

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA SOCIAL



TESIS DOCTORAL

**Análisis del burnout y engagement en docentes:
un estudio de diario**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Xabier Hernández Oñativia

DIRECTORES

Ana Barrón López de Roda
Alfredo Rodríguez Muñoz

Madrid, 2018

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Departamento de Psicología Social



TESIS DOCTORAL

Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Xabier Hernández Oñativia

Directores:

Dra. Ana Barrón López de Roda

Dr. Alfredo Rodríguez Muñoz

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

Facultad De Psicología

Departamento de Psicología Social

Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario



Tesis Doctoral

Autor: Xabier Hernández Oñativia

**Directores: Dra. Ana Barrón López De Roda
Dr. Alfredo Rodríguez Muñoz**

Madrid, mayo del 2017

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis ha sido realizada gracias al apoyo de numerosas personas que han aportado consejos, críticas y ánimos, motivo por el que siempre les estaré más agradecido de lo que ellas puedan presuponer.

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a mis directores de tesis, los doctores Ana Barrón López de Roa y Alfredo Rodríguez Muñoz. Ambos han dirigido este trabajo con paciencia, marcando no solo las líneas en las que se desarrolla la investigación, sino que han aportado un constante cuestionamiento sobre las variables y sobre el propio proceso de investigación favoreciendo con ello mi enriquecimiento profesional y, en definitiva, personal.

Quiero dedicar este trabajo a mi familia, quienes me han dado la oportunidad de formarme. En un paseo con mi padre por Salou, me dijo que ellos nos habían dado aquello que mayor valor podía tener, el acceso a una educación. Gracias por apoyarme, sin cuestionar, el tipo y estilo de formación escogida.

A mi pareja, Covadonga, con la que he compartido todo este proceso de planificación, elaboración y cierre de tesis. La que me ha sostenido en los numerosos momentos en los que la fatiga ha cuestionado la ilusión de alcanzar el reto marcado.

A mi tío Patxi, quien ha compartido desde el inicio mi aventura en la psicología: mis inquietudes, mis dudas, mis sobresaltos y mis primeras experiencias con pacientes. La persona que ha estado siempre presente desde que inicié, por el año 2003, mi andadura en el mundo de la psicología.

A mi hermana Myriam, quien ha respondido con paciencia a las dudas y dificultades planteadas en la redacción de la tesis.

A Marcelo, quien me ha dado tranquilidad desde su visión científica. Gracias por todos esos momentos al finalizar la jornada de trabajo en la clínica en los que hemos compartido inquietudes, ilusiones y esfuerzo.

Otro pilar fundamental de esta tesis han sido mis docentes de contacto: Begoña Fernández, Covadonga Fernández, Myriam Hernández, Cristina López y David Perelló.

Gracias a su colaboración ha sido posible acceder y mantener la participación de los docentes en este estudio. Agradecer a los colegios de La Salle, y muy especialmente a Mertxe, por el interés mostrado. Finalmente, quiero agradecer a todos los profesores que anónimamente han hecho posible esta investigación, por su esfuerzo e implicación a la hora de cumplimentar los cuestionarios.

A todos, gracias de corazón.

ÍNDICE GENERAL.

ÍNDICE DE TABLAS.

ÍNDICE DE FIGURAS.

LISTA DE ACRÓNIMOS.

RESUMEN.

PARTE I.- MARCO TEÓRICO

- Capítulo 1. El síndrome de *burnout* como respuesta al estrés laboral.
- Capítulo 2. *Engagement* en el trabajo.
- Capítulo 3. Metodología en el estudios de diario.

PARTE II.- MARCO EMPÍRICO

- Capítulo 4. Metodología.
- Capítulo 5. Resultados.
- Capítulo 6. Discusión.

ANEXOS.

BIBLIOGRAFÍA GENERAL.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS	15
ÍNDICE DE FIGURAS	19
LISTA DE ACRÓNIMOS	23
RESUMEN	27
PARTE I. <u>MARCO TEÓRICO.</u>	
CAPÍTULO 1: EL SÍNDROME DE BURNOUT COMO RESPUESTA AL ESTRÉS LABORAL.	
1.1. Delimitación conceptual del síndrome de <i>burnout</i>: origen, etapas, principales definiciones y diferenciación con respecto a otros constructos	35
1.1.1. Origen y etapas en el desarrollo histórico de la investigación en el síndrome de <i>burnout</i>	35
1.1.2. Principales definiciones del <i>burnout</i>	38
1.1.2.1. Delimitación del término <i>burnout</i>	39
1.1.2.2. Delimitación conceptual en lengua hispana	41
1.1.3. Diferenciación del síndrome de <i>burnout</i> con respecto a otros constructos .	42
1.1.3.1. Depresión.....	43
1.1.3.2. Estrés.....	44
1.1.3.3. Fatiga	45
1.1.3.4. Insatisfacción laboral	45
1.2. Sintomatología del síndrome de <i>burnout</i>	45
1.3. Modelos explicativos del síndrome de <i>burnout</i>	47
1.3.1. Modelos elaborados sobre la teoría Sociocognitiva del Yo.....	47
1.3.1.1. Modelo de Competencia Social de Harrison (1983).....	48
1.3.1.2. Modelo de Pines (1993)	48

1.3.1.3. Modelo de auto-eficacia de Cherniss (1993)	49
1.3.1.4. Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993)	49
1.3.2. Modelos elaborados desde la Teoría del Intercambio Social	50
1.3.2.1. Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993)	50
1.3.2.2. Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Freedy (1993)	51
1.3.2.3. Modelo de demandas y recursos laborales de Bakker y Demerouti (2007)	52
1.3.3. Modelos etiológicos basados en la Teoría Organizacional	53
1.3.3.1. Modelo de fase de Golembiewski, Munzenrider y Cater (1983)	53
1.3.3.2. Modelo de Cox, Kuk y Leiter. (1993)	54
1.3.3.3. Modelo de Winnubst (1993)	55
1.4. Variables relacionadas con el desarrollo del <i>burnout</i>	56
1.4.1. Variables Organizacionales	56
1.4.1.1. Apoyo social	57
1.4.1.2. Sobrecarga laboral	58
1.4.1.3. Autonomía	59
1.4.1.4. Conflicto de rol y ambigüedad de rol	60
1.4.2. Variables individuales	60
1.4.2.1. Variables sociodemográficas	61
1.4.2.1.a Género	61
1.4.2.1.b Edad	63
1.4.2.1.c Estado civil y relaciones familiares	64
1.4.2.2. Variables de personalidad	65
1.4.2.2.a Patrón de conducta tipo A	66
1.4.2.2.b Personalidad resistente	67
1.4.2.2.c Afectividad negativa	68
1.5. Instrumentos de medida del <i>Burnout</i>	69
1.5.1. Evolución del Maslach Burnout Inventory	69
1.5.1.1. MBI-HSS (Maslach Burnout Inventory; Human Services Survey)	70
1.5.1.2. MBI-ED. Educator survey	71
1.5.1.3. MBI-GS. MBI-General survey	71
1.5.2. Otros instrumentos de medida	74

1.6. Burnout en docentes	75
1.6.1. Estudios epidemiológicos de <i>burnout</i> en docentes.....	76
1.6.1.1. Estudios internacionales en docentes sobre <i>burnout</i>	76
1.6.1.2. Estudios nacionales en docentes sobre <i>burnout</i>	77
1.6.2. Instrumentos de medida empleados para evaluar el <i>burnout</i> en docentes.....	82

CAPÍTULO 2: ENGAGEMENT EN EL TRABAJO.

2.1. Delimitación conceptual del término <i>engagement</i>: origen y evolución.....	87
2.1.1. Psicología Positiva	87
2.1.1.1. Introducción a la Psicología Positiva.....	87
2.1.1.2. Origen y evolución de la Psicología Positiva	87
2.1.1.2.a. Salud Ocupacional. Nuevas escuelas de la Psicología Positiva orientadas al ámbito laboral	89
2.1.2. <i>Engagement</i> laboral.....	91
2.1.2.1. Introducción al concepto <i>Engagement</i>	91
2.1.2.2. Origen, evolución y delimitación del término <i>engagement</i>	92
2.1.2.2.a. Delimitación del término en lengua castellana.....	94
2.1.2.3. <i>Engagement</i> como precursor del bienestar laboral	94
2.1.2.4. Diagnóstico diferencial del <i>engagement</i> con respecto a otros términos afines	95
2.1.2.4.a. Satisfacción laboral	95
2.1.2.4.b. Adicción al trabajo	96
2.1.2.4.c. Capital psicológico.....	97
2.1.2.4.d. Flow en el trabajo	97
2.2. Características del trabajador con <i>engagement</i>.....	99
2.3. <i>Engagement</i> como respuesta al síndrome de <i>burnout</i>.....	99
2.4. Modelos explicativos del <i>engagement</i>.....	103
2.4.1. Modelos de demanda / control	103
2.4.2. Modelo de conservación de recursos	103

2.4.3. Modelos de demandas y recursos laborales	106
2.5. Variables relacionadas con el desarrollo de trabajadores con altos niveles engagement	108
2.5.1. Variables organizacionales.....	108
2.5.2. Variables individuales	110
2.5.2.1. Variables sociodemográficas	110
2.5.2.2. Variables de personalidad	111
2.6. Instrumentos de evaluación del engagement.....	113
2.7. Engagement en el colectivo docente.....	115
2.7.1. Estudios epidemiológicos del engagement en docentes.....	116

CAPITULO 3. METODOLOGÍA EN EL ESTUDIO DE DIARIO.

3.1. Estudios de diario	121
3.1.1. Introducción	121
3.1.2. Metodología del estudio de diario	122
3.1.3. Consideraciones en la práctica y diseño de estudios de diario.....	125
3.1.3.1. Ventajas metodológicas en la aplicación de MD.....	125
3.1.3.2. Desventajas a tener en cuenta en la aplicación de MD	126
3.2. Metodología en la recogida de información de diario	127
3.2.1. Estudio: abierto / estructurado.....	128
3.2.2. Tipo: tiempo / evento / intervalo	128
3.2.2.1. Diseño basado en tiempos.....	128
3.2.2.2. Diseño basado en eventos	129
3.2.2.3. Diseño basado en intervalos.....	130
3.2.3. Formato papel vs. estudio de diario electrónico.....	131
3.2.3.1. Formato papel	131
3.2.3.2. Formato electrónico	132

3.3.	Necesidad de estudios de diario en <i>burnout</i> y <i>engagement</i>.....	133
3.4.	Estudios de diario en España.....	134

PARTE II. MARCO EMPÍRICO.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.

4.1.	Justificación de la investigación	145
4.2.	Objetivos e hipótesis	147
4.2.1.	Objetivos generales	147
4.2.2.	Objetivos específicos.....	148
4.2.3.	Hipótesis planteadas	150
4.3.	Metodología	155
4.3.1.	Muestra.....	155
4.3.2.	Procedimientos	162
4.3.3.	Instrumentos	166
4.3.3.1.	Cuestionario de Identificación Socio-Laboral del Docente (CISLD) ..	167
4.3.3.2.	Cuestionario de evaluación de sobrecarga laboral	168
4.3.3.3.	Cuestionario de medición de <i>feedback</i>	169
4.3.3.4.	Inventario Maslach Burnout Inventory (MBI)	169
4.3.3.5.	Inventario State Work Engagement (SWE)	170
4.3.3.6.	Cuestionario de interacción Trabajo - Familia (SWING)	171
4.3.3.7.	Inventario de ansiedad de Beck (BAI)	172
4.3.3.8.	Escala de afecto positivo y negativo (PANAS)	172
4.3.3.9.	Cuestionario de apoyo social (MOS)	173
4.3.3.10.	Cuestionario de experiencias de recuperación.....	174
4.3.4.	Análisis de datos.....	176
4.4.	Consideraciones éticas.....	176

CAPÍTULO 5. RESULTADOS.

5.1. Justificación multinivel	181
5.2. Análisis factorial confirmatorio multinivel	182
5.3. Descriptivos y correlaciones	185
5.3.1. Descriptivos.....	185
5.3.2. Correlaciones.....	186
5.4. Análisis de regresión múltiple.....	190
5.4.1. Modelos de mediación	190
5.4.2. Análisis de moderación	225

CAPÍTULO 6. DISCUSIÓN.

6.1. Discusión.....	229
6.2. Limitaciones del estudio	242
6.3. Implicaciones del estudio	246
6.3.1. Implicaciones teóricas	246
6.3.2. Propuestas futuras de investigación e implicaciones prácticas	249
6.3.3. Propuestas de intervención.....	250

ANEXOS.

Anexo 1. Hoja informativa y consentimiento informado	267
Anexo 2. Carta de presentación.....	271
Anexo 3. Cuestionario de recogida de variables sociodemográficas	275
Anexo 4. Cuestionario general	279
Anexo 5. Cuestionario de recogida de diario de tarde.....	283
Anexo 6. Cuestionario de recogida de diario de noche	287

BIBLIOGRAFÍA GENERAL.

Bibliografía.....	291
-------------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1.	Resumen de las diferencias entre depresión y <i>burnout</i>	43
Tabla 1.2.	Diferencias entre <i>burnout</i> y estrés laboral.....	44
Tabla 1.3.	Sintomatología <i>burnout</i> en las cuatro áreas.	46
Tabla 1.4.	Sintomatología <i>burnout</i> asociada a los cuatro mecanismos de respuesta	46
Tabla 1.5.	Adaptación del cuadro de Taxonomía de los modelos del síndrome de <i>burnout</i>	47
Tabla 1.6.	Diferencias entre patrón de conducta tipo A y tipo B	67
Tabla 1.7.	Breve descripción de los diferentes instrumentos de evaluación <i>Maslach Burnout Inventory</i>	73
Tabla 1.8.	Representación visual de los instrumentos empleados en la evaluación del <i>burnout</i>	74
Tabla 1.9.	Tabla resumen de los estudios de <i>burnout</i> sobre el colectivo docente.....	80
Tabla 1.10.	Representación visual de los instrumentos empleados en la evaluación del <i>burnout</i> en docentes.....	83
Tabla 2.1.	Resumen de diferentes conceptos afines al constructo <i>engagement</i>	98
Tabla 2.2.	Características de las dimensiones del <i>engagement</i>	99
Tabla 2.3.	Tabla resumen de los estudios de <i>engagement</i> sobre el colectivo docente..	118
Tabla 3.1.	Ventajas e inconvenientes en la utilización de la metodología de diario.....	127
Tabla 3.2.	Ventajas e inconvenientes de la utilización de sistemas de recogida de información en función del tiempo de respuesta.....	129
Tabla 3.3.	Ventajas e inconvenientes de la utilización de sistemas de recogida de información en papel vs. online.....	133
Tabla 3.4.	Tabla resumen de los estudios de diario en España	139
Tabla 4.1.	Diseño del estudio de diario	150
Tabla 4.2.	Distribución de la muestra en función de las provincias.....	155
Tabla 4.3.	Estadístico descriptivo de la muestra	156

Tabla 4.4.	Estadístico descriptivo del formato de cuestionario empleado	156
Tabla 4.5.	Estadístico descriptivo del género de la muestra	157
Tabla 4.6.	Estadístico descriptivo del estado civil de la muestra	158
Tabla 4.7.	Estadístico descriptivo de la muestra en función del número de hijos.....	158
Tabla 4.8.	Estadístico descriptivo de la formación académica de los docentes	158
Tabla 4.9.	Estadístico descriptivo de la etapa en la que imparten docencia.....	159
Tabla 4.10.	Estadístico descriptivo de pertenencia a un grupo de trabajo	160
Tabla 4.11.	Estadístico descriptivo del tipo de contrato del docente	162
Tabla 4.12.	Estadístico descriptivo del centro en el que se imparte docencia	162
Tabla 4.13.	Resumen de los instrumentos empleados en el estudio docente a nivel general y a nivel de diario	167
Tabla 4.14.	Cuestionario de Identificación Socio-Laboral del Docente (CISLD) “Ad - hoc”.....	168
Tabla 4.15.	Ítems empleados en la evaluación de la sobrecarga laboral en formato de diario.....	168
Tabla 4.16.	Ítems empleados en la evaluación del <i>feedback</i> en formato de diario	169
Tabla 4.17.	Ítems empleados en la evaluación de <i>burnout</i> en formato de diario.....	170
Tabla 4.18.	Ítems empleados en la evaluación del <i>engagement</i> en formato de diario	171
Tabla 4.19.	Ítems empleados en la evaluación de la influencia familia – trabajo y trabajo – familia en formato de diario	171
Tabla 4.20.	Ítems empleados en la evaluación de la ansiedad (cognitiva y somática) en formato de diario	172
Tabla 4.21.	Ítems empleados en la evaluación del afecto positivo y negativo en formato de diario.....	173
Tabla 4.22.	Ítems empleados en la evaluación del apoyo social dentro y fuera del trabajo en formato de diario.....	174
Tabla 4.23.	Ítems empleados en la evaluación de la recuperación en formato de diario	175

Tabla 4.24. Tabla resumen de los requisitos psicométricos de los instrumentos empleados	175
Tabla 5.1. Varianza explicada en cada uno de los niveles de análisis	181
Tabla 5.2. Test de razón de verosimilitud 1 nivel vs. 2 niveles de análisis.....	182
Tabla 5.3. Estadísticos descriptivos	185
Tabla 5.4. Correlaciones de Pearson entre las variables de estudio	189
Tabla 5.5. Regresión multinivel prediciendo Agotamiento Emocional	193
Tabla 5.6. Regresión multinivel prediciendo Cinismo.....	194
Tabla 5.7. Regresión multinivel prediciendo Vigor	199
Tabla 5.8. Regresión multinivel prediciendo Dedicación	200
Tabla 5.9. Regresión multinivel prediciendo Conflicto Trabajo - Familia	205
Tabla 5.10. Regresión multinivel prediciendo Ansiedad Cognitiva	210
Tabla 5.11. Regresión multinivel prediciendo Ansiedad Somática	214
Tabla 5.12. Regresión multinivel prediciendo Felicidad	219
Tabla 5.13. Regresión multinivel prediciendo Satisfacción.....	224
Tabla 6.1. Tabla resumen de intervención	252

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1	Fases del estudio <i>Burnout</i>	38
Figura 2.1	Relación entre <i>engagement</i> vs. <i>burnout</i> . Planteamiento propuesto por Maslach y Leiter	101
Figura 2.2	Relación entre <i>engagement</i> vs. <i>burnout</i> . Planteamiento propuesto por Schaufeli y Bakker	102
Figura 2.3	Relación entre recursos y demandas laborales	107
Figura 2.4	Evolución del instrumento de medida UWES en base a los dos modelos teóricos predominantes en el estudio del <i>engagement</i> con respecto al <i>burnout</i>	115
Figura 3.1	Representación visual del tipo y formato empleado en la metodología de diario.....	127
Figura 4.1	Representación de la formulación de hipótesis	154
Figura 4.2	Distribución del número de solicitudes enviadas, respuestas recibidas y respuestas válidas	155
Figura 4.3	Representación gráfica del formato de cuestionario empleado.....	156
Figura 4.4	Representación gráfica del género de la muestra.....	157
Figura 4.5	Diagrama de barras de la distribución de la muestra en función de las edades de los docentes.	157
Figura 4.6	Representación gráfica del estado civil de la muestra.....	158
Figura 4.7	Representación gráfica de la muestra en función del número de hijos	158
Figura 4.8	Representación gráfica de la formación académica de los docentes	158
Figura 4.9	Representación gráfica de la etapa en la que imparten docencia.....	159
Figura 4.10	Porcentaje de la muestra en base a las funciones adicionales a desempeñar por el profesorado.....	159
Figura 4.11	Representación gráfica de pertenencia a un grupo de trabajo	160
Figura 4.12	Diagrama de barras en función de los años de experiencia en al profesión docente.....	160

Figura 4.13 Diagrama de barras de la distribución de la muestra porcentual en función de las horas semanales totales.....	161
Figura 4.14 Diagrama de barras de la distribución de la muestra porcentual en función de las horas semanales impartiendo docencia.....	161
Figura 4.15 Representación gráfica de la muestra en función del tipo de contrato del docente.....	162
Figura 4.16 Representación gráfica de la muestra en función del tipo de centro en el que se imparte docencia.....	162
Figura 4.17 Número de cuestionarios enviados - recibidos - validos en formato físico-online.....	163
Figura 4.18 Representación de datos relativos al proceso de recogida de información....	164
Figura 5.1 Efecto de mediación del afecto negativo entre el nivel diario de sobrecarga laboral y de <i>burnout</i>	191
Figura 5.2 Efecto de mediación del afecto negativo entre el nivel diario de <i>feedback</i> y de <i>burnout</i>	192
Figura 5.3 Efecto de mediación del afecto positivo entre el nivel diario de sobrecarga laboral y de <i>engagement</i>	196
Figura 5.4 Efecto de mediación del afecto positivo entre el nivel diario de <i>feedback</i> y de <i>engagement</i>	198
Figura 5.5 Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de agotamiento emocional y de conflicto trabajo-familia.....	202
Figura 5.6 Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de cinismo y de conflicto trabajo-familia.	204
Figura 5.7 Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de agotamiento emocional y de ansiedad cognitiva.	207
Figura 5.8 Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de cinismo y de ansiedad cognitiva.	209
Figura 5.9 Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de agotamiento emocional y de ansiedad somática.	212

Figura 5.10 Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de cinismo y de ansiedad somática	213
Figura 5.11 Efecto de mediación de la recuperación y del afecto positivo entre el nivel diario de vigor y de felicidad.	216
Figura 5.12 Efecto de mediación de la recuperación y del afecto positivo entre el nivel diario de dedicación y de felicidad.....	218
Figura 5.13 Efecto de mediación de la recuperación y del afecto positivo entre el nivel diario de vigor y de satisfacción con la familia.....	221
Figura 5.14 Efecto de mediación de la recuperación y del afecto positivo entre del nivel diario de dedicación y de satisfacción con la familia.	223
Figura 6.1 Representación visual de las demandas y recursos laborales en el estudio...	230
Figura 6.2 Representación visual de los tres tipos de intervención planteados	251

LISTA DE ACRÓNIMOS

- AN:** Afectividad Negativa.
- AO:** Apoyo Organizacional.
- AP:** Afecto Positivo.
- AS:** Apoyo Social.
- CBP-R:** Cuestionario de burnout del profesorado revisado.
- CBP:** Cuestionario de burnout del profesorado.
- CE:** Cansancio Emocional.
- CFT:** Conflicto Familia – Trabajo.
- CTF:** Conflicto Trabajo – Familia.
- CI:** Cinismo.
- CLA:** Cuestionario de Clima Laboral.
- COP:** Comportamiento Organizacional Positivo.
- CTF:** Conflicto Trabajo-Familia.
- DE:** Despersonalización.
- DRL:** Modelo de demandas y recursos.
- ER:** Experiencias de recuperación.
- ESM:** Muestreo de experiencias.
- ESPE:** Prueba de situaciones proyectivas para enseñantes.
- IE:** Inteligencia Emocional.
- IEDDI:** Instituto de innovación Educativa y Desarrollo Directivo.
- IMPAL-D:** Inventario de malestar percibido en el ambiente laboral docente.
- MBI-GS:** Maslach Burnout Inventory Manual.
- MBI-HSS:** Maslach Bunout Inventory; Human Services Survey.
- MBI:** Maslach Burnout Inventory.
- MD:** Metodología de diario y/o Diary&Methods.

- MDR:** Modelo de demandas y recursos laborales.
- MISPE:** Matriz Interpersonal del Yo Profesional del Enseñante.
- MS:** Modelo Salutogenético.
- NIOSH:** American National Institute of Occupational Safety and Health.
- P&P:** abreviatura del inglés del término Paper (papel) and Pencil (lápiz).
- PCTA:** Patrón de Conducta Tipo A.
- PCTB:** Patrón de Conducta Tipo B.
- POP:** Psicología Organizacional Positiva.
- PPo:** Psicología Positiva.
- PR:** Personalidad Resistente.
- PSOP:** Psicología de la Salud Ocupacional Positiva.
- SDTA:** Teachers Burnout Questionnaire
- Sf:** Satisfacción con la familia.
- Sla:** Sobrecarga Laboral.
- SMBM:** Shirom-Melamed Burnout Measure
- SNC:** Sistema Nervioso Central.
- SQT:** Síndrome del trabajador quemado.
- TAS:** Teacher Attitude Scale.
- TBS:** Teacher Burnout Scales.
- TDAH:** Trastorno por Déficit de Atención por Hiperactividad.
- TRE:** Terapia Racional Emotiva.
- TSI:** Teacher Stress Inventory.
- UWES:** Utrecht Work Engagement Survey.
- VO:** Variables Organizacionales.

RESUMEN.

Son varios los estudios que consideran la labor docente como una profesión propensa al padecimiento de altos niveles de *burnout* (SQT). Esto es un hecho constatado si observamos la abundante bibliografía disponible sobre aspectos vinculados al estrés docente y al padecimiento de graves problemas en la salud laboral. Si analizamos las investigaciones de las últimas tres décadas, podemos observar cómo el estudio sobre el SQT-docente ha estado presente en numerosas publicaciones en diferentes países y contextos. Esto lleva al estudio, durante la última década, del *burnout*-docente en base a la prevención y medidas paliativas que permitan minimizar los riesgos psicológicos atribuibles a este síndrome. Sin embargo, hoy día este enfoque se encuentra en cuestión, ya que surgen voces discrepantes que cuestionan el estudio de los aspectos saludables del entorno en base a variables patológicas. La irrupción de diferentes escuelas positivas abogan por impulsar el estudio de las fortalezas humanas como mecanismo que permita asentar un conocimiento sobre las causas que fomenten la salud y el bienestar.

En base a esto, nuestra tesis doctoral, titulada “**Análisis del *Burnout y Engagement* en docentes: Un estudio de diario**”, pretende aportar una visión diaria sobre los procesos presentes en el desarrollo del síndrome *burnout* y *engagement*. Para ello, hemos recurrido a un estudio de diario multinivel que evalúa aspectos intra e interpersonales, vinculados al ámbito laboral como personal del colectivo de docentes en España. El proyecto plantea como objetivos generales 1) analizar del efecto de las demandas (sobrecarga) y recursos laborales (*feedback*, afecto, apoyo social y relación con el alumnado) sobre la salud laboral de los docentes (*burnout-engagement*); 2) examinar el efecto de las puntuaciones diarias *burnout-engagement* sobre la salud general de los profesionales; y, por último, 3) estudiar el efecto que tienen variables como el afecto y el apoyo social, tanto dentro como fuera del trabajo, en la salud general diaria.

Para alcanzar estos objetivos, se llevó a cabo un estudio sobre una muestra de sesenta profesores que imparten docencia en etapas educativas de Primaria, a partir de 4º de curso, y Secundaria en cuatro provincias españolas: Guipúzcoa, Lugo, Madrid y Toledo. Durante una semana laboral hábil, los docentes respondieron al cuestionario diariamente durante dos veces al día 1) al finalizar la jornada de trabajo; y 2) antes de acostarse.

Para limitar la carga de nuestros participantes, y para motivar la participación regular, en los estudios de diario se ha recomendado el uso de medidas breves. Siguiendo esta recomendación se seleccionaron un número limitado de ítems de cada escala original, en función de la carga factorial y de la correlación ítem-total de cada escala. Debido a la estructura multinivel de los datos, días agrupados en personas, se realizaron análisis multinivel con estructuras jerárquicas mediante el programa estadístico MLwiN 2.24.

Los resultados muestran el efecto positivo del *feedback* diario en relación a la dedicación diaria de los docentes. Fuera del contexto laboral, las experiencias de recuperación han favorecido el estado de salud general de los docentes. El distanciamiento, una vez finalizada la jornada de trabajo, junto con el afecto positivo, repercuten positivamente en la salud de los docentes.

ABSTRACT.

Several studies consider the educational practice as a profession that is prone to suffer high levels of burnout syndrome. This is a verified fact if we observe the available and considerable literature related to teachers' stress aspects and occupational health conditions. If we analyze the studies carried out over the past three decades, we can observe how teachers' burnout researches are present in several publications across different countries and in different contexts. Due to this fact, during the last decade, the study of the teachers' burnout has been based on prevention and palliative measures, which allows minimizing psychological risks related to this syndrome. However, this approach is nowadays under debate. Dissenting voices have been raised to question the study of environmental healthy aspects based on pathological variables. The emergence of various positive trends emphasize the study of human strength as a mechanism which will settle knowledge about the causes that encourage health.

According to this, the present doctoral dissertation, entitled "Teachers' Burnout & Engagement Analysis: A Daily Diary Study", intends to provide a daily vision on the processes that are present in the burnout and engagement development. For this purpose, we have used a daily diary research that evaluates intra and interpersonal aspects, linked to both work and personal sphere of the Spanish teachers' collective. The general objectives of the project are: 1) to analyse the effect of job demands (i.e., work overload) and job resources (i.e., feedback, affect, social support and relationship with students) on teacher's

occupational health (burnout-engagement); 2) to examine the effect of daily burnout-engagement scores on general health of employees; and finally 3) to study the effects of social support and affect (at work and at home) on daily general health.

For this aims, we carried out a study in a sample of sixty teachers, whom teach at Elementary education, from 4th grade level, and Secondary schools in four Spanish provinces: Guipuzcoa, Lugo, Madrid and Toledo. During a workweek, teachers filled out a questionnaire over five consecutive workdays, twice a day (before leaving the workplace, and before going to bed).

To limit the burden for our participants and to motivate regular participation, in diary designs has been recommended the use of short measures. Following this recommendation, we selected a limited number of items from each original scale, based on the factor loading and item total correlation. Given the hierarchical structure of the data, with days nested within individuals, we used multilevel modeling using the MLwiN 2.24 software.

The results show the positive effect of the daily feedback in relation with daily dedication of the teachers. Outside work environment, recovery experiences have benefited the teachers' general health status. Both psychological detachment from work and positive affect have a positive effect on teachers' health.

MARCO TEÓRICO.

Capítulo 1.

El Síndrome de *Burnout* como respuesta al Estrés Laboral.

- 1.1. Delimitación conceptual del Síndrome de *Burnout*: origen, etapas, principales definiciones y diferenciación con respecto a otros constructos.**
- 1.2. Sintomatología del síndrome de *burnout*.**
- 1.3. Modelos explicativos del síndrome de *burnout*.**
- 1.4. Variables relacionadas con el desarrollo del *burnout*.**
- 1.5. Instrumento de medida empleado del *burnout*.**
- 1.6. *Burnout* en docentes.**

Capítulo 1. El Síndrome de *Burnout* como respuesta al Estrés Laboral.

1.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL SÍNDROME DE *BURNOUT*: ORIGEN, ETAPAS, PRINCIPALES DEFINICIONES Y DIFERENCIACIÓN CON RESPECTO A OTROS CONSTRUCTOS.

1.1.1. ORIGEN Y ETAPAS EN EL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL SÍNDROME DE *BURNOUT*.

El síndrome de *burnout*, vulgarmente conocido como “síndrome del trabajador quemado” es documentado por primera vez, dentro de la literatura científica, en Estados Unidos en los trabajos iniciales realizados por el estadounidense Herbert Freudenberger (1974). Este médico, considerado pionero en la investigación del fenómeno, observa entre los voluntarios del centro “Free Clinic” de Nueva York una pérdida progresiva de energía, que desemboca en síntomas similares a la ansiedad y depresión (Mingote Adán, 1998; Moreno, González y Garrosa, 2001).

En alusión a su propia experiencia, Freudenberger reflexiona:

“Este trabajo exige que la mayor parte de la actividad que desarrollas allí ocurra después de la jornada laboral ordinaria... y que pongas mucho de ti mismo en la tarea. Te exiges a ti mismo, y las personas a las que atiendes te lo exigen a ti. Poco a poco generas en quienes te rodean y en ti el sentimiento de que te necesitan. Sientes que surge un compromiso total. La atmósfera que te rodea te conduce a ello, hasta que finalmente te encuentras, como me sucedió a mí, exhausto [...] si alguien desea trabajar en una clínica gratuita, no puede dejar que sus recursos personales y sus emociones se sobrecarguen tanto que se venga abajo” (1979; p.56; cit. en Otero López, 2012, p. 161).

Freudenberger, con el fin de describir un patrón conductual homogéneo, elige la misma palabra *burnout* (“estar quemado”, “consumido”, “apagado”) empleada a la hora de referirse a los efectos adversos del consumo abusivo crónico de sustancias tóxicas. Palabra de uso común en la jerga atlética y artística, el término es vinculado a sujetos que cosechan resultados deportivos adversos no acordes al esfuerzo y medios aportados por los mismos (Carlin y Garcés de los Fayos, 2010).

Paralelamente, la psicóloga social Christina Maslach, conocida entre otras por su participación como psicóloga en el experimento de la cárcel de Stanford, hace uso del mismo término al referirse a respuestas emocionales dadas entre los empleados profesionales de ayuda a personas. Emplea el término *burnout* al observar la pérdida gradual de responsabilidad y desinterés cínico presentado por un grupo de abogados californianos a la hora de interactuar con los compañeros de profesión. Maslach (1977) da a conocer públicamente el concepto SQT bajo el término “*desgaste profesional*” dentro del Congreso Anual de la Asociación Americana de Psicología (A.P.A). Emplea el término *burnout* al referirse a una situación cada vez más frecuente, presentada entre los trabajadores de servicios a personas que acababan “quemados” tras meses y/o años de dedicación (véase Alvarez y Fernandez, 1991).

Tras el congreso proliferan nuevas definiciones sobre el término. En noviembre de 1981 se celebra en Filadelfia la I Conferencia Nacional sobre *burnout* con el fin de aunar criterios a través de la puesta en común de trabajos sobre pequeñas muestras (Alvarez y Fernandez, 1991). Perlman y Hartman (1982), en alusión a este impulso, destacan como apartados relevantes en la proliferación del término: a) el valor que los servicios humanos ha ido adquiriendo con el paso del tiempo en la promoción de bienestar individual y colectivo; b) la mayor exigencia por parte de los usuarios de servicios sociales, educativos y sanitarios; y c) el aumento de conocimientos que los investigadores disponen sobre efectos adversos del estrés tanto en individuos como entornos.

En función de la década en la que nos situemos, la investigación del SQT evoluciona en diferentes frentes:

- **Década de los setenta.** Los esfuerzos se centran en la concreción del término. Durante este periodo se plantea la necesidad de delimitar la definición del síndrome diferenciándolo de otros términos psicológicos afines.
- **Década de los ochenta.** Destaca por la publicación de estudios que aportan cualidades psicométricas al estudio, facilitando un mejor diagnóstico y evaluación del SQT.
- **Década de los noventa.** Nos encontramos con un constructo definido. Las investigaciones sobre la materia proliferan. Los elevados niveles de absentismo y bajas laborales despiertan el interés de los países miembro de la Unión Europea. Estos solicitan estudios sobre los riesgos psicosociales derivados de la actividad laboral.

Durante esta década los instrumentos de medida se adaptan a las características e idioma de los diferentes países europeos. Siguen surgiendo diferentes herramientas de medida: *Mattews Burnout Scale for Employees* (Mattews, 1990); *Efectos Psíquicos del Burnout* (García Izquierdo, 1990); *Escala de Variables Predictoras del Burnout* (Aveni y Albani, 1992); *Cuestionario de Burnout del Profesorado* (Moreno-Jiménez y Oliver, 1993); *Holland Burnout Assessment Survey* (Holland y Michael, 1993); *Rome Burnout Inventory* (Ventruí, Dell'Erba y Rizzo, 1994); *Escala de Burnout de Directores de Colegios* (Friedman, 1995); *MBI-General Survey* (Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson, 1996); etc.

Entre todos los instrumentos surgidos en dicha década destacamos la última adaptación del *Cuestionario de Maslach Burnout Inventory; General Survey* (Maslach, Jackson y Leiter, MBI-GS, 1996). Se trata de la tercera adaptación del MBI original elaborado por Maslach y Jackson en 1981. Dicho instrumento incorpora una importante modificación al contemplar a trabajadores de todo tipo de ocupaciones como sujetos susceptibles a padecer *burnout*. Este planteamiento innovador pone en entre dicho instrumentos previos MBI (1981 y 1986) al ser diseñados bajo la premisa exclusiva de *burnout* en profesiones asistenciales. Este nuevo enfoque permite trabajar y entender el síndrome sobre otro tipo de servicios en los que la interacción con otros sujetos no sea núcleo central del desempeño laboral (p. ej.: personal reponedor, amas de casa, guardias jurados, etc.).

Primera década del siglo XXI. Nos encontramos con la gran repercusión que ha adquirido en el mundo laboral, sobre todo en Europa, el SQT. A ello contribuye el creciente interés en las investigaciones destinadas a la detección de enfermedades derivadas de la actividad en el puesto de trabajo. Estas investigaciones son promovidas por las políticas de prevención laboral extendidas en Europa desarrolladas dentro del marco de Prevención de Riesgos Laborales.

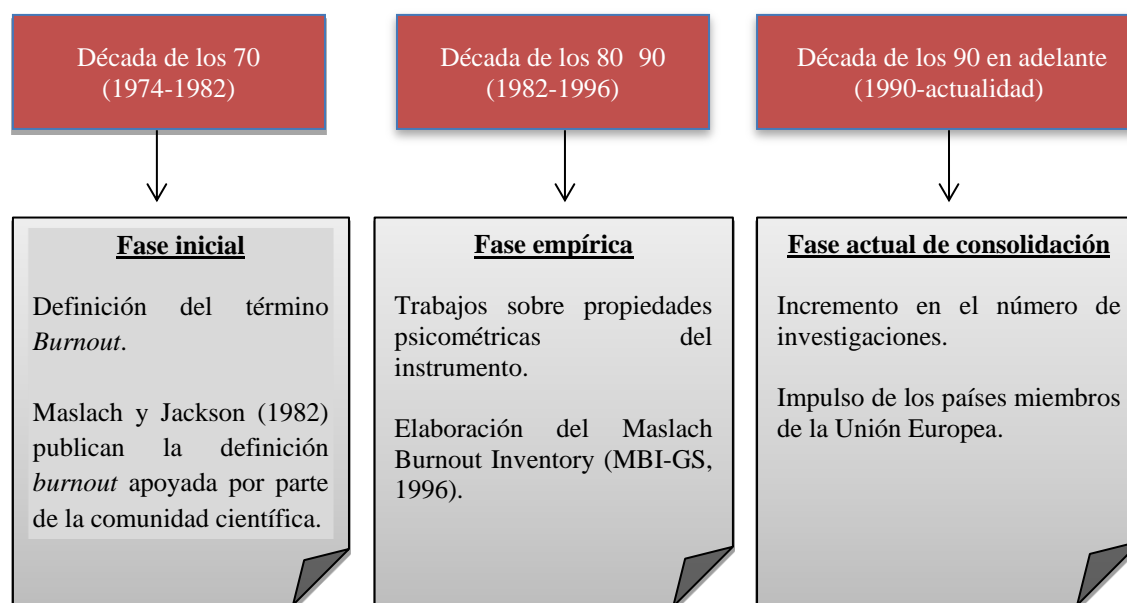


Figura 1.1.- Fases del estudio *Burnout*

1.1.2. PRINCIPALES DEFINICIONES DEL BURNOUT.

Existe un acuerdo general en considerar el síndrome de *burnout* como una respuesta al estrés crónico, siendo especialmente afectados aquellos empleados cuya principal labor es la atención a usuarios (enfermos de gran dependencia, alumnado, etc.).

Hasta llegar a este consenso, la controversia y diversidad respecto a la definición y composición del constructo ha generado gran discrepancia en lo que a investigación se refiere. Se trata de un término, el “estar quemado”, conocido entre la población general, lo que “contamina” y dificulta su operatividad. Esta imprecisión inicial en la definición del término ha supuesto encontrarnos en un inicio con numerosas definiciones al respecto.

Diferentes autores, caso de Gil-Monte y Peiró (1997, p. 71), han enfatizado sobre la necesidad de una adecuada definición del constructo al tratarse de un síndrome: un conglomerado de síntomas cuyo diagnóstico es resultado de la correcta identificación de la sintomatología que la compone. Una revisión realizada sobre el término por Perlman y Hartman (1982) documenta un total de 48 definiciones elaboradas entre los años 1974 y 1980 sobre el término *burnout* (Gil-Monte y Peiró, 1999). Años más tarde, Carlin y Garcés de los Fayos (2010), en una revisión del término, reconocen una treintena de definiciones entre los periodos de 1974 – 2008. En esta última revisión, todas las definiciones se caracterizan por guardar entre sí tres puntos en común: 1) considerar, el síndrome, un

apartado de estrés laboral; 2) con estados disfuncionales atribuibles a dicho síndrome; y 3) con implicación de una alta sobrecarga cognitiva.

1.1.2.1. Delimitación del término *burnout*.

Inicialmente recurriré a las aportación “clásicas” del concepto *burnout* aportadas por una de las principales autoridades en la materia: la doctora Cristina Maslach. Su primera aportación debemos situarla en el año 1976. En un primer momento, Maslach define *burnout* como una “*pérdida de responsabilidad profesional personal, y desinterés cínico entre sus compañeros de trabajo*” (Maslach, 1976; cit. en Carlin y Garcés de los Fayos, 2010); un “*estrés crónico producido por el contacto con clientes que lleva a la extenuación y al distanciamiento emocional con los clientes en trabajo*” (Maslach, 1976; cit. en Moreno-Jiménez, Rodríguez-Carvajal y Escobar Redonda, 2001).

Maslach, en 1982, redefine *burnout* como “*un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización, y reducción del logro personal que se produce en individuos que trabajan con personas proporcionándoles cuidado de algún tipo*” (Maslach, 1982, p. 3; cit. en Torres, Rivero, Herce, Achucarro y San Juan, 1997). Dicha definición la realiza trabajando conjuntamente con la psicóloga estadounidense Susane Jackson. Desde 1982 ambas investigadoras dirigen sus estudios sobre SQT bajo las premisas de trabajar sobre: a) un estrés emocional laboral; b) fruto de la interacción interpersonal que se da con clientes. Estos dos apartados son clave ya que resumen los dos enfoques sobre los que se sustenta el estudio del constructo durante sus cinco primeros años. Estas autoras centran su interés en analizar profesiones que ofrezcan servicios de ayuda cuya interacción con sujetos es realizada de forma intensa.

Dos años más tarde, Maslach y Jackson (1984) plantean *burnout* o “*sobrecarga emocional*” como “*un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir entre individuos cuyo trabajo implica atención y/o ayuda a personas*” (Maslach y Jackson, 1984). Esta definición goza de un gran respaldo por parte de la propia comunidad de psicólogos situando al instrumento de medida *Maslach Burnout Inventory-MBI* (instrumento de medida elaborado a partir de las teorías aportadas por Maslach y Jackson en 1981) como instrumento principal, de “obligada” utilización, a la hora de abordar el estudio del término.

Fueron varios los autores que presentaron otras muchas definiciones permitiendo “allanar” el camino hasta la conceptualización realizada por Maslach y Jackson (1984). Entre las muchas que se dieron, nos centraremos en aquellas realizadas a finales de los años setenta y principios de los ochenta (1976 – 1984).

Entre todas las definiciones aportadas en la década de los setenta destacamos las aportaciones realizadas por Pines y Kafry (1978). Estos definen inicialmente el SQT como una “*experiencia general de agotamiento físico, emocional y actitudinal*” (Pines y Kafry, 1978, p.512; cit. por Carlin y Garcés de los Fayos, 2010). Un año más tarde, Daley (1979) trabaja sobre el proceso evolutivo del síndrome incorporando la idea de trabajar sobre un tipo de estrés presente en el ámbito laboral.

Edelwich y Brodsky (1980) plantean el *burnout* como la pérdida progresiva del idealismo y energía en las profesiones sanitarias. Introducen en el estudio del SQT cuatro fases características al desarrollo del mismo: a) una fase inicial de entusiasmo en los trabajadores, una fase b) de encantamiento con el trabajo, una fase c) en la que se aprecia síntomas de frustración (problemas emocionales, físicos y conductuales) en los sujetos y, por último, una fase d) en la que el trabajador muestra conductas de apatía entendida esta como un mecanismo de defensa ante la frustración sufrida.

Cherniss (1980), tras entrevistarse durante dos años con trabajadores de cuatro profesiones propensas al desarrollo de SQT (salud mental, enfermería, enseñanza y abogacía), establece nexos de unión entre las características del trabajo a desempeñar y la posibilidad de padecer el síndrome. En base a ello, define el *burnout* como “*cambios personales negativos que ocurren a lo largo del tiempo en trabajadores con trabajos frustrantes o excesivas demandas*” (Cherniss, 1980, p.512). Este autor defiende el SQT como un trastorno progresivo compuesto en diferentes etapas: fase de entusiasmo, estancamiento, frustración, apatía y fase de quemado.

Pines y Kafry (1981) reconsideran su aportación inicial. Redefine el SQT como “... *una presión emocional de carácter crónico que se asocia a una intensa y prolongada implicación con las personas a las que se atiende*” (Gil-Monte y Peiró, 1997, p.20).

Brill (1984) conceptúa el *burnout* como un estado disfuncional y disfórico. Un estado en que las personas, exentas de cualquier otro tipo de alteración psicopatológica mayor,

experimentan una baja satisfacción laboral sumado a un bajo rendimiento en el puesto.

Tras la publicación de la conceptualización de *burnout* realizada por Maslach y Jackson (1984) siguen surgiendo nuevas aportaciones al síndrome. Cronin-Stubbs y Rooks (1985) proponen el SQT como una respuesta inadecuada, emocional y conductual a los estresores ocupacionales. Shirom (1989) plantea el SQT como un síndrome que surge ante el descenso de los recursos personales de afrontamiento en el trabajo.

Ya en la década de los noventa, Leiter (1991), analiza las causas que provocan el primer caso registrado de SQT entre los voluntarios de la clínica “Free Clinic de Nueva York”. Concluye: un horario laboral inestable con jornadas laborales muy largas sumado a una baja retribución salarial, un contexto social exigente y un exceso en la implicación personal del equipo sanitario, como causas principales sobre lo acontecido en dicha clínica. Leiter, un año más tarde, asemeja el SQT a una crisis de autoeficacia, distanciando de esta forma el *burnout* del estrés laboral. Según este autor (Leiter, 1992), resulta relativamente sencillo desarrollar SQT entre los profesionales que padecen una crisis de autoeficacia en el trabajo (Peinado y Garcés de Los Fayos, 1998). Leal (1993) resalta una sintomatología depresiva en el SQT. Este autor observa en los sujetos *burnout* una pérdida progresiva de autoestima relacionada con la baja productividad que los sujetos perciben en base a su esfuerzo.

1.1.2.2. Delimitación conceptual en lengua hispana.

En lengua castellana la diversidad del término es amplia. En función de la publicación a la que se recurra, el “*síndrome de burnout*” o “*burnout syndrome*” ha sido traducido al castellano bajo diferentes nombres, siendo usual, en la mayor parte de los casos, la denominación de *burnout* planteada por Maslach y Jackson (1981).

Una revisión realizada por Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2005, p. 37) llega a documentar, dentro de la literatura hispana, un total de dieciséis denominaciones diferentes sobre el término en cuestión.

A continuación recogemos dichas definiciones clasificadas en tres bloques. En un **primer grupo** destacan aquellas definiciones que toman como referencia el término original anglosajón de la palabra. Dentro de este grupo se refiere a *burnout* como: síndrome del trabajador quemado (Gil-Monte y Peiró, 1997; Gil-Monte, 2002), síndrome de estar

quemado en el trabajo (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000), síndrome de quemarse en el trabajo (Guillen y Santamaría, 1999; Manassero, García, Vázquez, Ferrer, Ramis y Gili, 2000), síndrome de estar quemado (Da Silva, Daniel y Pérez, 1999; Durán, Extremera y Rey, 2001; Flórez, 1994; López et al., 2000), síndrome del quemado (Chacón, Vecina, Barrón y De Pául, 1999; De la Fuente y Trujillo, 1997; Fuertes, Martínez, Cantizano, Gándara y De la Cruz, 1997; López et al., 2000; Pera y Serra-Prat, 2002), estar quemado (Olmeda, García y Morante, 1998; Prieto, Robles, Salazar y Daniel, 2002), quemazón profesional (Aluja, 1997), etc.

En un **segundo grupo** nos encontramos con denominaciones que adoptan como punto de referencia el aspecto semántico de la palabra. Dentro de estas destacamos: desgaste psicológico por el trabajo (García, Sáez y Llor, 2000), desgaste ocupacional (López, 1996), desgaste profesional (Da Silva et al., 1999; Milicic y Aron, 2000; Olmeda et al., 1998; Prieto et al., 2002; Segarra y Garrido, 2000), agotamiento profesional (Belloch, Renovell, Calabuig y Gómez, 2000; Díaz e Hidalgo, 1994), síndrome de cansancio emocional (García, Raña y Saleta, 1999), etc.

Por último, el **tercer grupo** engloba aquellas definiciones que consideran al SQT como sinónimo del estrés laboral. Dentro de éstas destacan: estrés crónico laboral asistencial (Manzano, 2001), estrés crónico asistencial (Rísquez, Meca y Fernández, 2010), estrés laboral asistencial (Arranz, Torres, Cancio y Hernández, 1999; Carretero, Oliver, Toledo y Regueiro, 1998), estrés profesional (Aluja, 1997), estrés laboral (Fuertes et al., 1997; García et al., 1999), etc.

1.1.3. DIFERENCIACIÓN DEL SÍNDROME DE BURNOUT CON RESPECTO A OTROS CONSTRUCTOS.

Nos encontramos con un concepto difícil de discriminar con respecto a otros trastornos de ámbito psicológico. El término *burnout* es empleado en sentido muy amplio para referirse a situaciones diversas del estrés laboral (Manassero, Fornés, Fernández Bennassar, Vázquez y Ferrer, 1995). La dificultad de diferenciarlo con respecto a otros términos afines ha quedado reflejada a lo largo de los años por diversos autores (Pines y Kafry, 1978; Pines, Aronson y Kafry, 1981; Manassero et al., 2000; Extremera, Durán y Lourdes, 2010). Estos han criticado duramente el síndrome SQT por guardar una gran similitud con otros trastornos ya existentes: p. ej.: ansiedad, tedio, estrés, insatisfacción laboral, aburrimiento,

malestar docente, alienación, etc. Algunos autores (p. ej.: Moriana y Herruzo, 2005), defienden el hecho que estemos ante la rebautización de cuadros psicológicos previamente definidos bajo otros nombres.

1.1.3.1. Depresión.

Se trata de dos conceptos, depresión y *burnout*, que guardan una gran similitud siendo diferenciados ambos en función de su contenido social. Daniel (1995) señala al *Burnout* como constructo social, consecuencia de las relaciones interpersonales y organizacionales que se generan en el puesto de trabajo. Según este autor, el SQT es resultado de una serie de alteraciones físicas, emocionales y comportamentales cuyo origen lo encontramos en factores individuales, laborales y sociales que rodean a la persona. La depresión, por su parte, se trata de un conjunto de emociones y cogniciones que interfieren en el proceso de interrelación social del sujeto. Esta última se caracteriza por presentarse como un estado de ánimo abatido persistente en el tiempo general (Guerrero y Castro, 2001).

Leiter y Durup (1994), tras una exhaustiva revisión, concluyen la diferenciación de ambos conceptos defendiendo la estrecha relación existente entre la depresión y la dimensión *burnout* agotamiento emocional. Brenninkmeyer, Van Yperen y Buunk (2001) apoyan esta diferenciación. Brenninkmeyer et al. (2001) destacan entre los sujetos SQT, con respecto a pacientes deprimidos, cinco aspectos diferenciadores: (1) baja capacidad de disfrute; (2) estabilidad en el peso; (3) ausencia de ideaciones suicidas; (4) baja capacidad en la toma de decisiones; y (5) dificultades en la adquisición de sueño.

Tabla 1.1.- Resumen de las diferencias entre depresión y *burnout* (Brenninkmeyer et al., 2001).

	Depresión	Burnout
Ocio.	Pérdida en la capacidad de disfrute.	Capacidad de disfrute. No desarrollado debido a una baja energía motivada por el trabajo.
Pérdida de peso.	Presencia de modificación de peso.	No se observa pérdida de peso.
Riesgo de suicidio.	Presencia de ideaciones suicidas.	Ausencia de ideaciones suicidas.
Psicomotricidad.	Pérdida de psicomotricidad.	Ausencia de alteraciones en psicomotricidad.
Culpabilidad.	Ausencia de culpa.	Presente en sujetos SQT.
Locus de control.	Ajeno al sujeto.	Locus de control interno.
Sueño.	Dificultades en el mantenimiento del sueño.	Problema en la adquisición de sueño.

1.1.3.2. Estrés.

Resulta compleja su distinción a menos que profundicemos en los conceptos de ambos términos. La discrepancia sobre si estamos ante un mismo concepto ha existido desde el inicio del estudio del SQT. No en vano, entre los expertos dentro del estudio del estrés, se ha debatido sobre si debe ser considerado el *burnout* una forma particular de estrés o una mera etapa de este (Carrobles y Benevides-Pereira, 2009).

El conocimiento acumulativo disponible, tras varias décadas de estudio, permite afirmar que estamos ante dos constructos fuertemente asociados (Santiago, Otero-López, Castro y Villardefrancos, 2005) si bien son varios los autores (p. ej.: Caton, Grossnickle, Cope, Long y Mitchel, 1988; Santiago y Otero-López, 2005) que defienden la singularidad de los mismos. En este sentido, algunos investigadores (Lerman et al., 1999; Nakamura, Nagase, Yoshida y Ogino, 1999; Pruessner, Hellhammer y Kirschbaum, 1999) alegan encontrar diferencias en cuanto a los componentes físicos implicados en ambos procesos. Fernández-Abascal (2011) respalda la diferenciación de ambos términos destacando la no desaparición del SQT una vez realizado un descanso prolongado. Según esta afirmación, *burnout* hace su aparición poco tiempo después de que el trabajador se haya reincorporado al puesto de trabajo.

Tabla 1.2.- diferencias entre *burnout* y estrés laboral.

Burnout	Estrés Laboral
<ul style="list-style-type: none"> • Desgaste emocional. • Falta de implicación. • El daño se destaca en el ámbito emocional. • Agotamiento de la energía emocional. • No se dan efectos positivos aun dandose una exposicion moderada. 	<ul style="list-style-type: none"> • Hiperactividad emocional. • Sobreimplicación en los problemas. • El daño se destaca en el apartado fisiológico. • Agotamiento de la energía física. • Puede darse efectos positivos en exposiciones moderadas.

Carrobles y Benevides-Pereira (2009) defienden la diferenciación de ambos términos considerando el SQT como una etapa particular del estrés laboral. Estos autores entienden el síndrome como un desgaste en el proceso de adaptación o supervivencia, por parte del trabajador, en el desempeño de funciones laborales bajo condiciones adversas. Definen el *burnout* como un estrés emocional no necesariamente fruto de una sobrecarga en las funciones laborales. Este planteamiento lo diferencia de posturas tradicionales (p. ej.:

Selye, 1956 y Lazarus, Miyar y Folkman, 1986). Otro apartado diferenciador es la incorporación dentro del *burnout* del concepto de despersonalización, ajeno este último al concepto de estrés clásico empleado (Gil-Monte y Peiró, 1997).

1.1.3.3. Fatiga.

La fatiga es considerada, en todo caso, una consecuencia del *burnout*. Los sujetos aquejados de SQT desarrollan conductas negativas que agravan la sensación de agotamiento emocional en el trabajo. La sensación de fatiga, fuera del contexto del *burnout*, puede verse minimizada adoptando conductas de descanso que favorezcan la recuperación, por lo general “rápida”, del sujeto. Esto lo diferencia del SQT donde el profundo sentimiento de fracaso y agotamiento emocional dificulta notablemente el proceso de recuperación.

1.1.3.4. Insatisfacción laboral.

La insatisfacción laboral es considerada un desencadenante que puede precipitar el desarrollo del SQT. Se trata de un concepto incluido en el MBI bajo la dimensión de Realización Personal o Eficacia Profesional si nos ceñimos, en este último caso, a la versión reportada por el *Maslach Burnout Inventory-GS* (MBI-GS, 1996).

Estaríamos, por tanto, ante una de las tres dimensiones sobre las cuales, Maslach y Jackson (1981) definen el concepto del *burnout* siendo, entre las tres dimensiones, la que menor valor recibe debido a su baja capacidad predictora.

1.2. SINTOMATOLOGÍA DEL SÍNDROME DE BURNOUT.

Diversos autores (Maslach y Pines, 1977; Cherniss, 1980 y Maslach, 1982; Álvarez y Fernández, 1991) diferencian cuatro grandes áreas en la sintomatología del síndrome *burnout*. Una primera área hace mención a los *síntomas psicósomáticos* padecidos por los sujetos: dolores de cabeza, fatiga crónica, úlceras y/o trastornos gastrointestinales, dolores musculares en cuello y/o espalda, hipertensión, amenorrea, etc. Un segundo bloque registra respuestas *conductuales* entre las que destacan: absentismo laboral, conductas violentas, consumo de drogas, problemas para relajarse, etc. En un tercer apartado nos encontramos con *manifestaciones emocionales*, p. ej.: distanciamiento afectivo, irritabilidad, dificultad para concentrarse, reducción en el rendimiento laboral, inseguridades sobre sus

capacidades técnicas, baja autoestima, etc. Por último, dentro de la clasificación realizada por estos autores (véase Álvarez y Fernández, 1991) nos encontraríamos con el área en que aparecen *síntomas y/o conductas defensivas*. Se trata de mecanismos empleados por el profesional a la hora de contrarrestar los sentimientos derivados de las emociones negativas vividas: negación de las emociones, empleo de ironía, atención selectiva, etc.

A continuación viene representada en la tabla 1.3 las aportaciones realizadas por Álvarez y Fernández (1991) sobre las sintomatologías de las cuatro áreas. En la tabla 1.4 se hace mención a la sintomatología *burnout* asociada a sus cuatro mecanismos de respuesta.

Tabla 1.3.- Sintomatología *burnout* en las cuatro áreas. Obtenido de las aportaciones de (Álvarez y Fernández, 1991, p. 259)

Psicosomáticos	Conductuales	Emocionales	Defensivos
<ul style="list-style-type: none"> • Dolores de cabeza. • Fatiga crónica. • Úlceras y/o desordenes gastrointestinales. • Dolores musculares en cuello y/o espalda. • Hipertensión. • Amenorrea. • Etc.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Absentismo laboral • Conductas violentas. • Consumo de drogas. • Problemas para relajarse. • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Distanciamiento afectivo. • Irritabilidad. • Dificultad para concentrarse. • Reducción en el rendimiento laboral. • Inseguridades sobre sus capacidades técnicas. • Baja autoestima. • Etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Negación de las emociones. • Empleo de ironía. • Atención selectiva. • Etc.

La tabla 1.4.- Sintomatología *burnout* asociada a cuatro mecanismos de respuesta: cognitivos, conductuales, emocionales y sociales.

Cognitivo	Conductuales	Emocionales	Sociales
<ul style="list-style-type: none"> • Pérdida de significado. • Pérdida de Valores • Desadaptación de las expectativas. • Modificación del autoconcepto. • Desorientación cognitiva. • Pérdida de creatividad. • Distracciones. • Cinismo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitación de responsabilidad. • Absentismo. • Conductas inadaptativas. • Desorganización. • Sobreimplicación. • Evitación de toma de decisiones. • Consumo de sustancias estimulantes, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Depresión • Indefensión • Desesperanza • Irritación • Apatía • Desilusión • Pesimismo • Hostilidad • Falta de tolerancia • Supresión de sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitación de contacto • Conflictos interpersonales • Malhumor • Aislamiento • Evitación profesional

1.3. MODELOS EXPLICATIVOS DEL SÍNDROME DE BURNOUT.

Son numerosos los modelos que intentan explicar, desde aproximaciones clínicas y psicosociales, la etiología del síndrome SQT. A continuación viene representada una breve revisión de estos, incluyendo algunos modelos representativos desde las distintas perspectivas psicosociales de estudio.

Pasamos a la descripción de los tres principales bloques de estudios. Un primer grupo de estudio: a) engloba aquellos modelos elaborados bajo las **teorías sociocognitivas del Yo**; el modelo b) agrupa modelos que tienen como referencia las **teorías del intercambio social**; y, por último el bloque de modelos c) elaborados desde una **perspectiva organizacional**.

Tabla 1.5.- Adaptación del cuadro de Taxonomía de los modelos del síndrome de quemarse por el trabajo (Gil-Monte y Peiró, 1997, p. 30).

Marco Teórico	Modelo explicativo del Síndrome de Burnout
Modelos elaborados sobre la teoría sociocognitiva del Yo.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de Competencia Social de Harrison (1983). • Modelo de Pines (1993). • Modelo de auto-eficacia Cherniss (1993). • Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993).
Modelos elaborados desde la teoría del intercambio social.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli(1993). • Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Freedy (1993). • Modelo de demandas y recursos laborales DRL, Demerouti,Bakker, Nachreiner, y Schaufeli, W. B. (2001).
Modelos etiológicos basados en la Teoría Organizacional.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelos de fase de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983). • Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993). • Modelo de Winnubst (1993).

1.3.1. MODELOS ELABORADOS SOBRE LA TEORÍA SOCIOCOGNITIVA DEL YO.

Modelos desarrollados a partir del marco de las teorías cognitivas propuestas por Albert Bandura (1989). Este autor, creador de la teoría cognitiva social, centra sus investigaciones en determinar la influencia del pensamiento autorreferente. Bandura parte de la premisa que *“todas las conductas humanas son adquiridas y que los principios de aprendizaje son*

suficientes para explicar los comportamientos tanto normales como patológicos” (Bandura y Walter, 1963).

Si bien su planteamiento está considerado la base de los modelos elaborados desde la teoría del Yo, cada autor (Harrison, 1983; Pines, 1993; Cherniss, 1993 y Thompson et al., 1993) aporta una visión particular sobre dicha teoría.

1.3.1.1. Modelo de Competencia Social de Harrison (1983).

Harrison (1983) parte del planteamiento que toda persona cuyo trabajo esté destinado al servicio de otros muestra altos niveles de motivación y altruismo.

Según el autor, los puestos de trabajo están compuestos por dos tipos de agentes: los destinados a facilitar las labores de los sujetos y aquellos encargados de entorpecer su correcta ejecución. Al tratarse de personas con un elevado nivel de motivación, esta circunstancia, sumada a otros facilitadores del puesto, darán como resultado trabajadores eficientes y productivos para la organización. Por contra, cuando las condiciones actúen como barrera en el desarrollo de su trabajo, nos encontraremos con trabajadores cuya sensación de auto-eficiencia se verá gravemente afectada.

Harrison (1983) destaca: la capacidad profesional, la autonomía en la toma de decisiones, la ambigüedad del rol, la disposición de recursos, la retroalimentación o *feedback*, la ausencia o no de conflictos personales, etc. como factores determinantes en la consecución de objetivos.

1.3.1.2. Modelo de Pines (1993).

Nos encontramos con un planteamiento muy similar al planteado por Harrison (1983) al mantener ambos como pilar central la involucración del trabajador con el puesto.

El modelo de Pines (1993) incorpora como matiz significativo el hecho que, *burnout*, tan solo, pueda darse en trabajadores con clara vocación hacia el desempeño de sus funciones. Se trataría, por tanto, de sujetos con un alto nivel de motivación sumado a un elevado nivel de expectativas sobre los resultados. Según el autor, la obtención de expectativas incompletas genera en los sujetos un desequilibrio entre las demandas internas del trabajador y la recompensas obtenidas del puesto. Esta situación mantenida en el tiempo

provocará incapacidad adaptativa en el sujeto, desembocando en un estado de estrés crónico y desarrollo de síntomas SQT (agotamiento físico, emocional y mental).

1.3.1.3. Modelo de auto-eficacia de Cherniss (1993).

Este modelo parte de la teoría de “autoeficacia percibida” planteada por Bandura (1989). Bandura plantea la *autoeficacia percibida* como un factor “reductor” del estrés, al suponer en el sujeto una valoración positiva sobre sus propias capacidades de afrontamiento.

Cherniss (1993) entiende el trabajo como la consecución de pequeñas metas, independientes entre sí, que actúan como reforzadores positivos en el sujeto. En el caso de no ver alcanzados dichos objetivos el sujeto correrá el riesgo de desarrollar estados de estrés, fatiga, decepción, etc.

Cherniss (1993) pretende determinar aquellos factores ambientales responsables de la surgimiento del SQT. El objetivo es, una vez identificado, adoptar medidas que permitan prevenir su aparición. Para ello plantea tres fases de evolución del síndrome, desde que es percibido en sus primeros síntomas hasta su desarrollo:

- **Fase I.** Fase de desequilibrio percibido entre las demandas del puesto en relación a los recursos personales y emocionales disponibles por el trabajador. El sujeto percibe un desajuste entre las expectativas formadas sobre su trabajo y el reconocimiento que percibirá por este por parte de: superiores, compañeros, clientes, etc.
- **Fase II.** Una vez fracasados los mecanismos de afrontamiento de la fase I, el sujeto muestra síntomas de agotamiento emocional a través de desequilibrios emocionales consecuencia directa de la tensión psicofisiológica y de la desmotivación hacia su puesto.
- **Fase III:** Fase en la que pueden percibirse síntomas que delatan en el sujeto el desarrollado del SQT. El trabajador muestra una modificación de actitud con respecto a su trabajo, extendiendo esa sensación de apatía a otros aspectos de su vida personal.

1.3.1.4. Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper (1993).

El modelo defiende la importancia del concepto *auto-conciencia percibida* al desarrollar el SQT. Cuando el sujeto reconoce una situación de desequilibrio entre las exigencias de su

puesto y los recursos de los que dispone, el sujeto se hace más auto-consciente de la situación, viendo sus expectativas de éxito frustradas.

Thompson et al. (1993) emplean el término “*retirada mental o conductual*” al referirse a la postura adoptada por los sujetos ante las discrepancias percibidas en la consecución de los objetivos laborales fijados. Estos autores definen la *despersonalización* como un mecanismo de afrontamiento ante los resultados tras ser consciente, el trabajador, que estos no serán los inicialmente esperados.

1.3.2. MODELOS ELABORADOS DESDE LA TEORÍA DEL INTERCAMBIO SOCIAL.

La *teoría del intercambio social* se desarrolla sobre el planteamiento inicial de una continua situación de desequilibrio entre la implicación personal del trabajador y la recompensa social percibida. Según el planteamiento, detrás del desarrollo del SQT tenemos un desequilibrio en la percepción que tiene el sujeto entre lo que aporta a la sociedad (mediante su trabajo) y el reconocimiento que percibe por parte de esta.

Dentro de la “*teoría del intercambio social*”, nos centraremos en los siguientes modelos:

- El modelo de comparación social, propuesto por Buunk y Schaufeli (1993).
- El modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Freedy (1993).
- Modelo de demandas y recursos laborales de Bakker y Demerouti (2007).

1.3.2.1. Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli (1993).

Su modelo puede resumirse bajo el “*principio de equidad*” entre lo que ofrecen los trabajadores (implicación personal en su puesto de trabajo) y la gratitud que perciben por ello.

Buunk y Schaufeli (1993) centran sus estudios en el sector sanitario, concretamente en el gremio de la enfermería. Observan en el *rol* ejercido por las enfermeras un foco generador de numerosas situaciones de conflicto resultado de la falta de precisión de tareas a desempeñar por dichas trabajadoras. Según los autores (Buunk y Schaufeli, 1993), la incertidumbre generada en el puesto de trabajo, la falta de equidad en lo referente a implicación vs. reconocimiento percibido, y la falta de control sobre sus propias acciones

son tres aspectos clave que posibilitan el desarrollo del SQT entre personal sanitario. A su vez, entienden el síndrome de *burnout*, dentro del ámbito sanitario, como resultado de la combinación de dos circunstancias: una primera resultante de la interacción que los empleados disponen con los pacientes; y, por otra, los agravios sociales comparativos que se dan entre los propios trabajadores de los centros.

Los resultados obtenidos por Buunk y Schaufeli (1993) permite observar procesos de afiliación social entre compañeros. Trabajadores del ámbito de la enfermería buscan apoyo entre los propios compañeros del gremio a la hora de superar ciertas situaciones estresantes. Por lo general, recurren a personal de su misma categoría profesional ante el temor a ser catalogados, por sus superiores, como personal poco cualificado en el desarrollo de sus funciones.

1.3.2.2. Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Freedy (1993).

La Teoría de la Conservación de Recursos (COR) parte de la premisa inicial de que el mantenimiento de los recursos mínimos es más importante que la consecución de nuevas metas. Enfatiza sobre el verdadero impulso de los sujetos: la obtención y el mantenimiento de aquellos recursos percibidos por los mismos como relevantes.

Al tratarse de un modelo motivacional, diferentes autores (p. ej.: Hobfoll y Freedy, 1993) destacan la importancia de la presencia de estrategias de afrontamiento activas a la hora del prever el SQT. Defienden la necesidad de un planteamiento cognitivo positivo por parte del sujeto que favorezca la valoración de la situación. A su vez, la COR destaca la importancia de un entorno laboral óptimo que facilite la adaptación de las relaciones personales en el trabajo (compañeros, supervisores, jefes, etc.), consideradas estas fuentes reguladoras del *burnout*.

El estrés es planteado por la COR como el resultado de un proceso de pérdida recursos: un conjunto de situaciones que imposibilitan al individuo el acceso a los recursos individuales (p. ej.: valores, creencias, motivaciones, etc.) considerados relevantes para la supervivencia moral del individuo. El estrés sería, por tanto, el resultado final de un proceso en el que están presentes diferentes ciclos de pérdida o dificultad de acceso a ciertos recursos procedentes tanto del ámbito laboral como de otros entornos.

En lo referente al *burnout*, Hobfoll y Freedy (1993) plantean el desarrollo del síndrome como una respuesta del sujeto al percibir sus motivaciones básicas amenazadas. Shirom (1989) equipara el desgaste profesional a una espiral de pérdida de recursos energéticos: físicos, emocionales y cognitivos; observando entre los sujetos sometidos a un estrés crónico el desarrollo de fatiga física, agotamiento emocional y cansancio cognitivo.

1.3.2.3. Modelo de demandas y recursos laborales de Bakker y Demerouti (2007).

Modelo resultante de la combinación entre modelos de demandas/control y de esfuerzos/recompensas (Rodríguez-Muñoz, Martínez, Moreno y Gálvez, 2006). Se trata de un modelo cuya presencia en los últimos años se ha visto incrementada debido a su alta capacidad predictiva en temática *burnout*, compromiso organizacional y *engagement*.

De acuerdo con el modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL, Bakker y Demerouti, 2007), las condiciones de trabajo se pueden clasificar en dos categorías generales, que son aplicables prácticamente a todas las profesiones: las demandas y los recursos laborales. Básicamente, las demandas laborales hacen referencia a aquellos aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo y se relacionan, por tanto, con costes fisiológicos y psíquicos, como la fatiga, mientras que los recursos laborales tienen cualidades motivacionales. Los recursos laborales pueden tener un efecto motivador intrínseco al satisfacer las necesidades humanas básicas, como las de autonomía, de relación y de autoeficacia (Deci y Ryan, 1985). Por ejemplo, un adecuado *feedback* fomenta el aprendizaje, lo que aumenta las competencias laborales, mientras que la autonomía y el apoyo social satisfacen la necesidad de autonomía y de pertenencia a un grupo, respectivamente. Del mismo modo, los recursos laborales también pueden ejercer un papel de motivación extrínseca, porque los entornos laborales con recursos fomentan la voluntad de dedicar nuestros esfuerzos y competencias al trabajo (Meijman y Mulder, 1998). En este tipo de entornos, es más probable que se realicen las tareas correctamente y se alcancen los objetivos establecidos. Por ejemplo, el apoyo social por parte de los compañeros y la retroalimentación sobre el desempeño aumentan la probabilidad de tener éxito en los objetivos propios

En lo que respecta al campo del *burnout*, el modelo destaca por analizar la influencia de las demandas laborales en el deterioro de la salud general en los trabajadores (Hakenen, Bakker y Schaufeli, 2006). Según el modelo MDR, el surgimiento y desarrollo de

trabajadores “quemados” puede darse a través de dos procesos: (1) una demanda laboral excesiva que repercute en el estado físico de los trabajadores en forma de agotamiento; y (2) a través de la falta de compromiso por parte del trabajador, resultante de la escasez de los recursos laborales disponibles [p. ej.: apoyo, formación, autonomía, *feedback*, etc.]. La combinación de ambos puntos influye en el surgimiento de comportamientos cínicos en los profesionales (Xanthopoulou y Meier, 2015).

Dentro del contexto de la propia organización, este tipo de conductas cínicas puede repercutir en el rendimiento laboral de la entidad. A través de un efecto contagio entre trabajadores, la falta de RL y el exceso de demandas en el puesto puede producir un incremento notable en el riesgo a desarrollar un clima laboral inestable (Zapf, Dormann y Frese, 1996), incrementándose la probabilidad de desarrollar SQT.

1.3.3. Modelos etiológicos basados en la Teoría Organizacional.

Los modelos planteados en este grupo entienden el contexto estructural de la organización y las estrategias de afrontamiento empleadas por los trabajadores como aspectos clave a la hora de desarrollar SQT.

Estos modelos asumen como factores antecesores al surgimiento del SQT: falta de salud organizacional, falta de estructura, problemas de clima organizacional, problemas del rol laboral, falta de apoyo laboral, etc. A su vez, plantea estrategias de afrontamiento personal como mecanismo eficaz en el manejo de estos estresores.

Entre los modelos presentados en este apartado destacamos:

- El modelo de fase de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983).
- El modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993).
- El modelo de Winnubst (1993).

1.3.3.1. Modelo de fase de Golembiewski, Munzenrider y Carter (1983).

Golembiewski et al. (1983) consideran el SQT una consecuencia directa de la pérdida de motivación por parte del trabajador. Ven en la pérdida un proceso secuencial en la que primero se da un proceso de despersonalización, seguido de una disminución en la realización personal, provocando esta última una sensación de fatiga emocional.

El trabajador disminuye su implicación personal en el puesto de trabajo debido al estrés laboral que padece. Un exceso de carga laboral seguido de una percepción pobre del *rol* puede desembocar en el desarrollo de sentimientos negativos hacia el trabajo: pérdida de control, de autonomía, etc.; sensaciones que, mantenidas de forma prolongada en el tiempo, pueden desencadenar estados irritables, fatiga, dolores de cabeza, etc.

En estos últimos estados (irritabilidad, fatiga, etc.), los sujetos adoptan medidas de afrontamiento ante la situación a la que se ven abocados, recurriendo para ello a dos posturas: a) la realización del trabajo sin implicación personal en el problema, manteniendo la empatía con el cliente; y b) mantenerse distante no buscando empatía ni implicación al desempeñar su trabajo. El primer planteamiento a) es considerado como un enfoque constructivista, ya que el trabajador regula su implicación en el problema sin dejar de atender el aspecto empático con el cliente. Aunque, en un principio, esté considerado un planteamiento adaptativo válido, estas conductas mantenidas en el tiempo pueden desencadenar estados en los que el sujeto se sienta poco identificado y realizado con el trabajo, adoptando conductas de distanciamiento con respecto a los clientes. La segunda postura (b) es considerada contraproducente al aislar emocionalmente al trabajador con respecto a la persona con la que trabaja. Esto último puede llevar al sujeto a adoptar comportamientos cínicos incrementando con ello el riesgo a desarrollar SQT.

1.3.3.2. Modelo de Cox, Kuk y Leiter (1993).

El modelo presentado por Cox et al. (1993) parte del modelo transaccional del estrés laboral presentado por Cox y cols. (Cox, 1978; Cox y Mackay 1981).

Este modelo parte de la “*salud de la organización*” como elemento modulador clave en la relación estrés - *burnout*. Dicho concepto tiene su base en la coherencia percibida por los sujetos sobre los sistemas psicosociales que integran la organización [p. ej.: política de empresa, procedimientos, etc.].

El modelo destaca dos variables influyentes en el desarrollo del SQT: “*sentirse gastado*” (entendiendo este como un sentimiento de cansancio y debilidad emocional) y, “*sentirse presionado y tenso*” (desarrollo de conductas negativas ante la sensación de amenaza, tensión y ansiedad).

Cox y cols. (1978; 1981) ven en la *despersonalización*, una medida de afrontamiento empleada por el sujeto ante sentimientos de agotamiento emocional. A su vez defienden que el sentimiento de *baja realización personal* suele darse como resultado del desajuste percibido entre las expectativas del trabajador y las posibilidades reales del puesto. Defienden que la propia percepción del sujeto sobre su realización personal juega un papel determinante a la hora de medir la repercusión que el *agotamiento emocional* tenga sobre este.

