en otras actividades	1	2
7. Sufro dolores de cabeza como consecuencia de mi trabajo	1	2
8. Siento malestar el día anterior a tener que volver al instituto tras unas vacaciones	1	3
9. Las situaciones en las que hay aglomeración de personas me recuerdan a mi centro de trabajo	1	3
10. Tengo problemas de sueño	1	3
11. Desde que empecé las clases noto molestias en la espalda y en el cuello	1	2
12. Noto ansiedad en el trabajo	1	3
13. Al comenzar el curso escolar tras las vacaciones fumo, como y/o bebo más	1	3
14. Me siento desanimado/a ante la falta de un posible cambio en mi situación laboral	1	3
15. Estoy harto/a de mi trabajo	1	4
16. Mi trabajo es repetitivo	1	3
17. Soy infeliz como consecuencia de mi trabajo	1	2
18. Tengo una actitud pesimista en lo relativo a mi trabajo	1	3
19. Me asaltan ganas de dejar mi trabajo	1	4
20. Apenas he empezado mi trabajo y ya pienso en acabar	1	3
21. Noto ausencia de apetito	1	3

Capítulo 5

22. Me cuesta concentrarme	1	3
23. Me siento irritable sólo con las personas en mi trabajo	1	3
24. Tengo un comportamiento más insensible con las personas que me rodean desde que desempeño este trabajo	1	4
25. El trabajo está afectando a mis relaciones familiares y personales	1	3
26. Las personas a las que tengo que atender reconocen muy poco los esfuerzos que hago por ellas	1	2
27. Me cuesta entender lo que piensan mis alumnos	1	3
28. Me resulta difícil enfrentarme con los problemas que me presentan mis alumnos	1	3
29. Tengo que esforzarme para no perder la paciencia	1	2
30. Me molesta que me hablen sobre el trabajo o el instituto	1	3
31. Siento que mediante mi trabajo no estoy influyendo positivamente en la vida de otros	2	3
32. Me siento insatisfecho/a con el trabajo que realizo como docente	2	3
33. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades	1	2
34. Considero que mi ambiente de trabajo es incómodo	2	3
35. El trabajo que hago dista del que yo habría querido	1	2
36. Echo en falta servicios de apoyo del centro para resolver los problemas que pueden surgirle a los docentes	1	3
37. Pienso que son pocas las personas con las que trabajo que merecen el tiempo que les dedico	1	2
38. Me siento inútil socialmente	1	2
39. En mi centro a los profesores no se les anima a buscar soluciones nuevas y creativas a problemas existentes	1	4
40. Me pregunto cómo pude estudiar tantos años para esto	1	3
41. Los problemas de mi trabajo hacen que mi rendimiento sea menor	1	3
42. Entiendo mis reacciones en cada momento	4	1
43. Sé identificar y dar un nombre a cómo me siento en cada momento	4	1
44. Sé reconocer las emociones que me generan otras personas	4	1
45. Puedo mantener la tranquilidad cuando estoy enfadado	4	1
46. Me resulta fácil controlar mi ira	4	2
47. Me siento seguro/a de mí mismo/a	4	1
48. Trato de no herir los sentimientos de los demás	4	2
49. Tengo buen carácter; es difícil que me enfade	4	2

Análisis de los resultados

50. Cuando me enfado con alguien el enfado me dura poco tiempo	4	2
51. Me resulta fácil esperar mi turno haciendo cola	4	3
52. Consigo evitar que mis sentimientos afecten a mis pensamientos	4	3
53. En las discusiones los demás me dicen que voy demasiado lejos defendiendo mi punto de vista	2	2
54. Me resulta sencillo mantener las amistades y las relaciones	2	3
55. No me cuesta juzgar si alguien ha sido amable o descortés	4	2
56. Me resulta fácil ponerme en el lugar de otra persona	4	2
57. En una conversación intento concentrarme en lo que mi interlocutor pueda estar pensando antes que en mis propios pensamientos	2	3
58. Me importa lo que le sucede a otras personas	4	3
59. Tengo facilidad para predecir cómo se sentirá otra persona	3	3
60. Si cuando yo hablo alguien se siente ofendido pienso que el problema es mío, no suyo	2	3
61. Cuando alguien se siente ofendido por alguna observación mía, entiendo las razones	3	2
62. Mi sinceridad hace que algunos me consideren descarado/a aunque esa no sea mi intención	2	2
63. Los demás me dicen que tengo facilidad para entender cómo se sienten y qué es lo que están pensando	3	2
64. Cuando hablo con otras personas tiendo más a hablar de sus experiencias que de las mías	3	3
65. Soy incapaz de tomar decisiones sin que me afecten los sentimientos de los demás	2	3
66. Me considero sensible, aunque la gente pueda pensar lo contrario	2	2
67. Me doy cuenta de que molesto incluso si la otra persona no me lo dice	4	2
68. Tengo tendencia a implicarme en los problemas de mis amigos	3	2
69. Aprecio el punto de vista de otras personas, incluso si no estoy de acuerdo con ellas	4	1
70. Confío en que cada día me aportará cosas buenas	4	2
71. Pienso que soy el/la mejor en lo que hago	3	3
72. Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo	4	2
73. Cuando contesto preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones	4	3
74. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal	4	2
75. Los problemas o contratiempos no los vivo como una catástrofe	2	3

76. Cuando tengo éxito no lo siento como tal hasta que no lo reconoce otra persona importante para mí	1	4
77. Tengo facilidad para saber qué es lo que hay que hacer en una situación social	2	4
78. Cuando conozco a una persona me cae bien	4	2
79. Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas	4	1
80. Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos	1	2
81. Me siento satisfecho haciendo favores a los demás	4	1
82. Hago amigos con facilidad	4	1
83. Me resulta fácil iniciar y mantener una conversación con una persona desconocida	4	2
84. Cuando alguien me pide disculpas y noto que son sinceras, las acepto sin más	4	2
85. Reacciono con soltura ante situaciones o hechos imprevistos	4	2
86. Muestro gratificación ante los favores o detalles	4	2

Una vez definidos los dos conglomerados, conviene conocer si existen diferencias significativas entre ambos. Para ello recurrimos a la tabla ANOVA, focalizando nuestra atención en los valores del estadístico F y a los p-valores.

Tabla 127. *Análisis de varianza (ANOVA)*

Ítem	Conglomerado		Error		F	Sig.
	Media cuadrática	gl	Media cuadrática	gl		
Ítem 1	8,477	1	,285	158	29,755	,000
Ítem 2	21,005	1	,302	158	69,472	,000
Ítem 3	18,927	1	,425	158	44,586	,000
Ítem 4	15,498	1	,388	158	39,981	,000
Ítem 5	4,092	1	,341	158	11,997	,001
Ítem 6	7,870	1	,203	158	38,822	,000
Ítem 7	6,189	1	,349	158	17,720	,000
Ítem 8	28,018	1	,720	158	38,914	,000
Ítem 9	15,934	1	,385	158	41,435	,000
Ítem 10	7,675	1	,486	158	15,805	,000
Ítem 11	7,961	1	,527	158	15,113	,000

Análisis de los resultados

Ítem 12	23,323	1	,344	158	67,775	,000
Ítem 13	5,725	1	,203	158	28,226	,000
Ítem 14	11,360	1	,475	158	23,918	,000
Ítem 15	29,833	1	,355	158	83,930	,000
Ítem 16	28,283	1	,522	158	54,171	,000
Ítem 17	16,722	1	,157	158	106,657	,000
Ítem 18	23,638	1	,369	158	63,999	,000
Ítem 19	27,425	1	,293	158	93,552	,000
Ítem 20	33,013	1	,297	158	111,249	,000
Ítem 21	5,725	1	,140	158	41,027	,000
Ítem 22	13,647	1	,280	158	48,788	,000
Ítem 23	14,529	1	,190	158	76,611	,000
Ítem 24	18,505	1	,250	158	74,043	,000
Ítem 25	23,395	1	,255	158	91,613	,000
Ítem 26	17,425	1	,436	158	40,005	,000
Ítem 27	12,279	1	,352	158	34,854	,000
Ítem 28	10,549	1	,269	158	39,285	,000
Ítem 29	17,529	1	,422	158	41,514	,000
Ítem 30	12,757	1	,411	158	31,040	,000
Ítem 31	12,552	1	,584	158	21,505	,000
Ítem 32	16,376	1	,443	158	36,928	,000
Ítem 33	4,852	1	,450	158	10,779	,001
Ítem 34	20,628	1	,801	158	25,751	,000
Ítem 35	39,511	1	,554	158	71,273	,000
Ítem 36	20,742	1	,644	158	32,224	,000
Ítem 37	38,963	1	,438	158	88,922	,000
Ítem 38	5,846	1	,398	158	14,677	,000
Ítem 39	7,393	1	,805	158	9,184	,003
Ítem 40	26,542	1	,474	158	55,951	,000
Ítem 41	18,216	1	,314	158	58,075	,000
Ítem 42	8,587	1	,619	158	13,871	,000
Ítem 43	5,280	1	,574	158	9,198	,003
Ítem 44	7,144	1	,493	158	14,503	,000

Capítulo 5

Ítem 45	9,745	1	,459	158	21,252	,000
Ítem 46	19,819	1	,435	158	45,596	,000
Ítem 47	6,665	1	,550	158	12,113	,001
Ítem 48	8,950	1	,353	158	25,367	,000
Ítem 49	6,697	1	,473	158	14,169	,000
Ítem 50	7,523	1	,666	158	11,294	,001
Ítem 51	7,353	1	,760	158	9,670	,002
Ítem 52	9,543	1	,557	158	17,143	,000
Ítem 53	,392	1	,683	158	,575	,450
Ítem 54	2,870	1	,437	158	6,573	,011
Ítem 55	8,117	1	,376	158	21,600	,000
Ítem 56	5,286	1	,498	158	10,610	,001
Ítem 57	3,976	1	,613	158	6,485	,012
Ítem 58	5,471	1	,396	158	13,826	,000
Ítem 59	,874	1	,457	158	1,913	,169
Ítem 60	6,671	1	,532	158	12,532	,001
Ítem 61	7,877	1	,462	158	17,057	,000
Ítem 62	2,521	1	,790	158	3,190	,076
Ítem 63	1,830	1	,488	158	3,747	,055
Ítem 64	,566	1	,598	158	,948	,332
Ítem 65	,155	1	,713	158	,217	,642
Ítem 66	1,015	1	,787	374	1,290	,257
Ítem 67	5,714	1	,809	158	7,059	,009
Ítem 68	,253	1	,543	158	,466	,496
Ítem 69	6,214	1	,428	158	14,533	,000
Ítem 70	16,907	1	,472	158	35,814	,000
Ítem 71	,309	1	,753	158	,411	,522
Ítem 72	2,823	1	,390	158	7,244	,008
Ítem 73	,051	1	,381	158	,134	,714
Ítem 74	4,565	1	,432	158	10,578	,001
Ítem 75	16,225	1	,524	158	30,979	,000
Ítem 76	5,064	1	,892	158	5,677	,018
Ítem 77	5,955	1	,479	158	12,438	,001

Análisis de los resultados

Ítem 78	3,350	1	,336	158	9,977	,002
Ítem 79	11,512	1	,394	158	29,213	,000
Ítem 80	,031	1	,941	158	,033	,856
Ítem 81	7,151	1	,456	158	15,672	,000
Ítem 82	12,588	1	,572	158	22,004	,000
Ítem 83	3,214	1	,636	158	5,050	,026
Ítem 84	8,565	1	,397	158	21,591	,000
Ítem 85	8,883	1	,326	158	27,242	,000
Ítem 86	6,352	1	,443	158	14,328	,000

Nota: Las pruebas F sólo se deben utilizar con una finalidad descriptiva puesto que los conglomerados han sido elegidos para maximizar las diferencias entre los casos en diferentes conglomerados. Los niveles críticos no son corregidos, por lo que no pueden interpretarse como pruebas de la hipótesis de que los centros de los conglomerados son iguales.

