



DOCENTES Y SUS VARIABLES
PERSONALES FRENTE AL BURNOUT Y EL
ENGAGEMENT
TEACHERS AND THEIR PERSONAL
VARIABLES AGAINST BURNOUT AND
ENGAGEMENT

TRABAJO FIN DE MÁSTER EN INTERVENCIÓN
EN CONVIVENCIA ESCOLAR

ALUMNA
MARÍA ESPERANZA
GUIRADO
FERNÁNDEZ

DIRECTORA
ÁFRICA MARTOS
MARTÍNEZ

CONVOCATORIA
MAYO 2021

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría expresar mi más sincero agradecimiento a todas y cada una de las personas que me han ayudado durante toda mi etapa universitaria.

En primer lugar, a mi tutora África Martos, por su ayuda con la planificación y organización, así como su clara disposición y apoyo a lo largo de la realización de este Trabajo Fin de Máster.

En segundo lugar, a mi familia, a mis padres y especialmente a mi abuela Dolores y mi tío Francisco que me han apoyado y animado en todo momento además de facilitarme dedicar tiempo a este trabajo. También a mis amigos y amigas por escucharme y comprenderme de forma incondicional.

Por último, a la Universidad de Almería por permitirme la consecución de mis estudios tras la realización del Grado y a todo el profesorado en general que ha contribuido en mi formación académica como docente.

Este trabajo y la realización de estos estudios me han permitido seguir creciendo no solo como docente, sino también como persona y es por ello por lo que reitero las gracias a todas y cada una de las personas que lo han hecho posible.

RESUMEN

Este trabajo ha tenido como objetivo indagar sobre la relación entre burnout y engagement con las variables personales o individuales en docentes de nivel básico, es decir, infantil y primaria. Se trata de una revisión sistemática en la que en primer lugar se ha realizado un marco teórico para conocer el tema en profundidad para posteriormente llevar a cabo una indagación con más profundidad con el fin de lograr el objetivo señalado. Para ello se han seleccionado un total de 29 artículos en dos bases de datos distintas. La investigación se ha realizado por separado con el fin de obtener una mayor rigurosidad en la indagación. La pregunta de investigación que se plantea es si las variables individuales que poseen los docentes de nivel básico influyen en los niveles de burnout y engagement, así como en qué medida influyen.

Finalmente, la principal conclusión extraída es la clara importancia que tienen las variables personales, especialmente las psicológicas, en los niveles de burnout y engagement en los docentes, así como se han establecidos diferentes limitaciones y futuras líneas de investigación que podrían llevarse a cabo.

ABSTRACT

The aim of this work has been to investigate the relationship between burnout and engagement with personal or individual variables in basic level teachers, that is, kindergarten and primary school teachers. It is a systematic review in which first a theoretical framework has been carried out to know the subject in depth and later carry out a more in-depth investigation in order to achieve the stated objective. For this, a total of 29 articles have been selected in two different databases. The investigation has been carried out separately in order to obtain greater rigor in it. The research question that arises is whether the individual variables possessed by basic level teachers influence the levels of burnout and engagement, as well as to what extent they influence.

Finally, the main conclusion drawn is the clear importance of personal variables, especially psychological ones, in the levels of burnout and engagement in teachers, as well as different limitations and future lines of research that could be carried out have been established.

ÍNDICE

1. MARCO TEÓRICO.....	7
1.1. CAPÍTULO I: LA CONVIVENCIA ESCOLAR	7
1.1.1. ¿Qué es la convivencia?	7
1.1.2. La convivencia escolar	9
1.1.3. La importancia de la convivencia escolar	11
1.1.4. Normativa de la convivencia escolar en España	14
1.1.5. Factores implicados en la convivencia escolar.....	16
1.1.6. Tipos de convivencia escolar	20
1.1.7. Comportamientos antisociales en el espacio escolar.....	21
1.1.8. ¿Qué se puede hacer para contribuir a la mejora de la convivencia escolar?.....	24
1.1.9. La convivencia escolar en el panorama actual con el COVID-19.....	27
1.2. CAPÍTULO II: EL SÍNDROME DE BURNOUT	30
1.2.1. Origen y definiciones	30
1.2.2. Modelos explicativos.....	35
1.2.3. Variables del burnout	37
1.2.4. Instrumentos de medida	40
1.2.5. Consecuencias del burnout y estrategias de prevención.....	42
1.2.6. Problemática e investigaciones	44
1.2.7. Burnout académico.....	47
1.2.8. Covid-19 y burnout laboral	50
1.3. CAPÍTULO III: ENGAGEMENT COMO OPUESTO AL BURNOUT.....	53
1.3.1. Origen y conceptualización del engagement.....	53
1.3.2. La psicología positiva.....	55
1.3.3. Modelos y factores del engagement	57
1.3.4. Consecuencias del engagement	60
1.3.5. Cuestionario UWES	61
1.3.6. Estrategias e intervenciones en el engagement	62
1.3.7. Engagement como opuesto al burnout	65
1.3.8. Engagement académico y su relación con el burnout	70
2. MARCO EMPÍRICO	74
2.1. Introducción	74
2.2. Objetivo.....	75

2.3.	Metodología	75
2.3.1.	Resultados de búsqueda y selección de documentos.....	75
2.3.2.	Bases de datos	77
2.3.3.	Diagrama de flujo.....	83
3.	RESULTADOS	84
3.1.	Resultados sobre burnout	84
3.1.1.	Características descriptivas de los estudios del burnout.....	91
3.1.2.	Burnout y variables personales en docentes.....	94
3.1.3.	Resultados y diferencias en relación con las variables psicológicas	97
3.2.	Resultados del engagement	99
3.2.1.	Características descriptivas de los estudios sobre engagement	101
3.2.2.	Engagement y variables personales en docentes	103
4.	DISCUSIÓN	105
4.1.	Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	108
5.	CONCLUSIONES	109
6.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1. MARCO TEÓRICO

1.1. CAPÍTULO I: LA CONVIVENCIA ESCOLAR

1.1.1. ¿Qué es la convivencia?

Según la Real Academia Española convivir consiste en “vivir en compañía de otro u otros” (RAE, 2021).

Mockus (2002) completa la anterior definición exponiendo que:

“Convivencia es un concepto surgido o adoptado en Hispanoamérica para resumir el ideal de una vida en común entre grupos cultural, social o políticamente muy diversos; una vida en común viable; un “vivir juntos” estable, posiblemente permanente, deseable por sí mismo y no sólo por sus efectos” (p.19).

Además, Mockus (2002) hace referencia a que convivencia es conseguir vivir juntos sin tener riesgos de que se produzca violencia y con el objetivo de aprovechar la heterogeneidad que se da entre la población. Por tanto, relaciona dicho concepto con otros que tienen especial relevancia dentro de esa convivencia y que son: tolerancia a la diversidad y ausencia de violencia, afirmando que hay una clara conexión entre ambos aspectos.

Por otra parte, también lleva a cabo una relación entre convivencia y reglas distinguiendo entre reglas legales, reglas morales y reglas culturales (Mockus, 2002).

Convivir en la sociedad con otras personas es algo que no podemos evitar, primero lo hacemos con nuestro núcleo familia y, a medida que crecemos vamos ampliando ese círculo e incorporándonos a nuevos grupos (Bravo y Herrera, 2011).

Una de las cuestiones que pueden surgir es la de cómo aprender a convivir, una acción en la que, además de producirse en ese núcleo familiar, la escuela tiene un papel muy importante, no siendo una tarea sencilla dada la progresiva complejidad que adquiere la escuela (Bravo y Herrera, 2011).

Dicho término hace referencia a contenidos con una naturaleza muy distinta, de este modo Jares (2006) citado en Bravo y Herrera (2011, p.177), los clasifica según tres grandes categorías:

Contenidos de naturaleza humana: el derecho a la vida y la pasión de vivir, la dignidad, la felicidad, la esperanza; Contenidos de relación: la ternura, el respeto, la no violencia, la aceptación de la diversidad y el rechazo de cualquier forma de discriminación, la solidaridad, la igualdad; Y contenidos de ciudadanía: la justicia social y el desarrollo, el laicismo, el Estado de derecho, los derechos humanos.

Ortega (2007) además de corroborar lo anterior, afirma que dicho término está lleno de matices que promueven la complejidad de este. Como refleja Ortega (2007, p.51):

La gente sabe que la convivencia va más allá de compartir vivienda o lugar físico, que no es cohabitar, sino ser partícipe y reconocer que los que comparten, por distintas razones, escenarios y actividades, deben intentar compartir también un sistema de convenciones y normas en orden a que la vida conjunta sea lo mejor posible o, al menos, no haya grandes conflictos.

Lo que permite una convivencia es ser capaz de realizar una serie de pautas que además de permitir una libertad individual también favorece el respeto hacia los que nos rodean. Además, Ortega (2007) insiste en que la convivencia no solo es la ausencia de violencia sino aquella que favorece unas relaciones interpersonales y con los demás en un clima de respeto, apoyo, especialmente en el ámbito escolar, que es en el cual se centra el autor.

La convivencia en la escuela ha de entenderse como el funcionamiento democrático de la misma, que traerá consigo unas relaciones positivas entre los miembros que conforman esa comunidad educativa. Además, insiste en que plantear la convivencia desde ese enfoque democrático será beneficioso, especialmente para aquellos grupos más vulnerables en el ámbito social, siendo esas normas que se acuerdan un factor protector para los mismos (Ortega, 2007).

1.1.2. La convivencia escolar

Como exponen Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) en su revisión del concepto de convivencia escolar, es especialmente en la década de los 90 cuando va adquiriendo más importancia dentro del contexto escolar para abordar la problemática de la vida compartida en los centros educativos.

Mena y Huneus (2017) exponen en su artículo que la convivencia escolar es actualmente un concepto complejo y diverso que tiene como consecuencia que muchos autores, en su definición, muestren desconocimiento. Además, distingue entre dos vertientes: aquellos que la asocian a un “ambiente cálido de relaciones humanas y no violentas” y otros a un “ambiente disciplinado” es decir, orden, respeto y obediencia (p.9).

Según (Fierro, 2012, pp. 9-10) en su síntesis del concepto de convivencia escolar, puede entenderse como:

Un proceso interrelacional que prevé tanto una dimensión interpersonal como colectiva, ya que en ella confluyen la actuación de personas singulares y sus intercambios intersubjetivos, así como el conjunto de políticas y prácticas institucionalizadas que, de alguna manera, configuran y en marcan dichos intercambios, en una cultura escolar y local determinadas que, a la vez, tienen su propia historicidad.

Además, expone que la convivencia “es esencialmente una construcción cultural y por ello da cuenta –sin agotar– la riqueza del mundo sociocultural e institucional en que se desarrolla” (Fierro, 2012, p.10).

En el caso de Fierro (2012) se tienen en cuenta dimensiones de este concepto como son la convivencia inclusiva, convivencia democrática y convivencia pacífica.

Lo que ocurre y así lo afirman Del Rey et al. (2009) es que a pesar de que el concepto de convivencia tiene una significación claramente positiva, cuando es analizada se hace con relación a los problemas que le perjudican más que en los pilares en los cuales se sustenta, proporcionando de este modo una visión negativa en ocasiones alejada de la realidad educativa.

Por ejemplo, así ocurre con Martínez-Otero (2001), quien expone que “hablar de convivencia es tanto como referirse a la vida en compañía de otros” (p.296) ocupándose asimismo en su artículo de una dimensión del concepto referida a los conflictos escolares,

la violencia escolar, los problemas de convivencia o conductas antisociales y caminos de intervención relacionados con la disciplina, entre otros.

García y otros (1994) exponen que la disciplina ayuda a que las tareas que se realicen en el aula se hagan de forma más eficiente, por lo que la consideran como un elemento necesario en la vida escolar (citado en Márquez, Díaz, y Cazzato, 2007).

Márquez, Díaz y Cazzato (2007), reflejan en su artículo que mientras que hace años la disciplina era lograda a través del miedo y el uso del castigo, llegando a ser físico en casos extremos, en el siglo actual se promulga que no hace falta recurrir al castigo para educar.

En la misma línea se sitúa el estudio realizado por Martínez (2018), el cual tiene como objetivo transformar las conductas agresivas en oportunidades de aprendizaje mediante un programa de mediación. Además, insiste en que “evitar la responsabilidad de tratar los conflictos no es una opción” (p.131) ya que conflicto y convivencia están estrechamente relacionados.

Respecto a lo anterior aparece la idea de considerar la convivencia en positivo, como refleja en su artículo Villalba (2015), quien considera que ese manejo de comportamientos disruptivos o violentos hacen que se considere esa cultura de la paz desde un enfoque negativo pues las prácticas se focalizan en la violencia que llevan a cabo los estudiantes y no en la que el considera estructural, es decir, aquella “arraigada en las estructuras de desequilibrio de poder institucional, jerárquico y autoritario, que propician estas prácticas” (p.99). Por consiguiente y así lo expone Villalba (2015), los conflictos se consideran problemas y no se toleran, siendo esa vía autoritaria y sancionadora o punitiva la solución, lo cual incrementa la cantidad de conflictos, así como la vía violenta para actuar.

De hecho, en el estudio llevado a cabo por Del Rey et al. (2009) encontraron que:

La convivencia escolar es percibida, por los tres colectivos que la integran, como una dinámica relacional positiva. Es decir, los tres colectivos expresan niveles de excelencia y de bondad en las relaciones interpersonales que se establecen tanto en el interior de los tres colectivos como entre ellos (p.174).

Además, Del Rey et al. (2009) en su investigación también demuestran que las normas no ayudan a considerar la convivencia como positiva, ya que los escolares suelen verlas como incoherentes, así como las formas de castigo.

Del mismo modo García et al. (2017, p.445) consideran que “los conflictos no siempre son eventos negativos o destructivos, también se presentan como una oportunidad para el proceso de construcción de la identidad personal y de las habilidades emocionales y sociales para mejorar la interacción con su entorno”.

Estos autores reflejan así mismo lo que González et al. (2015) afirman de que en las escuelas convergen multitud de pensamientos y actitudes, por lo que es muy importante llevar a cabo acciones preventivas así como el tratamiento de problemas de convivencia, además de, tal y como se reflejó anteriormente, “una gestión constructiva de conflictos que fomente las buenas relaciones de toda la comunidad educativa produciendo cambios positivos, tanto en el rendimiento académico como en el desarrollo personal y social de los estudiantes” (p.447, citado en García et al., 2017).

En una buena transformación de la sociedad están implicados tanto la familia, que es la primera escuela, como una educación de calidad. Por lo que es muy importante que dicha institución organice programas contando con toda la comunidad educativa y de este modo conseguir una transformación exitosa (García et al., 2017).

Además, tal y como refleja la Unesco (Delors, 1996, p.32) “Es en la escuela donde debe iniciarse la educación para una ciudadanía consciente y activa”.

1.1.3. La importancia de la convivencia escolar

Fue Dan Olweus el pionero en abordar la convivencia escolar y la problemática de la violencia en el siglo XX. En principio fue Olweus junto con Erling Roland quienes llevan a cabo estudios en Noruega para, a finales de los 80 y principios de los 90, comienza a extenderse en otros países, focalizándose especialmente en el acoso entre iguales (Pineda-Alfonso y García, 2014).

Aunque las investigaciones sobre la convivencia y la violencia escolar comienzan en la década de 1970 con Olweus, es en 1990 cuando se lleva a cabo el primer seminario por la Comisión Europea en Holanda (Utrecht, 1997, citado en Fierro, 2013).

Fue según Pineda-Alfonso y García (2014) a mediados de los 90 cuando en España se da una clara preocupación debido a una creencia de empeoramiento de esa convivencia en las escuelas. A consecuencia de ello, se producen una gran cantidad de informes, revistas, proyectos, páginas web, etc. Además, Pineda-Alfonso y García (2014, p.3) afirman que “venía precedido, en el ámbito internacional, por los trabajos pioneros que desde los años 70 realizó Dan Olweus sobre el maltrato entre iguales, y por un gran desarrollo tanto en términos de investigación como de intervención y políticas nacionales”.

Como refleja Estrada (2016) es un tema muy recurrido en los diferentes informes de tipo académicos, especialmente porque aparecen nuevas formas de relacionarnos con los demás. Este autor diferencia entre dos tipos de convivencia escolar, “los positivos y los negativos”, dependiendo del “impacto que tengan en el desarrollo humano de los actores educativos; además, que están determinados de acuerdo con el ambiente y el clima de la escuela” (Estrada, 2016, p.5).

Estrada (2016) afirma que en los últimos años se están produciendo más dinámicas de convivencia negativa que, aunque se consideran nuevas, realmente han estado presentes solo que es ahora cuando vuelven a salir a la luz. Así como se vuelve a situar la convivencia escolar como foco de atención en el espacio educativo.

Ya Delors en 1996 “enmarca y proyecta esta discusión a nivel mundial al plantear que el proceso de aprender a vivir juntos se encuentra en el corazón del aprendizaje y puede verse, por lo tanto, como el fundamento crucial de la educación” (Delors (1996, p.22, citado en Fierro-Evans y Carbajal-Padilla, 2019).

Como afirman Fierro-Evans y Carbajal-Padilla (2019) en esta Comisión se considera “aprender a vivir juntos” como uno de los objetivos fundamentales de la educación, por lo que es importante el proceso que se lleva a cabo desde cada entidad para lograr ese respeto y esa resolución pacífica de los conflictos. Fue desde ese momento, y así lo exponen los autores, cuando se produce un incremento de “investigaciones,

proyectos y evaluaciones dirigidas a las escuelas, así como a nuevas políticas públicas en la región alrededor de la convivencia escolar” (p.2).

En la misma línea García y Ferreira (2005) hacen referencia a esa Comisión Internacional de la Unesco (Informe Delors) exponiendo que “aprender a vivir juntos” pasa a ser uno de los pilares básicos de la educación del siglo XXI.

Ortega (2007) expone que es a partir de la segunda parte de los 90 y principios del siglo XXI crece el interés por estos asuntos provocando la puesta en marcha de administraciones educativas.

En el informe mencionado anteriormente se pone de manifiesto que siendo la educación la que va a permitirnos vivir en la sociedad, es necesario no solo comprender el mundo que nos rodea, sino también a los demás. De este modo refleja que se hacen necesarias “exigencias de entendimiento mutuo, de diálogo pacífico y, por qué no, de armonía, aquello de lo cual, precisamente, más carece nuestra sociedad” (Delors, 1996, p.16).

Por tanto y como ya antes se ha mencionado, este informe pone de manifiesto la importancia de aprender a vivir con los demás, y no solo eso, sino conocer mejor las tradiciones, la historia, etc. de los que nos rodean con la finalidad de llevar a cabo soluciones efectivas y pacíficas de los problemas o conflictos que se generan ante esas relaciones. Y no solamente es necesario aprender a vivir con los demás, en dicho informe también se le da importancia a otros tres pilares que son aprender a ser, a conocer y a hacer (Delors, 1996).

Como expone Penalva (2018) este tema es uno de los más preocupantes en el sistema educativo debido a que muchos alegan que ha habido un incremento de situaciones que alteran el clima escolar. Por consiguiente, se ha dado una clara necesidad por parte de los investigadores de indagar en la temática, es decir, cuáles son las causas, consecuencias y qué se podría hacer para mejorar esa convivencia tan deseada.

1.1.4. Normativa de la convivencia escolar en España

Siguiendo lo que se expone en el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero podemos observar cómo se incorpora el tema de la convivencia escolar en educación primaria según la normativa vigente en España.

De hecho, ya en las competencias clave, la competencia número cinco habla sobre “competencias sociales y cívicas” (Real Decreto 126/2014, p.6), competencias que, según Rodríguez et al. (2020) “permiten comprender la sociedad en que se vive, afrontar los problemas y conflictos de convivencia que pueden surgir en ella, y ejercer la ciudadanía democrática de una forma activa” (pp. 50-51). Además, dichas competencias hacen referencia también a la igualdad, a no discriminar según género, cultura, etc. a comprender y respetar la cultura propia y ajena, etc.

Por un lado, las competencias sociales se refieren más bien a esa capacidad de comunicarnos con personas de diferentes culturas, así como en diferentes contextos, al igual que ser capaces de tener y expresar una opinión al mismo tiempo que respetamos los puntos de vista de los demás, es decir, aquí intervienen aspectos como la colaboración, tolerancia, empatía o respeto (Rodríguez et al, 2020).

Por otro lado, las cívicas están más encaminadas hacia esos conceptos de democracia, justicia, equidad, igualdad, ciudadanía, etc. los cuales son “derechos reconocidos en la legislación nacional y en las declaraciones internacionales, atendiendo a su aplicación por parte de las instituciones a distintas escalas” (Rodríguez et al., 2020, p.51).

Respecto a las asignaturas, dentro de las específicas se encuentra la de valores Sociales y Cívicos, encaminada hacia una “construcción de la identidad individual” así como una potenciación de las “relaciones interpersonales enriquecedoras para fortalecer la convivencia, de acuerdo con valores cívicos, socialmente reconocidos” (Real Decreto 126/2014, p.54). En esta asignatura se pretende que el alumnado sea capaz de participar en la sociedad, así como que adquiera una serie de valores y el respeto por lo propio y ajeno, es decir, partir de la creación de una identidad personal para posteriormente reconocer al resto y de este modo fomentar esa empatía, respeto y/o tolerancia, fundamentales para relacionarnos de forma exitosa. Tal y como se refleja en el Real Decreto 126/2014 (p.55), “Una vez que el ser humano es capaz de conocerse y aceptarse

a la vez que comprende y respeta a los demás, puede asumir la complejidad de la convivencia social”.

Para conseguir todo lo reflejado anteriormente, es fundamental y así lo afirma el Real Decreto 126/2014 un rol del docente que sea incitador del trabajo cooperativo, además de asegurar un aula donde el aprendizaje y el componente afectivo se apoyen mutuamente para un proceso de enseñanza de calidad. De hecho, esa solución de los conflictos y problemas mediante la vía pacífica es uno de los objetivos de esta asignatura.

Del mismo modo, también se pueden seleccionar algunos objetivos de la etapa primaria que siguen esta línea como el “a” que habla sobre conocer y respetar las normas y valores de convivencia; el “b” que pretende que el alumnado sepa actuar individualmente y colectivamente con todo lo que eso conlleva; el “c” que refleja la idea de la resolución pacífica de conflictos; el “d” que menciona ese respeto por las diferencias en todos los ámbitos; y por último el “m” que habla sobre el desarrollo de las capacidades afectivas y la no violencia (Real Decreto 126/2014).

Siguiendo lo que expone Gómez (2011, p.151):

“Desde el año 2004, pero muy especialmente entre los años 2006 y 2007, se han creado distintos Observatorios de Convivencia en la mayoría de las Comunidades Autónomas. Estos organismos asumen funciones parecidas, pero con cierta diversidad al poner mayor o menor énfasis en las distintas facetas”.

Por ejemplo, en Andalucía El Decreto 19/2007, de 23 de enero, publicado en el BOJA el 2 de febrero, por el que se establecen medidas para promover la Cultura de la Paz, así como la mejora de la convivencia. También desde el año 2002 existe la Red de “Escuela: Espacio de Paz”, compuesta por diferentes proyectos y ayudas (Gómez, 2011, p.151).

1.1.5. Factores implicados en la convivencia escolar

Como expone Sandoval (2014) se producen relaciones sociales tanto en el aula como fuera de ella, en ellas divergen diferentes mundos caracterizados por unas vivencias o experiencias, así como culturas distintas. Del mismo modo que existen diferencias entre la cultura familiar, nacional, local, se producen en la institución educativa, siendo dicha interacción socieducativa “el núcleo del trabajo pedagógico” (p.155).

Lo que ocurre en los últimos años es que los estudiantes acceden a muchas y diversas fuentes en las que adquirir conocimiento por lo que el objetivo de la escuela es educar atendiendo a dichos cambios que se han producido en la sociedad, como lo son la aparición de las nuevas tecnologías (Sandoval, 2014).

Como refleja Sandoval (2014) la enseñanza de la convivencia tiene un enfoque formativo por considerarse el núcleo de la formación para la ciudadanía y es fundamental para un buen desarrollo del alumnado. Según el autor “los profesores deben enseñar y los/las estudiantes aprender una suma de conocimientos, habilidades, valores y principios que les permitan poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros” (p.161).

Por este motivo es muy importante incluir la convivencia escolar de una forma correcta en los centros, además de que previene la aparición de la violencia escolar. Sin embargo, Sandoval (2014) afirma que algo tan importante para el desarrollo no puede involucrar únicamente al centro, sino que toda la comunidad educativa está encargada de formar a los niños y niñas en ella.

Un concepto a tener en cuenta es el de clima escolar, variable que se origina tras el concepto de clima organizacional, llevado a cabo por la psicología social con el fin de entender las formas de actuar de los trabajadores. Por consiguiente, dicho estudio se lleva a otros campos como el de la educación (Herrera y Rico, 2014).

De hecho, para definir dicho concepto “confluyen diversas teorías psicosociales, relacionadas con la interacción entre necesidades y motivaciones de las personas con los factores de tipo social. Tales teorías tienen sus inicios en los postulados de Kurt Lewin (1890 – 1947)” (Herrera y Rico, 2014, p.8).

El clima escolar según Herrera y Rico (2014, p.9) podría definirse como:

Procesos de interacción que se generan entre diversos actores en un contexto y momento determinado, en el que se presenta un intercambio de estímulos, de respuestas, de compartir las diferencias o consentir las mismas de acuerdo a su nivel social y estado psicológico.

Por consiguiente, si en un aula se da un buen clima, el riesgo de que se desarrollen situaciones problemáticas será menor y la probabilidad de que se solucionen de forma adecuada será mayor, se puede por tanto concluir que “el clima escolar es un indicador del aprendizaje de la convivencia” (Sandoval, 2014, p.175).

Uno de los factores que influye en la convivencia es el psicológico, pudiendo asimismo hacer referencia a ciertas variables psicológicas, como en el caso del estudio llevado a cabo por Martorell et al. (2009) centrado en la inteligencia emocional, más específicamente en la empatía, autocontrol e impulsividad y cuyos resultados reflejaron que la empatía influye de forma clara en el desarrollo de una buena convivencia escolar. Además, en este estudio también se refleja la importancia de llevar a cabo programas de prevención e intervención de la convivencia escolar.

Gómez et al. (2002, p.4) indican que “sólo en un clima social positivo surgen y se desarrollan fenómenos como el compromiso, la motivación e implicación”. Por consiguiente, se puede afirmar que la motivación también será decisiva a la hora de tener en buen ambiente o clima escolar.

En la misma línea se sitúa Calvo (2001) quien afirma que la inteligencia emocional es aún una asignatura pendiente en las escuelas cuando su aprendizaje está estrechamente relacionado con el desarrollo de una buena convivencia en las escuelas. De hecho, una gran parte de esos comportamientos que son contrarios a una buena convivencia en la escuela se producen por una falta de control emocional, así como las reacciones que se dan en las relaciones con los demás, es decir, faltas de respeto, insultos, agresiones, etc.

De hecho, tal y como apuntaba Goleman, la inteligencia emocional se agrupa en 5 grandes ejes: “El conocimiento de las propias emociones; La capacidad de controlar las reacciones emotivas; La habilidad de motivarse a uno mismo; Compartir las emociones

y descubrir los valores ajenos; El control de las relaciones sociales” (citado en Calvo, 2001, p.144).