1.3.3.3. Modelo de Winnubst (1993).

Winnubst adopta la conceptualización de Pines y Aronson (1988) elaborada sobre el “síndrome de quemarse por el trabajo” desestimando el “*modelo tridimensional*” planteado por Maslach y Jackson (1981).

El modelo destaca la importancia de la propia estructura de la organización a la hora de estudiar la incidencia del SQT: la importancia de variables organizacionales (p. ej.: estructura organizacional, clima de la organización, cultura y apoyo social dentro del centro, etc.) como variables antecesoras en el desarrollo del síndrome. Considera el tipo de estructura de la organización un elemento clave a la hora de determinar la etiología por la cual puede darse el SQT, diferenciando el trabajar con burocracias mecánicas, jerárquicas y/o autoritarias, del hecho de tratar con burocracias profesionalizadas. Diferencia las tres primeras organizaciones por ser estructuras verticales donde las conductas de apoyo social son difícilmente perceptibles, en comparación con la “camaradería” u “apoyo del gremio” que puede observarse en una estructura cuya burocracia es profesionalizada.

Winnubst (1993), al igual que sucedió con el modelo presentado por Golembiewski y Cols., plantea el SQT como síndrome que puede estar presente en cualquier tipo de profesión, aceptado inclusive profesiones “no reconocidas” (p. ej.: ama de casa, cuidado de familiares mayores, etc.). Destaca el hecho de que estemos ante un sentimiento de agotamiento físico, emocional y mental tras el padecimiento de una tensión emocional crónica.

Winnubst presenta, en 1993, cuatro supuestos claves sobre los cuales cimentar su modelo: a) el papel de la propia estructura de la organización en el desarrollo del apoyo social que se da dentro de la misma; b) la relación interdependiente existente entre el sistemas de

apoyo social y el clima laboral; c) el papel relevante de los valores éticos y sociales de la organización sobre los aspectos culturales y de apoyo social que se da en la misma; y d) la capacidad predictiva de los valores éticos en el desarrollo de situaciones SQT. Considera (Winnubst, 1993) la variable “apoyo social” un apartado clave dentro del proceso de intervención sobre *burnout*. Se trata de una variable de fácil acceso, presente en los cuatro supuestos planteados.

1.4. VARIABLES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO DEL BURNOUT

Este apartado no pretende recoger todas las variables vinculadas al SQT al tratarse este último caso un objetivo ambicioso difícilmente cumplible. El síndrome *burnout* puede deberse a múltiples y complejas situaciones dependientes de cada trabajador y/o composición organizacional.

Prácticamente, la mayor parte de las discusiones destacan el síndrome de *burnout* como resultado de factores tanto personales como profesionales (Montejo, 2014). A continuación incluiremos alguna de estas variables, tanto organizacionales como individuales, que tienen mayor relevancia en el campo del *burnout*. Estos factores serán analizados desde dos planteamientos: aquél atribuibles a variables organizacionales o “*factores de riesgo laboral*” y aquéllos que provienen de la faceta personal del sujeto, también definido como “*factores de riesgo personal*”.

1.4.1. VARIABLES ORGANIZACIONALES.

En función del estudio al que se recurra, las discrepancias sobre el peso de las diferentes variables en el surgimiento y posterior desarrollo del SQT se hacen más visibles. En este sentido, diferentes publicaciones enfatizan el papel de las variables organizacionales, por encima de las sociodemográficas, en el surgimiento de *burnout* en docentes (p. ej.: Zellars, Perrewe y Hochwarter; 2000; Shirom, 2005). Otras (Gil-Monte y Peiró, 1997), ven en estas variables organizacionales una explicación del desencadenamiento del síndrome, delegando la explicación de la aparición del SQT en las variables sociodemográficas atribuibles a cada sujeto. En nuestro caso, el estudio enfatiza los factores organizacionales implicados en el desarrollo del SQT por encima de otras variables sociodemográficas individuales o de personalidad.

Entendemos por variables organizacionales aquellas características que integran el centro laboral favoreciendo o, en ausencia de estas, dificultando la disposición de recursos laborales que permitan modular la intensidad de las situaciones estresantes percibidas por el trabajador (p. ej.: conflicto de roles, carencia de infraestructuras en el centro, poco apoyo organizativo, sobrecarga laboral, apoyo social de compañeros, escaso *feedback* de la supervisión etc.).

Sobre las variables organizacionales descritas, a continuación, existe cierto consenso en destacar su importancia sobre la atribución causal que mantienen tanto en el surgimiento como en la prevención del SQT.

1.4.1.1. Apoyo social.

Barrón y Chacón (1992) sitúan en la década de los setenta, el auge en el estudio de dicho término, tras las publicaciones aportadas por diferentes autores destacados en la materia (Caplan, 1974; Cassel, 1974; Cobb 1976). Proponen (Barrón y Sánchez, 2001) como definición más completa de apoyo social (AS), la planteada por Lin, Dean y Ensel (1986), quienes conceptualizan el apoyo social como “*provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos*”. Nos encontramos pues, ante un proceso complejo de interacción entre estructuras sociales, relaciones sociales y atributos personales.

Dentro del contexto clínico, la influencia del AS dentro el bienestar de los individuos está bien establecida tanto funcional como estructuralmente (Barrón y Chacón, 1990; Cohen y Syme, 1985; Herrero y Musitu, 1998). Décadas de epidemiología social han permitido evidenciar la asociación positiva existente entre aislamiento social e incremento de probabilidad de desarrollo de enfermedades (Cohen y Syme, 1985). En este sentido, un adecuado AS es asociado a una menor tasa de mortandad (Cohen y Syme, 1985), menor prevalencia de enfermedades coronarias (Seeman y Syme, 1987) y una mejora en la rapidez de recuperación en cirugía cardiaca (Ruberman, Weinblatt, Goldberg y Chaudhary, 1984).

En el contexto organizacional, diversos autores (Caplan, 1974; Cassel, 1974; Cobb 1976) defienden el papel amortiguador atribuible al entorno social. Estos destacan el AS al acentuar y/o reducir los efectos del estrés en el puesto de trabajo (Barrón y Chacón, 1992;

Bresó, Salanova y Schaufeli, 2007; Gil-Monte y Peiró, 1997). En este sentido, Haslam, O'Brien, Jetten, Vormedal, y Penna (2005), destacan la capacidad del AS de modular la relación establecida entre la identidad socioprofesional y la experiencia de estrés. Otros estudios, Etzion (1984), vinculan positivamente el estrés padecido en el puesto con el desarrollo de *burnout*. Este autor (Etzion, 1984) plantea la disminución en la correlación establecida entre SQT-estrés a raíz de la inclusión de AS.

1.4.1.2. Sobrecarga laboral.

Se trata de un apartado muy estudiado sobre el que existe relativo consenso, por parte de la población científica, en considerarlo un estresor significativo asociable al deterioro psicológico (Gil-Monte, García-Jueas y Caro, 2008; Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli, 2008) y surgimiento del *burnout*.

Maslach et al. (2001) vinculan altas sobrecargas en el trabajo al desarrollo de estados *burnout*. Esta postura es apoyada por diferentes autores (p. ej.: Borg y Riding, 1991; Cooper y Kelly, 1993; Cox et al., 1993; Dick y Wagner, 2001; Lackritz, 2004; Leiter, 1991; Smith y Bourke, 1992) que destacan la influencia negativa de la SLa en el padecimiento de agotamiento emocional.

Dentro del contexto de la enseñanza existen grandes oscilaciones en lo que a cargas administrativas se refiere. Por una parte, nos encontramos con las cargas procedentes de la función puramente educativa (p. ej.: número de alumnos, nivel educativo, asignaturas impartidas, formación del profesor, etc.); y por otra, con aquellas atribuibles al campo burocrático.

En el campo de la docencia, Silvero (2007, p. 125) atribuye la realización de numerosas tareas de alta implicación y responsabilidad, sumada a la obtención de resultados en periodos temporales cortos, como principales causas de estrés en el ámbito docente. Yagil (1998) observa mayores tasas de *burnout* a medida que la población docentes es más joven e inexperta. El autor (Yagil, 1998) justifica estas mayores tasas en población joven a la interacción con padres y alumnos y al exceso de carga procedente de las funciones docentes.

1.4.1.3. Autonomía.

La autonomía constituye una necesidad básica, psicológica, del ser humano (Deci y Ryan, 2000). Estudios en clima organizacional correlacionan negativamente el síndrome *burnout* con organizaciones que posibilitan una alta participación en la toma de decisiones (Gil-Monte y Peiró, 1997, p. 69).

Rudow (1999) identifica entre profesiones con baja autonomía laboral una mayor propensión a desarrollar cuadros de estrés laboral. Esto lleva a considerar la falta de autonomía un predictor significativo del SQT, vinculándose este con las subescala de agotamiento emocional y baja realización personal (Fernández, 2010).

Bakker, Demerouti y Euwema (2005) destacan el nivel de autonomía como recurso laboral relevante que reduce el impacto de las demandas en las dimensiones *burnout* de agotamiento y cinismo.

En el contexto docente, la falta de autonomía en el trabajo se ha visto fuertemente vinculada al desarrollo de SQT (Schwab, Jackson y Shuler, 1986; Lee y Ashford, 1996; Maslach y Leiter, 1997). Un estudio realizado por Tejero y Fernández (2007) sobre la gestión de escuelas, relaciona la falta de autonomía en la dirección de los centros escolares con el padecimiento de *burnout*.

Schwarb et al. (1986) observan cómo la *falta de participación* predice un 14% de la varianza en el desarrollo de actitudes de despersonalización. Docentes con baja percepción de autonomía tienden a presentar un “locus de control externo” que afecta negativamente al grado de implicación presentado por estos, mostrando una mayor propensión al desarrollo de cuadros de estrés laboral (Rudow, 1999).

Montejo (2014) matiza el efecto de la autonomía en el contexto docente, supeditando el efecto de la misma al nivel de autoeficacia presentada por los trabajadores. Según la autora, a mayor autonomía en los sujetos con baja capacidad de autoeficacia, mayores son los niveles de cansancio emocional registrados por los docentes a medida que se incrementa el nivel de autonomía en el trabajo. Según este planteamiento, *burnout* en la docencia sería por lo tanto una combinación entre autonomía y una buena capacidad de autoeficacia personal.

1.4.1.4. Conflicto de rol y ambigüedad de rol.

Han sido muchas las investigaciones que han estudiado la ambigüedad y conflicto de rol de forma global sin considerar sus diferentes tipos y efectos. En base a ello, Peiró, Luque, Meliá y Loscertales (1991) plantean la necesidad de hacer una distinción entre ambos conceptos recomendando su análisis de forma separada.

El rol, analogía procedente del teatro (Peiró, 1992), dentro del contexto laboral es definido como la representación o papel conductual que un sujeto desempeña dentro de una organización en base a las características del puesto al que ha sido asociado.

Entendemos por *conflicto de rol* la presencia simultánea de expectativas contradictorias asociadas a un rol en relación a las condiciones, recursos, objetivos y expectativas de la propia persona. Se trata de una situación resultante de la *ambigüedad de rol* del puesto. A esta última se le atribuyen estados emocionales negativos achacables a la falta de delimitación de las funciones que un profesional debe desempeñar en su puesto.

Sánchez (2014) vincula al conflicto de rol el desarrollo de estrés siendo vinculado a su vez al desarrollo de estados de ansiedad, insatisfacción laboral y abandono del puesto de trabajo. Gil-Monte y Peiró (1998, 1999) atribuye al conflicto de rol el desarrollo de respuestas emocionales negativas vinculadas al *burnout* (p. ej.: incremento en agotamiento emocional del sujeto).

Dentro del contexto educativo, son varios los autores (Schwab y Iwanicki, 1982; Crane y Iwanicki, 1986) que apoyan la relación entre la ambigüedad de rol y el padecimiento de niveles elevados en cansancio emocional, fatiga y actitudes negativas hacia los estudiantes. En este sentido, la experiencia de conflicto de rol aparece supeditada a una ausencia de coherencia entre las metas individuales del profesorado y las metas de la institución educativa a la que el docente pertenece (Deci y Ryan, 2000).

1.4.2. VARIABLES INDIVIDUALES.

Son muchos los estudios centrados en el análisis de aquellos aspectos individuales que inciden en el surgimiento del SQT. Estos tratan de delimitar la influencia de este tipo de variables a la hora de predisponer a los sujetos a una mayor o menor vulnerabilidad al padecimiento de sintomatología *burnout*.

En primer lugar, entendemos por variable de *carácter individual* aquellas características atribuibles al propio sujeto que influyen, facilitando y/o inhibiendo, en el sistema de respuesta de éste. Dentro de estas variables podemos diferenciar dos grandes bloques. Un primer bloque, integrado por aquellas variables sociodemográficas que definen al propio sujeto y son intrínsecas a este (edad, sexo, años de experiencia, estado civil, etc.). Un segundo bloque, abarca aquellos aspectos relativos a la personalidad del sujeto que influyen en el sistema de respuesta del mismo (p.ej.: patrones de conducta tipo A, “locus de control”, autoestima, etc.).

En función a los estudios y enfoques a los que se recurra, el peso de estas variables fluctúa en relación a otras variables de carácter organizacional. Diferentes autores (p. ej.: Fontana y Abouserie, 1993; Griffith, Steptoe y Cropley, 1999; Pierce y Molloy, 1990) atribuyen al apartado sociodemográfico una mayor relevancia en el surgimiento del SQT. Pongamos como ejemplo: Gil-Monte y Peiró (1997) ven en las variables de carácter sociodemográfico factores que permiten explicar la vulnerabilidad de los sujetos al padecimiento del *burnout*. Strassmeier (1992), por su parte, recoge en las variables individuales de personalidad, un mayor porcentaje en la varianza de *burnout* en comparación a las recogidas a través de las variables organizativas.

1.4.2.1. Variables sociodemográficas.

Son muchas las investigaciones orientadas al estudio de las diferencias sociodemográficas. Se trata de factores vinculados al género, edad, estado civil, etc., que interfieren en el surgimiento y desarrollo de trabajadores *burnout*. La mayor parte de estos estudios muestra pequeñas diferencias llegando a darse, en algunos casos, importantes contradicciones al respecto (Montejo, 2014).

1.4.2.1.a. Género

Estamos ante una de las variables sociodemográficas que mayor interés suscita en parte de la comunidad científica. Las diferencias con respecto al género han sido foco de interés en numerosos estudios que pretenden determinar la influencia de esta variable con respecto al desarrollo de estrés laboral.

Ciñéndonos a la literatura científica de la que se dispone sobre el *burnout*-género, podemos observar datos que registran diferencias en cuanto a sexo, si bien estos resultados se muestran poco concluyentes.

Lorente et al. (2008), en un estudio sobre población docente en España, concluyen que el aspecto del género es un predictor significativo en puntuaciones *burnout*. Observan en población docente femenina mayores niveles en agotamiento emocional y cinismo. Otras fuentes (Salanova, Martínez y Lorente, 2005; Moreno, Oliver y Aragoneses, 1993) defienden los planteamientos de Lorente et al. (2008) registrando mayores niveles de estrés laboral en población femenina. Maslach et al. (2001) y Purvanova y Muros (2010) evidencian, a través de sus estudios, una mayor presencia de agotamiento emocional en mujeres junto a una mayor número de conductas cínicas.

Por el contrario, otros autores (Coque, 1998; cit. en Ayuso y Guillén, 2008) refutan estas posturas encontrando un menor grado de satisfacción en la función laboral entre docentes varones. En este sentido, diferentes autores (Albanesi y Salas, 2005; Schwab e Iwanicki, 1982; Gil Monte y Peiró, 1997; Iwanicki y Schwab, 1981; Sari, 2004; Oliver, 1993) encuentran mayores niveles de despersonalización entre trabajadores hombres, desarrollando estos mayores sentimientos negativos con respecto a su trabajo.

Otro apartado interesante a destacar son las diferentes teorías existentes sobre la vulnerabilidad de los sexos al SQT. Los diferentes estudios no llegan a concretar si las posibles diferencias entre ambos géneros pueden ser atribuibles a un aspecto genético-constitucional, o a otros roles sexuales procedentes de la sociedad. Diversas fuentes (Abraham, 1984; Etzion, 1984; Maslach, 1999) consideran el doble rol llevado a cabo por las mujeres, ejerciendo funciones en sus puestos de trabajo y en casa, como fuente generadora de estrés que contribuye a una mayor vulnerabilidad ante el SQT.

En lo que al colectivo docente se refiere, existe coincidencia con los planteamientos generales que promueven una mayor prevalencia de agotamiento emocional entre el colectivo docente femenino, junto a un mayor nivel de cinismo entre el profesorado masculino. Lorente et al. (2008) concluyen una mayor vulnerabilidad en las dimensiones agotamiento emocional y cinismo entre el colectivo de mujeres docentes. Por el contrario, otros estudios como los realizados por Manassero et al. (1995), destacan entre los docentes varones puntuaciones significativamente más altas en despersonalización con respecto a

las mujeres. Según estos autores, los docentes masculinos tienden a mostrar un mayor cinismo en el trato con el alumnado. Ayuso y Guillén (2008) encuentran en los docentes varones una mayor privación de realización personal, interpretando esta como una carencia a la hora de responder a situaciones del entorno escolar. Este planteamiento coincide con las posturas planteadas por Maslach y Jackson (1985; véase Ayuso y Guillén, 2008) quienes concluyen una mayor capacidad por parte de las mujeres de sobrellevar las situaciones conflictivas en el entorno laboral, siendo los varones quienes manifiestan una mayor probabilidad de padecer SQT.

1.4.2.1.b. Edad.

Nos encontramos ante una de las variables demográficas más estudiadas en el campo del *burnout* debido a la gran consistencia presentada por esta en relación al agotamiento emocional experimentado por los sujetos (Maslach et al., 2001; Garrosa, Moreno-Jiménez, Liang, González, 2008).

En función a la investigación a la que se recurra, los estudios sobre edad han centrado su interés en la relación existente entre la maduración propia de edad (aspecto puramente biológico) y el tiempo de experiencia que el individuo ha acumulado dentro de sus funciones laborales.

Los resultados encontrados sobre este apartado son dispares llegando a ser, en algún caso, contradictorios (Moriani y Herruzo, 2004; Montejó, 2014). Encontramos estudios que plantean una marcada relación curvilínea entre *burnout* y edad biológica del individuo (Golembiewski, Munzenriper y Stevenson, 1986), frente a otros que establecen una relación lineal entre ambas (Seltzer y Numerof, 1988). Otros autores (Hock, 1988; Malik, Mueller y Meinke, 1991) no llegan, sin embargo, a encontrar relación alguna entre la edad y el desarrollo del SQT.

Sin que se hayan obtenido resultados concluyentes, en la mayor parte de estudios se observa una relación inversa entre edad y estrés laboral. Un alto porcentaje de estudios concluyen a mayor edad menor desgaste y sintomatología *burnout* presentada por los sujetos (Gold, 1985; Maslach et al., 2001; Gil-Monte y Peiró, 1997). Quevedo et al. (1997) observa el intervalo de edad comprendido entre los 35 y 44 años con una propensión superior al padecimiento de *burnout* en relación al resto.

Esto mismo sucede en lo que a colectivo docente se refiere. Encontramos publicaciones (véase Moriana y Herruzo, 2004) que afirman registrar un mayor nivel de estrés laboral (Yagil, 1988), cansancio emocional y fatiga (Crane e Iwanicki, 1986; Durán et al., 2001; Schawb e Iwanicki, 1982) entre el colectivo de jóvenes docentes. Son varios los autores (p. ej.: Mandra, 1984; Gold, 1985; Quigley, Slack y Smith, 1987) que observan una mayor tensión profesional entre docentes con edades inferiores a los treinta años. Asimismo, Ferrando (1991) sitúa, dentro de la profesión docente, la franja de edad de los treinta a los cuarenta años, la de mayor riesgo de padecer SQT. Cordeiro et al. (2003), por su parte, señala una edad media de 40 años en docentes de educación Primaria con mayor propensión al *burnout*.

En esta misma línea teórica, Maslach et al. (2001), y Borg y Falzon (1989) vinculan una mayor resistencia al padecimiento de SQT por parte de los profesores más experimentados. Estos autores señalan, entre los docentes con más de veinte años de profesión, mayores niveles de resistencia al estrés.

1.4.2.1.c. Estado civil y relaciones familiares.

En el ámbito familiar durante las últimas dos décadas, asistimos a una serie de cambios en el área laboral que afectan directa e indirectamente a la estabilidad familia-trabajo presentada por los profesionales (Grzywack y Marks, 2000). Determinar el grado de influencia de la familia sobre el entorno de trabajo, a la vez que determinar si dicha influencia es positiva o no, es un campo de estudio sobre el que se sigue trabajando.

Leiter (1990) ve en la familia un recurso facilitador en la puesta en marcha de mecanismos de afrontamiento ante situaciones potencialmente estresantes. Por su parte, Maslach (1982) sitúa a los hijos como un factor protector ante *burnout*. En este sentido, Cooke y Rousseau (1984) plantean el entorno familiar como una variable estabilizadora en la que el trabajador (docente) puede exteriorizar vivencias acontecidas en el trabajo. Manassero et al. (1995), Oliver (1993) apuntan este mismo resultado añadiendo el condicionante de no tener pareja.

Por el contrario, Sanz-Vergel, Rodríguez-Muñoz y Nielsen (2015) destacan la influencia negativa que pueden llegar a tener los conflictos diarios experimentados por los trabajadores en el entorno de la pareja. Frone (2003) ve en las interferencias entre trabajo y casa un punto de conflicto donde ambas dimensiones suelen interferirse mutuamente.

En lo que al estado civil respecta, aunque existen estudios en los que no se encuentran diferencias significativas en función de esta variable, la mayor parte de ellos apuntan a considerar al grupo de trabajadores solteros como sujetos más vulnerables al padecimiento de estrés laboral (Golembiewski et al., 1986; Montejo, 2014; Seltzer y Numerof, 1988), registrando un mayor agotamiento emocional y despersonalización (Maslach, 1982). Sin embargo, como viene sucediendo en otros apartados, algunas investigaciones discrepan sobre dichos resultados [p. ej.: Durán et al., 2001 y Schwab et al. (1986; cit. en Manassero et al., 1995)].

1.4.2.2. Variables de personalidad.

El constructo de personalidad constituye una variable amplia y compleja de determinar (Librán, 2015). Este autor llegan a considerar algunas teorías psicológicas esencialmente teorías de la personalidad. A nivel básico, podría afirmarse que la personalidad se traduce en las diferencias individuales que median en la respuesta o en la adaptación al ambiente (Librán, 2015).

Tradicionalmente, la personalidad ha representado las características estructurales y dinámicas de los individuos que se reflejan en respuestas más o menos específicas ante diferentes situaciones (Moreno-Jimenez, Garrosa y González, 2000). Esta propiedad permanente ha dado origen al desarrollo de estudios teóricos y empíricos que relacionan la variable personalidad con la presencia y/o ausencia de bienestar: p. ej.: Síndrome de *burnout*, patrón de conducta tipo A, etc. Autores como Rísquez et al. (2010) han mostrado interés por el estudio de este constructo, destacando el papel mediador y/o modulador que puede tener en el desarrollo de la salud psíquica de los profesionales.

En el caso del *burnout*, un buen número de estudios atribuyen a la personalidad un papel relevante en el desarrollo de agotamiento (Bakker, Demerouti y Sanz-Vergel, 2014). En este sentido, un meta-análisis realizado por Alarcón, Eschleman y Bowling (2009) muestra que la personalidad es ciertamente fiable en relación con el agotamiento emocional. Kyriacou y Sutcliffe (1978) vinculan el perfil de personalidad de cada sujeto con el tipo de respuestas dadas por estos ante diferentes situaciones estresantes. En esta misma línea, Siegrist (1998; véase Martín, Luceño, Jaén y Rubio, 2007) plantea la personalidad como un factor determinante en la forma en que el trabajador percibe el entorno de trabajo.

Judge, Bono y Locke (2000) destacan el papel de la personalidad en la capacidad de adaptación de los sujetos en el puesto de trabajo.

A continuación, profundizaremos sobre algunas de las variables relacionadas con la personalidad vinculadas al desarrollo de patologías en el entorno laboral. La elección de este conjunto de variables viene determinada por la importancia que estudios previos han mostrado de su influencia en el área ocupacional.

1.4.2.2.a. Patrón de conducta tipo A.

Dentro del estudio de patrones de personalidad, uno de los constructos que mayor interés ha suscitado en el ámbito de la investigación ha sido el denominado patrón de conducta tipo A (PCTA).

Diferentes estudios epidemiológicos prospectivos, sumados a numerosos estudios retrospectivos en el ámbito clínico, han puesto de manifiesto entre los sujetos con este tipo de patrón conductual una mayor vulnerabilidad al padecimiento de niveles de estrés. En este sentido, el PCTA ha sido vinculado a manifestaciones de ámbito clínico; p. ej.: cardiopatías isquémicas (Palmero, Breva y Espinosa, 1994), trastornos neuróticos y somáticos asociados al consumo elevado de tabaco y/o alcohol, número de bajas laborales de tipo psiquiátrico (Fernández-Concepción et al., 2002; Moriana, 2002), etc.

Otros tipo de patrones de conducta relacionados con el tipo A han sido los denominados B y C; este último, relacionado exclusivamente con enfermos crónicos de cáncer (Anarte, López, Ramírez y Esteve, 2000). La gran diferencia entre ambos patrones (PCTA vs. PCTB) radica en la forma en que los sujetos experimentan aspectos fisiológicos y psicológicos surgidos ante situaciones estresantes. Los resultados indican mayores niveles de estrés entre los sujetos tipo A en comparación con los de tipo B (Ivancevich y Matteson, 1980). Sin embargo, no existen evidencias empíricas que permitan afirmar que los sujetos con patrón de conducta tipo B, sujetos definidos como personas acomodadas y relajadas, desarrollen menores niveles de estrés. En este sentido, algunos autores (Corredor y Monroy, 2009) consideran a sujetos tipo B individuos con una menor reactividad fisiológica frente a situaciones estresantes. Estos trabajadores de PCTB centran su interés en la satisfacción de necesidades más humanas entre las que destaca la obtención de

buenas condiciones laborales así como la consecución de buenas relaciones interpersonales (García y Berrios, 1999; Corredor y Monroy, 2009).

A continuación, presentamos la clasificación elaborada por Muñoz, Fernández-Abascal y Labrador (1989) sobre las características conductuales de las personas pertenecientes a los patrones de conducta Tipo A vs. Tipo B.

Tabla 1.6.- Diferencias entre PCTA vs. PCTB. Fuente Muñoz y Cols. (1989)

Patrón de conducta Tipo A	Patrón de conducta Tipo B
Expresión general de vigor, energía, vigilancia y confianza	Expresión general de relación, calma y atenta quietud.
Postura firme y caminar rápido	Postura apacible y caminar lento.
Voz fuerte y vigorosa.	Voz suave, usualmente con poco volumen.
Habla tensa y respuestas concisas.	Sin evidencia de habla recortada.
Habla rápida y aceleración final de una frase larga.	Respuestas verbales moderadamente lentas. Sin aceleración final de las frases.
Habla explosiva que puede contener maldiciones (pronunciando ciertas palabras con entonación enfatizada).	Inflexión mínima en el habla general, un poco monótona
Frecuentes interrupciones por respuestas rápidas dadas antes de que el interlocutor haya terminado su pregunta.	Raramente interrumpe al interlocutor.
Habla apresurada en la forma “sí, sí” o “um, um” o por movimientos de cabeza en respuesta al interlocutor.	Habla no apresurada.
Reacciones vehementes a cuestiones relacionadas con el tiempo (por ejemplo, conduce rápidamente).	Reacciones no vehementes a cuestiones relacionadas con la utilización del tiempo.
Uso de las manos para enfatizar su conversación.	Nunca usa gestos para enfatizar su habla.
Frecuentes suspiros especialmente relacionados con cuestiones acerca del trabajo.	Raramente suspira a menos que esté “hiperventilando” y ligeramente ansioso.
Hostilidad directa a la entrevista o a los tópicos de la entrevista.	La hostilidad es raramente observada.
Frecuentes respuestas con abruptos y enfáticas respuestas con una sola palabra a las preguntas (“sí”, “nunca”)	Ausencia de respuestas enfáticas de una sola palabra.

1.4.2.2.b. Personalidad resistente.

La Personalidad Resistente (PR), conocida bajo el nombre de “*Hardy Personality*” o “*hardiness*”, representa un constructo de personalidad relevante en el área ocupacional (Moreno-Jimenez, Garrosa, Corso, Boada y Rodríguez-Carvajal, 2012), siendo vinculada al estudio y a la comprensión de los mecanismos inmersos en el desarrollo de procesos patológicos en la salud de los sujetos.

Dentro del campo ocupacional, la PR destaca por su capacidad a la hora de reducir el impacto en los trabajadores de diferentes factores estresantes (Garrosa et al., 2008; Moreno, Morett, Rodríguez y Morante, 2006). Carrobles y Benevides-Pereira (2009) definen, a los sujetos PR, como personas con una gran capacidad de recuperación y adaptación al entorno *burnout*. Esta capacidad de adaptación ha sido señalada por varios estudios (p. ej.: Garrosa et al., 2008; Moreno et al., 2006) como una variable contraria al *burnout* que fomenta el desarrollo de trabajadores vinculados al constructo *engagement*.

1.4.2.2.c. Afectividad negativa.

La afectividad negativa (AN), término incluido dentro de la literatura científica por Watson, Pennebaker y Folger (1987), constituye una dimensión de personalidad vinculada al desarrollo de respuestas emocionales negativas.

Los sujetos con afectividad negativa se caracterizan por presentar un patrón de personalidad dominado por la emocionalidad negativa, mostrando mayor propensión a la presencia de sintomatología de ansiedad, depresión y estrés laboral (Martín, Campos, Jiménez-Beatty y Martínez, 2007). Estos sujetos por lo general tienden a presentar una amplia gama de alteraciones en el estado de ánimo: p. ej.: ira, disgusto, desprecio, culpa, miedo, ansiedad, nerviosismo, temor, etc. (Watson, Clark y Tellegen, 1988), llegando a desarrollar una percepción negativa de sí mismos, del mundo y de los factores psicosociales que les rodean (Martín et al., 2007). Por ello, son varios los investigadores (véase Sepctor, Zapf, Chen y Frese, 2000) que recomiendan el control estadístico de la afectividad negativa considerando esta un sesgo presente en el desarrollo del estrés tanto general como el que se presenta durante el trabajo.

Dentro del ámbito clínico la AN está vinculada al “distrés somatopsíquico” al observarse una correlación positiva entre AN y autoinformes que recogen quejas somáticas ante situaciones estresantes (Watson y Pennebaker, 1989). La AN ha sido asociada, por Watson y Pennebaker (1989), a clásicos conceptos clínicos de tipo neuroticismo o ansiedad-rasgo (Luceño, Martín, Jaén y Díaz, 2005).

1.5. INSTRUMENTOS DE MEDIDA DEL BURNOUT.

Desde 1974, año en que Freudenberger visibilizó el *burnout*, hasta nuestras fechas, son varios los instrumentos diseñados para la medición del SQT. La época dorada de dicha instrumentación debemos situarla en la década de los ochenta cuando, tras la concreción del término, varias publicaciones centran su interés en registrar metodológicamente dicho síndrome.

Desde el instrumento más primitivo se han ido sucediendo un sin fin de pruebas, incluyendo redefiniciones de cuestionarios, con el fin de registrar metodológicamente la sintomatología SQT. A continuación, daremos visibilidad a algunos de estos instrumentos centrandose especialmente el interés en el cuestionario *Maslach Burnout Inventory*.

A pesar de las múltiples medidas de evaluación SQT existentes (véase tabla 1.7 y 1.8), puede decirse que el MBI sigue representando el instrumento genérico en trabajos de casuística *burnout* (Salanova y Llorens, 2008).

1.5.1. EVOLUCIÓN DEL MASLACH BURNOUT INVENTORY.

El *Maslach Burnout Inventory* (MBI; 1981) elaborado por Maslach y Jackson, representa el instrumento de medida más empleado en el siglo XXI en lo que a detección de *burnout* se refiere (Salanova y Llorens, 2008). Las tres dimensiones de las que se compone (*Agotamiento Emocional*, *Cinismo* y *Eficacia profesional*) son resultado de un análisis de experiencias asociadas a dicho síndrome.

Su origen debemos fijarlo a inicios de la década de los ochenta del siglo XX, cuando las investigadoras Maslach y Jackson (1981) elaboran, a partir de los planteamientos iniciales propuestos por Maslach (1976) - quien define *burnout* como “*un estrés crónico producido por el contacto con los clientes que lleva a la extenuación y al distanciamiento emocional con los clientes en su trabajo*” (Maslach, 1976, cit. en Moreno, Bustos, Matallana y Miralles, 1997) - un instrumento de medida que recibe el respaldo de la Sociedad Norteamericana de Psicología debido a la gran solidez científica presentada.

A medida que avanzan las teorías, ampliándose el rango de actuación del SQT, encontramos discrepancias entre diferentes autores. Leiter, Clark y Durup (1994) consideran al MBI tradicional (versión 1981 y 1986) impreciso en la evaluación de

profesiones de carácter no asistencial. Estos autores contemplan las dimensiones de cansancio emocional y despersonalización como única dimensión a la hora de evaluar profesiones no asistenciales. El solapamiento de ambas dimensiones trae consigo incertidumbre sobre la precisión de dicho instrumento, haciendo ineludible su reelaboración a fin de solventar dicha irregularidad. Esto anima a la elaboración de la tercera y última evolución, hasta la fecha del MBI, el denominado *Maslach Burnout Inventory; Human Services Survey o MBI-GS* elaborado por Maslach, Jackson y Leiter (1996).

La evolución del MBI se da paralelamente a las publicaciones y teorías emergentes. Las teorías sobre las dimensiones en las que se haya compuesto el SQT siguen abiertas a debate. Los planteamientos presentados en diferentes investigaciones defienden el SQT como un constructo unidimensional, bidimensional, tridimensional e incluso, de cuatro dimensiones. La teoría del constructo tridimensional es la que goza de mayor aceptación entre los investigadores siendo esta sobre la que se fundamenta la elaboración de las tres versiones MBI (1981, 1986 y 1996).

En un primer momento, *burnout* es planteado tan solo en profesiones asistenciales que impliquen un constante intercambio directo con otras personas (Leiter y Schaufeli, 1996). Estudios posteriores amplían dicho enfoque aceptando la inclusión de otro tipo de profesiones, incluidas las consideradas como profesiones no reconocidas (p. ej.: las amas de casa). Esto propicia el surgimiento, dentro del MBI, de diferentes escalas de medición encaminadas a recopilar con mayor precisión los datos en función de la profesión. El MBI, adaptado a diferentes profesiones, ha dado como resultado variantes sobre el citado instrumento de medida.

A continuación presentamos alguno de los formatos del MBI adaptado a diferentes profesiones:

1.5.1.1. MBI-HSS (Maslach Bunout Inventory; Human Services Survey)

Se trata de un instrumento diseñado exclusivamente para la medición de ocupaciones de servicios asistenciales (Llorens, García-Renedo y Salanova, 2005). Su diseño parte de considerar al *burnout* como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y

reducida realización personal que puede ocurrir en individuos que trabajen ‘con personas’ en alguna medida (Maslach y Jackson, 1986)

Esta versión es criticada (Gil-Monte et al., 2005; Halbesleben y Demerouti, 2005; Kristensen, Borritz, Villadsen y Christensen, 2005) por presentar problemas psicométricos: a) baja fiabilidad en la escala “*Despersonalización*” en países no anglosajones; b) problemas de validez factorial del modelo en referencia a las cargas factoriales de algunos ítems y c) falta de criterio a la hora de hacer un diagnóstico.

1.5.1.2. MBI-ED. Educator Survey.

Versión adaptada por Maslach, Jackson y Schwad (1986) que destinada a la evaluación de educadores. Adaptada del MBI tradicional, evalúa las tres dimensiones del *burnout* en el sector educativo incluyendo: maestros, ayudantes y administradores.

Este instrumento espera tratar específicamente con el estrés educativo de ámbito administrativo relacionado con los estudiantes. Moreno-Jiménez et al. (1993) destacan el MBI-Ed como instrumento básico en la detección del SQT en población docente animando a utilizar otros instrumentos de medida que permitan una visión global más amplia del síndrome en población docente.

1.5.1.3. MBI-GS. MBI-General Survey.

Estamos ante uno de los instrumentos de mayor repercusión en el estudio de *burnout*, estando presente en alrededor del 90% de investigaciones vinculadas a este síndrome (Schaufeli y Buunk, 2003).

El MBI-General Survey (MBI-GS), nueva versión del MBI, presenta un carácter genérico no exclusivo para profesionales cuyo objeto de trabajo son los servicios humanitarios o de ayuda. Se trata de la tercera y última versión del MBI. Elaborado por Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996) evalúa profesiones en las que no se da un contacto directo con el usuario.

En la reformulación de esta subescala es donde radica la principal diferencia. Los anteriores instrumentos de medida clasificados bajo las siglas MBI fueron duramente criticados debido a la baja consistencia interna mostrada en la escala de *despersonalización*

(Evans y Fisher, 1993). Debido a ello, el MBI-GS decide modificar el término de *despersonalización* por el de *cinismo*, pretendiendo reflejar actitudes de indiferencia, devaluación del significado de ocupar el puesto y distanciamiento con respecto al propio trabajo. Representa una actitud de defensa debido al agotamiento sufrido por el sujeto. Al igual que sucede con la subescala de “*Agotamiento Emocional*”, la escala de cinismo mantiene una relación directa entre puntuación obtenida y grado del síndrome padecido.

Tabla 1.7.- Breve descripción de los diferentes instrumento de evaluación *Maslach Burnout Inventory*.

MBI	CARACTERÍSTICAS
<p>MBI HSS (Maslach Bunout Inventory; Human Services Survey; Maslach et al., 1986)</p>	<p>Diseñada exclusivamente para la medición de ocupaciones de servicios asistenciales. Su diseño parte de la definición del burnout como <i>...un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos que trabajen ‘con personas’ en alguna medida</i>” (Maslach y Jackson, 1986).</p> <p>Versión es fuertemente criticada por presentar problemas psicométricos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Baja fiabilidad en la escala “<i>Despersonalización</i>” en países no anglosajones. b. Problemas de validez factorial del modelo en referencia a las cargas factoriales de algunos ítems. c. La falta de criterio a la hora de hacer un diagnóstico.
<p>MBI ES. Educator Survey. Maslach, Jackson y Schwad (1986)</p>	<p>Versión destinada a la evaluación sobre educadores.</p> <p>El MBI-ES evalúa tres dimensiones del <i>burnout</i> en el sector educativo; incluyendo a maestros, ayudantes y administradores. Este instrumento espera tratar específicamente el estrés educativo del ámbito administrativo relacionado con los estudiantes.</p>
<p>MBI GS. MBI General Survey. Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (1996)</p>	<p>Elaborada por Schaufeli, et al. (1996) con el objetivo de evaluar profesiones en las que no se daba un contacto directo con el cliente.</p> <p>Incorpora dentro de su modelo la existencia de una serie de variables positivas las cuales pueden prevenir la aparición del <i>SQT</i>.</p> <p>Los anteriores instrumentos de medida clasificados bajo las siglas MBI fueron duramente criticados, debido a la baja consistencia interna mostrada en la escala de <i>despersonalización</i>. Por ello se modifica el término de <i>despersonalización</i> por el de <i>cinismo</i>.</p> <p>Las dimensiones del MBI-GS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “<i>Desgaste profesional</i>” mantiene las modificaciones llevadas a cabo en el MBI-HSS. • “<i>Cinismo</i>”. Su inclusión pertenece a este formato del MBI-GS. • “<i>Eficacia Profesional</i>” equivalente a la dimensión de “Realización Personal” desde el punto de vista planteado por Bandura (1997).

1.5.2. OTROS INSTRUMENTOS DE MEDIDA.

A continuación citamos brevemente algunos de los instrumentos que han sido elaborados, a lo largo de las últimas dos décadas, con el fin de mejorar la evaluación del SQT. El orden en que son citados sigue un criterio cronológico en función del año en que fueron publicados.

Tabla 1.8.- Representación visual de los instrumentos empleados en la evaluación del *burnout*.
Obtenido de las aportaciones realizadas en el libro de (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007).

Cuestionario	Autor (año)
Indicadores del Burnout.	Gillespie (1980).
Emener-Luck Burnout Scale.	Emener y Luck (1980).
Tedium Measure (Burnout Measure).	Pines, et al. (1981).
Maslach Burnout Inventory.	Maslach y Jackson (1981).
Burnout Scale.	Hofman y Kremer (1985).
Energy Depletion Index.	Garden (1987).
Mattews Burnout Scale for Employees.	Mattews (1990).
Efectos Psíquicos del Burnout.	García Izquierdo (1992).
Escala de Variables Predictoras del Burnout.	Aveni y Albani (1992).
Holland Burnout Assessment Survey.	Holland y Michael (1993).
Rome Burnout Inventory.	Ventruí, Dell'Erba y Rizzo (1994).
Oldenburg Burnout Inventory (OLBI).	Demerouti, (1999).
Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo.	Gil-Monte (2011).

La mayor parte de estos cuestionarios (tabla 1.7) son elaborados en torno a la década de los ochenta. Se trata de instrumentos de medida válidos, con escasa presencia en lo que a evaluación del *burnout* se refiere (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007).

En la década de los noventa el número de publicaciones alternativas al MBI disminuyen. A partir del inicio del siglo XXI se plantean nuevos instrumentos de evaluación desde enfoques alternativos de *burnout*.

1.6. BURNOUT EN DOCENTES.

El ámbito de la enseñanza es considerado uno de los contextos laborales de mayor exposición al padecimiento del SQT (Durán, Extremera, Montalbán y Rey, 2005; Küster y Vila, 2012; Maslach y Jackson, 1981; Maslach et al., 2001; Tifner, Martín, Nasetta y Bortoli, 2006). Las condiciones actuales de trabajo en el campo educativo, sumadas a los numerosos conflictos originados en el transcurso de la enseñanza, hacen de esta profesión una labor de riesgo. Ello queda documentado en la revisión de 71 artículos realizada por Hierbert y Farber (1984) en la que constatan la docencia como profesión alto riesgo al padecimiento de niveles elevados en estrés.

Si queremos hacer una revisión sobre estudios de *burnout* dentro de instituciones educativas, debemos partir de los registros de finales de la década de los setenta (Kyriacou y Sutcliffe, 1978; Tifner et al., 2006), año en el que Herbert Freudenberger lo describió como “*una patología psiquiátrica que experimentaban algunos profesionales que trabajaban en algún tipo de institución cuyo objeto de trabajo son las personas*” (Freudenberger, 1974).

La investigación docente se hace más palpable a medida que avanzamos en la década de los ochenta, años en los que las delegaciones educativas heredan elevados costes, fruto del incremento en el número de enfermedades psíquicas relacionadas con este fenómeno. Las delegaciones se ven afectadas en cuanto a: incremento del número de bajas motivadas por causas psiquiátricas, reducción en el rendimiento laboral, incremento del absentismo docente, etc., afectando alarmantemente a la calidad de la enseñanza ofrecida (García-Calleja, 1991).

Estamos ante una profesión, la educativa, sometida a un amplio abanico de cambios procedentes de diferentes contextos sociales: cambios sobre el concepto educativo, relación profesorado – alumnado, adelantos tecnológicos y organizacionales, nuevos métodos de enseñanza, etc.; obligando a los profesionales a una constante adaptación. Una recopilación de datos realizada Montejo (2014), sobre aportaciones realizadas por diferentes autores en la materia, destacan como principales causas de *burnout* denunciadas en el aula: las conductas disruptivas de los alumnos, conductas de mala educación y las pobres actitudes hacia el trabajo escolar presentada por alumnos.

1.6.1. ESTUDIOS EPIDEMIOLÓGICOS DE BURNOUT EN DOCENTES.

A continuación mencionaremos un conjunto de estudios sobre *burnout* registrados dentro del colectivo docente, tanto a nivel internacional como nacional (España). Para ello, hemos recurrido a diferentes investigaciones realizadas sobre muestras de docentes en las que se pretende determinar el grado de *burnout* padecido por estos.

1.6.1.1. Estudios internacionales en docentes sobre *burnout*.

Los estudios de los que se dispone proceden de países tan diversos, como Estados Unidos, Israel, Australia, Reino Unido, Japón, etc. Se trata de investigaciones que han conseguido asociar el desarrollo del *burnout* en docentes a diferentes variables, tanto individuales como de la propia organización del centro.

Knigt-Wegenstein (1973) realiza un estudio pionero en Alemania, dentro del ámbito de la educación, sobre una muestra de 9.129 profesores. Este estudio revela que un 87,6% de los docentes mostraba un elevado grado de tensión a la hora de desempeñar sus funciones.

Kohnen y Barth (1990) realizan una investigación similar a la planteada por Knigt-Wegnestein (1973) sobre una muestra de 122 docentes alemanes. Concluyen que un 28% de los docentes presentaban mínimos síntomas de padecer *burnout*; un 43% mostraba niveles moderados y un 28,7% mostraban síntomas severos.

Un año más tarde, Pedrabissi y Santinello (1991) llevan a cabo un estudio en Argentina sobre una muestra de 167 maestros de Primaria, siendo divididos estos en dos categorías: “motivados” (personas que han elegido libremente la profesión de docente) y “no motivados” (docentes que imparten sus servicios de docencia tras descartar otras opciones). Pedrabisi y Santinello (1991) plantean la motivación como factor regulador anti-estrés y concluyen que los docentes “motivados” muestran menor conflicto presentando niveles bajos tanto de “cansancio emocional” como de “percepción de logro”.

Byrne (1999) realiza un estudio en Canadá sobre una muestra integrada por 3.138 profesores: 1.242 de ellos ejercían sus funciones dentro de la Educación Infantil, 417 sobre la Educación Primaria y 1.479 sobre la Educación Secundaria. La investigación se centró en el estudio de las variables más destacadas en el desarrollo del MBI: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Los datos destacan la ambigüedad,

el conflicto de rol, la sobrecarga laboral, el clima en clase y la autoestima como variables destacables en el desarrollo del *SQT*.

Aldrete, Pando, Aranda y Balcázar (2003) realizan un estudio en una muestra de 301 maestros de 25 escuelas primarias seleccionadas aleatoriamente de Guadalajara (México). A través la Escala de *Maslach Burnout Inventory* analizan el síndrome de *burnout* y su relación con las actividades que realizan como docentes. Encontraron altos niveles de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal entre sus docentes. Tan solo en un 20% de los casos no presentan alteración en las áreas que evalúa la escala de Maslach. Un 80 % de los docentes presentan el *SQT* no relacionado con las actividades propias de su labor profesional.

1.6.1.2. Estudios nacionales en docentes sobre *burnout*.

Ferrando (1991) lleva a cabo un estudio sobre 1.474 docentes que ofrecían sus servicios en cursos de Primaria y Secundaria en la ciudad de Barcelona. Administra a la muestra tres instrumentos de medida *burnout*: el *Maslach Burnout Inventory*, el *Teacher Stress Inventory* y el *General Health Questionnaire*. Los datos obtenidos reflejaron la existencia de una mayor presencia de trastornos derivados del estrés laboral entre el colectivo de docentes de Primaria, siendo esta más acusada entre aquellos cuya franja de edad estaba comprendida entre los 30 y los 39 años.

Más tarde, Esteve, Franco y Vera (1995) realizan una investigación entre la población de profesores de Málaga en la cual pretende analizar el incremento de las bajas laborales entre la población docente entre los años 1982 – 1989. Los datos reflejan un incremento considerable de bajas laborales en este colectivo, atribuible a trastornos relacionados con la salud mental de los docentes. Los resultados fueron apabullantes: en el curso académico 1982-83 fueron registrados 50 casos de bajas laborales vinculadas a aspectos de la salud mental del colectivo de docentes de Málaga. Este dato contrasta con los datos registrados durante el curso académico 1988-1989, en el que se registraron 105 casos. En siete años, el número de casos registrados se había triplicado.

Ese mismo año, Ortiz (1995), ese mismo año, publica un estudio sobre un total de 2.994 docentes de la ciudad de Salamanca (2.090 profesores impartían clases en el grado de EGB y 904 pertenecían a Enseñanzas Medias) entre los años 1987 – 1990. Concluye que la

profesión docente ocupaba la séptima posición en el ranking de profesiones con más bajas laborales, registrándose la mayor parte de estas entre el colectivo de profesores de EGB.

Más tarde, Valero (1997) realiza un estudio con el fin de determinar qué factores podían estar detrás del padecimiento del estrés laboral por parte del profesorado y sobre cómo las variables personales y laborales podían influenciar en el padecimiento de trastornos psicológicos. En el estudio fue empleada una muestra compuesta por 159 docentes de 10 colegios de la ciudad de Málaga. Se trataba de profesionales que impartían clases a una población estudiantil de Primera y Segunda etapa. Del estudio se obtuvieron resultados relevantes: un 37% de profesores mostraban algún problema de salud en general, siendo un 19% de ellos problemas depresivos. De éstos últimos, la mitad mostraban síntomas de ansiedad situacional, superando un 33% de estos el punto de corte del MBI (Valero, 1997). El autor, en su análisis funcional sobre población docente, diferencia dos tipos de factores que anteceden al SQT: tener alumnos difíciles o con problemas de disciplina. Esta variable antecesora es generadora de conductas problemáticas en el aula (Durán et al., 2001) medibles a través de tres tipos de respuestas; verbales, cognitivas y motoras. Valero (1997) destaca la crítica social llevada a cabo por padres y profesionales como factores que influyen en la probabilidad del desarrollo del SQT.

Calvete y Villa (1997) realizan un estudio sobre el personal docente de Vizcaya durante el curso académico 1994 – 1995, con el fin de registrar las cifras de absentismo laboral registradas durante dicho periodo escolar. Los datos determinaron que un 3,71% de las ausencias, dentro del colectivo docente, estaban vinculadas al padecimiento de algún tipo de trastorno mental, situándose como tercera causa de baja laboral dentro del colectivo de docentes de Vizcaya.

Durán et al. (2001) aplican el instrumento de medida MBI sobre una muestra de 91 profesores pertenecientes a enseñanza Primaria, Secundaria y docencia Universitaria. Los modelos propuestos destacaban la importancia de las variables actitudinales como antecedentes de las tres dimensiones planteadas por Maslach y Jackson (1981). Los estudios registraron síntomas *burnout* en un 16,48% de la muestra empleada. Este porcentaje llegaba a ser del 28,57% en los casos en los que tan solo se tenía en cuenta el hecho de puntuar elevado en alguna de sus tres dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y/o baja realización personal). En este último caso, nos encontraríamos, según estos autores, con un elevado riesgo de desarrollar el *burnout*.

Salanova, Martínez y Lorente (2005) analizan los principales obstáculos y facilitadores del trabajo en la enseñanza, asociando estos con el corazón del *burnout*. El estudio lo inician sobre una muestra (a principios de año) de 438 profesores de 34 centros españoles de educación secundaria, siendo la muestra al finalizar el año de 274 profesores de 23 centros (41% de pérdida muestra). Los resultados destacan como factores que obstaculizan el trabajo docente al finalizar el curso: (1) los obstáculos técnicos y (2) los obstáculos sociales relacionados con los alumnos y padres. Como factores facilitadores: (1) ayudas sociales, (2) gestión eficaz del aula y (3) gestión de la indisciplina. Asimismo, observan un mayor registro en agotamiento y cinismo entre docentes mujeres. A la vez, concluyen la existencia de una correlación positiva entre los obstáculos en el trabajo y las dimensiones *burnout* de cinismo y despersonalización.

Tabla 1.9.- Tabla resumen de los estudios de *burnout* sobre colectivo docente.

Estudio	Año	Autor	Muestra	Resultados
Internacional.	1973	Knigt-Wegenstein (1973).	9.129 docentes en Alemania.	El 87,6% de los docentes presentaban un elevado grado de tensión a la hora de desempeñar sus funciones docentes.
Internacional.	1990	Kohnen y Barth (1990).	122 docentes en Alemania.	Un 28% de los docentes presentaban mínimos síntomas de padecer <i>burnout</i> ; un 43% mostraba niveles moderados y un 28,7% mostraban síntomas severos.
Nacional.	1991	Ferrando (1991).	1.474 docentes de Primaria y Secundaria en la ciudad de Barcelona.	Los datos obtenidos reflejaron una mayor presencia de trastornos derivados del estrés laboral entre el colectivo de docentes de Primaria, siendo ésta más acusada entre aquellos cuya franja de edad estaba comprendida entre los 30 y los 39 años.
Internacional.	1991	Pedrabissi y Santinello (1991).	167 maestros de Primaria Argentinos.	Concluyeron que los docentes “motivados” mostraban menor conflicto, presentando niveles bajos tanto de “cansancio emocional” como de “percepción de logro”.
Nacional.	1995	Esteve (1995).	Estudio en docentes en Málaga durante los años 1982-1989.	Los datos reflejaban un incremento considerable de bajas laborales en este colectivo atribuibles a trastornos relacionados con la salud mental de los docentes. En los siete años que duró el estudio, el número de bajas registradas se había triplicado.
Nacional.	1995	Ortiz (1995).	2.994 docentes de la ciudad de Salamanca entre los años 1987-1990.	Concluye que la profesión docente ocupaba la séptima posición en el ranking de profesiones que registraban bajas laborales, registrándose la mayor parte de éstas entre el colectivo de profesores de EGB.
Nacional.	1997	Valero (1997).	159 docentes que impartían la docencia en Primer y Segundo Ciclo (Málaga).	Un 37% de profesores mostraban algún problema de salud en general, un 19% de ellos presentaban problemas depresivos. De éstos últimos, un 51% mostraban síntomas de ansiedad situacional y un 33% superaba el punto de corte del MBI.
Nacional.	1997	Calvete y Villa (1997).	Personal docente de Vizcaya, durante el curso académico 1994 – 1995.	Un 3,71% del ausentismo, dentro del colectivo docente, estaban vinculadas al padecimiento de algún tipo de trastorno mental situándose como tercera causa de baja laboral dentro del colectivo de docentes de Vizcaya.
Internacional.	1999	Byrne (1999).	3.138 docentes canadienses.	Los datos destacan la ambigüedad, el conflicto de rol, la sobrecarga laboral, el clima en clase y la autoestima como variables destacables en el desarrollo del <i>SQT</i> .
Nacional.	2000	Moreno-Jiménez et al. (2000b).	222 docentes (Madrid Capital): 115 de Primaria; 107 docentes de F.P y/o Grado Medio.	Objetivo: validación de un nuevo instrumento de medida, el CBP-R; versión actualizada del CBP. Resultados: mejor adaptación del CBP-R a la línea de teórica planteada por el MBI, al recabar mayor información acerca de las variables antecesoras y organizacionales de la población docente.
Nacional.	2001	Durán et al. (2001).	91 docentes que imparten en Primaria, Secundaria y Universidad.	Los estudios registraron síntomas <i>burnout</i> en un 16,48% de la muestra empleada. Este porcentaje llegaba a ser del 28,57% en los casos en los que tan solo se tenía en cuenta el hecho de puntuar elevado en alguna de sus tres dimensiones <i>burnout</i> .

Internacional.	2003	Aldrete et al. (2003).	310 docentes que imparten en educación Primaria en la ciudad de Guadalajara (México).	Encuentran altos niveles de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal entre sus docentes. Tan solo en un 20% de los casos no presentan alteración en las áreas que evalúa la escala de Maslach. Un 80 % de los docentes presentan el SQT no relacionado con las actividades propias de su labor profesional.
Nacional.	2005	Salanova et al. (2005).	274 profesores de 23 centros de educación Secundaria.	Los resultados destacan como factores obstaculizadores en el trabajo docente: (1) obstáculos técnicos y (2) los obstáculos sociales relacionados con los alumnos y padres. Como factores facilitadores: (1) facilitadores sociales, (2) gestión eficaz del aula, y (3) gestión de la indisciplina. El estudio concluye: (1) la mediación de las escalas de <i>burnout</i> en en todos los casos las relaciones entre obstáculos –facilitadores y <i>burnout</i> , (2) mayores puntuaciones en las mujeres en estas dos escalas, (3) la gestión eficaz del aula está negativa asociada con agotamiento y cinismo, (4) los obstáculos sociales están positiva asociados al cinismo y la despersonalización.

1.6.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA EMPLEADOS PARA EVALUAR EL BURNOUT EN DOCENTES.

Al observar las publicaciones en el apartado *burnout*-docencia puede comprobarse el empleo masivo del MBI en lo que a este aspecto se refiere (p. ej.: Aldrete et al., 2003; Calvete y Villa, 1999; Cano-García, Padilla-Muñoz y Carrasco-Ortiz, 2005; Durán et al., 2001, 2005; Manassero y Fornés., 1995; Manassero et al., 2000; Salanova y Llorens, 2008; Salanova et al., 2005). Si bien dicha prevalencia no entra a cuestión, existen otros instrumentos dentro del estudio SQT-docencia que deben ser mencionados.

Dentro de la temática *burnout*-docencia el marco instrumental es muy variado, centrandó el interés de los estudios en unos pocos instrumentos de medida: MBI, CBP-R, etc. Dependiendo del estudio y enfoque dado (social, organizacional, clínico, etc.), la instrumentación empleada varía, dificultando en estos casos el realizar una comparativa fiable sobre dichos estudios. Las razones de la utilización de tantos instrumentos vienen justificadas por el hecho de trabajar sobre un síndrome, un conjunto de manifestaciones que gozan por sí de instrumentos de evaluación propios. Por ello, es por lo que conviene realizar una breve mención a alguno de los estudios sobre temática SQT-docencia abordados a través de metodología instrumental ajena al *Maslach Burnout Inventory*.

Manassero y Fornés (1995) recurren a la *Escala de Autoevaluación de Síntomas de Estrés* a la hora de analizar la capacidad predictiva de las dimensiones *burnout* de agotamiento y realización personal en relación a la despersonalización en los docentes.

Moreno-Jiménez, Garrosa y González (2000) recurren al instrumento *Cuestionario de Burnout del Profesorado* (CBP-R; Moreno-Jiménez et al., 2000b; versión actualizada del CBP-R) para evaluar procesos de estrés y *burnout* propios de la organización específicos en la profesión docente. Años más tarde, Prieto y Bermejo (2006) emplean el instrumento CBP-R en la evaluación del contexto laboral y el malestar docente en una muestra de docentes de secundaria.

Leibovich de Figueroa et al. (2001) presentan el *Inventario De Malestar Percibido En El Ambiente Laboral*; (IMPAL-D); reformulación del IMPAL (Leibovich de Figueroa et al., 2001). El instrumento evalúa el grado de malestar cotidiano que diferentes variables (medio físico de trabajo, aspectos propios de la tarea, organización del tiempo de trabajo,

aspectos institucionales y personales, cambios tecnológicos, etc.) tienen en el desempeño docente.

Tejero, Fernández y Carballo (2010) elaboran un instrumento *ad hoc*, el *Inventario Síndrome de Burnout en la dirección escolar*, a partir de instrumentos clásicos (véase Tejero et al., 2010) con el fin de medir el nivel de desgaste profesional de los directores.

A parte de los citados, otros cuestionarios empleados en la medición SQT-docencia se expone en la tabla 1.9. El orden en que se presenta dicha instrumentación sigue un criterio cronológico en base a su año de publicación.

Tabla 1.10.- Representación visual de instrumentos empleados en la evaluación del *burnout* - docente.

CUESTIONARIO ESPECÍFICO DOCENCIA	AUTORES (AÑO)
Teacher Stress Inventory.	Petegrew y Wolf (1981).
M.I.S.P.E (Matriz Interpersonal del Yo Profesional del Enseñante).	Abraham (1984).
Teacher Occupational Stress Factor.	Foxworth, Karnes y Leonard (1984).
Stress Profile for Teacher.	Klas, Kendall y Kennedy (1985).
MBI-ES. Educator Survey..	Maslach, Jackson y Schwab (1986-1987)
Teacher Burnout Scales (TBS).	Seidman y Zager (1987).
Teachers Burnout Questionnaire (SDTA).	Hock (1988).
Teacher Stress Inventory.	Fimian (1988).
Holland Burnout Assessment Survey.	Holland y Michael (1993).
Cuestionario de Burnout del Profesorado.	Moreno-Jiménez y Oliver (1993).
Escala de Burnout de Directores de Colegios.	Friedman (1995).
CBP-R.	Moreno-Jiménez et al. (2000b).
Inventario de malestar percibido en el ambiente laboral (IMPAL-D).	Leibovich de Figueroa et al. (2001)

Si bien puede observarse la presencia de diferentes instrumentos en el contexto *burnout*-docente, lo cierto es que el MBI sigue mostrando prevalencia en investigaciones sobre esta temática. Esto se debe a que el síndrome goza de un lenguaje común en lo que a términos de medida se refiere, situación al *Maslach Burnout Inventory* (MBI) como principal instrumento de medición (Salanova y Llorens, 2008); estando presente aproximadamente en un 90% de investigaciones vinculadas al SQT (Schaufeli y Buunk, 2003).

Capítulo 2. Engagement en el trabajo.

- 2.1. Delimitación conceptual del termino Engagement: origen y evolución.**
- 2.2. Sintomatología.**
- 2.3. Engagement como respuesta al síndrome del Burnout.**
- 2.4. Modelos explicativo del engagement.**
- 2.5. Variables relacionadas con el desarrollo del engagement.**
- 2.6. Instrumento de evaluación del engagement.**
- 2.7. Engagement en docentes.**

Capítulo 2. *Engagement* en el trabajo.

2.1. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL TÉRMINO *ENGAGEMENT*: ORIGEN Y EVOLUCIÓN.

2.1.1. PSICOLOGÍA POSITIVA.

2.1.1.1. Introducción a la Psicología Positiva.

Consideramos interesante destinar un apartado al campo de la Psicología Positiva (PPo) debido a la gran repercusión de ésta en el surgimiento y posterior desarrollo del constructo *engagement*.

Nacida a finales del siglo XX y desarrollada en la primera década del siglo XXI, esta corriente psicológica se centra en el análisis científico de las fortalezas y virtudes del ser humano. Enfocada en el ámbito clínico, educativo y organizacional, plantea el reto de elaborar un marco teórico, científicamente medible, a partir del cual potenciar aspectos sanos de la mente humana (p. ej.: felicidad, satisfacción con la vida, optimismo, etc.). Su objetivo es, a través de acciones preventivas, modificar aspectos relacionados con el estrés crónico desarrollando a su vez competencias individuales en los sujetos (Raigosa y Marín, 2010).

Este nuevo campo de investigación difiere del adoptado por la psicología tradicional, centrada en el análisis de contextos patológicos, permitiendo obtener con ello una perspectiva más amplia sobre diferentes apartados “olvidados” (p. ej.: potencial, motivación y capacidades humanas). A través del análisis de procesos saludogenéticos, salud física y psicológica, la PPo pretende impulsar el interés en el estudio de sujetos sanos que presenten una menor vulnerabilidad al padecimiento de enfermedades en situaciones potencialmente estresantes.

2.1.1.2. Origen y evolución de la Psicología Positiva.

El origen del estudio de las fortalezas del carácter humano se sitúa a finales del siglo XX. Por entonces, un grupo de académicos¹ (véase Vázquez y Hervás, 2009) elaboran una lista

¹ Grupo compuesto por Donald Clifton, Mihaly Csikszentmihalyi, Ed Diener, Dathleen Hall Jamieson, Robert Nozick, Daniel Robinson, Martin Seligman y George Vaillant.

en la que recogen una serie de fortalezas humanas sobre las cuales cimentar un marco teórico que permita aflorar rasgos positivos característicos de estas personas. Peterson y Seligman mantienen el interés por la evolución de dicha lista presentándola en varios congresos. Sobre la misma, realizan modificaciones en base a las sugerencias aportadas por diferentes profesionales asistentes a aquellas convenciones.

Martin Seligman (1998a) presenta en sociedad el término de Psicología Positiva (PPo) durante su periodo presidencial en la *American Psychological Associations* (Vázquez, 2006). Seligman (1998a) se convierte, de esta manera, en el principal portavoz de esta nueva rama destinada a impulsar los aspectos positivos del psiquismo a través del a) estudio de las emociones positivas; b) los rasgos individuales positivos; c) e indagación sobre características de las instituciones que promuevan el surgimiento y desarrollo de ambas parcelas (a y b).

Seligman, en alusión a su propia experiencia, reflexiona:

“... en mi profesión pasamos mucho tiempo intentado hacer los problemas menos problemáticos. Ayudando a la gente con problemas es una meta que merece la pena, pero la psicología casi nunca se ha centrado en la meta complementaria, es decir, mejorar la vida de las personas” (Seligman, 1992; cit. en Salanova y Schaufeli, 2004, p. 112).

Dentro del campo de la psicología, este nuevo enfoque salutogenético supone un punto de inflexión al seguir una orientación diferente a los planteamientos conservadores predominantes hasta la fecha, centrados en el estudio de las patologías psíquicas del individuo (Seligman, 2002; Bakker, Rodríguez-Muñoz y Derks, 2012). Seligman (2002) justifica la tendencia histórica de la psicología, orientada al estudio de enfermedades psíquicas, en la necesidad por parte de la medicina de reparar una amplia gama de secuelas psíquicas presentes en los supervivientes del último conflicto bélico mundial (Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli, 2005).

La consolidación de la escuela se produce en enero del año 2000, año en la que la revista *American Psychologist* publica un número especial sobre PPo. En ella, enfatizan la promoción de estudios encaminados al análisis del funcionamiento óptimo de las organizaciones. En el año 2001 la PPo repite presencia en la *American Psychologist* y se

extiende a otras revistas como la *Handbook of Positive Psychology* (2002). Durante ese periodo la psicología positiva es definida como:

“... el estudio científico de las experiencias positivas, de los rasgos individuales positivos, de las instituciones que facilitan su desarrollo y de los programas que ayudan a mejorar la calidad de vida de los individuos y previenen o reducen la incidencia de la psicopatología” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; cit. en Fernández-Abascal, 2011, p. 41).

A partir de la cristalización de dicha escuela (PPO) surgen nuevos campos, dentro del mundo de las organizaciones laborales, encaminados a la comprensión de las principales virtudes y fortalezas del potencial humano.

2.1.1.2.a. Salud Ocupacional. Nuevas escuelas de la Psicología Positiva orientadas al ámbito laboral.

El enfoque de la Psicología Positiva se ha extendido en los últimos años al campo de la Psicología del Trabajo y la Salud Ocupacional (véase Moreno-Jimenez et al., 2012). Fruto del interés científico cosechado en esta rama, hoy gozamos de un amplio abanico de corrientes positivas orientadas al análisis de fortalezas presentes en la organización.

La *American National Institute of Occupational Safety and Health* (NIOSH; cit. en Salanova y Shaufeli, 2004; y Bakker et al., 2012) define la Psicología de la Salud Ocupacional como “... la aplicación de la psicología a la mejora de la calidad de vida laboral, mediante la protección y promoción de la seguridad, la salud y bienestar de los trabajadores”.

Este planteamiento resulta creciente dentro del campo ocupacional, dado que la tendencia predominante en investigación psicológica continúa manteniendo un sesgado interés hacia los aspectos patógenos del empleado y la organización. En este sentido, Houdmont y Leka (2010; véase Bakker y Rodríguez-Muñoz, 2012) documentan que, en el *Journal of Occupational Health Psychology*, más de un tercio de sus publicaciones científicas se encuentran vinculadas al estudio de aspectos patógenos relacionados con el ámbito laboral (p. ej.: casos de estrés, inseguridad laboral o acoso laboral).

Las escuelas surgidas del enfoque psicológico positivo junto a las políticas institucionales relacionadas con la prevención laboral, (véase Gil-Monte, 2010) han favorecido la puesta en marcha de medidas que fomenten la conservación de la salud laboral de los trabajadores impulsando a su vez la tendencia al estudio de las bondades del trabajador.

Esta corriente positiva ha evolucionado ramificándose en otras escuelas (Psicología de la Salud Ocupacional Positiva, Psicología Organizacional Positiva) y constructos (*engagement*, resiliencia, etc.) vinculados a la firme convicción en la promoción y optimización, desde un enfoque saludogenético, del funcionamiento entre el individuo y la organización (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Schaufeli, Bakker y Salanova, 2006).

A continuación, presentamos una breve descripción de alguna de las ramificaciones obtenidas en el campo de la Psicología del Trabajo y la Salud Ocupacional.

- ***Comportamiento Organizacional Positivo (COP)***. Acuñado por Fred Luthans (2002), es definido como “*el estudio y la aplicación de las fortalezas y las capacidades psicológicas, que pueden ser medidas, desarrolladas y gestionadas eficazmente para mejorar el rendimiento en los contextos laborales actuales*” (Luthans, 2002, p. 59; cit. en Bakker y Rodríguez-Muñoz, 2012).
- ***Conocimiento Organizacional Positivo (Positive Organizational Scholarship)***. Corriente orientada a la promoción de un marco teórico que integra investigaciones realizadas sobre el campo organizacional positivo (Cameron, Dutton y Quinn, 2003). Centra su análisis en el estudio de aquellos factores positivos, dentro del contexto organizacional, implicados en el desarrollo de habilidades en los empleados (Bakker y Rodríguez-Muñoz, 2012).
- ***Psicología Organizacional Positiva (POP)***. Definida como “*el estudio científico del funcionamiento óptimo de las personas y de los grupos en las organizaciones, así como su gestión efectiva*” (Salanova y Schaufeli, 2004, p. 113). Centra su atención en la seguridad y bienestar de los trabajadores mediante la descripción, explicación y predicción del funcionamiento óptimo de la organización.
- ***Psicología de la Salud Ocupacional Positiva (PSOP)***. Definida como “*el estudio y la aplicación de las condiciones y procesos que contribuyen al funcionamiento óptimo en el lugar de trabajo*” (Bakker y Rodríguez-Muñoz, 2012). La PSOP, vertiente de la Psicología Positiva general y del Comportamiento Organizacional Positivo (COP),

contribuye a la promoción de la salud entre los trabajadores examinando fenómenos positivos que favorezcan la prevención de posibles riesgos laborales.

Esta rama parte de un marco teórico orientado hacia el desarrollo de recursos personales en los trabajadores, que permita su adaptación a la organización a través del incremento del compromiso y bienestar del sujeto (Moreno-Jimenez et al., 2012). Bakker y Rodríguez-Muñoz (2012) destacan la contribución de la PSOP al desarrollo de conceptos claves en el campo de los recursos humanos (p. ej.: el *engagement*, job crafting, etc.).

2.1.2. ENGAGEMENT LABORAL.

2.1.2.1. Introducción al concepto *engagement*.

El *engagement* es un término reciente, cuya divulgación ha quedado evidenciada a través de numerosas publicaciones registradas en los últimos años (Salanova y Schaufeli, 2009). Una revisión realizada en el año 2008 via Internet (Google; Google scholar) por Salanova y Schaufeli (2009, p. 95) constata un total de 650.000 referencias, excluyendo coincidencias, del término “*engagement del empleado*” y “*engagement en el trabajo*”.

Estamos pues, ante un constructo nuevo, cuyo rigor científico no está del todo garantizado. Del total de artículos recogidos por Salanova y Schaufeli (2009), menos de 2.000 pertenecen a publicaciones con cierto rigor científico. La falta de información en cuanto a la metodología, instrumentación, características de la muestra, etc., son aspectos que torpedean el correcto análisis del constructo. A esto hay que añadir un elevado número de publicaciones sospechosas provenientes de empresas privadas, consultorías en su gran mayoría, deseosas de informar resultados concluyentes sobre las bondades de las políticas basadas en dicho constructo (véase Salanova y Schaufeli, 2009, p. 96).

Siendo controvertido su inicio, lo cierto es que estamos ante un constructo en auge evidenciado, durante los últimos diez años, a través de las numerosas publicaciones científicas en las que se constatan correlaciones significativas entre el *engagement* con diversas variables organizacionales [p. ej.: conductas extra-rol, intenciones de abandono y compromiso organizacional, volumen de facturación, calidad del servicio, etc. (véase en Bakker et al., 2012, p. 67)].

2.1.2.2. Origen, evolución y delimitación del término *engagement*.

El origen del concepto sigue siendo hoy día impreciso. Buckingham y Coffman (1999) ubican a finales de los años noventa el empleo del término, por primera vez, por la firma de consultores *Organization Gallup*.

El estudio del *engagement* nace como respuesta a una orientación diferencial y complementaria al SQT. Tras la abundante documentación recopilada durante los últimos treinta años sobre el síndrome de *burnout* en diferentes contextos organizacionales, los investigadores se plantean la existencia de un constructo opuesto al SQT que explique y atenúe los efectos de este sobre individuos y/u organizaciones.

De esta forma, impulsado por las aportaciones de las diferentes corrientes resultantes de la escuela positiva (PPo), se plantean nuevas teorías orientadas a explicar circunstancias por las que los sujetos se muestren menos vulnerables al padecimiento de patologías psíquicas laborales.

Por otro lado, cabe señalar que su estudio, desde un inicio, se ve condicionado por dos enfoques bien diferenciados: *engagement en el trabajo* y *engagement del empleado*. Entendemos por *engagement en el trabajo*, término más empleado en investigación, la relación que el trabajador mantiene con su puesto de trabajo. El *engagement del empleado*, por su parte, adopta la relación del trabajador con el puesto, aportación defendida por el *engagement en el trabajo*, e incluye la relación vinculante que este desarrolla con la propia organización (Salanova y Schaufeli, 2009, p. 94). Si bien ambas diferencias parecen claras, en función de la publicación a la que se recurra, ambos términos son entendidos como un solo concepto poniendo en cuestión algunos resultados.

En lo que respecta a las primeras referencias académicas al término *engagement*, destacan las aportaciones realizadas por Kahn (1990). Este autor, bajo la denominación de “*engagement personal*” aporta una visión diferente con respecto al compromiso laboral, definiendo este como “... *el aprovechamiento de los mismos miembros de la organización a sus roles de trabajo; en el compromiso, la gente emplean y se expresan física, cognitiva y emocionalmente durante las actuaciones a seguir*” (Kahn, 1990, p. 694).

Kahn (1990) establece tres requisitos básicos que han de darse en el puesto de trabajo para que el trabajador vea satisfecho su rol. El trabajador debiera encontrar: a) una significación

con el puesto de trabajo; b) disponer de recursos, tanto físicos como psicológicos, que le permitan mejorar su rol laboral; y c) encontrar en el puesto una fiabilidad y previsibilidad del mismo.

Maslach y Leiter (1997) por su parte, describen inicialmente el *engagement laboral* como un “*estado positivo caracterizado por presentar una alta carga de energía, implicación y eficacia profesional*” (Durán et al., 2005). Se trata de un concepto emergente según el cual el trabajador positivo se caracteriza por ser una persona con buen ajuste y rendimiento en el trabajo (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Schaufeli y Bakker (2004) abordan el constructo *engagement* partiendo inicialmente de la descripción del SQT. Describen este último como “*un estado mental persistente, negativo, relacionado con el trabajo en personas “normales” que se caracteriza principalmente por agotamiento emocional, que se acompaña de malestar, un sentimiento de reducida competencia y motivación, y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo*” (Schaufeli y Enzmann, 1998). Partiendo de esta definición, en colaboración con otros investigadores (Salanova et al., 2000; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002), desarrollan dicho constructo estudiando aquellos aspectos positivos que faciliten afrontar diversas situaciones generadoras de estrés.

Salanova et al. (2000) describen *engagement* como “*un constructo motivacional positivo relacionado con el trabajo que está caracterizado por el vigor, dedicación y absorción*” (p.119). Concurrentes con la postura europea, enfatizan el carácter motivacional positivo del constructo. En 2002, Schaufeli et al. (2002) aportan su visión al concepto redefiniéndolo como:

“Un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción. Más que un estado específico y momentáneo, el engagement se refiere a un estado afectivo – cognitivo más persistente que no está focalizado en un objetivo, evento o situación particular...” (Schaufeli et al., 2002).

Ambas posturas (2000, 2002), coincidentes con las posturas europeas, plantean el *engagement* desde un enfoque integrador y estable donde las dimensiones de vigor, dedicación y absorción juegan un papel relevante en el desarrollo de la actividad laboral (Salanova y Schaufeli, 2004).