Ahondando en aquellos ítems que muestran diferencias significativas (76 ítems), entre los ítems con mayor valor F, encontramos los números 20, 17, 19, 25, 37, 15, 23 y 24, todos ellos comprendidos en el bloque burnout, siendo los que más explican el comportamiento de la tabla mostrada, habiendo un grupo de docentes que consideran que “Apenas he empezado mi trabajo y ya pienso en acabar” (F=111,249), “Soy infeliz como consecuencia de mi trabajo” (F=106,657), “Me asaltan ganas de dejar mi trabajo” (F=93,552), “El trabajo está afectando a mis relaciones familiares y personales” (F=91,613), “Pienso que son pocas las personas con las que trabajo que merecen el tiempo que les dedico” (F=88,922), “Estoy harto de mi trabajo” (F= 83,930), “Me siento irritable sólo con las personas en mi trabajo” (F=76,611), “Tengo un comportamiento más insensible con las personas que me rodean desde que desempeño este trabajo” (F=74,043). A la luz de tales evidencias, se puede afirmar que son las dimensiones referidas al cansancio emocional las que más delimitan estos conglomerados junto a la referida a la despersonalización y baja realización personal.

Atendiendo a los resultados obtenidos, distinguimos un primer bloque que engloba los ítems 1 a 41, las puntuaciones predominantes son el valor 1 (“nunca”); sin embargo a partir del ítem 42 hasta el 86, la puntuación predominante del cluster 1 es la

del valor 4 (“siempre”). En el segundo conglomerado con más variedad en las opciones escogidas por los sujetos objeto de estudio, son las puntuaciones 2 (“alguna vez”), 3 (“a menudo”), y 4 (“siempre”) aquellas seleccionadas en los ítems 1 a 41, decantándose sin embargo a partir del ítem 42 en adelante por las opciones 2 (“alguna vez”) y 3 (“a menudo”).

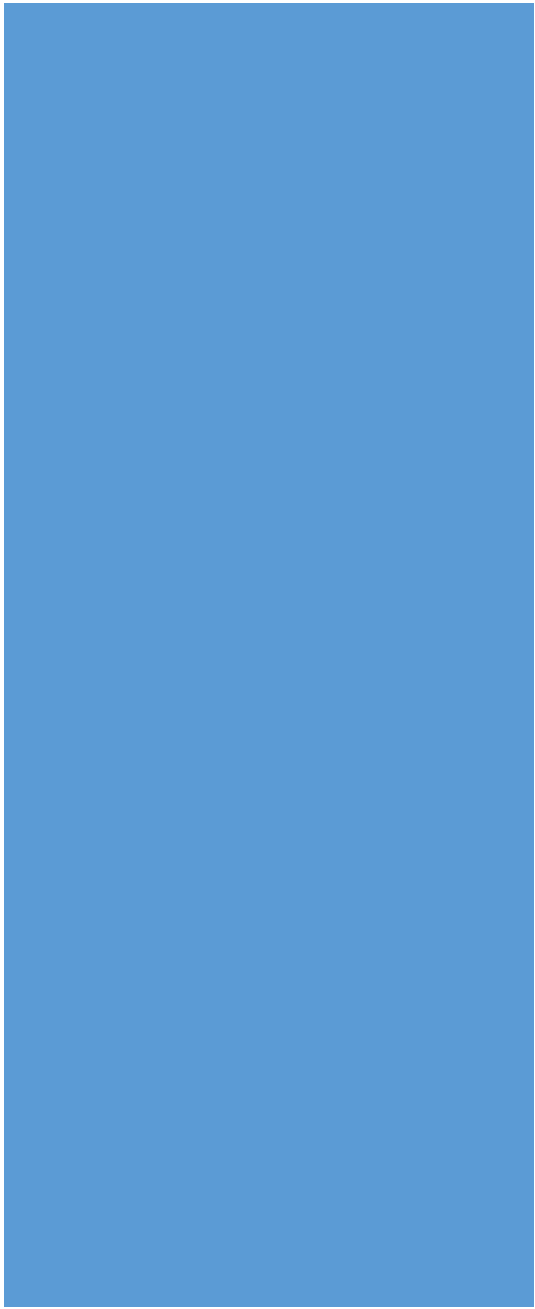
Estos resultados nos llevan a entender que el primer conglomerado, el cual contiene el grupo más numeroso (73%), agrupa docentes con un posicionamiento muy homogéneo, que consideran que nunca perciben aquellas consecuencias, síntomas o factores referidos al síndrome de desgaste profesional, pero en los que si se advierte una alto desarrollo de las habilidades que forman la inteligencia emocional. En contraposición, el segundo cluster, representando el 27% de los docentes encuestados, es más heterogéneo, llevándonos a percibir un grupo más cercano al padecimiento del síndrome y que parece tener menos potenciadas aquellas habilidades pertenecientes a la inteligencia emocional.

Así pues, se comprueba la existencia de dos grupos claramente definidos entre los sujetos que forman parte de nuestra investigación. Por un lado, un grupo de docentes de secundaria que no se sienten identificados con aquellas premisas referidas al padecimiento de alguna de las dimensiones del síndrome y que sin embargo están de acuerdo con aquellas afirmaciones que reflejan la existencia o desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional, mientras que otro grupo, con menores cualidades en inteligencia emocional se siente más cercano a la sensación de estar quemado.



CAPÍTULO 6

CONCLUSIONES,
IMPLICACIONES,
LIMITACIONES Y
FUTURAS LÍNEAS DE
INVESTIGACIÓN



6.1. CONCLUSIONES

Una vez alcanzada esta parte de nuestro trabajo es importante tener presente el objetivo principal que lo impulsó, que fue estudiar el síndrome de desgaste profesional y la inteligencia emocional en el profesorado de Educación Secundaria de Ceuta y analizar la relación entre ambos conceptos, concretándolos en una serie de objetivos específicos.

Tras el análisis de los resultados podemos afirmar que tanto los objetivos generales como los específicos han sido cubiertos. Así, con el propósito de dar respuesta a estos objetivos a continuación se presentan las conclusiones de la investigación, estructurándolas en función de los objetivos planteados en la misma.

▪ Conclusiones relativas al objetivo 1

El primer objetivo que nos propusimos para la investigación fue: *Estimar la proporción de profesores de Educación Secundaria en Ceuta que se sienten identificados con el padecimiento del síndrome de desgaste profesional*. Respecto a este objetivo, se ha comprobado que la proporción de docentes que sufren desgaste profesional es baja y que en aquellos docentes cuyas respuestas se inclinan más hacia el padecimiento del síndrome, se produce con una baja intensidad.

▪ Conclusiones relativas al objetivo 2

El segundo objetivo formulado fue: *Examinar el grado de desgaste profesional manifestado por los docentes encuestados atendiendo a las diferentes dimensiones del síndrome*. A este respecto, el grupo de docentes que han formado parte de este estudio es bastante homogéneo en lo que se refiere a los síntomas relacionados con las repercusiones físicas y el cansancio emocional; sin embargo, es más heterogéneo en relación a las dimensiones de despersonalización y baja realización personal.

La mayor parte de los docentes encuestados no tienen constancia de las consecuencias físicas del síndrome de desgaste profesional referidas en la primera dimensión, como ansiedad, cansancio, alteraciones psicósomáticas, dolores o problemas anímicos; del mismo modo, no presentan sensación de agotamiento emocional, susceptibilidad o desánimo, aludida en la segunda dimensión, o alguna perturbación en sus relaciones personales o familiares debido al trabajo, relativa a la tercera dimensión; sólo acusan algunas veces dificultades hacia la relación con sus alumnos. Sin embargo, en relación a la cuarta dimensión, relativa a la baja realización personal, existe un grupo significativo de docentes que no se muestran satisfechos con su trabajo, relacionando dicha insatisfacción, entre otras cuestiones, con los insuficientes recursos que, en su opinión, ofrecen los centros para resolver los problemas que surgen.

Así, entre los docentes encuestados se aprecia un bajo grado de desgaste profesional en cuanto a repercusiones físicas, cansancio emocional y despersonalización, siendo la baja realización personal la única dimensión en la que se detecta una incipiente presencia

▪ Conclusiones relativas al objetivo 3

El tercer objetivo planteado fue: *Comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado de Educación Secundaria ceutí sobre el síndrome de desgaste profesional en función de distintas variables de identificación.* Los resultados obtenidos revelan las posibles causas o variables que más indican en la aparición del síndrome de desgaste profesional, encontrando que los años de experiencia docente, la situación laboral y la relación con el equipo directivo y los compañeros son las más influyentes.

Respecto a la aparición del síndrome, el personal con más de 20 años de ejercicio docente presenta mayor proximidad a niveles de burnout, al igual que los docentes que

se encuentran en una situación de funcionariado y aquellos cuyas relaciones con los agentes educativos son malas, o cuanto menos, regulares.

Lo anterior está en consonancia con lo señalado en otros estudios como el de Longas, Chamarro, Riera y Cladellas (2012). En este sentido, algunos autores hablan de una relación curvilínea entre la edad y el burnout (Otero, 2012) y señalan el mayor índice de “quemados” entre los docentes con una plaza fija; esto se interpreta para algunos autores como que el burnout lleve implícito un largo plazo de tiempo de ejercicio y, especialmente, la mirada a un futuro similar que sigue prologándose (Brill, 1987; Maslach y Schaufeli, 1993).

▪ Conclusiones relativas al objetivo 4

Respecto al cuarto objetivo formulado: *Explorar la concepción del profesorado sobre su formación y desarrollo en inteligencia emocional atendiendo a diferentes dimensiones*, un alto porcentaje de los docentes encuestados manifiesta haber recibido formación y haber desarrollado habilidades de inteligencia emocional.

En concreto, los docentes reconocen contar con una alta capacidad emocional, lo cual no sólo repercute en su vida personal sino también en el ámbito profesional. En base a los resultados obtenidos podemos apuntar un mayor desarrollo en las dimensiones relativas a las habilidades sociales y al autoconocimiento, lo que nos hace ver un amplio grado de progreso en habilidades de inteligencia emocional tanto de carácter interpersonal como intrapersonal. A este respecto, autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) plantean la importancia de examinar las diferencias individuales en las habilidades para regular las emociones negativas de los demás y el manejo de las propias.

▪ Conclusiones relativas al objetivo 5

El siguiente objetivo fue enunciado como sigue: *Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en las opiniones del profesorado encuestado sobre sus*

habilidades de inteligencia emocional en función de distintas variables descriptivas. Variables como el número de hijos, el estado civil, las materias impartidas o los cursos en los que se imparte docencia no parecen determinantes en el desarrollo de las habilidades de inteligencia emocional. Sin embargo, se observa que el sexo, la relación con los compañeros y el grado en el que creen que la formación recibida les ha capacitado para ejercer su profesión parecen más determinantes, siendo las mujeres, los docentes que tienen una buena relación con sus compañeros y los profesionales que consideran que la formación recibida ha sido buena, quienes parecen tener más desarrolladas las habilidades de inteligencia emocional.

Centrándonos en estas variables, en cuanto al sexo, las mujeres destacan especialmente en la dimensión referida a la empatía, mientras que la relación con los compañeros obtiene una mayor correlación con las dimensiones de habilidades sociales y autoconocimiento. Estos hallazgos están en línea con lo obtenido por Fernández-Berrocal, Ramos y Extremera (2001), posiblemente por estereotipos culturales que influyen en la forma que hombres y mujeres se perciben a sí mismos, según los cuales, tal y como especifican Furnham y Rawles (1995), la mujer se muestra como más hábil en atender y sentir las emociones y el hombre más controlador de las suyas propias.

El desarrollo de las habilidades sociales en los docentes de Educación Secundaria ceutíes difiere también en función de la percepción que tengan acerca de la formación recibida.

De este modo, se observan mayores habilidades en inteligencia emocional en aquellos docentes que consideran que su formación les ha capacitado bastante para ejercer su profesión. En esta línea, autores como Bisquerra (2005) u Obiols (2005) señalan la necesidad, como paso previo, de formar a los profesores en inteligencia emocional.