Otro factor que influye de forma clara en la convivencia es el factor social y así lo demuestra la investigación llevada a cabo por Moreno et al. (2009) donde encuentran una relación clara entre el clima familiar que percibe un adolescente y el comportamiento violento en la escuela. Así como que la mala relación, comunicación, carencias afectivas etc. con los familiares también repercute en que los niños y niñas tengan malas relaciones con sus iguales o con los docentes. Por consiguiente, ese clima familiar adquiere un importante papel en el contexto escolar del alumnado además de influir de forma clara en ciertas características individuales como conductuales o en las habilidades sociales.

Según López de Mesa-Melo et al. (2013) las variables demográficas no tienen una relación positiva con el clima escolar o los conflictos por lo que se puede afirmar que esos factores no influyen en la elección de aquellas acciones para mejorar la convivencia. De hecho, encontraron más relación entre ese apoyo que brinda el ambiente familiar y la convivencia frente a la poca importancia que tiene el número de familiares que tenga el alumnado.

Sánchez y Restrepo (2014) exponen que “el entorno social en el cual se desenvuelven los niños, niñas y jóvenes de la Institución educativa deja ver múltiples panoramas que subyacen en él y de algún modo se ven influenciados por estos factores en su cotidianidad”. Además, refleja que la familia cada vez más relega ese papel socializador a la escuela, cuando la realidad es que esta constituye uno de los principales actores en la formación integral de los niños y niñas, especialmente cuando el entorno en el que viven es negativo.

También se afirma que las relaciones con los amigos se asocian estrechamente con la convivencia por lo que se requiere una buena formación que permita a los estudiantes tener el suficiente espíritu crítico a la hora de elegir a las personas que formen parte de su círculo más cercano (Sánchez y Restrepo, 2014).

Por último, los factores educativos pues según Pineda-Alfonso y García (2014) la convivencia en los centros ha tenido dos caminos o vías para desarrollarse que son:

Mediante una legislación de promoción de la convivencia, que ha dado lugar a la eclosión de planes y proyectos, así como de órganos de supervisión y control o intentando incorporar la cuestión como tema transversal en las materias curriculares susceptibles de contemplar este contenido como objeto de enseñanza (p.2).

Por consiguiente, esa primera vía hace referencia a la Cultura de la Paz y dos visiones distintas bien diferenciadas, pues una promulga la necesidad de aprender a convivir y otra se decanta por la disciplina para lograr los objetivos educativos, siendo la segunda claramente por la que se inclinan las teorías y personas más conservadoras pero que puede llevar a un empeoramiento por un excesivo control dentro del aula que genera un ambiente indeseado (Pineda-Alfonso y García, 2014).

Para una convivencia de calidad un agente primordial es el docente quien, según Gómez et al. (2002, p.2) es “uno de los ejes vertebradores de la calidad del sistema educativo” justificando que este debe tener una motivación alta, una buena formación, ser responsable, etc. ya que las características personales del mismo iban a influir en el ambiente del aula.

Conseguir un ambiente favorable para la convivencia, va íntimamente ligado a unas formas de hacer específicas, tanto dentro como fuera del aula. Los procesos de orden, de disciplina de respeto, se han de apoyar en una organización escolar que favorezca su realidad y que se refiera a un clima del centro y de aula positivos (Gómez et al. 2002, p.4).

De este modo, la convivencia es muy difícil enseñarla mediante conceptos por los que ese modelo tradicional de enseñanza debe quedar relegado a un segundo plano y enseñar la convivencia de una forma práctica y real, partiendo del concepto, lo cual es corroborado por Sús (2005) quien se focaliza en la convivencia democrática.

1.1.6. Tipos de convivencia escolar

Siguiendo lo anterior, según Fierro (2013) se puede hacer referencia a diferentes tipos de convivencia escolar:

- Convivencia inclusiva: la cual según Fierro (2013) se hace referencia a una “experiencia de pertenecer y formar parte del grupo, y el reconocimiento y valoración de la propia identidad” (p.11). Por consiguiente, se basa en animar al alumnado a relacionarse mediante el diálogo o la colaboración, con el fin de conocer, aceptar y valorar al resto y su cultura. De hecho, uno de los objetivos de los centros es el de “construir interacciones que reconozcan, aprecien y hagan de la diversidad un recurso fundamental del aprendizaje” (p.12).
- Convivencia democrática: Este tipo requiere de los centros escolares un sistema de enseñanza en el cual el alumnado aprenda a controlar sus emociones y sentimientos para una solución pacífica de los conflictos, es decir, sin recurrir a la violencia y primando el diálogo. “La convivencia democrática requiere también desarrollar el sentido de solidaridad” (Fierro (2013, p.13).
- Convivencia pacífica: Que según Fierro (2013) “se crea a partir de las prácticas de inclusión y de los espacios de participación democrática” (p.13) y consiste en tratar de forma respetuosa a los demás, cuidar nuestro alrededor, tener confianza en los demás, etc.

De este modo y en una línea similar Sús (2005) expone que dados los cambios profundos es imprescindible dejar de lado ese estilo autoritario para dar cabida a procesos de enseñanza en los que prime el consenso y la participación a la hora de resolver los conflictos. Es decir, considera que debe haber una “democratización del sistema educativo” además de “un cambio de percepciones y actitudes ya que el nuevo Estado democrático no puede legitimarse si no es por vía del aprendizaje y ejercicio democrático” (p. 986).

Si bien es cierto y así lo afirma Sús (2005) que en este caso aún teniendo la teoría bien clara, en la práctica hay aún un buen camino por recorrer debido a la dificultad de cambiar esos esquemas de acción ya establecidos, la falta de consensos institucionales o a la prevalencia de prácticas autoritarias.

1.1.7. Comportamientos antisociales en el espacio escolar

Como exponen Castro-Alfaro et al. (2014) los lugares en los cuales se lleva a cabo un aprendizaje y esa convivencia son las instituciones educativas. En ellas, convergen diferentes personas con situaciones de vida variadas y puntos de vista distintos, por lo que es muy importante la comunicación para ponerse de acuerdo. Sin embargo, durante la vida en la escuela hay una gran cantidad de situaciones en las que los estudiantes se expresan de forma agresiva, dándose de este modo una serie de conflictos que influyen de forma clara en sus relaciones con el resto. Como indican estos autores, los alumnos suelen imponerse normas a ellos mismos, es decir valores o principios en los que se basan, sin embargo “también hay normas grupales, sociales y comunitarias, que deben de ser aceptadas o puestas en marcha por medio de la convivencia e interacción adecuada” (p.170).

Por tanto y como bien señalan Castro-Alfaro et al. (2014), es común que en esos grupos sociales se generen situaciones de conflictos por esa gran heterogeneidad de intereses o puntos de vista, es más, la convivencia no implica que no se den estas situaciones, ya que son de carácter normal. Sin embargo, es importante tener en cuenta que esas situaciones deben ser oportunidades de aprendizaje. Además, también señalan que toda la comunidad educativa, sin excepciones, debe asumir el papel de formadores para el desarrollo integral del alumnado, es decir, de ellos se requiere un compromiso y una participación real y activa.

Lo anterior es corroborado por Salinas et al. (2002) en su definición de conflicto: “El conflicto nos remite a comportamientos humanos, como elemento connatural e inherente a las relaciones de las personas y los grupos. Al intentar definirlo, subyacen en él las connotaciones de apuro, de situación desafortunada, de difícil salida” (p.2).

Por consiguiente, no se puede negar que el conflicto está presente, de hecho, no ponerle una solución y negarlo, es lo que va a desencadenar un comportamiento agresivo que nos lleva a hablar de violencia. Sin embargo, lo que ocurre cuando se habla de esa connotación negativa de este concepto, se refiere a que lejos de ser una oportunidad para construir una buena convivencia formando al alumnado adecuadamente, se recurre a la disciplina y a la norma (Salinas et al., 2002).

De hecho y como exponen Salinas et al. (2002):

Esa desventaja institucional es reforzada por el maestro en lo particular, quien se siente acosado por la presión del tiempo para cumplir con lo formal, la enseñanza de contenidos, la participación en actividades como los actos cívicos, las ferias o cualquier otro espacio reglamentado sin poder dedicarse a lo que muchos maestros reconocen como lo importante, lo formativo. Un círculo vicioso que no parece tener alternativas posibles de solución (p.2).

Asimismo, es importante diferenciar entre conflicto y violencia, ya que, aunque están relacionadas, no es bidireccional, los conflictos no siempre generan situaciones violentas, no siempre se llega a la agresividad para enfrentar una situación. De hecho, Castro-Alfaro et al. (2014) afirman que “los elementos conflictivos que se presentan entre los grupos humanos son: la poca tolerancia, la falta de diálogo, la discriminación, las rivalidades, la falta de respeto, difícil aceptación de la pluralidad, entre otros” (p.179).

En sintonía con lo anterior Martínez-Otero (2001) indica que en esas relaciones con los demás, hay diferentes grados de conflictividad, es decir, desde esa ausencia de conflicto hasta una violencia extrema hay una serie de “tensiones” que pueden no ser del todo negativas (p.297).

Refiriéndonos a esos comportamientos negativos, en primer lugar, es importante tener en cuenta que son consecuencia de muchos factores, además de que esos comportamientos se dan en nuestro día a día, por consiguiente, sería muy raro que no se produjeran también en el ámbito escolar. Martínez-Otero (2001) clasifica esos factores del siguiente modo:

- Sociedad: ya que vivimos en un mundo donde la desigualdad está a la orden del día se da lugar a esas conductas antisociales que, aunque el centro escolar trata de contrarrestar, no es una lucha que pueda llevar sola sin el resto de la sociedad.
- Medios de comunicación: Estos son un arma de doble filo y como refleja en su artículo Martínez-Fresneda (2004) desgraciadamente la influencia o consecuencias que éstos tienen en el alumnado no son siempre las más deseadas, siendo muchas veces fuente de valores negativos, incitación al odio o la agresividad, la manipulación, etc. las enseñanzas predominantes. De ahí

el papel fundamental de la escuela en contribuir a un pensamiento crítico del alumnado.

- La familia: De la cual se habló anteriormente y es esa primera escuela para los niños y niñas con una importantísima función socializadora que, claro está, no siempre es del todo adecuada, especialmente y como afirma Martínez-Otero (2001) cuando se dan casos de desestructuración familiar, malos tratos o incluso de permisividad excesiva o carencias afectivas.
- La escuela: a la que ya se le ha hecho referencia cuando se hablaba de esa autoridad desmesurada respecto a la solución de conflictos mediante vías punitivas que implican más violencia.
- Relaciones interpersonales: De hecho, como refleja Ayala-Carillo (2015) “la violencia escolar se presenta con mayor frecuencia entre alumnado-alumnado y profesorado-alumnado, aunque también puede darse entre alumnado-profesorado y profesorado-profesorado” (p.495). Las relaciones humanas no son sencillas, por ejemplo, las relaciones en el claustro de profesores no son siempre las más adecuadas, perjudicando de este modo un correcto proceso de enseñanza ya que trabajar en una línea similar es una de las características que requieren un buen proceso educativo. Del mismo modo ocurre con las relaciones alumnado-profesorado, ya que cuando estas son negativas, se producen numerosos conflictos como pueden ser la falta de motivación del estudiante. Así como con las relaciones entre iguales, donde en ocasiones se dan situaciones que impiden una convivencia adecuada como puede ser el rechazo. Además, estas relaciones son de especial relevancia para el alumnado adolescente (Martínez-Otero, 2001).

Todo esto nos lleva a las formas que tiene dicha violencia de presentarse y Martínez-Otero (2001) lleva a cabo una lista con algunos de esos comportamientos antisociales que se pueden producir en el espacio escolar:

- Problemas de conducta en las aulas
- Faltas de respeto entre profesorado-alumnado
- Acoso escolar entre compañeros, entre los cuales hay que destacar el bullying y el cyberbullying
- Vandalismo y daños materiales
- Violencia física

- Agresión sexual

Pérez-Collera (2001, p.19) añade a esa clasificación otros dos tipos de conductas problemáticas que son: “los comportamientos intimidatorios”, por ejemplo, extender un rumor sobre alguien o aislarlo; y “los conflictos de rendimiento”, en el que se encuentran el absentismo escolar o la pasividad a la hora de llevar a cabo una tarea.

Por su parte Di Napoli (2013) insiste en incluir a la clasificación el racismo, justificando que esos comportamientos racistas “constituyen actos que violentan la subjetividad de los destinatarios. La adjetivación de violento se transforma en un acto violento en cuanto representa un insulto, una injuria, es decir, un estigma social” (p.49).

Asimismo, Martínez-Otero (2001) insiste en que los medios de comunicación solo muestran aquellos sucesos más notorios que suceden en el espacio escolar, sin embargo, los conflictos se producen diariamente y la mayoría no tienen una gravedad excesiva.

1.1.8. ¿Qué se puede hacer para contribuir a la mejora de la convivencia escolar?

Como refleja Caballero (2010) una de las preocupaciones que invade actualmente a nuestra sociedad es el de la conflictividad escolar, especialmente por esa propagación en la prensa de diferentes artículos que muestran diversas situaciones, sin embargo, la mayor parte de esas prácticas que se dan favorecen una buena convivencia. Por consiguiente, hay que evitar caer en un alarmismo social, ya que lo que se muestra es solo la punta del iceberg, siendo la escuela, en la mayoría de las ocasiones, un espacio de paz y convivencia, aunque también es importante tratar cada conflicto y no simplificarlos sin importar la gravedad del mismo.

Un aspecto en el que incide Caballero (2010) es que no debemos pensar que esos episodios de violencia son problemas que solo se dan en la actualidad, siempre han estado presentes, además, lo anterior nos puede llevar a cometer otro error, es decir, pensar que esas situaciones se producen por “falta de dureza en las sanciones” (p.156).

Además, siendo el conflicto algo normal en la convivencia con las personas por todos los motivos que se han visto anteriormente, el conflicto debe presentarse como “una ocasión de aprendizaje en la construcción de nuestras relaciones y un motor de cambio” (Caballero, 2010, p.155), como también mencionó anteriormente Villalba (2015). De

hecho, Caballero (2010, p.155) insiste en que “debemos entenderlo no sólo como natural sino como positivo en toda sociedad democrática”.

Pérez-Collera (2001) distingue diferentes tipos de soluciones dentro del espacio escolar. En primer lugar las de tipo cultural, en la cual incide en la necesidad de acompañar al mismo tiempo que se educa, así como evitar la desigualdad y segregación; de tipo paternalista, es decir, escuchar al alumnado y ser un apoyo sin que ello suponga la pérdida de autoridad; de tipo organizativo, es decir, una buena organización a nivel escolar con todos los que componen esa comunidad educativa para seguir juntos el mismo objetivo; de tipo formativo, lo cual consiste en llevar a cabo un proceso de enseñanza dinámico y motivador, además de útil y significativo para el alumnado; y por último, de reconsideración de proyecto, es decir, que esas normas de convivencia sean claras y no confusas, pues muchas veces se produce una contradicción. Por consiguiente, el autor expone la necesidad de una “homogeneidad de mensajes” (p.21).

La UNESCO (2007) expone la importancia de promover una educación basada en la prevención, es decir, una práctica que debe llevarse a cabo continuamente en la cual los estudiantes no sean meros receptores pasivos sino protagonistas de su aprendizaje y comprometidos de modo que tengan un desarrollo integral.

Al hilo de lo que refleja la UNESCO, Castro-Alfaro et al. (2014) exponen que hay que hacer todo lo posible para evitar el surgimiento de conflictos o al menos, en el caso de que se presenten, que las consecuencias sean más suaves. Además, insiste en que para que esto pueda llevarse a cabo, es fundamental reflexionar sobre la realidad educativa en la que se está inmerso.

Dicho autor refleja la importancia de la mediación para la convivencia escolar, la cual considera que busca que los individuos sean capaces voluntariamente y mediante el uso de acciones no violentas, sentarse para llegar a una solución con el apoyo de una persona que media entre ambos. Además, esto deberá realizarse en unos pasos o fases. Asimismo, insiste en que dicha mediación “busca la paz y el crecimiento personal” (Castro-Alfaro et al., 2014, p.183), es decir, mediante la mediación se consigue que una persona respete lo diferente.

Feito y García (2007) exponen que el Proyecto Atlántida se trata de “una iniciativa abierta a la participación de todos los agentes educativos, con la misión de promover las ideas y los valores propios de una educación democrática” (p.9). Este proyecto tenía como objetivo crear una red de escuelas comprometidas con la introducción en el aula de una democracia real y actualizada. Además, entre sus propuestas están la creación de un “Equipo de mediación y tratamiento de conflictos (EMTC)” o de un “observatorio de convivencia” (p.76), así como tener una serie de medidas preventivas junto a un plan de acción.

Montoro (2008) incluye que además de un buen diagnóstico para llevar a cabo ese programa de actuación, el proceso de formación ocupa un papel protagonista. También considera la mediación como un recurso excelente a la hora de resolver conflictos, sin embargo, expone que para la prevención de los mismos una estrategia de gran utilidad es centrarse tanto en las habilidades sociales como en la inteligencia emocional, siendo la anterior un recurso más focalizado en la actuación y este último en esa prevención que se mencionó con anterioridad.

Salinas et al. (2002) ponen énfasis en el diálogo para solucionar los conflictos que surgen en el espacio escolar para lo que requieren mucha importancia las habilidades comunicativas, así como su insistencia en la gran relevancia que tiene el papel del docente como mediador dentro del aula. De hecho, considera que es fundamental solucionar todos y cada uno de los conflictos que surgen sin restar importancia a ninguno de ellos. Afirma que la escuela además de transmitir valores debe enseñar al alumnado a que de forma autónoma sea capaz de resolver los problemas que surgen en su vida, por consiguiente, debe mostrar suficientes estrategias opuestas a la violencia como solución de estos.

Martínez-Otero (2005, p.43) propone “un posible esquema para la eliminación de la violencia” en el que aparecen en primer lugar el análisis de la situación, así como una buena base teórica que serán el pilar para planificar una intervención que busque la participación de toda la comunidad educativa promoviendo una buena coordinación entre medios-personas. Y en segundo lugar establecer normas con claridad atendiendo a la diversidad, es decir, el estudio de cada caso de forma individual, establecer coherencia entre la teoría y la práctica, y evaluar constantemente el proceso para poder determinar si algo falla y modificarlo.

Además, dicho autor rechaza utilizar como método la disciplina considerando que “es preferible fortalecer las conductas adecuadas que castigar las inapropiadas” (p.48) y pone en el foco de atención recurrir a la negociación, la mediación o el fomento de la competencia social para mejorar la convivencia en el espacio escolar (Martínez-Otero, 2005).

1.1.9. La convivencia escolar en el panorama actual con el COVID-19

Como exponen Serey y Zúñiga (2021) actualmente vivimos una situación en la que el alumnado está o ha estado obligado a permanecer teniendo una educación a distancia. Desde este artículo se refleja la necesidad de que, una vez se vuelva a la normalidad escolar, retomar esa formación en valores y habilidades que permiten vivir en sociedad.

El mundo ha cambiado y eso implica que también se produzcan modificaciones a la hora de plantear el proceso de enseñanza, siendo de gran importancia dar cabida a la convivencia y aquellos elementos que estén relacionados con ella, ya que como reflejan Serey y Zúñiga (2021) se puede correr el riesgo de que con la pandemia aumenten los casos de deserción escolar.

Por consiguiente, es necesario aprovechar las transformaciones que nos ha dejado esta nueva situación y entenderlas como “una oportunidad para construir nuevas formas de relación inspiradas en los valores de autonomía, diálogo, respeto y solidaridad” (Serey y Zúñiga, 2021, p.158).

Los autores inciden en que se han de llevar a cabo nuevas propuestas didácticas que permitan mejorar esa convivencia tras el Covid-19, implementando nuevas formas que incidan en los sentimientos, actitudes, valores, etc. También alegan que “este marco normativo implica el desarrollo de una gestión democrática de los acontecimientos, dicho de otro modo, realizada a partir del consenso y la negociación, tomando conciencia de que la actividad se promueve de manera democracia y participativa” (Serey y Zúñiga, 2021, p.159).

A lo anterior se le suma la aportación de Cáceres (2020) quien refleja que a los docentes se le han presentado nuevos desafíos a los que debe hacer frente con una mayor empatía y asertividad. Las herramientas virtuales generan un entorno frío y es el docente quien debe generar un acercamiento “transmitiendo los contenidos con calidez, motivación y afectividad para dar continuidad al proceso educativo” (p.3).

CAPÍTULO II

EL SÍNDROME DE BURNOUT

1.2.CAPÍTULO II: EL SÍNDROME DE BURNOUT

1.2.1. Origen y definiciones

El término burnout tiene sus orígenes en una publicación llevada a cabo por Graham Green en los años 60 llamada “A Burnout Case” en la que se explica la historia de un arquitecto que, agotado mentalmente, abandona su profesión y se va a la selva africana (Quiceno y Vinaccia, 2007).

Posteriormente y como reflejan Saborío e Hidalgo (2015), Freudenberger, psiquiatra de nacionalidad alemana y estadounidense, fue quien en 1974 utiliza el concepto de burnout mientras trabajaba en una clínica para toxicómanos en Nueva York, pues se percata de diferentes comportamientos en los trabajadores relacionados con la desmotivación, el cansancio, etc. Es decir, observó un claro deterioro de en los voluntarios de forma progresiva y desencadenando en un agotamiento.

Ya en 1976 fue Cristina Maslach quien hace pública su conceptualización afirmando que es muy común, especialmente, en aquellas personas que ocupan trabajos relaciones con servicios humanos (Quiceno y Vinaccia, 2007).

Desde una perspectiva psicosocial el síndrome de quemarse por el trabajo se conceptualiza como una respuesta al estrés laboral crónico que se caracteriza porque el individuo desarrolla una idea de fracaso profesional (en especial en relación a las personas hacia las que trabaja), la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado, y actitudes negativas hacia las personas con las que trabaja (Gil-Monte y Peiró, 1999).

Por consiguiente, según reflejan Maslach y Jackson esa respuesta está caracterizada por “la aparición de bajos sentimientos de realización personal en el trabajo, y de altos sentimientos de agotamiento emocional y de despersonalización” (Maslach y Jackson, 1981-1986, citado en Gil-Monte y Peiró, p.199).

El Burnout es un síndrome relacionado con el trabajo. Surge por la percepción del sujeto de una discrepancia entre los esfuerzos realizados y lo conseguido. Sucede con frecuencia en los profesionales que trabajan cara a cara con clientes necesitados o problemáticos. Se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y cinismo hacia los destinatarios, sentimientos de incompetencia, deterioro del auto concepto profesional, actitudes de rechazo hacia el trabajo y por otros

diversos síntomas psicológicos como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima (Farber, 1983, p.23 citado en Quiceno y Vinaccia, 2007, pp.118-119).

Teniendo en cuenta la definición de Graham, la cual se caracteriza por su claridad y por ser bastante completa y siguiendo asimismo lo que reflejan Maslach y Jackson, se pueden establecer las siguientes dimensiones (Gil-Monte y Peiró, 1999, p.261):

- *Cansancio o agotamiento emocional*
- *Despersonalización*
- *Baja realización personal*

El cansancio emocional según Grajales (2001) se produce cuando el individuo o trabajador se da cuenta de que es incapaz de llevar a cabo un determinado trabajo con la ilusión y el entusiasmo que lo hacía al empezar. La despersonalización o deshumanización son aquellas actitudes negativas de insensibilidad o cinismo hacia las personas que se están atendiendo. Y la baja realización personal que se produce cuando se evalúa negativamente el trabajo realizado por no haber logrado determinadas metas, es decir, la baja autoestima (citado en Manassero et al., 2005).

Todo lo anterior se encuentra integrado en el cuestionario *Maslach Burnout Inventory* (MBI) utilizado para medir dicho síndrome y del que se hablará de forma amplia posteriormente en un apartado dedicado a los instrumentos (Gil-Monte y Peiró, 1999).

Al principio, este síndrome fue considerado únicamente en trabajadores que estaban en contacto directo con personas que proporcionaban una serie de servicios públicos, sin embargo, se ha elaborado una nueva versión del MBI más genérico, ampliándose, de este modo, al resto de oficios (Gil-Monte y Peiró, 1999).

Además, Leiter, y Schaufeli (1996), reflejan que el burnout puede desarrollarse por trabajadores cuya labor no implique ese contacto directo con los individuos (Citado en Gil-Monte y Peiró, 1999).

En las últimas décadas, el mundo laboral ha experimentado una gran transformación, por lo que hay nuevas demandas por parte de las empresas respecto a las características del trabajador y han aparecido nuevos riesgos como el síndrome de burnout, el cual Gil-Monte (2005) considera como “agotamiento emocional, despersonalización o deshumanización y falta de realización personal en el trabajo”.

Además, en este mismo artículo se expone que cada vez tiene una prevalencia mayor en el mundo en el que vivimos, teniendo unas consecuencias en la salud dignas de estudio (Gil-Monte, 2005).

La Organización Mundial de la Salud también refleja la problemática actual que presenta lo que ellos denominan “estrés laboral” y que definen como “la reacción que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades, y que ponen a prueba su capacidad para afrontar la situación” (OMS, s.f, p.1).

La OMS considera asimismo que las exigencias laborales que tenemos en los últimos años son las propulsoras de que se produzca esta presión en las personas, además, afirma que un entorno laboral saludable no es únicamente aquel en el que no se dan actuaciones que puedan ser perjudiciales, sino aquel que ponga a su disposición elementos que promuevan la salud (Leka et al., 2004).

Gil-Monte (2003), en otro de sus artículos refleja que el síndrome de burnout se trata de un tipo de riesgo laboral psicosocial y lo traduce como “síndrome de quemarse por el trabajo”. Considera este síndrome como una de las causas principales de absentismo laboral. Considerando que el burnout es aquella tendencia a evaluar de forma negativa la capacidad de realizar aquello que requiere ese trabajo que se está desempeñando, con sensaciones como cansancio emocional, sentimientos negativos, etc.

Cesio (2003), describe este síndrome como aquel que surge en el entorno laboral por una insatisfacción intrínseca que surge cuando ese trabajador observa que sus expectativas no van a ser logradas. Además, afirma que, al tratarse de un síndrome, tiene consecuencias claramente definidas.

Además, refleja que la probabilidad de sufrir este síndrome es más alta en aquellos profesionales cuya actividad está relacionada con el trato de personas, como son los docentes o los sanitarios (Cesio, 2003).

Algo que se puede observar es como numerosos autores no hacen referencia al concepto como burnout, sino que en las búsquedas es necesario utilizar su traducción a la lengua española, sin embargo, aquí se dan diferentes traducciones que pueden generar confusión para el lector.

Siguiendo lo anterior, hay un artículo titulado “El Síndrome de Quemarse en el Trabajo” que lo corrobora en el cual los autores Quiceno y Vinaccia (2007) llevan a cabo una revisión literaria del concepto, tratando de diferenciarlo claramente del estrés, ya que el burnout es algo que aparece únicamente en el medio laboral, mientras que el estrés surge en situaciones de la vida cotidiana.

También recalcan la definición de Farber realizada en 1983 (citado en Quiceno y Vinaccia, 2007) puesto que recogen las conceptualizaciones de varios autores y muestran su relación con el trabajo, exponiendo que surge de esa percepción de que el esfuerzo realizado y lo conseguido no está equilibrado, lo cual se produce especialmente entre profesionales que trabajan con personas con alguna necesidad.

Otra definición utilizada es el síndrome por desgaste profesional, definido como un “estado adaptativo crónico de despersonalización” por Pico-Espinosa (2009).