2.1.2.2.a. Delimitación del término en lengua castellana.

La traducción del término *engagement* a lengua española resulta compleja, al no encontrarse ningún término que permita aglutinar el conjunto de particularidades del constructo (Salanova y Schaufeli, 2008). Esto lo diferencia con respecto a otros conceptos empleados en el estudio del trabajo y organizaciones, que sí precisan de un término homólogo en lengua hispana: adicción al trabajo (*Workaholism*), compromiso organizacional (*Organizational commitment*), enganche al trabajo (*Work attachment*), implicación laboral, etc. (Salanova y Llorens, 2008).

Por esta razón, resulta habitual encontrarnos con intercambios y etiquetas erróneas que relacionan el *engagement* con el compromiso y la participación laboral. Nos referimos a palabras como trabajador comprometido, trabajador involucrado, organización involucrada, etc., que son empleadas indistintamente a la hora de buscar un símil que permita calificar al constructo *engagement* (Hallberg y Schaufeli, 2006).

En este sentido, Rodríguez-Muñoz y Bakker (2013) proponen, reconociendo las limitaciones existentes en relación a este apartado, la expresión castellanzada “*vinculación con el trabajo*” como el vocablo alternativo que mejor expresa el sentir del término; si bien recomiendan mantener la utilización del concepto anglosajón *engagement*.

2.1.2.3. Engagement como precursor del bienestar laboral

La irrupción del enfoque positivo dentro del estudio de la psicología ha permitido prestar una mayor atención a aquellas facetas que pueden facilitar la implantación de condiciones que favorezcan el bienestar de los empleados.

Diversos autores (Durán et al., 2005), afirman la existencia de vínculos positivos contrastados entre indicadores de bienestar laboral y *engagement*, si bien quedan por explorar los lazos entre las tres dimensiones del constructo e indicadores de bienestar personal.

Dentro de los indicadores, tanto personales como laborales, atribuibles al bienestar del trabajador debemos diferenciar entre dos constructos relacionados: *satisfacción laboral* y *vital*.

- La *satisfacción laboral*, hace referencia a un apartado estrictamente laboral, estando asociada a una variable actitudinal que puede llegar a afectar al compromiso del trabajador. Esta destaca por su alta capacidad predictiva de permanencia y productividad laboral (Diego, Diego y Olivar, 2001; Mañas, Salvador, Boada, González y Agulló, 2007).
- La *satisfacción vital*, vinculada a un sentido más amplio; el de la vida en general, excede al ámbito laboral (Warr, 1999). Es entendida como una evaluación global que el individuo realiza sobre su vida en general (Atienza, Pons, Balanguer y García, 2000; Solano y López, 2000; Mañas et al., 2007).

Se trata de dos constructos estrechamente relacionados (Tait, Padgett y Baldwin, 1999). Diferentes autores (Mañas et al., 2007) consideran la satisfacción laboral como un aspecto relevante, de gran influencia, sobre la valoración general (vital) que el sujeto realiza sobre su vida. Otros autores, caso de Near, Rice y Hunt (1980), cuestionan dicho patrón de influencia.

2.1.2.4. Diagnóstico diferencial del *engagement* con respecto a otros términos afines.

Tomamos como referencia el modelo planteado por Rusell y Carroll (1999), recomendado por Bakker y Oerlemans (2011; cit. en Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013, p. 438), a la hora de diferenciar el *engagement* con respecto a otros tipos de conceptos afines presentes en el ámbito laboral.

2.1.2.4.a. Satisfacción laboral.

Este concepto se encuentra fuertemente vinculado a variables actitudinales y de compromiso por parte del trabajador. Es definido como “*un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva del trabajo - ...cómo la gente se siente en relación con su trabajo o con los diferentes aspectos de su trabajo...-*” (Campbell, 1982; Dinham y Scott, 2000; Hagedorn, 2000; Locke, 1976; Perie y Baker, 1997 y Spector, 1997; cit. por Nieto y Riveiro, 2007).

El *engagement* se diferencia de la satisfacción laboral en el grado de activación presentado por los sujetos. En el *engagement*, a diferencia de lo que sucede con la satisfacción laboral (dedicación), además de placer por trabajar se hace necesaria una alta activación por parte

del sujeto (Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013, p. 438).

La satisfacción laboral es considerada por diferentes autores (Cornejo y Quiñónez, 2007) una variable contraria al *burnout*. Diversos investigadores (Faragher, Cass y Cooper, 2005; Jepson y Forrest, 2006) obtienen información sobre correlaciones inversas existentes entre satisfacción laboral, constructo vinculado al desarrollo de *engagement*, y estrés laboral percibido (*burnout*).

2.1.2.4.b. Adicción al trabajo (*workaholism*).

Se trata de un concepto relativamente estable sobre el que no se ha llegado a consensuar una definición que permita analizar la aportación de dicho término al ámbito laboral (Aguilera, 2010). Oates (1968) la define “*como una necesidad excesiva e incontrolable de trabajar incesantemente, que afecta a la salud, a la felicidad y a las relaciones de la persona*” (Oates, 1968).

Este término, asociado en gran parte de los estudios a los aspectos patógenos, ha sido vinculado en culturas donde la función laboral tiene una gran implicación social, a conceptos negativos derivados de la actividad laboral [p. ej.: en Japón fue vinculada al síndrome Karoshi o “*muerte por exceso de trabajo*”. Otros términos a los que se asocia son: compromiso irracional (Cherrington, 1980), compulsión de trabajar (Overbeck, 1980), etc.; cit. en Aguilera, 2010)].

Dentro de la investigación *engagement*, recientes estudios han mostrado bajas correlaciones entre el *engagement* y la adicción en el trabajo (Schaufeli, Taris y Van Rhene, 2008; Schaufeli y Bakker, 2003), destacando ambos conceptos por presentar una alta activación laboral. En el caso de la adicción, el desempeño laboral generado es fruto de un fuerte impulso que lleva al sujeto a trabajar infatigablemente, de forma constante, llegando a mostrar síntomas de desagrado hacia su trabajo. Este desagrado lo diferencia del trabajador *engagement* quien muestra satisfacción hacia las funciones que realiza (Schaufeli et al., 2006; cit. en Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013).

2.1.2.4.c. Capital psicológico.

El Capital Psicológico (CP) es entendido como una disposición personal del sujeto que favorece el desarrollo de trabajadores con altos nivel de *engagement*. Luthans, Youssef y Avolio (2007) define el *capital psicológico* como:

«.. estado psicológico positivo de desarrollo de un individuo que se caracteriza por: (1) tener confianza (autoeficacia) en sí ...; (2) hacer atribuciones positivas (optimismo) sobre tener éxito ahora y en el futuro; (3) ser perseverante en el cumplimiento de metas, y, cuando sea necesario, reorientar las trayectorias de las mismas; y (4) cuando se está abrumado por los problemas y la adversidad, ser capaz de aguantar y recuperarse (resiliencia) para alcanzar el éxito» (Luthans et al., 2007, p. 3; cit. en Bakker et al., 2012, p. 68).

Por otro lado, Sweetman y Luthans (2010) consideran que el CP es un recurso personal cuya presencia aumenta la capacidad del sujeto en el manejo de situaciones complejas a través de cuatro variables positivas atribuibles a la personalidad del propio trabajador: autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia.

2.1.2.4.d. Flow en el trabajo.

El *engagement* entiende por *absorción* un estado psicológico positivo, con cierta similitud al estado del *flow* (*fluir*), por el que el trabajador se muestra: entregado, optimista, con claridad de ideas, control de la situación, etc. (Csikszentmihalyi, 1990).

Se trata de un estado muy similar al descrito por Maslow (1954) bajo el término de “*experiencias cumbres*” donde la persona quedaría profundamente absorta en lo que hace llegando a tener incluso baja noción del tiempo transcurrido.

Si bien la absorción es una de las tres dimensiones del *engagement*, es considerada una escala de segundo nivel cuya mala gestión puede promover el desarrollo de sujetos SQT (Green, Walkey y Taylor, 1991; Schaufeli et al., 2002; Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013)

Tabla 2.1.- Resumen de diferentes conceptos afines al constructo *engagement*.

Término	Diferenciación con respecto al <i>engagement</i> .
Satisfacción laboral	<p>Definición “Un estado emocional positivo que refleja una respuesta afectiva al trabajo - esto es, se refiere a cómo la gente se siente en relación con su trabajo o con los diferentes aspectos de su trabajo”.</p>
	<p>Diferenciación El <i>engagement</i>, a diferencia de la satisfacción laboral (dedicación), además de placer por trabajar implica que el sujeto muestre activación (vigor, absorción) por realizar correctamente el trabajo.</p> <p>Ambas, tanto <i>engagement</i> como satisfacción laboral, se encuentran fuertemente vinculadas a la satisfacción vital del trabajador.</p>
Adicción al trabajo	<p>Definición “... definida como una necesidad excesiva e incontrolable de trabajar incesantemente, que afecta a la salud, a la felicidad y a las relaciones de la persona” (Oates, 1968).</p>
	<p>Diferenciación Si bien ambos conceptos comparten una alta activación en el trabajo, en el caso de la adicción el desempeño laboral generado es fruto de un fuerte impulso que lleva al profesional a trabajar infatigablemente, de forma constante, pudiendo llegar a mostrar síntomas de desagrado hacia su trabajo. Este desagrado lo diferencia del trabajador <i>engagement</i>, quien muestra agrado hacia las funciones realizadas.</p>
Capital psicológico	<p>Definición «estado psicológico positivo de desarrollo de un individuo que se caracteriza por: (1) Tener confianza (autoeficacia) en sí ...; (2) hacer atribuciones positivas (optimismo) sobre tener éxito ahora y en el futuro; (3) ser perseverante en el cumplimiento de metas, y, cuando sea necesario, reorientar las trayectorias de las mismas; y (4) cuando se está abrumado por los problemas y la adversidad, ser capaz de aguantar y recuperarse (resiliencia) para alcanzar el éxito».</p>
	<p>Diferenciación El capital psicológico es entendido como una disposición del sujeto que favorece el desarrollo de sujetos <i>engagement</i> en el puesto de trabajo. Estaríamos, por tanto, ante un recurso de los muchos con los que cuenta el trabajador <i>engagement</i>.</p>
Flow por el trabajo.	<p>Definición “estado psicológico positivo, con cierta similitud al estado del <i>flow</i>, por la que el trabajador se muestra entregado, optimista, con claridad en sus ideas, control de la situación, etc.</p>
	<p>Diferenciación La absorción implica un estado en que la persona queda profundamente absorta en lo que está haciendo, involucrándose en su trabajo y llegando a perder incluso la noción de tiempo. El trabajador absorto percibe que el tiempo en el trabajo pasa rápidamente debido al alto grado de disfrute del que goza.</p> <p>La absorción mal gestionada puede actuar como precursor del desarrollo del SQT.</p>

2.2. CARACTERÍSTICAS DEL TRABAJADOR CON ENGAGEMENT.

El *engagement*, al igual que el *burnout*, es presentado como un constructo tridimensional compuesto por tres subescalas: vigor, dedicación y absorción. A continuación, en la tabla 2.2 se recogen las definiciones de estas tres dimensiones del constructo *engagement*, descritas por Schaufeli y Bakker (2003); y Schaufeli et al. (2002).

Tabla 2.2.- Características de las dimensiones *engagement*.

Dimensión	Descripción de sujeto <i>engagement</i> en base a las dimensiones
Vigor	<p>La dimensión vigor denota una alta activación energética.</p> <p>Un sujeto vigoroso se caracterizará por mostrar elevados niveles de energía y resistencia mental mientras trabaja. Su deseo de obtener resultados hace de este sujeto un trabajador dispuesto a invertir esfuerzo a pesar de las dificultades que implique su puesto.</p>
Dedicación	<p>La dedicación denota una alta implicación laboral.</p> <p>Un trabajador implicado manifiesta sentimientos de orgullo, satisfacción, entusiasmo, implicación, persistencia, reto por la consecución de objetivos laborales, inspiración, etc.; desarrollando un sentimiento de transcendencia en la propia empresa.</p>
Absorción	<p>La absorción implica estar totalmente concentrado y felizmente absorto en el trabajo.</p> <p>El trabajador absorbido por su trabajo muestra dificultad por desconectar de la actividad laboral que desempeña debido a las altas dosis de disfrute y concentración que experimenta. Este tipo de sujetos percibe que el tiempo en el trabajo pasa rápidamente debido al alto grado de disfrute del que goza.</p>

2.3. ENGAGEMENT COMO RESPUESTA AL SÍNDROME DE BURNOUT.

Paradójicamente, el interés por la investigación del *engagement* se debe, en gran parte, al amplio abanico de estudios desarrollados sobre un constructo opuesto a este: el síndrome *burnout*.

El cambio de tendencia, a finales de la década de los noventa del siglo XX, hacia un modelo de salud laboral positiva, encabezada por la escuela PPO, favorece el desarrollo de esta nueva vertiente dentro del terreno ocupacional. En la actualidad disponemos de una amplia variedad de estudios en lo que a *engagement* vs. *burnout* se refiere en campos y muestras diversas: estudiantes universitarios (p. ej.: Schaufeli et al., 2002; Martínez y Salanova, 2003), docentes universitarios (p. ej.: Durán et al., 2004), trabajadores de

geriatría (p. ej.: Manzano, 2002), trabajadores que emplean nuevas tecnologías (p. ej.: Salanova, Grau, Llorens y Schaufeli, 2001), etc.

El estudio sobre la relación *engagement-burnout* se ha ido desarrollando bajo dos planteamientos. Una primera corriente (Planteamiento A), propuesta por Maslach y Leiter (1997), considera el *engagement* como un constructo antagonista al SQT; mientras que un segundo planteamiento B, propuesto por Schaufeli y Bakker (2010), analiza ambos constructos de forma independiente.

Planteamiento A.- *Engagement* como concepto inverso al *burnout* (Maslach y Leiter, 1997).

La primera corriente, planteada por Maslach y Leiter (1997), estudia y desarrolla el *engagement* como constructo antagónico al *burnout* (Schaufeli y Bakker, 2004; Benevides-Pereira, Fraiz de Camargo y Porto-Martins, 2011).

Maslach y Leiter (1997) describen el *engagement* como un “*estado positivo caracterizado por la energía, implicación y eficacia del trabajador*”. A diferencia del trabajador quemado, el empleado *engagement* se caracteriza por presentar un elevado sentimiento de conexión y compromiso con el trabajo, mostrando un estado enérgico, participativo y eficaz; polos opuestos a las dimensiones de sujetos *burnout* (Maslach y Leiter 1997).

Por su parte, Gorgievski y Hobfoll (2008) diferencian ambos constructos en 1) el componente afectivo (emociones positivas de placer en el *engagement* frente a la emoción negativa experimentada por los individuos *burnout*); y 2) el nivel de activación (excitación en el *engagement* frente a la somnolencia presentada en los casos *burnout*).

En relación al *burnout*, Bakker et al. (2012) atribuyen a la sensación de estar “quemado en el trabajo” la pérdida progresiva de energía y dedicación del trabajador. Los sujetos *burnout* mostrarán agotamiento y conductas cínicas en su puesto, pasando de ser sujetos *engagement* a sujetos *burnout*. Este planteamiento incluye la pérdida de absorción por el trabajador como variable antecesora de una baja realización personal del sujeto.

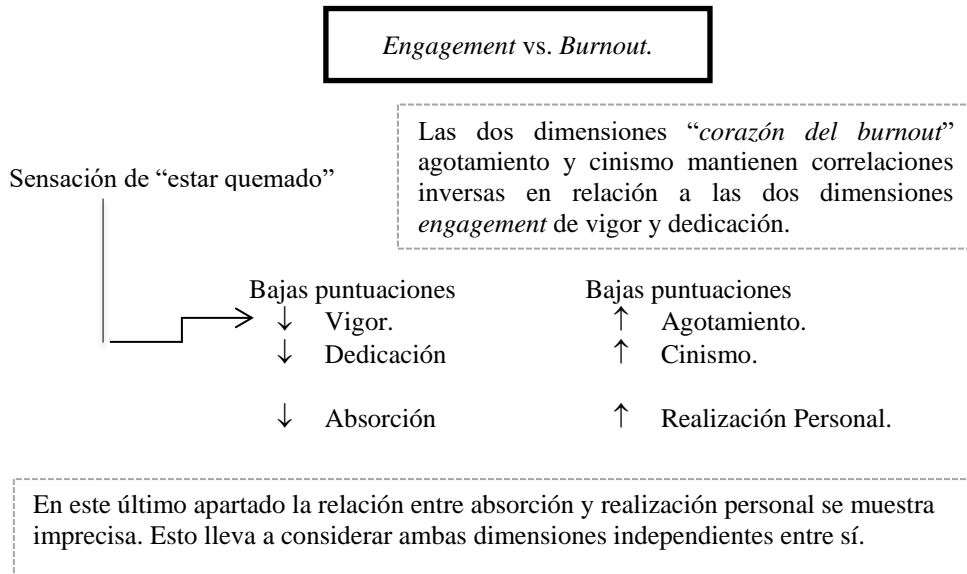


Figura 2.1.- Relación entre *engagement vs. burnout*.
Planteamiento A. Propuesto por Maslach y Leiter (1997)

En base al planteamiento-A, Maslach y Leiter (1997) consideran el instrumento de evaluación *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach, Jackson y Leiter, 1996) válido a la hora de evaluar el nivel *engagement*. Partiendo de la premisa de trabajar sobre dos constructos opuestos, una baja puntuación en una de las dos dimensiones claves al SQT (agotamiento y/o cinismo) implicaría una alta puntuación en su dimensión *engagement*, y viceversa (vigor y/o dedicación). Sin embargo, dicho enfoque pronto mostró inconsistencias en el estudio, resultando complejo precisar el grado en el que las bajas puntuaciones MBI implicaban una alta activación en las dimensiones *engagement*.

Planteamiento B.- Engagement concepto independiente al burnout (Schaufeli y Bakker, 2010)

Un enfoque alternativo, planteado por Schaufeli y Bakker (2010), considera ambos términos independientes entre sí (Durán et al., 2005; Langelaan, Bakker, Van Doornen y Schaufeli, 2006; Shirom, 2004).

Shirom (2004) demuestra empíricamente dos sistemas bioconductuales de respuesta, planteamiento propuesto por Gorgievski y Hobfoll (2008), sobre modelos de activación y placer que justifican la diferenciación entre ambos constructos.

Por su parte, Durán et al. (2005) advierten de las diferencias existentes a la hora de analizar los antecedentes y consecuentes de ambos constructos. Dichos autores ubican el origen del

burnout en una elevada demanda laboral que implica, a su vez, un deterioro en la salud del trabajador (Lee y Ashforth, 1996; Schaufeli y Bakker, 2004). En cambio, el *engagement* está relacionado con la disponibilidad de recursos que favorecen un mayor compromiso organizacional y una menor intención de abandono del puesto (Schaufeli y Bakker, 2004).

En lo referente a las dimensiones que componen ambos constructos, son varios los artículos científicos que constatan el establecimiento de correlatos negativos entre las dimensiones de agotamiento emocional vs. vigor, y cinismo vs. dedicación laboral; atribuibles al nivel de activación o energía (Maslach et al., 2001) e identificación con el trabajo (Schaufeli y Bakker, 2004) respectivamente. Sin embargo, en dichos estudios, las dimensiones absorción y eficacia profesional no han mostrado correlato alguno entre sí (Howard y Johnson, 2004).

El modelo concluye con la no vinculación del hecho de que un trabajador muestre puntuación baja en el apartado “sentirse quemado” y el hecho de sentirse enérgico en su trabajo (Benevides-Pereira et al., 2011). En base a ello, se plantea la necesidad de que dichos constructos sean medidos a través de diferentes instrumentos (Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013).

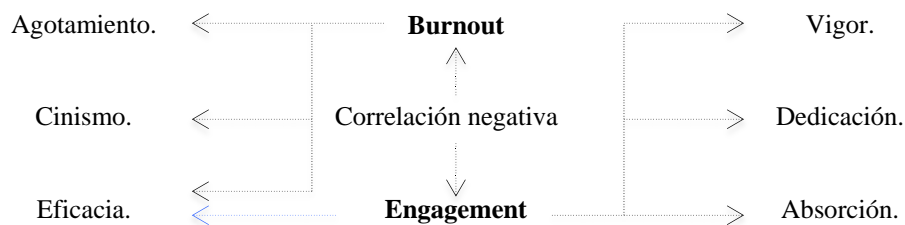


Figura 2.2.- Relación entre *engagement* vs. *burnout*. Planteamiento B. Propuesto por Schaufeli y Bakker (2010). Adaptado de Salanova y Schaufeli (2004, p. 117).

Las dimensiones de *agotamiento emocional* y *cinismo* son consideradas por varios autores (Leiter, 1992; Maslach et al., 2001; Salanova et al., 2001) el corazón del *burnout*. Si analizamos lo que ambas dimensiones representan, podemos observar una estrecha relación entre ambas; circunstancia que no se muestra tan patente en la dimensión de *eficacia profesional*. Esta última dimensión del *burnout* no ha encontrado en la *absorción* respuesta opuesta dentro de las dimensiones *engagement* (Schaufeli et al., 2002).

En lo referente a la absorción, son varios los autores (Green et al., 1991; Schaufeli et al., 2002; Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013) que cuestionan dicha dimensión *engagement*, al tratarse de una escala cuya mala gestión puede desembocar en la antesala al desarrollo del SQT.

2.4. MODELOS EXPLICATIVOS DEL ENGAGEMENT.

El presente apartado pretende explicar el *engagement* desde una perspectiva psicosocial. Para ello, recurriremos a cuatro planteamientos psicosociales que permitan observar el constructo *engagement* desde diferentes ángulos.

2.4.1. MODELO DE DEMANDA/CONTROL.

El modelo de Demanda-Control (JDC) - Karasek 1979 - plantea el estudio de la *Tensión Mental* en el trabajo a partir de la correlación indirecta existente entre las demandas del puesto laboral y el control que el trabajador pueda ejercer sobre estas (Simó, Torres y Padilla, 2013).

Se trata de un modelo de gran repercusión, debido a su gran simplicidad y adaptabilidad a los puestos, que destaca por su alta capacidad predictora a la hora de vincular variables de la salud general con el comportamiento del trabajador (Simó et al., 2013).

Por un lado, este modelo vincula a trabajadores con altas demandas psicológicas y bajo control en su trabajo con una mayor propensión al desarrollo de estrés laboral. Plantea rediseñar el puesto de trabajo a través de la incorporación de variables como: la autonomía, el *feedback*, la satisfacción, la motivación, el compromiso, etc., que permitan impulsar el desarrollo de trabajadores *engagement*.

2.4.2. MODELO DE CONSERVACIÓN DE RECURSOS.

Este apartado se basa en la teoría de Conservación de Recursos (COR) planteada por Hobfoll (1989). Esta teoría parte de la premisa de que todo individuo actúa bajo un impulso natural en la obtención, conservación y protección de los recursos propios (Xanthopoulou y Meier, 2015) que estima valiosos para su propia supervivencia (Hobfoll, 2001). Bajo este planteamiento, la COR plantea la existencia de un cerebro primitivo,

biológicamente preparado para la adquisición y conservación de los recursos (Gorgievski y Hobfoll, 2008).

La presencia de la COR se ha visto fuertemente reforzada desde principios de los años noventa, gracias a la irrupción de la psicología positiva. Hasta entonces, la COR ha estado vinculada al término “estrés”, siendo considerada por algunos autores como uno de los modelos que mejor explicación teórica presta respecto al *burnout* (Antonovsky, 1979; Bandura, 1997; Holahan y Moos, 1990; Wright y Cropanzano 1998). El modelo considera los recursos como entidades con un valor intrínseco e instrumental para el individuo (p. ej.: características y condiciones personales, apoyo de redes, bienes materiales, etc.), que actúan como precursores del logro y/o protección de recursos más apreciables (Hobfoll, 1989).

Basándose en los recursos disponibles, la COR plantea el *burnout* como el resultado final de un largo proceso de pérdida de recursos que se desarrolla gradualmente en el tiempo. Por contra, ve en el *engagement* el resultado de un proceso inverso, a través del cual el incremento de recursos reales, o la mera anticipación de estos, favorece el compromiso laboral presentado por el trabajador (Hobfoll y Freedy, 1993).

Gorgievski y Hobfoll (2008) condicionan la valoración de la mayor parte de estos recursos en función de la cultura y entorno social al que pertenezca el sujeto, destacando setenta y cuatro recursos comunes presentes en diferentes contextos y países occidentales (véase Hobfoll, 2001, p. 342). Estos autores (Gorgievski y Hobfoll, 2008) discriminan, en base a su función asignada, entre dos tipos de recursos: 1) los denominados “*primarios*” o “*básicos*”, vinculados a la supervivencia del propio individuo (p. ej.: familia, salud, apoyo, etc.); con respecto a los 2) “*secundarios*”, relacionados con el ámbito más psicológico (p. ej.: autoestima, optimismo, autoeficacia, etc.). En este sentido, Hobfoll y Shirom (2000) asignan a los recursos básicos, es decir, al ámbito familiar y al del trabajo, una doble función, destacando la capacidad de ambos entornos de actuar como posibles estresores a la vez que precursores en la elaboración de recursos propios de afrontamiento por parte de los individuos. A su vez, afirman que los recursos secundarios se encuentran vinculados a la obtención y conservación de recursos.

A continuación citaremos los tres principios básicos sobre los que se sustenta el modelo, permitiendo así tener una comprensión global de los procesos de agotamiento-compromiso sobre los que se sustenta la teoría COR.

Principio 1. Primacía de la pérdida de recursos.

Este principio parte de la premisa de que la pérdida de recursos es percibida de forma desigual al incremento de los mismos. Ante una misma pérdida y ganancia en la cantidad de recursos, la primera (pérdida) implica un mayor impacto en los sujetos.

Tversky y Kahneman (1975; cit. en Gorgievski y Hobfoll, 2008) justifican esta diferencia tras la verificación de pruebas cognitivas que sustentan el principio de pérdida. Estos autores (Tversky y Kahneman, 1975) observan en el gradiente resultante de la pérdida de recursos una mayor pronunciación con respecto al obtenido a partir de las ganancias. Según dichos autores, los sujetos, a fin de evitar posibles pérdidas, son capaces de asumir riesgos relativamente importantes.

Otros autores (Cacioppo, Gardner y Berntson, 1999; Ito, Larsen, Smith y Cacioppo, 1998), a través de experimentación, apoyan el planteamiento propuesto por Tversky y Kahneman (1975), destacando un marcado sesgo negativo a la hora de ponderar la información. Justifican como respuesta innata del individuo la tendencia por parte de los mismos a valorar desproporcionadamente la información amenazante. Cacioppo et al. (1999); e Ito et al. (1998), justifican que dicho sobrepeso del sesgo negativo o información amenazante pueda deberse a una respuesta innata del individuo o a procesos de aprendizaje adquiridos en edades muy tempranas.

Principio 2. Inversión de recursos.

La inversión de recursos es entendida como un mecanismo por el que los sujetos se protegen ante la anticipación de posibles pérdidas. Según este principio, los individuos deben invertir en recursos, con el fin de proteger aquellos de los que ya disponen.

Es decir, con el fin de evitar posibles pérdidas, el individuo realiza inversiones que, en caso de ser desfavorables, no afecten en exceso a los recursos ya disponibles. En caso de que dicha segunda inversión sea válida, de darse una pérdida de alguno de los recursos

previos, el sujeto dispondrá de una mejor y más rápida recuperación del recurso inicialmente perdido.

Principio 3. Pérdidas y ganancias espirales.

La teoría del COR plantea el proceso de motivación y estrés como dos procesos no instantáneos. Los ciclos de pérdida se dan de forma mucho más rápida y pronunciada que los procesos de ganancia. Por lo tanto, esto llevará al sujeto a evitar el proceso de pérdida, en detrimento de inversiones que le permitan la obtención de ganancias de recursos.

2.4.3. MODELO DE DEMANDAS Y RECURSOS LABORALES.

Se trata de un modelo resultante de la combinación entre modelos de demanda/control (DC) - Karasek (1979) - y de esfuerzos/recompensas - Siegrist y Peter (1995) - que pretende analizar aquellos recursos laborales (RL) que puedan afectar tanto de forma positiva, a través de la estimulación, como negativa a los sujetos dentro de la propia organización.

El modelo parte de la premisa de que toda característica laboral puede ser abordada y modificada a partir de las demandas y/o recursos disponibles, considerándose ambos factores relacionados e independientes entre sí. Asimismo, define como recursos laborales (RL) *“aquellas condiciones físicas, psicológicas, organizacionales y sociales que facilitan la consecución de los objetivos laborales fijados a través de a) la reducción de las exigencias y costes laborales y b) la estimulación y crecimiento personal del trabajador a través del aprendizaje y desarrollo de éste”* (Bakker y Demerouti, 2013).

Al igual que sucede con otros modelos parejos, el modelo de demandas y recursos laborales o DRL goza de gran popularidad, destacando por su gran adaptabilidad a diferentes entornos (Bakker y Demerouti, 2013). Esta característica le permite estar presente en multitud de investigaciones laborales: *burnout* (p. ej.: Bakker et al., 2005; Demerouti et al., 2001), compromiso organizacional (p. ej.: Bakker, Van Veldhoven y Xanthopoulou, 2010), conexión con el trabajo (p. ej.: Lewig, Xanthopoulou, Bakker, Dollard y Metzger, 2007), *engagement* (p. ej.: Bakker, Hakanen, Demerouti y Xanthopoulou, 2007; Hakanen, Bakker y Schaufeli, 2006), etc. (véase en Bakker y Demerouti, 2013).

Entre los recursos procedentes del trabajo, en el DRL destacan: el apoyo social recibido, tanto de compañeros como de superiores; el *feedback* sobre el desempeño laboral; la autonomía de cada trabajador, etc. Dichas variables aparecen de forma sistemática en varias publicaciones, mostrándose positivamente relacionadas con el desarrollo de sujetos *engagement* (Bakker, Demerouti y Xanthopoulou, 2011; Bakker y Demerouti, 2013).

En este sentido, Bakker et al. (2007, 2010) llegan a considerar los RL como predictores significativos de la satisfacción laboral. Estos autores (Bakker et al., 2007, 2010) vinculan los RL con la satisfacción de necesidades básicas (autonomía, relajación, autoeficacia, etc.) que favorecen la promoción del bienestar del sujeto de forma directa, a través del compromiso, e indirectamente, amortiguando el impacto de las DL.

Dentro del modelo DRL, en lo referente al *burnout*, se plantea el surgimiento y desarrollo de trabajadores “agotados” mediante dos procesos bien diferenciados. En primer lugar, los trabajadores se encuentran ante una demanda laboral excesiva, la cual repercute en el deterioro de la salud en forma de agotamiento. Y, en segundo lugar, la falta de compromiso resultante de la escasez de los recursos laborales disponibles, desemboca en comportamientos cínicos, vinculados estos últimos al desarrollo de SQT (Xanthopoulou y Meier, 2015).

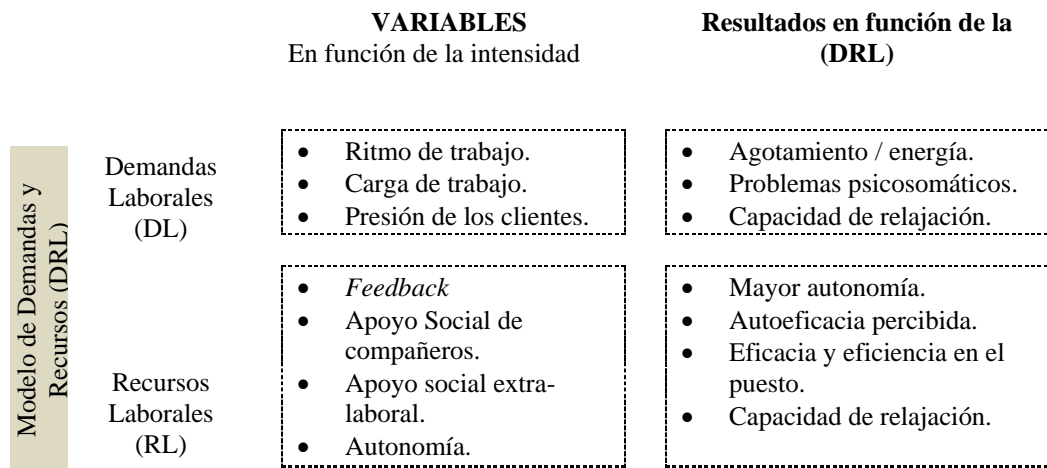


Figura 2.3.- Relación entre recursos y demandas laborales

2.5. VARIABLES RELACIONADAS CON EL DESARROLLO DE TRABAJADORES CON ALTOS NIVELES DE *ENGAGEMENT*.

Tras la consolidación de las escuelas de Psicología Positiva, en los últimos treinta años se ha visto incrementado considerablemente el número de publicaciones relacionadas con diferentes aspectos vinculados al trabajo y a la experimentación de estados *engagement* (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999).

A continuación profundizaremos sobre algunas de estas variables, tanto del ámbito organizacional como aquellas relacionadas con el propio sujeto.

2.5.1. VARIABLES ORGANIZACIONALES.

Diferentes autores han puesto de manifiesto la relación positiva existente entre ciertas variables organizacionales y el *engagement*. En este sentido, Hakanen et al. (2006) argumentan que cualquier contexto social que satisfaga las necesidades humanas básicas de autonomía (control de trabajo), competencias y relaciones (apoyo social) mejora el bienestar de la organización, incrementando con ello el compromiso de sus empleados.

En estudios previos, diferentes autores (Bakker y Demerouti, 2007, 2008; Schaufeli y Bakker, 2004; Schaufeli y Salanova, 2007) ponen de manifiesto, de forma consistente, la relación positiva existente entre recursos laborales (datos de rendimiento, apoyo social, *feedback* del supervisor, regeneración del puesto, variedad de habilidades, autonomía y oportunidad de aprendizaje, etc.), y el desarrollo de trabajadores *engagement*. Llorens, Bakker, Schaufeli y Salanova (2006) realizan un estudio sobre población española en el que destacan el control sobre el trabajo (autonomía), el *feedback* recibido, el apoyo del supervisor, la innovación en la empresa y el clima social de la misma, como variables relevantes vinculadas positivamente con el desarrollo del *engagement* dentro la organización.

A continuación, profundizaremos sobre algunas de las variables organizacionales con mayor transcendencia dentro del estudio del *engagement* laboral, como son el apoyo social, la autonomía y el *feedback*.

Apoyo social. Gil-Monte y Peiró (1997) ven en este apartado un aspecto relevante capaz de condicionar el éxito o fracaso profesional percibido por un trabajador.

Diferentes estudios ponen de manifiesto la correlación positiva existente entre salud emocional y apoyo social. El apoyo social, tanto si es percibido del entorno más cercano (familiares, amigos) como si lo es del ámbito laboral (organización, compañeros de trabajo, institución educativa, etc.), está relacionado con una mejora en el ajuste físico y psíquico presentado por el trabajador (House, 1981).

En el campo ocupacional, Kahn (1990) destaca el apoyo social procedente de la organización como un aspecto relevante en el bienestar del desempeño laboral. Según este autor, las relaciones interpersonales de apoyo y confianza, así como la gestión de apoyo promovido por la dirección, favorecen la seguridad psicológica de los miembros de la organización. En este sentido, Bakker y Demerouti (2008) destacan la doble función atribuible al AS dentro de la organización, cubriendo necesidades básicas tanto de autonomía como de pertenencia a un grupo. Por otro lado, Salanova, Llorens y García-Renedo (2003) destacan el apoyo social procedente de los compañeros como un recurso clave a la hora de afrontar las demandas y obstáculos presentes en el puesto de trabajo.

Schaufeli y Bakker (2004) encuentran en el apoyo social de los compañeros un predictor de compromiso laboral del empleado, observando también un mayor compromiso por parte de los trabajadores en aquellas organizaciones cuyo apoyo organizacional es adecuado (Saks, 2006).

Autonomía. Los estudios existentes sobre clima organizacional prueban la existencia de una reciprocidad positiva entre la autonomía del trabajador y el nivel de *engagement* desarrollado (Hakanen et al., 2006; Saks, 2006; Bakker y Demerouti, 2008; Raigosa y Marín, 2010; Bakker et al., 2011).

Bakker et al. (2011) vinculan a la autonomía informada por la supervisión y/u organización al desarrollo de posturas activas por parte de los empleados. Los trabajadores motivados tienden a mostrarse como sujetos comprometidos con su puesto. Bakker et al. (2011) asocian una alta autonomía, en periodos elevados de presión laboral, al desarrollo de trabajadores activos y comprometidos con la búsqueda de recursos (Bakker et al., 2011). Asimismo, Bakker et al. (2011) vinculan el *engagement* a sujetos más creativos, considerando este último apartado, el de la creatividad, como un elemento interesante a incluir a la hora de trabajar sobre el constructo *engagement*.

Feedback. Diferentes autores (Bakker y Leiter, 2010; Bakker y Oerlemans, 2011; Bakker y Rodríguez-Muñoz, 2012; Llorens et al., 2006; Saks, 2006; Sonnentag, 2008) sitúan al *feedback* recibido desde la dirección como uno de los recursos que mejor predice el surgimiento de trabajadores comprometidos y participativos en el puesto. Se trata de una variable relevante, cuya presencia está vinculada al desarrollo de trabajadores *engagement* (Bakker y Demerouti, 2013). En este sentido, Saks (2006) observa una mayor sensación de justicia entre los empleados que reciben un *feedback* acorde a su rendimiento, registrando mayores niveles de participación en los procedimientos de la organización.

A su vez, diferentes publicaciones (Bakker y Demerouti, 2008; Bakker y Bal, 2010; Bakker et al., 2012) relacionan una adecuada retroalimentación en el puesto, con el desarrollo de actitudes de aprendizaje dentro de la propia organización. Dentro del ámbito educativo, Fraile, López-Pastor, Castejón y Romero (2013) ponen de manifiesto el uso correcto del *feedback*, por parte del profesorado, como medio de mejora en el aprendizaje y resultados de los estudiantes.

2.5.2. VARIABLES INDIVIDUALES

2.5.2.1. Variables sociodemográficas.

Salanova y Schaufeli (2004) hacen referencia a un estudio internacional compuesto por un total de 25.000 sujetos, pertenecientes a 13 países (Francia, Alemania, Grecia, Holanda, Noruega, Portugal, España, Sudáfrica, Suecia, Australia, Bélgica, Canadá y Finlandia) donde se constata, a través de la aplicación del cuestionario *Utrecht Work Engagement Survey* (UWES), correlaciones significativas entre *engagement* con respecto a variables de género, edad y tipo de ocupación. Las diferencias según este estudio son pequeñas, documentándose un mayor nivel de *engagement* en el género femenino entre los profesionales más veteranos.

A continuación haremos alusión a algunas afirmaciones realizadas en diferentes investigaciones sobre alguna de estas variables.

Edad: Schaufeli y Enzmann (1998) encuentran correlaciones positivas entre el *engagement* y la edad. Schaufeli y Bakker (2003), Salanova y Schaufeli (2004), Raigosa y Marín (2010), y Benevides-Pereidas et al. (2011), apoyan esta hipótesis, estableciendo una

relación directa entre edad y nivel de *engagement*. En este sentido, Salanova y Schaufeli (2004) encuentran mayores niveles de *engagement* entre trabajadores veteranos.

Género: las relaciones establecidas entre el género y el *engagement* resultan débiles (Schaufeli, et al., 2006), variando la presencia de dicho constructo en función de la publicación a la que se haga referencia. En este sentido, Schaufeli et al. (2006), en un estudio en población internacional, no aprecian diferencias en cuanto a género en muestras australianas, canadienses y francesas. Sin embargo, en lo que respecta a muestras belgas, alemanas, finlandesas y noruegas, estos autores encuentran puntuaciones ligeramente superiores en las tres dimensiones *engagement* entre el colectivo masculino. Lo contrario sucede con estudios realizados en países de África del Sur (solo vigor), España (solamente dedicación y absorción) y Países Bajos (Schaufeli et al., 2006).

Otros estudios, como los realizados por Raigosa y Marín (2010), registran puntuaciones más elevadas en las dimensiones *engagement* en sujetos varones. Extremera, Durán y Rey (2007), por el contrario, comparando resultados *engagement* con puntuaciones *burnout*, obtienen puntuaciones superiores en población femenina respecto a la masculina en las dimensiones *engagement*. Pena, Rey y Extremera (2012), en un estudio sobre inteligencia emocional (IE) docente, respaldan mayores niveles de expresividad e IE en el profesorado femenino, encontrando mayores niveles de vigor y absorción entre el colectivo de docentes mujeres. Asimismo, otras publicaciones (p. ej.: Maslach y Jackson, 1984; Biklen, 1995) respaldan una mayor sensibilidad y satisfacción entre el colectivo de docentes mujeres.

Situación laboral: en lo referente a la ocupación, los niveles *engagement* fueron superiores en directivos, ejecutivos y autónomos, frente a los trabajadores de “cuello azul” (Salanova y Schaufeli, 2004). Raigosa y Marín (2010) secundan esta afirmación, observando entre directivos y ejecutivos mayor compromiso laboral en comparación con puestos inferiores.

2.5.2.2. Variables de personalidad.

Entre los diferentes constructos sobre personalidad existentes dentro de la bibliografía científica, centraremos nuestra atención en dos conceptos: “personalidad resistente” y “personalidad proactiva”. Ambos conceptos se encuentran vinculados a planteamientos defendidos en la PPO (Carrobles y Benevides-Pereira, 2009). Se trata de dos variables cuya

relevancia queda patente en estudios de personalidad vinculados a estudios sobre *engagement*.

Personalidad resistente. Estamos ante uno de los constructos de personalidad más estudiados en el campo de la personalidad ocupacional (Moreno-Jimenez et al., 2012). Conocida también bajo el nombre de “*Hardy Personality*” o “*hardiness*”, es definida como “*la capacidad de percibir la acción como desarrollo personal a través de compromiso, control y reto*” (Kobasa, Maddi y Kahn, 1982).

Su relevancia dentro del campo ocupacional reside en el efecto protector del mismo en el surgimiento de enfermedades y trastornos con afecciones en la salud (Rísquez et al., 2010). Kobasa (1979; 1982) destaca, entre los sujetos con personalidad resistente (PR), su capacidad de responder activamente a estímulos inciertos, percibiendo estos como menos amenazadores. En este aspecto, diferentes publicaciones (p. ej.: Moreno-Jimenez et al., 2006; Suárez, García y Moreno, 2000), ponen de manifiesto una mayor variedad de recursos en estrategias de afrontamiento entre los sujetos PR, siendo vinculados este tipo de conductas a un menor número de padecimiento de enfermedades físicas, estrés y menor desgaste profesional. En este sentido, son varias las publicaciones (Kobasa, Maddi y Courington, 1981; Shepperd y Kashani, 1991; Suls y Rittenhouse, 1990; Westman, 1990) que vinculan la presencia de la PR a una mejora en la calidad y salud de los trabajadores.

En función de la publicación a la que hagamos alusión, la PR se encuentra vinculada a otro constructo bautizado bajo el término ***Resiliencia***, siendo compleja su diferenciación. Este término, procedente de la física, hace referencia a la capacidad de la materia para adquirir su formato original tras sufrir una presión, choque y/o tensión de un objeto externo (Carrobles y Benevides-Pereira, 2009). Trasladado al ámbito de la psicología, la resiliencia es definida como “*la capacidad de sobreponerse a las adversidades, recuperarse y salir fortalecido, con éxito, desarrollando competencias sociales, académicas y vocacionales, pese a estar expuesto a un conjunto de estresores psicosociales*” (Csikszentimihalyi, 1999; Grotberg, 1995).

Grotberg (1995) propone como fuentes que promueven conductas resilientes entre los trabajadores la disposición de a) atributos personales (inteligencia, autoestima, competencia social, capacidad de resolución de conflictos, etc.); b) el apoyo de la red familiar; y c) los apoyos sociales procedentes de la comunidad. Otros autores (Avia y

Vázquez, 1998; Csikszentmihalyi, 1999; Diener, 2000; Myers, 2000) añaden otras variables, como son el optimismo disposicional, la humildad resistente, el humor, la risa, la felicidad, el bienestar subjetivo, la satisfacción vital, la fluidez mental, la libre determinación, etc.

En el campo del *burnout-engagement*, diferentes autores, caso de Menezes de Lucena, Fernández, Hernández, Ramos y Contador (2006), destacan mayores niveles *engagement* entre los trabajadores con altas puntuaciones en este constructo (PR), junto a una baja probabilidad de padecimiento de SQT (Manzano, 2002; Menezes de Lucena et al., 2006; Salanova et al., 2001). Becoña (2006) destaca de los sujetos PR su capacidad de sobreponerse, llegando a obtener resultados ventajosos en situaciones adversas.

Personalidad proactiva. Entendemos por personalidad proactiva la capacidad presentada por los sujetos a la hora de iniciar y apoyar acciones que modifiquen de forma intencionada su ambiente externo (Bakker et al., 2014; Bateman y Crant, 1993).

Se trata de sujetos que destacan por su capacidad en la toma de decisión y en la identificación de oportunidades, mostrando iniciativa en la actuación y desarrollo de las mismas (Crant 1995; Caggiano, Zammiti y Tellez, 2012).

Bakker, Tims y Derks (2012) observan entre los profesionales con este perfil, mayores niveles de implicación en el puesto. Estos empleados tienden a reclamar un incremento en los recursos (solicitud de retroalimentación y apoyo, incremento de oportunidades de desarrollo) mostrándose activos en la búsqueda de nuevas tareas en el puesto.

2.6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL ENGAGEMENT.

A la hora de analizar este apartado debemos partir del hecho de trabajar sobre un constructo joven, vinculado al surgimiento de la escuela positiva a inicios del siglo XXI.

Una primera aproximación la situamos en la teoría planteada por Maslach y Leiter (1997). Se trata de la primera, de las dos escuelas, en confrontar la relación existente entre *engagement* y *burnout* (Schaufeli y Bakker 2003). Maslach y Leiter (1997) consideran el *engagement* y el SQT dos polos opuestos entre sí, dentro de un continuo de bienestar en el trabajo. Según este enfoque, el *burnout* representaría el polo negativo, siendo el *engagement* el polo opuesto (Schaufeli y Bakker 2003). En base a esta premisa, Maslach y

Leiter (1997) consideran el estudio del *engagement* a partir del constructo *burnout* al compartir ambos términos dimensiones teóricamente opuestas entre sí.

Se trata de una teoría, la de oposición entre ambos constructos, presente en varias publicaciones (p. ej.: Ruiz de Chávez, Pando, Aranda y Almeida, 2014; Salanova y Llorens, 2008; Schaufeli et al., 2002). Este planteamiento, defendido por Maslach y Leiter (1997), argumenta que puntuaciones inversas al diagnóstico *burnout* (bajo agotamiento emocional, bajos niveles de cinismo) medido a través del instrumento *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach, Jackson y Leiter, 1996), deben servir como medida evaluativa de puntuación *engagement*.

Esta propuesta de medición del *engagement* a través de bajas puntuaciones MBI no tardó en mostrar imprecisiones, obligando a replantearse la medición de ambos términos como constructos con identidad propia (Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013; Schaufeli y Bakker, 2003).

A partir de este último enfoque se desarrolla el *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES; Schaufeli y Bakker, 2003); instrumento de evaluación presente en una amplia variedad de publicaciones *engagement* debido a su alta validez psicométrica (Rodríguez-Muñoz y Bakker, 2013). Cuestionario auto-administrable, su diseño parte originalmente sobre veinticuatro ítems que han pretendido evaluar los tres factores de los que se compone el concepto teórico *engagement*: vigor, dedicación y absorción. Tras una revisión y evaluación psicométrica del mismo, siete de los veinticuatro ítems del cuestionario original son eliminados, pasando a estar compuesto por diecisiete ítems. Posteriormente se adapta el cuestionario compuesto por diecisiete ítems a un total de nueve tras un análisis y revisión realizada en un total de diez países entre los años 1999 y 2003. El objetivo de dicha reducción es puramente pragmática; permitir minimizar molestias que dicho cuestionario podía ocasionar en los participantes.

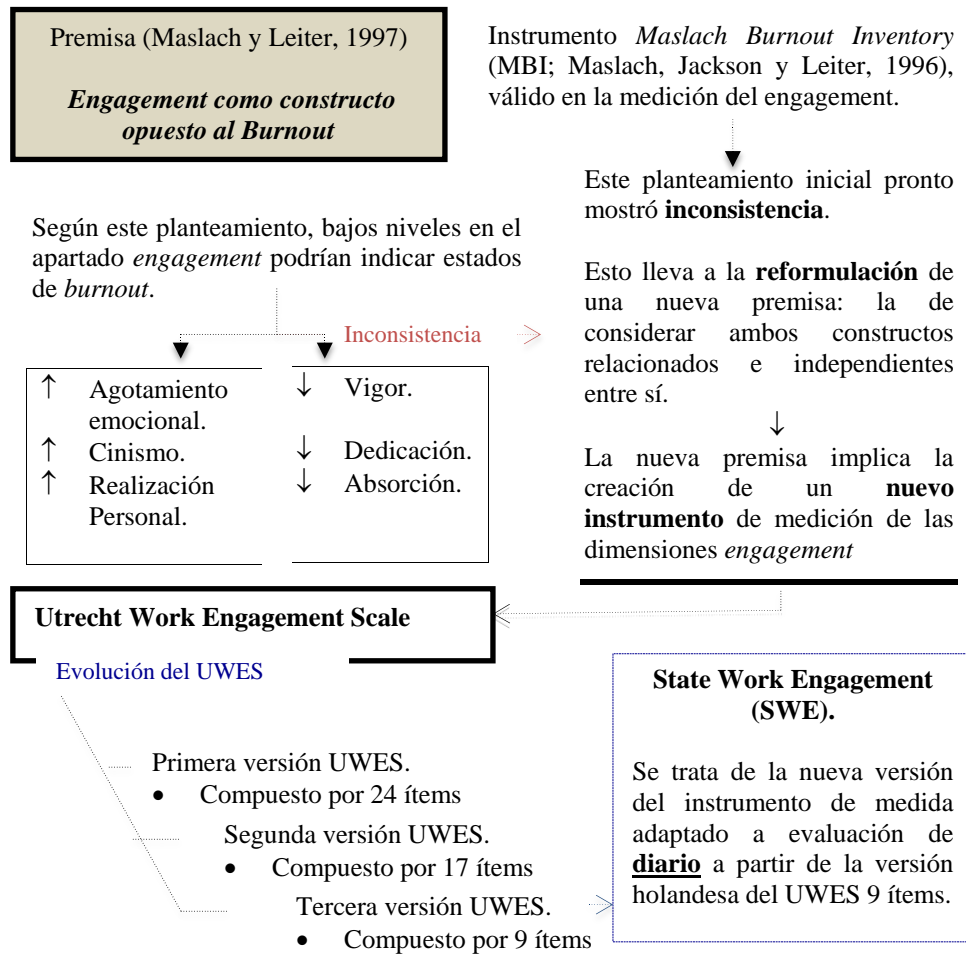


Figura 2.4. Evolución del instrumento de medida UWES en base a los dos modelos teóricos predominantes en el estudio del *engagement* con respecto al *burnout*. Elaboración propia a partir de Breevaart, Bakker, Demerouti, Hetland, J. (2012).

2.7. ENGAGEMENT EN EL COLECTIVO DOCENTE.

El estudio del *engagement* docente parte de la necesidad, al igual que sucede en los casos del *engagement* general, de generar nuevas líneas de intervención centradas en el desarrollo de situaciones positivas de afrontamiento y sentimientos de compromiso entre los profesionales de la enseñanza (Durán et al., 2005).

El estudio sobre este colectivo parte inicialmente de estudios *burnout* (Breevaart et al., 2012). Si se observa el número de publicaciones *engagement*-docencia, en comparación con el SQT-docencia, puede constatar una limitación obvia: el hecho de trabajar sobre un constructo (el *engagement*) relativamente reciente en el tiempo hace que no se disponga de

un abanico tan amplio de estudios, en comparación con *burnout*, en lo que a población docente se refiere.

2.7.1. ESTUDIOS *ENGAGEMENT* EN DOCENTES.

Al analizar las publicaciones de *engagement-académico*, constatamos como este ha sido vinculado a estudios de otras variables (*burnout*, satisfacción laboral, inteligencia emocional docente, etc.), en una amplia gama de funciones académicas: docentes de Primaria, Secundaria, universitarios, estudiantes, personal administrativo vinculado a la educación, etc.

A continuación, presentaremos cronológicamente algunos de los estudios sobre la temática *engagement-profesorado* publicados durante la última década. Para ello, debemos partir de inicios del siglo XXI, momento en el que hace acto de presencia la escuela de Psicología Positiva, de la que parte el sentir de constructo estudiado.

Durán et al. (2005) realizan un estudio sobre una población de 265 docentes, en los que evalúan el grado de *engagement* y el nivel de satisfacción vital y laboral como indicadores de bienestar general de los trabajadores. Los resultados muestran vínculos positivos entre indicadores de bienestar general y *engagement*. Estos autores advierten de la baja capacidad predictiva de la dimensión vigor a la hora de valorar la satisfacción general de los docentes.

Bakker et al. (2007) realizan un estudio sobre 805 docentes finlandeses que trabajan en escuelas de Primaria, Secundaria y Formación Profesional, evaluando la influencia de los recursos laborales en el desarrollo de conductas *engagement* en el centro. El estudio concluye la existencia de una mayor puntuación *engagement* gracias a la influencia de los recursos disponibles. En este sentido, Bakker et al. (2007) consideran el apoyo del supervisor, la innovación, el aprecio y el clima organizacional como variables relevantes que favorecen el afrontamiento de los docentes ante situaciones de interacción intensa con el alumnado.

Posteriormente, Bakker y Bal (2010) presentan un estudio diario entre 54 docentes holandeses. Los participantes completaron un cuestionario semanal todos los viernes durante cinco semanas consecutivas. Los resultados mostraron correlaciones positivas en la participación semanal de los docentes en función de variables tipo: autonomía, intercambio

con el supervisor y desarrollo de oportunidades (no de apoyo social). El compromiso en el trabajo fue relacionado positivamente con el empleo de recursos en semanas posteriores. El trabajo mostró variabilidad intraindividual en la experiencia de los trabajadores en función de su desempeño semanal.

Por su parte, Pena et al. (2012) realizan un estudio sobre una muestra de 349 docentes de Infantil y Primaria, pretendiendo vincular inteligencia emocional y el género con distintos indicadores de bienestar laboral (*engagement*, satisfacción vital y percepción de estrés). Los resultados concluyen que las docentes mujeres disponen de mayores niveles de inteligencia emocional interpersonal, vigor y absorción. A su vez, los docentes que puntuaban más alto en IE mostraron mayores niveles de *engagement* y satisfacción vital, y menores niveles de estrés percibido.

En esta misma línea, Pena y Extremera (2012) realizan un estudio sobre una muestra de 245 docentes de Primaria, en donde evalúan el nivel de *engagement* y *burnout* en relación a la inteligencia emocional mostrada por el profesorado. Estos autores observan elevados niveles de *engagement* en los docentes, y atribuyen estas puntuaciones a los altos niveles vocacionales presentados por los profesionales. Pena y Extremera (2012) resaltan la necesidad de favorecer el desarrollo de programas de intervención en habilidades emocionales, con el fin de prevenir *burnout*, a la vez de potenciar el nivel de ilusión y dedicación en la labor docente.

Por otro lado, Küster y Vila (2012) analizaron la actitud del docente universitario en el rendimiento y la satisfacción del alumnado. Sobre una muestra de 45 docentes y 932 estudiantes analizaron la orientación, el nivel de *burnout-engagement* y los efectos que la orientación docente tiene sobre el rendimiento de los estudiantes. Los resultados muestran elevados niveles de *engagement* entre los docentes evaluados, al mismo tiempo que revelan una correlación positiva entre nivel *engagement* del profesorado y la satisfacción en el alumnado.

Por último, Ruiz de Chávez et al. (2014) estudiaron la relación existente entre el *burnout* y el *engagement*, con variables sociodemográficas y laborales, en una muestra de 156 docentes universitarios. En el campo *engagement*, encontraron altos niveles en las dimensiones de vigor, dedicación y absorción. Pese a ello, no encontraron relaciones significativas en relación a las variables sociodemográficas evaluadas.

Tabla 2.3.- Tabla resumen de los estudios de *engagement* sobre colectivo docente.

Estudio	Año	Autor	Muestra	Resultados
Nacional.	2005	Durán et al. (2005).	Muestra de 265 docentes.	Los resultados muestran elevadas correlaciones de la dimensión vigor con respecto a la satisfacción laboral. Sin embargo, los autores matizan la no capacidad predictiva del vigor a la hora de valorar la satisfacción general de los docentes.
Internacional.	2006	Hakanen et al. (2006).	Muestra de 2038 docentes finlandeses de Primaria, Secundaria y Formación Profesional.	Los resultados destacan los recursos laborales: control sobre el trabajo, <i>feedback</i> recibido, apoyo de la supervisión, un clima social e innovador, etc. como elementos relevantes en docentes <i>engagement</i> .
Internacional.	2007	Bakker et al. (2007).	Muestra de 805 docentes finlandeses que trabajan en escuelas de Primaria, Secundaria y Formación Profesional.	El estudio concluye una mayor puntuación <i>engagement</i> gracias a la influencia de recursos laborales disponibles en los centros. Bakker et al. (2007) consideran el apoyo del supervisor, la innovación, el aprecio y el clima organizacional como variables relevantes que favorecen el afrontamiento de los docentes ante situaciones de interacción intensa con el alumnado.
Internacional.	2010	Bakker y Bal (2010).	Muestra de 54 profesores holandeses. Estudio de diario.	Los resultados muestran correlaciones positivas en la participación semanal de los docentes en función de variables tipo: autonomía, intercambio con el supervisor y desarrollo de oportunidades (no de apoyo social). Registran variabilidad intraindividual en los docentes en función del desempeño laboral durante la semana.
Nacional.	2012	Pena et al. (2012).	Muestra de 349 docentes de Infantil y Primaria.	Concluyen que el 87,6% de los docentes presentaban un elevado grado de tensión a la hora de desempeñar sus funciones docentes.
Nacional.	2012	Pena y Extremera (2012).	Muestra de 245 docentes de Primaria.	Encontraron correlaciones positivas entre la variable inteligencia emocional percibida con las escalas de <i>engagement</i> y realización personal. Atribuyen las buenas valoraciones en las dimensiones <i>engagement</i> al hecho de trabajar sobre una muestra docente de Primaria con altos niveles vocacionales.
Internacional.	2012	Küster y Vila (2012).	Muestra de 45 docentes y 932 estudiantes universitarios.	Los resultados muestran elevados niveles de <i>engagement</i> entre los docentes universitarios. A su vez muestra una correlación positiva entre nivel <i>engagement</i> docente y la satisfacción en el alumnado.
Internacional.	2014	Ruiz de Chávez et al. (2014).	Muestra de 156 docentes universitarios de Zacatecas (México).	Estos autores encuentran altos niveles en las dimensiones <i>engagement</i> de vigor, dedicación y absorción entre docentes universitarios. Pese a ello, estos autores no encontraron relaciones significativas entre dichas dimensiones <i>engagement</i> en relación a las variables sociodemográficas.

Capítulo 3. Metodología en el estudio de diario.

- 3.1. Estudio de diario.**
- 3.2. Metodología en la recogida de información de diario.**
- 3.3. Necesidad de estudio de diario en burnout y engagement.**
- 3.4. Estudios de diario en España.**

Capítulo 3. Metodología en el estudio de diario.

3.1. ESTUDIOS DE DIARIO.

3.1.1. INTRODUCCIÓN.

En el análisis de emociones, la metodología longitudinal representa el sistema de recogida más habitual en la recopilación de datos (Clore, 1994; Diener, 2000; Watson, 2000; cit. en Robinson y Clore, 2002). A través de este sistema, se realizan estimaciones de estados y de sensaciones experimentadas por los sujetos en fases muy particulares de la vida.

Sin embargo, a pesar de la validez de su utilización, lo cierto es que en la actualidad existen voces discrepantes (p. ej: Robinson y Clore, 2002) sobre la exactitud de dicha metodología en el reporte de datos emocionales. En este sentido, Robinson y Clore (2002) atribuyen un importante sesgo de error a los autoinformes emocionales realizados a través de estudios longitudinales y transversales con intervalos temporales mayores. Según estos autores, el estudio debe ser contextualizado respecto al episodio, la experiencia, el contexto y la creencia del individuo; en este sentido, la descontextualización del estudio puede llevar al investigador a interpretaciones poco exactas que pueden interferir en la correcta valoración del sujeto.

Otro de los aspectos que lleva a discrepancias entre los autores es el hecho de que, para poder llegar a una estimación global, los sujetos deban realizar procesos cognitivos sometidos a errores en los procesos de recuerdo. Esto es, sesgos retrospectivos a través de los cuales se contaminan los datos de los que se dispone (creencias y actitudes) respecto a los síntomas (Robinson y Clore, 2002) y estados pasados (Hufford, Shiffman, Paty y piedra, 2001). Otro hecho destacable dentro del sesgo retrospectivo, es la capacidad del recuerdo de informar negativamente sobre acontecimientos emocionales pasados (Fahrenberg, Hüttner, Leonart., 2001; cit. en Sonnenschein, Sorbi, van Doornen y Maas, 2007).

En base a ello, el modelo de metodología diaria o estudio de diario (MD) se muestra como una propuesta metodológica de evaluación alternativa, que permite disminuir el riesgo de sesgo retrospectivo presente entre los sujetos evaluados. Gracias al sistema de diario, podemos registrar la ocurrencia de los eventos cerca del momento en que se producen, sobre entornos naturales del individuo. A través de la suma de registros diarios,

compaginados estos con la metodología longitudinal, el investigador obtiene una estimación global más fiable de los síntomas durante un transcurso de tiempo estimado (horas, días, semanas). En este sentido, Dormann y Griffin (2015) plantean la necesidad de llevar a cabo investigaciones utilizando intervalos temporales cortos, o como ellos han denominado “*shortitudinal studies*”. Al fin y al cabo, los estudios de diario no son más que diseños longitudinales intensivos con intervalos de tiempo cortos.

Históricamente, la MD se ha visto vinculada con el surgimiento de diferentes metodologías afines, bautizadas bajo denominaciones diferentes: evaluación momentánea (Beal y Weiss, 2003), evaluación ambulatoria (Trull y Ebner-Priemer, 2013), muestreo de experiencias (ESM; Csikszentmihalyi y Larson, 1987), métodos de la experiencia cotidiana (Reis y Gable, 2000), métodos de registro diario (Bolger, Davis y Rafaeli, 2003), etc.

La presencia de la ESM y técnicas afines, ha aumentado durante esta última década en los diferentes campos de investigación organizacional (Beal, 2015; Ohly, Sonnentag, Niessen y Zapf, 2010), estando su presencia dentro del campo ocupacional asentada. En este sentido, hoy día no resulta extraño encontrar la metodología de diario (MD) incluida en estudios organizacionales en cuestiones de diferentes tipos: en las experiencias afectivas, trabajo emocional, *engagement*, flujo y experiencias óptimas en el trabajo, en la fijación de objetivos, contratos psicológicos y percepción de la justicia, equilibrios entre la vida laboral, contextual y tarea de rendimiento, en estrés y afrontamiento en el trabajo, en estudios sobre salud física, en recuperación del trabajo, etc. (véase Beal, 2015). Esta circunstancia queda reflejada en el último congreso Europeo de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones (2015), en donde más de 100 trabajos emplearon este tipo de metodología, enfatizando la gran capacidad de la MD a la hora de recopilar datos en una amplia gama de eventos y frecuencia (meses, semanas, días, horas e, incluso, minutos).

3.1.2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO DE DIARIO.

El “Diary&Methods”, traducido al castellano como estudio de Diario (MD o *EDiario*), surge como respuesta metodológica a la necesidad de explicar y predecir el bienestar y rendimiento de los sujetos dentro de contextos naturales. Se trata de una metodología en auge, centrada en el registro de las fluctuaciones inter e intrapersonales sobre experiencias diarias, en diferentes tiempos y contextos (Bono, Foldes, Vinson y Muros, 2007; Bolger et al., 2003; Ohly et al., 2010; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli, 2009; Zohar,

Tzischinski y Epstein, 2003). Este hecho lo diferencia con respecto a estudios previos capaces de capturar efectos relativamente estables en espacios más amplios de tiempo (Ilies, Wilson y Wagner, 2009; cit. en Xanthopoulou et al., 2010).

Con respecto a estudios transversales, la MD destaca por el tipo y calidad de datos empleados (p. ej.: el hecho que dicha recogida de datos pueda realizarse varias veces en un mismo día), permitiendo a los investigadores disponer de un mayor acceso y capacidad de análisis de los procesos de cambio (Bolger et al., 2003). Este hecho sitúa a la MD como una metodología recomendable en estudios cuyos contextos destaquen por su alta variabilidad. Se trata de un hecho que contrasta con otros estudios en los que, siendo un análisis válido, la recogida de datos es realizada en espacios temporales más amplios: días, semanas e incluso, en algunos casos, meses después de suceder el acontecimiento, etc.

Gracias a sus bondades, durante la última década encontramos la metodología de diario o *Diary&Methods* (MD) en un amplio abanico de investigaciones relacionadas con la organización, la salud, las emociones en el trabajo, las interacciones familia-trabajo y sociales, etc. (véase Ohly et al., 2010, pp. 81, 82 y 83).

El primer registro sobre este tipo de técnicas se sitúa en 1932, año en el que Hersey (véase Beal, 2015) publica un artículo en el que describe un estudio sobre las vidas diarias de doce trabajadores. Los investigadores se basaron en la firme convicción de que las fluctuaciones y el desarrollo de las experiencias eran un aspecto fundamental en la comprensión de una amplia variedad de fenómenos relacionados con el trabajo. Durante un año de registro, cada sujeto fue evaluado cuatro veces al día - tanto en el trabajo como a la finalización de este - sobre una amplia gama de estados emocionales, pensamientos, presión arterial, sueño, síntomas de salud física, etc.

Siendo un estudio válido e innovador para la fecha - si recurrimos a estándares actuales el estudio de Hersey (1932) es considerado como un estudio excepcionalmente intenso y de gran rigurosidad - durante cincuenta años no se vuelven a publicar investigaciones con este tipo de metodología, situando al estudio de Hersey como el único ejemplo de investigación intensa sobre las experiencias diarias. Este hecho es destacado por algunos autores, caso de Weiss y Cropanzano (1996), que lamentan la escasa visibilidad de este tipo de metodología durante un periodo temporal tan amplio.

Por tanto, debemos esperar aproximadamente cinco décadas para encontrar de nuevo esta metodología, algo que debemos a la irrupción de Csikszentmihalyi y sus colaboradores (véase Beal, 2015). Este autor (Csikszentmihalyi y LeFevre, 1989; Moneta y Csikszentmihalyi, 1996), emplea la experiencia de muestreo con el fin de evaluar frecuencias y contextos en estados de flujo. Su planteamiento recoge una mejora en la calidad de las experiencias cuando estas son recogidas en forma de flujo, con respecto a las recogidas de forma aislada, siendo las primeras más comunes en contextos de trabajo y momentos de ocio.

Tras las publicaciones de Csikszentmihalyi y col. se suceden otros estudios. Sonnentag, Mojza, Binnewies y Scholl (2008), en un estudio realizado sobre empleados de una administración pública, observan, a través de un *EDiario*, la capacidad de recuperación de los trabajadores en función de las actividades de ocio desempeñadas por los mismos durante el día anterior; así como la repercusión positiva de estas actividades en el estado de ánimo de los empleados durante la mañana siguiente. Un segundo estudio, realizado por Ohly y Fritz (2010), analiza la relación entre las características del puesto y el rendimiento diario, en base al reto que suponía el trabajo a desempeñar.

Si bien se trata de una metodología en auge, con múltiples ventajas, lo cierto es que a día de hoy su utilización se encuentra por detrás de otras metodologías de recogida y análisis de información. Una revisión realizada sobre los diseños en la investigación de las organizaciones demuestra que la mayor parte de los artículos publicados basan sus resultados en diseños transversales con una sola medición (Ohly et al., 2010). Algunos autores, como Zapf, et al. (1996), llegan a concluir que más del 90% de las publicaciones sobre estrés emplean metodología transversal.

Un supuesto subyacente en este tipo de estudios (p. ej.: entrevistas, cuestionarios, autorregistros, registros fisiológicos, etc.) es la elaboración de teorías explicativas con cierta estabilidad en el tiempo (Ohly et al., 2010). Aún tratándose de un supuesto válido, el de cierta estabilidad del comportamiento, y siendo los diseños longitudinales en espacios temporales mayores considerados válidos para un gran número de investigaciones, la realidad con la que nos encontramos dentro del contexto de la intervención psicológica es bien distinta.

En este sentido, en la década de los cuarenta, Allport (1942) ya había sugerido la necesidad de emplear una metodología de estudio más precisa, acorde a las fluctuaciones de las conductas objeto. Este autor plantea incluir metodologías de investigación alternativas, destinadas a captar pequeños “detalles de la vida” relevantes, presentes en diferentes entornos y circunstancias. En este mismo sentido, Dormann y Griffin (2015) plantean la necesidad de llevar a cabo investigaciones utilizando intervalos temporales cortos.

3.1.3. CONSIDERACIONES EN LA PRÁCTICA Y DISEÑO DE ESTUDIOS DE DIARIO.

La metodología MD, al igual de lo sucedido con otros sistemas de recogida de información, se encuentra sometida a una serie de ventajas e inconvenientes que los investigadores han de tener presente. A continuación señalaremos algunas consideraciones a tener en cuenta a la hora plantear este tipo de estudio.

3.1.3.1. Ventajas metodológicas en la aplicación de MD.

En lo referente a las ventajas procedentes de la MD, Ohly et al. (2010) hacen una distinción en base a dos grandes categorías: una primera hace mención al tipo y calidad de datos que pueden proporcionar los estudios de diario; mientras que la segunda categoría está relacionada con el formato de preguntas que pueden formularse a través de esta metodología.

En base a esta primera categoría, destacamos entre las bondades de la MD: a) la capacidad de recopilar información sobre procesos de pensamiento, sentimientos y comportamientos dentro de un contexto de trabajo natural; b) la captura de la dinámica intra e inter individuos en contextos temporales muy breves (Ohly et al., 2010), posibilitando el acceso a información conductual en diferentes contextos naturales: en el lugar de trabajo, mientras se viaja, en casa, con amigos, etc.; c) el acceso a información sobre procesos de cambio vinculados a modificaciones en estados de ánimo a través de tiempo, eventos y/o comportamiento; y d) la capacidad de limitar el sesgo retrospectivo que sobrevuela gran parte de la información recopilada a través de baterías de cuestionarios.

Respecto a esta última ventaja, la MD reduce el riesgo que se produce por la limitada capacidad de algunos participantes a la hora de recordar, junto a la recurrencia de “agregados”, un hecho que puede aportar una visión defectuosa del fenómeno que se

pretenda evaluar. El riesgo de dicho sesgo se verá minimizado a medida que se reduzca el lapso de tiempo en la codificación de dicho evento.

Por otro lado, con respecto a la segunda categoría descrita por Ohly et al. (2010), el modelo destaca por su variabilidad de formulación de preguntas en base a la conducta que se pretenda trabajar. Por ello, la MD puede planificarse en función de, por un lado, el espacio de tiempo, evento y/o intervalos a medir; o, por el otro, a través de formatos tipo abierto vs. otro tipo de pregunta más estructurada.

3.1.3.2. Desventajas a tener en cuenta en la aplicación del MD

Si bien el *EDiario* implica un gran avance en el estudio del comportamiento humano en contexto natural, al igual que sucede con otras metodologías, presenta ciertos inconvenientes que han de ser tenidos en cuenta a la hora de proponer su diseño y posterior puesta en práctica.

Bolger et al. (2003) anticipan un conjunto de dificultades que todo investigador ha de considerar a la hora de diseñar este tipo de estudio (MD). En este sentido, entre los aspectos más destacados por estos autores (Bolger et al., 2003) recalcamos: a) la comprobación por parte de los responsables de la investigación de que los participantes que respondan al cuestionario comprendan plenamente su protocolo; b) el nivel de compromiso por parte de los participantes, ya que es superior al exigido en otro tipo de estudios; c) el efecto de *reactancia*, un cambio en la experiencia y comportamiento de los participantes como resultado de la participación de los sujetos en el estudio; d) la dificultad en la delimitación de objetivos de la investigación, debido a que un mal diseño en este apartado puede llevar a la obtención de un balance negativo en la investigación resultante del esfuerzo-utilidad de datos recopilados; y e) la falta de garantías en la cumplimentación del cuestionario. Esta última limitación es controlada a través de la aplicación de cuestionarios online en donde la realización del cuestionario queda registrada. En este sentido, Stone, Shiffman, Schawartz, Broderick y Hufford, (2002) consideran que tan solo un 11% de las entradas en papel suelen realizarse en el tiempo designado para ello.

Ohly et al. (2010) añade a esta lista de riesgos principales en la MD los dos siguientes: f) la dificultad, por parte del participante, de identificar de manera fiable los eventos que se

pretende medir; y g) la asiduidad de respuestas automáticas por parte de los sujetos, resultado de la habituación de estos.

Tabla 3.1.- Ventajas e inconvenientes en la utilización de metodología diario.

Estudio de diario “ <i>Diary&Methods</i> ” . Ventajas vs. Inconvenientes	
Ventajas	Inconvenientes
<ul style="list-style-type: none"> • Reducción del sesgo retrospectivo. • Capacidad de captación de información en frecuencias de tiempo muy variables: meses, semanas, días e incluso horas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reactancia. • Habituación. • Mayor complejidad de respuesta. • Fijación de objetivos claros. • Falta de garantía, en caso de papel, de entrada de datos.

3.2. MÉTODOLÓGÍA EN LA RECOGIDA DE INFORMACIÓN DE DIARIO.

Bolger et al. (2003, p. 581) distinguen tres grandes tipos de investigaciones MD que dependen en gran medida de los objetivos que pretenda cubrir: a) la obtención de información fiable a nivel interpersonal de los sujetos evaluados; b) el análisis de cambios intrapersonales en un periodo temporal concreto; y/o c) la búsqueda de causalidad entre diferentes variables y las características personales de cada sujeto.

En base a la propuesta que se pretenda medir y las características de los participantes, el *EDiario* deberá ser diseñado sobre tres apartados: estilo (abierto vs. cerrado), tipo (tiempo, evento e intervalo), y formato (papel vs. electrónico).

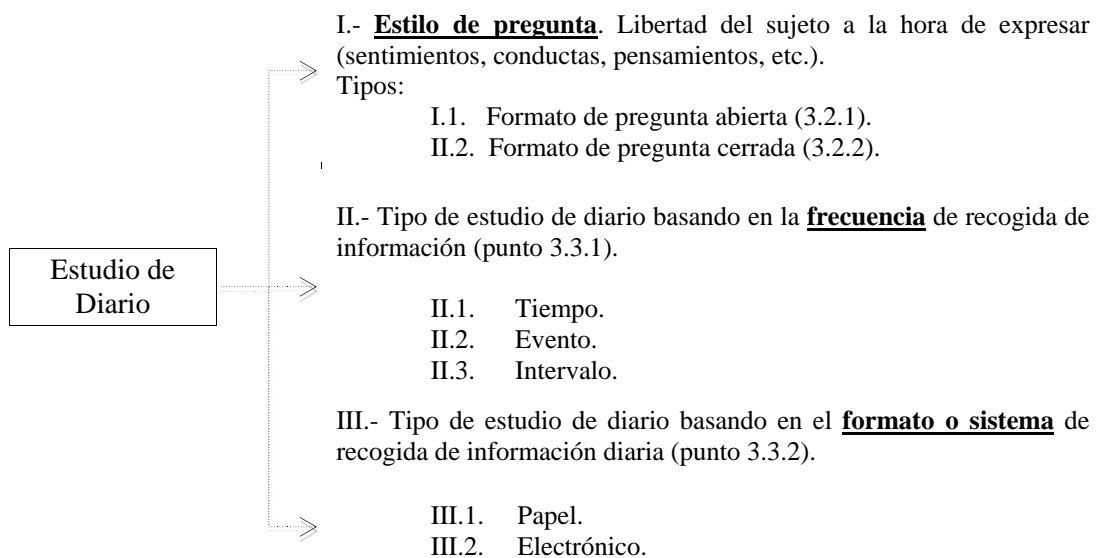


Figura 3.1.- Representación visual, de elaboración propia, del tipo y formato empleado en MD.