▪ **Conclusiones relativas al objetivo 6**

El sexto objetivo fue enunciado de la siguiente manera: *Comprobar si se pueden identificar distintos perfiles de docentes en función del nivel de desgaste profesional que presentan y su desarrollo en habilidades de inteligencia emocional.* A través de nuestro estudio encontramos un grupo amplio de profesores que presentan un alto desarrollo en inteligencia emocional, coincidiendo con aquellos que menor sensación de burnout soportan, poniéndose de manifiesto la relación existente entre la inteligencia emocional y el burnout, pudiendo afirmarse, a través de los resultados obtenidos, que un mayor desarrollo de las habilidades emocionales contribuye a padecer menos el síndrome burnout, gracias al estado emocional de los docentes y los recursos que les permiten controlar los estresores continuos a los que se exponen. Estos hallazgos son coherentes con los obtenidos en otros estudios como el realizado por Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003), que atienden al hecho de que ciertas habilidades emocionales se comportan como estrategias de afrontamiento y supresión de pensamientos relacionados con el burnout. Algunos trabajos recientes muestran evidencias de que una gestión adecuada de las reacciones emocionales permiten disminuir los niveles globales de estrés laboral del profesorado, incluso controlando estresores típicamente organizacionales y del entorno de trabajo; en esta línea, Mearns y Cain (2003) encontraron que profesores estadounidenses con altas expectativas sobre la regulación de sus emociones negativas utilizaban más estrategias de afrontamiento activo y experimentaban menos consecuencias negativas del estrés, siendo sus puntuaciones en cuanto a su realización personal por el trabajo más altas.

▪ **Conclusiones relativas al objetivo 7**

Por último, el séptimo objetivo planteado fue: *Derivar propuestas de mejora en base a los resultados obtenidos, que estén relacionadas con la salud laboral de los docentes y la calidad de la enseñanza.* Si bien se ha hecho mención a ellas con anterioridad, a continuación enumeramos las propuestas que consideramos más adecuadas en base a los resultados obtenidos:

1. Realizar actividades que permitan al profesorado el desarrollo de habilidades emocionales tales como: el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía y las habilidades sociales para conseguir una enseñanza de calidad y un saludable ejercicio laboral.
2. Mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de los componentes que integran la inteligencia emocional, fomentando actitudes positivas y optimistas en el aula.
3. Incluir en el currículo escolar alguna asignatura relacionada directamente con competencias en inteligencia emocional. De este modo, ambos agentes educativos, alumno y profesor, aprenderían y estarían en contacto con la gestión de emociones. Esta propuesta está en consonancia con lo expuesto por Heaney e Israel (2008), que definen la formación como una “herramienta protectora”, o por Esteve (1997), que considera que uno de los problemas con los que se encuentran los docentes derivan de una formación inadecuada, lo cual conlleva no lograr el bienestar en su profesión; de acuerdo con este último autor, consideramos que la formación inicial es donde residen muchas de las claves de los actuales problemas de desmoralización, de imagen social y de identidad profesional de los docentes, de ahí la necesidad de incluir en el currículo contenidos sobre dicha materia, tal y como ya han expuesto autores como Bisquerra (2000) y Vallés (2008).
4. Prestar recursos y apoyo social efectivo ante situaciones conflictivas entre los agentes educativos por parte de las instituciones. Una buena gestión emocional de las relaciones laborales de los docentes puede ser muy efectiva; es lo que desde hace tiempo vienen apuntando autores como Gil y Peiró (1997) y corroborando más recientemente otros como Milatz et al. (2015), considerando que dentro de las estrategias grupales de intervención para la prevención y tratamiento del síndrome de desgaste profesional es necesario fomentar el apoyo social con los compañeros, sin llegar a la necesidad o dependencia, con el fin de disminuir la sensación de soledad y malestar.

6.2. IMPLICACIONES

La profesión docente requiere un esfuerzo inicial muy importante al tener que superar unos estudios de grado y/o de postgrado y una oposición a lo que se suma una continua exposición a alumnos, familias y sociedad. Esta sociedad a la que se enfrenta el profesorado a menudo le responde con frecuentes críticas en los medios de comunicación en cuanto a su horario de docencia y sueldo y especialmente al disfrute de largas vacaciones a lo largo del año. Estos y otros muchos motivos hacen de la profesión docente una profesión abocada en muchas ocasiones al malestar docente.

Las transformaciones sociales y del propio sistema educativo hacen necesaria una reflexión en torno a la formación del colectivo docente (Arís, 2005), puesto que el problema que se plantea en este estudio no sólo influye al profesorado sino a toda la comunidad educativa.

Con esta investigación se ha obtenido una información relevante sobre algunos aspectos determinantes de la salud laboral de los docentes y su impacto en la calidad de la enseñanza, tales como:

- Un mayor conocimiento del alcance de una adecuada formación en inteligencia emocional para el profesorado de educación secundaria como factor protector de los problemas de estrés y burnout en los centros educativos, máxime cuando se ha demostrado que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores de secundaria en su centro de trabajo. Si una formación insuficiente en función de la realidad actual docente puede impedir el bienestar docente, una formación que subsane esa carencia podría conseguir atajar el problema.
- La determinación y observación de algunas de las causas o circunstancias que actúan como factores productores, concomitantes o incentivadores del síndrome de burnout en la profesión docente; todo ello de cara a su prevención en los centros educativos.

- La visión a través de la jurisprudencia reseñada, el crecimiento de esta situación y los problemas de absentismo, coste económico y en general problemas en calidad de la enseñanza del burnout.
- La relación significativa que se produce entre las personas con un alto desarrollo de las habilidades emocionales y bajo padecimiento del síndrome de estar quemado.

Esta información puede ser de gran utilidad a la hora de plantear la introducción de materias relacionadas con la inteligencia emocional, ya que como hemos descrito en el marco teórico se ha producido una evolución en la educación que requiere una adaptación, del mismo modo que se fue pasando de un modelo academicista a pedagógico. Actualmente la realidad parece demandar un modelo que incluya también materias que faciliten el desarrollo y adquisición de habilidades de la inteligencia emocional como prevención y efecto paliativo del burnout para la mejora de la profesión docente.

Así, el presente estudio pone de relieve que el desarrollo de las habilidades emocionales podrían resultar favorecedoras no sólo en la formación docente inicial y continua, sino también en el alumnado, de modo que estas enseñanzas correspondan con un aprendizaje basado en la propia experiencia, conciliando la dicotomía academicista y pedagógica, y añadiendo un tercer nivel de enseñanza-aprendizaje como es el emocional.

6.3. LIMITACIONES

Para finalizar, consideramos necesaria una reflexión sobre las limitaciones que presenta esta investigación y que podrían superarse en otras futuras investigaciones.

En primer lugar, la principal limitación ha sido la gran dificultad para obtener los cuestionarios completados por parte del profesorado, ya que se ha mostrado muy reacio a responder y han sido principalmente los directores de los centros o en quienes hemos delegado para ello quienes han estado insistiendo al profesorado para su realización,

llegando a tener que ampliar plazos de recogida. En este mismo sentido, encontramos la negativa por parte de muchos docentes a participar en la investigación, algo que se observa atendiendo al número de docentes actual y el número de cuestionarios recogidos.

Otra de las limitaciones es el tamaño de la muestra, ya que aun siendo representativa y cumpliendo los valores adecuados, sería aconsejable que fuera más amplia y abarcara un sector geográfico más amplio, lo que permitiría una comparación mayor por zonas.

Cabe señalar que otra limitación del estudio es la naturaleza transversal de los datos; dado que esto no posibilita hacer suposiciones sobre la causalidad, en futuras investigaciones podría considerarse realizar un estudio longitudinal. Por otra parte, como el presente estudio se limita a la ciudad de Ceuta, se podrían realizar futuros estudios en otras ciudades o comunidades y así poder comparar los resultados obtenidos.

6.4. FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Fruto de la revisión de la literatura científica que se ha llevado a cabo para trazar el marco teórico de la presente investigación, hemos detectado otros campos relacionados con la *inteligencia emocional* y el *burnout* susceptibles de ser investigados:

- **La inteligencia emocional en el alumnado como recurso para controlar la ansiedad y la frustración**

En una sociedad competitiva, los alumnos a menudo se encuentran saturados de actividades extraescolares, con una fuerte presión familiar y social, condicionantes que derivan en estrés y ansiedad. En ocasiones, el no alcanzar las expectativas deriva en frustración.

La inteligencia emocional puede ayudar a los alumnos a controlar sus sentimientos, mantener su autoestima, frenar su frustración, incentivar sus relaciones sociales (algo fundamental en la adolescencia, donde la familia pasa a un segundo plano a favor de los amigos) y desarrollar el autocontrol en situaciones de estrés.

Sería interesante, por tanto, estudiar cómo el desarrollo de la inteligencia emocional en el alumnado se convierte en un recurso vital para controlar la ansiedad y la frustración, mejorar el rendimiento escolar, etc.; además de facilitar la convivencia y aumentar su tolerancia hacia los demás compañeros.

- **Inteligencia emocional del profesorado de enseñanzas artísticas musicales**

Este foco de investigación podría aportar novedades respecto a dos vertientes. Por un lado, y dado que las enseñanzas artísticas musicales están relacionadas con las emociones -como ya ha demostrado en numerosas ocasiones la musicoterapia-, sería relevante comprobar si a través de esta asignatura la enseñanza de la inteligencia emocional sería más asequible. Por otro lado, comprobar si en los profesores de música en secundaria, debido a ser considerada a menudo por los alumnos una asignatura menos importante o menos compleja, se produce una mayor aparición del síndrome respecto a otras asignaturas.

- **Comparativa del alcance del síndrome de desgaste profesional en centros de primaria y secundaria**

La mayoría de análisis y estudios sobre los casos de burnout se han realizado en los centros de educación secundaria. Sin embargo, los docentes de educación primaria no están exentos de padecer este síndrome, cada vez más extendido entre la profesión docente. De este modo, sería interesante establecer una comparación entre el profesorado de ambas etapas educativas con el fin de averiguar cuál de ellos tiene más

posibilidades de sufrir este síndrome y, lo que es más importante, determinar qué medidas deberían tomarse para prevenirlo en ambos casos.

- **Estudio sobre el síndrome de desgaste profesional en el ámbito universitario**

Comprobar si en la Universidad hay profesores que padecen síndrome de estar quemado y, en su caso, determinar en qué medida les afecta. Pensamos que, de este modo, se podría determinar si la principal causa de la aparición de este síndrome son las características del alumnado o las materias que se imparten. Sea como fuere, este foco de investigación ayudaría a establecer las necesidades formativas específicas del profesorado que imparte docencia en la Universidad de cara a la prevención de este síndrome.



REFERENCIAS
BIBLIOGRÁFICAS

- Aamodt, S. y Wang, S. (2008). *Entra en tu cerebro*. Barcelona: Ediciones B.
- Abarca, M. (2003). *La educación emocional en la Educación Primaria: Currículo y práctica*. Tesis Doctoral: Universidad de Barcelona.
- Abarca, M., Marzo, L. y Sala, J. (2002). La educación emocional y la interacción profesor/a-alumno/a. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-4.
- Ackerley, G. D., Burnell, J., Holder, D. C. y Kurdek, L. A. (1988). Burnout among licensed psychologists. *Professional Psychology: Research and Practice*, 19, 624-631.
- Álvarez, M., Becerra, M. y Meneses, F. (2004). *El desarrollo social y afectivo en los niños de primer ciclo básico*. Santiago: Universidad Mayor.
- Arder, R. (1981). *Psychoneuroimmunology*. Nueva York: Academic Press.
- Argyle, M. y Henderson, M. (1984). The rules of friendship. *Journal of Social and Personal Relationships*, 1, 211-237.
- Arís, N. (2005). *El síndrome de Burnout en los docentes de educación infantil y educación primaria en la zona del Vallés Occidental*. Tesis Doctoral: Universidad Internacional de Cataluña.
- Aristóteles (1953). *Retórica*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Arnold, M. B. (1960). *Emotion and personality*. Nueva York: University Press.
- Ashknasy, N. M., y Dasborough, M. T. (2003). Emotional awareness and emotional intelligence in leadership teaching. *Journal of Education for Business*, 79, 18-22.
- Auguste, B., Kihn, P. y Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduate to careers in teaching*. Londres: McKinsey & Company.
- Augusto, J. M., López, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Aveni, M. A. y Albani, F. (1992). The burnout syndrome in the helping professions: A study of socio-sanitary staff working with the elder persons in different geriatric services in Lombardy area. En J. M. Vá y E. Portella (Eds.), *La sociedad ante el envejecimiento y la minusvalía* (Vol. 1). Barcelona: S. G. Editores.
- Aydogan, I., Atilla, A. y Bayram, N. (2009). Burnout among Turkish school teachers working in Turkey and abroad: A comparative study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1249-1268.