En ese artículo se muestra que no es tan grande la necesidad de clarificar el concepto y llevar a cabo investigaciones sobre el burnout o desgaste profesional en los distintos ámbitos, sino más bien mostrar la necesidad de poner solución ante la gran problemática que supone que una gran parte de profesionales de la salud o la educación presenten este síndrome (Pico-Espinosa, 2009).

Como explica en su artículo Ayuso (2006), el término burnout tiene también su investigación dentro del ámbito deportivo, explicando las situaciones en las que los profesionales no logran los resultados esperados. Sin embargo y como se ha expuesto anteriormente, Freudenberger, junto a otros autores, lo encaminan más bien a aquellas profesiones que tienen que lidiar con el público día a día, público que suele presentar alguna necesidad o problema.

Ayuso (2006) reitera que los rasgos habituales son la sensación de no poder más, desencadenando una situación de aislamiento que se traduce en un comportamiento cínico haciendo responsables a los demás de esa frustración intrínseca

Como se ha podido observar en la definición del burnout laboral, diferentes conceptos como estrés, depresión, etc. aparecen junto a este, haciéndose necesaria una diferenciación conceptual entre ellos.

Así lo hace Gil-Monte (2003, p.183) cuando afirma que “El síndrome de quemarse por el trabajo no debe identificarse con estrés psicológico, sino que debe ser entendido como una respuesta a fuentes de estrés crónico (estresores) que se originan en la relación profesional-cliente, y en la relación profesional-organización”.

Gil-Monte (2003) explica en ese mismo artículo el hecho de que el término burnout tenga un origen anglosajón, ha conducido a la aparición de diversas denominaciones para el mismo fenómeno, lo cual dificulta concretar el término y separarlo de aquello que no lo define.

Ha habido debate a raíz de querer diferenciar el concepto de depresión con el de burnout y así lo afirman en su investigación Brenninkmeyer et al. (2001) reflejando que la depresión se relaciona de forma significativa con la superioridad, pero no hay relación con ese agotamiento o cansancio emocional del que se habló anteriormente en la definición del burnout. Aun así, sus similitudes son claras, pudiendo destacar además de lo anterior que en la depresión se produce una modificación del peso corporal y una pérdida de la capacidad del disfrute mientras que en el burnout no se da esa modificación del peso y la capacidad de disfrute únicamente se encuentra poco desarrollada por esa sensación de agotamiento.

Gil-Monte (2003), afirma una vez más esa gran variedad de denominaciones del burnout mostrando la necesidad de elegir una terminología que evite la confusión tanto en el diagnóstico como en la identificación de este síndrome.

Expone tres grupos claramente diferenciados (p.181):

- *Denominaciones basadas en la traducción literal del término*
- *Denominaciones que toman como referencia el contenido semántico de la palabra*
- *Denominaciones basadas en la sinonimia con estrés laboral*

Además, Gil-Monte (2003) analiza asimismo las ventajas e inconvenientes de cada una y considerando como más ventajosa la utilización del término síndrome de quemarse en el trabajo.

Respecto al tercer tipo, que la relacionan con el estrés laboral, Gil-Monte (2003) expone que no es la mejor opción debido a que el estrés laboral es un “proceso más amplio”. Afirma que este concepto ha sido y sigue siendo difícil de definir y, además, que

se pueden distinguir dos tipos de efectos del estrés, uno positivo y otro negativo, es decir, el estrés muchas veces nos puede proporcionar una energía necesaria para desempeñar una acción mientras que el burnout se caracterizaba por el agotamiento. Además, mientras que el burnout va más encaminado hacia el daño emocional, el estrés lo hace en aspectos fisiológicos.

Otro concepto que también se usa como sinónimo es la fatiga laboral, sin embargo, en esta investigación se puede observar las diferentes características que muestran un grupo de trabajadores al padecer una u otra, además, la fatiga puede considerarse más bien una consecuencia del síndrome de burnout. De hecho, refleja como ese cansancio provocado por la fatiga y aquel debido a ese agotamiento emocional, tienen diferentes procesos de recuperación, siendo más lento en el segundo caso que en el primero. (Bracho-Paz, 2019).

1.2.2. Modelos explicativos

Un estudio llevado a cabo por Gil-Monte y Peiró (1999) refleja la importancia de investigar el burnout a partir de una perspectiva psicosocial, es decir: “el síndrome de quemarse se conceptualiza como un proceso en el que intervienen elementos cognitivo-aptitudinales (baja realización personal en el trabajo), emocionales (agotamiento emocional) y actitudinales (despersonalización)” (Gil-Monte y Peiró, 1999, p.261).

Por consiguiente, distingue entre diferentes grupos que son: “Modelos desarrollados según la teoría sociocognitiva del yo; Modelos según las teorías del intercambio social; Modelos elaborados desde la teoría organizacional” (Gil-Monte y Peiró, 1999, p.261).

El primero recoge ideas del Autor Albert Bandura y, a modo resumen, considera que las cogniciones de las personas son determinantes en sus acciones y en aquello que perciben, viéndose alteradas por sus acciones y las consecuencias de éstas. Y, además, que la seguridad que alguien tiene en sí mismo va a influir en los esfuerzos por conseguir algo así como en las reacciones emocionales (Gil-Monte y Peiró, 1999); El segundo se relaciona con las percepciones de falta de equidad o ganancia, es decir, aquí lo que intervienen son las comparaciones que las personas hacen en su entorno social, por ejemplo, que un individuo sienta que da más de lo que recibe podría llevarle a generar el

síndrome por quemarse en el trabajo; Por último, el tercero se relaciona más bien con el clima organizacional, es decir, aquí influyen el contexto y la percepción que se tenga del mismo, por ejemplo, la pérdida de motivación por sentirse desbordado o presionado en el entorno laboral (Gil-Monte y Peiró, 1999).

Martínez-Pérez (2010), coincide con la anterior clasificación añadiendo además los “Modelos Basados en la Teoría Estructural”, que se caracterizan por darle importancia a los antecedentes personales, interpersonales y organizacionales en la explicación del origen del burnout. Por ejemplo, la percepción negativa ante la respuesta que un individuo da en una situación estresante en el entorno laboral.

Manzano-García y Ayala-Calvo (2013), exponen que algunas de las teorías basadas en los modelos del burnout son: “la teoría cognitivo-social del yo (Harrison, 1983); la teoría del intercambio social (Buunk y Schaufeli, 1993); la teoría de la conservación de los recursos (Hobfoll, 1989, 2001); la teoría organizacional (Winnubst, 1993); el modelo estructural (Gil-Monte, Peiró, y Valcárcel, 1995); y el modelo de culpa (Gil-Monte, 2005)” (p. 803).

Por consiguiente, estos últimos añaden dos teorías, la teoría de la conservación de los recursos y el modelo de culpa, sin embargo, siguen persiguiendo ese objetivo común de comprender cómo y por qué las personas llegan a la situación de sentirse quemados por el trabajo. (Manzano-García y Ayala-Calvo, 2013)

Respecto a la primera teoría, Hobfoll (1989) consideraba que ese estrés se desarrollaba cuando un individuo considera que aquello que les motiva está amenazado, además destaca la importancia de las relaciones con los demás. Por otra parte, el modelo de culpa definido por Gil-Monte distingue dos perfiles de evolución bien diferenciados: uno en el cual los trabajadores no tienen ese sentimiento de culpa y otros que tienen ese sentimiento de culpa que provoca que trabajen más para reducir esa sensación de remordimiento. Lo que se traduce en un deterioro de la salud del individuo.

1.2.3. Variables del burnout

a) Organizacionales:

La calidad de vida en el trabajo puede llegar a ser fundamental en la explicación de este síndrome. Aquí se pueden destacar conceptos como la motivación, el rendimiento y satisfacción, la conciliación, o aspectos relacionados tanto con el entorno donde se desempeña ese trabajo como esa experiencia psicológica que resulta de ese desempeño. Por tanto, uno de los aspectos mencionados anteriormente es la conciliación o ese conflicto desarrollado por la vida laboral y familiar que se puede dar cuando una persona trata de cumplir las expectativas de ambos campos, siendo, en algunas ocasiones, incompatible (Jácome y Jácome, 2017).

Asimismo, una variable importante en el desarrollo del burnout es el apoyo social. En el estudio llevado a cabo por Jiménez et al., (2012) el apoyo social amortiguaba en gran medida los efectos del burnout en los docentes. Es decir, funciona tanto como un factor protector como de riesgo en el caso de que se carezca del mismo.

En las variables organizacionales podemos encontrar también el concepto de “sobrecarga laboral”, que se refiere según Greenglass et al. (2003) “a un exceso en la carga de trabajo (exceso de actividades, complejidad y dificultad en las actividades) que debe efectuarse en un determinado tiempo” (Citado en Patlán, 2013, p.447). Es decir, se entiende que ocurre cuando un individuo se encuentra incapaz de lograr una demanda ya que considera que son demasiadas con relación a sus características, condiciones o recursos.

En ese mismo estudio aplicado a un grupo de enfermeros, además de diferencias sociodemográficas que se verán más adelante, se concluyó que existe una clara relación positiva de la sobrecarga laboral con el agotamiento emocional e insatisfacción de logro (Patlán, 2013).

Otra variable interesante es la calidad de vida en el trabajo o profesional (CVP), entendida como:

Grado de satisfacción personal y profesional existente en el desempeño del puesto de trabajo y en el ambiente laboral, que viene dado por un determinado tipo de dirección y gestión, condiciones de trabajo, compensaciones, atracción e interés por las actividades realizadas; y nivel de logro y autodesarrollo individual y en equipo; incorporando además las condiciones y ambientes de trabajo favorables que protegen y promueven la satisfacción de los empleados mediante recompensas, seguridad laboral y oportunidades de desarrollo personal (Lau, 2000, citado de Salgado y Leria, 2018, pp.72-73).

En el estudio llevado a cabo por los autores mencionados anteriormente (Salgado y Leria, 2018), el cual se llevó a cabo con un grupo de docentes, no se observó relación entre el síndrome de burnout y el CVP, aunque si lo hace con el desgaste psíquico. Estos resultados difieren de los llevados a cabo por Ramírez y Zurita en 2010.

Ramírez y Zurita (2010) en su estudio exponen variables organizacionales tales como el clima organizacional y el contexto en el que se desempeña el trabajo, estableciendo una relación entre las valoraciones de las infraestructuras y el agotamiento emocional, siendo este último mayor cuando dichas valoraciones son negativas.

b) Individuales:

Aquí se introducen, especialmente, las variables sociodemográficas, por ejemplo, la edad. Según el estudio llevado a cabo por Ramírez y Zurita (2010), el riesgo de burnout se incrementa con la edad. Otra investigación que apoya lo anterior es la de Fernández (2002), quien investigó que los docentes con más de 20 años de experiencia suelen tener niveles más altos de burnout, sin embargo, también se refleja que las diferencias no suelen ser demasiado significativas. Igualmente ocurre con un estudio llevado a cabo entre profesionales de la sanidad, no mostrando relaciones significativas entre la edad o el tiempo de ejercicio de la profesión con el burnout (Ávila et al., 2010).

Respecto al género tanto en el estudio llevado a cabo con docentes como en el realizado a profesionales de la salud, coinciden en afirmar que únicamente se dan diferencias significativas respecto al agotamiento emocional, siendo más elevada en mujeres (Áviña et al., 2010; Fernández, 2002). De hecho, Fernández (2002) refleja que

los resultados según el estudio de esta variable van a estar influenciados por características específicas como el país, la cultura, la muestra o el instrumento que se utilice. Por consiguiente, hay numerosas contradicciones respecto a esta variable.

Lorente et al. (2008) en su estudio con una muestra de docentes españoles, afirman que el género es significativo en burnout ya que en sus resultados se observa que las mujeres presentan mayor nivel de cinismo y agotamiento emocional, explicando que podría deberse a que las mujeres suelen presentar mayor vulnerabilidad respecto a las demandas que perciben que los hombres. Aquí es donde podrían intervenir de manera clara los roles sexuales procedentes de la sociedad.

Un estudio focalizado en observar la influencia de la personalidad resistente y el optimismo sobre las diferentes dimensiones del burnout en un grupo de docentes afirma que:

- Las variables de personalidad positiva se relacionan con mayor nivel de realización personal y menor nivel de agotamiento y despersonalización.
- La presencia de la personalidad y su influencia en el burnout son indudables y claras (Moreno et al., 2005).

Estudios como el llevado a cabo por Alarcon et al. (2009) han demostrado que la personalidad influye de forma clara en el agotamiento emocional. La autoestima, autoeficacia, locus de control interno, optimismo, etc. fueran algunas de las variables estudiadas y se ha comprobado que tienen relación con el cansancio emocional, la despersonalización y el logro personal.

En este metaanálisis se encontraron que diferentes rasgos de la personalidad se relacionan con unas u otras dimensiones del burnout y que con ciertos rasgos se producen unas relaciones más fuertes con el burnout en comparación con otros (Alarcon et al., 2009).

Por otra parte, se pueden distinguir dos tipos de patrones de conductas que son el patrón de la conducta tipo A (PTCA) y el patrón de la conducta tipo B (PTCB). Los primeros son caracterizados por tener mayor vulnerabilidad a padecer estrés mientras que los segundos son definidos como personas relajadas. Sin embargo, se ha comprobado que ambos desarrollan niveles de estrés (Corredor y Monroy, 2009).

1.2.4. Instrumentos de medida

Como se ha expuesto anteriormente, es el Maslach Burnout Inventory (MBI) uno de los instrumentos que integran como dimensiones del cuestionario los síntomas de baja realización personal, agotamiento emocional y despersonalización (Gil-Monte y Peiró, 1999).

Fue en 1982, cuando la psicóloga Cristina Maslach, de la Universidad de Berkeley, California y el psicólogo Michael P. Leiter, de la Universidad de Acadia Scotia crearon el MBI, que desde 1986 es el instrumento más importante en el diagnóstico de esta patología (Saborío e Hidalgo, 2015, p.2)

Asimismo, este instrumento en un principio fue considerado para profesionales de servicios sociales con un contacto directo con las personas, sin embargo, se ha elaborado una nueva versión del MBI más genérica denominando a las variables: baja eficacia profesional, agotamiento y cinismo (Gil-Monte y Peiró, 1999).

El MBI está conformado por 22 ítems y se valoran con una escala de frecuencia de siete grados (Olivares et al., 2014). En su versión original de 1981 “la escala para valorar los ítems constaba de dos formas: una de frecuencia y otra de intensidad, donde el individuo debía contestar a cada ítem a partir de preguntas relativas a sentimientos y pensamientos relacionados con el ámbito de trabajo y su desempeño habitual en este” (Maslach y Jackson, 1981 citado en Olivares et al., 2014, pp.146-147). Sin embargo, en la interpretación de 1986 no se presenta la forma de intensidad, puesto que encontraron que dichas formas se superponían y dispusieron como correlación aquella más alta entre las dos magnitudes de evaluación (Olivares et al., 2014).

No obstante, en ese estudio llevado a cabo por Olivares et al. en 2014, en el que se estudia la validez factorial de dicho instrumento, se refleja que, aunque sea el instrumento más utilizado para medir el burnout, no implica que su validez y fiabilidad estén consolidadas. Aunque si es cierto que se considera un instrumento apropiado para el estudio de este síndrome y así lo corroboran sus resultados.

De este modo se pueden diferenciar tres formatos del Maslach Burnout Inventory:

- MBI-HUMAN SERVICES SURVEY (HSS), que considera al burnout como un “síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos que trabajen ofreciendo

servicios a otras personas” (Maslach y Jackson, 1986, citado en Gil-Monte y Peiró, 2000, pp.137-138) y que fue también criticado por presentar algunos problemas psicométricos por estos mismos autores.

- MBI-EDUCATOR SURVEY (ES), que consiste en una adaptación llevada a cabo por Maslach, Jackson, y Schwab (1986) con el fin de evaluar la labor docente, es decir, se estudian las tres dimensiones del burnout en el campo de la educación.

- MBI-GENERAL SURVEY (GS), elaborado por Schaufeli, Leiter, Maslach, y Jackson en 1996, trata de generalizar este instrumento a otros oficios que no son exclusivamente la prestación de servicios al público. Aquí el término de despersonalización se sustituye por cinismo (Constant y D'Aubeterre, 2012).

Otra escala es la Staff Burnout Scale for Health Professionals (SBS-HP), diseñada para los profesionales de la salud y compuesta por 20 ítems (Jones, 1980, citado en Torres et al., 2019).

Burnout Measure (BM) de Pines, Aronson, y Kafry (1981) que “relaciona directamente al burnout con el tedio” y se utiliza para los profesionales dedicados a ofrecer servicios de ayuda. (citado en Torres et al., 2019, p.109).

Así como el Burnout Questionnaire, que mide la fatiga física, el cansancio cognitivo y la debilidad; y el Teacher Burnout Scale que mide el apoyo administrativo percibido, cómo enfrentar el estrés relacionado con el trabajo y las actitudes hacia los estudiantes (Seidman y Zager, 1987 y Shirom y Melamed, 2006, citados en Torres et al., 2019).

Otro instrumento para destacar es el Cuestionario Breve de Burnout (CBB), creado por Moreno y Cols en 1997 y el cual según Correa-Correa et al. (2010) contempla variables tanto cognitivas como conductuales que no están presentes en el MBI, focalizándose en la dimensión emocional. Por tanto, lo que tiene en cuenta son aquellos procesos de tipología cognitiva, por ejemplo, la pérdida de expectativas en el trabajo o aspectos laborales como la implicación. Además, afirman que “permite una aproximación más compleja y real al problema del desgaste profesional” (p.591). De este modo no

solamente consiste en una evaluación de las dimensiones, sino global en la que contemplar también los antecedentes y consecuencias.

Para finalizar, el Copenhague Burnout Inventory (CBI), que tiene traducciones disponibles a 8 idiomas y el cual fue introducido y desarrollado por Kristesen et al. (2005). Éste consta de tres escalas que miden el agotamiento personal, el agotamiento relacionado con el trabajo y el agotamiento relacionado con el cliente para su uso en diferentes dominios. En el artículo llevado a cabo por los autores mencionados, además de realizar una investigación en el sector de servicios humanos en un estudio llamado PUMA (Proyecto de Burnout, Motivación y Satisfacción Laboral), se critica el MBI y es por esta razón por la que presentan el CBI para el estudio del burnout.

1.2.5. Consecuencias del burnout y estrategias de prevención

Aunque este síndrome tiene su origen en 1974 gracias a Freudenberg en 1974 en el campo clínico, se pueden diferenciar dos perspectivas, una clínica y otra psicosocial (Gil-Monte, 2003).

Gil-Monte (2003) afirma que la primera es un estado al que se llega debido a ese estrés laboral y que la segunda resulta de la interacción del entorno personal y laboral, así como sus variables.

Quiceno y Vinaccia (2007), exponen en uno de sus artículos una división de tipos y síntomas más comunes consecuencia de quemarse en el trabajo (p.120):

- A nivel somático: fatiga crónica, cansancio, frecuentes dolores de cabeza, espalda, cuello y musculares, insomnio, alteraciones respiratorias, alteraciones gastrointestinales, hipertensión, etc.
- A nivel conductual: comportamiento suspicaz y paranoide, inflexibilidad y rigidez, incapacidad para estar relajado, superficialidad en el contacto con los demás, aislamiento, actitud cínica, incapacidad de poder concentrarse en el trabajo, quejas constantes, comportamientos de alto riesgo como conductas agresivas hacia los clientes, absentismo, consumo de sustancias psicoactivas, tranquilizantes y barbitúricos.

- A nivel emocional: agotamiento emocional, expresiones de hostilidad, irritabilidad y odio, dificultad para controlar y expresar emociones, aburrimiento, impaciencia e irritabilidad, ansiedad, desorientación, sentimientos depresivos.
- A nivel cognitivo: cogniciones asociadas a baja autoestima, baja realización personal en el trabajo, impotencia para el desempeño del rol profesional, fracaso profesional, etc.

Molina (2020) sigue la misma línea anterior y añade dos consecuencias que son las familiares y sociales, las cuales engloban las situaciones problemáticas que se dan con los vínculos más cercanos, así como en la organización, referida a los conflictos con otros profesionales o con los pacientes.

Molina (2020) expone que se hacen necesarias técnicas para la prevención de este síndrome ya que las consecuencias no se producen únicamente en la persona que lo padece, sino en la empresa.

Por consiguiente, el autor refleja la necesidad de dotar a los empleados de recursos de enfrentamiento como llevar una vida sana (ejercicio físico, dieta saludable, evitar el consumo de sustancias como alcohol o tabaco, evitar relaciones agresivas, desarrollo de la tolerancia y el respeto, y tener otras actividades de ocio, entre otras). Lo anterior se refiere a técnicas personales, sin embargo, respecto a la empresa o a nivel organización, es importante que la empresa evalúe el estado de sus empleados, desarrolle un buen clima de trabajo, los escuche y comprenda, les ofrezca ayuda, sean flexibles y depositen confianza en ellos, etc. (Molina, 2020).

En consonancia con lo anterior Blanch et al. (2002) llevaron a cabo un estudio en el que expusieron que “en lugar de tratar de evitar el agotamiento emocional desde un enfoque meramente paliativo, parece mucho más preferible y rentable tratar de facilitar los elementos individuales y organizacionales necesarios para lograr una mayor realización personal en el trabajo, como, por ejemplo, autonomía y poder de decisión para utilizar los recursos y las habilidades individuales” (p.71).

Según Gascón et al. (2003) para hablar de prevención es importante diferenciar los factores de riesgo y los mecanismos mediante los que estos factores van a producir una consecuencia determinada. Señala dos formas de prevenir: “reducir esos posibles factores de riesgo, e identificar los casos preclínicos. Dicho de otro modo: eliminar los

estresores que desencadenan el burnout, mejorando la calidad de vida y la cultura organizacional y dotar de estrategias de afrontamiento a las personas con mayor vulnerabilidad de sufrir estrés” (p.58).

Algunas de las estrategias instrumentales de los programas que se pueden encontrar son la resolución de problemas, la asertividad o el manejo del tiempo (D'Zurilla y Goldfried, 1971, Lange y Jakubowski, 1976, y Reiner y Harts-horne, 1982, citados en Gascón et al., 2003); “Los programas dirigidos a las estrategias de carácter paliativo; Las estrategias que abordan la prevención del síndrome de quemarse en el trabajo desde la perspectiva grupal” (Gascón et al., 2003, p.58).

Además, Gascón et al. (2003) exponen como “cada vez es más usual que los directivos de las organizaciones demanden programas de prevención dirigidos a mejorar el ambiente y el clima de las empresas, ya que los desencadenantes del burnout son estresores crónicos que se dan en el entorno laboral” (p.56).

1.2.6. Problemática e investigaciones

El estrés es la segunda causa de baja laboral en la Unión Europea, afectando anualmente a cuarenta millones de trabajadores y suponiendo para sus países miembros un coste de 20.000 millones de euros al año, entre gastos sanitarios, sin contar la pérdida de productividad. Es pues un problema que no sólo preocupa a las personas afectadas, sino también a los directivos y a los responsables de recursos humanos y de prevención de riesgos laborales (Gascón et al., 2003, p.56).

El síndrome de burnout es categorizado por la Organización Mundial de la Salud como una epidemia mundial y un riesgo laboral además de considerarlo un trastorno adaptivo crónico (OMS, s.f).

De hecho, este síndrome es actualmente uno de los principales objetivos de estudio dentro de la psicología, por ejemplo, la “Society for Industrial and Organizational Psychology” (SIOP), una asociación internacional de psicólogos del trabajo con gran prestigio le ha concedido al burnout un estatus similar al de otros estudios de gran importancia (Gil-Monte, 2003).

En la misma línea, Salanova y Llorens (2008) exponen que es uno de los “daños laborales de carácter psicosocial más importantes en la sociedad actual” (p.59). Asimismo, reflejan que no únicamente se trata de una cuestión actual que está de moda, sino que es una necesidad social que influye en la salud de las personas y que viene recogida en la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (Ley 31/1995 de 8 de noviembre, citado en Salanova y Llorens, 2008).

Además, es importante destacar lo que refleja en su estudio Ferrel (2010) de que este síndrome es considerado uno de los riesgos psicosociales del conjunto de profesiones, pero principalmente las que tienen un grado elevado de motivación y relacionadas con los servicios, como lo son el campo de la medicina y la sanidad, la psicología, el campo de la enseñanza y los servicios a personas con alguna necesidad.

En línea con lo anterior, son muchas las investigaciones en el ámbito laboral que han estudiado este síndrome en el sector laboral.

Por ejemplo, el realizado por Benalcázar et al. (2017) en un hospital español para analizar la relación del burnout y los factores de la calidad de vida laboral en profesionales del ámbito sanitario. El instrumento utilizado fue el Maslach Burnout Inventory (MBI) y un cuestionario breve de Burnout. Los resultados recabados fueron que más de la mitad, en concreto un 57.17% de la muestra, manifestó haber cometido errores a causa de las condiciones en las que trabajaba, además de un nivel medio-bajo de desgaste y cansancio emocional; nivel medio de despersonalización; y un alto nivel de desgaste por una falta de realización personal.

Otra investigación realizada en docentes de la educación básica de la ciudad de Cuenca-Ecuador con el objetivo de analizar dicho síndrome y con el mismo instrumento que el anterior mostró un agotamiento emocional en casi el 30% de los docentes; despersonalización en casi el 20%; y más de la mitad con baja realización personal (Vega-Feijoó et al., 2020).

Blasco et al. (2002) estudiaron la calidad del sueño, burnout y el bienestar psicológico en profesionales de la policía, además de la relación de estas medidas con variables laborales (turnos de trabajo, bajas laborales, etc.) y obtuvieron en sus resultados relaciones significativas entre burnout y bienestar psicológico, por lo que afirmaron que quienes tenían mayor burnout presentaban también un menor bienestar.

Por otro lado, Barraza et al. (2007) van más allá y llevan a cabo un estudio en el que tiene como principal objetivo establecer las diferencias y similitudes que presentarían tanto médicos como profesores en la ciudad de Durango, obteniendo que ambos profesionales presentan el mismo nivel y pudiendo establecerse semejanzas en que los aspectos sociodemográficos no se relacionan de forma significativa con la presencia del burnout. Asimismo, señalan como uno de los componentes más relevante el agotamiento emocional.

Otro estudio que se realizó como una muestra de 100 trabajadores sociales de Madrid a través de tres cuestionarios indicó una tendencia moderada a padecer este síndrome, sin embargo, aunque solo una cuarta parte lo padecían, más de la mitad si que presentaba alguna de las tres magnitudes del burnout. Asimismo, se pudo encontrar una gran relación entre burnout y malestar psíquico de los participantes de la muestra, afectando a un 42%. Por lo que este estudio, una vez más, demuestra la necesidad de desarrollar programas de actuación y prevención, en ambos niveles, organizacional e individual (Noa de la Fuente y Sánchez, 2012).

Por último y con el fin de exponer otra profesión que difiere bastante de las anteriores, Ufarte (2013) realizó un estudio en 82 periodistas de la prensa escrita de la provincia andaluza de Almería. Lo que ocurre y afirma la autora de este estudio es que se ha producido un gran cambio en dicha profesión que ha traído consigo una gran cantidad de consecuencias negativas como la insatisfacción. Entre los resultados obtenidos se pudo observar un claro crecimiento de este síndrome en la profesión de periodista, a lo que la autora expone que se debe a “excesivas cargas de trabajo y en el precario contexto laboral” (p.38).