3.2.1. ESTUDIO: ABIERTO / ESTRUCTURADO.

En lo referente al formato, el *EDiario* permite diseñar tanto un formato abierto (el sujeto responderá en función de sus propias palabras a sentimientos, pensamientos, etc.), como altamente estructurado, siendo este último el que mayor frecuencia presenta dentro de las investigaciones.

El **formato de diario de pregunta abierta** (MD-abierto) representa aquellas cuestiones en las que el participante dispone de total libertad para expresar sus opiniones acerca de diferentes cuestiones relacionadas con pensamientos, sentimientos, comportamiento, etc. (Popleton, Briner y Kiefer, 2008). Su presencia se ha visto impulsada por los avances tecnológicos actualmente disponibles: mejora en dispositivos móviles, reconocimiento de voz, grabadoras multicanal (p. ej.: frecuencia cardíaca, respiración, tensión arterial, actividad física, etc.), informes verbales, etc. (Bolger et al., 2003).

Por el contrario, el **formato diario estructurado** (MD-estructurado) se compone de preguntas estandarizadas con tipo de respuestas cerrada. Se trata de un formato rígido de medición, comúnmente empleado en metodología de diario, debido a su facilidad a la hora de la medición (tiempos y/o eventos), codificación y posterior análisis de datos.

3.2.2. TIPO: TIEMPO / EVENTO / INTERVALO.

Tomando como referencia las aportaciones realizadas por Bolger et al. (2003), el diseño del estudio de diario puede realizarse en base a tres grandes categorías: intervalos de tiempo, intervalos de eventos y medidas de intervalo.

3.2.2.1. Diseño basado en tiempos.

Es empleado, preferentemente, al realizar estudios intra sujetos en los que se pretende evaluar el estado de un individuo en diferentes periodos temporales. El modelo MD basado en intervalos de tiempo ofrece al investigador la posibilidad de obtener información acerca de los cambios intra sujetos en un transcurso del tiempo determinado, y/o cómo dichos cambios difieren entre sí en el tiempo. Aunque los modelos basados en diseños longitudinales largos son capaces de responder a este tipo de preguntas, al incluir un pequeño número de mediciones en intervalos temporales amplios no llegan a capturar esta información con la misma fidelidad que un estudio de diario (Bolger et al., 2003).

El diseño MD-tiempo parte del supuesto de que los sujetos evaluados no mantienen una conducta constante e inalterable en el tiempo. Este modelo permite al investigador disponer de información relativa al propio individuo en espacios temporales variados (horas, días, semanas, etc.). Bolger et al. (2003) consideran este hecho, el enriquecimiento de la calidad de la información disponible en tiempo, como una de las principales aportaciones positivas del *EDiario*.

En lo referente al tiempo de recogida de información, la psicología no ha desarrollado una teoría que permita delimitar qué sistema – tiempo fijo vs. variable – resulta más ventajoso en este tipo de investigación (Gollob y Reichardt, 1987; cit. en Bolger, et al., 2003). La elección entre ambas alternativas dependerá en gran parte de aquello que el investigador desee analizar y la frecuencia con la que dicha conducta se presente.

Tabla 3.2.- Ventajas e inconvenientes de la utilización de sistemas de recogida de información en función del tiempo de respuesta. Adaptada a partir del artículo “Diary&Methods: Capturing Life as it is Lived”. (Citado en Bolger et al., 2003).

METODOLOGÍA DIARIA EN FUNCIÓN DEL TIEMPO DE RESPUESTA.			
FIJO		VARIABLE	
Ventajas	Inconvenientes	Ventajas	Inconvenientes
El horario fijo permite una mejor organización en los sujetos al permitir a estos disponer de una rutina en la recogida de datos.	Un espacio temporal largo facilita pasar por alto algunos datos relevantes. Puede sensibilizar a los sujetos a los periodos de estrés. Estos pueden anticipar una situación de estrés al repetirse las anotaciones en unos momentos muy concretos y estables en el tiempo.	Capacidad para tomar muestras al azar en momentos diversos dentro de un mismo participante. Reduce la problemática de obtener un informe sesgado. Permite a los sujetos el posponer respuestas en momentos inoportunos.	Implica una mayor carga a los participantes. Obliga al participante a registrar. Esto convierte la labor de cumplimentación de la información en una carga “intrusiva”

3.2.2.2. Diseño basado en eventos.

Es el procedimiento recomendable a la hora de trabajar sobre una situación aislada, muy concreta, que suele presentarse en escasas ocasiones. Este diseño exige al participante la anotación del suceso previamente establecido cada vez que se produzca.

Se trata de un diseño (MD-evento) empleado en situaciones en las que la metodología de diseño temporal no permite al investigador recopilar la información sobre el hecho que se desea analizar. Suele recurrirse a él ante hechos difícilmente medibles a través de intervalos fijos o aleatorios.

Es recomendable, dentro de este diseño, la identificación de una sola situación a fin de evitar posibles ambigüedades por parte de los participantes a la hora de responder (Bolger et al., 2003). Por ello, se hace imprescindible la correcta definición del evento a medir. El responsable de la investigación deberá fijar el estilo y frecuencia en la tasa de respuesta, si esta ha de anotarse inmediatamente después de que ocurra el suceso (Reis y Gable, 2000) o, si por el contrario, puede ser pospuesta a momentos menos inoportunos, disminuyendo con ello la calidad y exactitud del recuerdo.

Uno de los mayores inconvenientes a los que debe enfrentarse dicho modelo es la generalización, por parte de los participantes, de estas situaciones al resto de eventos diarios. La focalización y atención establecida sobre eventos muy concretos hace a los sujetos más sensibles a estos, pudiendo generalizar su presencia a situaciones y entornos donde previamente no estaban presentes.

3.2.2.3. Diseño basado en intervalos.

En este apartado la dificultad radica en la delimitación temporal de los intervalos que el evaluador pretende medir. Al igual de lo que sucede con la MD en tiempo, no se dispone de una teoría que permita delimitar cuál ha de ser el intervalo más conveniente en este tipo de investigación (Gollob y Reichardt, 1987; cit. en Bolger, et al., 2003). Su elección dependerá de la frecuencia con la que dicha conducta pueda darse. Por ejemplo, fenómenos como la comida suelen darse, por lo general, regularmente (intervalo fijo) frente a otros como las conductas a los cuales es difícil asignar una regularidad (intervalos al azar).

En su elección, el responsable del estudio ha de tener en cuenta que los intervalos de duración demasiado largos pueden ocultar ciclos naturales excluyendo procesos intermedios interesantes para el estudio; mientras que los espacios temporales cortos pueden generar en los participantes rechazo tras una sobrecarga innecesaria en codificación de datos.

3.2.3. FORMATO PAPEL VS. ESTUDIO DE DIARIO ELECTRÓNICO.

La metodología de diario, en su formato físico y/o electrónico, ha sido empleada en numerosas áreas de investigación con relativo éxito (Bolger et al., 2003; Hufford et al., 2001; Reis y Gable, 2000; cit. en Sonnenschein et al., 2007).

El sistema de recogida de papel y lápiz, se está viendo relegado a medida que los nuevos avances tecnológicos permiten disponer de instrumentos de medición más pequeños y fiables. Este cambio se viene registrando, principalmente, durante la última década, gracias al aumento de nuevos dispositivos que permiten un rápido procesamiento de datos (Bolger et al., 2003).

A continuación analizamos los dos principales mecanismos en la recogida de información empleados en la metodología diaria.

3.2.3.1. Formato papel.

Los diseños de papel y lápiz (P&P)² siguen siendo, a pesar de la irrupción de las nuevas tecnologías, el sistema de recogida de información comúnmente empleado dentro de la investigación de diario. A pesar de que la evolución de las nuevas tecnologías cuestiona su supervivencia, tras cuatro décadas confiando en la recogida de información a través de P&P, los beneficios aportados por este sistema se hayan fuera de cualquier tipo de debate.

Sin embargo, las innovaciones en la tecnología metodológica evolucionan rápidamente, creando con ello aplicaciones e instrumentos (móvil, Tablet, etc.) de fácil traslado. La P&P (folletos, carpetas, paquetes, etc.) mantiene el pulso con estos nuevos sistemas al presentarse estos primeros, los P&P, más familiares y de mayor facilidad de acceso y de manejo por parte de los participantes.

Concretamente, Bolger et al. (2003) destacan, como puntos fuertes del sistema P&P, el alto cumplimiento en participación y la facilidad en el uso y acceso, sobre todo en el caso de muestras de edades más elevadas. Sin embargo, estos autores destacan como puntos débiles a mejorar en la P&P la ausencia de información sobre el tiempo de respuesta, con el consiguiente incremento del riesgo de sesgo retrospectivo, y de olvido a la hora de rellenar los formularios. En este sentido, un estudio sobre el sesgo retrospectivo realizado

² Abreviatura del inglés del término Paper (papel) and Pencil (lápiz)

por Stone et al. (2002; cit. en Ohly et al., 2010) determina que tan solo un 11% de las entradas en papel se realizaron en el tiempo designado para ello. Este último apartado puede ser fácilmente compensado, a través de dispositivos de señalización de fácil manejo complementarios al P&P, p. ej.: buscapersonas, relojes de pulsera programados o llamadas de teléfono al sujeto (Bolger et al., 2003).

3.2.3.2. Formato electrónico.

La innovación tecnológica evoluciona rápidamente, permitiendo la miniaturización en los instrumentos de recogida de información. Estos nuevos instrumentos, fácilmente accesibles, permiten la integración de la metodología de diario en pequeños dispositivos (teléfonos móviles, tablets y/u ordenadores), disminuyendo con ello la intrusión en la recogida de información en variables con una alta fluctuación, caso de sentimientos, pensamientos, comportamientos y circunstancias en los individuos.

La recogida de información vía electrónica se sitúa en las últimas décadas del siglo XX (Feldman y Barrett 2001; Shiffman 2000; cit. en Bolger et al., 2003). Su recopilación se realiza a través de portátiles de mano o asistentes digitales personales equipados con programas de cuestionario de diseño propio, un sistema que se ha ampliado, gracias a la mejora de los programas de recogida de datos (véase; Bolger et al., 2003). Esto ha permitido a los diarios electrónicos estar cada vez más presentes en estudios cuya fluctuación en la puntuación puede variar considerablemente (p. ej.: evaluar el dolor momentáneo diario).

Si bien dichos programas son considerados en un inicio costosos, debido a su diseño y posterior desarrollo, los beneficios atribuibles al formato electrónico son rápidamente visibles: entrada y acceso inmediato del investigador a los datos (permitiendo disponer de los mismos con información del día y hora en que es rellenado el formulario), reducción del sesgo retrospectivo en la respuesta, etc.

Sin embargo, existen posibles problemas atribuibles al propio instrumento como son la pérdida o robo del aparato, los fallos técnicos (problemas de software / hardware), un mal manejo accidental, etc. A esto debe añadirse las dificultades atribuibles al propio sujeto. El *EDiario*-electrónico puede presentar dificultades en algunos individuos al tratarse de un instrumento de difícil manejo (Ohly et al., 2010), siendo esta circunstancia notoria en

personas con cierta edad. En este sentido, la recopilación de datos a través de dispositivo electrónicos requiere: capacitación en el manejo del dispositivo, coordinación oculo-manual, ordenador, etc. (Peters et al., 2000; Raymond y Ross, 2000; Christensen, Barrel, Bliss-Moreau, Lebo y Kaschub, 2003; Tennen, Affleck y Zautra, 2006; cit en Morren, Dulmen, Ouwerkerk y Bensing, 2009).

Tabla 3.3.- Bondades y amenazas de emplear un instrumento P&P o *EDiario*-electrónico. Tabla “ad-hoc” basada en las aportaciones realizadas por Bolger et al. (2010).

ESTUDIO DE DIARIO EN RECOGIDA DE INFORMACIÓN			
PAPEL		TECNOLOGÍA	
Ventajas	Inconvenientes	Ventajas	Inconvenientes
Alto cumplimiento con respecto a la metodología que emplea recursos electrónicos.	Necesaria la recodificación de los datos una vez recogidos los cuestionarios.	Importantes avances tecnológicos que han permitido la miniaturización de los dispositivos electrónicos (móviles, tablet, ordenadores portátiles, etc.).	Necesario disponer de un instrumento electrónico y acceso a internet.
Más familiar; con mayor facilidad en el manejo (en función de ciertas edades) por parte de los participantes.	Ausencia de información sobre el tiempo de respuesta. No se garantiza la hora de recogida de la información.	Programación con alarmas y recordatorios.	Dificultad en la adaptación de ciertos sujetos en función de: formación, situación económica, etc.
	Cumplimiento incierto debido al olvido.	Fecha de entrada de los datos.	Mantenimiento del programa y herramientas electrónicas empleadas.
	Posible sesgo retrospectivo en caso que el participante rellene los datos minutos, horas o días más tarde.	Recogida instantánea de datos. La recogida de información se hace en el mismo momento de completarse los datos.	

3.3. NECESIDAD DE ESTUDIO DE DIARIO EN BURNOUT Y ENGAGEMENT.

Al igual de lo sucedido en otro tipo de estudios psicológicos, el estudio sobre estos dos constructos sigue sujeto a las metodologías longitudinales de intervalos temporales amplios empleadas, principalmente en el caso del *burnout*, donde las publicaciones de estudios de diario escasean (Xanthopoulou y Meier, 2015).

Dentro del constructo *engagement*, encontramos numerosos estudios (Bakker, Van Emmerik, Geurts y Demerouti, 2008; Bakker y Xanthopoulou, 2009; Bakker y Bal, 2010;

Breevaart et al., 2012) vinculados a la metodología MD. No sucede lo mismo con el estudio del *burnout*, donde se observan carencias de representación de dicha metodología de diario (Sonnenschein et al., 2007; Xanthopoulou y Meier, 2015).

Autores como Semmer, Grebner y Elfering (2003), Schaufeli y Taris (2005), defienden la inclusión de la metodología diaria en el estudio de aspectos relacionados con el SQT. Sanz-Vergel, Rodríguez-Muñoz, Bakker y Demerouti, (2012) destacan la evidencia empírica existente sobre el efecto contagio, tanto positivo como negativo, en aspectos relativos al agotamiento (Westman y Etzion, 1995), a la depresión (Westman y Vinokur, 1998) y a la satisfacción en la pareja (Bakker y Xanthopoulou, 2009), proponiendo la introducción de bases diarias en el estudio de dichos fenómenos.

Otros autores (p. ej.: Simbula, 2010; Van Gelderen, Bakker, Konijn y Demerouti, 2011; Xanthopoulou et al., 2012) ponen de manifiesto que la fatiga puede variar significativamente dentro de la misma persona durante el transcurso de un mismo día. En una línea similar, Xanthopoulou et al. (2008, 2009) demuestran, a través de estudios de diario, que entre el 38% y el 50% de la eficacia profesional en el día podía ser atribuido a la variabilidad presentada por los empleados. A su vez, existen estudios - póngase como ejemplo el realizado por Almeida (2005) - que incluyen la metodología MD en el análisis de la vulnerabilidad ante respuestas de estrés. De los escasos datos disponibles respecto al *burnout* a nivel diario, se observa que existe una variación significativa a nivel intra-individuo, o en otras palabras, inter-día. Por ejemplo, Demerouti, Bakker, y Halbesleben (2015) hallaron que el 35% de la varianza del agotamiento emocional se podía atribuir a variaciones intra-individuo. Por lo tanto, aunque la visión del *burnout* es que se trata de un fenómeno crónico, la últimas aproximaciones enfatizan la necesidad de estudiarlo a nivel diario (Bakker et al., 2014). Una de las preguntas fundamentales que aún no se han respondido es por qué determinados días una persona se puede sentir más quemada o con más *engagement*.

3.4. ESTUDIOS DE DIARIO EN ESPAÑA.

El uso de los estudios de diario en salud ha aumentado con los años, aplicándose en diferentes áreas o especialidades, si bien aún no son considerados una técnica de uso habitual en lo que a investigación española se refiere.

A continuación haremos mención a algunas de las publicaciones realizadas sobre muestras españolas a través de la metodología de diario.

Sanz-Vergel, Demerouti, Moreno-Jiménez y Mayo (2010) realizan un estudio diario sobre una muestra de cuarenta y nueve trabajadores en España, a través del cual pretenden determinar el grado en que la relación trabajo – familia interfiere en el estado anímico diario de los trabajadores. Los resultados muestran una correlación positiva entre las dificultades presentadas en el proceso de recuperación diario, la presión en el trabajo y el nivel de agotamiento presentado por los trabajadores. En este mismo sentido, los trabajadores que disponen de facilidades en el proceso de recuperación muestran mayor grado de vigor.

Rodríguez-Sánchez, Schaufeli, Salanova, Cifre y Sonnenschein (2011) exploran, a través de un estudio de diario, los patrones de *flow* (flujo en español) de los trabajadores tanto en su contexto laboral como privado, planteando el *flow* como resultado de la combinación entre disfrute y absorción. Analizan los niveles de flujo diario en cuarenta sujetos sanos y sesenta clasificados, a través de las pruebas pertinentes, como clínicamente *burnout*. En lo que respecta a sujetos sanos los resultados muestran en principio lo previsto: se registran mayores puntuaciones *flow* en trabajadores saludables vinculando a estos últimos una mayor capacidad de disfrute. A su vez, registran entre los sujetos *burnout* patrones de respuesta de *flow* muy similares. En relación a las variables a las que Rodríguez-Sánchez et al. (2011) atribuyen el *flow*, los resultados plantean el disfrute como un mejor predictor de *flow*. Los autores vinculan la absorción con el placer presente en el puesto de trabajo. Recogen a su vez, resultados significativamente positivos del placer en relación a tareas no laborales. Atribuyen este hecho a la realización de actividades de ocio o experiencias más gratificantes una vez finalizado el trabajo.

Sanz-Vergel, Demerouti, Mayo y Moreno-Jimenez (2011) realizan un estudio diario sobre una muestra de 273 trabajadores de ambulancias en España. A través de la metodología diario se pretende examinar el papel moderador de la calidad del sueño sobre las relaciones personales en el trabajo. Los resultados otorgan a la calidad de sueño la función de moderar la interacción que se da entre hogar y trabajo.

Ceja y Navarro (2011) analizan los procesos de *flow* a través de un muestreo de experiencias o ESM con el objetivo de monitorizar las variaciones durante todo el día y en

particular durante la experiencia de trabajo. Los autores emplearon una recogida de información aleatoria de seis registros, durante horario laboral, en sesenta sujetos con profesiones muy diversas, en el transcurso de veintiún días. Los objetivos del estudio son evaluar a través del ESM la capacidad de predecir el comportamiento futuro de los procesos de bienestar y estudiar las complejas dinámicas del flujo y otras formas de bienestar. Concluyen que las organizaciones, tal y como pasa en el caso intraindividual, pueden actuar de forma no lineal o caótica. Además, el comportamiento caótico se muestra asociado a un mayor registro de bienestar. Esto lleva a interpretar a los autores (Ceja y Navarro, 2011) la organización caótica o no lineal como variable asociada a un mayor bienestar; entendiendo es estudio de la estructura y el comportamiento del caos como un sistema que puede favorecer y aportar nuevos planteamientos sobre el florecimiento de dinámicas del flujo y otras formas de bienestar,

Un año después, Sanz-Vergel et al. (2012) realizan un estudio diario en población española sobre una muestra de setenta y cinco parejas, valorando el contagio que el impacto de la carga emocional de los trabajadores produce sobre sus respectivas parejas. A través de la metodología diario observaron cómo las emociones experimentadas en el trabajo se extendían, en forma de contagio, a las parejas-hogar de los trabajadores.

Sanz-Vergel y Rodríguez-Muñoz (2013) realizan un estudio sobre ochenta parejas españolas con el fin de valorar el efecto indirecto que las emociones positivas experimentadas en el trabajo generan en la esfera de la pareja. Los resultados muestran una transferencia positiva de la esfera laboral al ámbito de la pareja, incrementando el nivel de bienestar de la misma.

Rodríguez-Muñoz, Sanz-Vergel, Demerouti y Bakker (2014) realizan un estudio de diario entre cincuenta parejas españolas – doble ingreso de datos – observando el impacto del desempeño laboral sobre el bienestar propio de los sujetos. Los análisis multinivel muestran el efecto directo del compromiso diario sobre la felicidad diaria de los sujetos, y se observa entre los empleados *engagement* una influencia directa de las experiencias positivas – vividas en el desempeño laboral - sobre la felicidad de la pareja. El estudio muestra, a su vez, una clara bidireccionalidad entre la felicidad diaria en ambos miembros de la pareja. Los autores concluyen que los efectos positivos del *engagement* en el trabajo se trasladan al ámbito personal del trabajador.

Sanz-Vergel y Rodríguez-Muñoz (2013) realizan un estudio de diario sobre 160 trabajadores (ochenta parejas) examinando la relación existente entre los conflictos diarios de trabajo y el hogar. Los investigadores pretenden determinar el grado en que el nivel diario de conflicto trabajo-familia incrementa los conflictos interpersonales entre compañeros de trabajo; traduciéndose este en un nuevo conflicto personal en el hogar. Los resultados otorgan a la variable conflicto trabajo-familia, un papel predictivo en el desarrollo de conflictos interpersonales en el trabajo; a la vez que predice conflictos en el hogar con la pareja. El estudio concluye que una espiral negativa de conflictos diarios puede afectar tanto a los empleados, como a sus respectivas parejas.

Báez-Montiel, Gutiérrez-Islas, Bolaños-Maldonado, Samarín y Turabián (2014) realizan un estudio en médicos de familia de diferentes países (Paraguay, México, Perú y España) en el que se pretende medir las diferencias en el perfil del médico de familia y el contexto socio-sanitario donde aplica su trabajo. A través de un estudio de diario de formato abierto, realizado durante una jornada laboral, recogen información sobre aspectos que el profesional sanitario considera oportuno señalar en el desempeño de su profesión. La muestra española de participantes en dicho estudio fue de nueve médicos españoles, por lo que los resultados fueron poco concluyentes.

Donoso, Demerouti, Hernández, Moreno-Jiménez y Cobo (2015) realizan un estudio diario sobre una muestra de cincuenta y tres enfermeras, trabajadoras de diferentes centros hospitalarios españoles y centros de atención primaria. Los objetivos del estudio fueron dos: en primer lugar, valorar en qué medida la existencia de emociones diarias, dentro del contexto de trabajo, afectaba positivamente a la motivación diaria del personal de enfermería en el trabajo y hogar; y, en segundo lugar, explorar la relación existente entre afecto positivo y la regulación emocional de los trabajadores. Para ello, se recurrió a una metodología diario, realizada durante cinco días laborales, dos veces por día (tarde y noche), en la que debían completar el cuestionario facilitado. Los autores concluyen que las demandas emocionales en el trabajo, durante el día, tienen un efecto positivo en el vigor (en el trabajo) y en la vitalidad mostrada en casa por parte del evaluado. Asimismo, sus análisis revelaron la existencia de correlaciones positivas entre habilidades de regulación emocional y los niveles de motivación laboral y bienestar personal mostrados en el hogar.

Martines-Corts, Demerouti, Bakker y Boz (2015) analizan, a través de un estudio de diario con dos periodos de recogida de información (tarde y noche), durante cinco días hábiles, la repercusión de los conflictos interpersonales presentes en el ámbito laboral y en el ámbito personal del profesional. A través de un estudio multinivel, con una muestra compuesta por un total de 113 empleados, verifican el papel amortiguador de los recursos personales en la propagación de los conflictos laborales al ámbito personal. En el estudio, los autores atribuyen a la resiliencia y al optimismo de los empleados: 1) la capacidad de minimizar los efectos negativos procedentes de los conflictos interpersonales originados en el clima de trabajo; y 2) una mejor capacidad de respuesta en el trabajador, y por ende de efectividad en el puesto, cuando este dispone de recursos ante situaciones conflictivas laborales.

Por último, Garrosa, Carmona-Cobo, Moreno-Jiménez y Sanz-Vergel (2015) realizan un estudio de diario sobre el impacto diario del incivismo laboral y el abuso verbal sobre el bienestar emocional de los trabajadores; al mismo tiempo que exploran el papel de la recuperación en estos procesos. El estudio fue realizado durante cinco días laborales consecutivos, en tres momentos del día (mañana, tarde y noche), sobre una muestra de 105 trabajadores del sector servicios en España. Los resultados encontraron relaciones significativas entre incivismo laboral y abuso verbal como predictores de agotamiento emocional y afecto negativo por la noche. En este sentido, la recuperación durante la tarde resultó clave en el estado afectivo de la noche. Por un lado, la relajación mostró un efecto directo sobre el afecto negativo; al mismo tiempo que las actividades enriquecedoras afectaron directamente al afecto positivo. Por tanto, la desconexión psicológica y la relajación actuaron en dicho estudio como moderadores.

Tabla 3.4.- Tabla resumen de los estudios de diario en España.

Año	Autor	Muestra	Resultados
2010	Sanz-Vergel et al. (2010).	49 trabajadores en España.	Pretenden determinar el grado en que la relación trabajo – familia interfiere en el estado anímico diario (agotamiento y vigor respectivamente) de los trabajadores. Los resultados muestran una correlación positiva entre las dificultades presentadas en el proceso de recuperación diario a la presión en el trabajo y el nivel de agotamiento presentado por los trabajadores. En este mismo sentido, los trabajadores que dispongan de facilidades en el proceso de recuperación mostrarán mayor grado de vigor.
2011	Rodríguez-Sánchez et al. (2011).	40 sujetos sanos y 70 que presentan puntuaciones clínicamente <i>burnout</i> .	Analizan los niveles de flujo diario entre sujetos sanos y sujetos <i>burnout</i> . Los resultados registran mayores puntuaciones <i>flow</i> en trabajadores saludables vinculando a estos últimos una mayor capacidad de disfrute. A su vez, registran entre los sujetos <i>burnout</i> patrones de respuesta en <i>flow</i> muy similares. Los resultados plantean el disfrute como un mejor predictor de <i>flow</i> . Los autores vinculan la absorción con el placer presente en el puesto de trabajo.
2011	Sanz-Vergel et al. (2011).	273 trabajadores de ambulancias en España.	A través de la metodología diario se pretende examinar el papel moderador de la calidad del sueño sobre las relaciones personales en el trabajo. Los resultados otorgan a la calidad de sueño la función de moderar la relación e interacción que se da entre hogar-trabajo.
2011	Ceja y Navarro (2011).	60 sujetos de profesiones dispares.	Analizan los procesos de <i>flow</i> , a través de un muestreo de experiencias o ESM. Evalúan la capacidad de predecir el comportamiento futuro de los procesos de bienestar y estudian las complejas dinámicas de flujo y otras formas de bienestar. Concluyen que el comportamiento caótico se muestra asociado a un mayor registro de bienestar. Esto lleva a interpretar a los autores la organización caótica o no lineal como variable asociada a un mayor bienestar.
2012	Sanz-Vergel et al. (2012).	75 parejas.	Valora el contagio que el impacto de la carga emocional de los trabajadores produce sobre sus respectivas parejas. A través de la metodología de diario, observaron cómo las emociones experimentadas en el trabajo se extendían, en forma de contagio, a las parejas-hogar de los trabajadores.
2013	Sanz-Vergel y Rodríguez-Muñoz (2013).	80 parejas españolas.	Realizan un estudio con el fin de valorar el efecto indirecto que las emociones positivas, experimentadas en el trabajo, generan en la esfera pareja. Los resultados muestran una transferencia positiva de la esfera laboral al ámbito de la pareja incrementando el nivel de bienestar de la misma.
2014	Rodríguez-Muñoz et al. (2014).	50 parejas españolas.	Observan el impacto del desempeño laboral sobre el bienestar propio de los sujetos. Los análisis multinivel muestran el efecto directo del compromiso diario sobre la felicidad diaria de los sujetos. Se observa entre los empleados <i>engagement</i> influencia directa de las experiencias positivas – vividas en el desempeño laboral – sobre la felicidad de la pareja. El estudio muestra una clara bidireccionalidad entre la felicidad diaria en ambos miembros de la pareja. Los autores concluyen que los efectos positivos del <i>engagement</i> en el trabajo se trasladan del trabajo al ámbito personal del trabajador.
2014	Sanz-Vergel et al. (2014).	160 trabajadores (80 parejas).	Examinan la relación existente entre los conflictos de trabajo y el hogar. Los resultados otorgan a la variable conflicto trabajo-familia un papel predictivo en el desarrollo de conflictos interpersonales en el trabajo, y de conflictos en el hogar con la pareja. El estudio concluye que una espiral negativa de conflictos diarios puede afectar tanto a los empleados como a sus respectivas parejas.

2014	Bález-Montiel et al. (2014).	9 médicos españoles.	A través de un estudio de diario, formato abierto, realizado durante una jornada laboral, obtienen información sobre aspectos que el profesional sanitario considera oportuno señalar en el desempeño de su profesión. Los resultados fueron poco concluyentes.
2015	Donoso et al. (2015).	53 enfermeras de diferentes centros hospitalarios españoles.	Los resultados revelaron que las demandas emocionales en el trabajo, durante el día, tenían un efecto positivo en el vigor (en el trabajo) y en la vitalidad mostrada en casa por parte del evaluado. A su vez, los análisis muestran correlaciones positivas entre habilidades de regulación emocional y los niveles de motivación laboral y bienestar personal mostrados en el hogar. El estudio concluye que las demandas emocionales de la profesión de enfermería pueden promover, en caso de disponer de recursos emocionales adecuados, estados de motivación y bienestar en el trabajador.
2015	Martines-Corts et al. (2015).	113 empleados.	Analizan, a través de un estudio de diario, la repercusión de los conflictos interpersonales presentes en el ámbito laboral y en el ámbito personal del profesional. Verifican el papel amortiguador de los recursos personales en la propagación de los conflictos laborales al ámbito personal. En el estudio, atribuyen a la resiliencia y al optimismo de los empleados la capacidad de minimizar los efectos negativos procedentes de los conflictos.
2015	Garrosa et al. (2015).	105 trabajadores del sector servicios.	Analizan el impacto diario del incivismo laboral, el abuso verbal sobre el bienestar emocional de los trabajadores y el papel de la recuperación en estos procesos. Los resultados encontraron relaciones significativas entre incivismo laboral y abuso verbal como predictores de agotamiento emocional y afecto negativo por la noche. La recuperación durante la tarde resultó clave en el estado afectivo de la noche. La relajación mostró un efecto directo sobre el afecto negativo; las actividades enriquecedoras afectaron directamente al afecto positivo. La desconexión psicológica y la relajación actuaron como variables moderadoras.

MARCO EMPÍRICO

Capítulo 4. **Metodología.**

4.1. Justificación de la investigación.

4.2. Objetivos e hipótesis.

4.3. Método.

4.3.1. Muestra.

4.3.2. Procedimientos.

4.3.3. Instrumentos.

4.3.4. Análisis de datos.

4.4. Consideraciones éticas.

Capítulo 4. Metodología.

4.1.- JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.

Son varios los estudios que han situado la labor docente como una de las profesiones más propensas al padecimiento de altos niveles de *burnout* (Dick y Wagner, 2001). Esto parece ser un hecho constatado si se observa la abundante documentación científica disponible en la que se vincula el estrés docente con el padecimiento de graves problemas en la salud laboral (Doménech y Gómez, 2010; Martínez, 2015; Moriana y Herruzo, 2005; Vidal, Nicasio y Ivonne, 2010). Estudios realizados en diversos países (véase Aznar, Rodríguez y Aznar, 2002) constatan la insatisfacción profesional, el estrés y los problemas de salud entre los profesionales de la enseñanza.

El profesorado, al igual que sucede con otra serie de profesiones que tratan directamente con personas, se ve sometido a un elevado nivel de estresores psicosociales (Vázquez, 2006). La justificación la encontramos en la ruptura del consenso social sobre lo que un docente debe representar, los rápidos cambios registrados en las relaciones profesor – alumno, el incremento de las actividades administrativas que cada uno de ellos debe ejecutar, los avances tecnológicos a los que el profesorado debe adaptarse, etc.; aspectos que, con el transcurso del tiempo, pueden hacer mella en el rendimiento y el estado anímico de los sujetos (Kyriacou, 2003).

Ya por la década de los setenta y posteriormente de los noventa este aspecto, el de la alta vulnerabilidad de este colectivo, despertó un gran interés a nivel internacional, debido al elevado número de bajas laborales y al absentismo en el puesto como consecuencia de problemas vinculados a la “incapacidad psicológica” (Pena y Extremera, 2012). En estos años surgen numerosos estudios (p. ej.: García, 1990; Kohnen y Barth, 1990; Byrne, 1991) que constatan la alta vulnerabilidad de este colectivo al padecimiento de SQT. Asimismo, estas investigaciones relacionan las altas cargas del puesto, la tensión y la presencia de dimensiones *burnout* con el padecimiento de enfermedades vinculadas al SQT por parte del colectivo docente. En este sentido, una publicación realizada por Kyriacou (2003) sobre la problemática internacional del SQT en el colectivo docente - apoyado en la recopilación de datos en países con sistemas educativos diversos, como EE.UU., Alemania, Reino Unido, Israel, Nigeria, etc. - estima que entre un 60% y 70% los

profesionales de la enseñanza experimentan alguno de los síntomas propios del estrés laboral.

En lo que respecta a España, la prevalencia del *burnout* en la población docente ha oscilado entre un 33% y un 49% (p. ej.: Ayuso y Guillén, 2008; Durán et al., 2001). En este sentido, un catálogo de enfermedades profesionales en docentes, realizado por FETE-UGT en España en el año 2004 (cit. en Pena y Extremera, 2012), estima que seis de cada diez docentes han sufrido algún tipo de baja laboral motivada por incapacidad psicológica. Otras publicaciones sobre población docente en España (p. ej.: Durán et al., 2001; Ortiz, 1995; Salanova et al., 2005; Valero y Amores, 1996) constatan la presencia de dicho síndrome, alertando de los posibles efectos nocivos sobre la enseñanza dentro del sistema educativo español.

En lo que se refiere al SQT, durante las primeras décadas de estudio las investigaciones giran en torno a la necesidad de paliar los riesgos psicológicos atribuibles a este síndrome. Hoy día, este enfoque se encuentra en cuestión. Diferentes autores, caso de Turner, Barling y Zachartos (2002), señalan el efecto nocivo del no reconocimiento de los aspectos sanos en el trabajo. Estos autores sostienen (Turner et al., 2002) que «*es el momento de extender nuestra investigación y explorar más a fondo los aspectos positivos, a fin de obtener plena comprensión del significado y los efectos de trabajar*». Estas afirmaciones favorecen que durante la última década diferentes corrientes positivas (PPo) realicen planteamientos centrados en la identificación de aspectos sanos entre los trabajadores válidos. En este sentido, Tetrick (2002; cit. en Bakker et al., 2012) argumenta que es improbable que los mecanismos que conducen a los problemas de salud y al mal funcionamiento de los empleados sean los mismos que lleven a una buena salud y a un funcionamiento óptimo en el puesto.

Todo este conjunto de aspectos ha incrementado la presencia en el campo ocupacional y de la salud laboral docente (p. ej.: Bakker et al., 2007; Bakker y Bal, 2010; Durán et al., 2005; Küster y Vila, 2012; Pena et al., 2012) de constructos como *engagement*, resiliencia, etc. El planteamiento basado en el desarrollo de fortalezas en el puesto (p. ej.: compromiso, vinculación, energía, etc.), destaca por presentar una alta capacidad predictiva de profesionales motivados, pasando, por ello, a ser considerado un indicador relevante de bienestar laboral, tanto de los trabajadores como de la propia organización.

Fredrickson y Losada (2005) encuentran en la comunicación positiva y en las expresiones de apoyo entre compañeros de grupo un elemento diferenciador propio de los equipos de trabajo más productivos. Según estos autores (Fredrickson y Losada, 2005), tras un estudio sobre setenta grupos de trabajo, los comportamientos positivos en el ámbito laboral llegan a tener una mayor impacto.

En lo que respecta al sistema de evaluación empleado en el estudio de estos constructos (*burnout - engagement*), gran parte de las publicaciones han abordado dicha problemática desde planteamientos transversales y longitudinales con intervalos de temporales largos. Esta metodología, siendo correcta, puede resultar poco precisa al no permitir evaluar las fluctuaciones de variables vinculadas al desarrollo del bienestar vs. malestar docente en espacios temporales cortos.

En la presente tesis, siguiendo los últimos desarrollos metodológicos, recurrimos al análisis de aquellos recursos personales y laborales (distanciamiento, afecto, apoyo social, *feedback*, etc.) vinculados al desarrollo de trabajadores *engagement vs. burnout*, a través de metodología de diario. Con esta metodología, podremos observar la fluctuación de una misma variable - inter e intrasujetos - en diferentes niveles, días y/u horas.

4.2.- OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

4.2.1. OBJETIVOS GENERALES.

El objetivo general de la presente tesis es analizar, a través de metodología de diario, el efecto de determinadas variables organizacionales (sobrecarga laboral y *feedback*), recursos laborales (afecto positivo y negativo procedente de los compañeros, apoyo social y satisfacción en la relación con el alumnado) y personales (red social extra laboral y realización de actividades de recuperación) en el desarrollo de la salud laboral y general de los docentes evaluados.

Un primer objetivo está destinado a registrar el grado en que diferentes variables organizacionales afectan al desarrollo de trabajadores *burnout-engagement*. Un segundo objetivo es conocer los efectos del *burnout* y *engagement* diarios en distintos indicadores de salud general presentes fuera del ámbito laboral: ansiedad, bienestar con el día. Un tercer objetivo pretende analizar el efecto mediador y moderador de las diferentes variables de diario (afecto, apoyo y relación con el alumnado) en las relaciones establecidas entre

variables procedentes del puesto y el desarrollo de la salud laboral y general de los docentes. Y, por último, comparar si los resultados obtenidos a través de la metodología de diario son coherentes con otros estudios transversales y longitudinales con intervalos temporales mayores.

4.2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Eje I. Analizar los efectos de las demandas y recursos laborales - junto a variables mediadoras y moderadoras - sobre la salud laboral de los docentes.

Objetivo 1.- Examinar el efecto diario de las demandas y recursos laborales (sobrecarga laboral y *feedback*, respectivamente) en los niveles diarios de *burnout* (agotamiento emocional, cinismo) y *engagement* (vigor y dedicación).

Objetivo 2.- Analizar el efecto diario del afecto, registrado durante la jornada laboral, en la salud laboral diaria registrada en los docentes.

Objetivo 2.a. Examinar el efecto de mediación del nivel diario de afecto negativo en la relación entre los niveles diarios de sobrecarga laboral (Sla) y los niveles diarios de agotamiento emocional y cinismo.

Objetivo 2.b. Analizar el efecto de mediación del nivel diario del afecto positivo en la relación entre los niveles diarios de *feedback* y los niveles diarios de vigor y dedicación.

Objetivo 3.- Examinar el efecto moderador de los recursos laborales (apoyo social de compañeros y satisfacción con el alumnado) en la relación entre los niveles diarios de afecto laboral y los niveles diarios de *burnout* (agotamiento emocional, cinismo) y *engagement* (vigor y dedicación).

Eje II. Analizar los efectos que tiene el estado de salud laboral diaria del docente (registros diarios en *burnout* y/o *engagement*), junto a variables mediadoras y moderadoras, sobre el entorno extra laboral del profesional (los niveles de ansiedad, la satisfacción con el día y existencia o no de conflictos trabajo-familia).

Objetivo 4.- Examinar el efecto de los niveles diarios de *burnout* (agotamiento emocional, cinismo) y *engagement* (vigor y dedicación) sobre la salud y el bienestar general diario de los docentes; es decir, sobre la ansiedad y el estado de felicidad registrado al final del día.

Objetivo 5.- Analizar el efecto de los niveles diarios de *burnout* (agotamiento emocional, cinismo) y *engagement* (vigor y dedicación) en las relaciones extra laborales diarias de los docentes: conflictos trabajo-familia o CTF, y en la satisfacción con la familia diaria registrada.

Objetivo 6.- Examinar el efecto diario de la recuperación y el afecto fuera del trabajo en la salud general y en los diversos indicadores de bienestar personal del docente.

Objetivo 6.a. Analizar el efecto de mediación del nivel diario de recuperación (distanciamiento psicológico y/o relajación) en la relación entre los niveles diarios de *burnout-engagement* y los niveles diarios de salud general y bienestar personal.

Objetivo 6.b. Examinar el efecto de mediación del nivel diario de afecto negativo fuera del trabajo en la relación entre los niveles diarios de *burnout-engagement* y los niveles diarios de salud general y bienestar personal.

Objetivo 6.c. Analizar el efecto de mediación del nivel diario de afecto positivo fuera del trabajo en la relación entre los niveles diarios de *burnout-engagement* y los niveles diarios de salud general y bienestar personal.

Objetivo 7.- Examinar el efecto moderador del apoyo social familiar en la relación entre los niveles diarios de recuperación y/o afecto fuera del trabajo y los niveles diarios de salud (ansiedad) y bienestar personal (CTF y satisfacción con el día y con la familia) experimentados durante el día por los docentes.

En base a los objetivos fijados, el diseño del estudio en docentes se divide en dos momentos temporales: generales y diarios. En un primer momento, se evalúa de forma general las variables de estudio; y, posteriormente, se evalúa de forma diaria durante una semana laboral (de lunes a viernes) las puntuaciones de los docentes en las variables evaluadas. Esta segunda evaluación se realiza en dos fases temporales diferentes: por la tarde, al finalizar la jornada laboral, y por la noche, antes de acostarse.

Tabla 4.1.- Diseño de diario

Niveles	Días de la semana laboral	Momentos del día y variables evaluadas
Estudio (N=60 docentes)	Lunes - Viernes	<p>Tarde: Vigor, dedicación, agotamiento, cinismo, sobrecarga laboral, feedback, conflicto familia–trabajo, afecto positivo y negativo en el trabajo, apoyo social de compañeros y satisfacción en relación con compañeros y alumnos.</p> <p>Noche: Distanciamiento psicológico, relajación, conflicto trabajo–familia, ansiedad cognitiva, ansiedad somática, afecto positivo y negativo fuera del trabajo, satisfacción con el tiempo libre, satisfacción con la gente allegada y felicidad.</p>
Nivel 1 (i): Día (Within - Person)		
Nivel 2 (j): Sujeto (Between - Person)		

4.2.3. HIPÓTESIS PLANTEADAS.

Hipótesis 1. La relación entre el nivel diario de sobrecarga laboral y de *burnout* [a) agotamiento; b) cinismo] estará mediada por el nivel diario de afecto negativo registrado en el trabajo.

Hipótesis 2. La relación entre el nivel diario de *feedback* y de *burnout* [a) agotamiento; b) cinismo] estará mediada por el nivel diario de afecto negativo registrado en el trabajo.

Hipótesis 3. La relación entre el nivel diario de afecto negativo registrado en el trabajo y de *burnout* [a) agotamiento; b) cinismo] estará moderada por el nivel diario de apoyo social de los compañeros; la relación será más intensa en aquellos docentes que perciban un menor apoyo en el trabajo.

Hipótesis 4. La relación entre el nivel diario de afecto negativo registrado en el trabajo y de *burnout* [a) agotamiento; b) cinismo] estará moderada por el nivel diario de satisfacción en la relación con el alumnado; la relación será más intensa en aquellos docentes que perciban una menor satisfacción en la relación con el alumnado.

Hipótesis 5. La relación entre el nivel diario de sobrecarga laboral y de *engagement* [a) vigor y b) dedicación] estará mediada por el nivel diario de afecto positivo registrado en el trabajo.

Hipótesis 6. La relación entre el nivel diario de *feedback* y de *engagement* [a) vigor y b) dedicación] estará mediada por el nivel diario de afecto positivo registrado en el trabajo.

Hipótesis 7. La relación entre el nivel diario de afecto positivo registrado en el trabajo y de *engagement* [a) vigor y b) dedicación] estará moderada por el nivel diario de apoyo social de los compañeros; la relación será más intensa en aquellos docentes que perciban un mayor apoyo social en el trabajo.

Hipótesis 8. La relación entre el nivel diario de afecto positivo registrado en el trabajo y de *engagement* [a) vigor y b) dedicación] estará moderada por el nivel diario de satisfacción en la relación con el alumnado; la relación será más intensa en aquellos docentes que perciban una mayor satisfacción en la relación con el alumnado.

Hipótesis 9. La relación entre el nivel diario de agotamiento emocional y de conflicto trabajo – familia estará mediada por el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] registrado fuera de la jornada laboral.

Hipótesis 10. La relación entre el nivel diario de agotamiento emocional y de conflicto trabajo – familia estará mediada por el nivel diario de afecto negativo registrado fuera del trabajo.

Hipótesis 11. La relación entre el nivel diario de cinismo y de conflicto trabajo – familia estará mediada por el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] registrado fuera de la jornada laboral.

Hipótesis 12. La relación entre el nivel diario de cinismo y de conflicto trabajo - familia estará mediada por el nivel diario de afecto negativo registrado fuera del trabajo.

Hipótesis 13. La relación entre el nivel diario de agotamiento emocional y de ansiedad cognitiva estará mediada por el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] registrado fuera de la jornada laboral.

Hipótesis 14. La relación entre el nivel diario de agotamiento emocional y de ansiedad cognitiva estará mediada por el nivel diario de afecto negativo registrado fuera del trabajo.

Hipótesis 15. La relación entre el nivel diario de cinismo y de ansiedad cognitiva estará mediada por el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento y b) relajación] registrado fuera de la jornada laboral.

Hipótesis 16. La relación entre el nivel diario de cinismo y de ansiedad cognitiva estará mediada por el nivel diario de afecto negativo registrado fuera del trabajo.

Hipótesis 17. La relación entre el nivel diario de agotamiento emocional y de ansiedad somática estará mediada por el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] registrado fuera de la jornada laboral.

Hipótesis 18. La relación entre el nivel diario de agotamiento emocional y de ansiedad somática estará mediada por el nivel diario de afecto negativo registrado fuera del trabajo.

Hipótesis 19. La relación entre el nivel diario de cinismo y de ansiedad somática estará mediada por el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] registrado fuera de la jornada laboral.

Hipótesis 20. La relación entre el nivel diario de cinismo y de ansiedad somática estará mediada por el nivel diario de afecto negativo registrado fuera del trabajo.

Hipótesis 21. La relación entre el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] y de conflicto trabajo-familia estará moderada por el nivel diario de apoyo social registrado fuera del entorno laboral; la relación será menos intensa en aquellos docentes que perciban un mayor apoyo social fuera del trabajo.

Hipótesis 22. La relación entre el nivel diario de afecto negativo registrado fuera del trabajo y de conflicto trabajo-familia estará moderada por el nivel diario de apoyo social registrado fuera del entorno laboral; la relación será menos intensa en aquellos docentes que perciban un mayor apoyo social fuera del trabajo.

Hipótesis 23. La relación entre el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] y de ansiedad registrada [a) ansiedad cognitiva y b) ansiedad somática] estará moderada por el nivel diario de apoyo social registrado fuera del entorno laboral; la relación será menos intensa en aquellos docentes que perciban un mayor apoyo social fuera del trabajo.

Hipótesis 24. La relación entre el nivel diario de afecto negativo registrado fuera del trabajo y de ansiedad [a) ansiedad cognitiva y b) ansiedad somática] estará moderada por el nivel diario de apoyo social registrado fuera del entorno laboral; la relación será menos intensa en aquellos docentes que perciban un mayor apoyo social fuera del trabajo.

Hipótesis 25. La relación entre el nivel diario de vigor y de felicidad estará mediada por el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] registrado fuera de la jornada laboral.

Hipótesis 26. La relación entre el nivel diario de vigor y de felicidad estará mediada por el nivel diario de afecto positivo registrado fuera del trabajo.

Hipótesis 27. La relación entre el nivel diario de dedicación y de felicidad estará mediada por el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] registrado fuera de la jornada laboral.

Hipótesis 28. La relación entre el nivel diario de dedicación y de felicidad estará mediada por el nivel diario de afecto positivo registrado fuera del trabajo.

Hipótesis 29. La relación entre el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] y de felicidad estará moderada por el nivel diario de apoyo

social registrado fuera de la jornada laboral; la relación será más intensa en aquellos docentes que perciban un mayor apoyo social fuera del trabajo.

Hipótesis 30. La relación entre el nivel diario de afecto positivo registrado fuera del trabajo y de felicidad estará moderada por el nivel diario de apoyo social registrado fuera de la jornada laboral; la relación será más intensa en aquellos docentes que perciban un mayor apoyo social fuera del trabajo.

Hipótesis 31. La relación entre el nivel diario de vigor y de satisfacción con la familia estará mediada por el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] registrado fuera de la jornada laboral.

Hipótesis 32. La relación entre el nivel diario de vigor y de satisfacción con la familia estará mediada por el nivel diario de afecto positivo registrado fuera del trabajo.

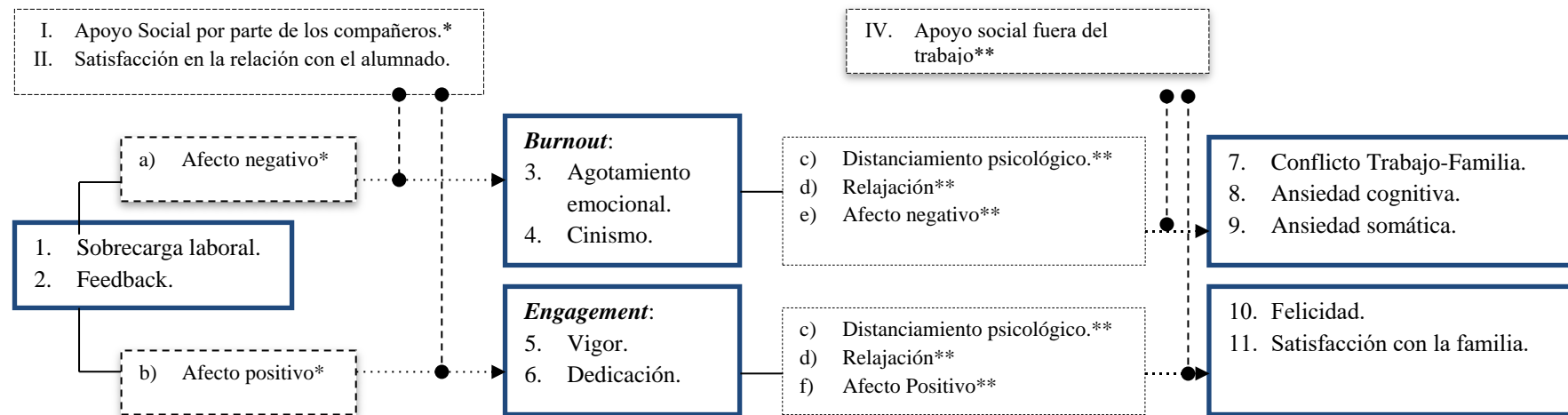
Hipótesis 33. La relación entre el nivel diario de dedicación y de satisfacción con la familia estará mediada por el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] registrado fuera de la jornada laboral.

Hipótesis 34. La relación entre el nivel diario de dedicación y de satisfacción con la familia estará mediada por el nivel diario de afecto positivo registrado fuera del trabajo.

Hipótesis 35. La relación entre el nivel diario de recuperación [a) distanciamiento psicológico y b) relajación] y de satisfacción con la familia estará moderada por el nivel diario de apoyo social registrado fuera de la jornada laboral; la relación será más intensa en aquellos docentes que perciban un mayor apoyo social fuera del trabajo.

Hipótesis 36. La relación entre el nivel diario de afecto positivo registrado fuera del trabajo y de satisfacción con la familia estará moderada por el nivel diario de apoyo social registrado fuera de la jornada laboral; la relación será más intensa en aquellos docentes que perciban un mayor apoyo social fuera del trabajo.

Figura 4.1.- Representación de la formulación de hipótesis.



* Datos registrados sobre actividad laboral.
 ** Datos registrados sobre actividades realizadas fuera del ámbito laboral.
 -----> Medidores.
 ●-----● Moderadores.

4.3.- METODOLOGÍA.

4.3.1. MUESTRA.

La muestra se compone de un total de 60 docentes pertenecientes al sistema educativo español. Los docentes imparten docencia en las etapas educativas de Primaria, a partir de 4º curso, y Secundaria dispersos en cuatro provincias españolas: Guipúzcoa, Lugo, Madrid y Toledo.

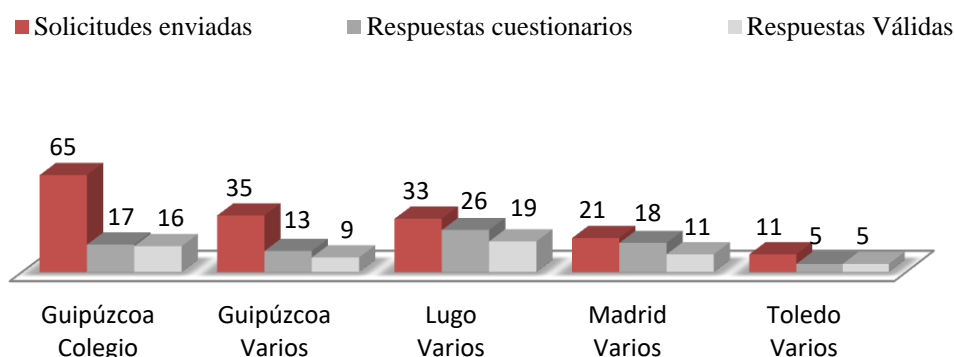
Tabla 4.2.- Distribución de la muestra en función de las provincias

Provincia	Procedencia del docente (Centro)	Solicitudes enviadas	Respuesta docente	Docentes participan	Cursos impartidos
Guipúzcoa	Colegio concertado.	65	5	5	E. Primaria.
	Colegio Concertado.		12	11	E. Secundaria.
	Sin determinar*.	7	0	0	E. Primaria.
	Colegio Concertado.		7	7	E. Secundaria.
	Varios*.	28	2	1	E. Primaria.
Lugo	Colegio Concertado.		3	1	E. Secundaria.
			1	0	Sin determinar.
	Varios**.	33	17	10	E. Primaria.
Madrid	Colegio Público.		9	9	E. Secundaria.
	Varios**.	21	12	7	E. Primaria.
	Colegio Publico.		4	3	E. Secundaria.
Toledo			2	1	Sin determinar.
	Varios**.	11	4	4	E. Primaria.
	Colegio Público.		1	1	E. Secundaria.

* “Sin determinar”: docentes pertenecientes todos ellos a un mismo centro. No es nombrado el centro por expreso deseo de los participantes. Estos irán en la figura 4.2 bajo la denominación de varios.

** “Varios”. Los docentes participantes pertenecen a centros de origen público y/o concertado.

Figura 4.2.- Distribución del número de invitaciones enviadas, respuestas recibidas y respuestas validadas.



Nota: a excepción de *Guipúzcoa-Colegio*, el resto de profesores participaron de forma independiente al centro en el que impartían docencia.

El perfil de la muestra se compone de 19 hombres y 41 mujeres con edades comprendidas entre los 25 y los 58 años ($M=37,90$, $DT=9,94$). El 78% de los participantes en el estudio aseguran tener pareja estable. El 62,7% no tiene ningún hijo a su cargo, el 13,6% dice tener un hijo, el 16,9% dos hijos y el 6,8% tener tres o más hijos. Del total de docentes estudiados el 41,7% lleva impartiendo docencia durante un periodo inferior a seis años, el 28,3% entre 7 y 15 años, el 18,3% de 16 a 25 años y el resto, un 10%, dispone de una experiencia superior a los 25 años. El 45% imparte docencia en la etapa de Primaria frente al 53,3% que lo desempeña en Secundaria. El 60% de la muestra trabaja en centros públicos frente al 40% restante que lo desempeña en centros concertados. El 57,6% de los docentes dispone de contrato fijo y/o indefinido, un 35,6% son interinos, el 3,4% tienen un contrato temporal seguido de un 1,7% que se encuentra en periodo de prácticas y/u otros.

A continuación presentamos los estadísticos descriptivos de la muestra:

Tabla 4.3.- Estadístico descriptivo de la muestra.

Principales	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. Típ.
Edad	60	25	58	37,90	9,945
Años de experiencia	60	1	35	11,52	9,041
Horas semanales	54	10	40	31,67	6,228
Número de horas lectivas	58	8	30	21,97	3,732

Cuestionario Físico-Online.

La mayor parte de la muestra final, un 61,7%, ha cumplimentado el estudio a través del formato físico. El 38,3% restante ha recurrido al formato online a la hora de reportar sus respuestas.

Figura 4.3.- Representación gráfica del formato de cuestionario empleado.

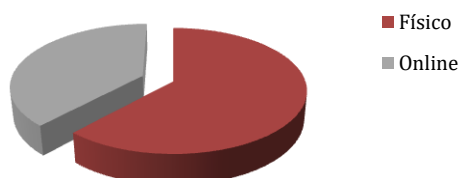


Tabla 4.4.- Estadístico descriptivo del formato de cuestionario empleado.

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Físico	37	61,7
Válidos Online	23	38,3
Total	60	100,0

Género.

La muestra está compuesta en su gran mayoría por población docente femenina, representando un 68,3% de la muestra estudiada.

Figura 4.4.- Representación gráfica del género de la muestra.

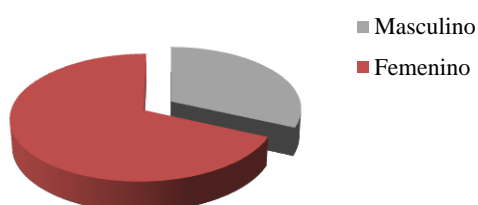


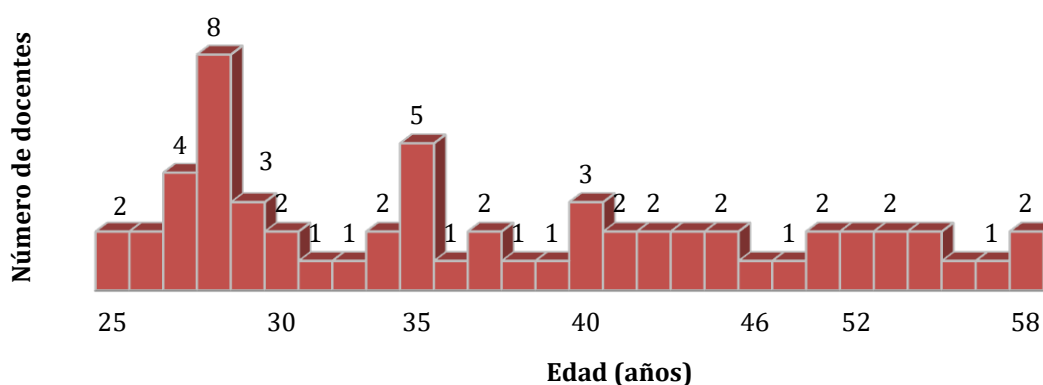
Tabla 4.5.- Estadístico descriptivo del género de la muestra

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Masculino	19	31,7
Válidos Femenino	41	68,3
Total	60	100,0

Edad.

La edad media de los participantes se sitúa en 37,90 +/- 9,94 años. La edad predominante de la muestra se encuentra en torno a los 28 años.

Figura 4.5 - Diagrama de barras de la distribución de la muestra en función de las edades de los docentes.



Estado Civil.

La situación civil predominante en nuestro estudio fueron docentes con pareja representando un 78% de los casos.

Figura 4.6.- Representación gráfica del estado civil de la muestra.



Tabla 4.6.- Estadístico descriptivo del estado civil de la muestra.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Con pareja	46	78,0
	Sin pareja	13	22,0
	Total	59	100,0
Perdidos	Sistema	1	
Total		60	

Número de hijos.

La mayoría de docentes participantes en nuestro estudio, un 62,7% de la muestra, no tiene hijos; el 16,9% tiene dos; un 13,6% tiene un hijo, y el 6,8% tres o más.

Figura 4.7.- Representación gráfica de la muestra en función del número de hijos.

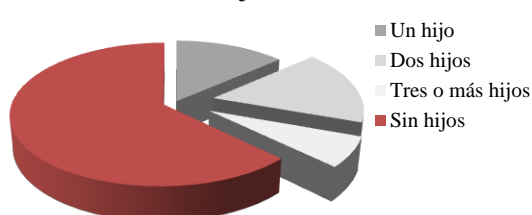


Tabla 4.7.- Estadístico descriptivo de la muestra en función del número de hijos.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Con 1 hijo	8	13,6
	Con 2 hijos	10	16,9
	3 o más hijos	4	6,8
	No tiene hijos	37	62,7
	Total	59	100,0
Perdidos	Sistema	1	
Total		60	

Nivel Educativo.

La gran mayoría de los docentes disponen de estudios superiores (89,5%) seguido de estudios medios (7%). Un 3,5% informan disponer de otro tipo de estudios.

Figura 4.8.- Representación gráfica de la formación académica de los docentes.

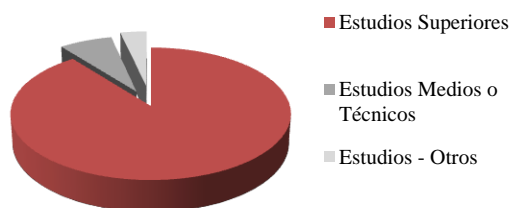


Tabla 4.8.- Estadístico descriptivo de la formación académica de los docente.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Estudios Superiores	51	89,5
	Estudios Medios o Técnicos	4	7,0
	Otros	2	3,5
	Total	57	100,0
Perdidos	Sistema	3	
Total		60	

Etapa en la que imparten docencia.

El 53,3% de los docentes imparte docencia en educación Secundaria, un 45% en la etapa de Primaria y un 1,7% no facilita información al respecto.

Figura 4.9.- Representación gráfica de la etapa en la que imparten docencia.



Tabla 4.9.- Estadístico descriptivo de la etapa en la que imparten docencia.

	Frecuencia	Porcentaje
Ns/nc	1	1,7
Primaria	27	45,0
Secundaria	32	53,3
Total	60	100,0

Funciones Adicionales.

Como puede observarse en la tabla 4.10 la mayor parte de los docentes desempeñan el cargo de tutor, un 8,5% son coordinadores y un 7,5% desempeñan la función de jefe/a de estudios. Un 35,6% realizan otro tipo de funciones no especificadas en el cuestionario.

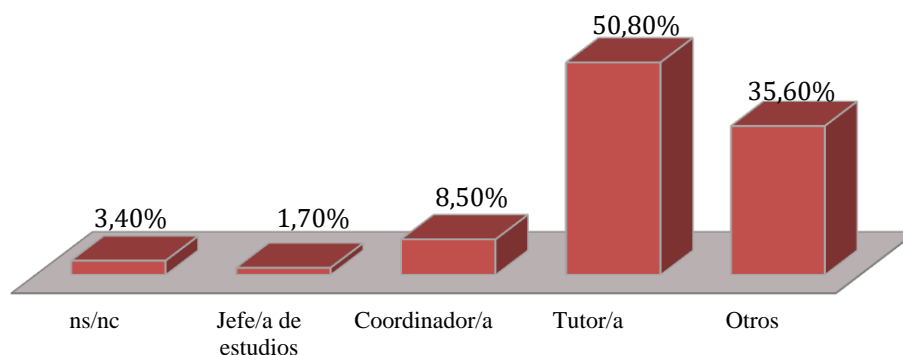


Figura 4.10.- Porcentaje de la muestra en base a las funciones adicionales a desempeñar por el profesorado

Pertenencia a grupo de trabajo.

Un 57,9% de la muestra desempeña funciones grupales frente a un 40,4% exentos de realizar tareas en equipo.

Figura 4.11.- Representación gráfica de pertenencia a un grupo de trabajo.

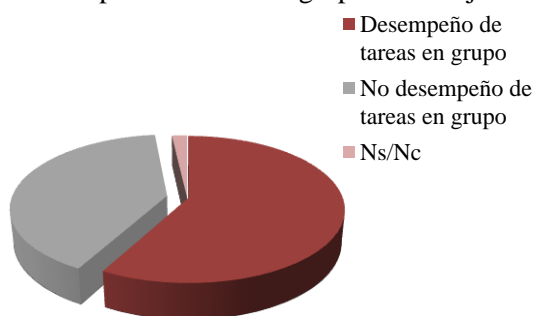


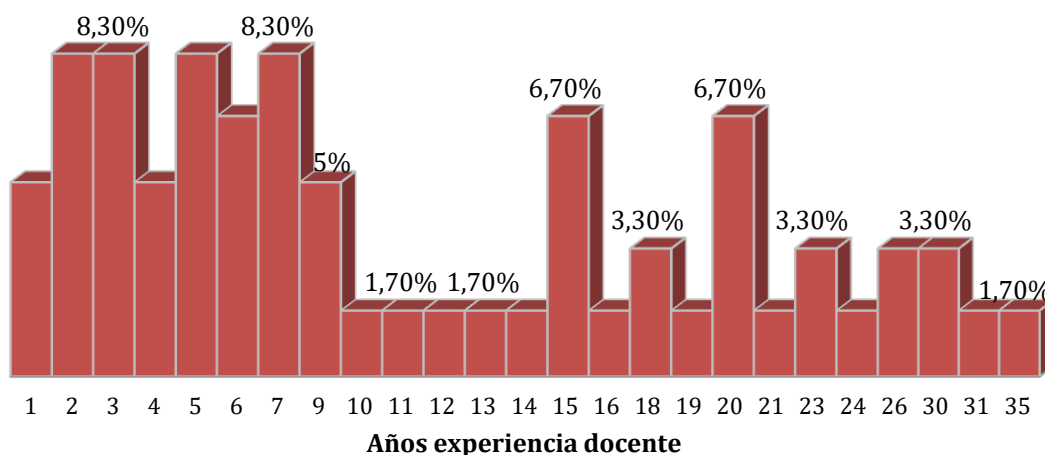
Tabla 4.10.- Estadístico descriptivo de pertenencia a un grupo de trabajo.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	33	57,9
	No	23	40,4
	Ns/nc	1	1,8
	Total	57	100,0
Perdidos	Sistema	3	
Total		60	

Años de experiencia.

La muestra se compone por un gran número de docentes noveles (41%), entendiendo por novel aquel cuya experiencia en la docencia sea inferior o igual a 6 años. Tan solo un 17% de la muestra evaluada atesora más de 20 años de experiencia en la profesión.

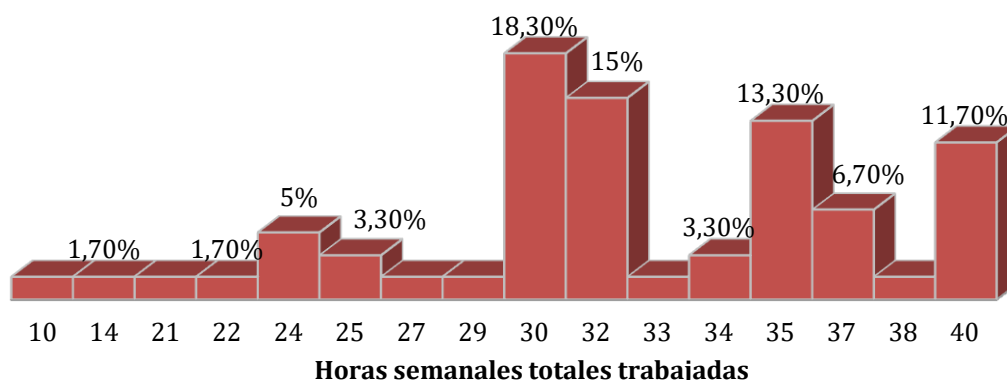
Figura 4.12.- Diagrama de barras en función de los años de experiencia en la profesión docente.



Horas de trabajo.

El 32,3% de la muestra trabaja en torno a las 30-32 horas semanales. Un 13,3% disponen de un jornada laboral de 35 horas seguido de un 11,7% con una jornada de 40 horas semanales. Estos datos sitúan al 71,7% de la muestra por encima de las 30 horas semanales.

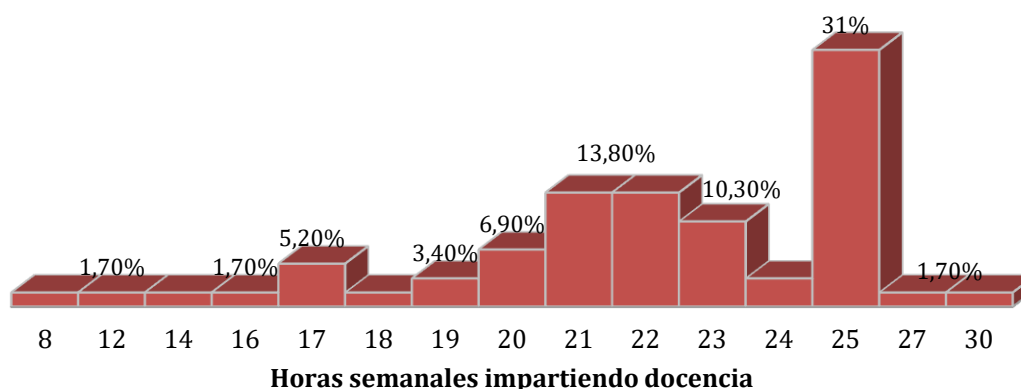
Figura 4.13.- Diagrama de barras de la distribución de la muestra porcentual en función de las horas semanales totales.



Horas lectivas.

El 79,2% de los docentes imparten clase en torno a las 20-25 horas semanales.

Figura 4.14. - Diagrama de barras de la distribución de la muestra porcentual en función de las horas semanales impartiendo docencia.



Tipo de contrato.

EL 57,6% de la muestra dispone de contrato fijo y/o indefinido. Un 35,6% son interinos. El 3,4% tienen un contrato temporal seguido de un 1,7% que se encuentra en periodo de prácticas y/u otros.

Figura 4.15.- Representación gráfica de la muestra en función del tipo de contrato del docente.

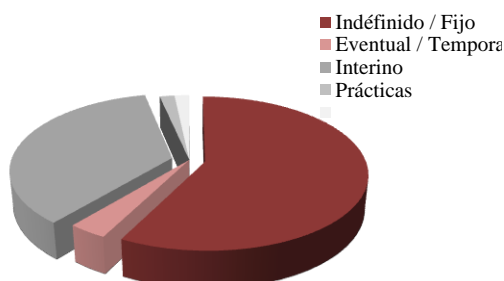


Tabla 4.11.- Estadístico descriptivo del tipo de contrato del docente.

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Indefinido/Fijo	34	57,6
Eventual/Temporal	2	3,4
Interino	21	35,6
Prácticas	1	1,7
Otros	1	1,7
Total	59	100,0
Perdidos Sistema	1	
Total	60	

Centro

El 60% de la muestra desempeña su función docente en un centro público. El 40% restante lo realiza en un colegio concertado.

Figura 4.16.- Representación gráfica de la muestra en función del tipo de centro en el que se imparte docencia

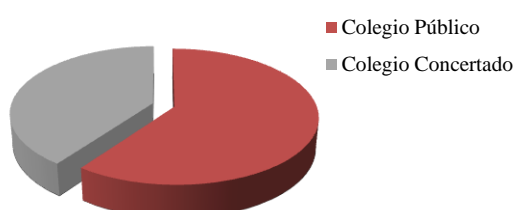


Tabla 4.12.- Estadístico descriptivo del centro en el que se imparte docencia.

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos Público	36	60,0
Concertado	24	40,0
Total	60	100,0

4.3.2. PROCEDIMIENTOS.

Estudio basado en un diseño de evaluación diaria sobre una muestra de docentes de Primaria y Secundaria perteneciente al sistema educativo de España en las provincias de Guipúzcoa, Lugo, Madrid y Toledo.

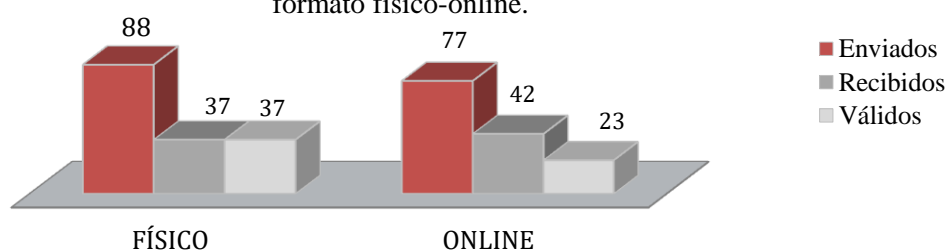
En el año 2015 fueron repartidas un total de 165 invitaciones entre personal docente: 88 cuestionarios impresos y 77 invitaciones online. La tasa de respuesta fue de 79 docentes; una tasa de respuesta del 47,87% considerada adecuada para este tipo de diseños (Rea y Parker, 1992). El 46,8% del total de cuestionarios recibidos fueron cumplimentados en

formato físico frente al 53,2% restante que lo cumplimentó en formato online. Diecinueve de los cuestionarios online tuvieron que ser descartados al presentar, en más de un 10% del total de los ítems diarios, imprecisiones y/o haber sido abandonados una vez iniciarse la participación.

Para analizar si existían diferencias en las variables de estudio en función de la forma de recogida de datos, se procedió a realizar una prueba t de student para muestras independientes. Para ello se tomó como variables independientes la variable modo de recogida género (1 = Formato físico, 2 = Formato electrónico). Como variables dependientes se tomaron todas las variables que se analizaron en la presente investigación. En términos generales, no se apreciaron diferencias significativas en las variables clave de la investigación (i.e., *engagement* y *burnout*). Tan sólo aparecieron diferencias significativas en los niveles diarios de conflicto familia-trabajo ($M_{\text{Físico}}=1,83$; $M_{\text{Online}}=1,32$; $t = 5,83$, $p < .001$), distanciamiento psicológico ($M_{\text{Físico}}=4,00$; $M_{\text{Online}}=4,68$; $t = -3,91$, $p < .001$), y relajación ($M_{\text{Físico}}=3,77$; $M_{\text{Online}}=4,42$; $t = -3,77$, $p < .001$), presentando peores puntuaciones los participantes que contestaron en formato físico a los cuestionarios.

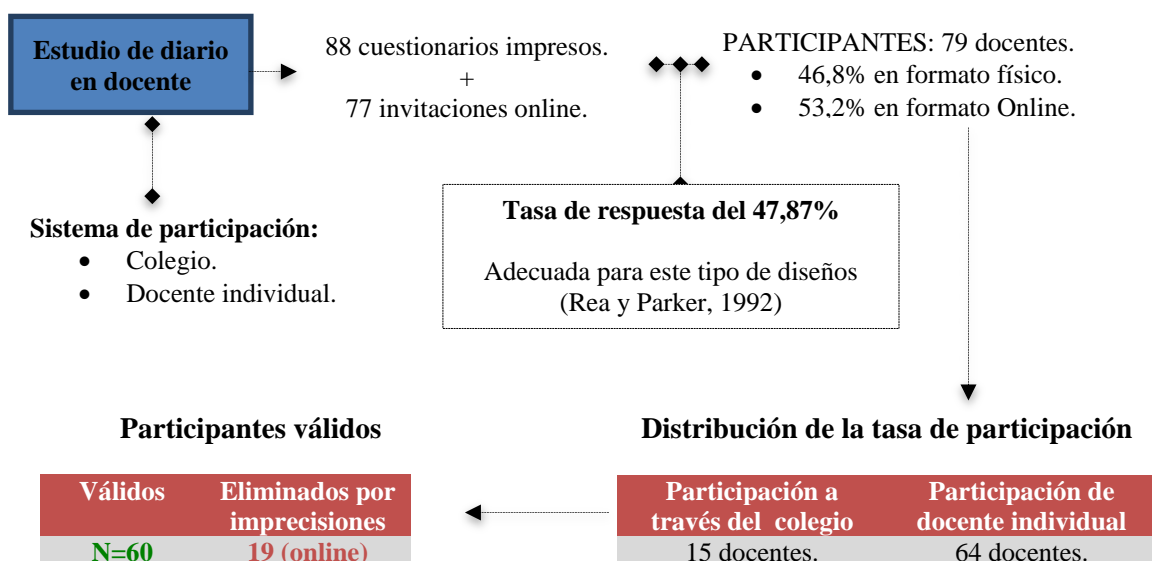
Por otra parte, también se analizó si existían diferencias significativas entre aquellos que completaron la totalidad del cuestionario (participantes), y los que abandonaron el estudio (no participantes). De nuevo, no se observaron diferencias significativas en las variables clave de la investigación (i.e., *engagement* y *burnout*). Tan sólo aparecieron diferencias significativas en los niveles diarios de conflicto familia-trabajo ($M_{\text{Participantes}}=1,63$; $M_{\text{NoParticipantes}}=2,06$; $t = 2,86$, $p < .01$), y felicidad ($M_{\text{Participantes}}=3,85$; $M_{\text{NoParticipantes}}=3,51$; $t = 2,08$, $p < .05$), presentando peores puntuaciones aquellos que abandonaron la investigación.