- Ayuso, J. A. y Guillén, C. L. (2007). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157-173.
- Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 289-308.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. y Bosveld, W. (2001). Burnout contagion among general practitioners. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, 82-98.
- Bakker, A. B., Westman, M. y Schaufeli, W. B. (2007). Crossover of burnout: An experimental design. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 16, 220-39.
- Bakker, A. B., Westman, M. y Van Emmerik, H. (2009). Advancements in crossover theory. *Journal of Managerial Psychology*, 24(3), 206-219.
- Ball, D. L. y Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60(5), 497-511.
- Bandura, A. (1977). *Self-efficacy: the exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. Londres: McKinsey & Company.
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Barling, J., Slater, F. y Kelloway, E. K. (2000). Transformational leadership and emotional intelligence. *Leadership and Organization Development Journal*, 21, 157-162.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Toronto: Multi-Health Systems, Inc.
- 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* (pp. 363-387). San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baron-Cohen, S. y Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning Autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34(2), 163-175.
- Baron-Cohen, S., Wheelwright, S., Hill, J., Raste, Y. y Plumb, I. (2001). The "Reading the Mind in the Eyes" Test revised version: A study with normal adults, and adults with Asperger syndrome or high-functioning Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 241-252.

- Bechara, A., Damasio, A. R. y Bar-On, R. (2007). The anatomy of emotional intelligence and implications for educating people to be emotionally intelligent. En R. Bar-On, J. G. Maree y M. J. Elías (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 273-290). Westport, CT: Praeger.
- Beck, A. T. (1991). Cognitive therapy. A 30-year retrospective. *American Psychologist*, *46*, 368-375.
- Beck, C. L. y Gargiulo, R. M. (2001). Burnout in teachers of retarded and non-retarded children. *Journal of Educational Research*, *76*(3), 169-173.
- Beehr, T. A., Bowling, N. A. y Bennett, M. M. (2010). Occupational stress and failures of social support: When helping hurts. *Journal of Occupational Health Psychology*, *15*, 45-59.
- Beer, J. y Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, *71*, 1331-1336.
- Beijaard, D., Meijer, P. C. y Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers professional identity. *Teaching and Teacher Education*, *20*(2), 107-128.
- Bellingrath, S. (2008). *The trials and tribulations of teaching: A psychobiological perspective on chronic work stress in school teachers*. Göttingen: Cuvillier Verlag.
- Belmonte, V. (2013). *Inteligencia emocional y creatividad: Factores predictores del rendimiento académico*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Benavides, A. M., Moreno, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2002). La evaluación específica del síndrome de burnout en psicólogos: el "Inventario de Burnout de Psicólogos". *Clínica y salud*, *13*, 257-283.
- Bergé, E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid: Ediciones Santos.
- Bernardo, J. y Calderero, J. F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: Rialp.
- Binet, A. y Simon, T. (1908). Le développement de l'intelligence chez l'enfant. *L'Année Psychologique*, *14*, 1-94.
- Binet, A. y Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children (the Binet-Simon scale)*. Baltimore: Williams & Wilkins Company.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *19*(3), 95-114.

- Bisquerra, R. (2007). *Competencias emocionales del profesorado*. Recuperado de <http://www.educaweb.com/>
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional y bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez, J. y García E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2002). Estrategias de enseñanza en el aula. En L. Almazán, A. Ortiz y M. Pérez (Coords.), *Enseñanza, profesores y centros educativos* (pp. 31-54). Jaén: Editorial Jabalcuz.
- Bolívar, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Secundaria y su identidad profesional. *Estudios sobre Educación*, 12, 13-30.
- Bonanno, G. A. (2001). Emotion self-regulation. En T. J. Mayne y G. A. Bonanno (Eds.), *Emotions: Current issues and future directions* (pp. 251-285). Nueva York: Guilford.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Boyatzis, R. E., Goleman D. y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: insights from the Emotional Competence Inventory (ECI). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boydak, M. (2009). A study on primary school teacher burnout levels: The Northern Cyprus case. *Education*, 129(4), 692-703.
- 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, 1147-1162.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417.
- Bresó, E., Llorens, S. y Martínez, I. (2002). Bienestar psicológico en estudiantes de la Universitat Jaume I y su relación con las expectativas de éxito académico. *Fòrum de recerca*, 8, 1-7.
- Brígido, M. (2014). *Programa metacognitivo de intervención emocional en la enseñanza de las ciencias experimentales para maestros de primaria en formación inicial*. Tesis Doctoral: Universidad de Extremadura.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6, 12-24.

- Broca, P. (1861). Sur le principe des localisations cérébrales. *Bulletin de la Société d'Anthropologie*, 2, 190-204.
- Brock, B. L. y Grady, M. L. (2000). *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Brotheridge, C. M. y Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "People work". *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39.
- Brownell, M. T. y Smith, S. W. (1992). Attrition/retention of special education teachers: Critique of current research and recommendations for retention efforts. *Teacher Education and Special Education*, 15(4), 229-248.
- Buber, M. (1967). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- Buchberger, F., Campos, B. P., Kallos, D. y Stephenson, J. (2000). *Green paper on teacher education in Europe*. Umea, Suecia: Umeå universitet.
- Buendía, J. y Ramos, F. (2001). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide.
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998). *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw Hill.
- Burgos, J. J. (2015). Los excesos de la razón: Hacia la recuperación de las emociones en el concepto del ser humano. *Franciscanum*, 164(57), 97-123.
- Burke, R. J. y Greenglass, E. R. (1989). The clients' role in psychological burnout in teachers and administrators. *Psychological Reports*, 64, 1299-1306.
- Burke, R. J. (1987). Burnout in police work: An examination of the Cherniss Model. *Group and Organization Studies*, 12, 174-188.
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI) en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile*. Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). Nueva York: Cambridge University Press.
- Caballero, K. (2009). *Construcción y desarrollo de la identidad profesional del profesorado universitario*. Tesis Doctoral: Universidad de Granada.
- Cabanach, R. G., Valle, A., Rodríguez, S., Piñeiro, I. y Freire, C. (2010). Escala de afrontamiento del estrés académico (A-CEA). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 1(1), 51-64.

- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(13), 41-49.
- Cabero, J. y Llorente, M. C. (2013). La aplicación del juicio de experto como técnica de evaluación de las tecnologías de la información (TIC). *Eduweb. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación*, 7(2), 11-22.
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G., Lorig, T. S., Norris, C. J., Rickett, E. y Nusbaum, H. (2003). Just because you're imaging the brain doesn't mean you can stop using your head: A primer and set of first principles. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 650-661.
- Camacho, H. M. y Padrón, M. (2005). Necesidades formativas para afrontar la profesión docente. Percepciones del alumnado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8(2), 1-7.
- Camacho, H. M. y Padrón, M. (2006). Malestar docente y formación inicial del profesorado: Percepciones del alumnado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 209-230.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Can, N. (2009). The leadership behaviours of teachers in primary schools in Turkey. *Education*, 129(3), 436-447.
- Cannon, W. B. (1928). Neural organization for emotional expression. En M. L. Reymert (Ed.), *Feeling and emotions: The Whittenberg Symposium* (pp. 257-269). Worcester, MA: Clark University Press.
- Carpenter, W. B. (1874). *Principles of mental physiology: With their applications to the training and discipline of the mind, and the study of its morbid conditions*. Londres: H.S. King & Co.
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental. *A Parte Rei. Revista de Filosofía*, 47, 1-9.
- Casanova, P. F. y De la Torre, M. J. (2002). Construcción de un instrumento para la evaluación del conocimiento de contenido psicológico del profesor. En M. I. Fajardo, M. I. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente y J. A. Julve (Comps.), *Psicología de la educación y formación del profesorado. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp. 139-152). Badajoz: PSICOEX.
- Casanova, P., Medina, A., Lendínez, J. y García, M. C. (2000). *¿Aplican los conocimientos psicológicos los docentes?* IX Congreso de INFAD, Cádiz, 27-29 de abril.

- Casas, F. (2007). Familia y relaciones intergeneracionales: Cambios tecnológicos, cambios de valores y retos para la Psicología Social. En J. Romay (Coord.), *Perspectivas y retrospectivas de la psicología social en los albores del siglo XXI* (pp. 171-182). Madrid: Biblioteca Nueva.
- CASEL (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago: US Department of Education.
- Casullo, M. M. (1991). *Psicología para docentes*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Chakravorty, B. (1989). Mental health among school teachers. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and stress* (pp. 69-82). Philadelphia, PA: Open University Press.
- 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.
- Charbonneau, D. y Nicol, A. (2002). Emotional intelligence and prosocial behaviors in adolescents. *Psychological Reports, 90*(2), 361-370.
- Cheek, J. R., Bradley, L. J., Parr, G. y Lau, W. (2003). Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling, 25*, 204-217.
- Chico, E. (1999). Evaluación psicométrica de una escala de inteligencia emocional. *Boletín de Psicología, 62*, 65-78.
- Chóliz, M. (2005): *Psicología de la emoción: el proceso emocional*. Recuperado de www.uv.es/=choliz
- Chomsky, N. (1980). *Sintáctica y semántica en la gramática generativa*. México D. F.: Siglo XXI.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. C., y Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Difference, 28*(3), 539-561.
- Cicerón (1967). *De Oratore*. Barcelona: Alma Mater.
- Clouder, C. (2013). *Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Cochran-Smith, M. y Lytle, S. L. (2003). Más allá de la certidumbre: Adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. Lieberman y L. Miller (Eds.), *La indagación como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- Cochran-Smith, M., Zeichner, K. y Fries, K. (2006). Estudio sobre la formación del profesorado en los Estados Unidos: Descripción del informe del comité de la

- American Educational Research Association (AERA) sobre investigación y formación del profesorado. *Revista de Educación*, 340, 87-116.
- Coelho, E., Oller, J. y Serra, J. M. (2011). Repensando la formación inicial del profesorado para abordar el tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en el aula. *Revista d'innovació educativa*, 7, 52-61.
- Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Introducción: La naturaleza de la investigación en métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Colás, M. P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.
- Cole M. y Walker, S. (1990). *Teaching and stress*. Philadelphia, PA: Open University Press.
- COM (2007). *Mejorar la calidad de la formación del profesorado*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- Conangla, M. (2004). Acompañar en un viaje emocional: La inteligencia emocional aplicada a la relación de ayuda. *Revista ROL de enfermería*, 27(3), 42-50.
- Conclusiones del Consejo, de 20 de mayo de 2014, sobre formación eficaz de los docentes 2014/C183/05.
- Cooper, R. K. y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Corcoran, K. J. (1995). Measuring burnout: An updated reliability and convergent validity study. En R. Crandall y P. L. Perrewe (Eds.), *Occupational stress: A handbook* (pp. 263-268). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Cordes, C. y Dougherty, T. (1993). A review and integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, 18(4), 621-656.
- Cornejo, J. (1999). Profesores que se inician en la docencia: Algunas reflexiones al respecto desde América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19. Recuperado de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a02.htm>.
- Coté, S., Lopes, P. N., Salovey, P. y Beers, M. (2005). Emotional regulation ability and the quality of social interaction. *Emotion*, 5(1), 113-118.
- Crane, S. J. e Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict. Role ambiguity and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7, 24-31.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.

- D'Anello, S., D'Orazio, A. K., Montero, Y. y Escalante, G. (2009). Incidencia del sentido del humor y la personalidad sobre el síndrome de desgaste profesional (burnout) en docentes. *Educere*, 13(45), 439-447.
- Dalai Lama, H. (2004). *El arte de la felicidad: Manual para la vida*. Madrid: Kailas.
- Damasio, A. (2005). *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- Damasio, A. (2006). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- Darder, P. (2009). La función indispensable de las emociones en la formación personal y en la educación. En M. de Puelles (Coord.), *Profesión y vocación docente: Presente y futuro* (pp. 187-199). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Darling-Hammond, L. (1999). Evaluating teachers for the new century: Rethinking practice and policy. En G. A. Griffin (Ed.), *The education of teachers. Ninety-eighth yearbook of the National Society for the Study of Education* (pp. 221-256). Chicago: The University of Chicago Press.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J. y Vasquez, J. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13, 1-49.
- Darryl, A. (2001). School employees: the forgotten municipal workers. *Occupational Medicine*, 16(1), 65-78.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: John Murray.
- Darwin, C. (1984). *La expresión de las emociones en el hombre y los animales*. Madrid: Alianza.
- Davidson, R. J. (2000). Affective style, mood, and anxiety disorders: An affective neuroscience approach. En R. J. Davidson (Ed.), *Anxiety, depression, and emotion* (pp. 88-108). Nueva York: Oxford University Press.
- De Heus, P. y Diekstra, R. F. W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teacher with other social professions on work stress and burnout symptoms. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269-284). Nueva York: Cambridge University Press.
- De Leeuw, E. D. (2005). To mix or not to mix data collection modes in surveys. *Journal of Official Statistics*, 21(2), 233-255.

