



- TESIS DOCTORAL -

**FACTORES PSICOLÓGICOS Y SOCIALES  
RELACIONADOS CON LA RESILIENCIA EN  
MAESTROS Y PROFESORES**

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL FACTORS RELATED WITH  
TEACHERS AND PROFESSOR'S RESILIENCY

Abril, 2022

**Autora**

*Cristina Pinel Martínez*

**Director y codirectora**

*José Juan Carrión Martínez*

*María del Carmen Pérez Fuentes*









UNIVERSIDAD  
DE ALMERÍA

- TESIS DOCTORAL -

**FACTORES PSICOLÓGICOS Y SOCIALES  
RELACIONADOS CON LA RESILIENCIA EN  
MAESTROS Y PROFESORES**

PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL FACTORS RELATED  
WITH TEACHERS AND PROFESSOR'S RESILIENCY

Autora: Cristina Pinel Martínez

Director: José Juan Carrión Martínez

Codirectora: María del Carmen Pérez Fuentes

Programa: 8905 - Programa de Doctorado en Educación  
Universidad de Almería. Facultad de Ciencias de la Educación.  
Departamento de Educación.  
Almería, abril 2022



“En medio de la dificultad, reside la oportunidad”

*Albert Einstein*

*A mi madre*





## Agradecimientos

Aunque estas palabras sean las primeras que puedan encontrar en el desarrollo de esta tesis doctoral, he de decir que en realidad con ellas pongo fin a este largo proceso resiliente que he ido recorriendo durante estos últimos cuatro años, viendo con ellas cumplido un sueño que se inició antes siquiera de comenzar la carrera universitaria, y no haciendo con ellas otra cosa que comenzar un nuevo camino. Me gustaría alejarme momentáneamente de la rectitud y el rigor científico que marcan la estructura del trabajo, para adentrarme en el terreno personal de una manera algo más cálida y cercana, pues a veces olvidamos que detrás de una investigación se encuentra una persona. De otro modo estaría engañándome a mí misma, si me olvidase de la parte humana de esta investigación que ha definido mi yo docente y mi yo resiliente.

No encuentro las palabras adecuadas para agradecer a todas y cada una de las personas que han contribuido, de una manera o de otra, en el desarrollo de esta tesis doctoral. Me gustaría comenzar agradeciendo a mi director, José Juan, su soporte y orientación profesional y académica, su comprensión y ayuda, condiciones que lo convierten no solo en un profesional sobresaliente, sino también en una excelente persona. A mi codirectora, María del Carmen, me gustaría agradecer su colaboración y dedicación en el desarrollo de esta tesis doctoral, así como la guía académica ofrecida para que este trabajo llegase a buen término. También agradecer a la profesora Seaneen Sloan, por abrirme las puertas de la University College Dublin (UCD), brindarme la oportunidad de conocer y participar con su grupo de investigación y su alumnado, y por acogerme con toda la calidez posible a pesar de la pandemia y sus restricciones.

Me gustaría expresar mi gratitud a la Universidad de Almería, a la Facultad de Ciencias de la Educación, al Departamento de Educación y a los compañeros que lo integran, pues me han brindado su apoyo incondicional, promoviendo mi desarrollo profesional y personal desde el primer día. Agradecer igualmente el tiempo empleado a todos aquellos docentes que han

participado en este estudio, así como a los centros educativos que me han facilitado el acceso para la recopilación de datos. Por supuesto, a mis compañeros de despacho y de doctorado: a Tasio, María Jesús, Juan, Raquel, Rafa, Rubén y Gabriel, por su comprensión, su empatía y la luz que aportan allá donde van; y a Mariloli, por su perpetua disposición, su entusiasmo y su alegría contagiosa.