Figura 4.17.- Número de cuestionarios enviados-recibidos-validados en formato físico-online.



La muestra final estuvo compuesta por un total de 60 docentes pertenecientes a centros públicos (60%) y concertados (40%) de España en el año 2015; una cantidad de participantes considerada adecuada en un estudio de diario de 5 días (Ohly et al., 2010). El criterio seguido para la selección de la muestra debía ser profesor/a que impartiese docencia a partir de 4º curso de Primaria y/o Secundaria.

Figura 4.18.- Representación de datos relativos al proceso de recogida de información.



El procedimiento de recogida de información se efectuó entre los meses de marzo y mayo del año 2015 contactando con los centros educativos y/o a través de otros docentes que actuaron como intermediarios-coordinadores entre el responsable del estudio y los docentes interesados. En ambos casos los participantes debían completar la encuesta general antes de iniciar los cuestionarios diarios, siendo estos últimos cumplimentados dos veces al día durante el transcurso de cinco días laborales seguidos.

a) Centros educativos.

A inicios del año 2015 se contactó con la dirección de tres centros educativos concertados ubicados en la provincia de Guipúzcoa. Dos de los colegios aceptaron inicialmente participar en el estudio. Uno de ellos declinó posteriormente la invitación debido a la sobrecarga laboral a la que estaba sometido el equipo docente en las fechas planificadas para el estudio. Según informó la dirección del centro, la implicación requerida a la hora de realizar un estudio de diario dificultaba enormemente la consecución de los objetivos

fijados en reuniones previas. Dicha dirección se mostró interesada en participar en el caso de que el registro fuese realizado en un solo día a través de un sistema de autorregistro.

La dirección del colegio participante fue informada en todo momento de los objetivos marcados en nuestro estudio. La entrega de los cuestionarios físicos se realizó de forma presencial a la dirección del centro encargándose esta de suministrarlo al resto de docentes en una fecha en la que estos estuviesen exentos de evaluaciones. A su vez se puso a disposición de la dirección un link - a reenviar al correo electrónico oficial de los docentes - a través del cual poder acceder a la cumplimentación del cuestionario en su formato online en el caso que los participantes lo considerasen más interesante y/o práctico. La recogida física del cuestionario se realizó mediante sobre cerrado a través de una urna habilitada por el centro.

b) Docentes independientes.

Los participantes son docentes que trabajan en diferentes centros educativos repartidos en cuatro provincias españolas: Guipúzcoa, Lugo, Madrid y Toledo; quedando con ello garantizada la heterogeneidad de la muestra (Demerouti y Rispens, 2014). La toma de contacto con estos docentes independientes fue realizada a través de cinco coordinadores, uno por cada provincia participante (dos en el caso de Madrid), encargados de informar e invitar al estudio al resto de compañeros. Los cinco docentes-coordinadores reclutaron a los participantes detallándoles los objetivos del estudio. El responsable de la investigación, a través del correo electrónico facilitado por los coordinadores, suministró a los participantes un paquete que incluía: a) una carta en la que se describe el propósito del estudio asegurando el anonimato de todas las fuentes, b) las instrucciones, c) un cuestionario general, d) un folleto de diario, y e) un link a través del cual poder acceder y cumplimentar el cuestionario en formato online. A todos los docentes les fue facilitada la posibilidad de disponer de folletos físicos con el fin de facilitar la recogida de información, evitando posibles dificultades atribuibles al manejo de nuevos sistemas informáticos y/o el no disponer de una infraestructura online adecuada (internet, ordenador, tablet, móvil, etc.). En caso de que la batería de evaluación se cumplimentase a través de formato físico la recogida de cuestionarios se realizó de forma personalizada, siendo entregados los cuestionarios, mediante sobre cerrado, al enlace responsable del contacto. Este lo remitía al responsable del estudio encargado este último de la codificación de dichos datos.

4.3.3. INSTRUMENTOS.

El objetivo marcado en el presente estudio ha sido la valoración de la población docente tanto a nivel general como en su fase de diario. La aplicación de pruebas ha permitido obtener información relevante de tipo “general” - encaminada a la obtención de los niveles generales de las variables estudiadas (cuestionarios 4.3.3.1) - e información “diaria” sujeta a cambios durante el transcurso de la semana laboral (apartado 4.3.3.2 - 4.3.3.10).

A través de la elaboración de un **Cuestionario de Identificación Socio-Laboral del Docente (CISLD)** “ad hoc” (anexo 2), se han recogido aspectos relativos a los participantes en los apartados: a) características sociodemográficas y b) características socio-laborales de los docentes. A su vez, fueron aplicados dos instrumentos de medición general (anexo 4): el cuestionario de *Maslach Burnout Inventory* y el *Utrecht Work Engagement Scale*, que permitieron obtener una visión general de las variables *burnout* y *engagement* respectivamente. El tipo de respuesta empleado para ambos instrumentos fue de tipo Likert, de siete respuestas, con puntuaciones que oscilaron desde totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo.

1 (“Totalmente en desacuerdo”) ----- 7 (“Totalmente de acuerdo”)

Un segundo tipo de cuestionario, incluido en el “**Cuestionario de Diario**” (véase anexo quinto y sexto), recabó información de las fluctuaciones en las variables estudiadas durante el transcurso de cinco días laborables. Fueron analizadas c) las vivencias experimentadas dentro ámbito laboral (sobrecarga laboral, *feedback*, vigor, dedicación, agotamiento emocional, cinismo, afecto laboral, relación con compañeros de trabajo y relación con el alumnado); y d) la repercusión de estas sobre variables registradas fuera de la jornada de trabajo: ansiedad cognitiva y somática, red social extra laboral (afecto y apoyo social), conflictos trabajo-familia y la realización de actividades de recuperación (distanciamiento y relajación).

En la medición diaria de las variables citadas en los apartados *c* y *d*; debido a las limitaciones de espacio que son inherentes a los estudios de diario (Ohly et al., 2010), fueron seleccionados un número limitado de elementos de las escalas originales. Todos estos ítems adaptados fueron seleccionados a partir de escalas validadas y confiables en

base a su carga factorial sobre la base de hallazgos analíticos de factores en investigaciones previas, tal y como se recomienda en la literatura al respecto (Ohly et al., 2010).

La adaptación de los instrumentos de medida general, al formato de diario, se realizó a través de la reformulación de los ítems generales. Mediante respuestas tipo Likert, los docentes debían responder entre puntuaciones que oscilaban desde 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Totalmente verdadero”).

1 (“Totalmente falso”) ----- 6 (“Totalmente verdadero”)

Tabla 4.13.- Resumen de los instrumentos empleados en el estudio docente a nivel general y a nivel de diario.

Cuestionario empleados en la medición general	
4.3.3.1	Cuestionario de Identificación Socio-Laboral Del Docente (CISLD).
Cuestionario empleados en la medición diario	
4.3.3.2	Cuestionario de medición de Sobrecarga Laboral.
4.3.3.3	Cuestionario de medición de <i>Feedback</i> .
4.3.3.4	Inventario Maslach Burnout Inventory (MBI).
4.3.3.5	Inventario State Work <i>Engagement</i> (SWE).
4.3.3.6	Cuestionario de Interacción Trabajo - Familia (SWING).
4.3.3.7	Inventario de Ansiedad de Beck (BAI).
4.3.3.8	Escala de afecto positivo y negativo (PANAS).
4.3.3.9	Cuestionario de Apoyo Social (MOS).
4.3.3.10	Cuestionario de Experiencia de Recuperación.

4.3.3.1. Cuestionario De Identificación Socio-Laboral del Docente (CISLD).

Recoge aspectos relativos a los participantes en los apartados: a) características sociodemográficas de los docentes: género, edad, estado civil, hijos, número de hijos, nivel educativo; y b) características socio-profesionales de estos: etapa en la que se imparte docencia, centro de trabajo (público, privado y concertado), categoría laboral (indefinido o fijo, eventual-temporal, interino, prácticas u otros), experiencia laboral docente, experiencia en el mismo puesto de trabajo, horas semanales en el puesto de trabajo, horas semanales en laborales docentes, funciones adicionales a la docencia (dirección, jefe de estudios, tutor y/o coordinador) y personal a su cargo (sí o no).

Tabla 4.14.- Cuestionario de Identificación Socio-Laboral del Docente (CISLD) “Ad - hoc”.

Cuestionario de Identificación Socio Laboral del Docente (CISLD) “Ad hoc”	
Características Sociodemográficas de los Docentes	<ul style="list-style-type: none"> – Género. – Edad. – Estado civil. – Hijos. – Número de hijos.
Características Socio-Profesionales en Docentes	<ul style="list-style-type: none"> – Etapa en la que se imparte. – Centro de trabajo (público, privado y concertado). – Categoría laboral (indefinido o fijo, eventual-temporal, interino, prácticas u otros). – Experiencia laboral docente. – Experiencia en el mismo puesto de trabajo. – Horas semanales en el puesto de trabajo. – Horas semanales en laborales docentes. – Funciones adicionales a la docencia (dirección, jefe de estudios, tutor y/o coordinador). – Personal a su cargo (sí o no).

4.3.3.2. Cuestionario de evaluación de sobrecarga laboral.

La sobrecarga laboral se evaluó mediante tres ítems de las escalas Schaubroeck, Cotton y Jennings (1989), y Beehr, Walsh y Taber (1976). Los participantes debían responder en qué medida estaban de acuerdo con distintas afirmaciones, en una escala de 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Totalmente verdadero”).

La fiabilidad interna mostrada por este instrumento varía en función de los días en un rango entre 0,69-0,84.

Tabla 4.15.- Ítems empleados en la evaluación de la sobrecarga laboral en formato de diario.

Ítems relacionados con la escala de sobrecarga laboral.
<i>“... el tiempo que has dispuesto para realizar tu trabajo ha sido suficiente y adecuado”.</i>
<i>“... has tenido que atender a varias tareas al mismo tiempo”.</i>
<i>“... la cantidad de trabajo que se espera que hiciera es demasiado grande”.</i>

4.3.3.3. Cuestionario de medición de feedback.

El *feedback* laboral se evaluó a través de seis ítems que fueron validados en investigaciones previas (Bakker, Demerouti, Taris, Schaufeli y Schreurs, 2003). Los participantes debían responder en qué medida estaban de acuerdo con distintas afirmaciones, en una escala de 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Totalmente verdadero”).

La fiabilidad interna mostrada por este instrumento varía en función de los días en un rango entre 0,83-0,93.

Tabla 4.16.- Ítems empleados en la evaluación del *feedback* en formato de diario.

Ítems relacionados con la escala de <i>feedback</i> .
“... he recibido suficiente información sobre los objetivos de mi trabajo”.
“... en mi centro tengo la oportunidad de conocer si realizo bien mi trabajo”.
“... he recibido suficiente información sobre los resultados de mi trabajo”.

4.3.3.4. Inventario Maslach Burnout Inventory (MBI).

El *burnout* diario se evaluó mediante seis ítems, tres para agotamiento y tres para cinismo, de la prueba *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) propuesta por Schaufeli et al. (1996). En el presente estudio, se decidió centrarse en las dos variables consideradas clave en la evaluación del *burnout* (i.e., agotamiento emocional y cinismo; Schaufeli et al., 2002).

Los participantes debían responder en qué medida estaban conformes con las distintas afirmaciones planteadas en una escala de 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Totalmente verdadero”).

La fiabilidad interna mostrada por este instrumento varía en función de los días en un rango entre 0,66-0,77 en la dimensión de agotamiento emocional; y 0,67-0,81 en la dimensión de cinismo una vez eliminado el ítem cinismo-3 al presentar este último una baja correlación ítem-total (ítem eliminado: “... no me ha preocupado realmente lo que ocurre a algunos de mis alumnos”).

Tabla 4.17.- Ítems empleados en la evaluación de *burnout* en formato de diario.

Dimensión	Ítems relacionados con la escala MBI
Agotamiento Emocional	<p>“... me he sentido emocionalmente agotado por mi trabajo”.</p> <p>“... me he sentido cansado al final de la jornada de trabajo”.</p> <p>“... me he sentido “quemado” por mi trabajo”.</p>
Cinismo	<p>“... he sentido que me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión”.</p> <p>“... me ha preocupado el hecho que este trabajo me esté endureciendo”.</p> <p>“... no me ha preocupado realmente lo que ocurre a algunos de mis alumnos”.</p>

4.3.3.5. Inventario State Work Engagement (SWE).

El *engagement* de diario se evaluó mediante seis ítems, tres para vigor y tres para dedicación, de la prueba “*State Work Engagement (SWE)*”; obtenida a partir de la versión de estado (Breevaart et al., 2012) del cuestionario de 9 ítems del instrumento *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli et al., 2006). Para el presente estudio, nos centramos sólo en los dos componentes que se consideran “clave” en la evaluación del *engagement* (p. ej., Bakker, Schaufeli, Leiter, y Taris, 2008). El estudio del *engagement* tiene sus raíces en el estudio del *burnout*, y el vigor y la dedicación se han considerado como polos opuestos del agotamiento y cinismo, respectivamente. Más específicamente, el continuo agotamiento-vigor se ha denominado “dimensión energética”, mientras que el continuo cinismo-dedicación se considera como “la dimensión de identificación” (González-Romá, Schaufeli, Bakker y Lloret, 2006). El tercer componente, absorción, ha generado problemas conceptuales por su solapamiento empírico con otros conceptos como la adicción al trabajo (Schaufeli et al., 2008). Por estos motivos, se decidió evaluar tan sólo los componentes básicos del *engagement*, excluyendo la absorción.

Los participantes debían responder en qué medida estaban conformes con las distintas afirmaciones planteadas en una escala de 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Totalmente verdadero”).

La fiabilidad interna mostrada por este instrumento varía en función de los días en un rango entre 0,70-0,80 en la dimensión de vigor; y 0,77-0,81 en la dimensión dedicación.

Tabla 4.18.- Ítems empleados en la evaluación del *engagement* en formato de diario.

Dimensión	Ítems relacionados con la escala SWE
Vigor	<p>“... en mi trabajo me he sentido lleno de energía”.</p> <p>“... me he sentido fuerte y vigoroso”.</p> <p>“... cuando me he levantado por al mañana he tenido ganas de ir a trabajar”.</p>
Dedicación	<p>“... estoy entusiasmado con mi trabajo”.</p> <p>“... mi trabajo me ha inspira”.</p> <p>“... he estado orgulloso del trabajo que hago”.</p>

4.3.3.6. Cuestionario de interacción Trabajo - Familia (SWING)

El conflicto *trabajo-familia* (CTF) y *familia-trabajo* (CFT) se evaluó a través de seis ítems (tres para cada variable) de la versión española (Moreno-Jiménez et al., 2009) del “*Survey Work-Home Interaction-Nijmegen (SWING)*” desarrollado por Geurts et al. (2005).

Los participantes debían responder en dos ocasiones por día (por la tarde el CFT y por la noche el CTF) en qué medida estaban conformes con las distintas afirmaciones planteadas en una escala de 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Totalmente verdadero”).

Tabla 4.19.- Ítems empleados en la evaluación de la influencia familia – trabajo y trabajo – familia en formato de diario.

Ítems relacionados con la escala SWING	
<p>Conflicto Familia – Trabajo (Cuestionario Diario-Tarde)</p>	<p>“... te resulta difícil concentrarte en tu trabajo porque estás preocupado por asuntos domésticos”.</p> <p>“... los problemas con tu pareja/familia/amigos afectan a tu rendimiento laboral.”.</p> <p>“... los problemas que tienes con tu pareja/familia/amigos hacen que no tengas ganas de trabajar”.</p>
<p>Conflicto Trabajo - Familia (Cuestionario Diario-Noche)</p>	<p>“... no he tenido energía suficiente para realizar actividades de ocio con mi pareja/familia/amigos debido a mi trabajo”.</p> <p>“... he tenido que trabajar tanto que no he tenido tiempo para mis hobbies”.</p> <p>“... hoy mis obligaciones laborales han hecho que me haya resultado complicado relajarme en casa”.</p>

La fiabilidad interna mostrada por este instrumento varía en función de los días en un rango entre 0,79-0,93 en tarde; siendo de 0,69-0,83 en puntuación de noche.

4.3.3.7. Inventario de ansiedad de Beck (BAI)

Los niveles de ansiedad diaria registrada en los docentes fueron evaluados a través de ocho ítems (4 ítems ansiedad cognitiva y 4 ítems ansiedad somática) de la versión española (Sanz, 2011) del “Beck Anxiety Inventory (BAI)” elaborado por Beck, Epstein, Brown y Steer (1988).

Los participantes debían responder por la noche en qué medida estaban de acuerdo con distintas afirmaciones, en una escala de 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Totalmente verdadero”).

La fiabilidad interna mostrada por este instrumento varía en función de los cinco días en un rango entre 0,70- 0,82 en ansiedad cognitiva; y 0,67-0,90 en ansiedad somática.

Tabla 4.20.- Ítems empleados en la evaluación de la ansiedad (cognitiva y somática) en formato de diario.

Dimensión	Ítems relacionados con la escala BAI
Ansiedad Cognitiva	“... con miedo a perder el control”.
	“... asustado”.
	“... nervioso.”.
	“... incapaz de relajarme”.
Ansiedad Somática	“... sudoración (no debida al calor)”.
	“... sensación de calor”.
	“... rubor facial”.
	“... indigestión o molestias en el abdomen”.

4.3.3.8. Escala de afecto positivo y negativo (PANAS).

Los niveles de afecto positivo y negativo diarios de los docentes fueron evaluados a través de diez ítems (5 ítems de afecto positivo y 5 ítems de afecto negativo) de la versión abreviada del instrumento PANAS (Thompson, 2007).

Los participantes debían responder, tarde y noche, en qué medida experimentaron en cada momento del día las distintas emociones en una escala de 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Totalmente verdadero”).

La fiabilidad interna mostrada por este instrumento, en la evaluación en el ámbito laboral, varía en función de los días en un rango entre 0,85-0,92 para afecto positivo y 0,78-0,91 en afecto negativo. Por la noche, en el ámbito familiar, presenta un fiabilidad superior, variando en un rango noche entre 0,89-0,93 para el afecto positivo y 0,75-0,92 para el afecto negativo.

Tabla 4.21.- Ítems empleados en la evaluación del afecto positivo y negativo en formato de diario.

Dimensión	Ítems relacionados con la escala BAI	
Afecto Positivo	“... <i>entusiasmado</i> ”.	“... <i>inspirado</i> ”.
	“... <i>motivado</i> ”.	“... <i>orgullosa</i> ”.
	“... <i>decidido</i> ”.	
Afecto Negativo	“... <i>de malas</i> ”.	“... <i>agresivo</i> ”.
	“... <i>irritable</i> ”.	“... <i>nervioso</i> ”.
	“... <i>molesto (a disgusto)</i> ”.	

4.3.3.9. Cuestionario de apoyo social (MOS).

El apoyo social se evaluó a través de doce ítems (6 ítems apoyo social compañeros y 6 ítems de apoyo social familia) de la adaptación española (Revilla, Luna del Castilla, Bailón y Medina, 2005) del “MOS” elaborado en EEUU por Sherbourne, Stewart (1991).

Los docentes debían responder en qué medida estaban de acuerdo con distintas afirmaciones, en una escala de 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Totalmente verdadero”).

La fiabilidad interna mostrada por este instrumento varía en función de los días en un rango entre 0,96-0,97 en el apoyo social de compañeros y 0,75-0,92 en el apoyo social mostrado por el entorno más cercano.

Tabla 4.22.- Ítems empleados en la evaluación del apoyo social dentro y fuera del trabajo en formato de diario.

Dimensión	Ítems relacionados con la escala MOS
Apoyo Social en el trabajo	<p><i>“... alguien en quien confiar o con quien hablar de mí mismo y de mis preocupaciones”.</i></p> <p><i>“... alguien cuyo consejo realmente deseo”.</i></p> <p><i>“... alguien que comprenda mis problemas”.</i></p> <p><i>“... alguien con quien haya podido compartir mis temores y problemas más íntimos”.</i></p> <p><i>“... alguien que me ha informado y ayudado a entender una situación”.</i></p> <p><i>“... alguien con quien he podido contar cuando he necesitado hablar”.</i></p>
Apoyo Social fuera del trabajo	<p><i>“... alguien en quien confiar o con quien hablar de mí mismo y de mis preocupaciones”.</i></p> <p><i>“... alguien cuyo consejo realmente desee”.</i></p> <p><i>“... alguien que comprenda mis problemas”.</i></p> <p><i>“... alguien con quien haya podido compartir mis temores y problemas más íntimos”.</i></p> <p><i>“... alguien que me ha informado y ayudado a entender una situación”.</i></p> <p><i>“... alguien con quien he podido contar cuando he necesitado hablar”.</i></p>

4.3.3.10. Cuestionario de experiencias de recuperación.

Las experiencias de recuperación se evaluaron por la noche mediante seis ítems (3 ítems de distanciamiento psicológico y otros 3 ítems de relajación) de la versión española (Sanz-Vergel, Sebastián, Rodríguez-Muñoz, Garrosa, Moreno-Jimenez, y Sonnetag, 2010) del «Cuestionario de Experiencias de Recuperación» desarrollado por Sonnetag y Fritz (2007).

Los participantes debían responder en qué medida habían experimentado distintas experiencias de recuperación, en una escala de 1 (“Totalmente falso”) a 6 (“Totalmente verdadero”).

La fiabilidad interna mostrada por este instrumento varía en función de los días en un rango entre 0,87-0,95 en distanciamiento psicológicos y de 0,76-0,88 para la relajación.

Tabla 4.23.- Ítems empleados en la evaluación de la recuperación en formato de diario.

Dimensión	Ítems relacionados con el Cuestionario de Experiencias de Recuperación
Distanciamiento Psicológico	"... he sido capaz de <<desconectar>>".
	"... me he olvidado completamente del trabajo".
	"... he sido capaz de distanciarme de mi trabajo".
Relajación	"... he realizado actividades que me ayudan a sentirme relajado".
	"... me he tomado mi tiempo para descansar".
	"... me he tomado mi tiempo para realizar actividades que me distraen y satisfacen".

En líneas generales se aprecia que todos los instrumentos cumplen los requisitos psicométricos apropiados. A continuación, se presenta una tabla resumen con las fiabilidades de todas las variables.

Tabla 4.24.- Tabla resumen de los requisitos psicométricos de los instrumentos empleados.

Cuestionario	Dimensiones	Alfa de Cronbach
Maslach Burnout Inventory (MBI).	Agotamiento Emocional*	0,66-0,77
	Cinismo*	0,67-0,81
State Work Engagement (SWE).	Vigor*	0,70-0,80
	Dedicación*	0,77-0,81
Sobrecarga Laboral.	Sobrecarga laboral*	0,69-0,84
Feedback.	Feedback recibido*	0,83-0,93
Interacción Trabajo-Familia; Familia-Trabajo (SWING).	Familia-Trabajo*	0,79-0,93
	Trabajo-Familia**	0,69-0,83
Afecto positivo y negativo. (PANNAS).	Afecto Positivo*	0,85-0,92
	Afecto Negativo*	0,78-0,91
	Afecto Positivo**	0,89-0,93
	Afecto Negativo**	0,75-0,92
Apoyo Social (MOS).	Apoyo Social Compañeros*	0,96-0,97
	Apoyo Social del entorno cercano, ajeno al trabajo**	0,96-0,98
Recuperación psicológica.	Distanciamiento psicológico**	0,87-0,95
	Relajación**	0,76-0,88
Inventario de Ansiedad de Beck (BAI).	Ansiedad Cognitiva**	0,70-0,82
	Ansiedad Somática**	0,67-0,90

* Puntuaciones obtenidas en cuestionario de **tarde**.

** Puntuaciones obtenidas en cuestionario de **noche**.

4.3.4. ANÁLISIS DE DATOS .

Nuestro conjunto de datos se compone de dos niveles de análisis. En concreto, el nivel 1 (i), día (day-level); y el nivel 2 (j), sujeto (person-level). En concreto, las medidas repetidas en el mismo día constituyen el primer nivel (intra-individual), y las diferencias intersujeto el segundo nivel. Para examinar las hipótesis se llevaron a cabo análisis multinivel con estructuras jerárquicas mediante el programa estadístico MLwiN 2.24 (Rasbash, Browne, Healy, Cameron y Charlton, 2000), con dos niveles: día (Nivel 1, N = 300 observaciones), y persona (Nivel 2, N = 60 participantes). Este modelo considera al sujeto como la unidad mayor de análisis, con las medidas repetidas agrupadas por individuos. Las variables del nivel 2 se centraron en torno a las puntuaciones medias generales (grand mean) y las del nivel 1 respecto a las puntuaciones medias de cada sujeto individualmente (Ohly et al., 2010).

4.4.- CONSIDERACIONES ÉTICAS

El presente estudio ha seguido fielmente las directrices éticas al uso en la comunidad científica internacional y de forma específica, la Ley de Protección de Datos (Ley Orgánica 15/1999, 13 de diciembre). Además, se han tenido en cuenta los siguientes aspectos:

- Toda persona fue debidamente informada acerca del objetivo de la investigación, de la etapa de la misma en la que se encontraba, así como del papel desempeñado en el estudio. Se envió a cada participante una hoja e invitación informativa, mediante la cual debían autorizar explícitamente la participación en esta investigación, con las condiciones del estudio: objetivos, instrucciones e email de contacto con el responsable del estudio. El docente debía aceptar participar en esta investigación, de acuerdo con lo exigido por el artículo 34 del código deontológico del colegio de psicólogos.
- Se estuvo a disposición del participante para responder y solventar cualquier duda sobre el estudio. En cada invitación u hoja de instrucción se facilitó un contacto (correo electrónico) que fue atendido a lo largo de todo el proceso de investigación.
- En los casos en los que algún participante solicitó los datos, la dirección del estudio se puso en contacto con el mismo para facilitar dichos resultados una vez identificado a través de su código de estudio. En el caso de que algún participante hubiese requerido

algún tipo de ayuda, habría sido remitido a la asociación española PRIDICAM especializada en riesgos psicosociales, donde podría recibir ayuda legal y psicológica.

- Todos los participantes, así como los colegios invitados, han tenido total libertad para abandonar el estudio en cualquier momento.
- Para garantizar el anonimato de los sujetos, estos se identificaron con un código indicado en el correo de invitación al estudio (p. ej.: XHO/999). A través de ese código se identificó a cada sujeto en los diferentes registros realizados tanto en formato online como en papel. En el caso del colegio, la invitación se realizó vía email a través de la propia dirección del centro, que habilitó una sala en la que los docentes podían coger al azar un cuestionario y con él un código de identificación.
- La recogida de datos se realizó a través de la plataforma *Google Drive*, siguiendo las directrices propuestas por Hewson (2015) y Hewson y Buchanan (2013) sobre ética en la recogida de información a través de internet. Estos datos permiten ver la ip desde la cual se rellenó el cuestionario. En nuestro caso, tan solo fueron volcados los datos, ignorando la ip de la que procedían. Los datos fueron guardados en un archivo excel con contraseña de acceso al mismo.

Capitulo 5

Resultados.

- 5.1. Justificación multinivel.**
- 5.2. Análisis factorial confirmatorio multinivel.**
- 5.3. Descriptivos y correlaciones.**
- 5.4. Análisis de regresión múltiple.**

Capítulo 5. Resultados

5.1.- JUSTIFICACIÓN MULTINIVEL.

Antes de realizar un análisis multinivel, es necesario comprobar si las variables del estudio mostraron suficiente variabilidad en los distintos niveles de análisis. Para ello, se calcularon las correlaciones intraclase con el modelo nulo para las variables del estudio. Tal y como aparece en la tabla 5.1., los resultados mostraron que en todos los casos, los modelos de dos niveles explican una cantidad significativa de la varianza, y que nuestros datos requieren del uso del análisis multinivel.

En concreto, el porcentaje de varianza que puede atribuirse a variaciones intra-sujeto (entre los distintos días) varía en un rango entre el 31,7% y el 67,4%, mientras que en la varianza atribuible a las variaciones entre personas, se encuentran valores que oscilan desde el 32,5% al 68,6%. Aunque no existes datos claros respecto al porcentaje de varianza explicada necesario para llevar a cabo análisis multinivel, Nezlek (2011) plantea que el mínimo en cada nivel debe ser al menos de un 25%. En la misma línea, Byrne (2011) plantea que cuando los valores son mayores de 0,10 y menores de 0,90 es adecuado realizar el análisis multinivel.

Tabla 5.1.- Varianza explicada en cada uno dos niveles de análisis.

VARIABLE DEPENDIENTE	Varianza Nivel 1 Día	Varianza Nivel 2 Persona
Agotamiento emocional.	52,70%	47,30%
Cinismo.	50,70%	49,30%
Vigor.	63,94%	36,06%
Dedicación.	67,44%	32,56%
Conflicto Trabajo-Familia.	31,37%	68,63%
Ansiedad Cognitiva.	47,33%	52,67%
Ansiedad Somática.	33,98%	66,02%
Felicidad.	34,25%	65,75%
Satisfacción.	43,35%	56,65%
Conflicto Familia - Trabajo Al Día Siguiete.	67,20%	32,80%

Por otra parte, y de forma complementaria, también se analizaron las diferencias existentes en los modelos cuando se realizaban con uno o dos niveles de análisis. La comparación se realizó mediante el test de razón de verosimilitud (o deviance), que es un estadístico que sigue una distribución de chi cuadrado, por lo que su respectivo valor crítico se obtiene de

su correspondiente distribución, con los grados de libertad determinados por la diferencia entre el número de parámetros que van a ser comparados. Tal y como aparece en la tabla 5.2, todas las variables dependientes presentan un mejor ajuste cuando se especifican dos niveles de análisis, en comparación con un nivel. La diferencia fue significativa a 0,001 en todas las variables analizadas.

Tabla 5.2.- Test de razón de verosimilitud 1 nivel vs. 2 niveles de análisis.

	2º Nivel. 2 x log (lh)	1º Nivel. 2 x log (lh)	Diferencia
Agotamiento	846,640	936,750	090,110***
Cinismo	572,605	676,038	103,433***
Vigor	710,663	879,276	168,613***
Dedicación	631,266	821,908	190,642***
Conflicto trabajo - familia	952,678	992,780	040,102***
Ansiedad Cognitiva	647,736	731,887	084,151***
Ansiedad Somática	392,362	439,856	047,494***
Felicidad Día	657,717	703,279	045,562***
Conflicto Familia-Trabajo Al Día Siguiente.	542,116	674,890	132,774***

*** La correlación es significativa al nivel 0,001 (bilateral).

Estos resultados apoyan la utilización de modelos multinivel con dos niveles de análisis, debido a que la varianza atribuido a cada nivel fue en todos los casos significativa, al igual que la diferencia entre los modelos de dos niveles frente a los de un solo nivel.

5.2.- ANÁLISIS FACTORIAL CONFIRMATORIO MULTINIVEL.

En primer lugar, y como paso previo a la ejecución de los modelos de regresión, se llevaron a cabo una serie de análisis factoriales confirmatorias para examinar los distintos modelos de medida. Los análisis se realizaron con el software Mplus 6.12 (Muthén y Muthén, 2010), ajustando la estructura de datos agrupados utilizando la estimación de máxima verosimilitud con errores estándar robustos (MLR), que ajusta adecuadamente los errores estándar y los valores de chi-cuadrado. Nuestros datos tienen una estructura multinivel, con mediciones repetidas agrupadas dentro de personas. Se ha demostrado que algunas suposiciones de normalidad (p.ej., homocedasticidad) plantean un problema en los diseños multinivel (Hox, 2002).

La bondad de ajuste de los modelos propuestos se evaluó mediante diversos indicadores de ajuste. En concreto se utilizaron: χ^2 (chi-cuadrado) y los grados de libertad, el promedio de los residuales estandarizados (RMSEA, Root mean square error of approximation), el

residuo cuadrático medio estandarizado (SRMR, Standardized Root Mean Square Residual), el índice de ajuste comparativo (CFI, Comparative fit index), y el índice de Tucker y Lewis (TLI). Como norma general, valores por encima de 0,90 para el CFI y el TLI, y 0,80 o por debajo del RMSEA y SRMR son indicativos de un buen ajuste (Hu y Bentler, 1999).

Se contrastaron distintos modelos de medida. En primer lugar, se comparó un modelo en el que se distinguían las variables utilizadas en el estudio, y un modelo de medida de un solo factor. El modelo donde se distinguen las variables teóricas mostró un buen ajuste a los datos ($\chi^2(246) = 551,26$, CFI = 0,95, TLI = 0,94, RMSEA = 0,05, SRMR-within = 0,05 vs SRMR-between = 0,08), y significativamente mejor que el modelo de un único factor ($\Delta\chi^2(68) = 2815$, $p < 0,001$).

Otro de los modelos examinados consistió en realizar la distinción interna entre cada uno de los constructos. Se analizó, en los casos de variables multidimensionales, si era más adecuado adoptar una puntuación única (modelo de un factor), o realizar la distinción teórica entre las dimensiones del constructo estudiado. Por ejemplo, se analizó si el concepto de *engagement* presentaba un mejor ajuste si se distinguían las dos dimensiones estudiadas o se mantenía un único factor. Los datos mostraron que un modelo bidimensional, distinguiendo vigor y dedicación, presentaba un buen ajuste ($\chi^2(22) = 31,18$, CFI = 0,98, TLI = 0,97, RMSEA = 0,03, SRMR-within = 0,03 vs SRMR-between = 0,05), significativamente mejor que el modelo de un único factor ($\Delta\chi^2(1) = 11,98$, $p < 0,001$). En la misma línea, el modelo bi-factorial del *burnout* (i.e., agotamiento emocional y cinismo) mostraba un buen ajuste a los datos ($\chi^2(20) = 36,07$, CFI = 0,93, TLI = 0,91, RMSEA = 0,05, SRMR-within = 0,06 vs SRMR-between = 0,09), significativamente mejor que el modelo de un único factor ($\Delta\chi^2(1) = 84,8$, $p < 0,001$). Respecto al afecto, el modelo que diferenciaba entre positivo y negativo, presentó un buen ajuste a los datos ($\chi^2(76) = 170,30$, CFI = 0,93, TLI = 0,92, RMSEA = 0,06, SRMR-within = 0,06 vs SRMR-between = 0,08), significativamente mejor que el modelo de un único factor ($\Delta\chi^2(1) = 180,4$, $p < 0,001$). En relación a las experiencias de recuperación, la distinción de las variables distanciamiento psicológico y relajación dio lugar a un modelo con un buen ajuste a los datos ($\chi^2(22) = 34,14$, CFI = 0,98, TLI = 0,97, RMSEA = 0,06, SRMR-within = 0,04 vs SRMR-between = 0,06), significativamente mejor que el modelo de un único factor ($\Delta\chi^2(1) = 242,9$, $p < 0,001$). En cuanto a la distinción de la ansiedad somática y

cognitiva, se aprecia que un modelo bi-factorial ajusta correctamente a los datos ($\chi^2 (44) = 110$, CFI = 0,90, TLI = 0,89, RMSEA = 0,08, SRMR-within = 0,07 vs SRMR-between = 0,09), y significativamente mejor que el modelo de un único factor ($\Delta\chi^2 (6) = 344,6$, $p < 0,001$).

En último lugar, también se analizaron los indicadores de ajuste de las variables unidimensionales. Los resultados mostraron que todas las variables incluidas en el estudio presentaban un ajuste bueno o muy bueno, en concreto; sobrecarga laboral ($\chi^2 (2) = 3,04$, CFI = 0,99, TLI = 0,98, RMSEA = 0,02, SRMR-within = 0,01 vs SRMR-between = 0,05), *feedback* ($\chi^2 (2) = 5,31$, CFI = 0,91, TLI = 0,89, RMSEA = 0,07, SRMR-within = 0,06 vs SRMR-between = 0,08), conflicto familia-trabajo ($\chi^2 (2) = 4,82$, CFI = 0,98, TLI = 0,95, RMSEA = 0,06, SRMR-within = 0,02 vs SRMR-between = 0,03), apoyo social de los compañeros ($\chi^2 (16) = 67,9$, CFI = 0,94, TLI = 0,92, RMSEA = 0,09, SRMR-within = 0,03 vs SRMR-between = 0,02), conflicto trabajo-familia ($\chi^2 (2) = 2,15$, CFI = 0,99, TLI = 0,96, RMSEA = 0,03, SRMR-within = 0,02 vs SRMR-between = 0,03), y apoyo social de los familiares ($\chi^2 (16) = 72,8$, CFI = 0,97, TLI = 0,96, RMSEA = 0,08, SRMR-within = 0,03 vs SRMR-between = 0,02).

Por todo lo señalado, se puede concluir que las variables incluidas en el estudio pueden ser discriminadas empíricamente entre sí, y presentan un adecuado ajuste a los datos. Del mismo modo, los datos sugieren que la varianza del método común no parece ser un problema significativo en esta muestra.

5.3.- DESCRIPTIVOS Y CORRELACIONES.

5.3.1. DESCRIPTIVOS.

En la tabla 5.3 aparecen los estadísticos descriptivos de las variables pertenecientes a nuestro modelo de estudio.

Tabla 5.3.- Estadísticos descriptivos.

	Media	Desv. típ.	Rango ³
MBI.- Agotamiento emocional	2,96	1,15	1 - 6
MBI.- Cinismo	1,45	0,74	1 - 4,5
SWE.- Vigor	4,26	1,04	1 - 6
SWE.- Dedicación	4,56	0,95	1 - 6
Sobrecarga laboral	4,24	1,32	1 - 6
Feedback	3,57	1,40	1 - 6
Afecto negativo*	1,55	0,83	1 - 5,80
Afecto positivo *	3,88	1,22	1 - 6
Apoyo social compañeros*	3,75	1,61	1 - 6
Satisfacción Relación con los alumnos*	4,07	0,80	2 - 5
Afecto negativo**	1,42	0,81	1 - 5,80
Afecto positivo**	3,62	1,29	1 - 6
Apoyo social**	4,54	1,57	1 - 6
Distanciamiento psicológico**	4,25	1,49	1 - 6
Relajación**	4,01	1,49	1 - 6
Conflicto trabajo-familia**	2,48	1,30	1 - 6
Conflicto familia-trabajo*	1,63	0,94	1 - 5
Ansiedad cognitiva**	1,64	0,83	1 - 5,75
Ansiedad somática**	1,18	0,51	1 - 4
Felicidad. Día**	3,85	0,80	1 - 5
Satisfacción con la familia**	4,10	0,90	1 - 5

* Puntuación obtenida durante la tarde.

** Puntuación obtenida durante la noche.

Dentro de las dimensiones *burnout – engagement*, los docentes evaluados diariamente tienden a presentar puntuaciones medias-altas en las dimensiones *engagement* de vigor (M=4,263; DT=1,049; RR=1-6) y dedicación (M=4,540; DT=1,0953; RR= 1-6), siendo dichas puntuaciones bajas en las dimensiones *burnout* de agotamiento emocional (M=2,966; DT=1,154; RR=1-6) y cinismo (M=1,458; DT=0,747; RR=1-4,5). La muestra a su vez tiende a mostrar puntuaciones bajas en ansiedad cognitiva (M=1,643; DT=0,837; RR=1-5,75) y somática (M=1,643; DT=0,510; RR=1-4), en CTF (M=2,487; DT=1,304; RR=1-6), en CFT (M=1,636; DT=0,945; RR=1-5), en afecto negativo experimentado durante la tarde (M=1,551; DT=0,838; RR=1-5,80) y en el experimentado fuera del

³ Rango = nos referiremos a la puntuación de rango, dentro de los estadísticos descriptivos, con el acrónimo RR

entorno de trabajo ($M=1,425$; $DT=0,817$; $RT=1-5,80$). El nivel de *feedback* ($M=3,576$; $DT=1,401$; $RR=1-6$), de apoyo social recibido de compañeros ($M=3,758$; $DT=1,614$; $RR=1-6$), de felicidad diaria ($M=3,850$; $DT=0,808$; $RR=1-5$), de afecto positivo en el trabajo ($M=3,880$; $DT=1,224$; $RR=1-6$) y fuera del trabajo ($M=3,622$; $DT=1,299$; $RR=1-6$) se sitúa en puntuaciones diarias intermedias. Encontramos puntuaciones media-alta en la sobrecarga laboral ($M=4,240$; $DT=1,401$; $RR=1-6$), en la satisfacción con el alumnado ($M=4,070$; $DT=1,401$; $RR=2-5$), en el apoyo social recibido por la noche ($M=4,540$; $DT=1,570$; $RR=1-6$), en el distanciamiento psicológico ($M=4,257$; $DT=1,491$; $RR=1-6$), en la relajación ($M=4,018$; $DT=1,498$; $RR=1-6$) y en la satisfacción diaria experimentada con la familia ($M=4,100$; $DT=0,909$; $RR=1-5$).

5.3.2. CORRELACIONES.

La Tabla 5.4 presenta las correlaciones calculadas a partir de las puntuaciones promedio obtenidas durante los cinco días de estudio. Esta aproximación ha sido utilizada previamente en estudios anteriores para calcular las correlaciones en estudios multinivel (Bakker y Xanthopoulou, 2009; Rodríguez-Muñoz et al., 2014; ten Brummelhuis y Bakker, 2012). La interpretación de los datos se ha realizado siguiendo el modelo de nuestro estudio representado en la figura 4.1.

La variable sobrecarga laboral en el trabajo muestra una correlación directa con agotamiento emocional ($r=0,41$; $p<0,01$), siendo dicha correlación negativa con la dedicación ($r=-0,18$; $p<0,01$) y con el afecto positivo experimentado durante la tarde ($r=-0,13$; $p<0,01$). El *feedback* recibido por el docente correlaciona negativamente con el agotamiento emocional ($r=-0,11$; $p<0,05$), siendo dicha correlación positiva con las dimensiones *engagement* de vigor ($r=0,20$; $p<0,01$) y dedicación ($r=0,38$; $p<0,01$), y con el afecto positivo experimentado durante la tarde ($r=0,44$; $p<0,01$).

El afecto negativo experimentado en horas de trabajo correlaciona positivamente con el agotamiento emocional ($r=0,33$; $p<0,01$) y con el cinismo ($r=0,22$; $p<0,01$). La variable afecto positivo durante la tarde correlaciona positivamente con las dimensiones *engagement* de vigor ($r=0,61$; $p<0,01$) y dedicación ($r=0,75$; $p<0,01$). El afecto positivo y negativo de tarde correlaciona negativamente entre sí ($r=-0,25$; $p<0,01$).

Dentro de las variables moderadoras, el apoyo social por parte de los compañeros muestra una correlación positiva con la dimensión dedicación ($r=0,16$; $p<0,01$) y con el afecto positivo de tarde ($r=0,26$; $p<0,01$). La satisfacción en la relación con el alumnado muestra una correlación negativa con las dimensiones de agotamiento ($r=-0,30$; $p<0,01$), cinismo ($r=-0,32$; $p<0,01$), y afecto negativo ($r=-0,20$; $p<0,01$), siendo dicha correlación directa en el caso de las dimensiones *engagement* de vigor ($r=0,29$; $p<0,01$) y dedicación ($r=0,33$; $p<0,01$), y afecto positivo experimentado durante la jornada de trabajo ($r=0,28$; $p<0,01$).

Dentro de las dimensiones *burnout*, la variable agotamiento emocional correlaciona positivamente con el afecto negativo experimentado durante la tarde ($r=0,25$; $p<0,01$), con el CTF ($r=0,27$; $p<0,01$), con la ansiedad cognitiva ($r=0,35$; $p<0,01$) y con la ansiedad somática ($r=0,14$; $p<0,05$) siendo dicha correlación negativa en el caso del distanciamiento psicológico ($r=-0,24$; $p<0,01$) y de la relajación ($r=-0,23$; $p<0,01$). El cinismo por su parte muestra una correlación directa con la ansiedad cognitiva ($r=0,22$; $p<0,01$) y la ansiedad somática ($r=0,17$; $p<0,01$). Dentro de las dimensiones *engagement*, la variable vigor muestra una correlación positiva con el distanciamiento psicológico ($r=0,20$; $p<0,01$), con la relajación ($r=0,11$; $p<0,05$), con el afecto positivo de noche ($r=0,43$; $p<0,01$), con la felicidad ($r=0,27$; $p<0,01$) y con la satisfacción con la familia ($r=0,18$; $p<0,01$), siendo dicha correlación negativa con el CTF ($r=-,18$; $p<0,01$), con la ansiedad cognitiva ($r=-0,39$; $p<0,01$) y con la ansiedad somática ($r=-0,14$; $p<0,05$). La variable dedicación correlaciona positivamente con el afecto positivo de noche ($r=0,55$; $p<0,01$), con la felicidad ($r=0,33$; $p<0,01$) y con satisfacción con la familia ($r=0,14$; $p<0,05$).

En lo que respecta a las variables mediadoras, el distanciamiento psicológico muestra correlaciones inversas con el CTF ($r=-0,55$; $p<0,01$) y con la ansiedad cognitiva ($r=-0,29$; $p<0,01$), siendo dicha correlación positiva con la felicidad ($r=0,31$; $p<0,01$) y con la satisfacción con la familia ($r=0,31$; $p<0,01$). La relajación correlaciona negativamente con el CTF ($r=-0,54$; $p<0,01$) y con la ansiedad cognitiva ($r=-0,26$; $p<0,01$), dándose dicha correlación de forma directa con la felicidad ($r=0,36$; $p<0,01$) y con la satisfacción con la familia ($r=0,35$; $p<0,01$). El afecto negativo experimentado durante la noche muestra una correlación positiva con el CTF ($r=0,38$; $p<0,01$), con la ansiedad cognitiva ($r=0,64$; $p<0,01$) y con la ansiedad somática ($r=0,35$; $p<0,01$). El afecto positivo de noche correlaciona positivamente con la variable felicidad ($r=0,51$; $p<0,01$) y con la satisfacción con la familia ($r=0,28$; $p<0,01$).

Dentro de la variable moderadora, el apoyo familiar recibido durante la noche correlaciona positivamente con el distanciamiento psicológico ($r=0,22$; $p<0,01$), con la relajación ($r=0,21$; $p<0,01$), con el afecto positivo experimentado durante la noche ($r=0,31$; $p<0,01$), con la felicidad ($r=0,17$; $p<0,01$) y con la satisfacción con la familia ($r=0,46$; $p<0,01$).

Tabla 5.4.- Correlaciones de Pearson entre las variables de estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21
1.- Sobrecarga Laboral	-																				
2.- Feedback	,013	-																			
3.- Afecto Positivo	-,135*	,449**	-																		
4.- Afecto Negativo	,110	,050	-,259**	-																	
5.- Agotamiento Emocional	,416**	-,116*	-,407**	,335**	-																
6.- Cinismo	,102	-,044	-,125*	,229**	,219**	-															
7.- Vigor	-,066	,200**	,616**	-,398**	-,425**	-,239**	-														
8.- Dedicación	-,186**	,384**	,750**	-,287**	-,446**	-,250**	,693**	-													
9.- Apoyo Social Compañeros	,085	,444**	,261**	-,095	-,050	-,022	,070	,162**	-												
10.- Satisfacción Relación Alumnos	,038	,202**	,284**	-,207**	-,306**	-,322**	,297**	,331**	,243**	-											
11.- Distanciamiento Psicológico	-,294**	-,163**	,129*	-,172**	-,245**	-,082	,201**	,100	,066	,067	-										
12.- Relajación	-,245**	-,022	,127*	-,053	-,233**	-,028	,114*	,077	,025	,030	,628**	-									
13.- Afecto Positivo Noche	-,161**	,469**	,755**	-,224**	-,290**	-,112	,435**	,559**	,333**	,171**	,189**	,230**	-								
14.- Afecto Negativo Noche	,192**	,049	-,231**	,649**	,252**	,110	-,356**	-,227**	-,133*	-,093	-,300**	-,204**	-,249**	-							
15.- Conflicto Trabajo-Familia.	,245**	,154**	-,097	,296**	,275**	,105	-,185**	-,126*	-,077	-,058	-,553**	-,546**	-,137*	,384**	-						
16.- Ansiedad Cognitiva	,171**	-,090	-,372**	,566**	,358**	,220**	-,391**	-,404**	-,097	-,213**	-,299**	-,266**	-,385**	,640**	,354**	-					
17.- Ansiedad Somática	,036	-,033	-,095	,340**	,142*	,170**	-,147*	-,176**	-,072	-,128*	-,081	-,054	-,087	,351**	,281**	,481**	-				
18.- Felicidad. Día	-,208**	,316**	,423**	-,254**	-,281**	-,077	,271**	,336**	,269**	,170**	,317**	,369**	,516**	-,454**	-,344**	-,494**	-,266**	-			
19.- Apoyo Social Amigo-familia	,076	,305**	,150*	,050	,059	-,081	-,006	,061	,472**	,152**	,220**	,215**	,319**	,078	-,097	,058	,030	,179**	-		
20.- Conflicto Familia Trabajo	,082	,105	-,095	,270**	,044	,188**	-,180**	-,212**	-,053	-,027	-,119*	-,116*	-,117*	,273**	,273**	,155**	,144*	-,215**	,004	-	
21.- Satisfacción con la familia	,023	,190**	,181**	-,126*	-,020	-,166**	,189**	,146*	,197**	,196**	,319**	,350**	,288**	-,225**	-,303**	-,258**	-,183**	,547**	,469**	-,064	-

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** . La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

5.4.- ANÁLISIS DE REGRESIÓN MÚLTIPLE

5.4.1. MODELOS DE MEDIACIÓN.

La **hipótesis 1** sugiere que la relación entre el nivel diario de sobrecarga laboral y de *burnout* [a) agotamiento y b) cinismo] estará mediada por el nivel diario de afecto negativo registrado en el trabajo.

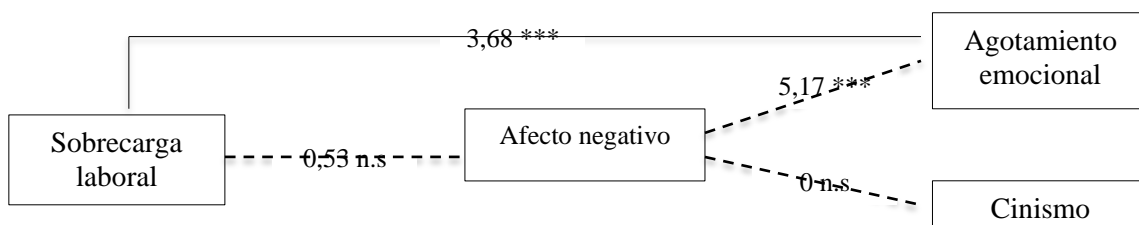
Para poner a prueba dicha hipótesis se realizaron distintos análisis multinivel con estructuras jerárquicas. Para la hipótesis 1.a. se introdujeron (tabla 5.5) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; género, las horas lectivas y el personal a su cargo; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de sobrecarga y *feedback* laboral; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de afecto negativo experimentado en el trabajo por los docentes. En el caso del cinismo, se siguieron los mismos pasos, aunque se incluyeron otros controles sociodemográficos, los que resultaron ser significativos en los análisis previos; estado civil, el nivel educativo y el centro de trabajo (Tabla 5.6).

De acuerdo con las últimas aproximaciones sobre mediación, las inferencias de mediación están justificadas si el efecto indirecto de $X \rightarrow M$ y $M \rightarrow Y$ es significativo (p. e.j., Kenny, Kashy y Bolger, 1998; MacKinnon, Lockwood, Hoffman, West y Sheets, 2002; Mathieu y Taylor, 2006). Estos efectos indirectos son formas especiales de mediación en las que el predictor (X) y la variable dependiente (Y) no están directamente relacionados, sino que lo hacen a través de la variable mediadora (Mathieu y Taylor, 2006). Por lo tanto, las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar la hipótesis 1 son: 1) la sobrecarga laboral diaria debe estar relacionada con el afecto negativo en el trabajo, 2) el nivel de afecto negativo diario en el trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de agotamiento y cinismo. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de sobrecarga laboral no tiene un efecto significativo respecto al afecto negativo diario ($\gamma = 0,024$; $SE = 0,045$; $t = 0,533$; $p > 0,05$). Por su parte, el afecto negativo diario se asocia positivamente con el agotamiento emocional ($\gamma = 0,414$; $SE = 0,080$; $t = 5,17$; $p < 0,001$). Por lo tanto, no se cumple una de las condiciones de la mediación, y se rechaza la hipótesis 1.a. No obstante, parece interesante señalar que sí existe un efecto directo de la sobrecarga

sobre el nivel diario de agotamiento emocional ($\gamma = 0,221$; SE = 0,060; $t = 3,68$; $p < 0,001$).

Respecto a la hipótesis 1.b., los resultados muestran que el nivel diario de afecto negativo no tiene un efecto significativo respecto al cinismo diario ($\gamma = 0,000$; SE = 0,061; $t = 0$; $p > 0,05$). Tal y como se mencionó anteriormente, la variable independiente (sobrecarga laboral) tampoco se relaciona significativamente con la mediadora (afecto negativo). Por lo tanto, no se cumplen ninguna de las condiciones de la mediación, quedando rechazada la hipótesis 1.b.

Figura 5.1.- Efecto de mediación del afecto negativo entre el nivel diario de sobrecarga laboral y de *burnout*.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$
 Efecto mediador no significativo.
 ——— Relación directa de la sobrecarga en el nivel de agotamiento emocional de diario ($\gamma = 0,221$; SE = 0,060; $t = 3,68$; $p < 0,001$).

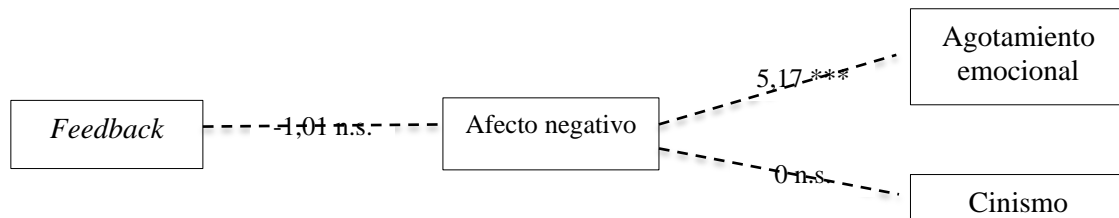
La **hipótesis 2** sugiere que la relación entre el nivel diario de *feedback* y de *burnout* [a) agotamiento y b) cinismo] estará mediada por el nivel diario de afecto negativo registrado en el trabajo.

Para poner a prueba dichas hipótesis se realizaron distintos análisis multinivel con estructuras jerárquicas. Para la hipótesis 2.a. se introdujeron (Tabla 5.5) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; género, las horas lectivas y el personal a su cargo; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de sobrecarga y el *feedback* laboral; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de afecto negativo experimentado en el trabajo por los docentes. En el caso del cinismo, se siguieron los mismos pasos, aunque se incluyeron otros controles sociodemográficos, los que resultaron ser significativos en los análisis previos; estado civil, el nivel educativo y el centro de trabajo (Tabla 5.6).

Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar la hipótesis 2 son: 1) el *feedback* laboral diario debe estar relacionado con el afecto negativo experimentado en el trabajo, 2) el nivel de afecto negativo diario en el trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de agotamiento y cinismo. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de *feedback* laboral no tiene un efecto significativo con respecto al afecto negativo diario ($\gamma = -0,070$; SE = 0,069; $t = -1,014$; $p > 0,05$). Por su parte, el afecto negativo diario se asocia positivamente con el agotamiento emocional ($\gamma = 0,414$; SE = 0,080; $t = 5,17$; $p < 0,001$). Por lo tanto, no se cumple una de las condiciones de la mediación, y se rechaza la hipótesis 2.a.

Respecto a la hipótesis 2.b., los resultados muestran que el nivel diario de afecto negativo no tiene un efecto significativo respecto al cinismo diario ($\gamma = 0,000$; SE = 0,061; $t = 0,000$; $p > 0,05$). Tal y como se mencionó anteriormente, la variable independiente (*feedback*) tampoco se relaciona significativamente con la mediadora (afecto negativo). Por lo tanto, no se cumplen ninguna de las condiciones de la mediación, quedando rechazada la hipótesis 2.b.

Figura 5.2.- Efecto de mediación del afecto negativo entre el nivel diario de *feedback* y *burnout*.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$
 n.s.: no significativo.
 - - - - Efecto mediador no significativo.

Tabla 5.5.- Regresión multinivel prediciendo Agotamiento Emocional.

	Modelo nulo			Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t
Intercept	2,917	0,113	25,81***	2,981	0,104	28,66***	2,981	0,104	28,66***	2,981	0,104	28,66***
Genero				0,556	0,223	2,49**	0,556	0,223	2,49**	0,556	0,223	2,49**
Horas lectivas				0,046	0,028	1,64	0,046	0,028	1,64	0,046	0,028	1,64
Personas a su cargo				0,543	0,251	2,16*	0,543	0,251	2,16*	0,543	0,251	2,16*
Sobrecarga laboral tarde							0,221	0,06	3,68***	0,221	0,06	3,68***
Feedback tarde							0,103	0,093	1,107	0,103	0,093	1,107
Afecto negativo										0,414	0,080	5,17***
-2 x log (lh)		846.640			813.042			796.891			771.742	
Diferencia de -2 x log (lh)		0			33.598***			16.151***			25.149***	
g.l.					3			2			1	
Nivel 2		0,629	(0,141)		0,485	(0,118)		0,495	(0,118)		0,509	(0,117)
Varianza (t)												
Nivel 1		0,700	(0,064)		0,719	(0,067)		0,671	(0,062)		0,602	(0,056)
Varianza (t)												

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

Tabla 5.6.- Regresión multinivel prediciendo Cinismo.

	Modelo nulo			Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t
Intercept	1,458	0,075	19,44***	1,438	0,063	22,82***	1,438	0,063	22,82***	1,438	0,063	22,82***
Estado civil				0,184	0,152	1,21	0,184	0,152	1,21	0,184	0,152	1,21
Nivel educativo				-0,159	0,106	-1,50	-0,159	0,106	-1,50	-0,159	0,106	-1,5
Centro				0,037	0,066	0,56	0,037	0,066	0,56	0,037	0,066	0,56
Sobrecarga laboral tarde							0,069	0,040	1,72	0,069	0,040	1,72
<i>Feedback</i> tarde							-0,073	0,062	-1,17	-0,073	0,062	-1,17
Afecto negativo										0,000	0,061	0
-2 x log (lh)		572.605			521.102			517.447			517.447	
Diferencia de -2 x log (lh)					51.503*			3.655***			0	
g.l.					3			2			1	
Nivel 2		0,283	(0,062)		0,167	(0,043)		0,168	(0,043)		0,168	(0,043)
Varianza (t)												
Nivel 1		0,275	(0,025)		0,287	(0,027)		0,282	(0,027)		0,282	(0,027)
Varianza (t)												

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

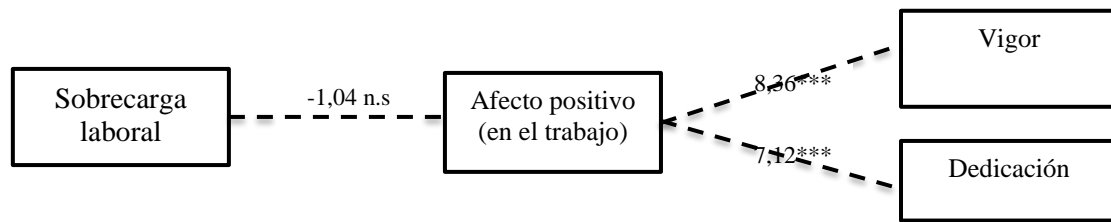
La **hipótesis 5** propone que la relación entre el nivel diario de sobrecarga laboral y de *engagement* [a) vigor y b) dedicación] estará mediada por el nivel diario de afecto positivo registrado en el trabajo.

Para poner a prueba esta hipótesis se realizaron distintos modelos multinivel con estructuras jerárquicas. Para la hipótesis 5.a. se introdujeron (Tabla 5.7) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía las constantes como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; género, la edad, el tener hijos, el nivel educativo, la pertenencia a un equipo de trabajo y el disponer de personal a su cargo; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de sobrecarga y *feedback* laboral; y d) Modelo 3 donde se incluye el afecto positivo diario experimentado en el trabajo. En el caso de dedicación, se siguieron los mismos pasos, aunque se incluyeron otros controles sociodemográficos, los que resultaron ser significativos en los análisis previos; la pertenencia a equipos de trabajo, el disponer de personal a su cargo, el estado civil, la etapa en el que se imparte docencia y las horas semanales trabajadas (Tabla 5.8).

Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar la hipótesis 5 son: 1) la sobrecarga laboral diaria debe estar relacionada con el afecto positivo en el trabajo, 2) el nivel de afecto positivo diario en el trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de vigor y/o dedicación. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de sobrecarga laboral no tiene un efecto significativo respecto al afecto positivo diario ($\gamma = -0,052$; SE = 0,050; $t = -1,040$; $p > 0,05$). Por su parte, el afecto positivo diario se relaciona positivamente con el vigor ($\gamma = 0,477$; SE = 0,057; $t = 8,36$; $p < 0,001$). Por lo tanto, no se cumple una de las condiciones de la mediación, y se rechaza la hipótesis 5.a.

Respecto a la hipótesis 5.b., los resultados muestran que el nivel diario de afecto positivo se relaciona positivamente con la dedicación ($\gamma = 0,342$; SE = 0,048; $t = 7,12$; $p < 0,001$). Tal y como se mencionó anteriormente, la variable independiente (sobrecarga laboral) no se relaciona significativamente con la variable mediadora (afecto positivo durante el trabajo). Por lo tanto, no se cumplen las condiciones quedando rechazada con ello la hipótesis 5.b.

Figura 5.3.- Efecto de mediación del afecto positivo entre el nivel diario de sobrecarga laboral y de *engagement*.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$
 n.s. : no significativo.
 - - - - Efecto mediador no significativo.

La **hipótesis 6** propone que la relación entre el nivel diario de *feedback* y de *engagement* [a) vigor y b) dedicación] estará mediada por el nivel diario de afecto positivo registrado en el trabajo.

Para examinar esta hipótesis se realizaron distintos modelos multinivel con estructuras jerárquicas. Para la hipótesis 6.a. se introdujeron (Tabla 5.7) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; género, la edad, el tener hijos, el nivel educativo, la pertenencia a un equipo de trabajo y el disponer de personal a su cargo; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de sobrecarga y el *feedback* laboral experimentados en el trabajo por los docentes; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de afecto positivo experimentado en el trabajo por los docentes. En el caso de la dedicación, se siguieron los mismos pasos, aunque se incluyeron otros controles sociodemográficos. En concreto, mostraron relación con esta variable dependiente la pertenencia a equipos de trabajo, el disponer de personal a su cargo, el estado civil, la etapa en la que se imparte docencia y las horas semanales trabajadas (Tabla 5.8).

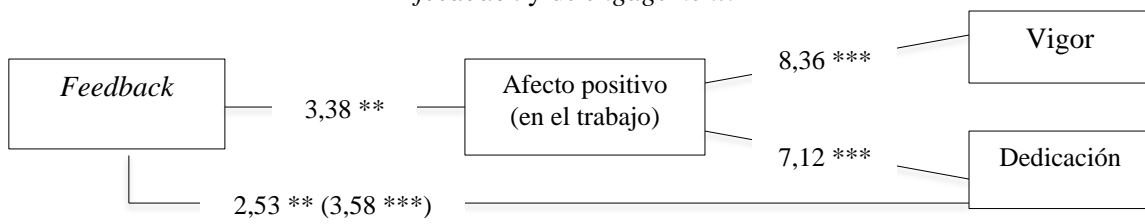
Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar esta hipótesis 6 son: 1) el *feedback* diario debe estar relacionado con el afecto positivo en el trabajo, 2) el nivel de afecto positivo diario en el trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de vigor y dedicación. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de *feedback* tiene un efecto significativo respecto al afecto positivo diario ($\gamma = 0,261$; $SE = 0,077$; $t = 3,38$; $p < 0,01$). Por su parte, el afecto positivo diario se relaciona positivamente con el vigor ($\gamma = 0,477$; $SE = 0,057$; $t = 8,36$; $p < 0,001$), y con la

dedicación ($\gamma = 0,342$; $SE = 0,048$; $t = 7,12$; $p < 0,001$). Por lo tanto, se cumplen las condiciones de la mediación, tanto para vigor como para dedicación.

Para examinar si estos efectos de mediación resultaban significativos se siguieron las recomendaciones de Preacher, Curran, y Bauer (2006) para modelos multinivel. Se realizó una simulación Monte Carlo 20,000 réplicas, y se calculó la distribución del efecto de mediación utilizando el estimador y el error típico del efecto del predictor (X) sobre el mediador (m), al igual que el estimador y el error típico de m sobre la variable dependiente (y). La hipótesis nula que m no media significativamente la relación entre x e y se rechaza cuando la distribución de los posibles estimadores de m se encuentran por encima o por debajo de 0. Los resultados muestran que el *feedback* diario se relaciona positivamente con el vigor diario a través del nivel diario de afecto positivo en el trabajo. El test de Monte Carlo muestra que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = 0,056, upper bound [UB] = 0,202). En este caso, no existe un efecto directo de la VI (*feedback*) sobre la VD vigor ($\gamma = 0,098$; $SE = 0,077$; $t = 1,27$; $p > 0,05$), por lo que estamos ante un efecto indirecto. Estos datos apoyan la hipótesis 6.a.

Respecto a la hipótesis 6.b., los resultados mostraron que el *feedback* diario se relaciona positivamente con la dedicación diaria a través del nivel diario de afecto positivo en el trabajo. El test de Monte Carlo indica que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = 0,039, upper bound [UB] = 0,146). Tras la inclusión del afecto positivo en la ecuación se produjo una leve reducción del efecto de *feedback*, por lo que se trata de una mediación parcial. Estos datos apoyan la hipótesis 6.b.

Figura 5.4.- Efecto de mediación del afecto positivo en el trabajo entre el nivel diario de *feedback* y de *engagement*.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

— El test Montecarlo muestra que este efecto mediador es significativo con vigor (lower bound [LB] = 0,056, upper bound [UB] = 0,202) y dedicación (lower bound [LB] = 0,039, upper bound [UB] = 0,146).

Tabla 5.7.- Regresión multinivel prediciendo Vigor.

	Modelo nulo			Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t
Intercept	4,263	0,114	37,39***	4,316	0,098	44,04***	4,316	0,098	44,04***	4,316	0,098	44,04***
Genero				-0,477	0,222	-2,14*	-0,477	0,222	-2,14*	-0,477	0,222	-2,14*
Edad				0,011	0,012	0,91	0,011	0,012	0,91	0,011	0,012	0,91
Hijos				0,197	0,246	0,80	0,197	0,246	0,80	0,197	0,246	0,80
Nivel educativo				0,111	0,246	0,45	0,111	0,246	0,45	0,111	0,246	0,45
Pertenencia a equipo de trabajo				-0,043	0,211	-0,20	-0,043	0,211	-0,20	-0,043	0,211	-0,20
Personas a su cargo				-0,705	0,254	-2,77**	-0,705	0,254	-2,77**	-0,705	0,254	-2,77**
Sobrecarga laboral tarde							-0,08	0,049	-1,63	-0,08	0,049	-1,63
Feedback tarde							0,098	0,077	1,27	0,098	0,077	1,27
Afecto positivo										0,477	0,057	8,36***
-2 x log (lh)		710.663			617.088			613.510			553.280	
Diferencia de -2 x log (lh)					93.575			3.578***			60.230**	
g.l.					6			2			1	
Nivel 2		0,702	(0,143)		0,426	(0,099)		0,427	(0,099)		0,448	(0,099)
Varianza (t)												
Nivel 1		0,396	(0,036)		0,419	(0,041)		0,412	(0,040)		0,310	(0,030)
Varianza (t)												

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

Tabla 5.8.- Regresión multinivel prediciendo Dedicación.

	Modelo nulo			Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t
Intercept	4,567	0,106	43,08***	4,523	0,106	42,66***	4,523	0,106	42,66***	4,523	0,106	42,66***
Pertenencia a equipo de trabajo				-0,151	0,232	-0,65	-0,151	0,232	-0,65	-0,151	0,232	-0,65
Personas a su cargo				-0,558	0,26	-2,14*	-0,558	0,26	-2,14*	-0,558	0,26	-2,14*
Estado civil				-0,185	0,255	-0,72	-0,185	0,255	-0,72	-0,185	0,255	-0,72
Etapas que imparte				0,149	0,217	0,68	0,149	0,217	0,68	0,149	0,217	0,68
Horas semanales				-0,042	0,02	-2,1*	-0,042	0,02	-2,1*	-0,042	0,02	-2,1*
Sobrecarga laboral tarde							0,016	0,041	0,39	0,029	0,037	0,78
Feedback tarde							0,233	0,065	3,58***	0,152	0,06	2,53**
Afecto positivo										0,342	0,048	7,12***
-2 x log (lh)		631.266			522.867			509.508			464.124	
Diferencia de -2 x log (lh)					108.399			13.359***			45.384**	
g.l.					5			2			1	
Nivel 2		0,611 (0,122)			0,489 (0,11)			0,493 (0,11)			0,505 (0,11)	
Varianza (t)												
Nivel 1		0,295 (0,027)			0,305 (0,031)			0,286 (0,029)			0,228 (0,023)	
Varianza (t)												

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

Las **hipótesis 9 y 10** proponen que la relación entre el nivel diario de agotamiento emocional y de conflicto trabajo – familia, en adelante CTF, estará mediada por el nivel diario de recuperación [9.a. distanciamiento psicológico; 9.b. relajación] y/o por el nivel diario de afecto negativo (hipótesis 10) registrado fuera del trabajo.

Para examinar estas hipótesis se realizaron distintos modelos multinivel con estructuras jerárquicas. Para las hipótesis 9 y 10 se introdujeron (tabla 5.9) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; género, la edad, la pertenencia a un equipo de trabajo y los años de experiencia docente; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de agotamiento emocional y el cinismo experimentados por el trabajador; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de distanciamiento psicológico, de relajación y de afecto negativo experimentado por los docentes fuera del trabajo.

Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar las hipótesis 9 y 10 son: 1) el agotamiento diario debe estar relacionado con el distanciamiento psicológico (9.a.), con la relajación (9.b.) y/o con el afecto negativo diario (hipótesis 10) experimentado fuera del horario laboral, 2) el nivel de distanciamiento psicológico, de relajación y/o de afecto negativo diario en el trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de conflicto trabajo – familia. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de agotamiento se asocia negativamente con los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,168$; SE = 0,086; $t = -1,95$; $p < 0,01$) y con relajación ($\gamma = -0,233$; SE = 0,094; $t = -2,47$; $p < 0,01$), siendo dicha asociación positiva en el caso del afecto negativo fuera del trabajo ($\gamma = 0,100$; SE = 0,047; $t = 2,12$; $p < 0,01$). Por su parte, en relación a la hipótesis 9, el CTF se relaciona negativamente con el distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,208$; SE = 0,066; $t = -3,15$; $p < 0,001$) y con la relajación ($\gamma = -0,301$; SE = 0,063; $t = -4,77$; $p < 0,001$). Para examinar si estos efectos de mediación resultaban significativos se siguieron las recomendaciones de Preacher et al. (2006) para modelos multinivel. Para la hipótesis 9.a., los resultados muestran que el agotamiento diario se relaciona positivamente con el CTF diario a través del nivel diario de distanciamiento psicológico del trabajo. El test de Monte Carlo muestra que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = 0,010, upper bound [UB] = 0,088). Al incluir la variable

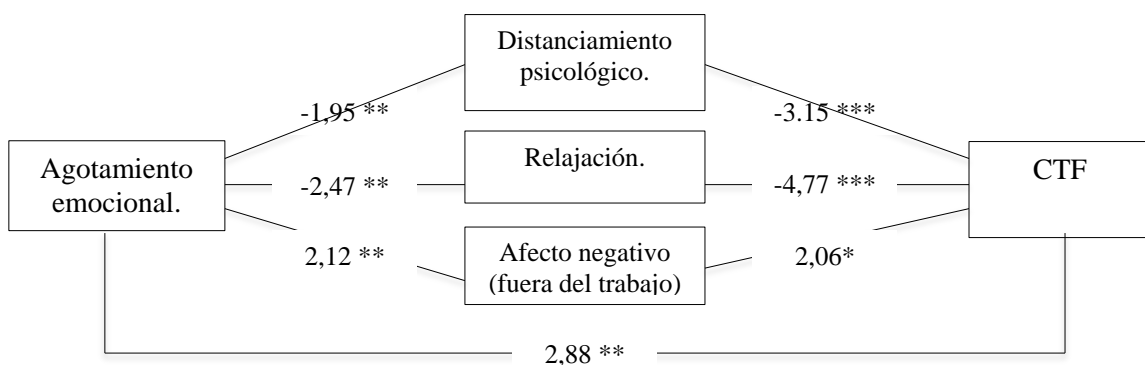
mediadora la VI de agotamiento pierde su efecto, por lo tanto es una mediación total. Estos datos apoyan la hipótesis 9.a.

Respecto a la hipótesis 9.b., los resultados muestran que el agotamiento diario se relaciona positivamente con el CTF diario a través del nivel diario de relajación. El test de Monte Carlo muestra que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = 0,018, upper bound [UB] = 0,141). Al incluir la variable mediadora la VI (agotamiento emocional) pierde su efecto, por lo tanto es una mediación total. Estos datos apoyan la hipótesis 9.b.

En lo que respecta a la hipótesis 10, la variable CTF correlaciona positivamente con el afecto negativo experimentado fuera del horario laboral ($\gamma = 0,223$; $SE = 0,108$; $t = 2,06$; $p < 0,05$). Los resultados muestran que el agotamiento diario no se relaciona positivamente con el CTF diario a través del nivel diario de afecto negativo fuera del trabajo. El test de Monte Carlo muestra que este efecto mediador no es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% incluye cero (lower bound [LB] = -0,005, upper bound [UB] = 0,058). Estos datos hacen que se descarte la hipótesis 10.

En este último caso, en la hipótesis 10, parece interesante señalar que sí existe un efecto directo del agotamiento emocional sobre el nivel diario de CTF ($\gamma = 0,251$; $SE = 0,087$; $t = 2,88$; $p < 0,01$).

Figura 5.5.- Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de agotamiento emocional y de conflicto trabajo-familia.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

El test Montecarlo muestra que este efecto mediador es significativo con el distanciamiento psicológico (lower bound [LB] = 0,010, upper bound [UB] = 0,088); con la relajación (lower bound [LB] = 0,018, upper bound [UB] = 0,141) y con el afecto negativo fuera del trabajo (lower bound [LB] = -0,005, upper bound [UB] = 0,058).

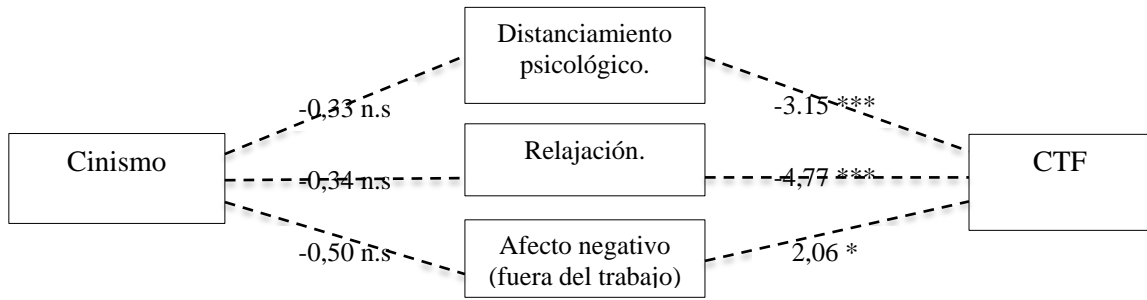
Las **hipótesis 11 y 12** proponen que la relación entre el nivel diario de cinismo y de conflicto trabajo – familia estará mediada por el nivel diario de recuperación [11.a) distanciamiento psicológico; 11.b) relajación] y/o por el nivel diario de afecto negativo (hipótesis 12) registrado fuera del trabajo.