- De Moya, M. V., Hernández, J. A., Hernández, J. R., Cachinero, J. y Bravo, R. (2010). *Estilos de aprendizaje e inteligencia emocional. Una nueva perspectiva en la docencia universitaria desde la didáctica de la expresión musical*. II Congreso Internacional de Didàctiques, Girona, 3-6 de febrero.
- De Pablos, J., Colás, P., González, T. y Martínez-Vara, C. (2013). Teacher well-being and innovation with information and communication technologies. Proposal for a structural model. *Quality & Quantity*, 47(5), 2755-2767.
- De Pablos, J. y González, A. (2012). El bienestar subjetivo y las emociones en la enseñanza. *Revista Fuentes*, 12, 69-92.
- De Vicente, P. S. (1998). Trabajar juntos para construir un sueño: cambiar las mentes, cambiar los profesores, mejorar las escuelas. En M. Fernández y C. Moral (Coords.), *Formación y desarrollo de los profesores de Educación Secundaria en el marco curricular de la reforma. Los retos profesionales de una nueva etapa* (pp. 37-54). Granada: FORCE.
- Decreto 195/1967, de 2 de febrero, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley de Enseñanza Primaria (BOE nº 37 de 13 de febrero de 1967).
- Del Rincón, D., Latorre, A., Arnal, J. y Sans, A. (1995). *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Dykinson.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Delval, J. (1999). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.
- Derksen, J., Kramer, I. y Katzko, M. (2002). Does a self-report measure for emotional intelligence assess something different than general intelligence? *Personality and Individual Differences*, 32, 37-48.
- Descartes, R. (1647). *Méditations métaphysiques*. París: Jean Camusat et Pierre le Petit.
- Descartes, R. (1649). *Les Passions de l'âme*. París: Henry Le Gras.
- Dierendock, D., Schaufeli, W. B. y Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(1), 41-52.
- Directiva 93/104/CE del Consejo, de 23 de noviembre de 1993, relativa a determinados aspectos de la ordenación del tiempo de trabajo (Diario Oficial nº L 307 13 de diciembre de 1993).
- Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome "burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.

- Dueñas, M. L. (2002). *Diagnóstico pedagógico*. Madrid: UNED.
- Dulewicz, V. y Higgs, M. (2004). Can emotional intelligence be developed? *Human Resource Management, 15*(1), 95-111.
- Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). El síndrome de burnout en el ámbito educativo: Una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología, 19*(2), 251-262.
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18*, 158-164.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotion learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*, 405-432.
- Economist Intelligence Unit (2012). *The learning curve. Lessons in country performance in education*. Londres: Pearson.
- Edelwich, J. y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Édouard, R. y Duhaime, G. (2013). The well-being of the Canadian arctic inuit. The relevant weight of Economy in the happiness equations. *Social Indicators Research, 113*(1), 373-392.
- Eid, M. y Larsen, R. (2008). *The science of subjective well-being*. Nueva York: The Guilford Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V. y Ellsworth, P. (1982). Does the face provide accurate information? En P. Ekman (Ed.), *Emotion in the human face* (pp. 56-97). Nueva York: Cambridge University Press.
- Emener, W. G., Luck, R. S. y Gohs, F. X. (1982). A theoretical investigation of the construct burnout. *Journal of Rehabilitation Administration, 6*(4), 188-196.
- Engelberg, E. y Sjoberg, L. (2004). Emotional intelligence, affect intensity, and social adjustment. *Personality and Individual Differences, 37*(3), 533-542.
- Enríquez, H. A. (2011). *La inteligencia emocional plena: Hacia un programa de regulación emocional basado en la conciencia plena*. Tesis Doctoral: Universidad de Málaga.
- Epicteto (1956). *Enchiridion*. South Bend, IN: Regenery-Gateway.
- Epstein, S. (1986). Does aggregation produce spuriously high estimates of behavior stability? *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 1199-1210.

- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27-36.
- Escudero, J. M. (2006). El profesor y su formación: competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo. En *Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica* (pp. 84-108). Murcia: Universidad de Murcia.
- Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350, 79-103.
- Estebaranz, A. (2012). Formación del profesorado de educación secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 19, 149-173.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Editorial Piados Ibérica.
- Esteve, J. M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.
- Esteve, J. M. (2000). *The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth Century*. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- Esteve, J. M. (2001). La formación del profesorado de educación secundaria: Contenidos y aprendizajes docentes. *Revista Fuentes*, 3, 7-30.
- Esteve, J. M. (2005). La ambivalencia de la profesión docente: Malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. *Revista Prelac*, 1, 117-133.
- Esteve, J.M. (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- Etxeberria, J. y Tejedor, F. J. (2005). *Análisis descriptivo de datos en educación*. Madrid: La Muralla.
- Eurostat (2016). *Early leavers from education and training*. Brussels: European Commission.
- Eurydice (2001). *The teaching profession in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2004). *La profesión docente en Europa: perfil, tendencias e intereses. Temas clave de la educación en Europa*. Bruselas: Eurydice.
- Eurydice (2010). *Organization of the education system in the Gernany 2009-2010*. Bruselas: Eurydice
- Eurydice (2013). *Key data on teachers and school leaders in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Extremera, N., Durán, M. A. y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- 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. (2002). *Cuestionario MSCEIT (versión española 2.0) de Mayer, Salovey y Caruso*. Toronto: Multi-Health Systems Publishers.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004a). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional. Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-78.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004b). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education. Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Fenstermacher, D. y Richardson, V. (2005). On making determinations of quality in teaching. *Teachers College Record*, 107(1), 186-213.
- Fernández-Abascal, E. G., Jiménez, M. P. y Martín, M. D. (2003). *Emoción y motivación. La adaptación humana*. Madrid: Ramón Areces.
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Extremera, N. y Pizarro, D. (2006). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Individual Differences Research*, 4(1), 16-27.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernando, J. y Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: Adaptación catalana del "Maslach Burnout Inventory (MBI)". *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 23(1), 11-18.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.

- Ferrel, F., Rubio, B. y Pedraza, C. (2010). Síndrome del quemado (Burnout) en docentes universitarios. *Duazary*, 7(1), 15-28.
- Fischer, R. (2003). *El caballero de la armadura oxidada*. Barcelona: Obelisco.
- Ford, D. L., Murphy, C. J. y Edwards, K. L. (1983). Exploratory development and validation of a Perceptual Job Burnout Inventory. *Psychological Reports*, 52, 995-1006.
- Fox, D. (1987). *El proceso de investigación en educación*. EUNSA: Pamplona.
- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Friedman, I. (1996). Multiple pathways to burnout: Cognitive and emotional scenarios in teacher burnout. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 245-259.
- Friedman, I. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Friedman, I. y Lotan, I. (1987). Teacher's world as a predictor of burnout. *Megamot*, 30, 417-434.
- Fuentes, N. y Rojas, M. (2001). Economic theory and subjective well-being. *Social Indicators Research*, 53(3), 289-314.
- Fundación Botín (2013). *Educación emocional y social. Análisis internacional*. Santander: Fundación Botín.
- Furnham, A. y Rawles, R. (1995). Sex differences in the estimation of intelligence. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 741-745.
- Gabel, R. (2005). *Inteligencia emocional: perspectivas y aplicaciones ocupacionales*. Lima: Universidad ESAN.
- Galeano, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- Galindo, A. (2005). *Cómo sobrevivir en el aula. Guía emocional para docentes*. Madrid: ICCE.
- Gallego Gil, D. (2004). *Educación la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Galton, F. (1869). *Hereditary genius: An inquiry into its laws and consequences*. Londres: McMillan.
- Gambín, C. (2003). Profesión docente en la educación secundaria hoy. En M. Coriat, A. Romero y J. Gutiérrez (Coords.), *El prácticum en la formación inicial del profesorado de magisterio y educación secundaria: Avances de investigación*,

- fundamentos y programas de formación* (pp. 545-550). Granada: Universidad de Granada.
- Gant, L. M., Nagda, B. A., Brabson, I. I. V., Javaratne, S., Chess, W. A. y Singh, A. (1993). Effects of social support and undermining on African American workers' perceptions of coworker and supervisor relationships and psychological well-being. *Social Work, 38*(2), 158-164.
- García Barros, S. y Martínez, M. C. (2001). Las ideas de los alumnos del CAP, punto de referencia para reflexionar sobre formación docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 40*, 97-110.
- García Calleja, M. (1991). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía, 251*, 80-83.
- García Carrasco J. (2012). Sistema emocional, función educativa y educación informal. *Revista Fuentes, 12*, 13-44.
- García Izquierdo, A. L., Ramos, P. J. y García, M. (2009). Los "big five" y el efecto moderador de la resistencia en el agotamiento emocional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 25*, 135-147.
- García Izquierdo, M. (1995). Evaluación del burnout: Estudio de la fiabilidad, estructura empírica y validez de la escala EPB. *Ansiedad y Estrés, 1*(2-3), 219-229.
- García Izquierdo, M. y Velandrino, A. P. (1992). Una escala para la evaluación del burnout profesional de las organizaciones. *Anales de Psicología, 8*, 131-138.
- García Perales, N. y Martín, M. A. (2011). Algunas notas en perspectiva comparada sobre formación de maestros: El caso de España y Finlandia. *Tejuelo, 13*, 70-87.
- Garden, A. M. (1987). Depersonalization: A valid dimension of burnout? *Human Relations, 40*, 545-560.
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences: The Theory and Practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gascón, S., Olmedo, M. y Ciccotelli, H. (2003). La prevención del burnout en las organizaciones: El chequeo preventivo de Leiter y Maslach. *Revista de Psicopatología Clínica, 8*(1), 55-66.
- Gil, D. y Vilches, A. (2010). El programa PISA: Un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 53*, 121-154.
- Gillespie, D. F. (1980). Correlates for active and passive types of Burnout. *Journal of Social Service Research, 4*(2), 1-16.

- Gillespie, D. F. y Numerof, R. E. (1984). *GNBI. The Gillespie Numerof Burnout Inventory: Technical Manual*. St. Louis: Washington University.
- Gil-Monte, P. R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo. Una enfermedad en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gil-Monte, P. R., Peiró, J. M. y Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e Gestao*, 4, 165-179.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M. A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academic achievement among high school students. *Psicothema*, 18, 118-123.
- Gliem, J. A. y Gliem, R. R. (2003). *Calculating, interpreting, and reporting Cronbach's alpha reliability coefficient for Likert-type scales*. Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education, Columbus, 8-10 de octubre.
- Goetz, J. P. y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Gold, Y. y Grant, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Madrid: Javier Vergara Editores.
- Golembiewsky, R. T. y Munzenrider, R. (1984). Active and passive reactions to psychological burn-out? Toward greater specificity in a phase model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7(2), 264-289.
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación científica*. Córdoba: Brujas.
- Gómez Baya, D. (2014). *Predictores de la satisfacción vital y de los síntomas depresivos en la adolescencia*. Tesis Doctoral: Universidad de Huelva.
- González de Rivera, J. L. (2004). Empatía y eempatía. *Psiquis: Revista de psiquiatría, psicología médica y psicosomática*, 25(6), 5-7.
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning educational structures in Europe. Informe final. Fase Uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- González Rodríguez, O. (2010). *Análisis y validación de un cuestionario de inteligencia emocional en diferentes contextos deportivos*. Tesis Doctoral: Universidad del País Vasco.
- González Sanmamed, M. (1995). *Formación docente: perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional*. Barcelona: PPU.
- González Simancas, J. L. (1992). *Educación: Libertad y compromiso*. Pamplona: EUNSA.
- Graves, D. H. (2001). *The energy to teach*. Westport: Heineman.
- Greene, G. (1960). *A burnt-out case*. Nueva York: Penguin.
- Greenspan, S. I. (1989). Emotional intelligence. En K. Field, B. J. Cohler y G. Wool (Eds.), *Learning and education: Psychoanalytic perspectives* (pp. 209-243). Madison, CT: International Universities Press.
- Grossman, P., McDonald, M., Hammerness, K. y Ronfeldt, M. (2008). Dismantling dichotomies in teacher education. En M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, J. McIntyre y K. Demers (Eds.), *The handbook of teacher education: A project of the Association of Teacher Educators* (pp. 243-248). Nueva York: Macmillan.
- Guilera, T. (2008). Empatía. Conceptualización y bases neurobiológicas. *Anales de Psiquiatría*, 24(5), 216-222.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *American Psychologist*, 5, 444-454.
- Gutiérrez González, J. M. (2011). La formación inicial del profesorado de secundaria. Del CAP al máster. *CEE Participación Educativa*, 17, 96-107.
- Gutiérrez, M., Ibáñez, R. y Aguilar, R. (2013). Apuesta por la formación de competencias desde la inteligencia emocional: Reflexiones sobre su importancia en la docencia estudios y propuestas socio-educativas. *Edetania*, 44, 77-92.
- Gutiérrez Martín, A. (2008). Las TIC en la formación del maestro: Realización digital del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63, 191-206.
- Guttman, L. (1945). A basis for analyzing test-retest reliability. *Psychometrika*, 10(4), 255-282.
- Hagerty, M. et al. (2001). Quality of life indexes for national policy: Review and agenda for research. *Social Indicators Research*, 55(1), 1-96.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. y Black, W. (1999). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice Hall.

- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*, 495-513.
- Hansen, K., Lloyd, J. y Stough, C. (2009). Emotional intelligence and clinical disorders. En C. Stough, D. Saklofske y J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence. Theory, research, and applications* (pp. 219-237). Nueva York: Springer.
- Harris, P. y Lightsey, O. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being. *European Journal of Personality, 19*, 409-426.
- Harrison, B. J. (1999). Are you destined to burn out? *Fund Raising Management, 30*(3), 25-27.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. Nueva York: Guilford Press.
- Hatfield, E., Cacioppo, J. T. y Rapson, R. L. (1994). *Emotional contagion*. Cambridge: University Press.
- Heaney, C. A. e Israel, B. A. (2008). Social networks and social support. En K. Glanz, B. K. Rimer y K. Viswanath (Eds.), *Health behavior and health education: Theory, research, and practice* (pp. 189-210). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Heerwegh, D. y Loosveldt, G. (2008). Face to face versus web surveying in a high internet coverage population. *Public Opinion Quarterly, 72*(5), 836-846.
- Heerwegh, D. (2009). Mode differences between face-to-face and web surveys: An experimental investigation of data quality and social desirability effects. *International Journal of Public Opinion Research, 21*, 111-120.
- Hernández, F. (2000). La importancia de ser reconocido como sujeto. *Cuadernos de Pedagogía, 319*, 28-33.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernández, T. J., Terán, O. E., Navarrete, D. M. y León, A. L. (2007). El síndrome de burnout: Una aproximación hacia su conceptualización, antecedentes, modelos explicativos y de medición. *Revista Internacional La Nueva Gestión Organizacional, 5*(3), 13-25.
- Hervás, G. (2011). Psicopatología de la regulación emocional: El papel de los déficit emocionales en los trastornos clínicos. *Behavioral Psychology, 19*(2), 347-372.

- Hervás, G. y Vázquez, C. (2006). La regulación afectiva: Modelos, investigación e implicaciones para la salud mental y física. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(1-2),9-36.
- Hidalgo, I. y Díaz, R. J. (1994). Study of the influence of labor and sociodemographic factors on the development of professional burnout syndrome in the area of specialized medicine of INSALUD in Avila. *Medicina Clínica*, 103(11), 408-412.
- Higashiguchi, K., Morikawa, Y., Miura, K., Nishijo, M., Tabata, M., Yoshita, K., Sagara, T. y Nakagawa, I. L. (1998). The development of the Japanese version of the Maslach Burnout Inventory and the examination of the factor structure. *Nihon Eiseigaku Zasshi*, 53(2), 447-455.
- Hobbes, T. (2008). *Tratado sobre el hombre*. Madrid: UNED.
- Hock, R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.
- Holbrook, A. L., Green, M. C. y Krosnick, J. A. (2003). Telephone versus face-to-face interviewing of national probability samples with long questionnaires. *Public Opinion Quarterly*, 67, 79-125.
- Holland, P. J. y Michael, W. B. (1993). The concurrent validity of the Holland burnout Assessment Survey for a sample of middle school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 53, 1067-1077.
- Hoyt, C. (1941). Test reliability estimated by analysis of variance. *Psychometrika*, 6(3), 153-160.
- Huarte, J. (1640). *Examen de ingenios para ciencias*. Alcalá: Antonio Vázquez.
- Huberman, M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University.
- Hué, C. (2012). El bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, 12, 47-68.
- Hueso, A. y Cascant, M. J. (2012). *Metodología y técnicas cuantitativas de investigación*. Valencia: Universitat Politècnica de València.
- Huh, J., Delorme, D. y Reid, L. (2006). Perceived third-person effects and consumer attitudes on prevetting and banning DTC advertising. *Journal of Consumer Affairs*, 40(1), 90-116.
- Hume, D. (2004). *Disertación sobre las pasiones y otros ensayos morales*. Barcelona: Anthropos.

- Ilaja, B. N. (2014). *La inteligencia emocional y el estrés laboral en los profesores de la PUCE sede Ambato*. Ambato: Pontificia Universidad Católica de Ecuador.
- Ilaja, B. N. y Reyes, C. (2015). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: Implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 31-46.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente desde el punto de vista internacional ¿qué dicen los informes? *Revista de Educación*, 340, 19-86.
- INE (2016). *Fenómenos demográficos*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- Isaza, G. y Calle, J. (2015). Inteligencia emocional del maestro: Posibilidad para favorecer procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 140-142.
- Iverson, R., Olekalns, M. y Erwin, P. (1998). Affectivity, organizational stressors, and absenteeism: A causal model of burnout and its consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 52(1), 1-23.
- Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C. E. (1989). *The structure and functions of emotions: Implications for cognition, motivation, and personality*. En I. S. Cohen (Ed.), *The G. Stanley Hall Lecture series* (pp. 35-73). Washington, DC: American Psychological Association.
- Jabif, L. (2007). *La docencia universitaria bajo un enfoque de competencias*. Chile: Imprenta Austral.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Mineola, NY: Dover Publications.
- Jiménez, J. (2005). Autoconciencia. *Escritos de Psicología*, 7, 44-58.
- Jociles, M. I. (2008). *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnología y educación*. Madrid: Trotta.
- Jones, J. W. (1980). *The Staff Burnout Scale For Health Professionals (SBS-HP)*. Park Ridge, Illinois: London House.
- Judge, T. y Kammeyer-Mueller, J. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341-367.
- Kaplan, R. M. y Saccuzzo, D. P. (1982). *Psychological testing. Principles, applications and Issues*. Monterey: Brooks/Cole.
- Kelchtermans, G. y Strittmatter, A. (1999). Beyond individual Burnout: A perspective for improve schools. En R. Vandenberghe y M. Huberman (Eds.), *Teacher burnout* (pp. 304-315). Nueva York: Cambridge University.

- Kohnen, R. y Barth, A. R. (1990). Burnout bei Grund-und-Hauptschullehrern-ein gesundheitliches Risiko? *Lehrer-journal. Grundschulmagazin*, 10, 41-44.
- Kremer, L. y Hofman, J. E. (1985). Professional identity and burn-out. *Research in Education*, 34, 89-95.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Labaree, D. F. (2005). Life in the margins. *Journal of Teacher Education*, 56(3), 186-191.
- Lapostolle, G. y Chevaillier, T. (2009). Formación inicial de los docentes de colegios en Francia. *Revista de Educación*, 350, 145-172.
- Latorre, M. J. (2006). Últimos cambios acontecidos en la preparación profesional de maestros excelentes. En VV.AA., *La educación en el Siglo XXI. Respuestas ante los cambios sociales* (pp. 1-17). Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Latorre, M. J. y Blanco, F. J. (2009). El perfil de un profesor universitario garante de una enseñanza de calidad. En VV.AA., *Educación y sociedad* (pp. 363-381). Ceuta: Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta.
- Latorre, R. I. (2007). Burnout en la enseñanza: Estudio comparativo de un grupo de profesores de la enseñanza pública y privada de la Región de Murcia. *Universitas Tarraconensis. Revista de Ciències de l'Educació*, 33, 49-51.
- LeDeux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ariel-Planeta.
- Lee, R. T. y Ashforth, B. E. (1993). A longitudinal study of burnout among supervisors and managers: Comparisons between the Leiter and Maslach (1988) and Golembiewski et al. (1986) models. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 54(3), 369-398.
- Leibniz, G. (2013). *Discurso de metafísica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Leiter, M. P. (1993). Burnout as a developmental process: Consideration. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 237-249). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.
- Leiter, M. P. y Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, stress and coping*, 7, 297-308.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D. y Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Educational Horizons*, 79, 73-82.
- León, B., Felipe, E., Iglesias, D. y Latas, C. (2011). El aprendizaje cooperativo en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista de Educación*, 354, 715-729.

- Leone, S. S., Huibers, M. J. H., Knottnerus, A. J. y Kant, I. (2009). The temporal relationship between burnout and prolonged fatigue: A 4-year prospective cohort study. *Stress and Health*, 25(5), 365-374.
- Leuner, B. (1966). Emotional intelligence and emancipation. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 15, 196-203.
- Levinas, E. (1974). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Siglo XXI.
- Ley de Instrucción Pública, de 9 de septiembre de 1857.
- Ley de Bases para la Reforma de la Enseñanza Media, de 20 de septiembre de 1938 (BOE nº 85, de 23 de septiembre de 1938).
- Ley de Enseñanza Primaria, de 17 de julio de 1945 (BOE nº 199, de 18 de julio de 1945).
- Ley 5/1980, de 19 de junio, Ley Orgánica del Estatuto de Centros Educativos (LOECE) (BOE nº 154, de 27 de junio de 1980).
- Ley sobre Ordenación de la Enseñanza Media, de 26 de febrero de 1953 (BOE nº 58, de 27 de febrero de 1953).
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970).
- Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985 (LODE) (BOE nº 159, de 4 de julio de 1985).
- Ley Orgánica 1/1990, de 1 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990).
- Ley General de Seguridad Social (BOE nº 154, de 29 de junio de 1994).
- Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales (BOE nº 269, de 10 de noviembre de 1995).
- Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código penal (BOE nº 281, de 24 de noviembre de 1995).
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2002).
- Ley 54/2003, de 12 de diciembre, de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales (BOE nº 298, de 13 de diciembre de 2003).
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (BOE nº 106, de 4 de mayo de 2006).
- Lipps, T. (1903). Empathy, inner imitation, and organic sensations. *Archiv für die Gesamte Psychologie*, 2, 185-204.

- Llinás, R. (2003). *El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y en el comportamiento humanos*. Barcelona: Belacqua.
- Longas, J., Chamarro, A., Riera, J. y Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del síndrome del quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107-118.
- Lopes, P. N., Brackett, M. A., Nezlek, J. B., Schütz, A., Sellin, I. y Salovey, P. (2004). Emotional intelligence and social interaction. *Personality and social psychology bulletin*, 30(8), 1018-1034.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Coté, S. y Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- López, M. C. (2003). La formación inicial del profesorado. ¿Qué dicen los futuros docentes? En J. Gutiérrez, A. Romero y M. Coriat (Eds.). *El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación* (pp. 51-59). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- López-Bernard, L. (2015). *PIEC: Programa para el desarrollo de la Inteligencia Emocional en los Conservatorios de música*. Madrid: UNED.
- López-Goñi, I. y Goñi, J. M. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 467-489.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I. y Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- Macleod, P. D. (1949). Psychosomatic disease and the "visceral brain": Recent developments bearing on the Papez theory of emotion. *Psychosomatic Medicine*, 11, 338-353.
- Macleod, D. y Meikle, J. (1994). Education changes "making heads quit". *The Guardian*, 1, 6.
- Madrid, J. M. (2005). La formación y la evaluación docente del profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior. *Educatio siglo XXI. Revista de la Facultad de Educación*, 23, 49-68.
- Maldonado, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14(28), 158-180.