Además, Ufarte (2013) considera que las consecuencias en este sector son la de pérdida del “rigor informativo” (p.37), probablemente uno de los aspectos más importantes dentro de este sector.

1.2.7. Burnout académico

Anteriormente se ha visto el burnout centrado en el ámbito laboral y se observó como una primera etapa de tipo clínico que se centró en aquellos trabajos correspondientes a servicios humanos, así como del cuidado sanitario. Posteriormente, se generalizó hacia otras profesiones adaptando de este modo el Maslach Burnout Inventory a dichos trabajos. Y una tercera etapa que amplía sus estudios hacia la población afectada por el burnout de modo que se pasaría a tener en cuenta a los estudiantes y como afirman Caballero et al. (2009, p.133) “es aquí donde podemos hablar propiamente del síndrome del burnout académico”.

Asimismo, Caballero et al. (2009) afirman que se puede hacer una diferenciación entre dos vertientes, ya que la primera se focalizaba en el estudio del burnout en estudiantes universitarios del ámbito de la salud, y la segunda que se extiende a otras carreras.

El burnout académico, lo definen Shaufeli et al. (2002, citado en Caballero et al., 2015, p.428) como:

Un síndrome emocional tridimensional compuesto por las mismas tres dimensiones que sus homólogos antecesores (agotamiento, cinismo e ineficacia). Se define como una respuesta emocional negativa, persistente, relacionada con los estudios, formada por una sensación de encontrarse exhausto, de no poder más en las tareas como estudiante (agotamiento); una actitud cínica o de distanciamiento con el significado y la utilidad de los estudios que se están realizando (cinismo); y un sentimiento de incompetencia académica como estudiante (ineficacia).

En cuanto a las variables que influyen en la aparición de este síndrome Caballero et al. (2009) señalan que son amplias y diferentes, así como que se han centrado en aquellos “factores que pueden restringir o facilitar el desempeño académico del estudiante” (p.136).

Asimismo, diferencia según su naturaleza en tres tipos de variables que son: según el contexto académico; según el contexto social o ambiental; e intrapersonales. Por ejemplo, entre las primeras variables están la falta de apoyo de los docentes, así como la falta de servicios o recursos o un inmobiliario que no es adecuado para desarrollar los aprendizajes: en las segundas también se sitúa la falta de apoyo, pero en este caso sería

más bien del resto de los compañeros, así como la inexistencia de espacios para actividades de ocio; y en las últimas se podría hablar de características de la edad o factores sociodemográficos como el sexo (Caballero et al., 2009).

Como afirma Gutiérrez (2009, p.32) “la mayoría de los estudios sobre el Síndrome de Burnout se refieren al ámbito laboral” sin embargo a continuación, se van a exponer algunos de los estudios llevados a cabo con estudiantes, especialmente entre universitarios, donde el estudio es también predominante.

En la investigación llevada a cabo por Gutiérrez (2009) se demuestra que este síndrome si está presente en el ámbito estudiantil y que, por consiguiente, es importante indagar en este campo para poder establecer las causas e intervenir en las consecuencias. De hecho, en dicho estudio se encontró que las mujeres presentaban mayor índice de burnout y, aunque no demasiado significativas, también hubo en la variable edad con un mayor burnout en la edad comprendida entre los 15 y 18 años.

Un estudio que parte de una revisión teórica sobre el proceso de Bolonia, así como sobre la situación de estrés a la que están expuestos los estudiantes una vez acceden a la universidad utilizó una muestra de 200 estudiantes de fisioterapia, diferenciando entre, un grupo que estudiaba a partir del sistema de créditos tradicional. y otro que lo hacía con el europeo, obteniendo como resultados que, aunque ambos presentaron unos resultados académicos con pocas diferencias, el segundo grupo obtuvo mayor grado de despersonalización, así como un menor logro personal (Arce et al., 2012).

Por su parte, Arias y Vizoso (2016) llevan a cabo un estudio en el que hacen una diferenciación por cursos mediante una muestra de 532 estudiantes, de los cuales la mayoría eran mujeres y los cuales pertenecían a diferentes grados. Los resultados afirmaron la hipótesis inicial y demostraron diferencias entre los diferentes cursos en cuanto a niveles de burnout académico, siendo superiores en los de cuarto curso.

Según Knaus (1985) se trata de un síndrome que había sido poco tratado y que, sin embargo, es relevante ya que tiene consecuencias muy negativas en el alumnado de edad escolar, de hecho, según este mismo autor, entre un 10 y un 25 por ciento del alumnado presenta burnout, lo que se asemeja al porcentaje de adultos que lo padecen (citado en Garcés, 1995, p.35).

Otro estudio llevado a cabo entre población adolescente de la ESO que trata de indagar en la relación entre el rendimiento académico, la inteligencia emocional y el burnout demuestra que aquellos que tienen mayor inteligencia emocional, es decir, una comprensión y regulación emocional adecuada, también son más eficaces académicamente hablando. Asimismo, aquellos que presentaban mayor agotamiento y cinismo (dimensiones del burnout), también presentaban una menor inteligencia emocional y rendimiento académico. De este modo y como se expone textualmente: “los resultados resaltan la influencia de los recursos personales asociados a la inteligencia emocional en la prevención de la aparición del burnout” (Usán et al., 2020, p.134).

Según la revisión realizada por Caballero et al. (2015) afirman que las habilidades emocionales y sociales pueden actuar como factores protectores que amortiguan las consecuencias del burnout y dificulta su aparición, además de que son aprendizajes una buena actitud hacia el ámbito académico.

Asimismo, Caballero et al. (2015) hacen hincapié en la necesidad de investigar este campo con el fin de que las instituciones educativas lleven a cabo programas para actuar y prevenir ante el síndrome de burnout. Además, menciona que, aunque no se den ese tipo de programas focalizados en el burnout, si los hay de inteligencia emocional, considerando que pueden ser usados para estos fines.

Por último, la investigación realizada por Portolés y González (2016), además de no encontrar diferencias respecto al burnout en cuanto al sexo, como si se veía anteriormente, tampoco observan unas diferencias significativas entre cursos, señalando que la única dimensión en la que si las hay es con el cinismo, el cual aumenta con el avance de cursos.

Asimismo, y siendo el objetivo principal de su estudio, respecto a la relación del burnout con la actividad física muestran que aquellos que realizan 30 minutos de actividad física diaria también presentan menos agotamiento emocional y cinismo, lo que se traduce también en mayor eficacia respecto al ámbito académico. Aunque también observaron como aquellos que hacían 60 minutos, aunque mayor eficacia académica, también presentaban un mayor cinismo (Portolés y González, 2016).

Por consiguiente, los autores Portolés y González (2016) exponen la necesidad de seguir avanzando en este tema ya que la actividad física moderada podría funcionar al igual que la inteligencia emocional en otra herramienta frente a la aparición del burnout

1.2.8. Covid-19 y burnout laboral

Hu et al. (2020) expone que la pandemia del coronavirus corresponde a una gran emergencia de salud pública. En este estudio se pretendió estudiar la salud mental de aquellas enfermeras situadas en primera línea que atendían a pacientes con coronavirus en la ciudad donde se originó la pandemia, es decir, Wuhan (China). En cuanto a los resultados se encontró que mientras la mitad de las encuestadas presentaba un agotamiento laboral moderado, era alto respecto al emocional, la despersonalización y la realización personal (pp.4-5).

Además, casi un 15% mostró niveles altos de ansiedad, casi un 11% de depresión y más de un 90% de miedo. Por consiguiente y dados los resultados obtenidos por los autores, afirman que esta circunstancia requiere “atención y apoyo” (p.9), además de programas de intervención para mejorar la salud mental provocada por el Covid-19 debido a la gran importancia de que este personal continúe trabajando en primera línea de forma voluntaria (Hu et al., 2020).

En línea con lo anterior, Shah et al. (2020), además de hacer una reflexión sobre la situación y analizar las cifras a nivel global, confirman se ha dado una clara falta de preparación que ha ocasionado un aumento de casos, teniendo como consecuencias esa ansiedad y miedo entre las personas. Sin embargo, mientras que todo el foco de atención se sitúa en minimizar esa transmisión y frenar de este modo el número de víctimas, se ha dejado de lado el agotamiento de los profesionales de la sanidad, que afecta a su salud psicológica, así como a su desempeño laboral. Por consiguientes, estos autores ponen énfasis en llevar a cabo acciones que disminuyan los efectos de este agotamiento a corto y largo plazo.

Otro estudio llevado a cabo con docentes de Canadá (Sokal et al., 2020) indicó las consecuencias de la situación por la pandemia de Covid-19 en una muestra de 1626 personas. Los resultados mostraron que al principio los docentes presentaron mayor cansancio y cinismo, pero fueron también más habilidosos para gestionar las clases. Sin embargo, también se afirma que “las actitudes cognitivas y emocionales se volvieron más negativas” (p.6).

A pesar de que los docentes tratan de mantener una actitud adecuada a lo largo de las lecciones, se va dando disminución prolongada de esa buena actitud, por lo que se hace necesario examinar con detenimiento la situación, así como garantizar un “equilibrio entre las demandas laborales y los recursos que definen nuestra nueva realidad dentro del contexto de las respuestas de enseñanza de COVID-19” (Sokal et al., 2020, p.7).

CAPÍTULO III
ENGAGEMENT COMO OPUESTO
AL BURNOUT

1.3.CAPÍTULO III: ENGAGEMENT COMO OPUESTO AL BURNOUT

1.3.1. Origen y conceptualización del engagement

El primer trabajo académico sobre el engagement tuvo como autor a Kahn (1990, p.694) quien definió dicho término como el “vínculo de los miembros de la organización con sus puestos de trabajo” (citado en Ballesteros, 2018, p.99).

Gracias a esa definición May et al. (2004) llevaron a cabo una “escala” compuesta por las “tres subdimensiones” de la conceptualización de Kahn, es decir: “cognitiva, emocional y física” y el cual se conoce como “Cuestionario de Engagement personal” (citado en López y Chiclana, 2017, p.55).

Pero, como reflejan López y Chiclana (2017) ha sido muy poco usado y ello implica que las referencias sobre el mismo, así como su fiabilidad, son escasas.

Sin embargo, como refleja Ballesteros (2018) a partir de ahí se han llevado a cabo múltiples conceptualizaciones, caracterizando cada una de ellas según el área en la que estaba centrada la investigación.

Schaufeli, un psicólogo reconocido y focalizado en la psicología del trabajo, es uno de los principales investigadores de dicho concepto. Durante una entrevista llevada a cabo por Juárez (2015) define el engagement laboral como:

Un estado en el que las personas están en el trabajo y se sienten muy energizados, se sienten muy dedicados a lo que están haciendo y también están involucrados en su trabajo, de modo que se puede decir que es una clase de felicidad relacionada con el trabajo, y por ello básicamente se trata de una cosa positiva (p.187).

Schaufeli explica que desde un primer momento sus estudios estuvieron centrados en el burnout y que una vez más avanzadas esas investigaciones, decide interesarse en aquello que considera opuesto, es decir ese compromiso laboral que también podía percibirse a la hora de observar el comportamiento de los trabajadores (Juárez, 2015).

Su estudio comienza según Juárez (2015) a principios del siglo XX según el propio autor y lo hace ya que considera importante conocer cuáles podrían ser aquellas características o factores de esas personas que no presentaban burnout, con el fin de conocer esa parte positiva y el desarrollo de las personas.

Justifica que el burnout es lo opuesto al engagement puesto que el primero refleja que “tiene que ver con la merma de energía, cuando uno realmente no tiene suficiente energía para desempeñarse bien en su trabajo, para sentirse bien” y sin embargo el engagement se refiere a “cuando uno tiene ese tipo de energía”. Pero es importante destacar que, el hecho de que una persona no presente características relacionadas con ese cansancio emocional, no quiere decir que presenten aquellas que componen al engagement (Juárez, 2015, p.188).

Según Maslach y Leiter hacia 1997, el engagement está caracterizado por presentar “energía, implicación y eficacia” considerándolos los “opuestos directos de las tres dimensiones del burnout: agotamiento, cinismo y falta de eficacia profesional” (citado en Grau, 2000, p.119).

Como afirman Schaufeli et al. (2002) ya no se trata de mirar ese lado exclusivamente negativo, sino observar la parte positiva. Desde ese enfoque “el agotamiento se reformula como una erosión del compromiso con el trabajo” (p. 71).

Esta inclinación coincide con la investigación actual sobre la “Psicología Positiva”, la cual lejos de centrarse en esas alteraciones que se producen, lo hacen en aquellas partes positivas (Salanova et al., 2005, p.171).

De hecho, siguiendo a Maslach y Leiter (1997) el engagement se evalúa mediante el Maslach Burnout Inventory (MBI) con “el patrón opuesto de puntuaciones en las tres dimensiones del MBI. Es decir, según estos autores, puntuaciones bajas en agotamiento y cinismo y puntuaciones altas en eficacia son indicativas de compromiso” (citado en Schaufeli et al., 2002, p.73).

Sin embargo, contrariamente a lo anterior Schaufeli et al. (2002) creen que dichos conceptos han de medirse independientemente y no utilizando las mismas herramientas para ello.

Schaufeli et al. (2002, p.74) consideran el engagement como “un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado con el trabajo que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción”. No es algo que ocurre de manera momentánea, es algo que persiste a lo largo del tiempo y no se centra en aspectos individuales, “se refiere a un estado cognitivo-afectivo”.

El “vigor” lo relacionan con un nivel alto de energía en el momento que se desempeña un trabajo; la dedicación, por una actitud positiva hacia el trabajo y su consideración como un objetivo que hay que lograr; y la “absorción” por ese nivel de concentración y esa sensación de comodidad en la que el tiempo pasa rápidamente (Schaufeli et al., 2002, pp. 74-75).

Según Salanova y Schaufeli (2004) se trata de un término caracterizado por su dificultad de definición, así como la complejidad de llevar a cabo su traducción en castellano. Por ejemplo, engagement no es sinónimo de implicación en el trabajo, compromiso organizacional, dedicación o adicción al trabajo, es decir, se relaciona con dichos conceptos, pero han de estudiarse de forma independiente.

Aún con esa dificultad se pueden establecer una serie de traducciones del engagement como: “compromiso”; “implicación”; “involucración”; y “vinculación” (Ros, 2009; Urriola, 2012; Rossini, 2013; Bernal y Donoso, 2017; citado en Ballesteros, 2018, p.98).

1.3.2. La psicología positiva

Seligman y Csikszentmihalyi (2000, p.5) hablan en su artículo sobre esa “psicología positiva” reflejando que cuando se producen unos tratos y unas instituciones que tienen un rumbo positivo, se mejora esa “calidad de vida” que ayuda en la reducción y prevención de diversas enfermedades.

Sin embargo, dichos autores consideran que los estudios e investigaciones han estado focalizándose únicamente en esas enfermedades, provocando que se dejen a un lado esas “características positivas que permiten una calidad de vida” (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000, p.5).

Lo que ha ocurrido y explican Seligman y Csikszentmihalyi (2000) es que las emociones y experiencias negativas siempre han querido tratarse y resolverse de forma urgente, pues se dan diferentes problemas que impiden un desarrollo normal de las situaciones. Sin embargos, cuando esas emociones y experiencias son todo lo contrario, no hay por qué alarmarse aparentemente, es decir, como exponen “las experiencias que producen felicidad suelen pasar sin esfuerzo” (p.13).

Centrase en la psicología positiva va a permitir que se puedan clarificar aquellos factores que producen el desarrollo en todos y cada uno de los ámbitos, como afirman Seligman y Csikszentmihalyi (2000, p.13) “los psicólogos aprenderán como desarrollar esas cualidades que permitirán a los individuos y comunidades, no solo resistir y sobrevivir, sino florecer”.

Gracia et al. (2008, p.5) llevan a cabo lo que llaman “un modelo psicosocial positivo” centrado en los “principios de la psicología ocupacional positiva”.

Lo anterior se desvincula del rumbo de las investigaciones que se estaban llevando a cabo centradas en los aspectos negativos, y se focalizan en mejorar las herramientas tanto personales como organizaciones, con el fin de provocar unas características positivas en los empleados (Gracia et al., 2008).

De ese amplio concepto de psicología positiva se extrae el de “psicología de la salud ocupacional positiva” conocido con las siglas “PSOP” (Bakker et al., 2012, p.66).

En dicha vertiente, los esfuerzos en el mundo laboral dejan de centrarse en aquellos aspectos negativos como el burnout y sí en esas condiciones que permiten un buen rendimiento laboral (Bakker et al., 2012).

En definitiva, “la PSOP promueve la salud en el trabajo y examina cómo ciertos fenómenos positivos (contextos, recursos personales) se pueden utilizar para protegerse contra los riesgos laborales” (Bakker et al., 2012, p. 66).

Según Ballesteros (2018) este constructo está experimentando un gran crecimiento y en diferentes esferas de investigación como la laboral, psicológica o el marketing. Lo que implica que su estudio deba realizarse con diferentes personas.

En el caso del artículo de Ballesteros (2018, p.113) se centra en el marketing puesto que han encontrado que “la involucración de los ciudadanos puede colaborar a mejorar la gestión de los servicios” lo cual, si se adapta al ámbito laboral, esa involucración de los empleados puede acrecentar la productividad de la organización.

De hecho, este autor hace hincapié en que nos encontramos en una “era digital” que ha conducido al estudio del engagement desde otros puntos de vista o lo que el refleja como “engagement digital, online o mediático” (Ballesteros, 2018, p.113).

1.3.3. Modelos y factores del engagement

Según Cárdenas y Jaik (2013, p.94) el engagement puede relacionarse o bien con “la psicología humanista” es decir, esa “psicología positiva”, o con la “filosofía de Aristóteles”. Aunque expone que es un concepto que aún está en proceso de construirse y que falta aún por crear una teoría en torno al mismo, pudiendo destacarse dos modelos como el “Modelo DRL y el Modelo JD-R”.

El primer modelo, cuyas siglas significan “Demandas y Recursos Laborales y fue elaborado por Bakker y Demerouti” se enmarca en la “Psicología de la Salud Ocupacional” y considera en sus estudios tanto el burnout como el engagement, considerando estos como dos constructos opuestos Salanova y Schaufeli, 2009, citado en Cárdenas y Jaik, 2013, p.94.

El segundo modelo, es decir, “JD-R” se centra en “el engagement en el trabajo, el cual puede predecir a partir de los recursos de empleo o recursos laborales y de los recursos personales o capital psicológico” (Bakker y Leiter, 2010, citado en Cárdenas y Jaik, 2013 p.94).

Dichos autores, Cárdenas y Jaik (2013, p.95) llevan a cabo en una investigación con el fin de determinar cuáles son los factores que conforman el engagement. Los resultados de la misma mostraron que éste se conforma por 4 factores que son: en primer lugar “autoconcepto laboral positivo”, posteriormente “apoyo social percibido”, a continuación “emociones positivas en el trabajo” y finalmente la “resiliencia en el trabajo”.

Para clarificar un poco más cada uno de los factores Cárdenas y Jaik (2013, p.95) llevan a cabo una explicación de tres de ellos:

- “Emociones positivas” es cuando la persona tiene unas emociones positivas que permiten una clara predisposición a realizar esa tarea, está motivado, con gran energía, orgulloso de lo que hace, se siente optimista.
- “Autoconcepto laboral positivo” se refiere a cuando lo que la persona piensa o sienten de lo que está haciendo es positivo a pesar de los obstáculos, se encuentra seguro con lo que está haciendo e incluso una percepción del tiempo como si éste pasara rápido.

- “Resiliencia en el trabajo” es decir esa facultad de seguir adelante y luchar contra aquellos obstáculos del contexto laboral. En este caso resiliencia se refiere a en vez de centrarse en aquellos aspectos que pueden llegar a dificultar el trabajo, hacerlo en cómo afrontar dichas situaciones.

Schaufeli en la entrevista realizada por Juárez (2015, p.191) considera que se pueden distinguir dos tipos de causas en el engagement, una de ellas referida a los “recursos del trabajo” como lo son ese apoyo entre compañeros, esa retroalimentación, etc., y por otro lado los “recursos personales” donde interviene la autoestima, etc. Ambos son posibles de trabajar y que el autor considera fundamentales a tener en cuenta a la hora de llevar a cabo una intervención.

Salanova y Schaufeli (2004) además de exponer en su artículo lo mencionado anteriormente, hacen referencia a lo que refleja en su estudio Sonnentag (2003) quien afirma que el nivel de engagement tiene mucho que ver con esa capacidad de recuperación que presentan los trabajadores una vez han hecho un esfuerzo de cualquier tipo, en lo que influye la capacidad de éstos de utilizar su tiempo libre para liberarse de esas tensiones acumuladas para que, el resto de días, sean capaces de seguir afrontando el trabajo que tienen por delante.

Asimismo, también se ha demostrado que aquellos trabajadores que “generalizan emociones positivas” en ambos, ámbito laboral y ámbito del hogar, también presentan un mayor engagement respecto a los que no lo hacen. Ello confirma el fenómeno que se menciona conocido como “spill over” (Salanova y Schaufeli, 2004, p.119).

Otro estudio relvado a cabo por Bakker et al. (2003) demostró que el engagement se “traspasa” entre las personas, siendo pegadizo de unos a otros, por ejemplo, entre un matrimonio (citado en Salanova y Schaufeli, 2004, p. 119).

- Recursos personales:

Serían esos factores psicológicos o características personales del individuo, por ejemplo, Caballero (2006, p.18) habla sobre “el vigor, la dedicación y la absorción”, los cuales han sido definidos anteriormente.

Kobassa en 1988 habla sobre las características personales y refleja que “el engagement está relacionado con la resistencia o personalidad resistente (PR –del inglés: hardly personality)” término utilizado por dicho autor (citado en Montoya y Moreno, 2012, p.218).

Lo que exponen en este caso es que esa “autoeficacia, el control emocional y el locus de control interno” relacionados con la personalidad de cada uno están ligados al engagement, al mismo tiempo que constituyen un factor protector ante la aparición del síndrome de burnout (Montoya y Moreno, 2012, p.221).

En estas características es donde podemos introducir la motivación, la positividad, ese engagement pegadizo o esa generalización de emociones positivas en los distintos ámbitos de la vida de una persona, entre otros.

Como reflejan Vicente De Vera y Gabari (2019, p.135) “en casi cualquier tipo de trabajo, podemos apreciar la existencia de dos elementos: demandas y recursos laborales”. Las primeras implican un esfuerzo por parte del trabajador y las segundas sirven para poder cumplir esas demandas.

- Demandas laborales

Lo que ocurre con las demandas es que estas deben ser “realistas” promoviendo un papel activo del trabajador con el fin de que este se sienta capaz e incida positivamente en su bienestar, de lo contrario, pueden aparecer situaciones relacionadas con el estrés (Vicente De Vera y Gabari, 2019).

Asimismo, Vallejo-Martín (2017) refleja que, si el trabajo es poco activo o es demasiado sencillo de realizar, siendo excesivamente rutinario, especialmente en comparación con la formación del trabajador, también puede ser contraproducente (citado en Vicente De Vera y Gabari, 2019).

- Recursos organizacionales:

Vicente De Vera y Gabari (2019) consideran dichos recursos como el medio para lograr esas demandas laborales y los clasifican según diferentes “niveles” (p.135):

A nivel de la organización (ej., paga, seguridad en el puesto, oportunidades para el desarrollo de carrera); a nivel interpersonal y relaciones sociales (ej., apoyo de la supervisión, clima psicosocial del equipo),; recursos relacionados con la organización

del trabajo (ej., claridad de rol, participación en la toma de decisiones); y recursos relacionados con la tarea (ej., variedad de tareas, autonomía, feedback).

Asimismo, aclaran que una escasez de esos recursos puede tener como consecuencia el estrés o burnout laboral (Vicente De Vera y Gabari, 2019).

El apoyo social es crucial para el engagement. El apoyo de los demás pueden observarse mediante sentimientos, por ejemplo, ser valorado o comprendido, así como la confianza (Murillo et al., 2011, citado en Vicente De Vera y Gabari, 2019).

La autonomía, en la cual Vicente De Vera y Gabari (2019, p.136) distinguen el “control de tiempo y de métodos” hace referencia al nivel en el que el trabajador puede controlar cuándo y cómo va a desempeñar su trabajo.

El feedback hace referencia a esas notas positivas que recibe el trabajador sobre cómo ha llevado a cabo su labor, información que puede ser transmitida por los propios compañeros (Vicente De Vera y Gabari, 2019).

1.3.4. Consecuencias del engagement

Respecto a las consecuencias Salanova y Schaufeli (2004, p.120) exponen que de forma general se basa en las “actitudes hacia el trabajo y la organización y el desempeño en las tareas y la salud”.

Cuando los trabajadores presentan niveles altos de engagement se expresa exponiendo que son “empleados engaged”, lo cual se puede determinar mediante la comparación con aquellos que no lo presentan, ya que los que sí muestran una mayor satisfacción con lo que están haciendo, presentan mayor compromiso, etc. Por consiguiente, el engagement permite una respuesta más amplia y mejorada de los trabajadores, que van más allá de su labor, de hecho, esta manifestación se conoce en inglés como “going the extra mile” (Salanova y Schaufeli, 2004, p.120).

Por otro lado, se ha demostrado que el engagement puede mejorar la salud, ya que ayuda a no desencadenar enfermedades de tipo psicológico como afirmaron en su estudio Schaufeli et al. (2003), citado en Salanova y Schaufeli (2004).

Lo que exponen Lorente y Vera (2010) respecto a la importancia de tener unos trabajadores con niveles altos de engagement es que ello conlleva que estos tengan “un fuerte sentimiento de pertenencia a la organización” (p.18) que se va a traducir en un rendimiento mayor del que se les pide, proactividad, una actitud emprendedora, etc.

Asimismo, señalan que es “colectivo y social” y relacionado con el avance de esa organización. Es decir, esa interacción que se da entre organización y empleados de reciprocidad en la que para ambas partes tiene unas consecuencias beneficiosas, ya que el empleado se encuentra cómodo y capaz al mismo tiempo que la empresa aumenta su productividad y eficacia (Lorente y Vera, 2010, p.18).

López y Chiclana (2017, p.53) confirman lo anterior exponiendo que “un mayor desarrollo del constructo puede ser una plataforma óptima para el verdadero compromiso y promoción de la persona”.

1.3.5. Cuestionario UWES

El cuestionario UWES, cuyas siglas se refieren a “Utrecht Work Engagement Survey” tiene las tres magnitudes que se han reflejado con anterioridad, es decir “vigor, dedicación y absorción” (Salanova y Schaufeli, 2004, p.117).

El primero de ellos, es decir, el vigor, consta de 6 ítem, referido a esa potencia que tienen los trabajadores, así como unos altos niveles de persistencia que muestran a la hora de realizar su labor; el segundo (dedicación) consta de 5 y está referido al orgullo que siente la persona consigo misma por su labor, las personas que presentan niveles altos de dedicación consideran el trabajo como algo positivo que les ayuda a desarrollarse como personas; por último la absorción, medida también con 6 ítem y que se refiere a unos niveles alto de concentración cuando se está trabajando acompañado de una actitud positiva y agradable, sería como que los empleados se sumergen sin dificultad en su labor, la cual les resulta interesante (Salanova y Schaufeli, 2004).

Según afirman Salanova y Schaufeli (2004) este cuestionario se puede encontrar en 10 idiomas diferentes, entre los cuales podemos situar el español, hay diferentes versiones, por ejemplo, una que solo tiene 3 ítems en casa una de las escalas, al igual que una adaptación a estudiantes pertenecientes a la universidad.