Para examinar estas hipótesis se realizaron distintos modelos multinivel con estructuras jerárquicas. Para las hipótesis 11 y 12 se introdujeron (tabla 5.9) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; género, la edad, la pertenencia a un equipo de trabajo y los años de experiencia docente; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de agotamiento emocional y de cinismo; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de distanciamiento psicológico, de relajación y de afecto negativo experimentado por los docentes fuera del trabajo.

Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar las hipótesis 11 y 12 son: 1) el cinismo diario debe estar relacionado con el distanciamiento psicológico (11.a), con la relajación (11.b) y/o con el afecto negativo diario (hipótesis 12) experimentado fuera de horario laboral, 2) el nivel de distanciamiento psicológico, de relajación y/o de afecto negativo diario fuera del trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de conflicto trabajo – familia. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de cinismo no tiene un efecto significativo respecto a los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,047$; SE = 0,142; $t = -0,33$; $p > 0,05$), de relajación ($\gamma = -0,054$; SE = 0,155; $t = -0,34$; $p > 0,05$) y de afecto negativo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = -0,039$; SE = 0,078; $t = -0,50$; $p > 0,05$). Por su parte, en lo que respecta a la hipótesis 11, el conflicto trabajo–familia se asocia negativamente con el distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,208$; SE = 0,066; $t = -3,15$; $p < 0,001$) y con la relajación ($\gamma = -0,301$; SE = 0,063; $t = -4,77$; $p < 0,001$). No se cumple una de las condiciones de la mediación quedando con ello rechazada hipótesis 11.

Respecto a la hipótesis 12, los resultados muestran que el conflicto trabajo-familia se asocia positivamente con el afecto negativo fuera del trabajo ($\gamma = 0,223$; SE = 0,108; $t = 2,06$; $p < 0,05$). Tal y como se señaló anteriormente, no se cumple una de las condiciones establecidas quedando con ello descartada la hipótesis 12.

Figura 5.6.- Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de cinismo y de conflicto trabajo-familia.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$
 n.s: no significativo
 - - - - Efecto mediador no significativo.

Tabla 5.9. - Regresión multinivel prediciendo Conflicto Trabajo – Familia.

	Modelo nulo			Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t
Intercept	2,487	0,113	22,00***	2,44	0,101	24,15***	2,443	0,102	23,95***	2,442	0,102	23,94***
Genero				0,547	0,231	2,36**	0,551	0,231	2,38**	0,549	0,232	2,36**
Edad				0,016	0,023	0,69	0,016	0,023	0,69	0,016	0,023	0,69
Pertenencia equipo de trabajo				-0,293	0,208	-1,40	-0,293	0,208	-1,40	-0,293	0,208	-1,40
Años de experiencia docente				0,02	0,025	0,80	0,02	0,025	0,80	0,02	0,025	0,80
Agotamiento tarde							0,251	0,087	2,88**	0,118	0,075	1,57
Cinismo tarde							-0,073	0,141	-0,51	-0,049	0,12	-0,40
Distanciamiento psicológico ⁴										-0,208	0,066	-3,15***
Relajación noche ⁵										-0,301	0,063	-4,77***
Afecto negativo noche ⁶										0,223	0,108	2,06*
-2 x log (lh)		952.678			889.109			880.927			804.564	
Diferencia de -2 x log (lh)					63.569**			8.182***			76.363*	
g.l.					4			2			3	
Nivel 2		0,532	(0,142)		0,346	(0,112)		0,358	(0,112)		0,425	(0,111)
Varianza (t)												
Nivel 1		1,164	(0,107)		1,167	(0,111)		1,124	(0,106)		0,798	(0,076)
Varianza (t)												

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

⁴ Evaluado al final del día.

⁵ Evaluado al final del día.

⁶ Evaluado al final del día.

Las **hipótesis 13 y 14** proponen que la relación entre el nivel diario de agotamiento emocional y de ansiedad cognitiva estará mediada por el nivel diario de recuperación [13.a. distanciamiento psicológico; 13.b. relajación] y/o por el nivel diario de afecto negativo (hipótesis 14) registrado fuera del trabajo.

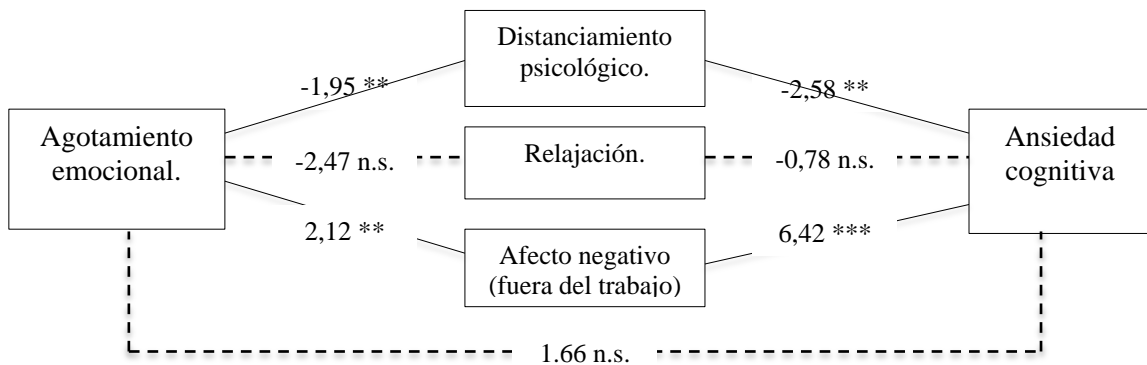
Para examinar estas hipótesis se realizaron distintos análisis multinivel con estructuras jerárquicas. Para las hipótesis 13 y 14 se introdujeron (tabla 5.10) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; género, los hijos y las horas semanales trabajadas; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de agotamiento emocional y de cinismo; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de distanciamiento psicológico, de relajación y de afecto negativo experimentado por los docentes fuera del trabajo.

Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar esta hipótesis 13 y 14 son: 1) el agotamiento diario debe estar relacionado con el distanciamiento psicológico (13.a), con la relajación (13.b) y/o con el afecto negativo diario (hipótesis 14) experimentado fuera del horario laboral, 2) el nivel de distanciamiento psicológico, de relajación y/o de afecto negativo diario fuera del trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de ansiedad cognitiva. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de agotamiento emocional se relaciona negativamente con los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,168$; SE = 0,086; $t = -1,95$; $p < 0,01$) y con la relajación ($\gamma = -0,233$; SE = 0,094; $t = -2,47$; $p > 0,05$), siendo dicha correlación positiva con el afecto negativo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,100$; SE = 0,047; $t = 2,12$; $p < 0,01$). Por su parte, la ansiedad cognitiva se asocia negativamente con el distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,106$; SE = 0,041; $t = -2,58$; $p < 0,01$). Para examinar si esta mediación resultaba significativa se siguieron las recomendaciones de Preacher et al. (2006) para modelos multinivel. Los resultados muestran que el agotamiento diario se relaciona positivamente con la ansiedad cognitiva diaria a través del nivel diario de distanciamiento psicológico del trabajo. El test de Monte Carlo muestra que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = 0,003, upper bound [UB] = 0,041). Estos datos apoyan la hipótesis 13.a.

Respecto a la hipótesis 13.b, la ansiedad cognitiva no tiene una correlación significativa con la relajación ($\gamma = -0,029$; $SE = 0,037$; $t = -0,78$; $p > 0,05$). No se cumple ninguna de las condiciones quedando con ello descartada la hipótesis 13.b.

En lo que respecta a la hipótesis 14, la ansiedad cognitiva se asocia positivamente con el afecto negativo experimentado fuera del horario laboral ($\gamma = 0,450$; $SE = 0,070$; $t = 6,42$; $p < 0,001$). Para examinar si esta mediación resultaba significativa se siguieron las recomendaciones de Preacher et al. (2006) para modelos multinivel. Los resultados muestran que el agotamiento diario se relaciona positivamente con la ansiedad cognitiva diaria a través del nivel diario de afecto negativo fuera del trabajo. El test de Monte Carlo muestra que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = 0,041, upper bound [UB] = 0,089). En este caso, hay que señalar que la VI agotamiento emocional no tiene un efecto directo sobre la VD ansiedad cognitiva ($\gamma = 0,085$; $SE = 0,051$; $t = 1,66$; $p > 0,05$). Estos casos son una forma especial de mediación donde la VD no se relaciona directamente con la VI, pero lo hacen de modo indirecto a través de otra variable (Mathieu y Taylor, 2006). Queda con ello confirmada la hipótesis 14.

Figura 5.7.- Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de agotamiento emocional y de ansiedad cognitiva.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

n.s.: no significativo.

----- Efecto mediador no significativo.

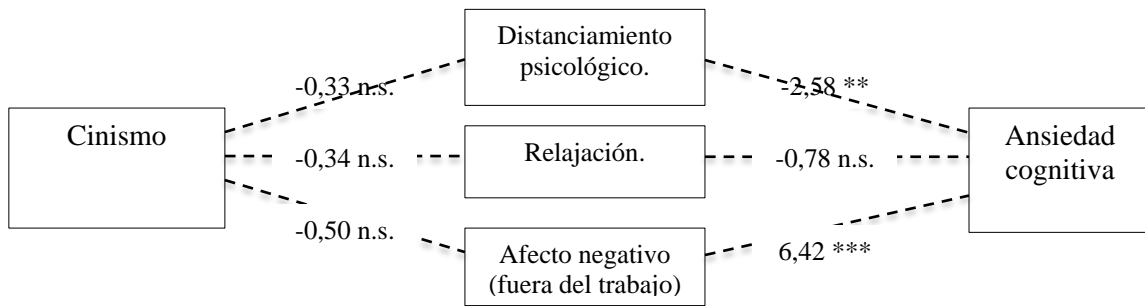
———— El test Montecarlo muestra que este efecto mediador es significativo con el distanciamiento psicológico (lower bound [LB] = 0,003, upper bound [UB] = 0,041) y con el afecto negativo fuera del trabajo (lower bound [LB] = 0,041, upper bound [UB] = 0,089).

Las **hipótesis 15 y 16** proponen que la relación entre el nivel diario de cinismo y de ansiedad cognitiva estará mediada por el nivel diario de recuperación [15.a. distanciamiento; 15.b. relajación] y/o por el nivel diario de afecto negativo (hipótesis 16) registrado fuera del trabajo.

Para examinar estas hipótesis se realizaron distintos modelos multinivel. Para las hipótesis 15 y 16 se realizó un análisis multinivel (tabla 5.10) con los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control; género, los hijos y las horas semanales trabajadas; c) Modelo 2, donde se añade las variables de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; el agotamiento emocional y el cinismo experimentado por el trabajador a nivel diario; y d) Modelo 3 donde se incluye el distanciamiento psicológico, la relajación y el afecto negativo experimentado por los docentes fuera del trabajo a nivel diario.

Las condiciones que deben cumplirse para apoyar las hipótesis 15 y 16 son: 1) el cinismo diario debe estar relacionado con el distanciamiento psicológico (15.a), con la relajación (15.b) y/o con el afecto negativo diario (hipótesis 16) experimentado fuera del horario laboral, 2) el nivel de distanciamiento psicológico, de relajación y/o de afecto negativo diario fuera del trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de ansiedad cognitiva. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de cinismo no tiene un efecto significativo respecto a los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,047$; SE = 0,142; $t = -0,330$; $p > 0,05$), de relajación ($\gamma = -0,054$; SE = 0,155; $t = -0,348$; $p > 0,05$), y de afecto negativo fuera del trabajo ($\gamma = -0,039$; SE = 0,078; $t = -0,500$; $p > 0,05$). Por su parte, la ansiedad cognitiva se asocia negativamente con el distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,106$; SE = 0,041; $t = -2,58$; $p < 0,01$) y con la relajación ($\gamma = -0,029$; SE = 0,037; $t = -0,78$; $p > 0,05$), siendo dicha correlación positiva en el caso del afecto negativo registrado fuera del trabajo ($\gamma = 0,450$; SE = 0,070; $t = 6,42$; $p < 0,001$). Tanto en el caso del distanciamiento (hipótesis 15.a.), de la relajación (15.b.) como del afecto negativo (hipótesis 16) no se cumple una de las condiciones de la mediación, quedando con ello rechazadas las hipótesis 15 e hipótesis 16.

Figura 5.8.- Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de cinismo y de ansiedad cognitiva.



*p < .05 **p < .01 ***p < .001

n.s.: no significativo

----- Efecto mediador no significativo.

Tabla 5.10.- Regresión multinivel prediciendo Ansiedad Cognitiva.

	Modelo nulo			Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t
Intercept	1,647	0,082	20,08***	1,691	0,084	20,13***	1,692	0,084	20,14***	1,691	0,084	20,13***
Genero				0,341	0,183	1,86	0,341	0,183	1,86	0,34	0,182	1,86
Hijos				0,182	0,178	1,02	0,183	0,178	1,02	0,181	0,178	1,01
Horas semanales				0,024	0,014	1,71	0,024	0,014	1,71	0,024	0,014	1,71
Agotamiento tarde							0,085	0,051	1,66	0,023	0,045	0,51
Cinismo tarde							0,108	0,084	1,28	0,167	0,073	2,28**
Distanciamiento psicológico ⁷										-0,106	0,041	-2,58**
Relajación ⁸										-0,029	0,037	-0,78
Afecto negativo noche ⁹										0,45	0,07	6,42***
-2 x log (lh)		647.736			565.652			559.899			501.740	
Diferencia de -2 x log (lh)					82.084			5.753***			58.159*	
g.l.					3			2			3	
Nivel 2		0,328	(0,074)		0,300	(0,073)		0,301	(0,073)		0,318	(0,073)
Varianza (t)												
Nivel 1		0,375	(0,035)		0,372	(0,037)		0,362	(0,036)		0,274	(0,027)
Varianza (t)												

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

⁷ Evaluado al final del día.

⁸ Evaluado al final del día.

⁹ Evaluado al final del día.

Las **hipótesis 17 y 18** proponen que la relación entre el nivel diario de agotamiento emocional y de ansiedad somática estará mediada por el nivel diario de recuperación [17.a. distanciamiento psicológico;17.b. relajación] y/o por el nivel diario de afecto negativo (hipótesis 18) registrado fuera de la jornada laboral.

Para examinar estas hipótesis se realizaron distintos análisis multinivel con estructuras jerárquicas. Para las hipótesis 17 y 18 se introdujeron (tabla 5.11) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; género, el nivel educativo, el ciclo en que imparte docencia y las funciones adicionales al puesto de docencia; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de agotamiento emocional y de cinismo experimentado en el trabajo; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de distanciamiento psicológico, de relajación y de afecto negativo experimentado fuera del trabajo por los docentes.

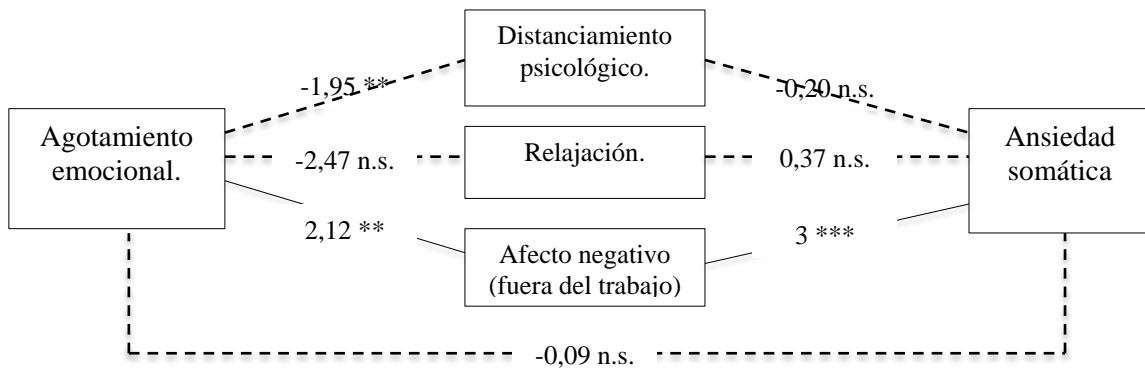
Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar las hipótesis 17 y 18 son: 1) el agotamiento diario debe estar relacionado con el distanciamiento psicológico (17.a), con la relajación (17.b) y/o con el afecto negativo diario (hipótesis 18) registrado fuera del trabajo, 2) el nivel de distanciamiento psicológico, de relajación y/o de afecto negativo diario debe estar relacionado con el nivel diario de ansiedad somática. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de agotamiento emocional se relaciona negativamente con los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,168$; SE = 0,086; $t = -1,95$; $p < 0,01$) y de relajación ($\gamma = -0,233$; SE = 0,094; $t = -2,47$; $p > 0,05$); asociándose positivamente con el afecto negativo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,100$; SE = 0,047; $t = 2,12$; $p < 0,01$). Por su parte, la ansiedad somática no muestra un efecto significativo respecto a los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,006$; SE = 0,029; $t = -0,20$; $p > 0,05$) y de relajación ($\gamma = 0,010$; SE = 0,027; $t = 0,37$; $p > 0,05$). En este caso, no se cumple ninguna de las condiciones de mediación quedando con ello descartada la hipótesis 17.

En relación a la hipótesis 18, la ansiedad somática se relaciona positivamente con la variable de afecto negativo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,147$; SE = 0,049; $t = 3$; $p < 0,01$). Para examinar si esta mediación resultaba significativa se siguieron las recomendaciones de Preacher et al. (2006) para modelos multinivel. Los resultados muestran que el agotamiento diario se relaciona positivamente con la ansiedad somática

diaria través del nivel diario de afecto negativo fuera del trabajo. El test de Monte Carlo muestra que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = -0,058, upper bound [UB] = -0,005). Queda con ello confirmada la hipótesis 18.

En este caso, hay que señalar que la VI agotamiento emocional no tiene un efecto directo sobre la VD ansiedad somática ($\gamma = -0,003$; SE = 0,033; $t = -0,09$; $p > 0,05$). Estos casos son una forma especial de mediación donde la VD no se relaciona directamente con la VI, pero lo hacen de modo indirecto a través de otra variable (Mathieu y Taylor, 2006).

Figura 5.9.- Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de agotamiento emocional y de ansiedad somática.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

n.s.: no significativo

----- Efecto mediador no significativo.

———— El test Montecarlo muestra que este efecto mediador es significativo con el afecto negativo fuera del trabajo (lower bound [LB] = -0,058, upper bound [UB] = -0,005).

Las **hipótesis 19 y 20** proponen que la relación entre el nivel diario de cinismo y de ansiedad somática estará mediada por el nivel diario de recuperación [19.a. distanciamiento psicológico; 19.b. relajación] y/o por el nivel diario de afecto negativo (hipótesis 20) registrado fuera del trabajo.

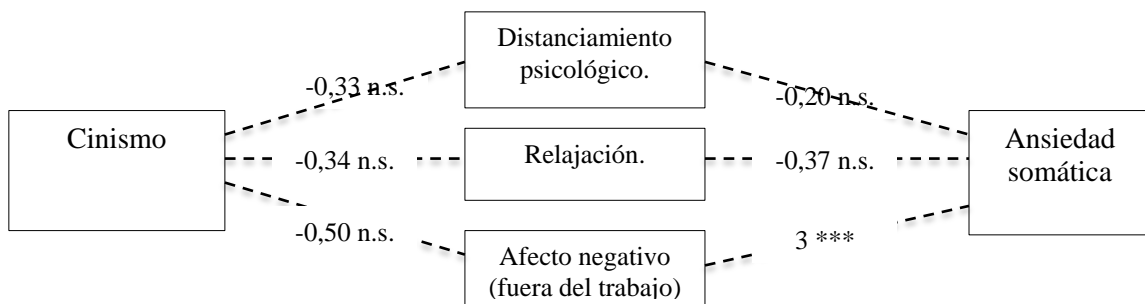
Para examinar estas hipótesis se realizaron distintos análisis multinivel con estructuras jerárquicas. Para las hipótesis 19 y 20 se introdujeron (tabla 5.11) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; género, el nivel educativo, la etapa en que imparte docencia y las funciones adicionales al puesto de docencia que realiza el trabajador; c) Modelo 2,

donde se añade el nivel diario de agotamiento emocional y el cinismo experimentado en el trabajo; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de distanciamiento psicológico por la noche, de relajación y de afecto negativo experimentado fuera del trabajo.

Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar las hipótesis 19 y 20 son: 1) el cinismo diario debe estar relacionado con el distanciamiento psicológico (19.a), la relajación (19.b) y/o con el afecto negativo diario (hipótesis 20) experimentado fuera del trabajo, 2) el nivel de distanciamiento psicológico, de relajación y/o de afecto negativo diario debe estar relacionado con el nivel diario de ansiedad somática. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de cinismo no tiene un efecto significativo respecto a los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,047$; SE = ,0142; $t = -0,330$; $p >0,05$), de relajación ($\gamma = -0,054$; SE = 0,155; $t = -0,348$; $p >0,05$) y de afecto negativo experimentado durante la noche ($\gamma = -0,039$; SE = 0,078; $t = -0,5$; $p >0,05$). Por su parte, la ansiedad somática no muestra un efecto significativo respecto a los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = -0,006$; SE = 0,029; $t = -0,20$; $p >0,05$) y de relajación ($\gamma = 0,010$; SE = 0,027; $t = 0,37$; $p >0,05$). No se cumple ninguna de las condiciones de mediación. Queda descartada la hipótesis 19.

En lo que respecta a la hipótesis 20, la ansiedad somática correlaciona positivamente con la variable de afecto negativo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,147$; SE = 0,049; $t = 3$; $p <0,01$). En este caso, no se cumple una de las condiciones de la mediación rechazándose por ello la hipótesis 20.

Figura 5.10.- Efecto de mediación de la recuperación y del afecto negativo entre el nivel diario de cinismo y de ansiedad somática.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$
n.s.: no significativo
----- Efecto mediador no significativo.

Tabla 5.11.- Regresión multinivel prediciendo Ansiedad Somática.

	Modelo nulo			Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t
Intercept	1,189	0,045	26,42***	1,196	0,044	27,18***	1,195	0,044	27,15***	1,195	0,044	27,15***
Genero				0,194	0,095	2,04	0,193	0,095	2,03	0,193	0,095	2,03
Nivel educativo				0,092	0,075	1,22	0,093	0,075	1,24	0,093	0,075	1,24
Etapa que imparte				-0,115	0,09	-1,27	-0,112	0,09	-1,24	-0,112	0,09	-1,24
Funciones adicionales a la docencia				0,059	0,043	1,37	0,061	0,043	1,41	0,061	0,043	1,41
Agotamiento tarde							-0,003	0,033	-0,09	-0,018	0,033	-0,42
Cinismo tarde							0,175	0,053	2,54**	0,186	0,052	2,80**
Distanciamiento psicológico ¹⁰										-0,006	0,029	-0,20
Relajación ¹¹										0,01	0,027	0,37
Afecto negativo noche ¹²										0,187	0,049	3**
-2 x log (lh)		392.362			351.509			344.816			335.323	
Diferencia de -2 x log (lh)					40.853			6.693***			9.493***	
g.l.					4			2			3	
Nivel 2		0,088	(0,023)		0,075	(0,021)		0,075	(0,021)		0,077	(0,021)
Varianza (t)												
Nivel 1		0,171	(0,016)		0,166	(0,016)		0,161	(0,015)		0,154	(0,015)
Varianza (t)												

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

¹⁰ Evaluado al final del día.

¹¹ Evaluado al final del día.

¹² Evaluado al final del día.

Las **hipótesis 25 y 26** proponen que la relación entre el nivel diario de vigor y de felicidad estará mediada por el nivel diario de recuperación [25.a. distanciamiento psicológico; 25.b. relajación] y/o por el nivel diario de afecto positivo (hipótesis 26) registrado fuera del trabajo.

Para examinar estas hipótesis se realizaron distintos análisis multinivel con estructuras jerárquicas. Para las hipótesis 25 y 26 se introdujeron (tabla 5.12) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; años de experiencia en la docencia y horas lectivas; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de vigor y dedicación experimentado por el trabajador; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de distanciamiento psicológico, de relajación y de afecto positivo experimentado por los docentes fuera del horario de trabajo.

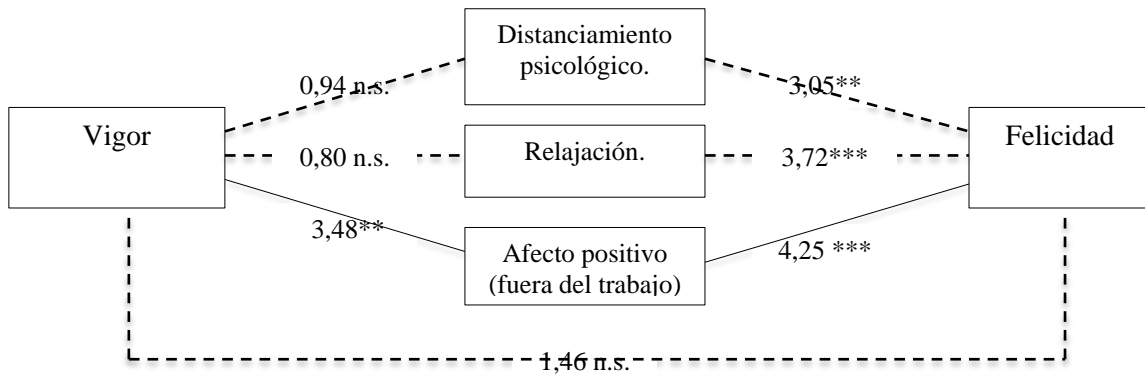
Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar las hipótesis 25 y 26 son: 1) el vigor diario debe estar relacionado con el distanciamiento psicológico (25.a), con la relajación (25.b) y/o con el afecto positivo diario experimentado fuera del trabajo, 2) el nivel de distanciamiento psicológico, de relajación y/o de afecto positivo diario fuera del trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de felicidad. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de vigor no tiene un efecto significativo respecto a los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = 0,108$; SE = 0,114; $t = 0,947$; $p > 0,05$) y de relajación ($\gamma = 0,101$; SE = 0,125; $t = 0,808$; $p > 0,05$), siendo dicha correlación positiva en el caso del afecto positivo experimentado fuera del horario laboral ($\gamma = 0,272$; SE = 0,078; $t = 3,48$; $p < 0,01$). Por su parte, la felicidad se relaciona positivamente con el distanciamiento psicológico ($\gamma = 0,119$; SE = 0,039; $t = 3,05$; $p < 0,01$) y con la relajación ($\gamma = 0,134$; SE = 0,036; $t = 3,72$; $p < 0,001$). En ambos casos no se cumple una de las dos condiciones de mediación quedando con ello descartada la hipótesis 25.

En lo que respecta a la hipótesis 26, los resultados muestran que la felicidad se asocia positivamente con el afecto positivo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,217$; SE = 0,051; $t = 4,25$; $p < 0,001$). Para examinar si esta mediación resultaba significativa se siguieron las recomendaciones de Preacher et al. (2006) para modelos multinivel. Los resultados muestran que el vigor diario se relaciona positivamente con la felicidad diaria

a través del nivel diario de afecto positivo experimentado fuera del trabajo. El test de Monte Carlo muestra que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = 0,024, upper bound [UB] = 0,099). Queda con ello confirmada la hipótesis 26.

En este caso, hay que señalar que la VI vigor no tiene un efecto directo sobre la VD felicidad ($\gamma = 0,114$; SE = 0,078; $t = 1,460$; $p > 0,05$). Estos casos son una forma especial de mediación donde la felicidad no se relaciona directamente con la VI vigor, pero lo hacen de modo indirecto a través de otra variable (Mathieu y Taylor, 2006).

Figura 5.11.- Efecto de mediación de la recuperación y del afecto positivo entre el nivel diario de vigor y de felicidad.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

n.s.: no significativo.

----- Efecto mediador no significativo.

———— El test Montecarlo muestra que este efecto mediador es significativo con respecto al afecto positivo experimentado fuera del trabajo (lower bound [LB] = 0,024, upper bound [UB] = 0,099).

Las hipótesis 27 y 28 proponen que la relación entre el nivel diario de dedicación y de felicidad estará mediada por el nivel diario de recuperación [27.a. distanciamiento psicológico; 27.b. relajación] y/o por el nivel diario de afecto positivo (hipótesis 28) registrado fuera del trabajo.

Para examinar estas hipótesis se realizaron distintos análisis multinivel con estructuras jerárquicas. Para las hipótesis 27 y 28 se introdujeron (tabla 5.12) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añaden las variables sociodemográficas de control que resultaron ser significativas en los análisis previos; años de experiencia en la docencia y horas lectivas; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de vigor y dedicación experimentado por el trabajo; y d)

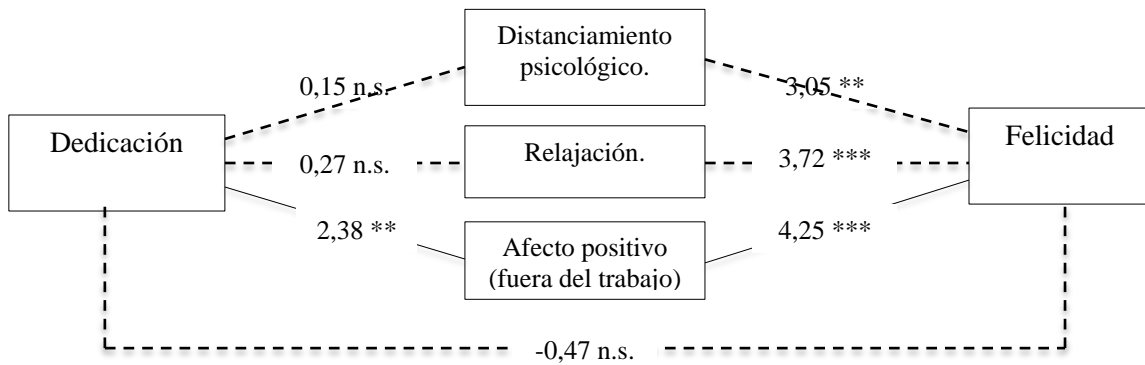
Modelo 3 donde se incluye el distanciamiento psicológico, la relajación y el afecto positivo experimentado por los docentes fuera del horario de trabajo.

Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar las hipótesis 27 y 28 son: 1) la dedicación diaria debe estar relacionada con el distanciamiento psicológico (27.a), con la relajación (27.b) y/o con el afecto positivo diario (hipótesis 28) fuera del trabajo, 2) el nivel de distanciamiento psicológico, de relajación y/o de afecto positivo diario debe estar relacionado con el nivel diario de felicidad. Respecto a la primera condición, los resultados mostraron que el nivel diario de dedicación no tiene un efecto significativo respecto a los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = 0,020$; SE = 0,113; $t = 0,150$; $p > 0,05$) y de relajación ($\gamma = 0,028$; SE = 0,145; $t = 0,273$; $p > 0,05$), siendo dicha correlación positiva en el caso del afecto positivo diario experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,222$; SE = 0,093; $t = 2,387$; $p < 0,01$). Por su parte, la felicidad se relaciona positivamente con el distanciamiento psicológico ($\gamma = 0,119$; SE = 0,039; $t = 3,05$; $p < 0,01$) y con la relajación ($\gamma = 0,134$; SE = 0,036; $t = 3,72$; $p < 0,001$). En ambos casos no se cumple una de las dos condiciones de mediación quedando con ello descartada la hipótesis 27.

En lo que respecta a la hipótesis 28, los resultados muestran que la felicidad se asocia positivamente con el afecto positivo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,217$; SE = 0,051; $t = 4,25$; $p < 0,001$). Para examinar si esta mediación resultaba significativa se siguieron las recomendaciones de Preacher et al. (2006) para modelos multinivel. Los resultados muestran que la dedicación diaria se relaciona positivamente con la felicidad a través del nivel diario de afecto positivo experimentado fuera del trabajo. El test de Monte Carlo muestra que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = 0,05, upper bound [UB] = 0,108). Queda con ello confirmada la hipótesis 28.

En este caso, hay que señalar que la VI dedicación no tiene un efecto directo sobre la VD felicidad ($\gamma = -0,043$; SE = 0,091; $t = -0,470$; $p > 0,05$). Estos casos son una forma especial de mediación donde la VD no se relaciona directamente con la VI felicidad, pero lo hace de modo indirecto a través de otra variable (Mathieu y Taylor, 2006).

Figura 5.12.- Efecto de mediación de la recuperación y del afecto positivo entre el nivel diario de dedicación y de felicidad.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

n.s.: no significativo

----- Efecto mediador no significativo.

———— El test Montecarlo muestra que este efecto mediador es significativo con respecto al afecto positivo experimentado fuera del trabajo (lower bound [LB] = 0,05, upper bound [UB] = 0,108).

Tabla 5.12.- Regresión multinivel prediciendo Felicidad.

	Modelo nulo			Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t
Intercept	3,841	0,072	53,34***	3,839	0,071	54,07***	3,84	0,071	54,08***	3,839	0,072	53,31***
Años experiencia												
docencia				-0,011	0,008	-1,37	-0,011	0,008	-1,37	-0,011	0,008	-1,37
Horas lectivas				-0,032	0,019	-1,68*	-0,032	0,019	-1,68	-0,032	0,019	-1,68
Vigor tarde							0,114	0,078	1,46	0,035	0,066	0,53
Dedicación tarde							-0,043	0,091	-0,47	-0,052	0,076	-0,68
Distanciamiento psicológico ¹³										0,119	0,039	3,05**
Relajación ¹⁴										0,134	0,036	3,72***
Afecto positivo noche ¹⁵										0,217	0,051	4,25***
-2 x log (lh)		657.717			634.252			632.046			548.694	
Diferencia de -2 x log (lh)					23.465***			2.206***			83.352	
g.l.					2			2			3	
Nivel 2		0,224	(0,058)		0,208	(0,055)		0,209	(0,055)		0,237	(0,055)
Varianza (t)												
Nivel 1		0,430	(0,040)		0,426	(0,040)		0,421	(0,040)		0,291	(0,027)
Varianza (t)												

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

¹³ Evaluado al final del día.

¹⁴ Evaluado al final del día.

¹⁵ Evaluado al final del día.

Las **hipótesis 31 y 32** proponen que la relación entre el nivel diario de vigor y de satisfacción con la familia estará mediada por el nivel diario de recuperación [31.a. distanciamiento psicológico; 31.b. relajación] y/o por el nivel diario de afecto positivo (hipótesis 32) registrado fuera del trabajo.

Para examinar estas hipótesis se realizaron distintos análisis multinivel con estructuras jerárquicas. Para las hipótesis 31 y 32 se introdujeron (tabla 5.13) los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añade la variable sociodemográficas de control que resultó ser significativa en los análisis previos; estado civil; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de vigor y dedicación experimentada por el trabajo a nivel diario; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de distanciamiento psicológico, de relajación y de afecto positivo diario de tarde experimentado fuera del trabajo por los docentes.

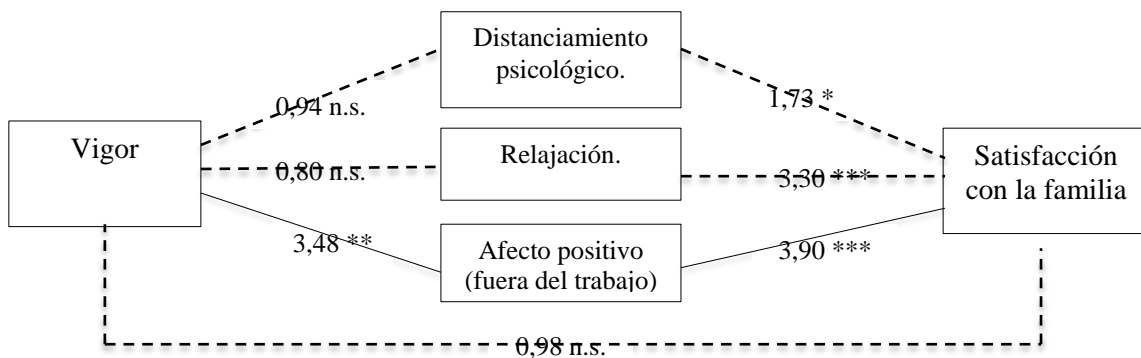
Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar las hipótesis 31 y 32 son: 1) el vigor diario debe estar relacionado con el distanciamiento psicológico (31.a), con la relajación (31.b) y/o con el afecto positivo diario (hipótesis 32) experimentado fuera del trabajo, 2) el nivel diario de distanciamiento psicológico, de relajación y/o de afecto positivo diario fuera del trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de satisfacción con la familia. Respecto a la primera condición, los resultados muestran que el nivel diario de vigor no tiene un efecto significativo respecto a los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = 0,108$; $SE = 0,114$; $t = 0,947$; $p > 0,05$) y de relajación ($\gamma = 0,101$; $SE = 0,125$; $t = 0,808$; $p > 0,05$), siendo dicha correlación positiva en el caso del afecto positivo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,272$; $SE = 0,078$; $t = 3,487$; $p < 0,01$). Por su parte, la satisfacción con la familia se relaciona positivamente con el distanciamiento psicológico ($\gamma = 0,073$; $SE = 0,042$; $t = 1,73$; $p < 0,05$) y con la relajación ($\gamma = 0,129$; $SE = 0,039$; $t = 3,30$; $p < 0,001$). En ambos casos no se cumple una de las condiciones de mediación quedando con ello descartada la hipótesis 31.

En lo que respecta a la hipótesis 32, la satisfacción con la familia se asocia positivamente con el afecto positivo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,211$; $SE = 0,054$; $t = 3,90$; $p < 0,001$). Para examinar si esta mediación resultaba significativa se siguieron las recomendaciones de Preacher et al. (2006) para modelos multinivel. Los resultados muestran que el vigor diario se relaciona positivamente con la satisfacción diaria a través del nivel diario de afecto positivo fuera del trabajo. El test de Monte

Carlo muestra que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = 0,021, upper bound [UB] = 0,010). Queda con ello confirmada la hipótesis 32.

En este caso, hay que señalar que la VI vigor no tiene un efecto directo sobre la VD satisfacción ($\gamma = 0,077$; $SE = 0,078$; $t = 0,98$; $p > 0,05$). Estos casos son una forma especial de mediación donde la VD no se relaciona directamente con la VI, pero lo hacen de modo indirecto a través de otra variable (Mathieu y Taylor, 2006).

Figura 5.13.- Efecto de mediación de la recuperación y del afecto positivo entre el nivel diario de vigor y de satisfacción con la familia.



* $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

n.s.: no significativo

----- Efecto mediador no significativo.

———— El test Montecarlo muestra que este efecto mediador es significativo con respecto al afecto positivo (lower bound [LB] = 0,021, upper bound [UB] = 0,010).

Las hipótesis 33 y 34 proponen que la relación entre el nivel diario de dedicación y de satisfacción con la familia estará mediada por el nivel diario de recuperación [33.a. distanciamiento psicológico; 33.b. relajación] y/o por el afecto positivo (hipótesis 34) experimentado fuera de la jornada de laboral.

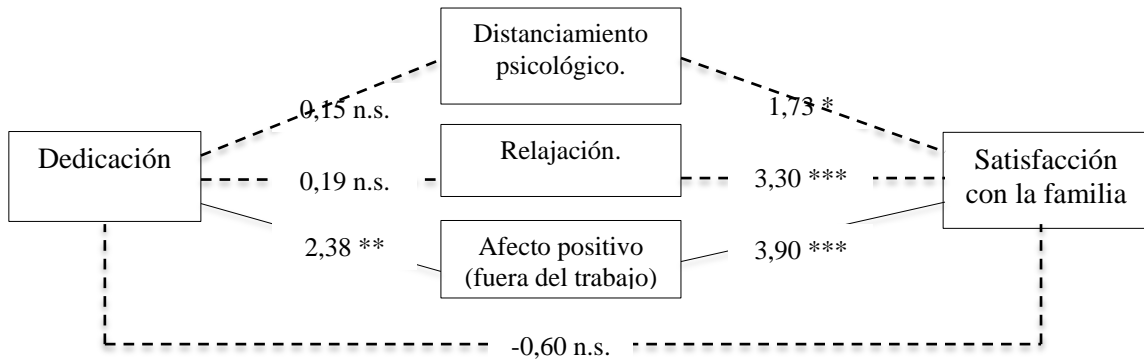
Para examinar estas hipótesis se realizaron distintos análisis multinivel con estructuras jerárquicas. Para las hipótesis 31 y 32 se introdujeron un análisis multinivel (tabla 5.13) con los siguientes pasos: a) En el modelo nulo, se incluía la constante como único predictor; b) Modelo 1, donde se añade la variable sociodemográfica de control que resultó ser significativa en los análisis previos; estado civil; c) Modelo 2, donde se añade el nivel diario de vigor y dedicación experimentada en el trabajo; y d) Modelo 3 donde se incluye el nivel diario de distanciamiento psicológico, de relajación y de afecto positivo experimentado por los docentes fuera de la jornada de trabajo.

Las condiciones mínimas que deben cumplirse para apoyar las hipótesis 33 y 34 son: 1) la dedicación diaria debe estar relacionada con el nivel diario de distanciamiento psicológico (33.a), de relajación (33.b) y/o con el afecto positivo (hipótesis 34) experimentado fuera del trabajo, 2) el nivel diario de distanciamiento psicológico, de relajación y/o de afecto positivo diario fuera del trabajo debe estar relacionado con el nivel diario de satisfacción con la familia. Respecto a la primera condición, los resultados muestran que el nivel diario de dedicación no tiene un efecto significativo respecto a los valores diarios de distanciamiento psicológico ($\gamma = 0,020$; $SE = 0,133$; $t = 0,15$; $p > 0,05$) y de relajación ($\gamma = 0,028$; $SE = 0,145$; $t = 0,193$; $p > 0,05$), siendo dicha correlación positiva en el caso del afecto positivo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,222$; $SE = 0,093$; $t = 2,387$; $p < 0,01$). Por su parte, la satisfacción con la familia se relaciona positivamente con el distanciamiento psicológico ($\gamma = 0,073$; $SE = 0,042$; $t = 1,73$; $p < 0,05$) y con la relajación ($\gamma = 0,129$; $SE = 0,039$; $t = 3,30$; $p < 0,001$). En ambos casos no se cumple una de las condiciones de mediación quedando con ello descartada la hipótesis 33.

En lo que respecta a la hipótesis 34, la satisfacción con la familia correlaciona positivamente con el afecto positivo experimentado fuera del trabajo ($\gamma = 0,211$; $SE = 0,054$; $t = 3,90$; $p < 0,001$). Para examinar si esta mediación resultaba significativa se siguieron las recomendaciones de Preacher et al. (2006) para modelos multinivel. Los resultados muestran que la dedicación diaria se relaciona positivamente con la satisfacción diaria a través del nivel diario de afecto positivo experimentado fuera del trabajo. El test de Monte Carlo muestra que este efecto mediador es significativo puesto que el intervalo de confianza 95% no incluye cero (lower bound [LB] = 0,01, upper bound [UB] = 0,093). Queda con ello confirmada la hipótesis 34.

En este caso, hay que señalar que la VI dedicación no tiene un efecto directo sobre la VD satisfacción ($\gamma = -0,055$; $SE = 0,091$; $t = -0,60$; $p > 0,05$). Estos casos son una forma especial de mediación donde la VD no se relaciona directamente con la VI, pero lo hacen de modo indirecto a través de otra variable (Mathieu y Taylor, 2006).

Figura 5.14.- Efecto de mediación de la recuperación y del afecto positivo entre del nivel diario de dedicación y de satisfacción con la familia.



*p < .05 **p < .01 ***p < .001

n.s.: no significativo.

----- Efecto mediador no significativo.

———— El test Montecarlo muestra que este efecto mediador es significativo con respecto al afecto positivo (lower bound [LB] = 0,01, upper bound [UB] = 0,093).

Tabla 5.13.- Regresión multinivel prediciendo Satisfacción.

	Modelo nulo			Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3		
	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t	Estimador	SE	t
Intercept	4,108	0,087	47,21***	4,113	0,084	48,96***	4,113	0,084	48,96***	4,114	0,084	48,97***
Estado civil				-0,525	0,202	-2,59*	-0,526	0,202	-2,60*	-0,525	0,202	-2,59*
Vigor tarde							0,077	0,078	0,98	0,001	0,070	0,01
Dedicación tarde							-0,055	0,091	-0,60	-0,061	0,080	-0,76
Distanciamiento psicológico ¹⁶										0,073	0,042	1,73
Relajación ¹⁷										0,129	0,039	3,30***
Afecto positivo noche ¹⁸										0,211	0,054	3,90***
-2 x log (lh)		705.671			668.051			667.061			609.354	
Diferencia de -2 x log (lh)					37.620***			990***			57.707*	
g.l.					1			2			3	
Nivel 2		0,358	(0,083)		0,325	(0,077)		0,326	(0,077)		0,345	(0,076)
Varianza (t)												
Nivel 1		0,466	(0,043)		0,427	(0,040)		0,425	(0,039)		0,331	(0,031)
Varianza (t)												

*p < .05 **p < .01 ***p < .001

¹⁶ Evaluado al final del día.

¹⁷ Evaluado al final del día.

¹⁸ Evaluado al final del día.

5.4.2 ANÁLISIS DE MODERACIÓN.

Para examinar las hipótesis en las que se consideraban efectos de moderación (hipótesis 3, 4, 7, 8, 22, 23, 24, 29, 30, 35, y 36) se llevaron a cabo análisis de moderación, mediante diversos análisis de regresión múltiple. Concretamente, en primer lugar se han analizado los efectos directos y de interacción de cada variable del proceso sobre cada una de las variables dependientes. En todo momento se siguieron los procedimientos recomendados para el análisis de moderación multinivel (Preacher et al., 2006). Respecto a la colinealidad, según Kleinbaum, Kupper y Mueller (1988) y Ryan, (1997), los valores de factor de inflación de la varianza (FIV) por encima de 10 y los índices de tolerancia menores de 0,10 pueden indicar la presencia de multicolinealidad.

Ninguna de las interacciones examinadas resultó ser significativa. Por este motivo, no se procedió a examinar gráficamente las moderaciones hipotetizadas. Del mismo modo, por motivos de parsimonia, no se incluyen los resultados concretos, ya que como se ha mencionado ninguno resultó significativo.

Capítulo 6.

Discusión.

6.1. DISCUSIÓN.

6.2. LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

6.3. IMPLICACIONES DEL ESTUDIO.

6.3.1. Implicaciones teóricas.

6.3.2. Implicaciones prácticas.

6.3.3. Propuestas futuras de investigación e implicaciones prácticas.

Capítulo 6. Discusión.

6.1.- DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio era examinar, a través de una metodología de diario, el papel de una serie de demandas organizacionales y recursos, tanto laborales como personales, en el bienestar/malestar diario de los trabajadores de la docencia en España. Del mismo modo, se perseguía valorar, si los resultados sobre las variables analizadas de forma diaria coinciden con estudios transversales y/o longitudinales realizados con metodologías de recogida de información más amplia.

En líneas generales, lo que demuestra el presente trabajo doctoral es la influencia positiva diaria de los recursos estudiados, tanto laborales como personales, en la salud laboral y general de los trabajadores. Los docentes fueron evaluados durante un periodo de cinco días hábiles sobre diferentes aspectos que pueden incidir, positiva y negativamente, en la salud general de los mismos. Hemos recopilado información relativa a los recursos laborales diarios disponibles en el puesto de trabajo, *“aquellas condiciones físicas, psicológicas, organizacionales y sociales que facilitan la consecución de los objetivos laborales fijados a través de a) la reducción de las exigencias y costes laborales y b) la estimulación y crecimiento personal del trabajador a través del aprendizaje y desarrollo de éste”* (Bakker y Demerouti, 2013).

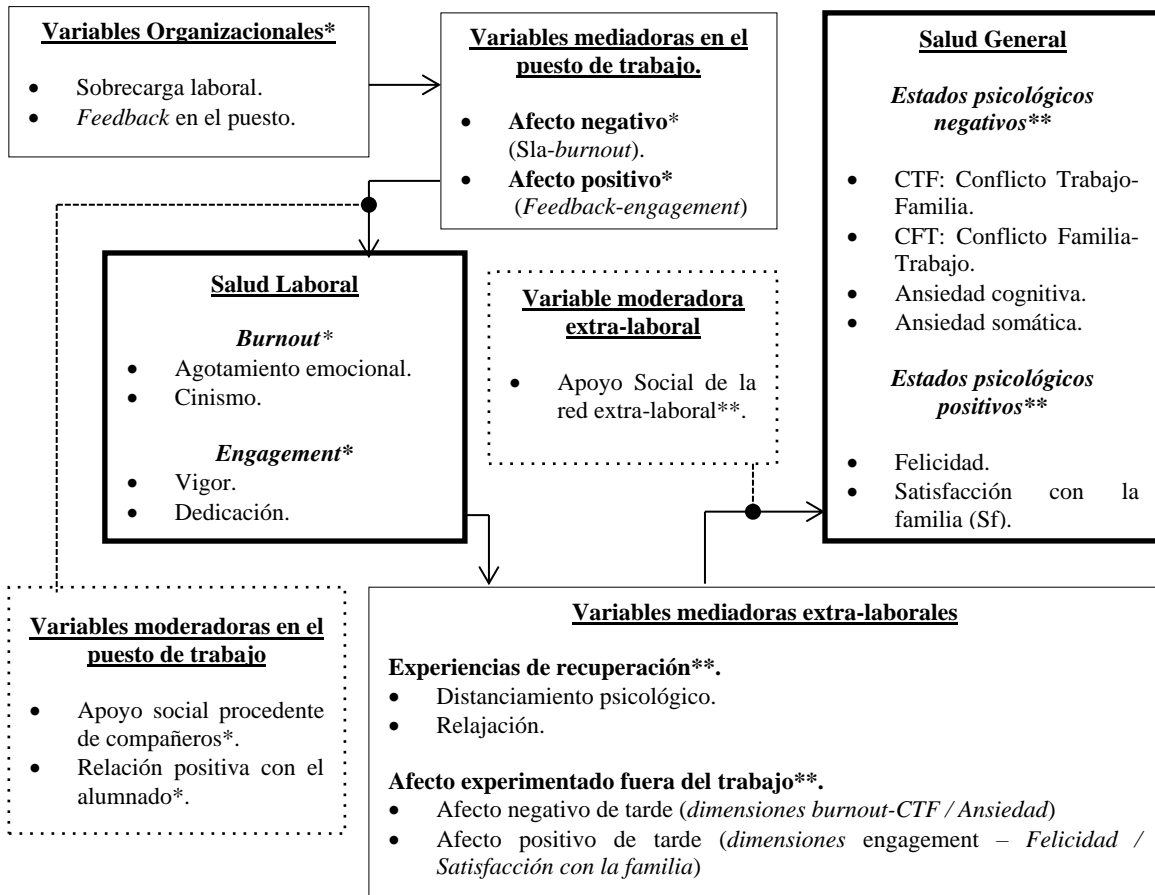
Partiendo de los resultados, la buena valoración en las dimensiones *engagement*, sumado a la disposición de recursos laborales procedentes de la organización y compañeros, nos lleva a considerar la situación de los docentes evaluados adecuada para el desempeño de sus funciones. Por un lado, en el campo laboral, los resultados del estudio muestran que los recursos laborales (*feedback* y afecto) predicen significativamente el *engagement* mostrado por los docentes de manera diaria. Se trata de recursos relevantes, cuya presencia ha sido vinculada a estados y desarrollo de trabajadores *engagement*. En el ámbito personal, se observan entre los sujetos *engagement* valoraciones diarias positivas en las variables de felicidad y satisfacción diaria con la familia. Por otro lado, las dimensiones *engagement* correlacionan negativamente con estados patológicos en la salud general: bajos registros de diario en los apartados de conflictos trabajo-familia y en ansiedad en general registrada.

En nuestro estudio, el modelo seguido parte del planteamiento de demandas y recursos

laborales (MDR) resultante de la combinación entre los modelos de demandas/control de Karasek (1979) y de esfuerzos/recompensas de Siegrist y Peter (1996). Caracterizado por su fácil adaptabilidad (Bakker y Demerouti, 2013), el MDR se encuentra presente en una amplia gama de investigaciones: *burnout* (p. ej.: Bakker et al., 2005, 2008; Demerouti et al., 2001), *engagement* (p. ej.: Bakker y Demerouti, 2007; Hakanen et al., 2006), compromiso organizacional (p. ej.: Bakker et al., 2010), conexión con el trabajo (p. ej.: Lewig et al., 2007), etc.

A continuación, presentamos en la figura 6.1, a modo de recordatorio, un diagrama del módulo donde se muestra las demandas y recursos, tanto laborales como personales, empleados en el estudio.

Figura 6.1.- Representación visual de las demandas y recursos laborales en el estudio.



* Datos registrados sobre actividad laboral.
 ** Datos registrados sobre actividades realizadas fuera del ámbito laboral.
 ——— Medidores. Variable que actúa como mediación entre la variable independiente y la variable dependiente.
 - - - ● Moderadores. Variable que modera el efecto de la variable independiente sobre la variable dependiente

A partir de este esquema (figura 6.1) iniciaremos la discusión de la tesis, dividiendo ésta en dos bloques:

Bloque 1. Análisis de las variables organizacionales: sobrecarga laboral y *feedback* procedente de la organización sobre el bienestar / malestar de los empleados. En este bloque analizaremos el efecto de las variables mediadoras (afecto) y moderadoras (apoyo social procedente de compañeros y relación con el alumnado) en la relación establecida entre variables organizacionales y los niveles diarios de *burnout* – *engagement* de los docentes.

Bloque 2. Examinar los efectos de la salud laboral de los docentes en la salud general y en las relaciones extra-laborales diarias mostradas por los sujetos. Para ello, analizaremos el efecto mediador y moderador de las variables: experiencias de recuperación, afecto y apoyo social de diario.

En nuestra tesis, partimos de la hipótesis de que los antecedentes del puesto de trabajo, procedentes de la organización, pueden incidir de forma decisiva en la salud laboral diaria de los docentes. Concretamente, las demandas procedentes de la organización sumadas a la presencia, o falta, de los recursos disponibles por los docentes en el puesto (*feedback*, afecto, apoyo social y satisfacción en la relación con el alumnado) permiten predecir la salud laboral mostrada por los docentes al finalizar la jornada de trabajo. Para ello, al inicio de este trabajo tomamos como antecedentes dos variables organizacionales: la sobrecarga laboral y el *feedback*, cuya presencia en estudios sobre clima laboral se encuentra bien establecida.

Tomando en cuenta la primera variable organizacional mencionada en el párrafo anterior, en nuestro estudio, los niveles diarios de sobrecarga laboral (Sla) no han resultado ser predictores de las puntuaciones diarias de *burnout*; si bien han mostrado una relación significativa con el agotamiento emocional diario de los docentes.

Se trata de una variable, la sobrecarga, considerada en varias publicaciones como un predictor significativo del SQT (Bakker et al., 2005; Fernández, 2010; Gil-Monte et al., 2008; Lee y Ashforth, 1996). Históricamente, diferentes autores (Durán et al., 2005; Gil-Monte et al., 2008; Lee y Ashforth, 1996; Schaufeli y Bakker, 2004) han vinculado esta variable laboral (Sla) con el desarrollo de un deterioro progresivo de salud.

En nuestro estudio, la sobrecarga laboral ha mostrado tener un efecto directo sobre el agotamiento emocional, siendo dicha relación no significativa en el caso de la dimensión *burnout* de cinismo. Este primer resultado es coherente con otras publicaciones previas en las que se asocian altas cargas en Sla con el desarrollo de estados de agotamiento emocional (Borg y Ridding, 1991; Cooper y Kelly, 1993; Dick y Wagner, 2001; Lackritz, 2004; Moriana y Herruzo, 2005; Schaufeli y Bakker, 2004; Smith y Bourke, 1992; Stordeur et al., 2001). Paradójicamente, la ausencia de carga ha sido considerada por otros autores (p. ej.: Fernández, 2010) como un desencadenante de estrés laboral, fruto del aburrimiento y del desempeño de actividades rutinarias.

En lo que respecta a la otra variable SQT, la Sla percibida por el docente no repercute de forma directa sobre el desarrollo de comportamiento cínico. Se trata de una variable vinculada a la percepción de cargas laborales en el puesto (Posig y Kickul, 2003). Encontramos una explicación a la baja asociación establecida entre Sla-cinismo en la buena valoración general presentada por los docentes en las áreas relacionadas con las relaciones sociales en el trabajo: un buen apoyo social percibido de compañeros y una buena relación con el alumnado. Otra justificación a este resultado la encontramos en la baja presencia de afecto negativo registrado en los docentes evaluados. Diversos planteamientos, caso de la Rubia (2011), atribuyen al afecto negativo una capacidad predictiva en el desarrollo de conductas cínicas dentro del puesto de trabajo. En nuestro caso, dicha asociación no ha podido ser contrastada.

En nuestra tesis, las puntuaciones de diario en Sla no se han relacionado significativamente con el afecto negativo experimentado por los docentes. Esta baja significación no niega la posibilidad de que un exceso de carga en el puesto pueda producir alteraciones en el ambiente de trabajo dentro de la organización. Un incremento en la demanda de trabajo puede acentuar unos ya de por sí niveles elevados de estrés laboral, repercutiendo indirectamente en el estado anímico-afectivo del profesorado, a través de variables extrañas (p. ej.: frustración acumulada entre los trabajadores, cuellos de botella, inseguridad en el puesto, falta de recursos técnicos, aulas masificadas, etc.) no tenidas en cuenta en este estudio.

En lo que respecta al afecto negativo experimentado en el puesto, los docentes aportan información diaria de que dicha variable afecta significativamente al desarrollo de estados de agotamiento en el trabajo. A mayor carga de afecto negativo mayores son los niveles de

agotamiento mostrado por los docentes. Este resultado es coherente con otros estudios previos que vinculan el afecto negativo experimentado en el trabajo con el desarrollo de trabajadores *burnout* (de la Rubia, 2011; Watson y Pennebaker, 1989).

En lo que respecta a la otra variable organizacional antecesora de *burnout-engagement*, en nuestra tesis, el *feedback* recibido repercute, a través de la acción mediadora del afecto positivo, en el caso del vigor, en los niveles diarios de *engagement*. En este sentido, los datos de la tesis coinciden con la bibliografía disponible, que otorga a esta variable (*feedback*) la capacidad de favorecer el surgimiento de trabajadores *engagement* (Bakker et al., 2007; Bakker y Bal, 2010; Schaufeli, 2005; y Schaufeli y Bakker, 2004). Se trata de un factor cuya presencia es considerada como una acción preventiva en el desarrollo de actitudes negativas en el puesto. La escasez de este recurso laboral es considerada por diferentes autores (Bakker, Schaufeli, Sixma, Bosveld y van Dierendonck, 2000; Hakanen et al., 2006; Kahn y Byosiére, 1992; Lee y Ashforth, 1996; y Salanova y Llorens, 2008) como un desencadenante de estados *burnout*.

De inicio, la variable *feedback* es considerada en nuestro estudio como un recurso laboral procedente de la organización. A medida que la aportación, en forma de retroalimentación, aumenta desde la organización, la satisfacción del empleado se verá incrementada. Acorde a esta premisa, la *teoría de equidad* planteada por Buunk y Schaufeli (1993) proporciona una interpretación a este resultado. El modelo plantea los procesos de intercambio como dos apartados complementarios, en donde la implementación de una de las variables (p. ej.: *feedback* de los supervisores) repercute positivamente en la otra parte (*engagement*), y viceversa (Schaufeli, 2005).

Al *feedback* positivo se le atribuye la capacidad de reducir el impacto de las diferentes demandas laborales (DL) sobre el estado emocional de los trabajadores. En nuestro caso, el afecto positivo experimentado en el puesto favorece la repercusión de una adecuada retroalimentación procedente de los superiores en el vigor de diario mostrado por los docentes. En el caso de la dedicación, existe una relación previa en la que no es necesaria la mediación del afecto positivo. En este sentido, no son pocos los autores que destacan las bondades del *feedback* en el desarrollo de compromiso por parte de los trabajadores (Bakker et al., 2011; Bakker y Demerouti, 2008, 2013; ten Brummelhuis et al., 2012; Harrison, 1983; Llorens et al., 2006; Schaufeli y Bakker, 2004; Mendoza, León, Orgambidez y Borrego, 2009).

Una vez analizadas las dos variables organizacionales, pasamos al análisis de otras variables. Con respecto a estas, nuestra tesis destaca el papel trascendente y mediador ejercido por el **afecto**, tanto en la salud laboral como personal de los docentes. La presencia de esta variable se encuentra vinculada tanto al desarrollo de recursos positivos como al de procesos de estados emocionales patológicos (de la Rubia, 2011; Donoso et al., 2015; Watson y Pennebaker, 1989). Si bien se trata de dos variables de salud opuestas e independientes entre sí - numerosos autores (Avia y Sánchez, 1995; Díaz y Sánchez-López, 2002; Joiner, Catanzaro, Laurent, Sandín y Blalock, 1996; Robles y Páez, 2003) defienden que disfrutar de un adecuado afecto positivo no implica estar exento del afecto negativo - trabajamos sobre dos constructos cercanos.

Retomando la discusión sobre este apartado, en base a los planteamientos expuestos, el afecto positivo ha desempeñado un papel mediador relevante en el desarrollo de estados emocionales positivos. Nuestro planteamiento inicial presenta el afecto positivo (AP), dentro del contexto de trabajo, como un factor destacado en las relaciones establecidas entre variables organizacionales, caso del *feedback*, y *engagement*. Pongamos como ejemplo, la acción mediadora que ejerce el AP entre el *feedback* procedente de la supervisión y el vigor presentado por los docentes. Esta acción hace que los dos conceptos se relacionen positivamente entre sí. Por otro lado, en el caso de la dedicación, al incluir la variable mediadora AP, el *feedback* experimentado en el puesto llega a perder parte de su efecto sobre esta variable *engagement*. Este hecho puede explicarse con una salvedad expuesta en el apartado de limitaciones. Dentro de los ítems destinados a valorar el *feedback* recibido en el puesto (véase anexo 5, ítems diario T-22 y T-24) no se precisa el sentido real del mismo. Un *feedback* inadecuado por parte de la dirección (p. ej.: un exceso de supervisión, valoración negativa sobre el trabajo, etc.), es considerado por diferentes autores (Xanthopoulou y Meier, 2015) como una variable de riesgo en el desarrollo de agotamiento emocional y de conductas cínicas. En ese caso, un adecuado afecto positivo en una situación de *feedback* negativo permitirá reducir la intensidad del mismo, favoreciendo con ello el compromiso del trabajador con el centro.

En nuestro caso, los resultados muestran una relación positiva entre la disposición de *feedback* por parte de los superiores y el afecto positivo experimentado por los docentes, siendo dicha relación no significativa en el caso de la experimentación de afecto negativo. Esto nos permite superar dicha limitación e interpretar la información procedente de la

supervisión como un elemento beneficioso en el rendimiento de diario de los docentes. Este resultado está en consonancia con los obtenidos en otros estudios (Robles y Paéz, 2003), que relacionan el afecto positivo procedente del trabajo con el desarrollo de trabajadores *engagement*. Por ejemplo, las emociones positivas se han asociado con diversos indicadores positivos, como mayor competencia, logro y compromiso (Ryff y Singer, 1998); o mayor frecuencia de conductas de ayuda a compañeros para establecer su rol en el trabajo (Wrzesniewski y Dutton, 2001). En la misma línea, Fredrickson y Losada (2005) encontraron que la comunicación positiva y las expresiones de apoyo entre los miembros de un grupo constituían un elemento diferenciador de los equipos de trabajo más productivos. En concreto, en su investigación observacional entre setenta equipos de trabajo, los autores identificaron a quince equipos que claramente generaban mejores resultados en función de los discursos utilizados. Los discursos positivos se basaban en el apoyo, estímulo y reconocimiento, mientras que los negativos contenían elementos de desaprobación, cinismo y sarcasmo. Aquellos grupos en los que existía una mezcla de interacciones verbales con ambos tipos de discursos, mostraron un rendimiento medio, mientras que los equipos con interacciones verbales negativas mostraron un rendimiento significativamente inferior. Además, los resultados indicaron que los equipos con mayor éxito exhibían con mayor frecuencia emociones positivas, así como un mayor número de ideas e iniciativas comparado con el resto de grupos de trabajo.

Fuera del contexto laboral, la experimentación de afecto positivo extra-laboral permite observar una mejora en la salud diaria general de los docentes. En ausencia de AP, los valores diarios de felicidad y satisfacción con la familia (Sf) se ven afectados, al no estar asociados con la dimensiones *engagement* de diario. En este caso, partimos de la premisa de que el afecto, junto a las experiencias de recuperación, actúa como puente entre las vivencias positivas del trabajo y la salud general mostrada por los trabajadores. Con respecto a la variable afecto negativo extra-laboral, esta ejerce una acción mediadora entre los registros SQT y el desarrollo de estados ansiosos y el surgimiento de conflictos trabajo familia. Por lo general, los sujetos que experimentan afecto negativo suelen percibir los riesgos psicosociales de forma más adversa (Martín et al., 2007; Watson, 1988; Watson y Pennebaker, 1989), experimentando sentimientos de tensión, disgusto, nerviosismo, miedo, etc. En esta dirección, diferentes estudios (Aldrete et al., 2003; Calvete y Villa, 2000; Kyriacou, 2001) vinculan los elevados niveles de SQT con el desarrollo de estados ansiosos.

Otras variables analizadas en nuestro estudio son: el papel moderador del apoyo social y el de las relaciones con el alumnado, siendo evaluado este último apartado solo en el plano laboral. Con respecto al **apoyo social**, entendemos este concepto como “*las provisiones instrumentales y/o expresivas, reales y percibidas, aportadas por la comunidad, redes sociales y amigos íntimos*” (Lin et al., 1986; cit. en Barrón y Sánchez, 2001).

Esta postura parte de diferentes modelos (p. ej.: Aranda, Pando y Berenice, 2004; Barrón y Chacón, 1992; Haslam et al., 2005; Martínez-Corts et al., 2015; Topa-Cantisano y Morales-Domínguez, 2007) que plantean la acción reguladora del AS sobre los efectos nocivos del estrés laboral. En nuestro caso, la hipótesis atribuye al apoyo social una capacidad moderadora de la intensidad entre el afecto, dentro del contexto laboral, y el bienestar mostrado por los sujetos en el trabajo y fuera de este. Nuestra premisa, queda descartada al no mostrar la variable AS suficiente significación para ser confirmada, si bien presenta una relación directa con el resto de factores vinculados al bienestar laboral y personal diario de los sujetos. En este sentido, son numerosas las publicaciones que ahondan sobre las bondades del efecto de amortiguación del AS en el contexto laboral (p. ej.: Cohen y Wills, 1985; Gil-Monte y Peiró, 1997; Haslam et al., 2005; House 1981; Topa-Cantisano y Morales-Domínguez, 2007; Winnubst, 1993) y personal (Aranda et al., 2004; Barrón y Chacón, 1992; Haslam et al., 2005; Martínez-Corts et al., 2015).

Si bien este efecto positivo puede ser de gran utilidad, lo cierto es que, como viene sucediendo con otras variables, no son pocos los planteamientos que cuestionan su acción amortiguadora. Beehr, Farmer, Glazer, Gudanowski y Nair (2003), en un estudio sobre los potenciales efectos de mejora del apoyo social sobre el estrés ocupacional, exponen los débiles, inconsistentes e incluso contradictorios resultados que se recogen con respecto a este apartado. En este sentido, un estudio realizado por Mayo, Sánchez, Pastor y Rodríguez (2012) cuestiona los beneficios atribuibles al apoyo prestado en la formación por los supervisores. Dentro del contexto de apoyo entre compañeros, un exceso de interacción social ha sido calificado, no por pocos autores, como un desencadenante del SQT (Aranda et al., 2004; Bresó et al., 2007; Friedman, Tidd, Currall y Tsai, 2000; Gil-Monte y Peiró, 1997; y Ilies, Johnson, Judge y Keeney, 2011). Ilies et al. (2011), en un estudio de diario en varias organizaciones, destacan el conflicto interpersonal como una fuente diaria de afecto negativo dentro de la organización. Friedman et al. (2000) destacan los conflictos resultantes de la realización de tareas e interacción social como aspectos vinculados al

desarrollo de estrés en el puesto. Otros autores (Aranda et al., 2004; Bresó et al., 2007; Gil-Monte y Peiró, 1997) apoyan la teoría de la influencia de las variables sociales como desencadenantes del síndrome de *burnout*. Por último, Gil-Monte y Peiró (1997) llegan a considerar las relaciones interpersonales en el trabajo como un factor desencadenante de conductas próximas a la despersonalización.

En lo que respecta a la otra variable a la que se le atribuye una acción de moderación dentro del contexto laboral docente, hemos considerado interesante valorar la interacción diaria presentada por los docentes con respecto a sus clientes más inmediatos, el **alumnado**. En nuestra tesis no podemos atribuir a dicha variable la acción moderadora inicialmente prevista. Dentro del SQT, son varios los autores (Ayuso, 2006; Hobfoll y Shirom, 1993; Salanova et al., 2005; Valero y Amores, 1996; Valero, 1997; Yagil, 1998) que consideran los conflictos en el aula con el alumnado como un aspecto relevante en el surgimiento de patologías *burnout*. En el caso del *engagement*, autores como Küster y Vila (2012) establecen una relación positiva entre la satisfacción con el alumnado y los registros *engagement* en docentes. En nuestro estudio, los datos obtenidos coinciden con las publicaciones señaladas: a pesar de no haberse cumplido el efecto moderador inicialmente esperado, la presencia de satisfacción con el alumnado se ha relacionado positivamente con el desarrollo de vigor y dedicación en el puesto.

En nuestro caso, la buena valoración en la relación con el alumnado coincide con otros recursos positivos (*feedback*, afecto positivo o apoyo social) presentes en nuestra investigación. En este sentido, Bakker et al. (2007) atribuyen a los recursos laborales disponibles por los docentes un papel determinante en la salud laboral de los mismos, al favorecer el sistema de afrontamiento empleado por el profesorado ante situaciones de interacción intensa con el alumnado. Dichas variables aparecen de forma sistemática en varias publicaciones, mostrándose positivamente relacionadas con el desarrollo de sujetos *engagement* (Bakker et al., 2011; Bakker y Demerouti, 2013; Harrison, 1983; Schaufeli y Bakker, 2004; Llorens et al., 2006). Históricamente, la falta de este tipo de recursos, disponibles en nuestro estudio, se ha relacionado con la ausencia de compromiso laboral y al desarrollo de comportamientos cínicos (Bakker et al., 2014; Demerouti et al., 2001; Xanthopoulou y Meier, 2015). Por tanto, resulta razonable pensar que la presencia de estas variables pueda desembocar en bajos registros de *burnout*. En este aspecto, la disposición de recursos laborales (como la buena relación con los compañeros y superiores, presencia

de *feedback*, etc.) ha sido considerada como un predictor clave en el compromiso laboral (Bakker y Leiter, 2010; Martínez-Corts et al., 2015); siendo, además, considerado por algunos autores (p. ej.: Durán et al., 2005; Fajardo, Iroz, López y Mirón, 2013; Menezes de Lucena et al., 2006) como un apartado fuertemente vinculado al «*Job Engagement*».

Fuera del contexto laboral, la presente investigación muestra que el *burnout* diario se relaciona positivamente con estados de salud patológicos desarrollados por los sujetos fuera del contexto de trabajo. Concretamente, en el caso del agotamiento emocional, este se relaciona directamente con el nivel de conflicto trabajo - familia (CTF) registrado en el entorno familiar. El CTF representa una situación en la que las exigencias del puesto interfieren en la salud familiar del docente. A ello favorece, de forma determinante, la falta de desconexión con el puesto, aspecto valorado en el estudio a través de las experiencias de recuperación diaria. Dichas interferencias también puede darse en sentido inverso, cuando los conflictos familiares interfieran en la calidad y rendimiento del trabajador en su puesto (Sanz-Vergel et al., 2014). Si bien la existencia de esta relación es cierta (agotamiento-CTF), en nuestros resultados se aprecia un buen estado de salud diario en lo que se refiere a la salud general de los docentes; una situación que se refleja en los bajos niveles registrados de ansiedad y de conflictos Trabajo-Familia (CTF). Al mismo tiempo, se observa un menor CTF a medida que el sujeto muestra conductas *engagement* y afecto positivo extra-laboral.

Estos resultados están en línea con recientes investigaciones que relacionan el *engagement* y cuestiones relativas al trabajo y la familia. Por ejemplo, utilizando la metodología de muestreo de experiencias, Culbertson, Mills y Fullagar (2012) encontraron que el *engagement* diario se relacionaba con el estado de ánimo positivo en casa, que a su vez, influía en una mayor facilitación familia-trabajo. Sanz-Vergel et al. (2012), a través de un estudio de diario, determinan la existencia de un efecto contagio de las cargas experimentadas por los trabajadores en el ámbito laboral con respecto a sus parejas. Según esta afirmación, las experiencias negativas experimentadas por los trabajadores repercuten negativamente en el estado anímico de la propia pareja; mientras que la transferencia de experiencias positivas del trabajo al ámbito personal, se traduce en un incremento del bienestar de la misma. Otros autores (Donoso et al., 2015; Rodríguez-Muñoz et al., 2014; Sanz-Vergel y Rodríguez-Muñoz, 2013) destacan los efectos positivos atribuibles al trabajo dentro del contexto personal. En este mismo sentido, Sanz-Vergel y Rodríguez-

Muñoz (2013) defienden la presencia de efectos indirectos positivos sobre la pareja en trabajadores que disfrutan de una buena esfera laboral. Estos autores ven en la buena convivencia en el trabajo un predictor significativo de bienestar mostrado por el trabajador con respecto a su pareja. Sin embargo, el *engagement* también puede tener un impacto negativo en la vida privada. En un estudio longitudinal, Halbesleben, Harvey y Bolino (2009) encontraron que el *engagement* dio lugar a mayores niveles de conflicto trabajo-familia un año después. Por tanto, se necesita más investigación para comprender mejor cómo el *engagement* se relaciona con las experiencias vividas fuera del ámbito laboral.

Por otra parte, los ítems empleados en el estudio de conflicto Familia-Trabajo (CFT) permiten tan solo observar su presencia, sin profundizar sobre las causas que la justifiquen (véase anexo 5 ítems: T-25; T-26 y T-27). Al ámbito familiar le ha sido atribuido una doble función, al considerarlo como un posible estresor a la vez que un elemento beneficioso, que favorece la disposición de recursos de afrontamiento en los trabajadores (Hobfoll y Shirom, 1993). Diferentes autores (Lance, Mallard y Michalos, 1995; Strack, Argyle y Schwart, 1991) mantienen que el bienestar subjetivo de los sujetos es resultado de la suma de bienestar en diferentes áreas de la vida: laboral, familia, amistades, etc. En esta misma dirección, Cooke y Rousseau (1984) defienden el aspecto positivo de disfrutar de un entorno familiar estable, dentro del cual, el docente pueda exteriorizar las situaciones estresantes vividas en el trabajo. Diferentes autores (p. ej.: Golembiewski et al., 1986; Maslach, 1982; Seltzer y Numerof, 1988) plantean los beneficios de disponer de una pareja estable como prevención del SQT; mientras que otras investigaciones (p. ej.: Durán et al., 2001; Schwab et al., 1986) discrepan poniendo en entredicho el efecto positivo de tener pareja, al suponer esta un posible punto de conflicto CFT.

En el caso de la ansiedad, el agotamiento registrado por nuestros docentes repercute en esta variable, tanto en ansiedad cognitiva como en la somática, a través de la acción mediadora del afecto negativo experimentado fuera del contexto laboral. Nuestros datos son coherentes con las características de la muestra analizada. No se aprecian altos niveles en esta variable, fuertemente vinculada al padecimiento de estrés laboral (Aznar, Rodríguez y Aznar, 2002). Dentro del contexto docente, la ansiedad es considerada una emoción fuertemente vinculada a la presencia de interferencias durante el desempeño de la labor de enseñanza (García-Renedo, Llorens, Cifre y Salanova, 2006; Martínez, Grau, Llorens, Cifre y García-Renedo, 2005; Travers y Cooper, 1997). Llorens et al. (2006) ven en la

presencia de altas demandas un incremento, a corto plazo, de los niveles de *burnout* y ansiedad docente. Pena y Extremera (2012) incorporan a una elevada carga la no disposición de recursos como desencadenante de estados ansiosos en la docencia. Por su parte, Aznar et al. (2002) observan entre los docentes con altos niveles de ansiedad, un alto grado de insatisfacción laboral y una menor capacidad de disfrute de actividades diarias. Aznar et al. (2002) observan síntomas de tipo somático en la insatisfacción con el rol del profesor y la presión en el trabajo, síntomas que indican altas cargas de ansiedad en el aula.