- Malik, J. L., Mueller, R. O. y Meinke, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching and Teacher Education, 7*, 57-62.
- Malusa, S. y Rodrigues, M. (2010). The teacher-student relationship. *Revista Galego Portuguesa en Psicología e Educación, 18*(1), 83-90.
- Manassero M. A., Fornés, J., Fernández, M. C., Vázquez, A. y Ferrer, V. (1994). Burnout en la Enseñanza: Análisis de su incidencia y factores determinantes. Investigación y experiencia. *Revista de Educación, 308*, 241-266.
- Manassero, M. A. y Vázquez, A. (1997). Escala de atribución con cinco dimensiones causales: Desarrollo y validación. *Revista de Psicología Social Aplicada, 7*, 21-47.
- Manassero, M. A., Vázquez, A., Ferrer, V. A., Fornés, J. y Fernández, M.C. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca: Edicions UIB.
- Manheim, H. L. (1982). *Investigación sociológica. Filosofía y Métodos*. Barcelona: CEAC.
- Manrique, R. (2015). La cuestión de la inteligencia emocional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 35*(128), 801-814.
- Manso, J. (2012). *La formación inicial del profesorado de educación secundaria: Análisis y valoración del modelo de la LOE*. Tesis Doctoral: Universidad Autónoma de Madrid.
- Manso, J. y Martín, E. (2013). Valoración del Máster de formación de profesorado de educación secundaria: Estudio de casos en dos universidades *Revista de Educación, 364*, 145-169.
- Manso, J. y Valle, J. (2013). La formación inicial del profesorado de secundaria en la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada, 22*, 165-284.
- Marcelo, C. (2005). Teachers learning for a learning society: Literature review. En J. M. Moreno (Ed.), *Learning to teach in the knowledge society* (pp. 4-34). Washington: World Bank.
- Marchesi, A. (2008). Las emociones y los valores del profesorado. *Abaco: Revista de cultura y ciencias sociales, 55*, 69-78.
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Madrid: Fundación Santa María.
- Marín, A. L. (1992). *Razón y sociedad*. Madrid: Ibérico Europea de Ediciones.
- Marina, A. (1993). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.

- Marina, J. A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). Libro Blanco de la profesión docente y su entorno escolar. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf>
- Martínez, A. (2005). La consideración del síndrome de burnout como constitutivo de la contingencia profesional del accidente de trabajo origen de la declaración de incapacidad permanente absoluta. *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 59, 213-224.
- Martínez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 1-41.
- Martínez, I., Marques, A., Salanova, M. y Lopes da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios en España y Portugal. Un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8(1), 13-23.
- Martins, A., Ramalho, N. y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49, 554-564.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-222). Nueva York: Cambridge University Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Schwab, R. L. (1986). *Maslach Burnout Inventory - Educators survey*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Schaufeli, W. (1993). Historical and conceptual development of burnout. En W. B. Schaufeli, C. Malasch y T. Marek (Eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. y Leiter, M. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Matthews, D. B. (1990). A comparison of burnout in selected occupational fields. *Career Development Quarterly*, 38(3), 230-239.
- Matthews, G., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2012). *Emotional intelligence 101*. Nueva York: Springer.

- Mayer, J. D., Caruso, D. R y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 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* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and as mental ability. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test user's manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 423-447.
- McDermott, D. (1984). Professional burnout and its relation to job characteristics, satisfaction, and control. *Journal Human Stress*, 10(2), 79-85.
- McDougall, W. (1926). *An introduction to social psychology*. Boston: John W. Luce & Co.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson.
- Mearns, J., y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Medina, A. (2013). *Formación del profesorado. Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Megías, M. J, Magallón, A. y Bresó, E. (2011). ¿Puede la inteligencia emocional predecir el bienestar en los equipos de trabajo? *Fòrum de Recerca*, 16, 713-722.
- Meier, S. T. (1984). The construct validity of burnout. *Journal of Occupational Psychology*, 57, 211-219.
- Mellado, V., Blanco, L. y Ruiz, C. (1999). *Aprender a enseñar ciencias experimentales en la formación inicial de profesorado*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Mérida, R. (2009). Necesidades actuales en la formación inicial de las maestras y maestros. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(2), 9-47.

- Michellini, M., Santi, L. y Stefanel, A. (2013). La formación docente: Un reto para la investigación. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10, 846-870.
- Mikolajczak, M. (2009). Moving beyond the ability-trait debate: A three level model of emotional intelligence. *E-Journal of Applied Psychology*, 5, 25-31.
- Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C. y de Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on the free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32, 1000-1012.
- Milatz, A., Lüftenegger, M. y Schober, B. (2015). Teachers' Relationship Closeness with Students as a Resource for Teacher Wellbeing: A Response Surface Analytical Approach. *Frontier in Psychology*, 6, 1-16.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2011). *Datos y cifras Curso escolar 2011/2012*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Moreno, B., Bustos, R., Matallana, A. y Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 13(2), 185-207.
- Moreno, B., Garrosa, E. y González, 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.
- Moreno, B., Oliver, C. y Aragoneses, A. (1993). *Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de educación media*. Madrid: CIDE.
- Morgade, M. (2000). Del valor estético de la empatía al negocio inteligente de las emociones: La psicología estética de Theodor Lipps a las puertas del tercer milenio. *Revista de Historia de la Psicología*, 21(2-3), 359-372.
- Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social. Las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Mowrer, O. H. (1960). *Learning theory and behavior*. Nueva York: Wiley.
- Mozaz, M. J., Mestre, J. M. y Núñez-Vázquez, I. (2007). Inteligencia emocional y cerebro. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Coords.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 123-152). Madrid: Pirámide.
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. J. (1995). *Teoría Psicométrica*. México, D.F.: McGraw-Hill Latinamericana.

- Núñez, J. C. y González-Pumariega, S. (1996). Procesos motivacionales y aprendizaje. En J. A. González-Pienda, J. Escoriza, R. González y A. Barca (Eds.), *Psicología de la instrucción* (pp. 33-58). Barcelona: EUB.
- Nussbaum, M. (2004). *Hiding from humanity*. Princeton: Princeton University Press.
- Oatley, K. y Johanson-Laird, P. N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion*, 1(1), 29-50.
- Oberman, L. M. y Ramachandran, V. S. (2007). The simulating social mind: The role of the mirror spectrum disorders. *Psychological Bulletin*, 133(2), 310-327.
- Obiols, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 137-152.
- OCDE (2004). *La cuestión del profesorado: Atraer, capacitar y conservar a profesores eficientes*. París: OCDE.
- OECD (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. París: OECD.
- Olkinuora, M., Asp, S., Juntunen, J., Kauttu, K., Strid, L. y Aarimaa, M. (1990). Stress symptoms, burnout and suicidal thoughts in Finnish physicians. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 25(2), 81-86.
- OMS (1994). *Clasificación Internacional de las Enfermedades Mentales (CDI-10)*. Génova: Organización Mundial de la Salud.
- Orden de 1 de junio de 1967, que modifica el Plan de Estudios de las Escuelas Normales (BOE nº 136, de 8 de junio de 1967).
- Orden de 8 de julio de 1971 sobre actividades docentes de los Institutos de Ciencias de la Educación en relación con la formación pedagógica de los universitarios (BOE nº 192, de 12 de agosto de 1971).
- Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria (BOE nº 312, de 29 de diciembre de 2007).
- Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (BOE nº 312, de 27 de diciembre de 2007).

- Orden EDU/1499/2009, de 4 de junio, por la que se crea el Foro de la Educación en la Ciudad de Ceuta (BOE nº 140, de 10 de Junio de 2009).
- Orden de 9 de noviembre de 2009 por la que se crea la Red Extremeña de Escuelas de Inteligencia Emocional y se regula la convocatoria para la incorporación a la misma de los centros educativos públicos de enseñanza no universitaria de Extremadura (DOE nº 225, de 23 de noviembre de 2009).
- Ortiz, V. (1995). *Los riesgos de enseñar: La ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- Otero, J. M. (2012). *Estrés laboral y burnout en profesores de enseñanza secundaria*. Madrid: Díaz de Santos.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo: Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Padua, J. (2004). *Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales*. México: F.C.E.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Pandima, T., Callahan, C. M. y Urquhart, J. (2009). Paint by number teachers and cookie cutter student: The unintended effects of high stakes testing on the education of gifted students. *Roeper Review*, 31, 40-52.
- Papez, J. W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology & Psychiatry*, 38, 725-743.
- Parker, J., Summerfeldt, L., Hogan, M. y Majeski, S. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.
- Pascal, B. (2003). *Pensamientos*. Buenos Aires: Losada.
- Payne, W. L. (1986). A study of emotion: Developing emotional intelligence self-integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Pedrabissi, L. y Santinello, M. (1988). Professione infermieristica e sindrome del burnout: Un contributo alla taratura del Maslach Burnout Inventory. *Bollettino di Psicologia Applicata*, 187, 41-46.

- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358.
- Peñalva, A., López-Goñi, J. J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: Posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712.
- Pepe, A., Míguez, C. y Arce, R. (2014). Equilibrio psicológico y burnout académico. *Revista de Investigación en Educación*, 1(12), 32-39.
- Perales, F. J. (2014). La reforma de la formación inicial del profesorado de ciencias de secundaria: Propuesta de un diseño del currículo basado en competencias. *Enseñanza de las ciencias: Revista de investigación y experiencias didácticas*, 32(1), 9-28.
- Pérez González, J. C. (2003). Adaptación y validación española del "Trait Emotional Intelligence Questionnaire" (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 5, 278-283.
- Pérez González, J. C. (2013). *Del capitalismo cognitivo al capitalismo cognitivo-emocional*. Recuperado de <http://www.educaweb.com>
- Pérez López, C. (2009). *Técnicas estadísticas multivariantes con SPSS*. Madrid: Ibergarceta Publicaciones, S.L.
- Pérez, N. y Castejón, J. (2007). La Inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13(1), 119-129.
- Pérez, N., Filella, G., Soldevila, A. y Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria. *Educación XXI*, 16(1), 233-254.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293.
- Petrides, K. V. y Furham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V. y Furham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448.

- Pines, A. M. (1993). Burnout: An existential perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 33-51). Londres: Taylor & Francis.
- Pines, A. M. y Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Nueva York: The Free Press.
- Pines, A. M., Aronson, E. y Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. Nueva York: Free Press.
- Piñuel, I. (2006). *Libro Blanco. Los riesgos psicosociales en el profesorado de la enseñanza pública en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Sindicato ANPE.
- Piqueras, J. A., Ramos, V., Martínez, A. E. y Oblitas, L. A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Pishghadam, R. y Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *Spanish Journal of Psychology*, 15(1), 227-236.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: Theory, research, and experience. Theories of emotion*. Nueva York: Academic Press.
- Plutchik, R. (2000). *Emotions in practice of psychotherapy: Clinical implications of affect theory*. Washington: American Psychological Association.
- Pontes A., Serrano R. y Poyato F. (2103). Concepciones y motivaciones sobre el desarrollo profesional docente en la formación inicial del profesorado de educación secundaria. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 10(4), 533-551.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemológico de los profesores: Estudios empíricos y conclusiones. *Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-289.
- Price, D. M. y Murphy, P. A. (1984). Staff burnout in the perspective of grief theory. *Death Education*, 8, 47-58.
- Punset, E. (2012). *Una mochila para el universo*. Barcelona: Destino.
- Queiros, C., Carlotto, M. S., Kaiseler, M., Dias, S. y Pereira, A. M. (2013). Predictors of burnout among nurses: An interactionist approach. *Psicothema*, 25(3), 330-335.
- Quintero, G. y González, U. (1997) *Calidad de vida, contexto socioeconómico y salud en personas de edad avanzada*. En J. Buendía (Ed.), *Gerontología y salud. Perspectivas Actuales* (pp. 129-145). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ramos, F. y Buendía, J. (2001). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide.

- Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil (BOE nº 206, de 25 de julio de 1889).
- Real Decreto Legislativo 1/1994, de 20 de junio, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley General de la Seguridad Social (BOE nº 154, de 29 de junio de 1994).
- Real Decreto Legislativo 1/1995, de 24 de marzo, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto de los Trabajadores (BOE nº 75, de 29 de marzo de 1995).
- Real Decreto 1692/1995, de 20 de octubre, por el que se regula el título profesional de especialización didáctica (BOE nº 268, de 9 de noviembre de 1995).
- Real Decreto 486/1997, de 14 de abril, sobre disposiciones mínimas de seguridad y salud en los lugares de trabajo (BOE nº 97, de 23 de abril de 1997).
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 238, de 5 de enero de 2007).
- Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes (BOE nº 53, de 2 de marzo de 2007).
- Real Decreto 1834/2008, de 8 de noviembre, por el que se definen las condiciones de formación para el ejercicio de la docencia en la educación secundaria obligatoria, el bachillerato, la formación profesional y las enseñanzas de régimen especial y se establecen las especialidades de los cuerpos docentes de enseñanza secundaria (BOE nº 287, de 28 de noviembre de 2008).
- Real Decreto 48/2010, de 22 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes (BOE nº 33, de 6 de febrero de 2010).
- Real Decreto 860/2010, de 2 de julio, por el que se regulan las condiciones de formación inicial del profesorado de los centros privados para ejercer la docencia en las enseñanzas de educación secundaria obligatoria o de bachillerato (BOE nº 173, de 2 de julio de 2010).
- Rebolledo, T. (2015). La formación inicial del profesorado de educación primaria y secundaria en Alemania, España, Finlandia, Francia y Reino Unido: Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, 25, 129-148.

- Recomendación 2003/670/CE de la Comisión, de 19 de septiembre de 2003 (Diario Oficial nº L 238 de 25 de septiembre de 2003).
- 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, 401-412.
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2011). Perceived emotional intelligence, self-esteem and life satisfaction in adolescents. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 227-234.
- Reynolds, A. (1992). What is competent beginning Teaching? A Review of the literature. *Review of Educational Research*, 62(1), 1-35.
- Ribes, E. (1990). *Psicología General*. Mexico: Editorial Trillas.
- Rivera, L. (2010). *Las habilidades que necesitamos para la vida*. Recuperado de <http://viveysefeliz.com/?p=918>
- Rizzolatti, G. y Sinigaglia, C. (2006). *Las neuronas espejo. Los mecanismos de la empatía emocional*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Robalino, M. y Körner, A. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente. Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Rodríguez Muñoz, A., Sanz-Vergel, A., Demerouti, E. y Bakker, A. B. (2014). Engaged at work and happy at home: A spillover-crossover model. *Journal of Happiness Studies*, 15(2), 271-283.
- Rodríguez Torres J. (2012). Retos de integración en el EEES: Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas y los TFM. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 18(2), 791-799.
- Rolls, E. (2005). Taste, olfactory and food texture processing in the brain and the control of food intake. *Physiology and Behavior*, 85, 45-56.
- Roth, W. M. (1998). Teaching and learning as everyday activity. En B. Fraser y K. Tobin (Eds.), *International Handbook of Science Education* (pp. 169-181). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Rovira, A. (2003). *La brújula interior*. Barcelona: Urano.
- Rubino, C., Luksyte, A., Perry, S. J. y Volpone, S. D. (2009). How do stressors lead to burnout? The mediating role of motivation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14, 289-304.

- Rubio, J. C. y Guerrero, E. (2005). Estrategias de prevención e intervención del burnout en el ámbito educativo. *Salud mental*, 28(5), 27-33.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38-58). Nueva York: Cambridge University Press.
- Saarni, C. (1997). Emotional competence and self-regulation in childhood, 35-64. En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence. Educational implication* (pp. 35-64). Nueva York: Basic Books.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement' ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Salguero, J. M., Palomera, R. y Fernández-Berrocal, P. (2011). Perceived emotional intelligence as predictor of psychological adjustment in adolescents: A 1-year prospective study. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 27-34.
- Salmurri, F. (2004). *Libertad emocional. Estrategias para educar las emociones*. Barcelona: Paidós.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Salovey, P., Stroud, L. R., Woolery, A. y Epel, E. S. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Salovey, P., Woolery, A. y Mayer, J. D. (2001). Emotional intelligence: Conceptualization and measurement. En G. J. O. Fletcher y M. S. Clark (Eds.), *Blackwell handbook of social psychology: Interpersonal processes* (pp. 279-307). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- San Agustín (1956). *De Trinitate. Tratado sobre la Santísima Trinidad*. Madrid: La Editorial Católica.

- Sánchez, N., Blum, V. y Piñeyro L. (1990). Variables relacionadas con el éxito académico de los estudiantes de medicina de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. *Educación Médica y Salud*, 24(2), 207-212.
- Sánchez, D., March, M. y Ballester, L. (2015). Malestar social y malestar docente: Una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 21, 245-257.
- Sánchez, C., Parra, J. y Alcázar, A. (2003). El bienestar subjetivo, su relación con la salud e incidencias en la educación. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 387-401.
- Sánchez, M. J., Pérez, J. C. y Petrides, K. V. (2010). Trait emotional intelligence profiles of students from different university faculties. *Australian Journal of Psychology*, 62(1), 51-57.
- Schachter, S. (1964). The interaction of cognitive and physiological determinants of emotion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1, 49-80.
- Schaufeli, W. B. y Buunk, B. P. (2002). Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst y C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of work and health psychology* (pp. 383-425). Chichester, UK: Wiley.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. y Malasch, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14(3), 204-220.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. y Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS). En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Eds.). *MBI Manual* (pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J. y Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167-177.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N. y Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933.
- Schutte, N., Toppinen, S., Kalimo, R. I. y Schaufeli, W. (2010). The factorial validity of The Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) across occupational groups and nations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53-66.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. y Schuler, R. A. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Journal*, 20, 14-30.

- Seidman, S. A., y Zager, J. (1986). The Teacher Burnout Scale. *Educational Reserach Quarterly*, 11(1), 26-33.
- Seltzer, J. y Numerof, R. E. (1988). Supervisory leadership and subordinate burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.
- Senent, J. M. (2011). La formación inicial del profesorado de educación secundaria: Una mirada comparativa en la Unión Europea. *Edetania: Estudios y propuestas socio-educativas*, 39, 71-87.
- Servan-Scheiber, D. (2004). *Curación emocional*. Barcelona: Kairós.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57, 1-22.
- Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: El síndrome del 'profesor quemado' en educación secundaria. *ESE: Estudios sobre Educación*, 12, 115-138.
- Soler, J. y Conangla, M. (2004). *La ecología emocional. El arte de transformar positivamente las emociones*. Barcelona: Amat.
- Spaniol, L. y Caputto, J. (1979). *Professional burn-out: A personal survival Kit*. Lexington, MA: Human Services Associates.
- Spearman, C. (1972). *The abilities of man*. Nueva York: MacMillan.
- Spinoza, B. (1963). *Ética*. Madrid: Aguilar.
- Stern, W. (1912). *The psychological methods of intelligence testing*. Baltimore: Warwick and York.
- Sternberg, R. (1997). *Inteligencia exitosa: Cómo una inteligencia práctica y creativa determinan el éxito en la vida*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L. y Bundy, D. A. (2001). *The predictive value of IQ*. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-41.
- Tang, C. S. (1998). Assessment of burnout for Chinese human service professionals: A study factorial validity and invariance. *Journal of Clinical Psychology*, 54, 55-58.
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. M. y Schreurs, P. J. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19(3), 238-255.
- Tejada, A. (2006). Un currículo centrado en competencias: Base para su construcción. *Novedades Educativas*, 16(191), 17-23.

- Tejero, R., Graña, J. L., Muñoz-Rivas, M. y Peña, M. E. (2002). Consideraciones sobre el síndrome del burnout como una forma de estrés laboral. Jurisprudencia y legislación relacionadas. *Psicopatología clínica Legal y Forense*, 2(1), 95-115.
- Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 141-152.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Thorndike, R. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Upper Saddle River, NY: Prentice-Hall, Inc.
- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tomás de Aquino, S. (1964). *Suma Teológica*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Tomeo, V. y Uña, I. (2009). *Estadística descriptiva*. Madrid: Ibergarceta Publicaciones, S.L.
- Tomkins, S. S. (1984). Affect theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotions* (pp. 163-196). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torrego, J. C. (2008). El profesor como gestor del aula. En A. De la Herrán y J. Paredes (Coords.), *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria* (pp. 197-214). Madrid: Mc Graw Hill.
- Torrego, J. C., y Funes, S. (2000). El proceso de mediación escolar en los IES de la Comunidad de Madrid. *Organización y Gestión Educativa*, 4, 40-43.
- Tourangeau, R., Rips, L. J. y Rasinski, K. (2000). *The psychology of survey response*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Travers, C. T. y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Traveset, M. (2006). Pensar con el corazón, sentir con la mente. *Cuadernos de Pedagogía* 360, 72-75.
- Tsuchiya, N. y Adolphs, R. (2007). Emotion and consciousness. *Trends in cognitive sciences*, 11(4), 158-167.
- Ugalde, N. y Balbastre, F. (2013). Investigación cuantitativa e investigación cualitativa: buscando las ventajas de las diferentes metodologías de investigación. *Revista de Ciencias Económicas*, 31(2), 179-187.
- UGT (2006). *Guía sobre el síndrome de quemado*. Madrid: Comisión Ejecutiva Confederal de UGT.

- UGT (2009). *Informe sobre la evolución de riesgos psicosociales y salud mental en el trabajo*. Madrid: Observatorio de Riesgos Psicosociales.
- UNESCO (2004). *Las tecnologías de la información y la comunicación en la formación docente. Informe UNESCO*. París: UNESCO.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M. I. Hombrados (Ed.), *Estrés y salud* (pp. 213-237). Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. (2008). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. Madrid: Pirámide.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la inteligencia emocional*. Valencia: Promolibro.
- Valverde, F. (2002). Estructura de la corteza cerebral. Organización intrínseca y análisis comparativo del neocórtex. *Revista de Neurología*, 34(8), 758-780.
- Van Ginkel, A. J. H. (1987). *Demotivatie bij leraren*. Lisse, Holanda: Swets y Zeitlinger.
- Vázquez, G. (2007). La formación de la competencia cognitiva del profesor. *Estudios sobre Educación*, 12, 41-57.
- Vázquez, F. L., Pomar, C., Sánchez, T., Díaz, O. y López, M. (2007). La relevancia de la inteligencia emocional para la depresión. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(3), 221-244.
- Veldman, I., Tartwijk, J., Brekelmans, M. y Wubbes, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four cases studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55-66.
- Venturi, P., Rizzo, F. y Dell'Erba, G. (1994). Studio di validazione di un nuovo strumento per la valutazione della síndrome di burnout, it Rome Burnout Inventory. *Medicina Psicosomática*, 8(4), 56-78.
- Vesely, A. K, Saklofske, D. H. y Nordstokke, D. W. (2014). El training and pre-service teacher wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 65, 81-85.
- Vidal, F. (2013). *Variables relacionadas con las dificultades en burnout en profesores y otros profesionales*. Tesis Doctoral: Universidad de León.
- Vilches, A. y Gil, D. (2010). El Programa PISA, un instrumento para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 121-154.
- Viñao, A. (2003). La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después. En L. Alanís (Coord.), *Debate sobre la ESO. Luces y sombras de una etapa educativa* (pp. 35-66). Madrid: Akal.
- Voli, F. (1997). *La autoestima del profesor*. Madrid: PPC.

- Warwick, J. y Nettelbeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37, 1091–1100.
- Weare, K. y Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Londres: Department for Education and Skills.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Nueva York: Springer-Verlag.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. Michigan: Jossey-Bass Publishers.
- Westman, M., Etzion, D. y Chen, S. (2009). Crossover of positive experiences from business travelers to their spouses. *Journal of Managerial Psychology*, 24, 269-84.
- Westman, M. y Vinokur, A. (1998). Unraveling the relationship of distress levels within couples: Common stressors, emphatic reactions, or crossover via social interactions? *Human Relations*, 51, 137-156.
- Whitehead, J. T. (1989). *Burnout in probation and corrections*. Nueva York: Praeger Publishers.
- Willis, T. (1664). *Cerebri anatome: Cui accessit nervorum description et usus*. Londres: Jo. Martyn & Ja. Allestry.
- Wukmir, V. J. (1967). *Emoción y sufrimiento*. Barcelona: Labor.
- Wundt, W. (1874). *Grundzüge der physiologischen psychologie*. Leipzig: Engelmann.
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5, 179-188.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 Ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.
- Zabalza, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- Zúñiga, A., Leiton, R. y Naranjo, J. A. (2014). Del sistema educativo tradicional hacia la formación por competencias: Una mirada a los procesos de enseñanza aprendizaje de las ciencias en la educación secundaria de Mendoza Argentina y San José de Costa Rica. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 11(2), 145-159.