1.3.6. Estrategias e intervenciones en el engagement

Salanova y Llorens (2008) reflejan que las estrategias que pueden usarse para intervenir pueden ser o bien aquellas que hacen hincapié en la persona, o bien en la organización, o puede llevarse a cabo una mezcla de las dos anteriores, además de que pueden realizarse en el tiempo que mejor convenga, es decir, durante un largo periodo de tiempo, o un periodo corto.

Una vez se realiza un análisis de la situación, en la misma línea que ocurría con el burnout y en el caso de que con los resultados se observe una escasez de “recursos personales”, las acciones irán encaminadas a aumentar dichos recursos, para lo que será necesario que la persona se muestre implicada activamente. Si por el contrario se trata más bien de unas desmesuradas demandas en el ámbito laboral, así como escasez de “recursos laborales”, en este caso las acciones deberán focalizarse en una mejora de esa situación, por ejemplo, intentando disminuir esa monotonía (Salanova y Llorens, 2008, p.62).

Bakker et al. (2012, p.69) hacen referencia al concepto de “intervenciones positivas”, las cuales según Lu-thans (2002) son “aquellas que cumplen los criterios de comportamiento organizacional positivo” (citado en Bakker et al., 2012, p.69).

Dichas intervenciones se consideran con un carácter positivo si entre sus consecuencias están la de una transformación y un avance, es decir, se produce una mejora. Se pueden diferenciar dos tipos de intervenciones que son las “micro intervenciones”, centradas en lo personal y con poco efecto en el ámbito organizacional y, por otro lado, las “macro intervenciones”, que sí están focalizadas en dicho ámbito (Bakker et al., 2012, p.69).

Respecto a las micro intervenciones, Fredrickson et al., (2008) llevaron a cabo una conocida como “teoría de la apertura y el desarrollo”, la cual consistía en que “las emociones positivas marcan a las personas trayectorias de crecimiento que, con el tiempo, promueven recursos personales” (citado en Bakket et al., 2012, p.70).

Lo que hicieron en ese experimento fue tratar de constatar que esas emociones de carácter positivo estaban conectadas con ese progreso de recursos individuales. Para ello utilizaron la meditación y la conclusión que obtuvieron fue un claro incremento de esas

emociones estaban relacionadas con un aumento de recursos personales, los cuales mejoraban esa calidad de vida (Bakker et al., 2012).

Respecto a las macro-estrategias Dejoy et al. (2009) realizaron una intervención con el objetivo de promover que los empleados cooperaran, así como solucionar los conflictos que se producían creando un ambiente laboral más beneficioso. Se conformaron grupos de personas que eran las encargadas de atender y resolver los conflictos teniendo en cuenta una serie de fases para ello (citado en Bakker et al., 2012).

Estos equipos llevaban a cabo una serie de planes mediante el desarrollo en cinco pasos de la resolución de problemas. En la primera fase de familiarización explicaban y debatían cuál era la función y cometido de cada integrante. Entre sus resultados encontraron que aquellas tiendas en la que se había llevado a cabo este plan tuvieron mejor éxito que las que no (Bakker et al., 2012).

Schaufeli y Salanova (2008) explican algunas posibles formas de actuar para mejorar ese engagement. La primera de ellas tiene como propósito mejorar la conciliación entre el trabajador y su organización, lo que puede llevarse a cabo mediante un análisis para observar las necesidades e intereses de los empleados, para posteriormente firmar un convenio entre ambos y, finalmente, un control de ello para saber si se está cumpliendo o es necesario modificar algún aspecto; la segunda se trata de que trabajadores y organización analicen el grado de comodidad de los empleados para realizar una iniciativa sobre qué hacer para su mejora; y la última llevar a cabo una especie de seminarios para promocionar ese engagement centrado en el incremento de recursos personales, encaminados, claramente, en esa mejora en su desempeño laboral (citado en Bakker et al., 2012).

Lorente y Vera (2010) afirman que siendo múltiples las intervenciones con validez para el burnout, la cantidad se reduce cuando asumen un rumbo positivo para incidir en la mejora de aspectos psicológicos y relacionados con la calidad de vida, lo que se traduce en pocas estrategias para incidir en un aumento del engagement.

Sin embargo, destacan dos tipos de formas de intervenir en la misma línea que lo anterior, pero dotándolo de una explicación más rigurosa. Centrándose en los empleados diferencian entre tres diferentes formas de actuar (Lorente y Vera, 2010, p.18):

- “Modificación de la conducta”, en este caso se refieren a aquellas acciones como pueden ser el deporte, meditar, descansar adecuadamente; por otro lado, en relación con las virtudes de cada individuo, por ejemplo, el hecho de ser agradecido o saber perdonar; o incluso refleja el buen uso de las redes sociales para, por ejemplo, el intercambio de diversas experiencias de carácter positivo
- “Cambio de creencias y cogniciones”, que asimismo se pueden dividir en dos, aquella que se centra en generar y practicar pensamientos de carácter positivo, por ejemplo, el desarrollo del optimismo y aprender a valorar lo que se tiene; y, por otro lado, evitar acciones de carácter competitivo y centrarse en la competencia personal de cada uno.
- “Cambio de motivaciones”, en este caso se centra en aquellos objetivos a lograr por cada uno de los trabajadores y los sitúan por delante de aquellos objetivos externos a cada uno. Asimismo, se menciona lo que se conoce como “flow” (p.19) que significa la armonía entre objetivos y las cualidades al llevar a cabo una labor. Por otro lado, también inciden en dotar a los empleados de diferentes instrumentos para que sean capaces de enfrentar las labores más complicadas o estresantes.

Por otro lado, en cuanto a aquellas actuaciones basadas en la empresa Lorente y Vera (2010, p.19) las clasifican en cuatro partes: “las estrategias basadas en la selección, socialización y evaluación del personal”.

Las primeras hacen referencia a ese primer estrechamiento entre empresa-individuo que debería ser aprovechado para establecer los objetivos que dicha empresa espera de él y viceversa, siendo importante que se consiga un equilibrio respecto a los intereses de ambos, lo que influirá en un mayor engagement. De hecho, sería interesante y así lo reflejan Lorente y Vera (2010) realizar cuestionarios que analicen la situación cada cierto tiempo.

Asimismo, también mencionan el hecho de ir variando la labor o rotar al personal para no caer en un estado de monotonía que puede conllevar un bajo nivel de engagement (Lorente y Vera, 2010).

También mencionan aquellas que se relacionan con el “liderazgo y las relaciones interpersonales”, lo que implica que aquellos que asumen dicho papel no solo tengan en cuenta el orientar adecuadamente sino aquellos aspectos que influyen como la

heterogeneidad, además de tratar que el clima de trabajo sea lo más óptimo posible (Lorente y Vera, 2010. P.19).

Por último, Lorente y Vera (2010, p.19) mencionan “la formación y desarrollo de carrera”. Es decir, reflejan que para formar adecuadamente a los empleados y así que estos tengan un alto grado de engagement, lo que se consigue mediante una sensación de validez y utilidad de aquello que se aprenden. Además, para ellos las autoras exponen que es importante que los empleados sepan qué es lo que quiere dicha organización de ellos.

Por último, Lorente y Vera (2010, p.19) exponen que el objetivo último de todo lo reflejado con anterioridad es “conseguir que los empleados en particular y las personas en general encuentren la felicidad, y por tanto que las organizaciones estén formadas por trabajadores engaged y podamos hablar de organizaciones saludables”.

Organizaciones saludables que según Salanova (2008) están referidas a aquellas “en la que se realizan prácticas saludables para estructurar y gestionar los procesos de trabajo que influyen en el desarrollo de empleados saludables y engaged, así como resultados organizacionales saludables” (citado en Lorente y Vera, 2010, p.20).

1.3.7. Engagement como opuesto al burnout

Como se reflejó anteriormente el engagement es un concepto cuya definición es compleja y su traducción también hace crecer dicha dificultad, lo que es corroborado también por Salanova y Llorens (2008).

Salanova y Llorens (2008, p.64) exponen que “estar vinculados psicológicamente con el trabajo es algo más que no estar ‘quemado/as’ por el trabajo. Determinadas conductas que llamamos ‘extra-rol’ (ej., altruismo organizacional, cooperación en el grupo) necesitan que los empleados estén algo más que ‘no’ quemados; necesitan estar ilusionados”

Esa “vinculación psicológica” es considerada como el “constructo teóricamente opuesto al burnout” (Salanova y Llorens, 2008, p.64).

Esa vinculación se puede explicar según Schaufeli et al. (2002, p.72) como:

Un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor, dedicación y absorción. Más que un estado específico y momentáneo, la vinculación

psicológica se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no está focalizado en un objeto, evento o situación particular (citado en Salanova y Llorens, 2008, p. 64).

Según Taris et al. (2017) son varias las investigaciones que se han centrado en analizar la estructura conjuntamente del UWES Y el MBI, de modo que se pudieran diferenciar de manera empírica

De hecho, los autores exponen en ejemplo de la investigación realizada por Schaufeli et al. (2002) con alumnos de la universidad y trabajadores españoles de empresas tanto privadas como públicas y encontraron que “un modelo de dos factores con agotamiento y cinismo cargando en un factor y vigor, dedicación, absorción y eficacia profesional cargando en el otro se ajustaba mejor a los datos” (citado en Taris et al., 2017, p.4).

Esto fue corroborado por otros estudios pudiendo también afirmar que la eficacia en el cuestionario utilizado para el burnout se puede utilizar como un indicio de ese empeño laboral o compromiso (Taris et al., 2017).

Salanova y Llorens (2008, p.64) exponen que atendiendo a las definiciones y los componentes de las definiciones tanto de burnout como de engagement, se pueden establecer los constructos opuestos. El “vigor” y la “dedicación” son opuestos a “agotamiento” y “cinismo” según Maslach et al., (2001).

Sin embargo, parece no haber un contrario a la dimensión del burnout de ineficacia, pudiendo por tanto establecer para ello la eficacia en la labor (Salanova y Llorens, 2008).

Se pueden distinguir diferentes fases de investigación centradas principalmente en el burnout, sin embargo, ahora puede establecerse una cuarta en la que las investigaciones se basan en lo opuesto, es decir, el engagement (Caballero et al., 2009).

Según Caballero et al. (2009, p.133) el pilar sobre el que se sustenta esta nueva etapa de investigación es la “psicología positiva”, relacionado a su vez con esa “vinculación psicológica”.

Caballero et al. (2009, p.134) reflejan en su estudio que múltiples investigaciones afirman que el burnout se considera “una erosión del engagement” (p.134) es decir, “la energía se torna en agotamiento, la dedicación se torna en cinismo y la autoeficacia se torna en ineffectividad”.

Por consiguiente y así lo afirman Salanova y Llorens (2008) parece que, tras años de investigación con el síndrome de estar quemado en el trabajo, ahora está tomando un rumbo diferente con el estudio de su contrario, en engagement. De hecho, estos autores hacen referencia a la definición de salud llevada a cabo por la Organización Mundial de la Salud en cuanto a que no se refiere a carecer de una enfermedad, sino más bien a estar bien tanto física como mental y socialmente hablando.

Los autores apuestan por un “giro de 360°” en las investigaciones para no solo centrarse en que los trabajadores obtengan unos niveles bajos de malestar, sino que presenten niveles altos de bienestar laboral (Salanova y Llorens, 2008, p.65).

Sin embargo, como reflejan Taris et al. (2017) la distinción entre ambos conceptos no está tan clara como gustaría. En el estudio llevado a cabo por dichos autores se trató de abordar esa diferenciación tanto conceptual como de carácter empírico entre engagement y burnout y encontraron que los resultados muestran que hay una distinción entre los indicadores de uno y otro, es decir, agotamiento y cinismo y los del engagement, vigor y dedicación, aunque exponen que se trata una distinción que aún queda por demostrar.

Por otro lado, respecto a los recursos y demandas laborales, no encontraron una diferenciación significativa respecto al burnout y en engagement. La conclusión de estos autores sugiere que ambos conceptos están “superpuestos” así como que sus diferencias tanto conceptuales como empíricas no deben ser “sobrestimadas” (Taris et al., 2017, p.10).

Según Bekker et al. (2012) ambos conceptos se han estudiado desde diferentes puntos de vista, uno de ellos que lo considera como dos conceptos que son opuestos y cuyas dimensiones se oponen. Y otra que son dos conceptos diferentes que se relacionan negativamente, en cuyo caso las dimensiones no funcionan como opuestas.

Montoya y Moreno (2012, p.222) llevan a cabo una revisión teórica cuyo objetivo era el de observar las diferencias entre burnout, estrategias de afrontamiento y engagement donde encontraron relación entre los tres conceptos y por tanto pudieron determinar que aquellas situaciones que producen estrés en el entorno laboral, favorecen la aparición de síntomas característicos del burnout en los casos en las que dichas estrategias de afrontamiento están centradas en la “evitación o emoción”, lo cual se encuentra relacionado con “baja autoeficacia, ausencia de control emocional y locus de control externo, así como con el tipo de personalidad”. Sin embargo, si las estrategias están centradas en esa dificultad que ha surgido, la posibilidad de que se den síntomas de burnout es más reducida.

Por ejemplo, Salanova et al. (2000), cuya tercera hipótesis era “todas las escalas de ‘burnout’ y ‘engagement’ estarán negativamente correlacionadas” (p.120) encontraron en sus resultados que las escalas de ambos constructos correlacionan negativamente y, por consiguiente, afirmaron dicha hipótesis.

En otro estudio llevado a cabo por Molina y Moreno (2012) con trabajadores del sistema penitenciario encontraron que ambos conceptos son variables que se relacionan de forma empírica “con coeficientes de correlación negativos y estadísticamente significativos” (p. 80), lo que quiere decir que el burnout puede variar al modificar el grado de engagement.

En el estudio llevado a cabo por Marsollier y Aparicio (2013) con trabajadores de la universidad obtuvieron que, aunque haya trabajadores que presentan niveles altos de cinismo o cansancio a nivel emocional, también tienen niveles altos de vigor, lo que puede llegar a considerarse como una forma de protección de carácter positivo frente a ese agotamiento.

Asimismo, Marsollier y Aparicio (2013) recalcan la gran relevancia que tiene el hecho de prevenir y hacen hincapié en la “orientación profesional” (p.71), así como en no tratar de prevenir únicamente el burnout, sino de llevar a cabo procesos que desarrollen el engagement en los trabajadores.

Según Sánchez et al. (2016, p.262), la consideración de ambos conceptos como opuestos implicaría que esas “correlaciones negativas” fueran casi impecables, pudiendo usarse el mismo instrumento para su medición, lo que en la práctica no es así.

Otros autores exponen que una persona puede carecer de burnout, y asimismo hacerlo de engagement, así como que alguien con niveles bajos de engagement, no tiene por qué tener burnout. Por ello los consideran como independientes (Sánchez et al., 2016).

En una línea similar Menezes de Lucena et al. (2006) llevan a cabo una investigación sobre la resiliencia en relación con ambos constructos en un grupo de trabajadores que se encargaban de cuidar a personas de la tercera edad. Aunque en sus resultados se puede observar que dicha resiliencia hace que los niveles de burnout sean más bajos y los de engagement más altos, por esa capacidad de afrontar las dificultades, aquellos trabajadores que presentan un nivel de resiliencia alto también pueden sufrir burnout.

A pesar de lo anterior, en esta investigación se pone de manifiesto que el hecho de que los trabajadores utilicen “competencias sociales y fortalezas humanas” actúan como protección ante la aparición del burnout y favorecen la aparición de ese engagement (Menezes de Lucena et al., 2006, p. 795).

Por último, cabe mencionar lo que refleja Schaufeli en la entrevista llevada a cabo por Juárez (2015) sobre la diferencia de estos constructos. Éste expone que, si se estudian en términos conceptuales, si se puede hablar de conceptos opuestos. Sin embargo, en el caso de estudiarlos de forma empírica, los resultados pueden demostrar como una persona que no presenta burnout, puede no presentar asimismo engagement.

Para Schaufeli existe una controversia puesto que algunos piensan que si uno presenta bajo burnout estará alto en engagement, y viceversa, sin embargo, Schaufeli considera eso como constructos “mutuamente excluyentes”, lo que difiere de lo que realmente piensa el autor. Por consiguiente, afirma que “ambos están relacionados negativamente pero no son perfectos opuestos” (Juárez, 2015, p.188).

1.3.8. Engagement académico y su relación con el burnout

En engagement académico es según Caballero et al. (2007) esa fuerza que permite desempeñar a los estudiantes sus labores de tipo académico, un concepto que obtiene un creciente interés puesto que puede ser muy influyente en la productividad de los estudiantes.

Caballero et al. (2010) hacen hincapié en que los estudiantes deben hacer frente a diversas demandas que implican esfuerzos tanto de mentales como físicos. Ello puede llegar a tener consecuencias como por ejemplo de abandono escolar, absentismo, o problemas emocionales de autoestima al verse mermado ese rendimiento.

En la investigación llevada a cabo por Caballero et al. (2010, p.108) en estudiantes pertenecientes a la universidad, que además acudían en el turno nocturno, encontraron correlación negativa entre “agotamiento, cinismo, autoeficacia y rendimiento académico con la satisfacción frente al estudio, mientras que el vigor, dedicación y absorción se correlacionaron positivamente con esta”

También encontraron que el buen desempeño en el ámbito estudiantes si correlaciona de forma positiva con el engagement y negativa con el cinismo. Por otro lado, el buen funcionamiento académico se correlaciona positivamente con el engagement y lo hace de forma negativa con el cinismo (Caballero et al., 2010).

Arguedas (2010, p.65) se refiere al engagement académico como un concepto que se caracteriza por tener varias dimensiones. Ésta hace referencia a las “involuciones” y distingue entre conductivas, que se refiere a aquellos comportamientos que pueden observarse del alumnado hacia el centro educativo por ejemplo la perseverancia al hacer sus tareas o no desarrollar conductas negativas; emocionales, es decir la forma en la que al alumnado expresa sus emociones, y es aquí donde se podría introducir el componente motivacional; y por último las cognitivas, es decir, el modo y estrategias que tiene el alumnado para hacer frente a las tareas de tipo académico.

Asimismo, Arguedas (2010) traslada al ámbito académico tanto los factores como las consecuencias que se vieron anteriormente con el engagement laboral, reflejando la necesidad de que la institución académica cree un ambiente adecuado para que el alumnado se forme adecuada e integralmente.

Para Rigo y Donolo (2014, p.61) se trata del “grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés”

Respecto a las magnitudes de ese engagement o traducido al castellano como compromiso académico, serían las mismas que se reflejaron anteriormente, pero dándoles un planteamiento distinto en referencia a ese ámbito académico. Por ejemplo el vigor, además de ese grado elevado de energía se refiere a la capacidad o fuerza mental cuando se realiza una tarea, así como a esa perseverancia con los estudios enfrentando los obstáculos que se presentan; la dedicación, que se refiere a ese involucramiento en las tareas académicas y la autoestima, así como la satisfacción que produce lograr el objetivo; y la absorción, referida a esa forma de sumergirse de lleno en los estudios y no sentir pesadez o aburrimiento (Salanova et al., 2010).

Salanova et al. (2010, p.2) mencionan asimismo que “ese vigor y dedicación se relacionan negativamente con las dimensiones centrales del burnout, el agotamiento y el cinismo, respectivamente”. Es decir, mientras los individuos que presentan burnout se encuentran sin energía y presentan actitudes cínicas hacia sus tareas académicas, aquellos que presentan engagement se identifican con esas tareas y se involucran en ellas.

De hecho y atendiendo a las relaciones entre burnout y engagement en el ámbito académico, Salanova et al. (2010, p.13) encontraron en sus resultados una relación no demasiado significativa entre ellos. Lo que explican exponiendo que los estudiantes que obtienen muchos facilitadores y no demasiados obstáculos consiguen tener altos niveles de engagement y que eso mismo se relacionaba con un buen “desempeño académico futuro”. Por el contrario, aquellos con bastantes obstáculos, pero no muchos facilitadores, no influía en ese desempeño.

Caballero et al. (2015) llevaron a cabo una investigación sobre las relaciones entre burnout y engagement académicos en estudiantes del ámbito de salud pertenecientes a la universidad y en sus resultados muestran que ambos conceptos sí actúan como opuestos.

En esa investigación se expone que dichas relaciones “se caracterizan por un eje o factor único configurado como un continuo multidimensional (compuesto por las dimensiones de absorción, vigor, dedicación e ineficacia académica y con valores opuestos en sus polos del burnout y del engagement)” (Caballero et al., 2015, p.265).

Es decir, básicamente lo que obtienen es que burnout académico se trata de un pronóstico de bajos niveles de desempeño y altos niveles de engagement lo contrario (Caballero et al., 2015).

Vallejo-Martín et al. (2018) llevaron a cabo un estudio en estudiantes universitarios y como resultados obtuvieron que no había una correlación significativa entre burnout y los componentes del engagement, aunque si se da entre “cinismo y dedicación” e “inadecuación y absorción” (p.230).

Lo anterior deja entrever que “los componentes del burnout y del engagement no forman parte del mismo continuo” de modo que, aunque el alumnado se sienta cansado puede también sentirse energético y dedicado, o incluso sentir satisfacción con sus estudios (Vallejo-Martín et al., 2018, p.230).

Sin embargo, Durán et al. (2005, p.143) exponen que ese engagement en el ámbito académico se trata de “un patrón conductual adaptativo de los alumnos caracterizado por la implicación, satisfacción y desempeño de la propia actividad académica” y sin embargo el síndrome de quemarse por esa actividad académica “representaría un patrón conductual desadaptativo y opuesto determinado por la fatiga, insatisfacción y desencanto hacia los estudios”.

MARCO EMPÍRICO

2. MARCO EMPÍRICO

2.1. Introducción

Los efectos perjudiciales que producen el burnout es un tema de clara relevancia en la actualidad que vivimos. De hecho, como reflejan Rodríguez et al. (2017) en los últimos años se ha dado un claro aumento de docentes que manifiestan diversas molestias que tienen como consecuencia la aparición de estrés, ansiedad, falta de motivación, etc. y que dificultan un buen desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Concretamente, la profesión docente implica muchas demandas a los docentes, los cuales deben poseer diferentes habilidades intelectuales que requieren una clara responsabilidad e implicación. Además, su principal objetivo, es decir formar a niños y niñas, así como su rol de ejemplo a seguir dentro del panorama actual, conllevan que dicha labor favorezca la aparición de situaciones de estrés (Rodríguez et al., 2017).

Tal y como reflejan Tifner et al. (2006) las consecuencias no solo afectan al colectivo docente, sino que lo hace sobre la sociedad en general, es decir, al alumnado puesto que reciben una peor educación, y al resto de ciudadanos de una forma más indirecta ya que siendo esos niños el futuro laboral, en el caso de que la base educativa falle, las profesiones podrían no llevarse a cabo con total efectividad, suponiendo de este modo un retroceso para toda la comunidad.

Sin embargo y tal y como apuntan Duran et al. (2005) es posible que la solución no esté únicamente en acabar con ese burnout sino en crear docentes con altos niveles de engagement, por consiguiente, es necesario conocer la situación de los profesionales de la enseñanza e incluir intervenciones encaminadas a reforzar tanto los recursos de carácter organizacional como aquellos individuales que mejoren la calidad laboral de los y las docentes.

Por las razones anteriormente mencionadas, se va a realizar una revisión sistemática con el fin de conocer aquellas variables individuales que influyen o no en los niveles de burnout y engagement en docentes de primaria ya que, de este modo, será más sencillo llevar a cabo una intervención efectiva para mejorar la calidad del proceso educativo.

Se plantea como pregunta de investigación si las variables individuales que poseen los docentes de nivel básico (infantil y primaria) influyen en los niveles de burnout y engagement, así como en qué medida lo hacen.

2.2.Objetivo

El objetivo general de esta revisión sistemática es indagar sobre la relación entre las variables individuales o personales de los docentes de infantil y primaria y los niveles de burnout y engagement laborales.

2.3.Metodología

2.3.1. Resultados de búsqueda y selección de documentos

Para realizar este trabajo y llevar a cabo una indagación de diferentes artículos que incidan en las variables individuales o personales que caracterizan a los docentes de las etapas de Educación Infantil y Primaria, así como establecer su relación con el burnout y el engagement, se ha realizado una búsqueda en dos bases de datos distintas con acceso abierto a través de la biblioteca virtual de la Universidad de Almería. Las bases de datos son Dialnet Plus y Scielo, puesto que ambas son idóneas para la búsqueda de información que requiere el tema escogido permitiendo encontrar, discutir y comparar datos sobre el tema mencionado anteriormente.

Para una búsqueda más exhaustiva se ha utilizado el operador booleano “AND” cuyo significado es “y” en español, el cual permite ser más precisos a la hora de realizar una búsqueda de artículos. Dicho operador se utiliza con el objetivo de buscar ambos términos de forma conjunta.

Asimismo, la búsqueda de ambos conceptos, es decir, “Burnout” y “Engagement” se ha llevado a cabo por separado con el fin de obtener más rigurosidad, además mientras que “Dialnet”, una base de datos de carácter nacional solamente ha proporcionado resultados en español, la base de datos de “Scielo”, ha permitido la búsqueda de documentos tanto en español como inglés. Por consiguiente, los descriptores han sido

“Burnout AND docentes” y “Engagement AND docentes” en la primera base de datos, y “Burnout AND teachers” y “Engagement AND teachers” en la segunda.

Los resultados han sido amplios lo cual permite limitarse al uso de estas dos bases de datos sin necesidad de recurrir a una tercera. Como se expuso anteriormente para una mayor rigurosidad las búsquedas de ambos conceptos se han realizado por separado.

Respecto a Dialnet Plus, los resultados fueron de 389 para el burnout y 247 para el engagement. Sin embargo, en Scielo los resultados han sido más minoritarios obteniendo 150 para el burnout y 169 para el engagement. A continuación, se expondrá una tabla (*tabla 1*) que resumirá lo anterior.

Tabla 1. Datos de la búsqueda inicial

Bases de datos utilizadas	Descriptores	Operadores Booleanos	Nº resultados
Dialnet Plus	-Burnout AND docentes	AND	389(B)
	-Engagement AND docentes		247(E)
Scielo	-Burnout AND teachers	AND	150(B)
	-Engagement AND teachers		169(E)

*NOTA: Términos

B: Burnout; E: Engagement

Puesto que los resultados obtenidos eran muy amplios, se han utilizado también diferentes filtros respecto al tipo de documento o año de la publicación entre otros que se verán a continuación de forma más exhaustiva en los apartados de cada una de las bases de datos.

2.3.2. Bases de datos

I. *Base de datos Dialnet Plus*

Los términos que se han utilizado para la búsqueda en esta base de datos han sido “Burnout”, posteriormente el operador booleano “AND” y finalmente el término “docentes”, siendo la búsqueda final de la siguiente forma: “Burnout AND docentes”.

En el caso del “Engagement” se ha seguido el mismo procedimiento intercambiando únicamente el primer término.

Se han establecido una serie de filtros que se encontraban de forma automática en la base de datos y los cuales han sido los siguientes:

- Tipo de documento: artículo de revista
- Texto completo: Sí
- Materias Dialnet: Psicología y Educación
- Rango de años: 2010/2019-2020-2029

En el caso de rango de años es importante destacar que se ha seleccionado de este modo con el fin de que pudieran ser escogidos únicamente aquellos artículos pertenecientes a los últimos cinco años, es decir, desde 2015 a 2020, sin embargo, la base de datos no permitía seleccionar dichos años juntos por lo que habrá que tenerlo en cuenta en los criterios manuales.