Sin embargo, en general, la presente investigación muestra que el *engagement* diario se relaciona positivamente con el bienestar diario propio. Como Bakker y Xanthopoulou (2009) argumentaron, los empleados con altos niveles de *engagement* suelen experimentar emociones positivas, como la felicidad o la satisfacción. Ofrecemos pruebas empíricas de esta afirmación a un nivel diario. En nuestro estudio, a través del afecto positivo extralaboral, los niveles diarios de *engagement* se han relacionado positivamente tanto con la felicidad como con la satisfacción diaria. Este planteamiento está en línea con otros estudios que vinculan un adecuado estado de salud laboral con la presencia de estados de satisfacción diaria. Rodríguez-Muñoz et al. (2014), a través de un estudio de diario en España, observan efectos positivos del *engagement* en el ámbito personal del trabajador. Estos autores destacan un efecto directo entre el compromiso diario del trabajador y la felicidad mostrada por este en su entorno privado. Por otro lado, Donoso et al (2015), a través de MD, concluyen la existencia de correlaciones positivas entre los niveles de motivación en el trabajo y el bienestar personal de los sujetos en el hogar. Por último, Durán et al. (2005) constatan, en población docente, la existencia de correlaciones positivas entre registros *engagement* y bienestar general de los sujetos.

Con respecto al otro factor mediador analizado, el papel relevante de los espacios de **recuperación** de los trabajadores está bien documentado. Son varios los estudios (Derks y Bakker, 2014) que destacan las bondades de realizar descansos prolongados durante fines de semana y/o periodos vacacionales. Este hecho resulta relevante, si bien no menos interesante es el análisis de dichos efectos a nivel de diario. Estamos ante una variable, la recuperación, cuyos efectos beneficiosos son de corta duración (De Bloom, Kompier, Geurts, De Weerth, Taris, y Sonnentag, 2009). Esta situación no pasa desapercibida, haciendo cada vez más necesaria la puesta en marcha de estrategias que permitan registrar los beneficios diarios atribuibles a estas experiencias de recuperación.

Gracias a la metodología empleada, podemos analizar la implicación de estas experiencias de recuperación en los espacios temporales cortos. Es decir, estudiar en qué medida estas experiencias favorecen los estados de salud generales de los docentes una vez finalizada la jornada. La premisa esbozada sobre la recuperación es acorde al modelo teórico de esfuerzo y recuperación propuesto por Meijman y Mulder (1998). Estos autores plantean el gasto en el trabajo como una consecuencia directa en la carga del mismo. Esta carga genera en los trabajadores un estrés que se traslada fuera del trabajo. La recuperación dependerá de la capacidad de desconexión que el individuo disponga entre la finalización de la jornada laboral y el inicio de la misma al día siguiente. En este sentido, estudios como los planteados por Sonnentag et al. (2008), a través de metodología de diario, sostienen una mejora de rendimiento en el trabajo una vez practicada una actividad de ocio en el día previo al registro.

En nuestro caso, la inclusión de actividades de experiencias de recuperación, caso de distanciamiento y/o relajación, se han mostrado relevantes al influir su presencia diaria en la valoración final positiva de los sujetos con respecto al día. A medida que incluimos la realización de este tipo de actividades, una vez finalizada la jornada laboral, los sujetos muestran mejoras dentro de los niveles de diario de salud general. Esta mejora repercute, a su vez, en el incremento en los niveles de afrontamiento ante situaciones ansiosas, a la vez que facilitan la felicidad y la satisfacción diaria.

Estos resultados sobre recuperación son coherentes con otros modelos que plantean la inclusión de actividades de ocio, una vez finalizada la jornada de trabajo, como sistema de recuperación de los profesionales. La ejecución de este tipo de actividades (ER) ha sido vinculada con un mayor entusiasmo en la valoración final que los sujetos realizan sobre la jornada en general; correlacionándose, a su vez, negativamente con estados emocionales disfuncionales experimentados por los docentes. Por ejemplo, Garrosa et al. (2015), a través de un estudio de diario, concluyen que la recuperación de tarde es un aspecto clave en el estado afectivo de noche en los trabajadores. Por su parte, Bakker et al. (2014) ven en la ejecución de actividades de desconexión un medio de recuperación con respecto a los niveles de agotamiento. Sonnentag (2001) destacan el disfrutar de horas fuera del contexto de trabajo, como un elemento clave en la recuperación de los gastos efectuados durante el día. Por su parte, Sanz-Vergel et al. (2010), mediante otro estudio de diario, comprueban cómo las dificultades en el proceso de recuperación de los sujetos repercuten en los niveles

de agotamiento emocional.

Por último, otra cuestión a tratar en este apartado es la justificación del empleo de una metodología que implica una alta carga de participación por parte de los docentes. El alto índice de abandono de la muestra en este tipo de estudios, atribuida al alto número de ítems-días, es un aspecto que ha de ser tenido en cuenta, máxime cuando los resultados de diario no distan tanto de los obtenidos a través de diseños transversales y longitudinales con intervalos temporales mayores. En este sentido, las bondades del empleo de un sistema de estudio MD en nuestra tesis queda justificada al observar los valores de las tablas 5.1 y 5.2. En ellas (véase tabla 5.1) puede apreciarse una mayor variabilidad, dentro de las variables vinculadas a estados de salud laboral, en el nivel 1: día. En el caso de los estados de salud general (CTF, ansiedad, felicidad y satisfacción con la familia), la varianza se encuentra mejor explicada en función de las diferencias registradas en el nivel 2: sujeto. Todas las variables dependientes del estudio presentan un mejor ajuste cuando se especifican dos niveles de análisis (ver tabla 5.2). Estos resultados apoyan la utilización de modelos multinivel con dos niveles de análisis, debido a que la varianza atribuida a cada nivel es, en todos los casos, significativa.

6.2.- LIMITACIONES DEL ESTUDIO.

Antes de comentar las implicaciones prácticas del estudio, deben ser tenidas en cuenta algunas limitaciones encontradas. A pesar de los puntos fuertes del presente estudio (i.e., medidas repetidas, alto número de observaciones, buena tasa de respuesta), pueden señalarse diversas limitaciones metodológicas y de diseño. En primer lugar, una posible limitación está relacionada con la estrategia de diseño. Aunque los estudios de diario ofrecen numerosas ventajas respecto a otros diseños, como la reducción del sesgo de respuesta o la posibilidad de tener en cuenta las fluctuaciones diarias de las variables objeto de estudio, no permiten conclusiones sobre efectos a largo plazo. Tal y como se ha comentado, las emociones positivas crean una espiral ascendente hacia la mejora del bienestar emocional. Por lo tanto, la investigación futura debería explorar el efecto a largo plazo de las consecuencias positivas del *engagement*, y especialmente si el impacto del *engagement* sobre la vida personal se mantiene a lo largo del tiempo.

Con respecto a la muestra empleada. El estudio se ha realizado sobre una población diana concreta: docentes de primaria y secundaria - tanto de colegios públicos como concertados

- que realizan su actividad laboral dentro de las comunidades autónomas de: País Vasco, Comunidad Autónoma de Madrid, Galicia y Castilla-La Mancha. Esta restricción a la hora de seleccionar la población de estudio supone una limitación importante en la generalización de los resultados a la totalidad de la población docente. Así pues, los resultados obtenidos no son extrapolables al total de la población docente al representar un número limitado en la muestra total de trabajadores vinculados a la enseñanza en España. Por otra parte, debe ser tenido en cuenta el alto número de bajas en la participación del estudio. Del total de invitaciones enviadas (165 cuestionarios), un 52,13% fueron rechazadas. A pesar de ello y del bajo número de participantes (n=79 docentes), el estudio se enmarca dentro de los estándares establecidos por Rea y Parker (1992), permitiéndonos considerar nuestra muestra válida para un estudio de diario de cinco días de duración.

Otra posible limitación radica en que algunas de las variables utilizadas fueron evaluadas con escalas de un solo ítem (p.ej., felicidad y satisfacción), lo que podría cuestionar la fiabilidad y validez de estas medidas. Elegimos algunas medidas de este tipo para limitar la carga de nuestros participantes y motivar a la participación. En este sentido, en los diseños de diario se ha recomendado fuertemente el uso de medidas cortas para minimizar el impacto de la falta de respuesta (Ohly et al., 2010). Además, hay evidencia de que las medidas de un solo ítem son válidas y fiables. Por ejemplo, Fisher, Matthews y Gibbons (2016) han encontrado una validez convergente entre las mediciones de satisfacción laboral global de un ítem y múltiples ítems, lo que sugiere que las medidas de un ítem son adecuadas. Sin embargo, los estudios futuros podrían utilizar medidas con múltiples ítems para analizar aspectos particulares de la satisfacción y la felicidad a nivel diario.

Por otra parte, todas las medidas demostraron una buena fiabilidad, con la excepción de las dimensiones de *burnout* y la ansiedad somática, con valores cercanos al 0,70 del alfa de Cronbach. En este sentido, Aron y Aron (2003, p. 607) han señalado que valores de alfa de Cronbach por encima de 0,60 son adecuados. En la misma línea, Clark y Watson (1995, p. 316) sugieren que la correlación inter-ítem es tan importante como el coeficiente de alfa a la hora de evaluar la consistencia interna. Estos autores recomiendan que los valores oscilen entre 0,15 y 0,50, como un indicador de buena consistencia de un instrumento. En nuestro estudio, las medias de las correlaciones inter- ítem de las medidas con fiabilidades por debajo de 0,70, se encuentran dentro del rango recomendado. Por tanto, parece que el bajo valor de alfa no supone una amenaza a la validez de nuestros resultados.

Con respecto al método de recolección de datos, somos conscientes de que el uso de cuestionarios en papel podría constituir otra limitación. Específicamente, se han planteado reservas respecto al cumplimiento de los participantes de las instrucciones de cumplimentación, especialmente en cuanto al momento (p.ej., Stone, Shiffman, Schwartz, Broderick y Hufford, 2002). Sin embargo, los estudios que compararon los diarios entregados en papel versus entregados electrónicamente indican que ambos métodos obtienen datos psicométricamente equivalentes y con patrones de hallazgos similares (Green et al., 2006). Algo similar encontramos en nuestro estudio, donde no aparecieron diferencias significativas en las variables clave bajo estudio, en función del método de recogida de datos. Por lo tanto, consideramos que el uso de cuestionarios en papel no afecta a nuestros hallazgos.

Por otro lado, no podemos excluir la posibilidad de un sesgo retrospectivo, aunque debido a nuestro diseño será significativamente menor. La recogida de datos ha sido realizada en dos momentos temporales durante cinco días hábiles consecutivos. Una primera recogida justo al finalizar la jornada laboral y una segunda al finalizar el día. El lapso de tiempo que transcurre hasta la recogida de información - que en algún caso puede oscilar en torno a las 9 horas (suponiendo una jornada laboral de 8 a.m a 5 p.m) - puede actuar como sesgo retrospectivo a la hora de puntuar los ítems laborales. La segunda recogida de información se da justo antes de acostarse. En este caso, el lapso de tiempo de respuesta puede oscilar en función de la finalización de la jornada laboral y la hora en que habitualmente se acuestan. Podemos encontrar casos con oscilaciones temporales de 5 horas frente a otros casos de 9 horas (finalizar jornada a las 3 p.m retirándose a descansar a las 23:59 p.m). La administración de formatos en espacios temporales más cortos (mediodía laboral – tarde laboral) o en función de los eventos, implicará un incremento en el riesgo de abandono del estudio. En todo caso, el sistema de recogida MD minimiza - si lo comparamos con estudios de recogida de información con intervalos temporales más largos - en gran parte, cualquier sesgo retrospectivo en la muestra.

Asimismo, una limitación interesante a destacar es la falta de información sobre la orientación (positiva vs. negativa) del *feedback* recibido en el puesto. El enfoque inicialmente planteado en el estudio otorga a la función *feedback* una repercusión positiva en el rendimiento de los trabajadores. Partimos del supuesto de que un *feedback* adecuado beneficia al rendimiento del profesorado. En el ítem 23: “*en mi centro tengo la*

oportunidad de saber si realizo bien mi trabajo”, se observa un planteamiento positivo - en el estudio de nuestra tesis - entre *feedback* recibido y la repercusión favorable de este sobre el desempeño laboral del docente. Sin embargo, al observar los otros dos ítems restantes (véase anexo 5 ítems: T-22 y T-24), podemos comprobar que su formulación muestra tan solo su presencia, descuidando los datos sobre si la transmisión de información es realizada de forma positiva vs. negativa. Un *feedback* inadecuado por parte del supervisor: exceso de supervisión, valoración negativa del trabajo, etc., es considerado una variable de riesgo en el desarrollo de estados de agotamiento y de conductas cínicas (Xanthopoulou y Meier, 2015), perdiendo el efecto positivo que esta investigación atribuye a esta variable.

La falta de información sobre la procedencia de apoyo social fuera del entorno laboral es considerada, a nuestro parecer, una limitación a destacar. Los ítems empleados en el estudio no han permitido concretar la procedencia del apoyo social extra laboral. El AS fuera del trabajo puede provenir de una amplia gama de entornos: familia, pareja, amistades, compañeros de ocio, etc. En nuestro caso, hemos evaluado el apoyo social extra laboral en general. El objetivo principal en nuestro estudio, dentro de este apartado, es ver el efecto de la presencia de AS diario sobre la puntuación diaria en el resto de apartados. Esta misma limitación la encontramos en el caso de la variable satisfacción en relación con la familia (Sf). En este caso, desconocemos qué miembros de la familia están implicados en dicho proceso, si bien se valora la presencia de esta variable. Justificamos esta falta de precisión - tanto en AS extra laboral como en el caso de la Sf - en la necesidad de no saturar a la muestra a través de más carga de ítems diarios. El gran número de fuentes de las que puede proceder el apoyo y la Sf hace preciso ampliar el número de ítems empleados en dicho apartado. Este hecho, sumado a que los ítems deban ser cumplimentados al final de la jornada de trabajo y día, nos ha hecho desistir de precisar sobre este apartado debido al riesgo real de perder participantes en función de un incremento de ítems. Esta limitación no quita la utilidad de los datos que permiten observar el efecto positivo de la disposición de redes sociales extra laborales en la salud general de los docentes.

Otro apartado recurrente en el estudio del SQT es el análisis de los aspectos de personalidad de los profesionales estudiados. En nuestro caso, no se ha tenido en cuenta las variables de personalidad habitualmente analizadas en los estudios *burnout-engagement*: p.

ej.: locus de control, patrón de personalidad tipo A, personalidad resistente, tolerancia a la frustración, etc. Pongamos como ejemplo: el patrón de conducta tipo A ha sido relacionado en varios estudios con el padecimiento del síndrome de *burnout*. Los sujetos con dicho patrón encontraron más vulnerabilidad al SQT. Por el contrario, otros tipos de estudios vinculan los patrones de personalidad - p. ej.: sujetos con personalidad resistente - con el desarrollo de profesionales *engagement*. En nuestro caso, si bien no hemos recurrido a las variables de personalidad clásicas, hemos incluido en el estudio de diario conceptos de personalidad como el afecto negativo experimentado por los docentes, tanto a nivel laboral como a nivel social, fuera del trabajo. El AN ha sido considerado por varios autores (véase Hernández y Olmedo, 2004) un rasgo de neuroticismo de la personalidad de los sujetos, siendo vinculado con sujetos *burnout*. Personas con altas puntuaciones en este apartado, han sido vinculadas con dificultades en el ajuste emocional, proclives al padecimiento de malestar físico y dificultad a la hora de tolerar situaciones frustrantes. Se caracterizan, a su vez, por tratarse de sujetos ansiosos, tensos, inestables y preocupados; sintomatología fácilmente identificable entre sujetos *burnout*. Son varios los autores (Maslach, 1982; Cherniss, 1980; Maslach y Pines, 1977; Olmedo, Germán, Jiménez y Castillo, 2001; Schaufeli, Bakker, Hoogduin, Schaap y Kladler, 2001; cit. en Hernández y Olmedo, 2004) que vinculan el neuroticismo con el padecimiento de SQT, ansiedad y hostilidad. Hernández y Olmedo (2004) encuentran relación entre neuroticismo y otras variables clásicas *burnout*, caso de locus de control y patrón de conducta tipo A.

6.3.- IMPLICACIONES DEL ESTUDIO.

6.3.1. IMPLICACIONES TEÓRICAS.

En primer lugar, esta tesis aporta información a través de un estudio de diario (MD) en el campo de *burnout*. A este respecto, son varios los autores (Semmer et al., 2003; Schaufeli y Taris, 2005; Sonnenschein et al., 2007; y Xanthopoulou y Meier, 2015) que resaltan la necesidad de introducir la MD en estudios relacionados con el *burnout*. A diferencia del *engagement*, donde el estudio de diario parece más asentado, resulta más complejo encontrar estudios sobre SQT que permitan analizar de forma diaria la repercusión de ciertas variables sobre la salud laboral docente. Los motivos pueden ser varios; entre ellos, destacamos el hecho de considerarse el *burnout* un síndrome estable en el tiempo, resultado de un proceso, al que se presupone pequeñas alteraciones en espacios temporales cortos. Además, el hecho de trabajar con sujetos agotados dificulta notablemente la

implicación de los mismos en un estudio de diario, presentando una alta mortandad en la muestra.

Esta primera aportación nos ha permitido analizar las repercusiones del modelo de Demandas y Recursos (DRL) en lo que al ámbito *burnout – engagement* respecta. El modelo empleado en nuestro estudio, analiza aquellas demandas (DL) y/o recursos laborales (RL) que puedan interferir tanto positiva, a través de la estimulación, como negativamente en los sujetos dentro de la propia organización. Esta metodología permite analizar más en profundidad la presencia diaria de dichas variables en la salud laboral docente (*burnout-engagement*). Se trata de variables (apoyo social recibido, tanto por parte de compañeros como de superiores, el *feedback* sobre el desempeño laboral, la autonomía, el afecto, la sobrecarga, etc.) bien asentadas dentro de los estudios DRL, apareciendo de forma sistemática como variables relevantes en el desarrollo de sujetos SQT-*engagement* (Bakker et al., 2011; Bakker y Demerouti, 2013; Hakanen et al., 2006; Zapf et al., 1996).

Partiendo de este punto, nuestra tesis estudia el peso mediador y moderador de las variables afecto, apoyo social y relación con el alumnado, y la relación establecida entre variables procedentes de la organización (sobrecarga y *feedback*) y de la salud laboral del docente (véase figura 4.1). Esta situación nos permite comprobar la repercusión de los RL, dentro del modelo DRL, en la relación diaria establecida entre las DL (sobrecarga laboral) y los estados de *burnout-engagement* de forma diaria.

En este sentido, nuestros datos MD apoyan que la mediación del afecto positivo de diario consigue minimizar el efecto de esta DL sobre la salud laboral de los docentes; al mismo tiempo que replantea la premisa de que altos niveles de demandas laborales (sobrecarga en el trabajo) provocan estados de *burnout* (Borg y Riding, 1991; Cooper y Kelly; Cox et al., 1993; Dick y Wagner, 2001; Lackritz, 2004; Leiter, 1991; Maslach et al., 2001; Smith y Bourke, 1992). Por otro lado, en lo que respecta al afecto negativo (AN), los resultados de diario establecen la no mediación de dicha variable – vinculada al surgimiento de trabajadores *burnout* – en las relaciones establecidas entre DL y estados SQT. La variable AN es una variable presente en numerosas publicaciones como un factor significativo en relación a los niveles DL-*burnout* registrados en el trabajo. En este sentido, nuestro planteamiento considera el AN como una variable que puede potenciar el efecto de la sobrecarga laboral en el desarrollo de trabajadores agotados. Sin embargo, gracias a la metodología MD podemos comprobar la influencia diaria no significativa de dicha variable

en el desarrollo diario de estados *burnout*.

En ambos casos, no ponemos en duda que las variables AP y AN correlacionen en el sentido planteado en estudios previos. Lo que plantean los datos MD es el peso diario atribuible a dichas variables en el resultado final del proceso, permitiendo tener información sobre a qué variables debemos prestar mayor atención a la hora de abordar y/o potenciar los RL del centro.

En lo que respecta a la red social laboral (compuesta en nuestro estudio por el apoyo procedente de compañeros y la relación del docente con el alumnado) podemos comprobar, a través del estudio MD, el efecto moderador de dichas variables sobre los niveles registrados de *burnout-engagement*. A nivel general, al recurrir a la bibliografía disponible, ambas variables se encuentran asociadas con el desarrollo de trabajadores *engagement-burnout*. En este sentido, Haslam et al. (2005) atribuyen al AS la función de modular la relación establecida entre la identidad socioprofesional y la experiencia de estrés. Otros autores (Barrón y Chacón, 1992; Martínez-Corts et al., 2015) ven en el AS un elemento clave en la minimización de los efectos negativos atribuibles a las demandas del puesto. Con respecto a la otra variable analizada (relación con el alumnado), diferentes autores (Ayuso, 2006; Hobfoll y Shirom, 2000; Salanova et al., 2005; Valero y Amores, 1996; Valero, 1997; Yagil, 1998) ven en los conflictos presentes en el aula, una variable fuertemente vinculada al desarrollo de trabajadores SQT. En este sentido, Salanova et al. (2005) destacan las conductas disruptivas del alumnado como una variable significativa en el desarrollo de estados *burnout* en docentes. Por tanto, valorar el grado en que dichas variables afectan al desarrollo laboral diario del docente, a la hora de plantear un proceso de intervención, es una ventaja que podemos atribuir a la variable analizada mediante MD.

Fuera del campo laboral, a través de la MD podemos analizar la implicación de las diferentes experiencias de recuperación en espacios temporales cortos y observar si dichas experiencias de recuperación favorecen el estado de salud general al día siguiente. En este sentido, son numerosos los estudios centrados en el análisis de los efectos beneficiosos atribuibles al descanso, durante fines de semana y vacaciones (Derks y Bakker, 2014; Fritz y Sonnentag, 2007). Sin menospreciar este tipo de estudios, a los que debemos un gran aporte de información, debemos dar un paso hacia delante, y aprovechar la irrupción de las nuevas aplicaciones tecnológicas. Un motivo que sustenta esta necesidad, la del estudio de la recuperación a través de MD, es el no obviar un aspecto importante de este tipo de

descanso: su rápida caída una vez iniciado el trabajo (De Bloom et al., 2009). En este sentido, Sonnentag (2001, 2003) considera crucial el estudio de procesos de recuperación durante todos los días al finalizar la jornada. En base a todo ello, podemos comprobar el efecto mediador de estas experiencias en la recuperación mostrada por los sujetos y en la satisfacción registrada al final del día.

6.3.2. PROPUESTAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN E IMPLICACIONES PRÁCTICAS.

En primer lugar, las futuras investigaciones podrían, igualmente, extender al ámbito del *burnout* el estudio de las variables involucradas en dicho proceso a través de metodología de diario. En comparación con el *engagement*, constructo donde la metodología de diario se encuentra bien asentada, el estudio del SQT debe ampliar el número de publicaciones asociadas a este tipo de metodología. Xanthopoulou y Meier (2015), en este aspecto, destacan las bondades de la aplicación de metodología MD en temática SQT. Según estos autores, este sistema de recogida de información posibilita la captura de experiencias de la vida cotidiana de los participantes limitando los sesgos retrospectivos presentes en todo estudio. A su vez, facilita analizar en mayor profundidad el peso que ciertas variables tienen sobre el desarrollo del síndrome permitiendo observar la repercusión de este en el rendimiento de días posteriores.

Asimismo, se debería evaluar, simultáneamente, la evolución diaria de los compañeros más cercanos al sujeto a analizar, a través de otro instrumento MD; para así observar si se produce un efecto contagio entre ambos docentes. En esta misma línea, sería conveniente analizar de forma diaria las variables presentes fuera del contexto laboral, entre los sujetos que rodean al docente, y que puedan influir (CFT) en su rendimiento profesional.

Se puede plantear la implantación de un instrumento de evaluación del rendimiento del profesorado por parte del alumnado. El alumno y sus progenitores son clientes afectados del estado emocional mostrado por el profesorado. Por tanto, se debería determinar si el grado de SQT que el docente experimenta es debido a aspectos intrínsecos a este o, por el contrario, tiene mayor peso el apartado organizacional del centro. A su vez, resultaría interesante analizar las valoraciones de los estudiantes sobre la situación organizativa del centro, así como si los aspectos organizacionales, destacados por los profesores como foco de conflicto, son igualmente percibidos por el alumnado.

A continuación detallamos algunos aspectos a tener en cuenta en futuras investigaciones en base a la experiencia obtenida tras la realización de este estudio.

Durante la investigación, se registra una elevada tasa de rechazo en aquellos casos en los que la invitación a la participación ha sido realizada a través de la dirección (véase figura 4.2: tasa de rechazo a participar a través de invitación de colegio del 71%). Por el contrario, la tasa de participación y de éxito en la recogida de información incrementa notablemente cuando dicha invitación es realizada a través de otros profesores.

Otro aspecto a destacar, dentro del estudio del SQT a través de MD, es la alta mortandad de muestra al estudiarse MD en sujetos “agotados”. La metodología MD destaca, entre otras razones, por exigir una implicación elevada a la hora de cumplimentar los cuestionarios. En este sentido, resulta lógico pensar que los sujetos *burnout* tiendan a mostrarse menos participativos en este tipo de estudios, debido a la alta implicación requerida.

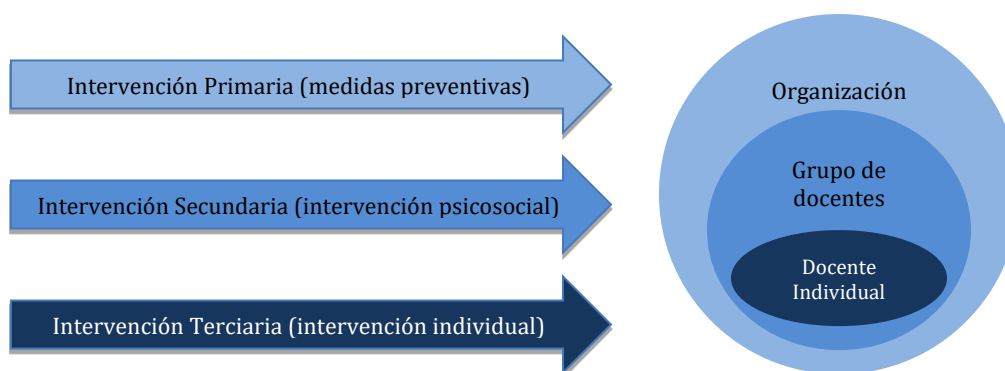
Por último, es importante destacar la necesidad de emplear un sistema de recogida de información online más específico para este tipo de casos. En nuestro estudio hemos recurrido a una aplicación de *Google Drive* en la recogida de datos. Si bien se ha mostrado preciso en un alto porcentaje de casos (tan solo ha mostrado errores en la recogida de la información en siete ocasiones), se hace interesante la disposición de una *App* que permita un menor número de incidencias en la recogida de datos.

6.3.3. PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN.

Nuestro enfoque considera imprescindible la intervención organizacional como un elemento clave en la mejora de las condiciones, y, por tanto, de la salud de los docentes.

En este apartado, abordamos el tratamiento de los constructos *SQT-engagement* a través de dos enfoques: un enfoque inicial (intervención primaria) en el que se abordan los dos constructos a través de la prevención; y un segundo enfoque de los casos a través de la intervención psicosocial (intervención secundaria) y/o individualizada (intervención terciaria) tras el surgimiento del SQT.

Figura 6.2.- Representación visual de los tres tipos de intervención planteados.



En un primer bloque, **intervención primaria**, abordamos la intervención a través de la aplicación de medidas *preventivas* que permitan anticipar tanto la aparición de situaciones *burnout*, como desarrollar entornos *engagement*. En un segundo bloque, trabajamos aquellas variables organizacionales consideradas relevantes en el surgimiento y desarrollo de ambos constructos. Este segundo bloque incluye, a su vez, dos tipos de medidas destinadas a la intervención en el desarrollo de la sintomatología SQT-*engagement*: una **intervención secundaria**, de tipo psicosocial, destinada a la intervención sobre trabajadores SQT-*engagement* a través de un enfoque organizacional que actúe aplicando medidas psicosociales en el centro; y una **intervención terciaria**, que actúe paliando los efectos del SQT en el colectivo docente a través del abordaje individual de dichos casos. En ambos casos, la intervención puede favorecer el desarrollo de docentes *engagement*.

Tabla 6.1.- Tabla resumen de intervención.

Nivel de actuación	Tipo de intervención
<p>Intervención Primaria (Prevención)</p>	<p>Bloque 1. Medidas de prevención de riesgos laborales. Bloque 2. Políticas de planificación del puesto.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reestructuración de cargas en el puesto. 2. Participación del colectivo docente en decisiones del centro. 3. Implementar el desarrollo de autonomía en el puesto docente. 4. Reforzar el <i>feedback</i> en el puesto de trabajo. 5. Acceso y adecuación de los recursos por parte del centro educativo. <p>Bloque 3. Políticas de formación.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Programas de formación del profesorado. 2. Role Playing en la formación docente. <p>Bloque 4. Políticas de conciliación familiar.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Conciliación familiar. 2. Realización de actividades de ocio (distanciamiento) una vez finalizada la jornada de trabajo. 3. Disposición de una red social laboral y extra-laboral del docente.
<p>Intervención Secundaria (Intervención psicosocial)</p>	<p>Implantación y/o refuerzo de las medidas preventivas planteadas en el programa de intervención primaria.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Desarrollo de la autonomía en el puesto de trabajo. 2. Facilitar la participación de los docentes en la toma de decisiones. 3. Estudio del clima laboral. 4. Redistribución de cargas en el puesto. 5. Estudio del modelo de <i>feedback</i> empleado dentro de la organización. 6. Disposición de recursos en el puesto de trabajo. <p>Otras medidas psicosociales.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Apoyo social entre compañeros. 2. Afecto entre compañeros. 3. Clima laboral. 4. Espacios de trabajo compartidos.
<p>Intervención Terciaria (Intervención individualizada)</p>	<p>Técnicas clásicas de intervención psicológica.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrenamiento en técnicas de control de ansiedad y estrés. 2. Reestructuración cognitiva. 3. Entrenamiento en habilidades sociales. 4. Entrenamiento en solución de problemas. 5. Implantación de actividades de recuperación psicológica. 6. Trabajo sobre la red social del docente. <p>Promoción de estilos de vida saludable.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Regulación de pautas de sueño. 2. Práctica de actividad física. 3. Dietas y regulación de consumo de alcohol y/o tabaco. 4. Conductas que permitan distanciarse psicológicamente. <p>Incorporación de medicación, en casos de <i>burnout</i> severo, a través del profesional que corresponda.</p> <p>Búsqueda activa de trabajo.</p>

INTERVENCIÓN PRIMARIA

Estamos ante uno de los aspectos más relevantes en lo que a intervención, tanto psicosocial como individual, se refiere. Anticiparse a la aparición de posibles dificultades, potenciando aquellos recursos de los que ya dispone tanto la organización como el propio docente, es un aspecto clave en la planificación y mejora de la salud laboral en los sujetos.

Trabajamos sobre un síndrome, el *burnout*, cuyo abordaje resulta complejo tanto desde una intervención psicosocial como desde el ámbito clínico de una intervención más individualizada. Esto nos lleva a plantear la **prevención** como el mecanismo que mejor puede anticipar y paliar el surgimiento de trabajadores agotados, a la vez de favorecer el desarrollo de trabajadores *engagement*.

Estamos en un ámbito, el de la docencia, sujeto a un amplio abanico de causas que pueden afectar psicológicamente a los profesionales que la ejercen (Salanova et al., 2005; Pines, Aronson y Kafry, 1981). Este factor hace de la anticipación, a través de la puesta en marcha de mecanismos preventivos (p. ej.: planificación de cargas, desarrollo de autonomía, formación del profesorado, implantación de un sistema de *feedback* adecuado en el puesto, etc.), la opción más viable a la hora de favorecer la implicación y, por ende, la salud de la propia organización a través de sus trabajadores.

A continuación, expondremos algunas de las medidas preventivas que mejores resultados obtienen en el desarrollo de sujetos *burnout* y/o *engagement*.

Bloque 1. Medidas de prevención de riesgos laborales.

Se trata de la primera herramienta en lo que a prevención primaria se refiere. La Ley de Prevención de Riesgos Laborales dicta la obligación de establecer en los centros de trabajo unos criterios mínimos que garanticen la buena salud de los integrantes del puesto.

Para poder establecer una verdadera política preventiva y una gestión de calidad en relación a la salud laboral, deben ser tenidos en cuenta algunos aspectos complementarios:

1. La implicación, en la puesta en marcha de dichas medidas, de todos los integrantes y de la organización.

2. Potenciar la colaboración de todos los servicios del centro educativo (dirección, administración, servicio docente, etc.).
3. La implantación, por parte de los centros, de “códigos de buenas prácticas docentes”. Estos hacen referencia a criterios de actuación que son considerados óptimos a la hora de plantear un programa que permita alcanzar determinados resultados.
4. Considerar la salud corporativa como parte de la “excelencia académica”. Esto implica una coherencia en las actuaciones y los sistemas de la organización. El fin último de la organización será la calidad del servicio y el bienestar y seguridad de los profesionales que lo ejerzan.
5. Políticas de vigilancia de la seguridad de los profesionales de la organización.
 - a. Asistencia y asesoramiento a los docentes.
 - b. Formación complementaria.

Uno de los mayores retos a los que se exponen los Servicios de Prevención de Riesgos, en general, es la capacidad de los mismos de no actuar de forma reactiva ante los riesgos presentes en los centros. El objetivo final debe ser facilitar el desarrollo del docente. Para ello, se hace necesario potenciar los recursos presentes en el centro a través de la implantación de medidas proactivas, para lo cual se hace necesaria la colaboración de todos los estamentos del centro.

Bloque 2. Políticas de planificación del puesto de trabajo.

1. Reestructuración de cargas en el puesto.

Son numerosos los estudios destinados a valorar los efectos negativos de la carga de trabajo sobre el rendimiento del empleado. No obstante, no deben pasar inadvertidos otros datos que afirman que la baja exigencia laboral puede producir efectos nefastos en el estado anímico del profesorado: falta de motivación, aburrimiento, baja realización personal, etc. (Fernández, 2010). En este sentido, estudios sobre DRL han evidenciado que los empleados logran un mejor rendimiento laboral en entornos de trabajo exigentes y con recursos, considerando estos últimos factores como facilitadores del *engagement*. Este hecho resulta relevante, al implicar que las organizaciones deben facilitar a sus empleados suficientes **retos** y recursos para realizar una tarea óptima.

2. Participación del profesorado docente en el diseño de cargas en el puesto.

Como hemos indicado en el apartado anterior, es interesante incluir los retos como una variable destacada en el surgimiento de *engagement*. Sin embargo, para que dichos retos sean recibidos positivamente por parte de los docentes, y no como un exceso de carga y/o funciones del puesto, es necesaria la participación de los profesionales de la enseñanza en la planificación y reparto de dichas funciones. Por ejemplo: una mayor capacidad en la toma de decisiones del profesorado en aspectos vinculados a la planificación, en el rediseño de tareas, en la distribución de cargas de trabajo, en la distribución del alumnado en clases, etc.

3. Implementar el desarrollo de autonomía.

La organización debe facilitar entornos que animen al desarrollo de trabajadores *engagement*, algo que se consigue a través de situaciones que permitan la realización de conductas proactivas por parte de los sujetos que componen la organización. Este tipo de conductas implican cierta autonomía en los sujetos, desarrollando un “locus de control interno”, a través del cual el docente pueda responsabilizarse de parte de los resultados de la organización.

4. Política de comunicación (*feedback*) en el puesto.

La transmisión de los objetivos (concretos y alcanzables) y resultados desde los diferentes cargos (supervisores, directores, coordinadores, otros docentes, etc.) puede ser un elemento clave desde un punto de vista motivacional. Para que dicha transmisión se haga de forma efectiva, han de facilitarse desde la organización canales y procedimientos adecuados para ello.

Existen datos consistentes en este apartado que consideran al *feedback* procedente de la dirección como un factor determinante que predice el surgimiento de trabajadores comprometidos (Bakker y Demerouti, 2013; Bakker y Leiter, 2010; Bakker et al., 2011, 2012; Llorens et al., 2006; Saks, 2006; Sonnentag et al., 2008). Este aspecto, sumado a los resultados obtenidos en el estudio, hace que consideremos el *feedback* recibido en el puesto como un apartado a destacar que debe ser tenido en consideración por parte de la dirección del centro a la hora de planificar una prevención y/o intervención en el puesto.

5. Disposición de recursos por parte del centro educativo.

La disposición de una estructura de trabajo sólida por parte de la organización (sistemas informáticos, material didáctico, etc.) es un elemento clave en el no agotamiento de los profesionales de la enseñanza. En este sentido, los enfoques actuales demuestran que la buena disposición de recursos, tanto los procedentes de la organización (en este caso el colegio), como los disponibles por el propio docente, minimiza los riesgos atribuibles al padecimiento de patologías en el puesto; incrementando, por ende, la probabilidad de desarrollar estados de salud positivos.

Bloque 3. Políticas de formación impulsadas por la dirección del centro.

1. Programas de formación en habilidades sociales en docentes.

Otro apartado a destacar dentro de la prevención, es el entrenamiento en el manejo de habilidades sociales. Algunas investigaciones realizadas en este campo, como las llevadas a cabo por Rey y Extremera (2010) y Extremera et al. (2010), ponen de manifiesto la importancia de este tipo de entrenamiento, sobre todo en el manejo de emociones negativas dentro del aula. En este sentido, Pena y Extremera (2012) plantean la inclusión e implantación de programas sobre habilidades emocionales en el colectivo docente, con el fin de prevenir posibles estados de *burnout*.

Asimismo, el desarrollo de la inteligencia emocional se encuentra vinculada positivamente con el desarrollo de las escalas *engagement* (Pena y Extremera, 2012). A su vez, en diferentes contextos, la IE muestra correlaciones negativas con respecto a los estados de agotamiento emocional en el trabajo.

2. *Role playing* en la formación docente.

Dentro de la formación docente, planteamos el desarrollo de actividades *role playing* en las que el docente se exponga a situaciones cotidianas del aula. El objetivo de esta técnica es movilizar con éxito los recursos personales y laborales del docente en el aula.

En este sentido, dentro de la intervención psicológica en niños y adolescentes no resulta extraño recibir solicitudes de asesoramiento por parte del profesorado a la hora de abordar conductas disruptivas en el aula. Se trata de un aspecto a mejorar dentro de la formación

docente, siendo cada vez más frecuente el requerimiento de formación, por parte de centros, en manejo de este tipo de conductas y alteraciones en el aula.

3. Medidas de formación de carrera profesional y de reciclaje.

La organización debe facilitar el reciclaje y el desarrollo de una carrera interna del docente en el centro. Se trata de un apartado que favorece la implicación del profesional con el centro y con la profesión a la que pertenece. En este sentido, debe ser analizado el desarrollo individual y profesional como un conjunto.

A través de medidas de formación dotamos a los trabajadores de conocimientos y herramientas de afrontamiento ante situaciones potencialmente estresantes en el puesto. Gracias a estas medidas de formación interna, el docente se encuentra menos expuesto al sentimiento de incapacidad en el puesto, favoreciendo con ello sus sentimientos de *autoeficacia* (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007). En este sentido, algunos autores (p. ej.: Orłowsky y Gullede; 1986) recomiendan a los profesionales, como medidas individuales que favorecen el reciclaje del profesional, aumentar su competencia profesional asistiendo a congresos o jornadas, revisando la literatura científica de su campo profesional, etc.

Bloque 4. Políticas de conciliación familiar.

1. Políticas de conciliación familiar que faciliten el desarrollo personal de los docentes.

La organización, a través de la puesta en marcha de medidas de conciliación familiar, puede fomentar mecanismos que faciliten una adecuada prevención individualizada. En este sentido, el disponer de estrategias propias de afrontamiento y de una adecuada red laboral y extra-laboral, sumado a la adquisición de hábitos saludables por parte de los sujetos (p. ej. pautas de alimentación, sueño, deporte, etc.), puede facilitar una respuesta adecuada ante situaciones potenciales estresantes generadoras de SQT.

2. La realización de actividades de ocio una vez finalizada la jornada de trabajo.

Este apartado atañe tanto a la organización como al propio sujeto. La realización de actividades de recuperación psicológica una vez finalizada la jornada de trabajo, muestra una gran significación en relación a la salud final del docente. Sonnentag y Natter (2004)

se refieren a la recuperación como el proceso por el que los sistemas de funcionamiento del sujeto vuelven a una línea base, reduciéndose con ello la cantidad de estrés percibido.

La organización, a través de medidas de conciliación familiar, debe facilitar este tipo de actividades; ya que, debido a la alta carga de trabajo del docente, la realización de tareas fuera de horario escolar (reuniones, planificación de clases, etc.) suponen un problema en lo que a recuperación diaria se refiere.

En el aspecto más particular del docente, Demerouti y Sanz-Vergel (2012) señalan una serie de conductas que favorecen la recuperación del profesional: un horario de sueño estable, la realización de actividades sociales, la realización de actividades de ocio y de ejercicio físico, la realización de actividades creativas, el distanciamiento psicológico del trabajo, etc.

3. La disposición, por parte del sujeto, de una adecuada red social laboral y extra-laboral.

Se trata de una variable muy relevante en lo que a *burnout* y *engagement* se refiere. El prever la disposición de una red social estable, tanto dentro como fuera del puesto, permite minimiza el padecimiento de SQT, a la vez que favorece la aparición de conductas *engagement*.

En este sentido, la organización debe facilitar un buen clima en el puesto evitando situaciones de conflicto innecesarias que puedan alterar el estado anímico de los trabajadores. En lo referente al apartado más particular, la variable afecto positivo estaría enmarcada dentro de los recursos que favorecen la recuperación del sujeto: actividades de ocio, formativas, etc.

INTERVENCIÓN SECUNDARIA

Pérez (2010) destaca los escasos estudios sobre intervención existentes en las variables organizacionales, en comparación con los centrados en intervenciones sobre aspectos propios del trabajador. En este sentido, gran parte de estos estudios destacan el papel individual del trabajador en la aparición del *burnout*, por encima de la responsabilidad de la organización.

Este planteamiento es cada vez más cuestionado. La influencia del contexto organizacional en el bienestar general de los trabajadores es un hecho. Diferentes estudios (Maslach, 2009; Moreno-Jiménez y Garrosa, 2009) ponen de manifiesto los beneficios atribuibles a una estructura organizacional adecuada en el desempeño laboral de los trabajadores.

En este sentido, Maslach (2009) destaca el ambiente laboral estable como un aspecto relevante en la promoción y bienestar de los empleados. A su vez, esta autora (Maslach, 2009) ve en la intervención psicosocial un elemento clave, al permitir una mejora en el desarrollo de trabajadores *engagement*. Otros autores, caso de Moreno-Jiménez y Garrosa (2009), consideran la prevención e intervención en los riesgos psicosociales como una acción prioritaria en el contexto laboral, atribuible tanto a la organización como a los propios trabajadores.

Desde nuestro planteamiento, la intervención a través de respuestas psicosociales se basa, en el establecimiento de políticas preventivas no implantadas por la organización o cuya presencia debe ser modificada, al no mostrarse eficaces en el desarrollo de trabajadores *engagement* y/o prevención de sujetos *burnout*.

- Reestructuración de cargas en el puesto.
- Incremento en la toma de decisiones por parte de los docentes.
- Implementar el desarrollo de autonomía.
- Disposición de recursos por parte del centro educativo.
- Programas de formación en habilidades sociales en docentes.
- Role playing en la formación docente.
- Aplicación de medidas que fomente la conciliación familiar.

Si bien dichas medidas suelen minimizar la aparición del SQT, potenciando, en el caso de variables muy señaladas (como autonomía, capacidad de decisión, disposición de recursos, habilidades emocionales, etc.), el desarrollo de docentes *engagement*; lo cierto es que, en muchas ocasiones, eliminar totalmente los estresores desde una prevención primaria resulta una quimera.

Entre las intervenciones psicosociales planteadas destacamos las siguientes:

1. Intervención sobre la red social del centro: apoyo social y afecto en el trabajo.

Diferentes autores (p. ej.: Etzion, 1984; Gil-Monte y Moreno-Jiménez 2007; y Pines, 1983) plantean la intervención sobre el **apoyo social** (AS) en el trabajo como una variable útil en la resolución de conflictos que generen situaciones SQT-estrés. Se trata de una variable vinculada al bienestar de los sujetos (Barrón y Chacón, 1990; Cohen y Syme, 1985; Herrero y Musitu, 1998) cuya carencia tiene un efecto significativo sobre las creencias de autoeficacia docente (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007).

Pines (1983) establece como medidas que fomentan la participación y el apoyo entre compañeros, reduciéndose con ello el impacto y el desgaste de los profesionales, las siguientes:

1. Escucha activa.
2. Apoyo técnico por parte de los compañeros.
3. Fomento en el profesional de necesidades y pensamientos de reto, desafío, implicación y creatividad por parte de los compañeros expertos.
4. Apoyo emocional incondicional, siempre que lo necesite.
5. Apoyo emocional desafiante, que le haga reflexionar sobre si ha agotado todos los recursos y soluciones posibles.
6. Participación en la realidad social del sujeto, confirmándole o cuestionándole las creencias sobre si mismo: autoconcepto, autoeficacia y autoestima.

Nuestra tesis atribuye al **afecto** experimentado dentro y fuera del trabajo una posición relevante en lo que a prevención e intervención se refiere. En este sentido, el afecto positivo dentro del puesto de trabajo actúa como mediador entre el *feedback* procedente de la dirección y el nivel de *engagement* mostrado por los trabajadores. Debemos potenciar en la dirección el fomento de medidas que permitan mejorar el clima laboral en el centro.

2. Implantación de medidas que permitan favorecer un clima laboral estable.

Otra variable a destacar, desde la intervención psicosocial, es el estudio del **clima laboral** presente en los centros de trabajo. El clima laboral puede ser definido, en un sentido amplio, como las percepciones compartidas por los miembros de una organización acerca del funcionamiento del centro: políticas de la organización, prácticas y procedimientos tanto formales como informales, metas, etc. (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007). Se trata

de una cualidad relativamente estable. En nuestro caso, interesa trabajar sobre el *clima psicológico* como medio a través del cual actuar sobre la visión global de los docentes.

3. Implantación de espacios de trabajo en equipo.

La colaboración a través del trabajo en equipo es un objetivo principal en la educación escolar. Los currículos que se desarrollan en la totalidad de los países democráticos recogen, con claridad, este encargo. Antúnez (1999) hace referencia a múltiples indicios que avalan la idea y necesidad del trabajo entre docentes que comparten la educación de un conjunto de alumnos en el mismo centro escolar. El autor destaca las bondades del trabajo en equipo, destacando su capacidad de análisis, en conjunto, de situaciones y problemas comunes, a través de la colaboración.

INTERVENCIÓN TERCIARIA

En ocasiones, la intervención a través de las áreas psicosociales no permite avanzar lo deseado, por lo que debemos recurrir a una intervención más individualizada (intervención terciaria) en la que, además de las modificaciones y/o aportaciones de la organización a la mejora del puesto, se hace necesaria una intervención de ámbito más clínico.

En los casos con sintomatología SQT asentada, a nivel individual, nos encontramos ante sujetos “agotados” y poco participativos en los procesos de cambio planteados desde los distintos niveles organizacionales. Asimismo, su recuperación resulta compleja, al recaer sistemáticamente tras incorporarse al puesto.

Actualmente, las estrategias y técnicas de intervención individual destinadas a estos sujetos se basan en los diversos métodos y conocimientos desarrollados para afrontar y manejar el estrés en el puesto.

- Entrenamiento de técnicas en control de estados de ansiedad y estrés.
- Reestructuración cognitiva.
- Entrenamiento en inteligencia emocional.
- Entrenamiento en solución de problemas.
- Técnicas de habilidades sociales.
- Técnicas de relajación en el puesto.

Fuera del puesto de trabajo, planteamos parte de la intervención en aquellas variables significativas obtenidas en el estudio. Se trata de variables que muestran una relación significativa con respecto al desarrollo de trabajadores *engagement*, como son la recuperación psicológica - fomentando el distanciamiento psicológico y la relajación una vez finalizada la jornada en el puesto a través de la realización de actividades de ocio y/o recuperación psicológica - y el análisis del apartado de la red social laboral y extra-laboral del docente.

Otro apartado a incluir en la intervención individual es la promoción de estilos de vida saludables. Se trata de todas aquellas conductas destinadas a modificar los estados de ánimo negativos de la persona (Brosschot y Thayer, 1998). Entre las diferentes medidas a tomar destacamos:

1. Regular las pautas y horarios de sueño.
2. Práctica de actividad física.
3. Dietas y consumo de alcohol y/o de tabaco de forma moderada.
4. Práctica de medidas que permitan distanciarse psicológicamente del trabajo.

Este último apartado, el del distanciamiento psicológico, supone en nuestro estudio una variable relevante en lo que a estado de salud general se refiere. Podemos afirmar que el distanciamiento amortigua el impacto de estrés laboral en la vida personal del docente, al mismo tiempo que potencia las experiencias positivas vividas en el trabajo, trasladando estas sensaciones al ámbito personal.

Por otro lado, en fases agudas del *burnout* se plantean las siguientes medidas:

- La incorporación de **medicamentos** (por parte del facultativo que corresponda) en fases avanzadas. Por lo general, en este punto hablamos de trabajadores que se encuentran de baja laboral, ya que el SQT en sujetos avanzados presenta una sintomatología similar a los estados de depresión. En este sentido, es frecuente encontrar altos niveles de ansiedad al anticipar la reincorporación al puesto.
- **Reubicación de puesto.** Se trata de una medida procedente de la propia organización. El cambio de funciones dentro de la organización facilita la recuperación del profesional en la empresa o centro en la que desempeña su actividad laboral.

- **Búsqueda activa de trabajo.** Debido a que los pacientes en estos niveles *burnout* se muestran reacios a la incorporación al puesto, se trabaja en una búsqueda activa de empleo, en previsión de que las medidas adoptadas no obtengan los resultados esperados.

Anexos

Anexo 1
Hoja informativa y
consentimiento informado.

HOJA INFORMATIVA Y CONSENTIMIENTO INFORMADO

A través de la Universidad Complutense de Madrid estamos realizando una investigación sobre los diferentes factores que influyen en el bienestar y la salud laboral y general de los trabajadores que se dedican al ámbito de la enseñanza. La finalidad de dicho estudio es recabar información sobre las diversas circunstancias que rodean a esta profesión y a la vida, en general, de los profesionales que la ejercen, con el fin de establecer mejoras que promuevan el bienestar de éstos.

Para ello, se recogerá información de distintos indicadores de salud y bienestar a través de la plataforma *Google Drive*. Se solicita su colaboración rellenando un breve cuestionario (aprox. 5 minutos) durante 5 días, al salir de trabajar (tarde) y al finalizar el día (noche). Previamente deberá rellenar un cuestionario general, al inicio del estudio, que incluirá información sociodemográfica y algunas variables psicológicas que se utilizarán como control. Toda la información recogida en los cuestionarios será analizada y codificada de forma anónima mediante una clave.

La información recogida será tratada de manera confidencial para publicaciones científicas. La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. Al finalizar el estudio el responsable se compromete a explicar los resultados a todos los participantes que estén interesados en conocerlos, y así lo indiquen.

Este proyecto, está dirigido por Xabier Hernández Oñativia, psicólogo colegiado en Madrid y tutelado por los doctores Ana Barrón López de Roa y Alfredo Rodríguez Muñoz (docentes en la Universidad Complutense de Madrid). Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas a lo largo de su participación a través de la dirección de correo electrónico: xhernandez.psicologo@gmail.com.

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Al hacer clic en el siguiente enlace, consiento en participar voluntariamente en la investigación anteriormente descrita. He sido informado y comprendo que la información que se recoja en este estudio tendrá como único fin el estudio de aspectos relacionados con la salud laboral y general de los docentes. He sido informado y comprendo que en cualquier momento es posible abandonar el estudio sin dar explicaciones sobre ello. Consiento que los resultados de este estudio puedan ser publicados en revistas o libros científicos o difundidos por otros medios a la comunidad científica. No obstante, entiendo que los informes de investigación sólo reflejarán los resultados del grupo y que la identidad de los participantes será protegida.

Anexo 2
Carta de presentación.

Carta de presentación

Estimado/a docente:

Desde la Universidad Complutense de Madrid estamos realizando una investigación sobre los diferentes factores que influyen en el bienestar y la salud de los trabajadores que se dedican al ámbito de la docencia. La finalidad de dicho estudio es recabar información sobre las diversas circunstancias que rodean a esta profesión y a la vida, en general, de los profesionales que la ejercen, con el fin de establecer mejoras que promuevan el bienestar de estos. El éxito del estudio y del análisis de este dependerá, en gran medida, de su participación a través de la cumplimentación de los cuestionarios presentados.

Aspectos a tener en cuenta:

- El cuestionario es **totalmente anónimo**. Los datos proporcionados por los sujetos serán analizados de forma anónima por los responsables de la investigación.
- El cuestionario consta de dos partes:
 - Un cuestionario **GENERAL** (CUESTIONARIO – 1 y CUESTIONARIO – 2) cuya cumplimentación se realizará al inicio del estudio. Éste debe ser rellenado un día ajeno al cuestionario de DIARIO.
 - Un cuestionario **DIARIO** formado por 5 días laborales, de lunes a viernes, donde el sujeto anotará diferentes estados emocionales que presenta en cada uno de los 5 días señalados (tarde y noche).
- Utilice lápiz o bolígrafo. En caso de errar en la contestación, borre o tache la respuesta incorrecta.
- El cuestionario dispone de formato ONLINE. Importante introducir, cada vez que emplee este tipo de formato, el código de identificación personal que viene establecido en la portada del cuadernillo de respuesta (ejemplo: XHO/01). El link para la cumplimentación de dicho cuestionario será enviado vía email a su correo personal.
- Conteste a todas las cuestiones planteadas de la forma más sincera posible. Recuerde que en este tipo de cuestionarios no hay respuesta buena ni mala, siendo éstas totalmente anónimas.
- Responda a todas las cuestiones planteadas aunque de dicha respuesta no se encuentre seguro/a. Alguna de las preguntas puede parecer que se repiten; en cualquier caso, es de vital importancia que **responda a todas las cuestiones** planteadas de la forma más sincera posible.

- No existe límite de tiempo a la hora de responder. Lo conveniente, en este tipo de cuestionarios, es que responda con fluidez.
- Para cualquier duda o sugerencia no dude en ponerse en contacto a través del correo: xhernandez.psicologo@gmail.com
- Link de enlace al cuestionario vía online:

A continuación cumplimente las dos siguientes hojas; el Cuestionario General 1 y Cuestionario General 2.

Anexo 3
Variables Sociodemográficas.

CUESTIONARIO GENERAL***Información sociodemográfica*****1. Género:** Hombre / Mujer**2. Edad:** ____ años**3. Estado Civil:** Con pareja / Sin pareja**4. Hijos:** con hijos n° hijos : _____
 sin hijos**5. Nivel educativo:** Estudios superiores Estudios medios o Técnicos Formación Profesional otros**6. Indique el ciclo o ciclos en los que imparte docencia:**

- Primaria → indique el curso o cursos en los que imparte docencia en primaria (1 a 6):
- Secundaria: E.S.O Bachillerato F.P Grado Medio
- F.P Grado Básico F.P Grado Superior Otros:
- Aula de Apoyo / Auxiliares

7. Indique si, sumado a la docencia, ejerce alguna de las siguientes funciones: 1.- Jefe/a de estudios 2.- Coordinador/a 3.- Director/a 4.- Tutor/a**8. ¿Pertenece a algún equipo de trabajo en el centro?** Sí No**9. Años de experiencia en la profesión:** _____ años**10. Años de experiencia en el mismo puesto de trabajo:** _____ años.**11. Número de horas semanales que trabaja:** _____ horas semanales. _____ horas lectivas.**12. En su trabajo, ¿tiene personas a su cargo?:** Sí No**13. Tipo de contrato que tiene en la actualidad.**

- Indefinido o fijo Eventual/Temporal Interino Prácticas
- Otros

14. Centro: Público Privado Concertado

Anexo 4
Cuestionario General

CUESTIONARIO GENERAL
Information Burnout - Engagement

A continuación encontrará una serie de cuestiones relacionadas con sentimientos que Ud. experimenta en su trabajo. Por favor, lea cada frase y anote la frecuencia con que ha tenido ese sentimiento en base a la escala siguiente:

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente De acuerdo
1	2	3	4	5	6	7
<i>General - 1.</i>	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 2.</i>	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 3.</i>	Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 4.</i>	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 5.</i>	Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 6.</i>	Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con mis alumnos.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 7.</i>	Me siento “quemado” por mi trabajo.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 8.</i>	No me preocupa realmente lo que ocurre a algunos de mis alumnos.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 9.</i>	He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 10.</i>	En mi trabajo me siento lleno de energía.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 11.</i>	Estoy entusiasmado con mi trabajo.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 12.</i>	Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 13.</i>	Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 14.</i>	Mi trabajo me inspira.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 15.</i>	Estoy inmerso en mi trabajo.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 16.</i>	Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 17.</i>	Estoy orgulloso del trabajo que hago.					1 2 3 4 5 6 7
<i>General - 18.</i>	Me “dejo llevar” por mi trabajo.					1 2 3 4 5 6 7

Anexo 5
Cuestionario de Diario de tarde

CUESTIONARIO DIARIO***Information una vez finalizada la jornada de trabajo***

A continuación encontrará una serie de cuestiones relacionadas con sentimientos que Ud. ha experimentado HOY en su trabajo. Lea cada frase y anote la frecuencia con la que ha tenido ese sentimiento durante el día de hoy:

HOY...	Totalmente					
Falso.....Verdadero	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-1.</i> ... me he sentido emocionalmente agotado por mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-2.</i> ... he sentido que me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-3.</i> ... creo estar influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-4.</i> ... me he sentido cansado al final de la jornada de trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-5.</i> ... me ha preocupado el hecho que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-6.</i> ... fácilmente he podido crear una atmósfera relajada con mis alumnos.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-7.</i> ... me he sentido "quemado" por mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-8.</i> ... no me ha preocupado realmente lo que ocurre a algunos de mis alumnos.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-9.</i> ... he sentido haber conseguido muchas cosas útiles en mi profesión.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-10.</i> ... en mi trabajo me he sentido lleno de energía.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-11.</i> ... estoy entusiasmado con mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-12.</i> ... he sido feliz cuando he estado absorto en mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-13.</i> ... me he sentido fuerte y vigoroso.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-14.</i> ... mi trabajo me inspira.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-15.</i> ... he estado inmerso en mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-16.</i> ... cuando me he levantado por al mañana he tenido ganas de ir a trabajar.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-17.</i> ... he estado orgulloso del trabajo que hago.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-18.</i> ... me he "dejado llevar" por mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-19.</i> ... el tiempo que has dispuesto para realizar tu trabajo ha sido suficiente y adecuado.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-20.</i> ... has tenido que atender a varias tareas al mismo tiempo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-21.</i> ... la cantidad de trabajo que se espera que hiciera es demasiado grande.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-22.</i> ... he recibido suficiente información sobre los objetivos de mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-23.</i> ... en mi centro tengo la oportunidad de conocer si realizo bien mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario T-24.</i> ... he recibido suficiente información sobre los resultados de mi trabajo.	1	2	3	4	5	6

HOY HAS VISTO QUE ...	Totalmente	Falso.....Verdadero
	1	2 3 4 5 6
<i>diario T-25.</i> ... te resulta difícil concentrarte en tu trabajo porque estás preocupado por asuntos domésticos.	1	2 3 4 5 6
<i>diario T-26.</i> ... los problemas con tu pareja/familia/amigos afectan a tu rendimiento laboral.	1	2 3 4 5 6
<i>diario T-27.</i> ... los problemas que tienes con tu pareja/familia/amigos hacen que no tengas ganas de trabajar.	1	2 3 4 5 6

EN ESTE MOMENTO SIENTO ...	Totalmente	Falso.....	Verdadero
diario T-28. ... entusiasmado.	1	2	3 4 5 6
diario T-29. ... de malas.	1	2	3 4 5 6
diario T-30. ... motivado.	1	2	3 4 5 6
diario T-31. ... irritable.	1	2	3 4 5 6
diario T-32. ... decidido.	1	2	3 4 5 6
diario T-33. ... molesto (a disgusto).	1	2	3 4 5 6
diario T-34. ... inspirado.	1	2	3 4 5 6
diario T-35. ... agresivo.	1	2	3 4 5 6
diario T-36. ... orgulloso.	1	2	3 4 5 6
diario T-37. ... nervioso.	1	2	3 4 5 6

HOY EN EL TRABAJO HE DISPUESTO DE ...	Totalmente	Falso.....	Verdadero
diario T-38. alguien en quien confiar o con quien hablar de mí mismo y de mis preocupaciones.	1	2	3 4 5 6
diario T-39. alguien cuyo consejo realmente desee.	1	2	3 4 5 6
diario T-40. alguien que comprenda mis problemas.	1	2	3 4 5 6
diario T-41. alguien con quien haya podido compartir mis temores y problemas más íntimos.	1	2	3 4 5 6
diario T-42. alguien que me ha informado y ayudado a entender una situación.	1	2	3 4 5 6
diario T-43. alguien con quien he podido contar cuando he necesitado hablar.	1	2	3 4 5 6

A lo largo de la jornada laboral de hoy...

diario T-44. ¿Cuánto tiempo has compartido con el resto de tus compañeros de trabajo en hablar sobre aspectos laborales?

- 0-15 minutos
1
- 15-45 minutos
2
- 1 hora
3
- Más de hora y media
4

diario T-45. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con las relaciones mantenidas con los compañeros de trabajo? Marque una de las siguientes expresiones emocionales.



diario T-46. ¿Cuál es tu grado de satisfacción con las relaciones mantenidas con los alumnos del centro en el que impartes docencia? Marque una de las siguientes expresiones emocionales.



Anexo 6
Cuestionario de Diario de noche

CUESTIONARIO DIARIO***Relleno antes de ir a dormir***

A continuación encontrará una serie de cuestiones relacionadas con sentimientos que Ud. ha experimentado HOY en su trabajo. Lea cada frase y anote la frecuencia con la que ha tenido ese sentimiento durante el día de hoy:

HOY ...	Totalmente	Falso.....	Verdadero			
<i>diario N-1.</i> ... he sido capaz de <<desconectar>>.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-2.</i> ... me he olvidado completamente del trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-3.</i> ... he sido capaz de distanciarme de mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-4.</i> ... he realizado actividades que me ayudan a sentirme relajado.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-5.</i> ... me he tomado mi tiempo para descansar.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-6.</i> ... me he tomado mi tiempo para realizar actividades que me distraen y satisfacen.	1	2	3	4	5	6

HOY HE VISTO QUE ...	Totalmente	Falso....	Verdadero			
<i>diario N-7.</i> ... no he tenido energía suficiente para realizar actividades de ocio con mi pareja/familia/amigos debido a mi trabajo.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-8.</i> ... he tenido que trabajar tanto que no he tenido tiempo para mis hobbies.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-9.</i> ... hoy mis obligaciones laborales han hecho que me haya resultado complicado relajarme en casa.	1	2	3	4	5	6

EN EL DÍA DE HOY ME HE SENTIDO ...	Totalmente	Falso.....	Verdadero			
<i>diario N-10.</i> ... con miedo a perder el control.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-11.</i> ... asustado.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-12.</i> ... nervioso.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-13.</i> ... incapaz de relajarme.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-14.</i> ... sudoración (no debida al calor).	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-15.</i> ... sensación de calor.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-16.</i> ... rubor facial.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-17.</i> ... indigestión o molestias en el abdomen.	1	2	3	4	5	6

HOY, DESPUES DEL TRABAJO, HE DISPUESTO DE ...	Totalmente	Falso.....	Verdadero			
<i>diario N-18.</i> ... alguien en quien confiar o con quien hablar de mí mismo y de mis preocupaciones.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-19.</i> ... alguien cuyo consejo realmente desee.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-20.</i> ... alguien que comprenda mis problemas.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-21.</i> ... alguien con quien haya podido compartir mis temores y problemas más íntimos.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-22.</i> ... alguien que me ha informado y ayudado a entender una situación.	1	2	3	4	5	6
<i>diario N-23.</i> ... alguien con quien he podido contar cuando he necesitado hablar.	1	2	3	4	5	6

EN ESTE MOMENTO ME SIENTO ...	Totalmente	Falso.....	Verdadero
diario N-24. ... entusiasmado.	1	2	3 4 5 6
diario N-25. ... de malas.	1	2	3 4 5 6
diario N-26. ... motivado.	1	2	3 4 5 6
diario N-27. ... irritable.	1	2	3 4 5 6
diario N-28. ... decidido.	1	2	3 4 5 6
diario N-29. ... molesto (a disgusto).	1	2	3 4 5 6
diario N-30. ... inspirado.	1	2	3 4 5 6
diario N-31. ... agresivo.	1	2	3 4 5 6
diario N-32. ... orgulloso.	1	2	3 4 5 6
diario N-33. ... nervioso.	1	2	3 4 5 6

diario N-34. ¿Cómo de satisfecho/a estoy con la calidad de mi tiempo libre? Marque una de las siguientes expresiones emocionales.



diario N-35. ¿Cómo de satisfecho/a estoy con las relaciones con mi gente más allegada? Marque una de las siguientes expresiones emocionales.



diario N-36. En este momento... Indicar el grado de felicidad con tu vida de hoy, marcando una de las siguientes expresiones faciales.



BIBLIOGRAFÍA

Abraham, A. (1984). Problemática del diagnóstico de la salud mental del docente. *Profesores en Conflicto*, 23-35.

Acosta, H., Salanova, M., y Llorens, S. (2011). ¿Cómo predicen las prácticas organizacionales el engagement en el trabajo en equipo?: El rol de la confianza organizacional. *Ciencia y Trabajo*, 13(41), 125-34.

Aguilera, E. C. (2010). Adicción al trabajo (workaholism): Patología psicosocial del siglo XXI. *Salud de los Trabajadores*, 18(1), 57-66.

Alarcon, G., Eschleman, K. J., y Bowling, N. A. (2009). Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work y stress*, 23(3), 244-263.

Albanesi, S., y Salas, C. (2005). Salud laboral en docentes de San Luis, Argentina. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 7(1), 31-36.

Aldrete, M. G., Pando, M., Aranda, C., y Balcázar, N. (2003). Síndrome de burnout en maestros de educación básica, nivel primaria de Guadalajara. *Investigación en Salud*, V(1), p. 0.

Almeida, D. M. (2005). Resilience and vulnerability to daily stressors assessed via diary methods. *Current Directions in Psychological Science*, 14(2), 64-68.

Allport G. W. (1942). The Use of Personal Documents in Psychological Science. *Social Science Research Council Bulletin*, Vol 49. En Bolger, N., Davis, A., y Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 579-616.

Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, núm. 55, p. 47-61.

Álvarez, E., y Fernández, L. (1991). El Síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional (I): revisión de estudios. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11(39), 257-265.

Álvarez-Dardet, C., y Ruiz Cantero, M. T. (2011). Patrimonio de salud: ¿son posibles las políticas salutogénicas?. *Revista Española de Salud Pública*, 85(2), 123-127.

- Anarte, M. T., López, A.E., Ramírez, C., y Esteve, R. (2000). Evaluación del patrón de conducta tipo C en pacientes crónicos. *Anales de Psicología*, 16 (2), 133-141.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: Jossey Bass.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educación*, 24, 89-110.
- Aranda, C., Pando, M., y Berenice, M. (2004). Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o burnout: una revisión. *Psicología y Salud*, 14(1), 79-87.
- Aron, A., y Aron, E. (2003). *Statistics for psychology (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Arranz, P., Torres, J., Cancio, H., y Hernández, F. (1999). Factores de riesgo y de protección en los equipos de tratamiento de los pacientes terminales. *Revista de la Sociedad Española del Dolor*, 6, 302-311.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Avargues, M. L., y Borda, M. (2010). Estrés laboral y síndrome de burnout en la Universidad: análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 73-78.
- Avargues, M. L., Borda, M., y López Jiménez, A. M. (2010). Condiciones de trabajo, burnout y síntomas de estrés en la universidad: validación de un modelo estructural sobre el efecto mediador de la competencia personal percibida. *Psicología Conductual*, 18(2), 317-341.
- Aveni, M., 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. Via y E. Portella (Comp.). *La Sociedad Ante el Envejecimiento y la Minusvalía* (Vol. 1). Barcelona: S. G. Editores.

Avia, M. D., y Sánchez, M.L. (1995). *Personalidad: aspectos cognitivos y sociales*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Avia, M. D., y Vázquez, C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid. España: Alianza Editorial.

Ayuso, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1341Ayuso.pdf>.

Ayuso, J. A., y Guillén, C. L. (2008). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157-173.

Aznar, M. P. M., Rodríguez, M. D. A. G., y Aznar, M. M. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 451-465.

Báez-Montiel, B. B., Gutiérrez-Islas, E., Bolaños-Maldonado, M., Samarín, E., y Turabián, J. L. (2014). Las odiseas de los Ulises. Estudio de los relatos de un día normal de trabajo del médico de familia en Paraguay, México, Perú y España. *Atención Primaria*, 46(2), 68-76.

Bakker, A. B., y Bal, P.M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189-206.

Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.

Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209-223.

Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115.

Bakker, A. B., Demerouti, E., y Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180.

- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E., y Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 341-356.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD-R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., y Schreurs, P. J. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10(1), 16-38.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Xanthopoulou, D. (2011). Cómo los empleados mantienen su engagement en el trabajo. *Ciencia y Trabajo*, 13(41), 135-142.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284.
- Bakker, A. B., y Leiter, M. P. (Eds.). (2010). *Work engagement: A handbook of essential theory and research*. Psychology Press.
- Bakker, A. B., y Oerlemans, W. G. M. (2011). Subjective well-being in organizations. *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, 178-189.
- Bakker, A. B., y Rodríguez-Muñoz, A. (2012). Introducción a la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 62-65.
- Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A., y Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66-72.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., y Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Sixma, H. J., Bosveld, W., y van Dierendonck, D. (2000). Patient demands, lack of reciprocity, and burnout: A five-year longitudinal study among general practitioners. *Journal of Organizational Behavior*, 425-441.

- Bakker, A. B., Tims, M., y Derks, D. (2012). Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement. *Human Relations*, 65(10), 1359-1378.
- Bakker, A. B., Van Der Zee, K. I., Lewig, K. A., y Dollard, M. F. (2006). The relationship between the big five personality factors and burnout: A study among volunteer counselors. *The Journal of Social Psychology*, 146(1), 31-50.
- Bakker, A. B., van Emmerik, I. H., Geurts, S.A. E., y Demerouti, E. (2008). Recovery turns job demands into challenges: A diary study on work engagement and performance. *Working Paper*, Erasmus University Rotterdam.
- Bakker, A. B., Van Veldhoven, M. J. P. M., y Xanthopoulou, D. (2010). Beyond the Demand-Control model: Thriving on high job demands and resources. *Journal of Personnel Psychology*, 9, 3-16.
- Bakker, A. B., y Xanthopoulou, D. (2009). The crossover of daily work engagement: Test of an actor-partner interdependence model. *Journal of Applied Psychology*, 94(6), 1562-1571.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman
- Bandura, A., y Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development* (Vol. 14). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Barrón, A., y Chacón, F. (1990). Efectos directos y protectores frente al estrés del apoyo social. *Investigaciones Psicológicas*, 8, 197-206.
- Barrón, A., y Chacón F. (1992). Apoyo social percibido: su efecto protector frente a los acontecimientos vitales estresantes. *Revista de Psicología Social*, 7(1), 53-59.

- Barrón, A., y Sánchez E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Bateman, T., y Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103–118.
- Bauer, J., Stamm, A., Virnich, K., Wissing, K., Müller, U., Wirsching, M., y Schaarschmidt, U. (2006). Correlation between burnout syndrome and psychological and psychosomatic symptoms among teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 79(3), 199-204.
- Beal, D. J. (2015). ESM 2.0: State of the art and future potential of experience sampling methods in organizational research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 383-407.
- Beal, D. J., y Weiss, H. M. (2003). Methods of ecological momentary assessment in organizational research. *Organizational Research Methods*, 6(4), 440-464.
- Beck, A., Epstein, N., Brown, G., y Steer, R. (1988). An inventory for measuring clinical anxiety. Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(6), 893-897.
- Beck, A. T., y Steer, R. A. (2011). *Manual BAI. Inventario de Ansiedad de Beck* (adaptación española de J. Sanz). España: Pearson Educación S.A.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Beehr, T. A., Farmer, S. J., Glazer, S., Gudanowski, D. M., y Nair, V. N. (2003). The enigma of social support and occupational stress: source congruence and gender role effects. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8(3), 220-231.
- Beehr, T. A., Walsh, J. T., y Taber, T.D. (1976). Relationship of stress to individually and organizationally valued states: Higher order needs as a moderator. *Journal of Applied Psychology*, 61, 41-47.

- Belloch, S. L., Renovell, V., Calabuig, J. R., y Gómez, L. (2000). Síndrome de agotamiento profesional en médicos residentes de especialidades médicas hospitalarias. *Anales de Medicina Interna*, 17(3), 118-122.
- Benavides, A. M. T., Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., y González Gutiérrez, J. L. (2002). La evaluación específica del síndrome de Burnout en psicólogos: el "inventario de burnout de psicólogos". *Clínica y Salud*, 13(3), 257-283.
- Benevides-Pereira, A., Fraiz de Camargo, D., y Porto-Martins, P. (2011). Uwes: Utrecht Work engagement scale. Escala Utrecht de Engagement en el Trabajo. *Occupational Health Psychology Unit*.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Biklen, S. K. (1995). *School work: Gender and the cultural construction of teaching*. Teachers College Press.
- Blanch, J. M., Sahagún, M., Cantera, L., y Cervantes, G. (2010). Cuestionario de bienestar laboral general: estructura y propiedades psicométricas. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 157-170.
- Blanch, J. M., Sahagún, M., y Cervantes, G. (2010). Estructura factorial del cuestionario de condiciones de trabajo. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 175-189.
- Blanco, J. M. F., Aguado, M. P. Q., Alonso, C. V., Cabaco, A. S., Sánchez, T. S., Ruiz, A. S., y Bernabé, J. R., y. (1997). El síndrome del " Burnout": estudio empírico en profesores de enseñanza primaria. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 2(1), 1.
- Boada, J., Diego, R. D., y Agulló, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16 (1), 125-131.

- Boada, J., Diego, R. D., Agulló, E., y Mañas, M. Á. (2005). El absentismo laboral como consecuente de variables organizacionales. *Psicothema*, 17(2), 212-218.
- Bolger, N., Davis, A., y Rafaeli, E. (2003). Diary methods: Capturing life as it is lived. *Annual Review of Psychology*, 54(1), 579-616.
- Bono, J. E., Foldes, H. J., Vinson, G., y Muros, J. P. (2007). Workplace emotions: The role of supervision and leadership. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1357–1367.
- Borg, M. G., y Falzon, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Borg, M. G., y Riding, R. J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education*, 6(4), 355-373.
- Breevaart, K., Bakker, A. B., Demerouti, E., y Hetland, J. (2012). The measurement of state work engagement. *European Journal of Psychological Assessment*.
- Brenninkmeyer, V., Van Yperen, N. W., y Buunk, B. P. (2001). Burnout and depression are not identical twins: is decline of superiority a distinguishing feature?. *Personality and Individual Differences*, 30 (5), 873-880.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B., y Nogareda, C. (2007). Nota Técnica de Prevención 732. Síndrome de estar quemado por el trabajo “Burnout”(III): Instrumento de medición. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de: http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/701a750/ntp_732.pdf.
- Breuse, E. (1984). Identificación de las fuentes de tensión en el trabajo profesional del docente. En J. M. Esteve, *Profesores en conflicto*. Madrid, España: Narcea.
- Brill, P. L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family & Community Health*, 6(4), 12-24.

- Brosschot, J. F., y Thayer, J. F. (1998). Anger inhibition, cardiovascular recovery, and vagal function: A model of the link between hostility and cardiovascular disease. *Annals of Behavioral Medicine*, 20(4), 326-332.
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239-253.
- Buckingham, M., y Coffman, C. (1999). *First break all the rules*. NY: Simon y Schuster.
- Burke, R. J., Greenglass, E. R., y Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress, and Coping*, 9(3), 261-275.
- Buunk, B.P., y Schaufeli, W. B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek, (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 53-69). London: Taylor & Francis.
- Buunk, B. P., Schaufeli, W. B., y Ybema, J. F. (1994). Burnout, uncertainty, and the desire for social comparison among nurses. *Journal of Applied Social Psychology*, 24(19), 1701-1718.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. New York, NY: Routledge.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and teacher education: An International Journal of Research*, 7(2), 197-209.
- 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.
- Cacioppo, J. T., Gardner, W. L., y Berntson, G. G. (1999). The affect system has parallel and integrative processing components: Form follows function. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(5), 839.

- Caggiano, V., Zammiti, B., y Tellez, M. D. C. M. (2012). Predictors of female business conduct. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(4), pp: 427-435.
- Calvete, E. (2010). El estrés en profesores. *Crítica*, 968, 71-74.
- Calvete, E., y Villa, A. (1997). Programa "Deusto 14-16". II *Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Calvete, E., y Villa, A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, (319), 291-303.
- Calvete, E. y Vila, I (2000). Burnout y síntomas psicológicos: modelos de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y estrés*, 6(1), 117-130.
- Calvo, F., y Díaz, M. D. (2004). Apoyo social percibido: características psicométricas del cuestionario Caspe en una población urbana geriátrica. *Psicothema* 16(4), 570-575.
- Cameron, K., y Dutton, J. E., y Quinn, R. E. (Eds.). (2003). *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline*. Berrett-Koehler Publishers.
- Campbell, P. B. (1982). *Job satisfaction: Antecedents and associations*. Columbus, OH: Ohio State University.
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., y Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929-940.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Behavioral Publications.
- Carlin, M., y Garcés de los Fayos, E. (2010). El síndrome de burnout: evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, 26(1), 169-180.
- Carrasco, A. M., de la Corte, C. M., y León, J. M. (2010). Engagement: un recurso para optimizar la salud psicosocial en las organizaciones y prevenir el burnout y estrés laboral. *Revista Digital de Salud y Seguridad en el Trabajo*, 1, 1-22.

Carretero, B., Oliver, C., Toledo, E., y Regueiro, F. (1998). Estudio de antecedentes y consecuentes del Burnout en profesionales de educación especial en centros públicos de Madrid. *Psiquis*, 19 (9), 55-65.

Carrobles, J., y Benevides-Pereira, A. (2009). El estrés y la psicología positiva. En E. Fernández-Abascal (Ed.), *Emociones positivas* (págs. 363-373). Madrid, España: Ediciones Piramide.

Cassel, J. (1974). Psychosocial processes and “stress”: Theoretical formulation. *International Journal of Health Services*, 4(3), 471-482.

Castellano, E., Cifre, E., Spontón, C., Medrano, L. A., y Maffei, L. (2013). Emociones positivas y negativas en la predicción del burnout y engagement en el trabajo. *Revista de Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 75-88.

Caton, D. J., Grossnickle, W. F., Cope, J. G., Long, T. E., y Mitchell, C. C. (1988). Burnout and stress among employees at a state institution for mentally retarded persons. *American Journal of Mental Retardation*, 93(3), 300-304.

Ceja, L., y Navarro, J. (2011). Dynamic patterns of flow in the workplace: Characterizing within-individual variability using a complexity science approach. *Journal of Organizational Behavior*, 32(4), 627-651.

Ceja, L., y Navarro, J. (2012). ‘Suddenly I get into the zone’: Examining discontinuities and nonlinear changes in flow experiences at work. *Human Relations*, 65(9), 1101-1127.

Chacón, F., Vecina, M. L., Barrón A., y De Paúl, M. P. (1999). Burnout en voluntarios que trabajan con pacientes de sida o cáncer. *Clínica y Salud*, 10(2), 137-150.

Cherniss, C. (1980). *Staff burnout: Job stress in the human services*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Londres: Taylor y Francis.

- Cherrington, D. (1980). *The work ethic*. New York: AMACOM.
- Christensen, T. C., Barrett, L. F., Bliss-Moreau, E., Lebo, K., y Kaschub, C. (2003). A practical guide to experience-sampling procedures. *Journal of Happiness Studies*, 4(1), 53-78.
- Clark, L., y Watson, D. (1995). Constructing validity: Basic issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 7(3), 309-319.
- Clore, G. L. (1994). Why emotions are never unconscious. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: Fundamental questions* (pp. 285–290). New York: Oxford University Press.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Cohen, S. E., y Syme, S. (1985). *Social support and health*. Academic Press.
- Cooke, R. A., y Rousseau, D. M. (1984). Stress and strain from family roles and work role expectation. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 252-260.
- Cooper, C. L., y Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: a national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 130-143.
- Coque, M. (1998). Estudio en la Enseñanza Concertada. *Trabajadores de la Enseñanza, Extremadura*. 191. (Monografía). En J. A. Ayuso y C. L. Guillén (2008). Burnout y mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19(1), 157-173.
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L., Gala, F. J., Lupiani, M., Benítez, A., y Gómez, A. (2003). Prevalencia del Síndrome de Burnout en los maestros. Resultados de una investigación preliminar. *Psicología.com*, 7 (1).
- Cornejo, R., y Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 75-80.

- Corredor, M. E., y Monroy, J. P. (2009). Descripción y comparación de patrones de conducta, estrés laboral y burnout en personal sanitario. *Hacia la Promoción de la Salud*, 14(1), 109-123.
- Cox, T. (1978). *Stress*. London: McMillan.
- Cox, T. (1985). The nature and measurement of stress. *Ergonomics*, 28(8), 1155-1163.
- Cox, T., Kuk, G., y Leiter, M. (1993). Burnout, health, work stress, and organizational healthiness. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (eds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 177-193). UK.: Taylor y Francis.
- Cox, T., y Mackay, C. J. (1981). A transactional approach to occupational stress. En E. N. Corlett y J. Richardson (Eds.). *Stress, Work Design and Productivity*. Chichester: Wiley y Sons.
- Crane, S. J., y Iwanicki, E. F. (1986). Perceived role conflict, role ambiguity, and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7(2), 24-31.
- Crant, J. M. (2000). Proactive behavior in organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435-462.
- Cronin-Stubbs, D., y Rooks, C. A. (1985). The stress, social support, and burnout of critical care nurses: the results of research. *Heart & Lung: The Journal of Critical Care*, 14(1), 31-39.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: the psychology of optimal experience*. New York, Harrer and Row.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). If we are so rich, why aren't we happy?. *American Psychologist*, 54(10), 821-827.
- Csikszentmihalyi, M., y Larson, R. (1987). Validity and reliability of the Experience Sampling Method. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 526-536.
- Csikszentmihalyi, M., y LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(5), 815-822.

- Culbertson, S. S., Mills, M. J., y Fullagar, C. J. (2012). Work engagement and work-family facilitation: Making homes happier through positive affective spillover. *Human Relations*, 65(9), 1155–1177.
- Da Silva, M., da Veiga, V., y Flores, L. (2015). Maslach Burnout Inventory–General Survey (MBI-GS): Aplicação em Universidade Público Federal. *Revista da Faculdade de Administração e Economia*, 6(2), 182-195.
- Da Silva, H., Daniel, E., y Pérez, A. (1999). Estudio del síndrome de desgaste profesional entre los profesionales sanitarios de un hospital general. *Actas Españolas de Psiquiatría*, 27(5), 310-320.
- Daley, M. (1979). Preventing worker burnout in child welfare. *Child Welfare*, 58 (7), 443-450.
- Daniel, E. (1995). *Estudio del Síndrome del desgaste profesional entre los médicos de un hospital general* (tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Davidoff, L. (1980). *Introduction to Psychology*. Nueva York: McGraw-Hill.
- De Bloom, J., Kompier, M., Geurts, S., de Weerth, C., Taris, T., y Sonnentag, S. (2009). Do we recover from vacation? Meta-analysis of vacation effects on health and well-being. *Journal of Occupational Health*, 51(1), 13-25.
- De la Fuente, J., y De la Fuente, M. (1995). Análisis componencial del patrón de conducta tipo-A y respuestas ansiógenas situacionales específicas: implicaciones para la intervención. *Psicothema*, 7 (2), 267-282.
- De la Fuente, L., De la Fuente, E. I., y Trujillo, H. (1997). Burnout y satisfacción laboral. Indicadores de salud laboral en el ámbito sanitario. *Clínica y Salud*, 8 (3), 481-494.
- De la Rubia, J. (2011). La escala de afecto positivo y negativo (PANAS) en parejas casadas mexicanas. *Ciencia Ergo Sum*, 18(2), 117-125.
- Deci, W. L., y Ryan, R. M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York, NY.

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P., y Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work Environ Health*, 27(4), 279-286.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., y Halbesleben, J. R. (2015). Productive and counterproductive job crafting: A daily diary study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(4), 457-469.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., y Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Demerouti, E., y Rispens, S. (2014). Improving the image of student-recruited samples: A commentary. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 87(1), 34-41.
- Demerouti, E., y Sanz-Vergel, A. I. S. (2012). Recuperación diaria y bienestar: una visión general. *Psicothema*, 24(1), 73-78.
- Derks, D., y Bakker, A. B. (2014). Smartphone use, work-home interference, and burnout: A diary study on the role of recovery. *Applied Psychology*, 63(3), 411-440.
- Díaz, R. J., y Hidalgo, I. (1994). El síndrome de Burnout en los médicos del sistema sanitario público de un área de salud. *Revista Clínica Española*, 194(4), 670-676.
- Díaz, J. F., y Sánchez-López, M. P. (2002). Relaciones entre estilos de personalidad y satisfacción autopercebida en diferentes áreas vitales. *Psicothema*, 14(1), 100-105.
- Dick, R., y Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.
- Diego, R., Diego, A., y Olivar, S. (2001). Job satisfaction in banking workers. *Psicothema*, 13(4), 629-635.
- Diener, E. (2000). Subjective wellbeing: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychological Association*, 55(1), 34-43.

- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., y Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125 (2), 276-302.
- Dinham, S., y Scott, C. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 379-396.
- Doménech, F. (2005). Autoeficacia, recursos escolares de afrontamiento y agotamiento docente en profesores de secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, 28(4), 471-483.
- Doménech, F. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Doménech, F., y Gómez, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, coping strategies, self-efficacy and burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637-654.
- Donoso, L. M. B., Demerouti, E., Hernández, E. G., Moreno-Jiménez, B., y Cobo, I. C. (2015). Positive benefits of caring on nurses' motivation and well-being: A diary study about the role of emotional regulation abilities at work. *International Journal of Nursing Studies*, 52(4), 804-816.
- Dormann, C., y Griffin, M. A. (2015). Optimal time lags in panel studies. *Psychological Methods*, 20(4), 489.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M., y Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Durán, M. A., Extremera, N., y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), 45-62.
- Durán, A., Extremera, N., y Rey, L. (2004). Engagement and burnout: Analysing their association patterns. *Psychological Reports*, 94(3), 1048-1050.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, F. 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(Suplemento), 158-164.

Edelwich, J., y Brodsky, A. (1980). *Burn-out: Stages of disillusionment in the helping professions* (Vol. 1). New York: Human Sciences Press.

Esteve, J. M., Franco, S., y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*. Barcelona: Anthropos.

Etzion, D. (1984). Moderating effect of social support on the stress–burnout relationship. *Journal of Applied Psychology*, 69(4), 615-622.

Evans, B., y Fisher, D. (1993). The nature of burnout: a study of the three-model burnout in human service and no-human service samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 66(1), 29-38.

Extremera, N., Durán, 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.

Fahrenberg, J., Hüttner, P., y Leonart, R., 2001. Monitor: Acquisition of psychological data by a hand-held pc. En J. Fahrenberg and M. Myrtek (Eds.), *Progress in ambulatory assessment*. Kirkland, WA, US: *Hogrefe and Huber Publishers*, pp. 93-112.

Fajardo, M., Iroz, M., López, D., y Mirón, S. (2013). Relación entre engagement y las creencias de autoeficacia en los trabajadores. *Revista Electrónica de Investigación Docencia Creativa*, 2, 79-92.

Faragher, E. B., Cass, M., y Cooper, C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: a meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62(2), 105-112.

- Feldman, L, Barrett, D. J. (2001). An introduction to computerized experience sampling in psychology. *Social Science Computer Review*, 19(2), 175–185.
- Fernández, J. M. D. (2010). *Estrés laboral por acoso moral en el trabajo y síndrome de burn-out y su relación con el autoconcepto, la adaptación de conducta y la personalidad en trabajadores de atención a la salud* (tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España.
- Fernández-Abascal, G. (2011). *Emociones positivas*. Madrid, España: Pirámide.
- Fernández-Berrocal, P., y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., y Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fernández-Concepción, O., Verdecie-Feria, O. I., Chávez-Rodríguez, L., Álvarez-González, M. A., y Fiallo-Sánchez, M. C. (2002). Patrón de conducta de tipo A y acontecimientos vitales como riesgo para el infarto cerebral. *Revista de Neurología*, 34(7), 622-627.
- Ferrando, J. (1991). *Fuentes, manifestaciones y variables relacionadas con el estrés laboral en una muestra de docentes de Barcelona* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España.
- Ferrando, P. J., Chico, E., y Tous, J. M. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo Life Orientation Test. *Psicothema*, 14(3), 673-680.
- FETE-UGT. (2006). *Guía de prevención de riesgos psicosociales en el sector de la enseñanza*. Observatorio permanente de riesgos psicosociales de UGT. Madrid.
- Fimian, M. (1988). Predictions of classroom stress and burnout experienced by gifted and talented students. *Psychology in the Schools*, 25(4), 392-405.
- Fisher, G. G., Matthews, R. A., y Gibbons, A. M. (2016). Developing and investigating the use of single-item measures in organizational research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 21, 3-23.

- Flórez, J. A. (1994). *Síndrome de estar quemado*. Oviedo: Edikamed.
- Fontana, D., y Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261-270.
- Foxworth, M., Karnes, F., y Leonard, R. (1984). The factorial validity of the Teacher Occupational Stress Factor Questionnaire for the teacher of the gifted. *Educational and Psychological Measurement*, 44, 527-532.
- Fraile, A., López-Pastor, V., Castejón, J., y Romero, R. (2013). La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado. *Aula Abierta*, 41(2), 23-34.
- Franco, J. (2009). “El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión”. *Anales de Psicología*, 25(2), 397-398.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2003). Positive emotions and upward spirals in organizations. En K. Cameron, J. Dutton y R. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship* (pp. 163-175). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Fredrickson, B.L., y Losada, M.F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60, 678-686.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. (1995). School principal burnout: the concept and its components. *Journal of Occupational Behavior*, 16, 191-198.
- Friedman, R. A., Tidd, S. T., Currall, S. C., y Tsai, J. C. (2000). What goes around comes around: The impact of personal conflict style on work group conflict and stress. *International Journal of Conflict Management*, 11(1), 32-55.

- Frone, M. R. (2003). Work–family balance. En J. Campbell y L. E. Tetrick (Eds.), *Handbook of occupational health psychology* (pp. 143–162). Washington, DC: American Psychological Association.
- Fuertes, J. C., Martínez, O., Cantizano, J. M., Gándara, J., y De la Cruz, M. (1997). Estrés laboral (Burnout) en personal profesional de las Fuerzas Armadas (Estudio de la insatisfacción laboral y sus repercusiones psicopatológicas en suboficiales, oficiales y oficiales superiores del Ejército de Tierra). *Anales de Psiquiatría*, 13 (9), 362-374.
- Gallego, D. R., y Londoño, B. M. (2010). Formación en creencias de eficacia. Una propuesta para reducir el burnout y optimizar los niveles de engagement en empleados. *International Journal of Psychological Research*, 3(2), 86-92.
- García, I. M. (1990). Burnout en profesores y marginación social: diferencias en una muestra de profesores de centros educativos marginado y no marginados. En *Libro de Comunicaciones del III Congreso Nacional de Psicología Social*.
- García, M. (1990). Burnout profesional en organizaciones. *Boletín de psicología*, 29, 7-27.
- García, J. M. y Berridos, M. P. (1999). El significado del trabajo en personas con patrón de conducta tipo A. *Psicothema*, 11(2), 357-366.
- García, F. J., Ferrá, P., Monjas, M. I., y Marande, G. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211-231.
- García-Calleja, M. (1991). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 80-83.
- García-Izquierdo, A. L., Ramos-Villagrasa, P. J., y García-Izquierdo, 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(2), 135-147.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E., y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400.

García, J. M., Moreno, L. L., Díaz, M. J., y Valdehita, S. R. (2007). Relación entre factores psicosociales adversos, evaluados a través del cuestionario multidimensional Decore, y salud laboral deficiente. *Psicothema*, *19*(1), 95-101.

García, M., Sáez, M.C., y Llor, B. (2000). Burnout, satisfacción laboral y bienestar en personal sanitario de salud mental. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *16* (2), 215-228.

García, M., Sobrido, N., García, M., Raña, C., y Saleta, J. L. (1999). El síndrome burnout en profesionales de enfermería. *Enfermería Científica*, *202-203*, 61-64.

Garrosa, E., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., y Sanz-Vergel, A. (2015). El impacto emocional del incivismo laboral y el abuso verbal en el trabajo: el papel protector de la recuperación diaria. *Anales de psicología*, *31*(1), 190-198.

Garrosa, E., Moreno-Jimenez, B., Liang, Y. y Gonzalez, J. L. (2008). The relationship between socio-demographic variables, job stressors, burnout, and hardy personality in nurses: An exploratory study. *International Journal of Nursing Studies*, *45*(3), 418-427.

Garrosa, E., Moreno Jiménez, B., Rodríguez Carvajal, R., y Morante Benadero, M. E. (2005). Variables predictoras del burnout en enfermería: importancia de los procesos emocionales de resistencia. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, *51*(199), 5-13.

Geurts, S. A. E., Taris, T. W., Kompier, M. A. J., Dikkers, S. J. E., Van Hooff, M., y Kinnunen, U. (2005). Work-home interaction from a work-psychological perspective: Development and validation of a new questionnaire, the SWING. *Work and Stress*, *19*, 319-339.

Gil Rodríguez, F., y Alcover de la Hera, C. M. (2003). *Introducción a la psicología de las organizaciones*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud pública de México*, *44*(1), 33-40.

Gil-Monte, P. R. (2010). Situación actual y perspectiva de futuro en el estudio del estrés laboral: la Psicología de la Salud Ocupacional. *Informació psicológica*, (100), 68-83.

- Gil-Monte, P. R., García-Jueas, J. A., y Caro M. C. (2008). Influencia de la sobrecarga laboral y la autoeficacia sobre el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería: a study in nursing professionals. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(1), 113-118.
- Gil-Monte, P. R., y Marucco, M. A. (2008). Prevalencia del "síndrome de quemarse por el trabajo" (burnout) en pediatras de hospitales generales. *Revista de Saúde Pública*, 42(3), 450-456.
- Gil-Monte, P. R., y Moreno-Jiménez, B. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid, España: Pirámide, 36-37.
- Gil-Monte, P., y Moreno-Jiménez, B. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo*. Madrid, España: Pirámide.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid, España: Síntesis.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1998). A study on significant sources of the "burnout syndrome" in workers at occupational centres for the mentally disabled. *Psychology in Spain*, 2(1), 116-123.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11(3), 679-689.
- Gil-Monte, P. R., y Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 135-149.
- Gillespie, D. F. (1980). Correlates for active and pasive burnout types. *Journal of Social Service Research*, 4 (2), 1-16.

Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior high school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 45(2), 377-387.

Golembieswski, R.T., Munzenrider, R., y Carter, D. (1983) "Phases of progressive burnout and their work site covariante: Critical issues in OD research and praxis" *Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-481.

Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F., y Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations: Toward a phase model of burnout*. Praeger Publishers.

Gollob, H. F., y Reichardt, C. S. (1987). Taking account of time lags in causal models. *Child development*, 58(1) 80-92.

González, A., y Paoloni, P. V. (2015). Implicación y rendimiento en física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-45.

González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.

Gordillo, M. D. (2015). *Análisis de la competencia emocional de los futuros docentes extremeños* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Badajoz.

Gorgievski, M. J., y Hobfoll, S. E. (2008). Work can burn us out or fire us up: Conservation of resources in burnout and engagement. *Handbook of Stress and Burnout in Health Care*, 7-22.

Green, A. S., Rafaeli, E., Bolger, N., Shrout, P. E., y Reis, H. T. (2006). Paper or plastic? Data equivalence in paper and electronic diaries. *Psychological Methods*, 11, 87-105.

Green, D. E., Walkey, F. H., y Taylor, A. J. (1991). The three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory: A multicultural, multinational confirmatory study. *Journal of Social Behavior and Personality*, 6(3), 453-472.

- Griffith, J., Steptoe, A., y Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 69(4), 517-531.
- Grotberg, E. H. (1995). *A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit*. The Hague, The Netherlands: Bernard van leer foundation.
- Grzywack, J. G., y Marks, N. F. (2000). Family, work, work-family spillover, and problem drinking during midlife. *Journal of Marriage and the Family*, 62(2), 336- 248.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19(1), 145-158.
- Guerrero, E., y Castro, F. V. (2001). *Síndrome de "burnout" o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Guillén, J., y Santamaría, E. (1999). Evaluación del nivel de Burnout en una muestra de trabajadores del área de tratamiento de un centro penitenciario. *Revista Española Sanidad Penitenciari*, 1(3), 68-72.
- Hagedorn, L. (2000). Conceptualizing faculty job satisfaction. En L. Hagedorn, *New Directions for Institutional Research: What contributes to job satisfaction among faculty and staff*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Halbesleben, J. R. B., Harvey, J., y Bolino, M. C. (2009). Too engaged? A conservation of resources view of the relationship between work engagement and work interference with family. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1452–1465.
- Hallberg, U. E., y Schaufeli, W. B. (2006). "Same same" but different? Can work engagement be discriminated from job involvement and organizational

commitment?. *European Psychologist*, 11(2), 119-127.

Harrison, W. D. (1983). A social competence model of burnout. En B. A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (pp. 29-39). Pergamon Press: New York.

Haslam, S. A., O'Brien, A., Jetten, J., Vormedal, K., y Penna, S. (2005). Taking the strain: Social identity, social support, and the experience of stress. *British Journal of Social Psychology*, 44(3), 355-370.

Hernández, Z. E. (2009). Variables que intervienen en la personalidad resistente y las estrategias de afrontamiento en adultos mayores. *Liberabit*, 15(2), 153-161.

Hernández, G. L., y Olmedo, E. (2004). Un estudio correlacional acerca del síndrome del "estar quemado" (burnout) y su relación con la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 22(1), 121-136.

Hernández, G. L., Olmedo, E., y Ibañez Fernández, I. (2004). Estar quemado (*burnout*) y su relación con el afrontamiento. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (2), 323-336.

Herrero, J., y Musitu, G. (1998). Apoyo social, estrés y depresión: un análisis causal del efecto supresor. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 195-203.

Hersey R. B. (1932). Rate of production and emotional state. En D. J. Beal (2015). ESM 2.0: State of the art and future potential of experience sampling methods in organizational research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 383-407.

Hewson, C. (2016). *Ethics Issues in Digital Methods Research*. Digital Methods for Social Science: An Interdisciplinary Guide to Research Innovation, 206-221.

Hewson, C., y Buchanan, T. (2013). Ethics guidelines for internet-mediated research. *The British Psychological Society*. Available: <http://www.bps.org.uk/system/files/Public%20files/inf206-guidelines-for-internet->

mediated-research.pdf.

Hierbert, B. A., y Farber, I. (1984). Teacher Stress: Literature Survey with a Few Surprises. *Canadian Journal of Education*, 9(1), 14-27.

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.

Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337-421.

Hobfoll, S. E., y Freedy, J. (1993). Conservation of resources: A general stress theory applied to burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. (pp.115- 133). Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Hobfoll, S. E., y Shirom, A. (2000). Conservation of resources: Applications to stress and management in the workplace. En RT Golembiewski (ed.), *Handbook of Organizational Behavior* (pp. 57-80). New York: Marcel Dekker.

Hock, R.R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.

Holahan, C. J., y Moos, R. H. (1990). Life stressors, resistance factors, and improved psychological functioning: An extension of the stress resistance paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 909-917.

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(4), 1067-1077.

Houdmont, J., y Leka, S. (2010). *Contemporary occupational health psychology*. Oxford: Wiley-Blackwell.

House, J. (1981). *Work stress and social support*. En E. Daniel (1995): *Estudio del*

síndrome de desgaste profesional entre los médicos de un hospital general (tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Salamanca. España.

Howard, S., y Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7(4), 399-420.

Hox, J. (2002). *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.

Hufford, M. R., Shiffman, S., Paty, J., y Stone, A. A. (2001). Ecological Momentary Assessment: Real-world, real-time measurement of patient experience. En J. Fahrenberg y M. Myrtek (Eds.), *Progress in ambulatory assessment: Computer-assisted psychological and psychophysiological methods in monitoring and field studies* (pp. 69-91). Kirkland, WA, US: Hogrefe & Huber Publishers.

Ilies, R., Johnson, M., Judge, T., y Keeney, J. (2011). A within-individual study of interpersonal conflict as a work stressor: Dispositional and situational moderators. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 44 – 64.

Ilies, R., Wilson, K. S., y Wagner, D. T. (2009). The spillover of daily job satisfaction onto employees' family lives: The facilitating role of work-family integration. *Academy of Management Journal*, 52(1), 87-102.

Isabel, J. A. C., y Pereira, A. M. B. (2009). El estrés y la psicología positiva. En G. Fernández-Abascal (Ed) . *Emociones positivas* (pp. 363-374).. Madrid, España: Pirámide.

Ito, T. A., Larsen, J. T., Smith, N. K., y Cacioppo, J. T. (1998). Negative information weighs more heavily on the brain: the negativity bias in evaluative categorizations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 887.

Ivancevich, J. M., y Matteson, M. T. (1980). *Stress and Work. A managerial perspective*.

Dallas: Tex., Scott, Foresman and company.

Ivancevich, J. M., y Matteson, M. T. (1987). A tipe A-B person work environment interaction model for examining occupational stress and consequences. *Human Relations*, 37(7), 491-513.

Iwanicki, E. F., y Schwab, R. L. (1981). A Cross Validation Study of the Maslach Burnout Inventory. *Educational and Psychological Measurement*, 41(4), 1167-1174.

Jackson, S. E., y Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Organizational Behavior*, 3(1), 63-77.

Jepson, E., y Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183-197.

Jiménez, A. E., Jara, M. J., y Miranda, E. R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar y Educacional*, 16(1), 125-134.

Londoño, N. E., Rogers, H., Castilla, J. F., Posada, S., Ochoa, N., Jaramillo, M.A., Oliveros, M., Palacio, J., Aguirre, D., (2012). Validación en Colombia del cuestionario MOS de apoyo social. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 142-150.

Joiner, T. E., Catanzaro, S. J., Laurent, J., Sandín, B., y Blalock, J. A. (1996). Modelo tripartito sobre el afecto positivo y negativo, la depresión y la ansiedad: evidencia basada en la estructura de los síntomas y en diferencias sexuales. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 1(1), 27-34.

Judge, T. A., Bono, J. E., y Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 237-249.

Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.

Kahn, R., y Byosiere, P. (1992). Stress in organizations. En M. D. Dunnette y L. M. Hough *Handbook of industrial and organizational psychology* (2 ed.), (pp. 571–650) Palo Alto:

Consulting Psychologists.

Karasek J, R. A. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285-308.

Klas, L., Kendall, W., y Kennedy, L. (1985). Levels and specific causes of stress perceived by regular classroom teachers. *Canadian Counsellor*, 19, 115-127. Knight-Wegenstein,

Kleinbaum, D. G., Kupper, L. L., y Mueller, K. E. (1988). *Applied regression analysis and other multivariable methods*. Boston: PWS-KENT Publishing Company.

Knight-Wegenstein, A. G. (1973). *Die arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik. Deutschland*. Zürich: Autor.

Kobasa, S. C. (1979). Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and social Psychology*, 37(1), 1-11.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Courington, S. (1981). Personality and constitution as mediators in the stress-illness relationship. *Journal of Health and Social Behavior*, 22(4), 368-378.

Kobasa, S. C., Maddi, S. R., y Kahn, S. (1982). Hardiness and health: a prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(1), 168-177.

Kohnen, R., y Barth, A.R. (1990). Burnout bei Grund-und-Hauptschullehrern-ein gesundheitliches Risiko? *Lehrer Journal Grundschulmagazin*, 5(10), 55-58.

Küster, I. y Vila, N. (2012). El docente universitario y sus efectos en el estudiante. *Estudios Sobre Educacion*, (23), 157-182.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.

Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona, España, Octaedro.

Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-

6.

Lackritz, J. R. (2004). Exploring burnout among university faculty: incidence, performance, and demographic issues. *Teaching and Teacher Education*, 20(7), 713-729.

Lance, C.E., Mallard, A.G. y Michalos, A.C. (1995). Test of the causal directions of global-life facet satisfaction relationship. *Social Indicators Research*, 34, 69-92.

Langelaan, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., van Rhenen, W., y van Doornen, L. J. P. (2006). Do burned-out and work-engaged employees differ in the functioning of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis?. *Scandinavian Journal of Work, Environ & Health*, 32(5), 339-348.

Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J. P., y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40(3), 521-532.

Lazarus, R. S., Miyar, M. V., y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca.

Leal, J. (1993). Equipos comunitarios: ¿una ilusión sin porvenir, un porvenir sin ilusión?. En *Salud Mental y Servicios Sociales: el espacio comunitario*. Barcelona: Diputación de Barcelona.

Lee, R. T., y Ashforth, B. E. (1996). Ameta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.

Leibovich de Figueroa, N. B., Schufer, N., Marro, M., Aranda, E., Muiños, R., Dominguez, S., Schmidt, V., Cassullo, G., González, M. A., Szabo, P., y Marconi, A. (2001). Malestar percibido en el context laboral docente. Un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamerica de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 11(1), 171-187.

Leiter, M. P. (1990). The impact of family resources, control coping, and skill utilization on the development of burnout: A longitudinal study. *Human Relations*, 43(11), 1067-

1083.

Leiter, M. P. (1991). Coping patterns as predictors of burnout: The function of control and escapist coping patterns. *Journal of Organizational Behavior*, 12(2), 123-144.

Leiter, M. P. (1992). Burn-out as a crisis in self-efficacy: Conceptual and practical implications. *Work & Stress*, 6(2), 107-115.

Leiter, M. P., y Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: A confirmatory factor analytic study. *Anxiety, Stress, & Coping*, 7(4), 357-373.

Leiter, M. P., y Schaufeli, W. B. (1996). Consistency of the burnout construct across occupations. *Anxiety, Stress, & Coping*, 9(3), 229-243.

Lerman, Y., Melamed, S., Shragin, Y., Kushnir, T., Rotgoltz, Y., Shirom, A., y Aronson, M. (1999). Association between burnout at work and leukocyte adhesiveness/aggregation. *Psychosomatic Medicine*, 61(6), 828-833.

Lévano Muchotrigo, J. R. (2003). *El Patrón de conducta Tipo A y Tipo B y Los Estilos de Afrontamiento al Estrés en una muestra de personal militar* (tesis doctoral). Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.

Lewig, K., Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M., y Metzger, J. (2007). Burnout and connectedness among Australian volunteers: A test of the Job Demands-Resources model. *Journal of Vocational Behavior*, 71, 429-445.

Librán, E. C. (2015). *Manual de psicología de la personalidad*. Club Universitario.

Lin, N., Dean, A., y Ensel, W.M. (1986). *Social support, life events and depression*. Nueva York: Academic.

Lisbona, A., Morales, J. F., y Palací, F. J. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 89-100.

Lloréns, F. J., y Aguado, F. (1995). Un análisis del conflicto y ambigüedad de rol mediante un sistema de ecuaciones estructurales. *Investigaciones Europeas de Dirección y*

Economía de la Empresa, 1(2), 147-156.

Llorens, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W., y Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 13(3), 378-391.

Llorens, S., García-Renedo, M., y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 55-70.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. En M. D. DUNNETTE, (ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNally.

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.

López, J. J. (1996). El desgaste ocupacional en el personal sanitario que trabaja con enfermos afectados por el Virus de la Inmunodeficiencia Humana. *Folia Neuropsiquiátrica*, 31(1), 39-55.

López, R. M., Martín, C. M., Fuentes, C. I., García, E., Ortega, R., Cortés, A. D., y García, J. L. (2000). El síndrome de Burnout en el personal sanitario. Instrumentos de medida. *Medicina Paliativa*, 7(3), 94-100.

López-Araújo, B., y Segovia, A. O. (2011). El papel del modelo Demandas-Control-Apoyo en la salud de trabajadores de la construcción. *Psicothema*, 23(1), 119-125.

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.

Luceño, L., Martín, J., Jaén, M., y Díaz, E. M. (2005). Evaluación de factores psicosociales en el entorno laboral. *EduPsykhé*, 4(1), 19-42.

- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72.
- Luthans, F., Youssef, C. y Avolio, B. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, United Kingdom: Oxford University Press.
- Macey, W. H., y Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 3-30.
- Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2003). What Type of Support Do They Need? Investigating Student Adjustment as Related to Emotional, Informational, Appraisal, and Instrumental Support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231-252.
- 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 & Teacher Education*, 7(1), 57- 62.
- Manassero, M. A., y Fornés, J. (1995). " Burn-out" en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación. Madrid*, (308), 241-266.
- Manassero, M. A., García, E., Vázquez, Á., Ferrer, V. A., Ramis, C., y Gili, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 173-195.
- Mandra, R. (1984). Causas de inadaptación y desadaptación de los enseñantes franceses y dispositivo de ayuda puesto en marcha por el Ministerio de Educación Nacional. En J. M. Esteve, *Profesores en conflicto* (pp. 213-222). Madrid: Narcea.
- Manso-Pinto, J. F. (2006). Estructura factorial del Maslach Burnout Inventory-version human services survey-en Chile. *Interamerican Journal of Psychology*, 40(1), 111-114.
- Manzano, G. (2001). Estrés crónico laboral asistencial (Burnout) en las administraciones públicas. *Dirección y organización*, (25), 148-159.
- Manzano, G. (2002). Bienestar subjetivo de los cuidadores formales del Alzheimer: relaciones con el Burnout, Engagement y estrategias de afrontamiento. *Ansiedad y*

Estrés, 8(2-3), 225-244.

Manzano, G., y Ramos, F. (2000). Enfermería hospitalaria y síndrome de burnout. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 197-213.

Mañas, M. A., Salvador, C., Boada, J., González, E., y Agulló, E. (2007). La satisfacción y el bienestar psicológico como antecedentes del compromiso organizacional. *Psicothema*, 19(3), 395-400.

Marsollier, R., y Aparicio, M. (2014). Burnout y engagement: ¿perspectivas complementarias o polos opuestos? Un análisis en trabajadores de la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 63-74.

Martín, M., Campos, A., Jiménez-Beatty, J. E. y Martínez, J. (2007). Calidad de vida y estrés laboral: la incidencia del Burnout en el deporte de alto rendimiento madrileño. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 3(6), 62-77.

Martín, J., Luceño, L., Jaén, M., y Rubio, S. (2007). Relación entre factores psicosociales adversos, evaluados a través del cuestionario multidimensional Decore, y salud laboral deficiente. *Psicothema*, 19(1), 95-101.

Martínez, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1), 1-9.

Martínez, I. M., Grau, R., Llorens, S., Cifre, E., García-Renedo, M. (2005). Efectos del desajuste obstáculos-facilitadores organizacionales en el estrés docente: un estudio longitudinal. *Revista de Orientación Educativa*, 19(35), 59-78.

Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003): "Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional", *Revista de Educación*, 330, 361-371.

Martínez, I. M., y Soria, M. S. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios: relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*,

(330), 361-371.

Martinez-Corts, I., Demerouti, E., Bakker, A. B., y Boz, M. (2015). Spillover of interpersonal conflicts from work into nonwork: A daily diary study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 20(3), 326-337.

Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16-22.

Maslach, C. (1977). *Burnout: A Social Psychosomatic Análisis*. Paper Presented at the Meeting of American Psychological Association. San Francisco.

Maslach, C. (1982). *Burnout, the cost of caring*. New York: Prentice Hall Press.

Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 221-222). New York: Cambridge University Press.

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1984). Patterns of burnout among a national sample of public contact workers. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7(2), 189-212.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1985). The role of sex and family variables in burnout. *Sex Roles*, 12(7-8), 837-851.

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS). En C. Maslach, S. E. Jackson Y M. P. Leiter (Eds.). *MBI Manual* (3.ª ed.) (pp.3- 17). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

- Maslach, C., Jackson, S. E., y Leiter, M. P. (1996). *MBI Maslach Burnout Inventory*. CPP, Incorporated.
- Maslach, C., Jackson, S. E., y Schwab, R. L. (1986). *Maslach Burnout Inventory - Educators Survey*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass, Inc.
- Maslach, C., y Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Care Quarterly*, 6(2), 100-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row. May,
- Maslow, A. H., Frager, R., y Cox, R. (1970). *Motivation and personality*. En J. Fadiman y C. McReynolds (Eds.). New York: Harper & Row.
- Mathieu, J. E., y Taylor, S. R. (2006). Clarifying conditions and decision points for mediational type inferences in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1031-1056.
- Matthews, D. B. (1990). A comparison of burnout in selected occupational fields. *The Career Development Quarterly*, 38(3), 230-239.
- Mayo, M., Sanchez, J. I., Pastor, J. C., y Rodríguez-Muñoz, A. (2012). Supervisor and coworker support: a source congruence approach to buffering role conflict and physical stressors. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(18), 3872-3889.
- Medina, G., y García, F. E. (2002). Burnout, locus de control y deportistas de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 2(2), 29-42.
- Meijman, T. F., y Mulder, G. (1998). Psychological aspects of workload. En P. D. Drenth, H. Thierry, y C. J. De Wolff (Eds), *Handbook of work and organizational psychology*

(Vol. 2: Work psychology, pp. 5–33). Hove, England: Psychology Press.

Mendoza, M., Jariego, L., Carlos, J., Orgambídez, A., y Borrego, Y. (2009). Evidencias de validez de la adaptación española de la Organizational Empowerment Scale. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(1), 17-28.

Menezes de Lucena, V. A., Fernández, B., Hernández, L., Ramos, F., y Contador, I. (2006). Resiliencia y el modelo Burnout-Engagement en cuidadores formales de ancianos. *Psicothema*, 18(4), 791-796.

Milicic, N., y Aron, A. M. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447-466.

Mingote, J. C. (1998). Síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional. *Formación Médica Continuada*, 5(8): 493-509.

Mojoyinola, J. K. (2008). Effects of job stress on health, personal and work behaviour of nurses in public hospitals in Ibadan Metropolis, Nigeria. *Ethno Medicine*, 2(2), 143-148.

Moneta, G. B., y Csikszentmihalyi, M. (1996). The effect of perceived challenges and skills on the quality of subjective experience. *Journal of Personality*, 64(2), 275-310.

Montejo, E. (2014). *El síndrome del burnout en el profesorado de la ESO* (tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Moreno-Jiménez, 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 de las Organizaciones*, 13(2), 185-207.

Moreno-Jiménez, B., y Garrosa, E. (2009). Globalización y riesgos laborales emergentes. *Revista Ciencia y Trabajo*, 11(32), A31-A34.

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Corso, S., Boada, M., y Rodríguez, R. (2012). Personalidad resistente y capital psicológico: las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor. *Psicothema*, 24(1), 79-86.

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., y González, J. L. (2000a). Desgaste profesional de

enfermería. Desarrollo y validación factorial del CDPE. *Archivos Prevención de Riesgos Laborales*, 3(1), 18-28.

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., y González, J. L. (2000b). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 151-171.

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., y González, J. L. (2000c). Personalidad resistente, burnout y salud. *Escritos de Psicología*, (4), 64-77.

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M., y Ferrer, R. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 149-163.

Moreno-Jiménez, B., González, J., y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), personalidad y salud percibida. En J. Buendía y F. Ramos (Eds.) *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide, 59-83.

Moreno-Jiménez, B., González, J. L., y Garrosa, E. (2002). Variables sociodemográficas en el proceso de desgaste profesional de enfermería. *Revista de ROL de Enfermería*, 25(11), 18-26.

Moreno-Jiménez, B. M., Hernández, C. O., y Aragonese, A. (1991). El "burnout", una forma específica de estrés laboral. En V. Caballo y G. Buela, (Eds.), *Manual de psicología clínica aplicada* (pp. 271-280). Madrid: Siglo XXI.

Moreno-Jiménez, B., Morett, N., Rodríguez, A., Morante, M. E. (2006). La personalidad resistente como una variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18(3), 413-418.

Moreno-Jiménez, B., Natera, N. I. M., Rodríguez-Muñoz, A., y Benadero, M. E. M. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18(3), 413-418.

Moreno-Jiménez, B., y Oliver, C. (1993). El MBI como escala de estrés en profesiones asistenciales: adaptación y nueva versiones. En M. T. Anguera y M. Forns (1993).

Aportaciones recientes a la evaluación psicológica (pp. 161-167).

Moreno-Jiménez, B., Oliver, C., y Aragonese, A. (1993). Configuración específica del estrés laboral asistencial en el profesorado de Educación Media. *Centro Nacional de Investigación Educativa (CIDE)*. Manuscrito no publicado.

Moreno-Jiménez, B., Rodríguez, R. y Escobar, E. (2001). La evaluación del burnout profesional. Factorización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y Estrés*, 7(1), 69-78.

Moreno-Jiménez, B., Sanz Vergel, A. I., Rodríguez Muñoz, A., y Geurts, S. (2009). Propiedades psicométricas de la versión española del Cuestionario de Interacción Trabajo-Familia (SWING). *Psicothema*, 21(2), 331-337.

Moriana, J. A. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, España.

Moriana, J. A., y Herruzco, J. (2005). El síndrome de burnout como predictor de bajas laborales de tipo psiquiátrico. *Clínica y Salud: Revista de Psicología Clínica y Salud*, 16(2), 161-172.

Morren, M., Dulmen, S., Ouwkerk, J., y Bensing, J. (2009). Compliance with momentary pain measurement using electronic diaries: a systematic review. *European Journal of Pain*, 13(4), 354-365.

Moyano Díaz, E., Icaza, G., Mujica, V., Núñez, L., Leiva, E., Vásquez, M., y Palomo, I. (2011). Patrón de comportamiento tipo A, ira y enfermedades cardiovasculares (ECV) en población urbana chilena. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(3), 443-453.

Muñoz, M., Fernández-Abascal, E.G., y Labrador, F. J. (1989). Patrón tipo A de conducta: estado del área. *Revista Española de Terapia del Comportamiento* 7, 78-106.

Muthén, L. K., y Muthén, B. O. (2010). *Mplus User's Guide: Statistical Analysis with Latent Variables: User's Guide*. Muthén & Muthén.

Myers, D. G. (2000). The funds, friends, and faith of happy people. *American*

Psychologist, 55(1), 56-67.

Nakamura, H., Nagase, H., Yoshida, M., y Ogino, K. (1999). Natural killer (NK) cell activity and NK cell subsets in workers with a tendency of burnout. *Journal of Psychosomatic Research*, 46(6), 569-578.

Near, J. P., Rice, R. W., y Hunt, R. G. (1980). The relationship between work and nonwork domains: A review of empirical research. *Academy of Management Review*, 5(3), 415-429.

Nezlek, J. B. (2011). *Multilevel modeling for social and personality psychology*. SAGE Publications.

Nieto, D. A., y Riveiro, J. M. S. (2007). Satisfacción laboral de los profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Un estudio de ámbito nacional. *Revista de Educación*, 344, 217-243.

Oates, W. (1968). On being a "workaholic" (a serious jest). *Pastoral Psychology*, 19(8), 16-20.

Oates, W. (1971). *Confessions of a Workaholic: The factors about work addiction*. New York: World.

Ohly, S., y Fritz, C. (2010). Work characteristics, challenge appraisal, creativity and proactive behavior: A multi-level study. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 543-565

Ohly, S., Sonnentag, S., Niessen, C., y Zapf, D. (2010). Diary studies in organizational research. *Journal of Personnel Psychology*, 9(2), 79-93.

Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanza media: el burnout como síndrome específico* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid. España

Olivares, V. E., y Gil-Monte, P. R. (2009). Análisis de las Principales Fortalezas y Debilidades del "Maslach Burnout Inventory"(MBI). *Ciencia y Trabajo*, 11(33), 160-167.

Olmeda, M. S., García, I., y Morante, L. (1998). Burnout en profesionales de salud mental.

Anales de Psiquiatría, 14(2), 48-55.

Olmedo, M. (2007). *Estrés en los docentes: causas, prevención y tratamiento*. Madrid: SANZ Y TORRES.

Olmedo, M., Germán, S., Jiménez, R., y Castillo, G. (2001). El síndrome de burnout: variables laborales, personales y psicopatológicas asociadas. *Psiquis*, 22 (3), 117-129.

Oramas Viera, A., Almirall Hernandez, P., y Fernández, I. (2007). Estrés laboral y el síndrome de Burnout en docentes venezolanos. *Salud de los Trabajadores*, 15(2), 71-80.

Oramas Viera, A., González Marrero, A., y Vergara Barrenechea, A. (2007). El desgaste profesional. Evaluación y factorialización del MBI-GS. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 8(1), 37-45.

Orlowski, J. P., y Gullledge, A. D. (1986). Critical care stress and burnout. *Critical Care Clinics*, 2(1), 173-181.

Ortega, C., y López, F. (2004). Burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 137-160.

Ortiz, V. (1993). *El malestar del docente: la enseñanza media como unidad de referencia empírica*. (tesis doctoral). Universidad de Salamanca. Salamanca. España.

Ortiz, V. M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca, España: Amaru Ediciones.

Otero, J. M. (2012). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Madrid, España: Ediciones Díaz de Santos.

Overbeck, T. (1980). *The workaholic*. Psychology University of Santa Clara.

Pallarés, J., y Rosel, J. (2001). Patrón de conducta Tipo-A y estrés en deportistas adolescentes: algunas variables mediadoras. *Psicothema*, 13(1), 147-151.

Palmer, Y., Gómez, V. A., Cabrera, P. C., Prince, V. R., y Searcy, R. (2005). Factores de

riesgo organizacionales asociados al síndrome de burnout en médicos anestesiólogos. *Salud Mental*, 28(1), 82-91.

Palmero, F., Breva, A., y Espinosa, M. (1994). Efectos psicofisiológicos del estrés real y ficticio en sujetos tipo A y tipo B. *Anales de Psicología*, 10 (2), 157-164.

Pedrabissi L., y Santinello M. (1991). Motivaciones y estrés relacionado con el trabajo en maestros: comparación de dos indicadores de discordancia profesional. En M. Manassero, Á. Vázquez, V. A. Ferrer, J. Fornés y M. C. Fernández. *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma de Mallorca. España: Ediciones UIB.

Peinado, A. I., y Garcés de Los Fayos, E. J. (1998). Burnout en cuidadores principales de pacientes con Alzheimer: el síndrome del asistente desasistido. *Anales de Psicología*, 14(1), 83-93.

Peiró, J. M. (1992). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid, España: Eudema.

Peiró, J. M., y Rodríguez, I. (2008). Estrés laboral, liderazgo y salud organizacional. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 68-82.

Peiró, J.M., Luque, O., Meliá, J.L., y Loscertales, F. (1991). *El estrés de enseñar*. Sevilla, España: Alfar.

Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.

Pena, M., y Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 401-420.

Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Journal of Psychodidactics*, 17(2), 341-358.

Pera, G., y Serra-Prat, M. (2002). Prevalencia del síndrome del quemado y estudio de los

factores asociados en los trabajadores de un hospital comarcal. *Gaceta Sanitaria*, 16(6), 480-486.

Pérez, A. M. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80.

Perie, M. Y., y Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.

Perlman, B., y Hartman, E. A. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-305.

Petegrew, L. S., y Wolf, C. E. (1981). Validating measure of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19, 372-390. Pines,

Peters, M. L., Sorbi, M. J., Kruse, D. A., Kerssens, J. J., Verhaak, P. F., y Bensing, J. M. (2000). Electronic diary assessment of pain, disability and psychological adaptation in patients differing in duration of pain. *Pain*, 84(2), 181-192.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44.

Pierce, C., y Molloy, G. N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60(1), 37-51.

Pines, A. (1983): "On burnout and the buffering effects of social support". En B.A. Farber (ed.), *Stress and burnout in the human services professions* (pp.55-174). New York: Pergamon Press.

Pines, A. (1993). Burnout: An existential perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33-51). Washington DC: Hemisphere.

Pines, A., y Aronson, E. (1988). *Career Burnout: causes and cures*. New York: The Free Press.

- Pines, A., Aronson, E., y Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. En C. Cherniss (Ed.), *Staff burnout: Job stress in the human services*. Nueva York: Free Press.
- Pines, A., y Kafry, D. (1978). Occupational tedium in the social services. *Social Work*, 23(6), 499-507.
- Polaino, L. (1998). El "Workaholism" como neurosis de autorrealización en el trabajo. En J. Buendía. *Estrés laboral y salud* (pp. 159-171). Madrid, España: Biblioteca Nueva.
- Poppleton, S., Briner, R. B., y Kiefer, T. (2008). The roles of context and everyday experience in understanding work-non-work relationships: A qualitative diary study of white- and blue-collar workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81(3), 481-502.
- Posig, M., y Kickul, J. (2003). Extending our understanding of burnout: test of an integrated model in nonservice occupations. *Journal of Occupational Health Psychology*, 8(1), 3-19.
- Preacher, K. J., Curran, P. J., y Bauer, D. J. (2006). Computational tools for probing interactions in multiple linear regression, multilevel modeling, and latent curve analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 31(4), 437-448.
- Prieto, M., y Bermejo, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(1), 45-73.
- Prieto, L., Robles, E., Salazar, L. M., y Daniel, E. (2002). Burnout en médicos de atención primaria de la provincia de Cáceres. *Atención Primaria*, 29(5), 294-302.
- Pruessner, J. C., Hellhammer, D. H., y Kirschbaum, C. (1999). Burnout, perceived stress, and cortisol responses to awakening. *Psychosomatic Medicine*, 61(2), 197-204.
- Purvanova, R. K., y Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168-185.
- Quevedo, M. P., Delgado, C., Fuentes, J. M., Salgado, A., Sánchez, T., Sánchez, J. F., y

Yela, J. R. (1997). Relación entre “despersonalización”(burnout), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de Psicología*, 20 (63-64), 87-107.

Quigley, T. A., Slack, T., y Smith, G. J. (1987). Burnout in secondary school teacher coaches. *Alberta Journal of Educational Reseach*, 33(4), 260-274.

Raigosa, D., y Marín, B. (2010). Formación en creencias de eficacia. Un propuesta para reducir el burnout y optimizar los niveles de engagement en empleados. *International Journal of Psychological Research* , 3(2), 86-92.

Ramírez, M., y Zurita, R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Polis (Santiago)*, 9(25), 515-534.

Ramis Palmer, C., Manassero Mas, M. A., y García Buades, E. (2009). Consecuencias del trabajo emocional en el sector turístico: ¿riesgos psicosociales o salud laboral?. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 85-95.

Rasbash, J., Browne, W., Healy, M., Cameron, B., y Charlton, C. (2000). Multilevel models project. *University of London, London*.

Raymond, S. A., y Ross, R. N. (2000). Electronic subject diaries in clinical trials. *Applied Clinical Trials*, 9(3), 48-58.

Rea, L.M., y Parker, R.A. (1992). *Designing and conducting survey research: A comprehensive guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Redó, N. A. (2009). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of research in Educational Psychology*, 7(18), 829-848.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y Barch, J. (2004). Enhancing students “engagement by increasing teachers” autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.

Reis, H. T., y Gable, S. L. (2000). Event-sampling and other methods for studying

everyday experience. En H.T. Reis y C.M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 190–222). New York: Cambridge University Press.

Revilla, L., Luna del Castillo, J., Bailón, E., y Medina, I. (2005). Validación del cuestionario MOS de apoyo social en Atención Primaria. *Medicina de Familia*, 6(1), 10-18.

Rísquez, M. I. R., Meca, J. S., y Fernández, C. G. (2010). Personalidad resistente, autoeficacia y estado general de salud en profesionales de enfermería de cuidados intensivos y urgencias. *Psicothema*, 22(4), 600-605.

Rivera de los Santos, F., Ramos, P., Moreno, C., y Hernán, M. (2011). Análisis del modelo salutogénico en España: aplicación en salud pública e implicaciones para el modelo de activos en salud. *Revista Española de Salud Pública*, 85(2), 129-139.

Robinson, M. D., y Clore, G. L. (2002). Belief and feeling: evidence for an accessibility model of emotional self-report. *Psychological Bulletin*, 128(6), 934-960.

Robles, R., y Páez, F. (2003). Estudio sobre la traducción al español y las propiedades psicométricas de las escalas de afecto positivo y negativo (PANAS). *Salud Mental*, 26(1), 69-75.

Rodríguez-Marín, J., Ángeles Pastor, M., y Lopez-Roig, S. (1993). Afrontamiento, apoyo social, calidad de vida y enfermedad. *Psicothema*, 5(Suplemento), 349-372.

Rodríguez-Muñoz, A. R., y Bakker, A. B. (2013). El engagement en el trabajo. En B. Moreno-Jiménez, y E. Garrosa (eds). *Salud laboral: Riesgos Laborales Psicosociales y Bienestar Laboral* (pp. 437-452). Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Rodríguez-Muñoz, A., Martínez, M., Moreno-Jiménez, B. y Gálvez, M. (2006). Predictores organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: aplicación del modelo de demandas y recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22(3), 333-345.

Rodríguez Muñoz, A., Moreno Jiménez, B., Baillien, E., Sanz Vergel, A. I., y Moreno López, Y. (2012). Agredidos que agreden: la relación recíproca entre víctima y agresor en

situaciones de acoso psicológico en el trabajo. *Psicothema*, 24(3), 358-363.

Rodríguez-Muñoz, A., Sanz-Vergel, A. I., 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-Sánchez, A. M., Schaufeli, W., Salanova, M., Cifre, E., y Sonnenschein, M. (2011). Enjoyment and absorption: An electronic diary study on daily flow patterns. *Work & Stress*, 25(1), 75-92.

Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Journal of Psychodidactics*, 17(2), 291-307.

Ruberman, W., Weinblatt, E., Goldberg, J. D., y Chaudhary, B. S. (1984). Psychosocial influences on mortality after myocardial infarction. *New England Journal of Medicine*, 311(9), 552-559.

Rubio, J. C. (2003). *Fuentes de estrés, Síndrome de Burnout y Actitudes disfuncionales en Orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria* (tesis doctoral). Universidad de Extremadura. Badajoz.

Rudow, B. (1999). Stress and Burnout in the Teaching Profession: European Studies, Issues, and Research Perspectives. En R. Vandenberghe, A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.38-53). Cambridge: Cambridge University Press.

Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Cabello, R. (2011). Guía de buenas prácticas para la educación de la inteligencia emocional en el contexto educativo. En P. Fernández-Berrocal, N. Extremera, R. Palomera, D. Ruiz-Aranda, JM Salguero y R. Cabello (Eds.), *Inteligencia Emocional*, 20, 491-496.

Ruiz de Chávez, D., Pando, M., Aranda, C., y Almeida, C. (2014). Burnout y work engagement en docentes universitarios de Zacatecas. *Ciencia & Trabajo*, 16(50), 116-120.

Russell, J. A., y Carroll, J. M. (1999). On the bipolarity of positive and negative

- affect. *Psychological Bulletin*, 125(1), 3-10.
- Ryan, T. (1997). *Modern regression methods*. New York: Wiley.
- Ryff, C. D., y Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R. M., Llorens, S., y Martínez, I. M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 159-176.
- Salanova, M., Grau, R., Llorens, S., y Schaufeli, B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11(1), 69-90.
- Salanova, M., Grau, R. M., y Martínez, I. M. (2006). Job demands and coping behaviour: the moderating role of professional self-efficacy. *Psychology in Spain*, 10(1), 1-7.
- Salanova, M., Grau, R., y Schaufeli, S. L. W. B. (2001). Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11(1), 69-90.
- Salanova, M., y Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M., Llorens, S., García, M., Bürriel, R., Bresó, E., y Schaufeli, W.B. (2005). Towards a Four-Dimensional Model of Burnout: A Multigroup Factor-Analytic Study including Depersonalization and Cynicism. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 901-913.
- Salanova, M., Llorens, S., y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores?. *Prevención, trabajo y salud*, 28, 16-20.
- Salanova, M., Martínez, I., Cifre, E., y Schaufeli, W. (2005). ¿Se pueden vivir experiencias

óptimas en el trabajo? analizando el flow en contextos laborales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(1), 89-100.

Salanova, M., Martínez, I. M., y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos y facilitadores organizacionales con el burnout docente?: Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 37-54.

Salanova, M., Rosa, M., y Martínez, I. M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17(3), 390-395.

Salanova, M., y Schaufeli, W. (2004). El engagement de los empelados: Un reto para la dirección de los recursos humanos. *Revista de Trabajo y Seguridad Social. Recursos Humanos*, (261) 109-138.

Salanova, M., y Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131.

Salanova, M., y Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid, España: Alianza Editorial.

Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., 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.

Sánchez, J. L. (2014). *Patrón de conducta tipo A, síndrome de burnout y calidad de vida de los empleados públicos de la Junta de Andalucía* (tesis doctoral). Universidad de Córdoba, Córdoba, España.

Sánchez, M. P., Aparicio, M. E., y Dresch, V. (2006). Ansiedad, autoestima y satisfacción autopercebida como predictores de la salud: diferencias entre hombres y mujeres. *Psicothema*, 18(3), 584-590.

Sanjuan, P., Pérez, A. M., y Moreno, J. B. (2000). Escala de autoeficacia general: datos

- psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(2), 509-513.
- Santiago, M. J., Otero-López, J. M., Castro, C., y Villardefrancos, E. (2015). Estrés laboral en profesores de enseñanza secundaria: examinando el papel de las conductas y/o actitudes problemáticas de los alumnos y la dificultad percibida en el manejo de conflictos. *European Journal of Education and Psychology*, 1(1), 39-50.
- Sanz, J. (2014). Recomendaciones para la utilización de la adaptación española del Inventario de Ansiedad de Beck (BAI) en la práctica clínica. *Clínica y Salud*, 25(1), 39-48.
- Sanz-Vergel, A. I., Demerouti, E., Mayo, M., y Moreno-Jiménez, B. (2011). Work-home interaction and psychological strain: The moderating role of sleep quality. *Applied Psychology*, 60(2), 210-230.
- Sanz-Vergel, A. I., Demerouti, E., Moreno-Jiménez, B., y Mayo, M. (2010). Work-family balance and energy: A day-level study on recovery conditions. *Journal of Vocational Behavior*, 76(1), 118-130.
- Sanz-Vergel, A. I., y Rodríguez-Muñoz, A. (2013). The spillover and crossover of daily work enjoyment and well-being: A diary study among working couples. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 179-185.
- Sanz-Vergel, A. I., Rodríguez-Muñoz, A., Bakker, A. B., y Demerouti, E. (2012). The daily spillover and crossover of emotional labor: Faking emotions at work and at home. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 209-217.
- Sanz-Vergel, A. I., Rodríguez-Muñoz, A., y Nielsen, K. (2015). The thin line between work and home: The spillover and crossover of daily conflicts. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 88(1), 1-18.
- Sanz-Vergel, A. I., Sebastián, J., Rodríguez-Muñoz, A., Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., y Sonnentag, S. (2010). Adaptación del "Cuestionario de Experiencias de Recuperación" a una muestra española. *Psicothema*, 22(4), 990-996.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school head teachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction.

Educational Studies, 30(3), 291-306.

Schaufeli, W. B. (2005). Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-36.

Schaufeli, W. B. y Bakker, A. (2003). Utrecht Work Engagement Scale. Holanda: Utrecht University.

Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of organizational Behavior*, 25(3), 293-315.

Schaufeli, W. B., y Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. *Work engagement: A handbook of Essential Theory and Research*, 10-24.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., y Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology & Health*, 16(5), 565-582.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., y Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.

Schaufeli, W., y Buunk, B. P. (2003). Burnout: an overview of 25 years of research and teorizing. En M. J. Schabracq, J. A. Winnubst y C. L. Cooper (Eds.). *The Handbook of Work and Health Psychology*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.

Schaubroeck, J., Cotton, J. L., y Jennings, K. R. (1989). Antecedents and consequences of role stress: A covariance structure analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 10(1), 35-58.

Schaufeli, W. B., y Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and research: A critical analysis*. London, UK: Taylor and Francis.

Schaufeli WB, Leiter MP, Maslach, C, Jackson SE (1996). The Maslach Burnout

Inventory: General Survey (MBI-GS). En: Maslach C, Jackson SE, Leiter MP, (ed.) *Maslach Burnout Inventory Manual. 30 edición*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Schaufeli, W., y Salanova, M. (2007). Work engagement. *Managing Social and Ethical Issues in Organizations*, 135, 177.

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.

Schaufeli, W. B., y Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256-262.

Schaufeli, W. B., Taris, T. W., y van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International Review*, 57, 173-203.

Schwab, R. L., y Iwanicki, E. F. (1982). Perceived role conflict, rol ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(1), 60-74.

Schwab, R. L., Jackson, S. E., y Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.

Seeman, T. E., y Syme, S. L. (1987). Social networks and coronary artery disease: a comparison of the structure and function of social relations as predictors of disease. *Psychosomatic Medicine*, 49(4), 341-354.

Segarra, M., y Garrido, J. (2000). La supervisión de enfermería y el burnout: un estudio sobre factores laborales y psicológicos. *Gestión Hospitalaria*, 11(4), 165-169.

Seidman, S. A. Y Zager, J. (1986-1987). The teacher burnout scale. *Educational Research Quaterly*, 11(1), 26-33.

Seligman, M. (1992): *Learned optimism*. Nueva York: Simon y Schuster Inc.

Seligman, M. E. (1998a). What is the good life?. *American Psychological*

Association, 29(10).

Seligman, M. E. (1998b). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. En C. R. Snyder y S. J. López (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3–9). New York: Oxford University Press.

Seligman, M. E. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free Press.

Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychology*, 55 (1), 5-14.

Seltzer, J., y Numeroff, R. E. (1988). Supervisory leadership and subordinate burnout. *Academy of Management Journal*, 31 (2), 439-449.

Selye, H. (1956). *The stress of life*. Toronto: McGraw-Hill.

Semmer, N. K., Grebner, S., y Elfering, A. (2003). Beyond self-report: Using observational, physiological, and situation-based measures in research on occupational stress. En P. L. Perrewe y D. C. Ganster (Eds.), *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (pp. 205-263). Emerald Group Publishing Limited.

Shepperd, J. A., y Kashani, J. H. (1991). The relationship of hardiness, gender, and stress to health outcomes in adolescents. *Journal of Personality*, 59(4), 747-768.

Sherbourne, C. D., y Stewart, A. L. (1991). The MOS social support survey. *Social Science & Medicine*, 32(6), 705-714.

Shirom, A. (1989): “Burnout in work organization”. En Cooper y Robertson (eds.), *Internacional review of industrial and organizacional psychology*. Nueva York: John Wiley and Sons.

Shirom, A. (2009). Acerca de la validez del constructo, predictores y consecuencias del burnout en el lugar de trabajo. *Ciencia & Trabajo*, 32(11), 44-54.

Shirom, A. (2003). Feeling Vigorous at Work? The Construct of Vigor and the Study of Positive Affect in Organizations. En P. L. Perrewe y D. C. Ganster (Eds.). *Emotional and physiological processes and positive intervention strategies* (pp. 135-164). Emerald Group Publishing Limited.

Shirom, A. (2004). Feeling vigorous at work? The construct of vigor and the study of positive affect in organizations. In D. Ganster y P. L. Perrewe (Eds.), *Research in organizational stress and well-being* (pp. 135-165). Greenwich, CT: JAI Press.

Siegrist, J. (1998). Adverse health effects of effort-reward imbalance at work: Theory, empirical support and implications for prevention. En: Cooper, C.L. (ed.): *Theories of organizational stress* (pp. 190-204). Oxford: Oxford University Press.

Siegrist, J., y Peter, R. (1995). Threat to occupational status control and cardiovascular risk. *Israel Journal of Medical Sciences*, 32(3-4), 179-184.

Silvero-Miramón, M. (2007). Estrés y desmotivación docente el síndrome del " profesor quemado" en educación secundaria. *ESE: Estudios Sobre Educación*, (12), 115-138.

Simbula, S. (2010). Daily fluctuations in teachers' well-being: A diary study using the Job Demands–Resources model. *Anxiety, Stress y Coping*, 23(5), 563-584.

Simó, M. J. M., Torres, P. R., y Padilla, R. Á. A. (2013). El modelo de demandas-control-apoyo y su relación con el riesgo percibido de enfermedad-accidente. Una aplicación a la Comunidad Autónoma andaluza. *Revista Internacional de Sociología*, 71(3), 643-668.

Smith, T. W., y Anderson, N. B. (1986). Models of personality and disease: An interactional approach to Type A behavior and cardiovascular risk. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(6), 1166-1173.

Smith, M., y Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(1), 31-46.

Solano, A. C., y López, M. D. P. S. (2000). Objetivos de vida y satisfacción autopercibida en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(1), 87-92.

Sonnentag, S. (2001). Work, recovery activities, and individual well-being: a diary study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(3), 196-210.

Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: a new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518-528.

Sonnentag, S. (2005). Burnout research: adding an off-work and day-level perspective. *Work & Stress*, 19(3), 271-275.

Sonnentag, S., Binnewies, C., y Mojza, E. J. (2008). "Did you have a nice evening?" A day-level study on recovery experiences, sleep, and affect. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 674-683.

Sonnentag, S. (2015). Dynamics of well-being. *Annual Review Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2(1), 261-293.

Sonnentag, S., y Fritz, C. (2007). The Recovery Experience Questionnaire: development and validation of a measure for assessing recuperation and unwinding from work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(3), 204-221.

Sonnentag, S., Mojza, E. J., Binnewies, C., y Scholl, A. (2008). Being engaged at work and detached at home: A week-level study on work engagement, psychological detachment, and affect. *Work & Stress*, 22(3), 257-276.

Sonnenschein, M., Mommersteeg, P. M., Houtveen, J. H., Sorbi, M. J., Schaufeli, W. B., y van Doornen, L. J. (2007). Exhaustion and endocrine functioning in clinical burnout: an in-depth study using the experience sampling method. *Biological Psychology*, 75(2), 176-184.

Sonnentag, S., y Natter, E. (2004). Flight attendants' daily recovery from work: Is there no place like home?. *International Journal of Stress Management*, 11(4), 366-391.

Sonnenschein, M., Sorbi, M. J., van Doornen, L. J., y Maas, C. J. (2007). Feasibility of an electronic diary in clinical burnout. *International Journal of Behavioral Medicine*, 13(4), 315-319.

Sora, B., Caballer, A., y Peiró, J. M. (2011). Consecuencias de la inseguridad laboral. El

papel modulador del apoyo organizacional desde una perspectiva multinivel. *Psicothema*, 394-400.

Spector, P. (1997). *Job satisfaction*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Spector, P. E., Zapf, D., Chen, P., y., y Frese, M. (2000). Why negative affectivity should not be controlled in job stress research: Don't throw out the baby with the bath water. *Journal of Organizational Behavior*, 21(1), 79-95.

Stone, A. A., Broderick, J. E., Shiffman, S. S., y Schwartz, J. E. (2004). Understanding recall of weekly pain from a momentary assessment perspective: absolute agreement, between-and within-person consistency, and judged change in weekly pain. *Pain*, 107(1), 61-69.

Stone, A. A., Shiffman, S., Schwartz, J. E., Broderick, J. E., y Hufford, M. R. (2002). Patient non-compliance with paper diaries. *British Medical Journal*, 324, 1193-1194

Stordeur, S., D'hoore, W., y Vandenberghe, C. (2001). Leadership, organizational stress, and emotional exhaustion among hospital nursing staff. *Journal of Advanced Nursing*, 35(4), 533-542.

Strack, F. E., Argyle, M. E., y Schwarz, N. E. (1991). *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. Pergamon Press.

Strassmeier, W. (1992). Stress amongst teachers of children with mental handicaps. *International Journal of Rehabilitation Research*, 15(3), 235-239.

Suárez, P. S., García, A. M. P., y Moreno, J. B. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(Suplemento 2), 509-513.

Suls, J., y Rittenhouse, J. D. (1987). Personality and physical health: An introduction. *Journal of Personality*, 55(2), 155-168.

Suls, J., y Rittenhouse, J.D. (1990). Models of linkages between personality and disease. En H.S. Friedman (Ed.), *Personality and Disease* (pp. 38-64). Nueva York: John Wiley

and Sons.

Sweetman, D., y Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: Psychological capital and work engagement. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, 54-68.

Tait, M., Padgett, M.Y., y Baldwin, T.T. (1989). Job and life satisfaction. A reevaluation of the strength of the relationship and gender effects as a function of the date of the study. *Journal of Applied Psychology*, 74, 502-507

Tejero, C. M., y Fernández, M. J. (2007). El síndrome de burnout en la dirección escolar: concepto, sintomatología y antecedentes. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 59(4), 685-694.

Tejero, C. M., Fernández, M. J., y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar Measure and prevalence of burnout syndrome on school management. *Revista de Educación*, 351, 361-383.

ten Brummelhuis, L. L., y Bakker, A. B. (2012). Staying engaged during the week: The effect of off-job activities on next day work engagement. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(4), 445-455.

Tennen, H., Affleck, G., y Zautra, A. (2006). Depression history and coping with chronic pain: a daily process analysis. *Health Psychology*, 25(3), 370.

Terol, M. D. C., López, S., Neipp, M. D. C., Rodríguez, J., Pastor, M. A., y Martín Aragon, M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: revisión y clasificación. *Anuario de Psicología*, 35(1), 23-45.

Tetrick, L. E. (2002). Individual and organizational health. En D. Ganster, y P. L. Perrewe (Eds.), *Research in organizational stress and well-being* (Vol. 3, pp. 107-141). Greenwich, CN: JAI Press.

Thompson, E. R. (2007). Development and validation of an internationally reliable short-form of the positive and negative affect schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural*

Psychology, 38(2), 227-242.

Thompson, M. S., Page, S. L., Cooper, C. L. (1993). A test of Caver and Scheier's self-control model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9, 221-235.

Tifner, S., Martín, P., de Nasetta, S. A., y de Bortoli, M. A. (2006). Burnout en el colectivo docente. *Studium: Revista de humanidades*, (12), 279-291.

Tims, M., Bakker, A. B., y Xanthopoulou, D. (2011). Do transformational leaders enhance their followers' daily work engagement?. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 121-131.

Topa-Cantisano, G., y Morales-Domínguez, J. F. (2007). Burnout e identificación con el grupo: el papel del apoyo social en un modelo de ecuaciones estructurales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(2), 337-348.

Torrente, P., Salanova, M., Llorens, S., y Schaufeli, W. B. (2012). Teams make it work: How team work engagement mediates between social resources and performance in teams. *Psicothema*, 24(1), 106-112.

Torres, B., Rivero, A. M., Herce, C., Achucarro, C., y San Juan, C. (1997). " Burnout" profesional:¿ un problema nuevo? Reflexiones sobre el concepto y su evaluación. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13(1), 23-50.

Travers y Cooper (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Paidós

Trull T. J., y Ebner-Priemer U. (2013). Ambulatory assessment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 151-176.

Turner, N., Barling, J., y Zacharatos, A. (2002). Positive psychology at work. *Handbook of Positive Psychology*, 52, 715-728.

Tversky, A., y Kahneman, D. (1975). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. En R. M. Dawes. *Utility, probability, and human decision making* (pp. 141-162). Springer Netherlands.

Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: el Burnout de los educadores. En M. T. Hombrados (Ed.), *Estrés y Salud*. Valencia, España: Promolibro.

Valero, L., y Amores, J. (1996) Factores educativos implicados en problemas de burnout en maestros. (En prensa). En Elvira, M., y Antonio, J. (2004). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Universidad de Córdoba, Servicio de Publicaciones.

Van Gelderen, B. R., Bakker, A. B., Konijn, E. A., y Demerouti, E. (2011). Emotional labor among police service workers and criminal investigation officers. *Anxiety, Stress and Coping*, 24 , 515– 537.

Vázquez, C. (2006). La psicología positiva en perspectiva. *Papeles del Psicólogo* , 27 (1), 1-2.

Vázquez, C., y Hervás, G. (2008). *Psicología positiva aplicada*. Desclèe de Brouwer.

Vázquez, C., y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar. Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid, España: Alianza.

Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J., y Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: Aportaciones desde la Psicología Positiva. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud* , 5, 15-28.

Venturi, P., Dell’erba, G., y Rizzo, F. (1994). Disagio mentale, uso di psicofarmaci e malattie psicosomatiche in due gruppi di soggetti a rischio per la sindrome del *burnout*. *Minerva Psichiatrica*, 35(3), 155-167.

Vidal, F., Nicasio, J., e Ivonne, D. (2010). El burnout en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 251-256

Vinaccia, S. (2003). El Patrón de Conducta Tipo C en Pacientes con Enfermedades Crónicas. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 32(2), 161-168.

Visdómine-Lozano, J. C., y Luciano, C. (2006). Locus de control y autorregulación conductual: revisiones conceptual y experimental. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6(3), 729-751.

Vives, L., y Garcés de Los Fayos, V. (2004). Incidencia del síndrome de Burnout en el perfil cognitivo en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 29-43.

Warr, P. (1999). Well-being and the workplace. En D., Kahneman, E. Diener, y N. Schwarz, (Eds), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. (pp. 392-412). New Cork: Russell Sage.

Watson, D. (1988). Intraindividual and interindividual analyses of positive and negative affect: their relation to health complaints, perceived stress, and daily activities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1020.

Watson, D. (2000). *Mood and temperament*. New York: Guilford Press.

Watson, D., Clark, L. A., y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

Watson, D., y Pennebaker, J. W. (1989). Health complaints, stress, and distress: exploring the central role of negative affectivity. *Psychological Review*, 96(2), 234-254.

Weiss H. M., Cropanzano R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes, and consequences of affective experiences at work. En B. M. Staw y L. L. Cummings (Ed). *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews, Vol. 18*, (pp. 1-74). US: Elsevier Science/JAI Press,

Westman, M. (1990). The relationship between stress and performance: The moderating effect of hardiness. *Human Performance*, 3(3), 141-155.

Westman, M., y Etzion, D. (1995). Crossover of stress, strain and resources from one spouse to another. *Journal of Organizational Behavior*, 16(2), 169-181.

Westman, M., y Vinokur, A. D. (1998). Unraveling the relationship of distress levels within couples: Common stressors, empathic reactions, or crossover via social interaction?. *Human Relations*, 51(2), 137-156.

- Winnbust, J.A. (1993). Organizacional structure, social support, and burnout. En W.B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 151-162) Washington DC: Hemisphe.
- Wright, T. A., y Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83(3), 486-493.
- Wrzesniewski, A., y Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179-201.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., y Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82(1), 183-200.
- Xanthopoulou, D., Baker, A. B., Heuven, E., Demerouti, E., y Schaufeli, W. B. (2008). Working in the sky: A diary study on work engagement among flight attendants. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(4), 345-356.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B. e Ilies, R. (2012). Everyday working life: Explaining within-person fluctuations in employee well-being. *Human Relations*, 65(9), 1051-1069.
- Xanthopoulou, D., y Meier, L. (2015). Daily burnout experiences: Critical events and measurement challenges. En M. Leiter, A. Bakker, y C. Maslach, *Burnout at work: A psychological perspective* (págs. 80-97). Taylor y Francis.
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5(3), 179-188.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicología positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo*, 8(1), 75-84.
- Zapf, D., Dormann, C., y Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: a review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(2), 145-169.
- Zohar, D., Tzischinski, O., y Epstein, R. (2003). Effects of energy availability on

immediate and delayed emotional reactions to work events. *Journal of Applied Psychology*, 88, 1082–1093.