De este modo, mientras que los resultados eran de 389 para el burnout y 247 para el engagement, estableciendo los filtros anteriormente señalados los resultados han sido de 141 para el burnout y 146 para el engagement, excluyendo un total de 248 y 101 artículos respectivamente.

Asimismo, debido a la situación actual por Covid-19 no se ha hecho uso de documentos impresos que podrían estar en la Universidad de Almería, haciendo por consiguiente un uso exclusivo de los textos en línea que proporciona la misma.

Respecto a los criterios manuales se pueden dividir en dos grupos, aquellos que sirven para incluir el artículo dentro del trabajo por sus características y aquellos que sirven para excluir artículos que por diferentes características no son de utilidad para la consecución del objetivo de este trabajo.

Siguiendo lo anterior, los criterios de inclusión han sido:

- Que los docentes fueran de primaria y/o infantil
- Que los artículos fueran empíricos

Por otro lado, se han tenido en cuenta una serie de criterios de exclusión que son los siguientes:

- Los documentos de tipo narrativo
- Los artículos de revisión
- Aquellos que no tuvieran en cuenta en sus estudios análisis de las variables individuales o personales
- Que los participantes fueran profesorado de secundaria, universidad, o estudios superiores
- Las investigaciones centradas en asignaturas o campos específicos de educación
- Las investigaciones que tuvieran como participantes al alumnado
- Artículos en portugués
- Artículos en el rango de años que va de 2010 a 2014
- Artículos publicados en el año 2021

Respecto a los resultados obtenidos tras los criterios establecidos manualmente, los cuales se han podido obtener mediante la lectura y análisis de los artículos uno por uno, de 141 resultados obtenidos para el burnout a partir de los filtros automáticos, se han destacado 15, así como de 146 para el engagement, se han seleccionado 5. La siguiente tabla (*Tabla 2*) muestra lo anterior.

Tabla 2. Criterios y resultados de Dialnet Plus

<u>Base de datos</u>	<u>Descriptor</u>	<u>Filtros</u>	<u>Nº artículos filtros</u>	<u>Criterios de inclusión</u>	<u>Criterios de exclusión</u>	<u>Nº de artículos finales</u>
Dialnet Plus	Burnout AND docentes	-Tipo de documento: Artículo -Texto completo -Materias: psicología y educación -Rango de años: 2010-2029	141(B) 146(E)	-Docentes de primaria y/o infantil -Artículos empíricos	-Documentos de tipo narrativo - Artículos de revisión - Variables no individuales o personales - Profesores - Alumnado - Materias específicas - Idioma portugués - Rango de años 2010-2014 - Año 2021	15(B) 5(E)
	Engagement AND docentes					

II. Base de datos Scielo

Los términos que se han utilizado para la búsqueda en esta base de datos han sido “Burnout”, posteriormente el operador booleano “AND” y posteriormente el término en inglés “teachers”, siendo la búsqueda final de esta forma: “Burnout AND teachers”. La búsqueda se ha realizado en este idioma puesto que, como se reflejó anteriormente en esta base de datos se han seleccionado diferentes artículos en lengua inglesa con el fin de ofrecer una mayor rigurosidad en este trabajo de revisión.

Al igual que ocurría con la base de datos anterior, con el “Engagement” se ha seguido el mismo procedimiento intercambiando únicamente el primer término

Se han establecido una serie de filtros que se encontraban de forma automática en la base de datos y los cuales han sido los siguientes:

- Año de publicación: 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020
- Tipo de literatura: Artículo

En este caso la base de datos sí permitía seleccionar todos los años anteriormente expuestos, sin embargo, no permitía seleccionar únicamente los textos en español e inglés por lo que también es necesario establecer criterios de exclusión para artículos escritos en otro idioma.

Por consiguiente, mientras que los resultados eran de 150 para el burnout y 169 para el engagement, estableciendo los filtros anteriormente señalados los resultados han sido de 65 para el burnout y 117 para el engagement, excluyendo un total de 85 y 52 artículos respectivamente.

Asimismo, debido a la situación actual por Covid-19 no se ha hecho uso de documentos impresos que podrían estar en la Universidad de Almería, haciendo por consiguiente un uso exclusivo de los textos en línea que proporciona la misma.

Respecto a los criterios manuales que, como se ha expuesto con la base de datos anterior, se pueden dividir en dos grupos:

Los criterios de inclusión han sido:

- Que los participantes fuesen docentes de primaria y/o infantil
- Artículos empíricos

Por otro lado, se han tenido en cuenta una serie de criterios de exclusión que son los siguientes:

- Documentos de tipo narrativo
- Artículos de revisión
- Propuestas de programas de intervención o validación de instrumentos
- Aquellos que no tuvieran en cuenta en sus estudios análisis de las variables individuales o personales
- Investigaciones cuyos participantes fueran profesorado de secundaria, universidad, o estudios superiores
- Artículos centrados en materias o campos específicos
- Investigaciones cuyos participantes sean alumnado
- Artículos publicados en el año 2021
- Artículos en portugués
-

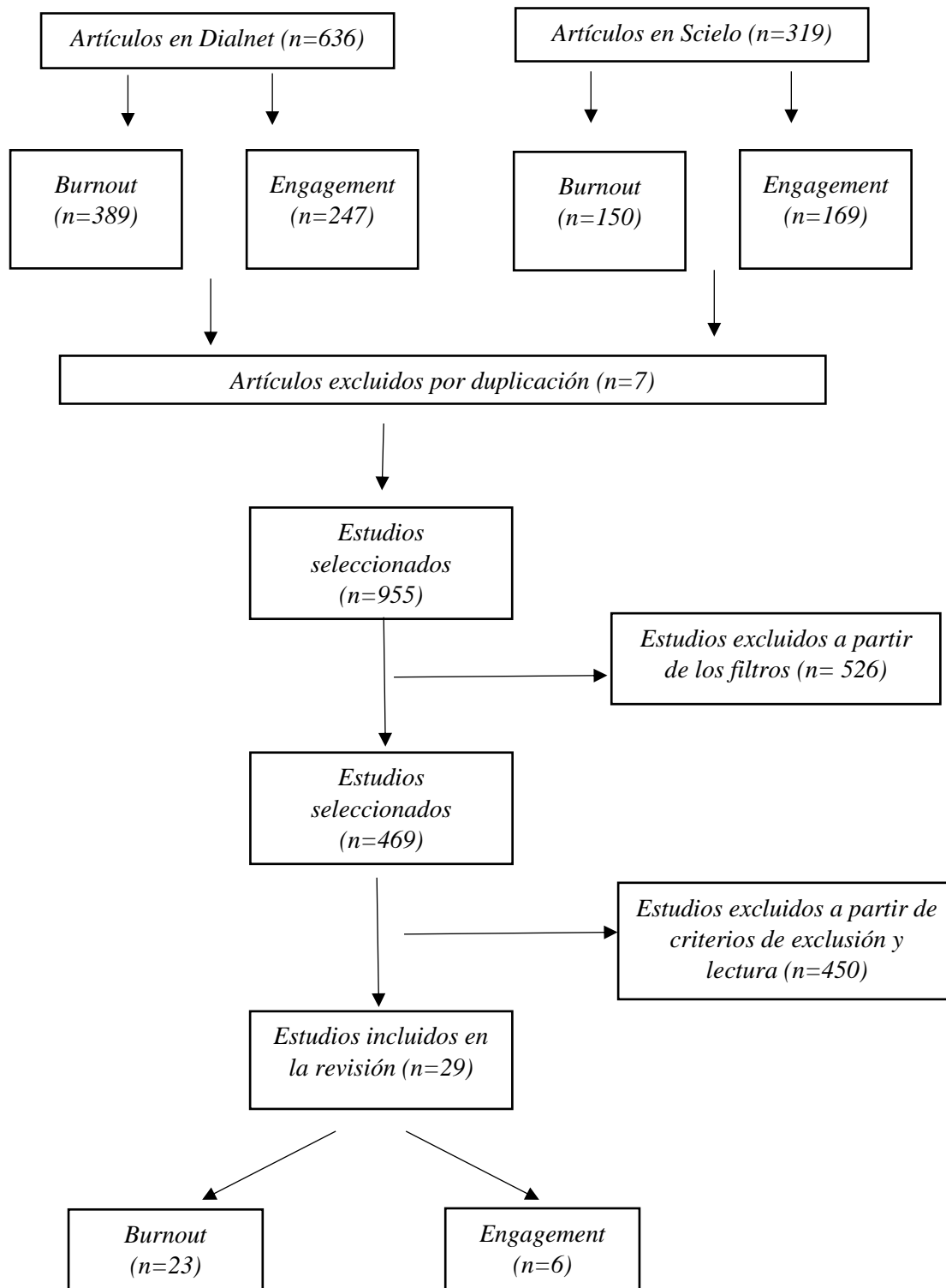
Respecto a los resultados obtenidos tras los criterios establecidos manualmente, los cuales se han podido obtener mediante la lectura y análisis de los artículos uno por uno, de 65 resultados obtenidos para el burnout a partir de los filtros automáticos, se han destacado 8, así como de 117 para el engagement, se ha seleccionado únicamente 1. Lo anterior se verá reflejado en la siguiente tabla (*Tabla 3*).

Tabla 3. Criterios y resultados de Scielo

<u>Base de datos</u>	<u>Descriptores</u>	<u>Filtros</u>	<u>Nº artículos filtros</u>	<u>Criterios de inclusión</u>	<u>Criterios de exclusión</u>	<u>Nº de artículos finales</u>
Scielo	Burnout AND teachers	-Año de publicación 15, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020	65(B) 117(E)	-Docentes de primaria y/o infantil -Artículos empíricos	Documentos de tipo narrativo	8(B) 1(E)
	Engagement AND teachers	-Tipo de literatura: Artículo			Artículos de revisión	
					-	
					Profesores	
					-	
					Materias específicas	
					-	
					Alumnado	
					-	
					Año 2021	
					-	
					Artículos en portugués	

2.3.3. Diagrama de flujo

DIAGRAMA DE FLUJO



3. RESULTADOS

3.1. Resultados sobre burnout

En la tabla siguiente (*tabla 1*) se muestran los estudios finales seleccionados en relación con las variables personales y/o psicológicas en docentes de primaria e infantil y su conexión con el burnout, así como sus características principales.

Tabla 1. Estudios hallados sobre burnout en docentes de infantil y primaria

Autor y año	País	Muestra	Etapa	Instrumentos	Resultados y conclusiones
Marengo y Ávila (2016)	Colombia	235	Primaria	-MBI-Ed	<ul style="list-style-type: none"> -Mayor nivel agotamiento emocional en mujeres, solteros y docentes sin hijos -No diferencias significativas por tener más de un empleo -Hombres más despersonalización -Docentes con contratos temporales mayor probabilidad de burnout -Falta de experiencia asociada al burnout
Torres (2018)	México	549	Primaria	-EDO	<ul style="list-style-type: none"> -Las competencias socioemocionales permiten más pronósticos del burnout que la sensación de autoeficacia -La despersonalización tiene un bajo poder predictivo del burnout -Docentes con poco nivel de autonomía emocional, inconvenientes para la evaluación y grado de despersonalización o cinismo elevado -Necesidad de ejercitar habilidades personales para prevenir el desgaste profesional

<p>Gallardo-López, López-Noguero, y Gallardo-Vázquez (2019)</p>	<p>España</p>	<p>1890 670 (Infantil y primaria)</p>	<p>Infantil primaria y secundaria</p>	<p>-CBP-R</p>	<p>-11.6% de docentes alto nivel burnout -Medio nivel de agotamiento emocional, despersonalización y alta satisfacción -No diferencias significativas en función del género, las relaciones personales, el número de hijos e hijas, las áreas o asignaturas impartidas y la situación laboral -Experiencia más amplia (20 años o más) niveles de burnout menores que el profesorado que tiene entre 11 y 19 años -Docentes entre los 29-39 años, menos realización que los grupos que se encuentran entre los 40 y los 49 años</p>
<p>Espinoza, Pallarès, y Vigil (2015)</p>	<p>España</p>	<p>386</p>	<p>Infantil, primaria y secundaria</p>	<p>- CESQT</p>	<p>-Los docentes más estables, amables, extrovertidos y responsables tienden a presentar menores niveles de burnout, desgaste psicológico o cinismo -Ciertas dimensiones de personalidad parecen actuar como “protectoras” frente a este síndrome -Los factores de personalidad amabilidad y responsabilidad importantes para predecir y evitar la aparición del SQT en docentes</p>
<p>Ratto, García, Silva, y González (2015)</p>	<p>Uruguay</p>	<p>71</p>	<p>Primaria (centros privados)</p>	<p>-CESQT -CBP-R</p>	<p>-El 21,4% nivel alto de SQT -Correlaciones significativas y positivas entre Estrés de Rol, Condiciones Organizacionales, Supervisión y Falta de Reconocimiento Profesional, con el SQT - Prevalencia de actitudes negativas hacia el trabajo, bajo autoconcepto y pérdida de interés sobre quienes atienden -Afecta a la relación alumno-docente -Produce sentimientos de culpa</p>

Solera, Gutiérrez, y Palacios (2017)	España	48	Primaria	- CBP-R	<ul style="list-style-type: none"> -Los docentes de colegios concertados más sintomatología ansiosa y los de colegios públicos mayor presencia del síndrome de burnout en las escalas de cuestiones organizacionales, supervisión y reconocimiento -Docentes de educación primaria son profesionales de alto riesgo -Agotamiento Emocional están relacionados con los años de experiencia docentes de entre 45y 50 años los que presentan mayor agotamiento emocional -Es necesario mejorar las condiciones psicológicas de los docentes mediante un refuerzo de los factores organizacionales
Calogero, Ferracane, Concetta, Rachele, Salvatore, Cervellione, y Risk. (2019)	Italia	338	Infantil y primaria	-LBQ	<ul style="list-style-type: none"> -La posesión de factores funcionales individuales influyen en la IE, disminuyendo el riesgo de insatisfacción laboral y síntomas de SQT -Alta metacognición e IE limitan agotamiento emocional y estrés -Más IE en docentes, menos probabilidad SQT - Necesidad de programas para el desarrollo IE en docentes -IE como factor protector del SQT
Merino y Lucas (2016)	España	106	Primaria	-CBB	<ul style="list-style-type: none"> - Docentes con niveles altos de autoeficacia y autorregulación presentan menores niveles de burnout -Necesidad de aumentar habilidades personales en docentes de primaria
Granados, Aparisi, Inglés, Aparicio, Fernández, y García (2019)	España	643	Primaria	-MBI	<ul style="list-style-type: none"> -Un mayor nivel de Depresión, Ansiedad y/o Estrés predicen mayores niveles de Despersonalización -Relación no significativa entre variables de sexo, edad y experiencia laboral -Las consecuencias son perjudiciales para el bienestar de los docentes y la calidad de enseñanza hacia el alumnado
Fernández, Calderón, Merino, y Juárez-García (2020)	Perú	717	Primaria y secundaria	<ul style="list-style-type: none"> -Ficha sociodemográfica - MBI-GS 	<ul style="list-style-type: none"> -Sexo tiene un efecto sobre el agotamiento emocional, y la gestión educativa sobre el agotamiento emocional y eficacia profesional -Las mujeres presentan mayor agotamiento emocional, especialmente las de centros públicos de primaria

<p>Vega-Feijoó, García-Herrera, Ochoa-Encalada, y Erazo-Álvarez (2020)</p>	<p>Ecuador</p>	<p>350</p>	<p>Primaria</p>	<p>-MBI</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Bajos índices de burnout -Docentes más jóvenes mayores niveles de agotamiento laboral -Docentes que tienen una experiencia menor a 5 años más vulnerables -Sexo masculino mayor agotamiento emocional y despersonalización, mujeres mayores índices de realización personal -Propuesta de aprendizaje no solo intelectual sino en IE
<p>Torres (2020)</p>	<p>México</p>	<p>384</p>	<p>Primaria y secundaria</p>	<p>-EDO</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Escasez de habilidades intrapersonales muy relacionadas con la aparición de desgaste en la docencia -Mayor IE del docente, propicia un clima mejor para el aprendizaje -Mujeres mayores habilidades en IE, pero más propensas a padecer agotamiento -Hombres mayor nivel de insatisfacción laboral -Los docentes presentan altos niveles de optimismo y consciencia emocional pero bajos en autonomía emocional -Mayores habilidades personales permiten mejor adaptación al entorno laboral -Los bajos niveles de consciencia emocional provocan mayor cinismo y agotamiento emocional -No diferencias significativas según la edad

Vicente de Vera y Gabari (2020)	España	1268	Primaria	-MBI-GS	<ul style="list-style-type: none"> -Eficacia personal como protectora ante el burnout -Resiliencia y características personales de los docentes disminuyen la posibilidad de padecer burnout -Docentes jóvenes mayores niveles de agotamiento emocional -Docentes con hijos menos probabilidad de sufrir burnout -Interacción variables individuales y del entorno importante ante el burnout -Menor eficacia del docente, mayor agotamiento emocional y despersonalización -Variables personales como humor, empatía, personalidad resistente, etc. actúan como factores protectores contra el agotamiento -Mayores habilidades en IE influyen en menores niveles de burnout
Martín, Sánchez, Avilés, y Di Giusto (2020)	España	700	Docentes no universitarios	-MBI	<ul style="list-style-type: none"> -Correlaciones positivas entre todas las dimensiones del constructo Personalidad Eficaz con Realización Personal, y negativas con Agotamiento Emocional y Despersonalización -Factores de la personalidad como estrategias protectoras frente al burnout y facilitadores de salud -Fortalecer competencias y recursos personales como necesidad de primera instancia para la docencia
Benítez, Vázquez, y Navarrete (2020) Hasta aquí Dialnebe	México	17	Primaria	-MBI-Ed	<ul style="list-style-type: none"> -Correlación nula entre la IE y el Síndrome de Burnout en docentes de enseñanza básica -Correlación moderada entre Inteligencia Emocional y el factor de realización personal del Síndrome de Burnout (a mayor IE, mayor sensación de eficiencia profesional y satisfacción con los resultados laborales y viceversa) -Necesidad de mejora de los docentes respecto a habilidades emocionales para mayor resistencia ante el burnout

Valente, Lourenço, Alves, y Dominguez-Lara (2020)	Portugal	634	Primaria	-	<ul style="list-style-type: none"> -Mayor capacidad percibir, expresar y manejar emociones producen niveles más altos de eficacia laboral docente -Importancia del desarrollo de las habilidades emocionales en los docentes para un mejor proceso de enseñanza -Mujeres mejores resultados en IE -El tiempo de servicio no influye en la IE -La formación académica está relacionada con las capacidades de IE -IE fundamental para la eficacia del docente y protección frente al burnout
Arias, Huamani, y Ceballos (2019)	Perú	413	Primaria y universidad	-MBI	<ul style="list-style-type: none"> - Mujeres menos agotamiento emocional que los hombres - No diferencias respecto al estado civil
Carlotto y Câmara (2019)	Brasil	679	Primaria	-SBI-Ed -Batería de Evaluación de Riesgos Psicosociales	<ul style="list-style-type: none"> -A mayores conflictos interpersonales mayor es el sentimiento de culpa y la probabilidad de burnout -Relación entre variables individuales y organizacionales para solventar el burnout
Salgado y Leria (2018)	Chile	212	Primaria	-CESQT	<ul style="list-style-type: none"> -El estilo de personalidad se relaciona con la aparición del burnout, docentes inseguros más puntuación en culpa y menos en ilusión -Hombres obtienen puntuaciones más altas en las escalas de indolencia y culpa, mientras que las mujeres mayores en ilusión por el trabajo -No diferencias respecto al estado civil -A más años trabajados, mayores niveles de culpa y menos de ilusión -Personalidad neurótica buen predictor y factor de riesgo del burnout

Silva, Bolsoni-Silva, y Loureiro (2018)	Portugal	100	Primaria	-ISB	<ul style="list-style-type: none"> -Los docentes con síndrome de burnout también pueden manifestar depresión -Correlación negativa entre la edad y presencia del desapego emocional -Más años de experiencia minimizan la posibilidad del burnout -Necesidad de intervenciones que incidan en los aspectos personales -Mujeres valores más altos en agotamiento emocional y despersonalización -Primeros cursos de primaria mayor prevalencia de agotamiento emocional
Sánchez y Velazco (2017)	México	459	Desde infantil hasta superiores	-MBI-Ed	<ul style="list-style-type: none"> -Los docentes con burnout incremento en depresión y ansiedad -Agotamiento emocional relacionado con ansiedad y depresión más que con despersonalización o realización personal -La ansiedad en los maestros es más común que en las maestras y son más vulnerables a la misma -Las mujeres tienen más posibilidad de presentar trastornos relacionados con el burnout
Carlotto y Câmara (2017)	Brasil	679	Primaria	-SBI-Ed - Bateria de Evaluación de Riesgos Psicosociales	<ul style="list-style-type: none"> -Autoeficacia se relaciona con poco burnout -Necesidad de intervenciones sobre los estresores psicosociales a fin de evitar el Burnout
Silva, García, González, y Ratto (2015)	Uruguay	71	Primaria	-CESQT	<ul style="list-style-type: none"> -Las maestras con burnout tienen mayoritariamente entre 41 y 50 años -Respecto al estado civil la mayoría que presentan burnout están casadas -Respecto a años de experiencia presentan mayor burnout aquellas que llevan entre 21 y 25 años

**NOTA¹: Instrumentos*

Maslach Burnout Inventory en su versión para docentes (MBI-Ed)

Escala de Desgaste Ocupacional (EDO)

Cuestionario de burnout del profesorado (CBP-R)

Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemado en el trabajo (CESQT)

Link Burnout Questionnaire (LBQ)

Cuestionario breve de burnout (CBB)

Maslach Burnout Inventory (MBI)

Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)

Spanish Burnout Inventory (SBI-Ed)

Teachers and the Burnout Syndrome Inventory (ISB)

*NOTA²: Siglas

IE: Inteligencia Emocional

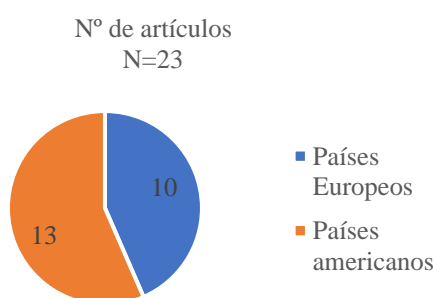
SQE: Síndrome de Quemarse en el Trabajo

3.1.1. Características descriptivas de los estudios del burnout

En primer lugar, siendo la indagación de artículos en el periodo comprendido entre 2015 y 2020, es destacable que la gran mayoría de ellos pertenecen a los dos últimos años, por lo que se puede afirmar que ha habido un aumento de investigaciones sobre burnout y engagement en relación a las variables individuales de docentes de nivel básico, suponiendo algo más de un 50% (12 artículos) pertenecientes al año 2019 y 2020.

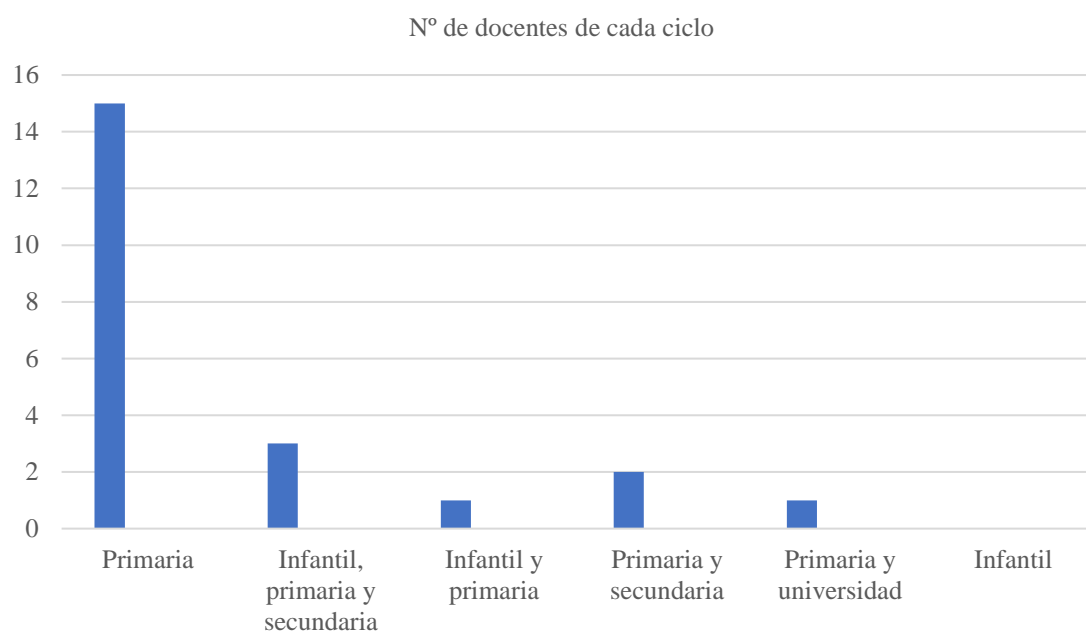
Otro aspecto es que la gran parte de las investigaciones seleccionadas pertenecen a países del continente americano con habla hispana, siendo más del 50% de los artículos seleccionados, como será reflejado en la gráfica 1.

Gráfica 1. Artículos según zonas



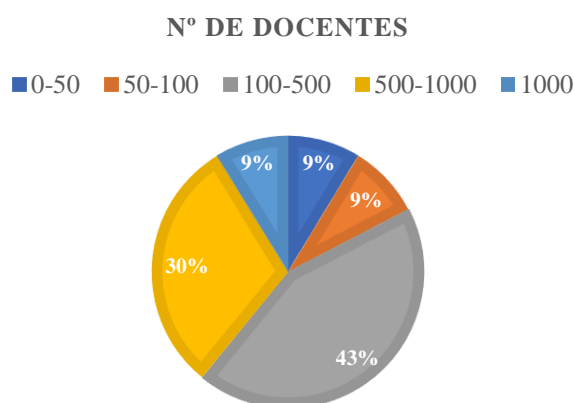
Respecto al ciclo de los participantes que conforman la muestra en las investigaciones, esta revisión se iba a realizar únicamente en docentes de infantil y primaria, es decir, el nivel básico de enseñanza. Sin embargo, algunos de los artículos tienen muestras con profesorado de otros niveles en sus investigaciones, los cuales también han sido seleccionados para esta revisión. A continuación, se presentará una gráfica (*Gráfica 2*) que indica los niveles y artículos que han podido ser encontrados en cada nivel, primando los de primaria (65%), sobre el resto. A los de primaria les siguen aquellos que presentan muestras con profesorado desde infantil a secundaria (17%), y finalmente el resto, siendo destacable que no se ha podido encontrar ningún artículo que tengan únicamente docentes del nivel infantil como muestra para la investigación

Gráfica 2. Muestra de docentes por ciclo de enseñanza



Respecto a las muestras, la mayoría se encuentra con un número de docentes de entre 100 y 500 con un 43%; seguidamente de entre 500 y 100 docentes con un 30%; a continuación, los grupos de 0 a 50, siendo una de las muestras de 17 docentes únicamente y suponiendo un porcentaje del 9%; luego los de 50 a 100; y, por último, de más de 1000, presentando únicamente penúltimo y último grupo dos artículos respectivamente y teniendo cada uno de ellos un porcentaje del 9%.

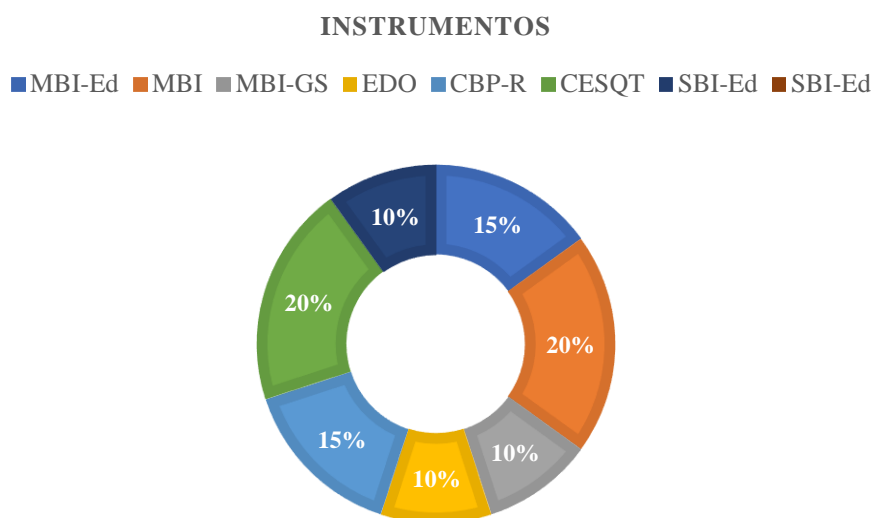
Gráfica 3. Muestra de docentes



Por último, en relación con los instrumentos empleados, se puede observar una clara variedad y la mayoría de ellos son usados únicamente en la investigación en la que se hacen referencia, sin embargo, algunos instrumentos pueden destacarse puesto que se repiten durante más de una investigación.

Como puede observarse en la *Gráfica 4*, es el Maslach Burnout Inventory (MBI) junto con sus dos adaptaciones: Maslach Burnout Inventory y su versión para docentes (MBI-Ed) y Maslach Burnout Inventory General-Survey (MBI-GS). Los anteriores son aquellos que están presentes en gran parte de los estudios, siendo el primero de 18%, el segundo con un 14% y el último siendo del 9%. A continuación, el Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemado en el trabajo (CESQT) al igual que el MBI tiene un porcentaje del 18%. Posteriormente, el Cuestionario de burnout del profesorado (CBP-R) se sitúa con un porcentaje del 14%. Y finalmente, la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) y el Spanish Burnout Inventory (SBI-Ed) con un porcentaje del 9% cada uno.

Gráfica 4. Instrumentos



3.1.2. Burnout y variables personales en docentes

Diferencias en cuanto al género

Lo que se puede extraer según las investigaciones seleccionadas es que la mayoría de las mujeres presentaban niveles más altos en agotamiento emocional, uno de los síntomas que más caracteriza el burnout (Marengo y Ávila, 2016; Fernández et al., 2020), de igual modo, Sánchez y Velazco (2017) también mostraron que las mujeres eran más propensas a sufrir diferentes trastornos relacionados con el burnout que los hombres, así como que tenían unas mayores habilidades de Inteligencia Emocional, aunque eran más propensas a padecer agotamiento (Torres, 2020). En línea con lo anterior Silva et al. (2018) reflejaron como las mujeres presentaban mayores niveles de agotamiento emocional, pero, sin embargo, también mayores niveles de despersonalización, lo que se contrapone a otras investigaciones que encontraron mayores niveles de despersonalización en los hombres (Vega-Feijoó et al., 2020; Arias y Ceballos, 2019; Marengo y Ávila, 2016), de hecho, los dos primeros (Vega-Feijoó et al., 2020; Arias y Ceballos, 2019) también encontraron mayor agotamiento emocional en los hombres en oposición a lo que se ha reflejado primeramente. El resto de los artículos o bien no investigaron las diferencias en cuanto a esta variable o bien como en el caso de Gallardo-

López et al. (2019) o Granados et al. (2019) no encontraron diferencias significativas respecto al género.

Diferencias en cuanto a la edad

En cuanto a la edad, aquellos docentes más jóvenes presentaban niveles más bajos de realización personal (Gallardo-López et al., 2019), en la misma línea se encuentran Vega-Feijóo et al. (2020) afirmando que presentaban un mayor agotamiento laboral y Vicente de Vera y Gabari (2020) señalaban que mostraban un mayor agotamiento emocional también.

Sin embargo, son varios los autores que señalaron no encontrar ninguna diferencia significativa respecto a la edad de los docentes (Granados et al., 2019; Torres, 2020; Silva et al., 2018). Aunque ese último autor si encontró diferencias de edad respecto al grupo de mujeres, presentando mayores posibilidades de padecer burnout aquellas con edades comprendidas entre los 41 y 50 años.

Diferencias en cuanto al estado civil

Respecto al estado civil según Marengo y Ávila (2016) los docentes solteros presentaron niveles más altos en agotamiento emocional, sin embargo, esto no fue abalado por el resto no encontrando diferencias significativas entre el estado civil y aspectos característicos del burnout (Arias y Ceballos, 2019; Salgado y Leria, 2018). Una excepción se produce en la investigación llevada a cabo por Silva et al. (2015) que reduciéndose su muestra únicamente a un grupo de docentes mujeres, obtuvo que aquellas que estaban casadas presentaron más posibilidad de padecer burnout, sin embargo, solo tiene en cuenta el sexo femenino.

Asimismo, en cuanto a tener o no tener hijos, Marengo y Ávila (2016) obtuvieron que son los docentes sin hijos aquellos que presentaron más posibilidad de padecer agotamiento emocional y en la misma línea Vicente de Vera y Gabari (2020) encontraron que los docentes con hijos tienen menos posibilidades de tener burnout.

Situación laboral

En cuanto a los aspectos laborales individuales de los docentes en la mayoría de los casos no se encuentran diferencias significativas (Gallardo-López et al., 2019) por ejemplo, según Marengo y Ávila (2016) tener más de un empleo no suponía la presencia de burnout. Sin embargo, los docentes con contratos temporales según Marengo y Ávila (2016) sí que presentaron mayores posibilidades de tener burnout que aquellos con una contratación fija.

Respecto a la experiencia laboral docente, una falta de experiencia aumentaba las posibilidades de burnout, (Marengo y Ávila, 2016; Vega-Feijóo et al., 2020; Gallardo-López et al. 2019; Silva et al., 2018) lo cual se encuentra en contraposición a otras investigaciones las cuales reflejaron que cuanto mayor era la experiencia, había un aumento de agotamiento emocional, niveles de culpa o posibilidades de padecer burnout (Solera et al., 2017; Salgado y Leria, 2018; Silva et al., 2015) o lo expuesto por Valente et al. (2020) quien afirmó que había una relación nula entre el tiempo de servicio ofrecido y el burnout, no influyendo asimismo en la Inteligencia Emocional.

Por otro lado, el resto de los artículos o bien no estudian la experiencia o como en el caso de Gallardo-López et al. (2019) y Granados et al. (2019) no encontraron unas relaciones significativas como para establecer alguna conclusión respecto a la experiencia o situación laboral en general.

Por último, Silva et al. (2018) en los resultados de su investigación encontró que en los primeros cursos del nivel de primaria se producía un mayor burnout que en cursos superiores, sin embargo, esto no es investigado en el resto de las publicaciones seleccionadas.

3.1.3. Resultados y diferencias en relación con las variables psicológicas

Un aspecto en el que incidían la mayoría de los autores es en la importancia de las competencias socioemocionales y de la inteligencia emocional puesto que trabajarlas ayudarían a reducir o incluso evitar la aparición del burnout o aquellos componentes que lo integran (Torres, 2018). Espinoza et al. (2015) encontraron en sus resultados que algunas magnitudes de la personalidad podrían actuar como protección frente a la aparición del burnout, asimismo, también obtuvieron que aquellos docentes que tenían una personalidad caracterizada por la estabilidad, amabilidad, responsabilidad o extroversión eran menos propensos a desarrollar diferentes niveles del burnout o de sus componentes, por consiguiente, esas magnitudes permitían tanto pronosticar como prevenir la aparición del burnout.

Afirmando lo anterior se encuentra la investigación llevada a cabo por Valente et al. (2020) cuando en sus resultados obtuvo que una mayor inteligencia emocional facilitaba tener una clara protección frente al burnout. Asimismo, la inteligencia emocional no solo actuaba como factor protector sino también mejoraba la autoeficacia de los profesionales de la enseñanza (Valente et al., 2020), a lo que Carlotto y Câmara (2017) o Vicente de Vera y Gabari (2020) añaden que esa autoeficacia o eficacia personal suponía asimismo una protección frente a diversos síntomas del burnout. A su vez, Calogero et al. (2019) encontró en su investigación que una alta inteligencia emocional y metacognición por parte de los docentes permitían una menor probabilidad de desencadenar burnout.

Vicente de Vera y Gabari (2020) también estudiaron la resiliencia, exponiendo que suponía otra característica personal que disminuía posibilidades de padecer burnout, al igual que señalaron la gran relevancia que tenían las diferentes características personales de un docente a la hora de hacer frente al burnout. Estos últimos en sus resultados encontraron que unos niveles bajos de eficacia en el docente producían tanto altos grados de agotamiento emocional como de despersonalización y que una personalidad que se caracterizaba por tener buen humor, mayor empatía, resistencia y fortaleza, actuaban también como protección frente a ese agotamiento emocional, del mismo modo reflejaron que una personalidad en los docentes caracterizada por inseguridad influía en la aparición de niveles altos de culpa y bajos de ilusión, lo que promovía un resultado más alto en burnout (Salgado y Leria, 2018). Salgado y Leria

(2018) también obtuvieron que una personalidad neurótica por parte de los docentes suponía un riesgo en la aparición del mismo.

En definitiva, mayores habilidades relacionadas con la inteligencia emocional actuaban claramente en presentar unos niveles más reducidos de burnout (Vicente de Vera y Gabari, 2020). Merino y Lucas (2016) además mencionaron que una correcta autorregulación emocional influía también en una baja probabilidad de sufrir burnout, lo cual es corroborado en la investigación de Torres (2020) quien encontró que bajos niveles de consciencia emocional provocaban mayor cinismo y agotamiento emocional.

Por su parte, Benítez y Navarrete (2020) expusieron en las conclusiones de su investigación que mayores niveles de inteligencia emocional permitían una sensación de eficacia y satisfacción, pero no proporcionaban un nivel menor de burnout.

Torres (2020) reflejó en sus resultados que esa carencia de habilidades intrapersonales estaba conectada a la aparición de desgaste a la hora de realizar la profesión docente, además, en la conclusión reflejó que unas buenas habilidades personales también permitían una acomodación a ese entorno laboral.

En consonancia a lo anterior, algunos resultados manifestaron la necesidad de una buena interacción entre las variables individuales que tiene el docente con las del entorno laboral para una mejor respuesta ante la aparición del burnout o de componentes del mismo, así como para prevenir dicho síndrome (Vicente de Vera y Gabari, 2020; Martín et al., 2020; Carlotto y Cámara, 2019).

Por otra parte, los resultados que señalaron en su investigación Solera et al. (2017) además de continuar la línea interior de la necesidad de mejorar ambas variables para una evitación del burnout, afirmaron que los docentes de primaria se situaban con un alto riesgo ante el padecimiento de este síndrome. Por consiguiente, se hacían necesarios programas que mejoraran la inteligencia emocional o las habilidades emocionales del profesorado (Calogero et al., 2019; Merino y Lucas, 2016), así como que era necesario no solo incidir en la formación académica de los docentes, sino en una formación en inteligencia emocional como se comentó con anterioridad, conclusión que obtuvo Vega-Feijóo (2020).

Finalmente, y atendiendo a los resultados de la investigación de Granados et al. (2019) las consecuencias de que los docentes no tuvieran unas variables personales adecuadas que permitieran, entre otras cosas, la prevención del burnout, perjudicaban al proceso de enseñanza-aprendizaje y por tanto tenía consecuencias negativas tanto en el profesorado como en el alumnado.

3.2. Resultados del engagement

En la tabla siguiente (*tabla 2*) se muestran los estudios finales seleccionados en relación a las variables personales y/o psicológicas en docentes de primaria e infantil y su conexión con el engagement, así como sus características principales.

Tabla 2. Estudios hallados sobre engagement en docentes de infantil y primaria

Autor y año	País	Muestra	Etapas	Instrumentos	Resultados y conclusiones
Pérez-Chuecos (2016)	España	30	Primaria	-MBI-GS - S20/23	-Docentes interinos mayor vigor, dedicación, autoeficacia y satisfacción intrínseca que los que tenían una situación fija -hombres tenían menor grado en las dimensiones de absorción, autoeficacia, satisfacción intrínseca y satisfacción por participación - Optimismo se relaciona positiva y significativamente con las dimensiones vigor, dedicación y absorción
Extremera, Mérida, Sánchez, Quintana y Rey (2019)	España	110	Primaria y secundaria	-UWES-9	-IE asociación significativa y positiva con engagement docente -Mayor IE y engagement en ambientes con buen apoyo organizacional -Importancia variables psicológicas y organizacionales
Cerviño, Fernández, Tomás, y Cordova. (2016)	Perú	888	Infantil, primaria y secundaria	- CCD	-Variables personales, como son el autoconcepto y la personalidad, tienen fuerte poder predictivo sobre el compromiso docente - Docente comprometido se puede observar con un nivel de estabilidad emocional, extraversión y responsabilidad -Clara importancia del autoconcepto -Importancia de incidir en las variables personales para la mejora de la calidad educativa

Múñez, Bautista, Kiu, Keh, y Bull (2017)	Singapur	97	Infantil	-	<ul style="list-style-type: none"> -Relevancia del aprendizaje integrado en el trabajo en la formación profesional de los docentes -Mayores niveles de autoeficacia permiten mayor calidad de aprendizaje -Gran importancia de los recursos organizacionales y su relación con la autoeficacia
Mérida, Sánchez y Extremera (2020)	España	1297	Infantil, primaria y secundaria	-	<ul style="list-style-type: none"> -Importancia del apoyo social -Docentes con bajo engagement tenían menos apoyo y menos IE -Docentes con menor engagement e IE más posibilidad de abandono -Mayor motivación permite mayor nivel de engagement -Importancia de implementar programas de IE en los docentes
Kanjee (2020)	Sudáfrica	96	Primaria	<ul style="list-style-type: none"> -Observación -Programa de revisión 	<ul style="list-style-type: none"> -No diferencias entre docentes de escuelas públicas y privadas -Importancia de la formación continua de los docentes para incidir en su motivación y calidad de enseñanza -Efectos negativos para el alumnado cuando existe una formación escasa de los docentes

**NOTA¹: Instrumentos*

Cuestionario de Satisfacción Laboral (S20/23)

Maslach-Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS)

Utrecht Work Engagement Scale (UWES-9)

Compromiso del docente (CCD)

**NOTA²: Siglas*

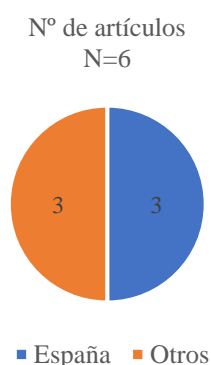
IE: Inteligencia Emocional

3.2.1. Características descriptivas de los estudios sobre engagement

En primer lugar, siendo la indagación de artículos en el periodo comprendido entre 2015 y 2020, ha sido en los años 2016 y 2020 cuando más artículos se han encontrado (33% respectivamente), seguido de 2017 y 2019 (17% respectivamente). Del resto de los años no se ha seleccionado ningún artículo.

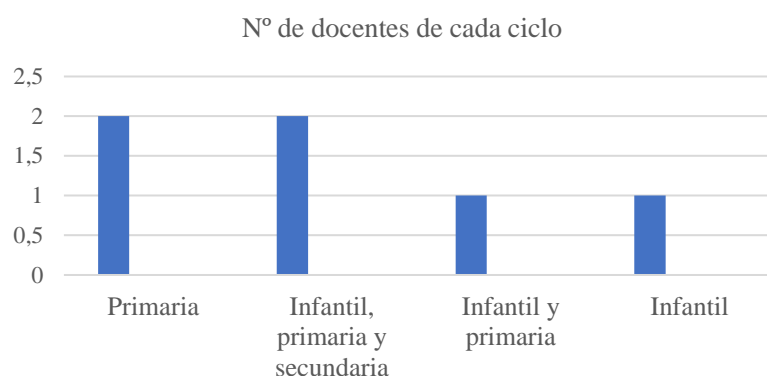
Otro aspecto es que, respecto al origen de las investigaciones seleccionadas, el 50% pertenecen a España y en contraposición al apartado de burnout donde había numerosos artículos de países pertenecientes a los países americanos de habla hispana, en este caso solo se ha seleccionado uno de ellos perteneciente a Perú, ya que los otros dos pertenecen uno a Sudáfrica y otro a Singapur. Por lo tanto, un aspecto curioso es que hay 6 artículos pertenecientes a 4 continentes diferentes.

Gráfica 5. Artículos según zonas



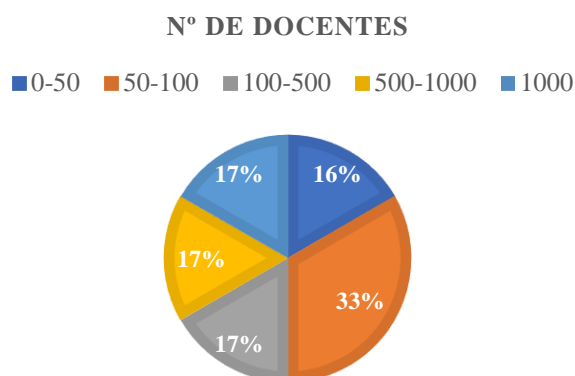
Respecto al ciclo de los participantes que conforman la muestra de las investigaciones, esta revisión se iba a realizar únicamente en docentes de infantil y primaria, es decir, el nivel básico de enseñanza. Sin embargo, algunos de los artículos tienen así mismo muestras con profesorado de secundaria para llevar a cabo sus investigaciones, los cuales también han sido seleccionados. La mayoría de los artículos presentaban investigaciones o bien centradas únicamente en docentes de primaria o que abarcaban desde el nivel infantil, pasando por primaria y hasta llegar al nivel de secundaria (33% cada una). A continuación, se puede destacar uno de ellos que abarca primaria y secundaria (17%) y, a diferencia de los resultados respecto al burnout aquí si se ha podido localizar un artículo que utiliza una muestra compuesta únicamente por docentes de infantil (17%).

Gráfica 6. Muestra de docentes por ciclo de enseñanza



Respecto a las muestras, la mayoría se encuentra con un número de docentes entre 50 y 100 con un 33% y el resto se sitúa más o menos con un 17%, en la siguiente gráfica (*Gráfica 7*) será representado con mayor claridad.

Gráfica 7. Muestra de docentes



Por último, en relación a los instrumentos empleados, se puede observar que son usados únicamente en la investigación en la que se hace referencia, además, en varias investigaciones se usan instrumentos que no son empleados para la recogida de datos sobre engagement, sino que recogen información de otras variables.

3.2.2. Engagement y variables personales en docentes

En las investigaciones del engagement en docentes de infantil y primaria que han sido seleccionadas no se estudian de forma general aquellas variables sociodemográficas para establecer diferencias según edad, género o estado civil, pudiendo únicamente señalar los resultados de Pérez-Chuecos (2016) que encontró que los hombres presentaban menor puntuaciones en las dimensiones del engagement, es decir, absorción, autoeficacia, satisfacción intrínseca y satisfacción por participación, así como que respecto a las diferencias por la situación laboral de los docentes, los docentes interinos tenían mayor nivel de engagement que aquellos que tenían una plaza fija en un centro docente.

Asimismo, Kanjee (2020) no encontró diferencias significativas entre docentes pertenecientes a centros públicos y los que trabajaban en centros privados.

Resultados y diferencias en relación con las variables psicológicas

Cerviño et al. (2016) exponían en sus resultados la importancia que tenían diversas variables del burnout para predecir ese compromiso docente, entre las que señalaron ese autoconcepto y su importancia para el engagement. También señalaron que un docente comprometido o engaged presentaba un mayor nivel de estabilidad emocional, así como un nivel más alto de responsabilidad o de extraversión. En esto coincidían los estudios realizados por Extremera et al. (2019) quienes expusieron que la inteligencia emocional se asociaba significativa y positivamente con el engagement.

Siguiendo con lo anterior, Pérez-Chuecos (2016) en sus resultados encontró una relación positiva y significativa entre las dimensiones del engagement con el optimismo del docente, así como la investigación realizada por Mérida et al. (2020) donde se señaló la relevancia de la motivación, ya que un alto nivel de motivación permitía un alto nivel de engagement y, en relación a lo anterior, Muñoz et al. (2017) encontraron asimismo que un nivel alto de autoeficacia también permitía una mayor calidad de aprendizaje.

Un aspecto en el que coincidían la mayoría de las investigaciones es en lo importante y necesario que era incidir en esas variables psicológicas para un desarrollo óptimo de la educación (Cerviño et al., 2016), así como la importancia de una formación de carácter continuo para los docentes que incidiera en su motivación y calidad del proceso de enseñanza (kanjee, 2020; Muñoz et al., 2017). También, Mérida et al. (2020)

señalaron la relevancia de implementar programas de Inteligencia Emocional en esa formación docente. De hecho, Kanjee (2020) corroboró esto cuando en sus resultados encontró que una formación insuficiente del profesorado tenía unos claros efectos negativos sobre el alumnado.

Por otro lado, se hace mención a la importancia que tiene la combinación de variables psicológicas y personales con aquellas de tipo organizacional para un nivel más alto de engagement. Por ejemplo, Múñez et al. (2017) señalaron la importancia que tenían esos recursos de carácter organizacional para la autoeficacia docente, que a su vez provocaban mayor nivel de engagement, o Extremera et al. (2019) los cuales encontraron que teniendo en cuenta esa importancia de la inteligencia emocional en el engagement, ambos se producían con más frecuencia en entornos caracterizados por un buen apoyo organizacional y, por consiguiente, señaló la importancia que las variables psicológicas y organizacionales tienen juntas y no por separado en la calidad educativa y en altos niveles de engagement.

Lo anterior fue apoyado por los estudios de Mérida et al. (2020) quienes además de señalar la importancia de ese apoyo social percibido por los docentes, mencionaron que aquellos docentes con poco apoyo solían caracterizarse asimismo con niveles más bajos de inteligencia emocional, y estos a su vez presentaban posibilidades más altas de abandono de su profesión docente.

4. DISCUSIÓN

En primer lugar, es importante reflejar que hay diferentes aspectos sociodemográficos que influyen en la aparición del síndrome de burnout, aunque sí es cierto que mientras en unas investigaciones las diferentes resultan significativas, en otras no lo son tanto.

Por ejemplo, respecto al género son muchos los autores que señalan importantes diferencias sobre los que no (Fernández et al., 2020; Sánchez y Velazco, 2017.; Silva et al., 2018; Vega-Feijóo et al., 2020; Arias y Ceballos, 2019; Marengo y Ávila, 2016; Pérez-Chuecos, 2016), especialmente en cuanto a las dimensiones del burnout en las que la mayoría de las investigaciones han afirmado que las mujeres son más propensas a padecer agotamiento (Marengo y Ávila, 2016; Fernández et al., 2020; Silva et al., 2018), lo que puede deberse a la desigualdad que se produce con los roles de éstas en la sociedad, pues éstas deben hacer frente a labores laborales y de maternidad pudiendo sentirse desbordadas en muchas ocasiones. Lo anterior es demostrado en el estudio de Silva et al. (2015) que teniendo una muestra únicamente de mujeres, aquellas que presentaban mayores posibilidades de padecer burnout eran aquellas casadas frente a las que se encontraban solteras. Sin embargo, también hay investigaciones que desmienten lo anterior y sitúan al hombre con niveles mayores de agotamiento (Vega-Feijóo et al., 2020; Arias y Ceballos, 2019; Marengo y Ávila, 2016), lo que también puede llegar a entenderse porque han surgido nuevas estructuras familiares y roles.

En la misma línea que lo anterior, también hay una mayor habilidad de las mujeres en cuanto a regulación emocional e inteligencia emocional (Sánchez y Velazco, 2017; Torres, 2020), lo cual podría estar relacionado con esa validación social que se produce en la sociedad de que las mujeres expresen sus sentimientos y emociones al resto, y sin embargo, que ocurra al contrario con el sexo masculino, lo que dificulta por consiguiente tanto la reducción de niveles de burnout como el desarrollo del engagement en dicha población.

Respecto a la edad de los y las docentes hay diferentes resultados siendo mayoritario que los jóvenes presentan mayor burnout y menor realización personal (Gallardo-López et al., 2019; Vega-Feijóo et al., 2020; Vicente de Vera y Gabari, 2020), algo que podría relacionarse con la experiencia más que con la edad de los mismos, pues se afirma que son aquellos con una baja experiencia los más propensos a padecer burnout

(Marengo y Ávila, 2016; Vega-Feijóo et al., 2020; Gallardo-López et al. 2019; Silva et al., 2018), aunque, por otro lado, también se encontró que aquellos con muchos años de experiencia también eran sensibles a padecer burnout (Solera et al., 2017; Salgado y Leria, 2018; Silva et al., 2015). Ambos casos podrían ser entendidos puesto que mientras los jóvenes acceden a un mundo laboral nuevo que requiere un proceso de adaptación, aquellos docentes con más experiencia pueden sentirse exhaustos debido a los cambios que se producen a lo largo de los años en el sistema educativo y a los cuales deben hacer frente.

En referencia al estado civil, la mayoría no encuentra diferencias significativas (Arias y Ceballos, 2019; Salgado y Leria, 2018), siendo Silva et al. (2015) los únicos que obtienen unos resultados relevantes en una muestra de mujeres en los que aquellas docentes casadas mostraban mayor posibilidad a padecer burnout. Lo anterior puede deberse una vez más a lo que se expuso anteriormente sobre el papel de la mujer en la sociedad actual.

Respecto a si hay diferencias en cuanto a tener o no hijos hay acuerdo en que aquellos sin descendientes presentaban mayor posibilidad hacia el burnout que los que no (Marengo y Ávila, 2016; Vicente de Vera y Gabari, 2020).

Asimismo, un aspecto interesante es que aquellos docentes que presentaban un puesto fijo en un centro escolar eran menos propensos a padecer burnout (Marengo y Ávila, 2016), sin embargo, los interinos también presentaban un mayor engagement laboral (Pérez-Chuecos, 2016), lo que puede deberse a que al ser su etapa inicial se encuentran más entusiasmados y comprometidos para realizar su vocación aunque también pueden presentar una situación de estrés al no disponer de un trabajo fijo que les impide una situación más o menos estable, así como que están expuestos a sufrir muchos cambios.

Por consiguiente y en cuanto a las variables personales sociodemográficas, aunque existen algunas diferencias, estas no son determinantes respecto a los niveles de burnout o engagement en docentes y es necesario determinar otra serie de variables que puedan ser más concluyentes.

En relación a las variables personales de carácter psicológico, prácticamente todas las investigaciones hacen mención a la clara necesidad que tienen los docentes de una correcta formación en aquellas competencias de carácter socioemocional, así como de inteligencia emocional tanto para evitar la aparición del burnout como para aumentar los niveles de engagement (Torres, 2018; Calogero et al., 2019; Merino y Lucas, 2016; Vega-Feijóo, 2020; Cerviño et al., 2016; Kanjee, 2020; Múñez et al., 2017; Mérida et al., 2020).

También se hace hincapié en los efectos negativos que tiene no únicamente sobre los docentes sino sobre el proceso educativo y el alumnado el hecho de presentar una falta de formación en dichos campos, entre los que se encuentran la aparición de burnout (Granados et al., 2019; Kanjee, 2020).

Tanto la inteligencia emocional (Torres, 2018; Valente et al., 2020; Calogero et al., 2019; Vicente de Vera y Gabari, 2020; Benítez y Navarrete, 2020; Extremera et al., 2019), como la regulación de las emociones (Merino y Lucas, 2016; Torres, 2020), la resiliencia (Vicente de Vera y Gabari, 2020), la autoeficacia y autoconcepto (Carlotto y Câmara, 2017; Vicente de Vera y Gabari, 2020; Cerviño et al., 2016; Mérida et al., 2020; Múñez et al., 2017), o el optimismo (Pérez-Chuecos, 2016), entre otros, aparecen como variables indispensables en la prevención del burnout, así como en el desarrollo del engagement. Aquellos docentes que poseían un carácter más abierto, positivo y con una mayor capacidad de hacer frente a los obstáculos que se les presentaban por el camino, van a tener una posibilidad mucho más baja de padecer burnout o, al menos, un nivel alto del mismo. Asimismo, también es más sencillo que presenten engagement o al menos niveles más altos (Espinoza et al., 2015).

Para finalizar, es destacable el hecho de gran parte de autores e investigaciones señalan la importancia que tienen la interacción entre variables personales y organizacionales para unos menores niveles de burnout y mayores de engagement (Vicente de Vera y Gabari, 2020; Martín et al., 2020; Carlotto y Câmara, 2019; Múñez et al., 2017; Extremera et al., 2019; Mérida et al., 2020).

4.1.Limitaciones y futuras líneas de investigación

En primer lugar, una de las limitaciones que pueden destacarse es que la mayoría de las publicaciones están centradas en profesorado de niveles superiores, es decir, desde secundaria a profesorado de formación profesional y universidad, por lo que, para poder hacer una selección de artículos han tenido que incluirse aquellas investigaciones en las cuales sus participantes, además de tener docentes de infantil o primaria, tenían de otras etapas.

Por otro lado, también es importante señalar la falta de investigaciones que tuvieron en cuenta únicamente los docentes de infantil, ya que son un colectivo que necesita estudiarse por la reducida edad de su alumnado, la cual los sitúa en una situación de dependencia.

Del mismo modo ocurre con las investigaciones que se centraban únicamente en las variables personales, siendo el objetivo de la mayoría de las investigaciones indagar sobre las variables organizacionales frente a las anteriores.

Asimismo, respecto a los resultados y especialmente en cuanto a los demográficos, hay muchos datos contradictorios que impiden o dificultan determinar unas conclusiones firmes.

La medida utilizada en las investigaciones también supone una limitación puesto que hay una gran cantidad de instrumentos diferentes, lo que favorece esa contradicción en los resultados que se ha comentado previamente, en lo cual posiblemente influye que los instrumentos son variados y se centran en diferentes aspectos, así como que hay muestras de docentes muy distintas y en ocasiones demasiado pequeñas para ofrecer unos resultados concluyentes.

Es importante indicar que mientras el estudio del burnout en los profesionales de la educación tiene una clara riqueza bibliográfica, no ocurre del mismo modo con el engagement, con una clara inferioridad en cuanto a resultados.

Por consiguiente y dado lo mencionado anteriormente, es importante destacar que esta revisión ha sido realizada con entusiasmo y ha contribuido a profundizar en el tema tratado, sin embargo y de forma simultánea, también ha generado nuevas preguntas, así como posibles líneas de investigación futuras.

Finalmente, sería interesante tanto indagar en otros colectivos, especialmente respecto al engagement, como ampliar el estudio a otros contextos, por ejemplo, la indagación del profesorado de materias más específicas para establecer posibles semejanzas y diferencias entre ellos, así como la posible influencia de los niveles de burnout y engagement en docentes en los niveles de burnout y engagement en los estudiantes.

5. CONCLUSIONES

Por consiguiente, y dadas todas las investigaciones analizadas en este trabajo, las variables psicológicas son claramente influyentes en ambos, burnout y engagement, en el colectivo docente. Sin embargo, también hay que destacar la importancia de combinarlas con aquellas variables organizacionales. Es decir, se podría concluir que las variables personales influyen claramente, pero estas deben acompañarse también de unas variables organizacionales adecuadas.

De este modo, la respuesta a nuestra pregunta de investigación sobre si esas variables personales que poseían docentes de nivel básico influían en los niveles de burnout y engagement, podemos establecer que sí, haciéndolo en más medida aquellas variables psicológicas sobre las demográficas.

Finalmente, una de las conclusiones más importantes que se extraen tras la revisión sistemática es la falta de formación en lo referente a aspectos emocionales que se pone a disposición de los docentes, siendo claramente influyentes a la hora de realizar su trabajo. Al final, docentes con bajos niveles de burnout y altos de engagement se traducen en una mejora clara del proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que afecta directamente al alumnado, pues es necesario una buena disposición y estado del colectivo docente para que se produzca un desarrollo óptimo de alumnado, y, por consiguiente, tenga también efectos positivos en la sociedad con niños y niñas más preparados para afrontar las demandas que ésta requiere de ellos.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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.
- Arce, R., Fariña, F., Novo, M. y Seijo, M.D. (2012). Efecto del sistema de enseñanza en el rendimiento académico, burnout experimentado y estrés académico. *Aula Abierta*, 40(2), 2012, 3-10.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(1),63-78.
- Arias, O. y Vizoso, C.M. (2016). Burnout académico en estudiantes universitarios. Estudio comparativo por cursos. *Psicología y Educación: Presente y Futuro*, 2825-2831.
- Arias, W.L., Huamani, J.C., y Ceballos, K.D. (2019). Síndrome de Burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 72-91.
<https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.390>
- Arnold, B., Rodríguez, A., y Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66-72.
- Ávila, J.H., Gómez, L.T. y Montiel, M.M. (2010). Características demográficas y laborales asociadas al Síndrome de Burnout en profesionales de la salud. *Pensamiento Psicológico*, 8(15), 39-52.
- Ayala-Carrillo, M.R. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. *Ra Ximhai*, 11(4),493-509.
- Ayuso, J.A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3).
- 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.
- Ballesteros, C.A. (2018). El índice de engagement en redes sociales, una medición emergente en la Comunicación académica y organizacional. *Primera Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*, 22(3), 96-124.

- Barraza, A., Carrasco, R., y Arreola, M.G. (2007). Síndrome de burnout: un estudio comparativo entre profesores y médicos de la ciudad de Durango. *Investigación Educativa Duranguense*, (6), 64-73.
- Benalcázar, J.G., Ayala, M.A. y Pacherras, S.F. (2017). Síndrome de Burnout en el personal de las prestadoras de servicios médicos. *Dominio de las Ciencias*, 3 (1),46-60.
- Benítez, D., Vázquez, L.P.y Navarrete, A. (2020). Relación entre Inteligencia Emocional y Síndrome de Burnout: Caso de estudio: Escuela Primaria Leona Vicario de Tejupilco, Estado de México. *RILCO: Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional*, (7), 1-10.
- Blanch, A., Aluja, A. y Biscarri, J. (2002). Síndrome de Quemarse en el Trabajo (Burnout) y Estrategias de Afrontamiento: Un Modelo de Relaciones Estructurales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 18(1), 57-74.
- Blasco, J.R., Llor E.B., García, M.S., Izquierdo, M. (2002). Relación entre calidad del sueño, el burnout y el bienestar psicológico en profesionales de la seguridad ciudadana. *Mapfre Medicina*, 13(4), 258-267.
- Bracho-Paz, D.C. (2019). Síndrome de burnout y fatiga laboral. *Cienciamatria*, 6(4), 264-294. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.307>
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA. Revista de Educación y Humanidades*, (1), 173-212.
- 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. Department of Social and Organizational Psychology*, 30(5), 873-880.
- Caballero, C. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente*, 9(16),11-27.
- Caballero, C., Abello, R., y Palacios, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 25(2), 98-111.

- Caballero, C.C., Bresó, E., y González, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios. *Psicología desde el Caribe: Revista del Programa de Psicología de la Universidad del Norte*, 32(3), 424-441.
- Caballero, C.C., Hederich, C., y García, A. (2015). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267.
- Caballero, C.C., Hederich, C., y Palacio, J.E. (2009). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(1), 131-146.
- Caballero, M.J. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de Paz y Conflictos*, (3), 154-170.
- Cáceres, K.F. (2020). Educación virtual: Creando espacios afectivos, de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 1-7.
<http://dx.doi.org/10.33210/ca.v9i2.284>
- Calogero, I., Ferracane, G., Concetta, E.M., Rachele, I., Salvatore, M., y Cervellione, B. Risk. (2019). Risk factors and protection in teachers. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 187-196.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n2.v1.1687>
- Calvo, M.J. (2001). La inteligencia emocional, asignatura pendiente para la convivencia escolar. *Aula Abierta*, (77), 141-162.
- Cárdenas, T.J. y Jaik, A. (2013). El Engagement (ilusión por el trabajo) y los factores que lo integran. *Investigación Educativa Duranguense*, (13), 93-97.
- Carlotto, M.S. y Câmara, S.G. (2019). Prevalence and predictors of Burnout Syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, 37(2), 135-146.
<https://dx.doi.org/10.14417/ap.1471>
- Carlotto, M.S. y Câmara, S.G. (2017). Burnout Syndrome Profiles among Teachers. *Escritos de Psicología*, 10(3): 159-166. <http://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2017.2911>
- Castro-Alfaro, A., Marrugo-Peralta, G., Gutiérrez-Hurtado, J.L., y Camacho-Contreras, Y. (2014). La convivencia y la mediación de conflictos como estrategia pedagógica en la vida escolar. *Panorama Económico*, 22(1), 169-190.

- Cerviño, C., Fernández, I., Tomás, J.M., y Cordova, S. (2016). Factores predictores del compromiso docente en escuelas públicas peruanas: un modelo estructural. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (19), 43-54.
- Cesio, S. (2003). El "burnout": el síndrome de estar quemado en el trabajo. *Revista Internacional de Psicología*, 4(1).
- Constant, A. y D'Aubeterre, M.E. (2012). Propiedades psicométricas del Maslach Burnout Inventory-GS en una muestra multiocupacional. *Revista de Psicología*, 30(1), 103-128.
- Correa-Correa, Z., Muñoz-Zambrano, I., y Chaparro, A.F. (2010). Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de salud pública*, 12(4), 589-598.
- 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.
- Del Rey, R., Ortega, R., y Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (66), 159-180.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco.
- Di Napoli, P. (2013). Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos. *Propuesta Educativa*, (39),43-50.
- Duran, A., Extremera, N., Montalban, 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.
- Espinoza, M.I., Pallarès, J.T., y Vigil, A. (2015). Efecto del Clima Psicosocial del Grupo y de la Personalidad en el Síndrome de Quemado en el Trabajo de los docentes. *Anales de psicología*, 31(2), 651-657. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.174371>
- Estrada, M.A. (2016). La escuela y las nuevas formas de convivencia. *Revista humanidades*, 6 (1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15517/h.v6i1.24962>

- Extremera, N., Mérida, S., Sánchez, N., Quintana, C. y Rey, L. (2019) Un amigo es un tesoro: inteligencia emocional, apoyo social organizacional y engagement docente. *Praxis & Saber*, 10(24), 69-92.
- Feito, R. y García, R.J. (2007). *Proyecto Atlántida: Las escuelas democráticas*. Proyecto Atlántida.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metro-politana. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (5), 27-66.
- Fernández, M.J., Calderón, G.A., Merino, C.A., Y Juárez-García, A. (2020). Efectos sociodemográficos multivariados sobre la experiencia del burnout en docentes de colegios peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 12(1), 40-49.
- Ferrel (2010). Síndrome de desgaste profesional (burnout) en médicos especialistas de un hospital universitario, de la ciudad de Santa Marta, Colombia. *Duazary: Revista Internacional de Ciencias de la Salud*, 7 (1), 29-40.
- Fierro, M.C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40),1-18.
- Fierro-Evans, C. y Carbajal-Padilla, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Gallardo-López, J.A., López-Noguero, F., y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2). <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.17>
- Garcés, E.J. (1995). Burnout en niños y adolescentes: un nuevo síndrome en psicopatología infantil. *Psicothema*, 7(1), 33-40.
- García, A. y Ferreira, G. La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, (1), 163-183.
- García, A., Baque, L., Lucas, G.A., y Loor, M.L, 2017). Mediación de conflictos y convivencia escolar. *Investigaciones Cualitativas en Ciencia y Tecnología* (pp. 445-455). Editorial Área de Innovación y Desarrollo, S.L. <http://dx.doi.org/10.17993/IngyTec.2018.31>

- Gascón, S., Olmedo, M. y Ciccotelli, H. (2003). La prevención del burnout en las organizaciones: el chequeo preventivo de leiter y maslach (2000). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 8 (1), 55-66.
- Gil-Monte, P. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista Psicología Científica.com*, 3(5).
- Gil-Monte, P. R. (2003). Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2), 181-197.
- Gil-Monte, P.R y Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-267.
- Gil-Monte, P.R. (2005) el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una Enfermedad Laboral en la Sociedad del Bienestar. *Ediciones Pirámide*. 151-154
- 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), 135-151.
- Gómez, C., Matamala, R., y Alcocel, T. (2002). La convivencia escolar como factor de calidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(1), 1-6.
- Gómez, F.A. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *AMAzônica*, 6(1), 149-185.
- Gracia, E., Lorente, L., Salanova, M., y Cifre, E. (2008). Hacia un modelo psicosocial positivo, rol mediador del engagement entre clima y desempeño en seguridad. *Fòrum de Recerca*, (13),171-177.
- Grajales, T. (2001). Estudio de la validez factorial del Maslach Burnout Inventory: versión Española en una población de profesionales mexicanos. *Universitas Psychologica*, 13 (1), 145-159.
- Granados, L., Aparisi, D., Inglés, C., Aparicio, M.D.P., Fernández, A., y García, J.M.. (2019). ¿Predicen los factores de depresión, ansiedad y estrés la dimensión de la despersonalización y la baja realización personal en el profesorado?. *European Journal*

of Child Development, Education and Psychopathology, 7(1), 83-92.

<https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.91>

Grau, R.M., Salanova, M., Schaufeli, W.B, Peiró, J.M., y Llorens, S. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva?. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 16(2), 117-134.

Gutiérrez, D. (2009). Prevalencia del Síndrome de Burnout en estudiantes de nivel medio superior. *Investigación Educativa Duranguense*, (11).

Herrera, K. y Rico, R. (2014). El Clima Escolar Como Elemento Fundamental de la Convivencia en la Escuela. *Escenarios*, 12 (2), 7-18.

<https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.311>

Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychology*, 44, 513-524. <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.44.3.513>

Hu, D., Kong, Y., Li, W., Han, O. Zhang, X., Xia, L., Wei, S., Liu, Z., Shen, Q., Yang, J., He, H.G., y Zhuc, J. (2020). Frontline nurses' burnout, anxiety, depression, and fear statuses and their associated factors during the COVID-19 outbreak in Wuhan, China: A large-scale cross-sectional study. *EClinicalMedicine*, (2), 1-10.

Jácome, M. y Jácome, O. (2017). Clima laboral: efecto del agotamiento profesional "burnout" en la calidad de vida en el trabajo. *Revista Empresarial*, 11 (41), 6-13.

Jiménez, A.E., Jara, M.J. y Miranda E.R. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 16 (1), 125-134.

Juárez, A. (2015). Engagement laboral, una concepción científica: entrevista con Wilmar Schaufeli. *Liberabit*, 21(2), 187-194.

Kanjee, A. (2020). Exploring primary school teachers' use of formative assessment across fee and no-fee schools. *South African Journal of Childhood Education*, 10(1), 1-13.

<https://dx.doi.org/10.4102/sajce.v10i1.824>

Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E., y Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.

- Leka, S., Griffiths, A. y Cox, T. (2004). La organización del trabajo y el estrés: Estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales. *Organización Mundial de la Salud*.
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación*, 16(3), 383-410.
- López, F.J. y Chiclana, C. (2017). Engagement, una plataforma para el desarrollo de la persona. *Comunicación y Hombre*, (14), 53-62.
- Lorente, L. y Vera, M. (2010). Las organizaciones saludables. "El engagement en el trabajo". *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y Desarrollo de la Gestión de la Prevención*, (73),16-20.
- Lorente,L. , Salanova, M., Martínez, I,M y Shaufeli, 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.
- Manassero, M.A., García-Buades, E., Torrens, G., Ramis,C. ,Vázquez,A. Y Ferrer, V.A. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 89-105.
- Manzano-García, G. y Ayala-Calvo, J.C. (2013). New Perspectives: Towards an Integration of the concept "burnout" and its explanatory models. *Anales de Psicología*, 29(3), 800-809.
- Marengo, A.D. y Ávila, J.H. (2016). Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales. *Psicología: Avances de la Disciplina*, 10(1), 91-100.
- Márquez, J., Díaz, J., y Cazzato, S. (2007). La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 8(18), 126-148.
- Marsollier,, R. y Aparicio, M. (2013). Burnout y engagement: ¿Perspectivas complementarias o polosopuestos? Un análisis en trabajadores de la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 27(52), 63-74.

- Martín, M.E., Sánchez, F.J., Avilés, A.F., y Di Giusto, C. (2020). La personalidad eficaz como factor protector del Síndrome de Burnout docente. *Revista de Orientación Educativa*, 34(65), 76-90.
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 129-144.
<http://dx10.17081/eduhum.20.35.2838>
- Martínez-Fresneda, H. (2004). La influencia de los medios de comunicación en el proceso de aprendizaje. *Comunicar*, (22), 183-188.
- Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 295-318.
- Martínez-Otero, V. (2005). Conflictividad escolar y fomento de la convivencia. *Revista Iberoamericana De Educación*, (38), 33-52
- Martínez-Pérez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112).
- Martorell, C., Gonzalez, R., Rasal, P. y Estelles, R. (2009). Convivencia e inteligencia emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education*, 2 (1), 69-78.
- Maslach, C., Jackson, S.E. y Leiter, M.P. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. (3ª ed.). Palo Alto C.A. Consulting Psychologist Press.
- Mena, M. y Huneus, M. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: hacia una mejor comprensión del concepto. *Cultura, Educación y Sociedad* 8(2), 9-20.
- 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.
- Mérida, S., Sánchez, M., y Extremera, N. (2020). Leaving the teaching profession: examining the role of social support, engagement and emotional intelligence in teachers' intentions to quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141-151.

- Merino, E. y Lucas, S. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 15(1), 205-218. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm>
- Mockus, A. (2002). La educación para aprender a vivir juntos: convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, 32(1), 19-37.
- Molina, D. (2020). Consecuencias del síndrome de burnout en el trabajo y estrategias de prevención de riesgos para la seguridad y salud laboral. *Noticias CIELO*, (3).
- Molina, M.A. y Moreno, M. (2012). Síndrome del burnout y engagement en profesionales del sistema penitenciario costarricense. *Revista de Ciencias Sociales*, (137), 65-81.
- Montoro, C. (2008). La convivencia escolar en nuestros centros educativos: recursos para trabajar la convivencia. *Caleidoscopio, Revista de Contenidos Educativos del CEP de Jaén*, (1), 101-110.
- Montoya, P.A. y Moreno, S. (2012). Relación entre Síndrome de Burnout, Estrategias de afrontamiento y Engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 204-227.
- Montoya, P.A. y Moreno, S. (2012). Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 205-227.
- Moreno, B., Arcenillas, V., Morante, M.E. y Garrosa, B. (2005). Burnout en profesores de primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 71-87.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J.S., y Bull, R. (2017). Preschool Teachers' Engagement in Professional Development: Frequency, Perceived Usefulness, and Relationship with Self-Efficacy Beliefs. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 181-199.
- Noa de la Fuente, I. y Sánchez, E. (2012). Trabajo social, síndrome de estar quemado por el trabajo y malestar psíquico: un estudio empírico en una muestra de trabajadores sociales de la Comunidad de Madrid. *Portularia: Revista de Trabajo Social*, 12, 121-130.

- Olivares, V. E., Mena, L., Jélvez, C., y Macía, F. (2014). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory Human Services (MBI-HSS) en profesionales chilenos. *Universitas Psychologica*, 13(1).
- Ortega, R. (2007). La convivencia: un regalo de la cultura a la escuela. Idea La Mancha: *Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, (4), 50-54.
- Patlán, J. (2013). Efecto del burnout y la sobrecarga en la calidad de vida en el trabajo. *Estudios Gerenciales: Journal of Management and Economics for Iberoamerica*, 19(129), 445-455.
- Penalva, A. (2018). La convivencia escolar. Un reto del siglo XXI. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, (20), 41-58.
- Pérez-Chuecos, R.R. (2016). Engagement, autoeficacia, optimismo y situación laboral en docentes de educación básica. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (17), 45-60.
- Pérez-Collera, A. (2001). Conflictividad escolar: tipos, causas y respuestas. *Revista de Estudios de Juventud*, (52), 15-22.
- Pico-Espinosa, O.J. (2009). Síndrome de Burnout o desgaste profesional: breve enfoque de una emergencia social. *Revista Médicas UIS*, 22(1).
- Pineda-Alfonso, J.A. y García, F.F. (2014). Convivencia y disciplina en el espacio escolar: discursos y realidades. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales*, 18(496), 1-21.
- Portolés, A. y González, J. (2016). Actividad física y niveles de burnout en alumnos de la E.S.O. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (29), 95-99.
- Quiceno, J.M. y Vinaccia, S. (2007). Burnout: “síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)”. *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117-125.
- Ramírez, M. y Zurita, R. (2010). Variables organizacionales y psicosociales asociadas al síndrome de burnout en trabajadores del ámbito educacional. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 9(25), 515-534.

- Ratto, A., García, R.C., Silva, M.I., y González, M.C. (2015). El síndrome de quemarse por el trabajo y factores psicosociales en docentes de primaria de la ciudad de Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 273-281.
- Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, de 2 de marzo de 2014.
- Rigo y Donolo (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Educatio Siglo XXI*, 32(2), 59-80. <http://dx.doi.org/10.6018/j/202161>
- Rodríguez, F., Macía, X. C., y Armas, F. X. (2020). De los contenidos a las competencias: aprender transversalmente a través del conocimiento social. *Innovación Educativa*, (30), 41-56. <https://doi.org/10.15304/ie.30.694>
- Rodríguez, J.A., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
- Saborío, L. e Hidalgo, L.F. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124.
- 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. y Schaufeli, W.B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, (62), 109-138.
- Salanova, M., Martínez, I.M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1),170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Martinez, I., y Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping*, 1-18.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiro, J.M., y Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.

- Salgado, J.A. y Leria, F.J. (2018). Síndrome de burnout y calidad de vida profesional percibida según estilos de personalidad en profesores de educación primaria. *Revista CES Psicología*, 11(1), 69-89.
- Salinas, M.L., Posada, D.M., e Isaza, L.S. (2002). A propósito del conflicto escolar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(4), 1-8.
- Sánchez, A.P., Restrepo, M. (2014). El entorno social como factor determinante de la convivencia escolar". *Revista Gestión y Región*, (18), 68-81.
- Sánchez, F. y Velazco, J.J. (2017). Comorbilidad entre síndrome de Burnout, depresión y ansiedad en una muestra de profesores de Educación Básica del Estado de México. *Papeles de Población*, 23(94), 261-286. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.94.038>
- Sánchez, S., Gordillo, M., Gómez, M., Ruiz, M.I., Bermejo, M.L., y Rabazo, M.J. (2016). El síndrome del burnout y el engagement en una muestra de dependientes de la población de Badajoz. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1),261-270.
- Sandoval, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Ultima Década*, (41), 153-178.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V., y Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factoranalytic approach. *Journal of Happiness Studies*, (3), 71-92.
- Seligman y Csikszentmihalyi (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Serey, D. y Zúñiga, P. (2021). La convivencia escolar post COVID 19: una propuesta didáctica desde el coaching educativo. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 143-161. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5005>
- Shah, k., Chaudhari, G., Kamrai, D., Lail, A., y Patel, R.S. (2020). How Essential Is to Focus on Physician's Health and Burnout in Coronavirus (COVID-19) Pandemic? *Cureus*, 12(4). 10.7759/cureus.7538
- Silva, M. I., García, R.C., González, M.C., y Ratto, A. (2015). Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo y variables sociodemográficas en un grupo de maestras de Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 55-62.

- Silva, N.R., Bolsoni-Silva, A.T., y Loureiro, S.R. (2018). Burnout e depressão em professores do ensino fundamental: um estudo correlacional. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230048>
- Sokal, L., Eblie, L., y Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, (1), 1-8.
- Solera, E., Gutiérrez, S., Palacios, D. (2017). Evaluación psicológica del síndrome de burnout en profesores de educación primaria en la Comunidad de Madrid: comparación entre centros públicos y concertado. *Universitas Psychologica*, 16(3). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-3.epsb>
- Sús, M.C. (2005). Convivencia o disciplina. ¿Qué está pasando en la escuela?. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 983-1004.
- Taris, T.W., Fekke, J., y Van, I. (2017). Burnout and engagement: Identical twins or just close relatives? *ELSEVIER*, 5, 3-11. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.002>
- Tifner, S., Martín, P., Albanesi de Nasetta, S., De Bortoli, M. (2006). Burnout en el colectivo docente. *STVDIVM. Revista de Humanidades*, (12), 279-291
- Torres, E. (2020). Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 163-179.
- Torres, E.F., El Sahili, L.F. y Gutiérrez, V. (2019). Análisis del "Burnout" y sus escalas de medición. *Praxis Investigativa ReDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 11 (20), 106-124.
- Torres, E.F. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 17(35), 15-27.
- Ufarte, M.J. (2013). El burnout en la profesión periodística. un estudio del síndrome de estar quemado en los profesionales de la prensa escrita de Almería. *Hologramática*, 2 (18), 23-40.
- UNESCO (2007). *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Informe.

- Usán, P., Salavera, C. y Mejías, J.J. (2020) Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *Revista CES Psicología*, 13(1), 125-139.
- Usán, P., Salavera, C., y Domper, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(2), 141-153.
<https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Valente, S., Lourenço, A.A., Alves, P., y Dominguez-Lara, S. (2020). The role of the teacher's emotional intelligence for efficacy and classroom management. *CES Psicología*, 13(2), 18-31. <https://doi.org/10.21615/cesp.13.2.2>
- Vallejo-Martín, M., Aja, J., y Plaza, J.J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International journal of Educational Research and Innovation*, (9), 220-236.
- Vega-Feijóo, P.K., Garcia-Herrera, D.G., Ochoa-Encalada, S.C., y Erazo-Álvarez, J.C. (2020). Síndrome de Burnout: Un estudio con docentes de Educación Básica. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(1), 246-264. <http://dx.doi.org/10.35381/r.k.v5i1.782>
- Vicente De Vera, M.I. y Gabari, M.I. (2019). El rol de los recursos laborales en el desarrollo del engagement. *Apuntes de Psicología*, 37(2), 133-139
- Vicente de Vera, M.I., y Gabari, M.I. (2020). Factores asociados con la resiliencia y el burnout: un estudio transversal en un grupo de docentes en España. *Aula Abierta*, 49(2), 177-184.
<https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.177-184>
- Villalba, J. (2015). La convivencia escolar en positivo. *Educación y Humanismo*, 18(30), 92-106. [10.17081/eduhum.18.30.1324](https://doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324)