También me gustaría darle las gracias a mis padres y a mis hermanas: a mi madre, quien me animó a comenzar esta aventura y quien siempre está ahí cuando más lo necesito, gracias por todo lo que has hecho por mi, por ser mi guía, por tu esfuerzo, perseverancia y excelencia, así como por tu bondad, y generosidad. A mi padre, quien siempre ha confiado en mí y siempre ha estado dispuesto a ayudarme con cualquier cosa por mínima que sea, me has enseñado a nunca rendirme, a afrontar las adversidades y a ser paciente a través de tus grandes consejos, motivándome a continuar. A mis dos hermanas, Patricia y Verónica, por ser mi refugio y una fuente inagotable de alegría, sois capaces de hacerme reír incluso en los momentos más difíciles. Vuestros consejos, vuestros ánimos, vuestro apoyo y el amor que siempre me brindáis ha hecho que tenga fuerzas suficientes para llegar hasta el final, sois un ejemplo de vida y de familia. Agradecer de la misma manera al resto de mi numerosa familia, por el lugar que cada uno de vosotros sabéis que ocupáis en mi corazón, sois un pilar fundamental en mi vida, y así ha sido igualmente vuestra ayuda, vuestro apoyo, todo el cariño que me demostráis a diario y la dicha que me hacéis sentir.

Como olvidarme de Laura R., Luis y Laura S., vuestra amistad me ha acompañado durante años al igual que vuestro apoyo, vuestro asesoramiento, y cariño. Por último, agradecer a mi compañero de vida, Ismael, por estar siempre a mi lado y ser mi mayor confidente. Me has hecho reír en los momentos más turbios, y brillar en los más felices; me has brindado amor y acompañado día tras día en mis frustraciones y en mis alegrías, aconsejándome y apoyando cada decisión con la mayor de las dedicaciones, y por ello te doy las gracias de todo corazón.



## Resumen

La docencia es una de las profesiones más importantes y necesarias para el avance de la sociedad. Maestros y profesores impulsan el proceso de enseñanza-aprendizaje, ayudando a desarrollar en su alumnado diferentes competencias, habilidades y conocimientos para poder participar como ciudadanos libres y activos en su propia sociedad, así como a comprender y aceptar las diferencias que caracterizan otros sistemas sociales y culturales. Sin embargo, para que el proceso educativo sea significativo y de calidad, no solo es necesario una preparación profesional, sino también una psicológica, siendo importante mantener en los docentes altos niveles de bienestar psicosocial que influya positivamente en el ejercicio docente.

Los profesionales de la educación a menudo se enfrentan a diferentes situaciones adversas y estresantes que pueden afectar a su salud mental, como la sobrecarga laboral, las altas exigencias sociales y los cambios constantes en el sistema educativo a los que tienen que adaptarse de manera rápida y eficaz, entre otros. En este proceso, la capacidad de resiliencia se vuelve crucial para evitar la pérdida del bienestar docente y el subsecuente empeoramiento de su desempeño profesional, pues nos permite enfrentar y superar situaciones adversas, de manera que esas experiencias negativas favorezcan el fortalecimiento de la persona en vez de su detrimento.

El nivel de desarrollo de la capacidad de resiliencia de cada persona afecta y se ve afectada por una serie de elementos contextuales y psicosociales, los cuales pueden ejercer tanto de factores positivos o protectores, como de factores negativos o de vulnerabilidad. De entre los primeros, destacamos dos constructos por su relevancia, no solo en el desarrollo de la resiliencia, sino en el de los propios docentes como profesionales en sí. Por una parte, el Autoconcepto, una capacidad que permite la introspección y el conocimiento tanto de las debilidades como de las virtudes propias, lo que permitirá hacer frente a una situación límite de manera eficiente. Por otra, la inteligencia emocional, la capacidad de gestionar las emociones propias y ajenas que puede evitar la desregulación emocional

frente a eventos negativos a través del uso de estrategias emocionales positivas y optimistas.

De entre los segundos, subrayamos en primer lugar la desmotivación, un estado que dificulta la consecución de metas y objetivos personales y profesionales, la cual puede tener un efecto negativo sobre el desarrollo de la resiliencia, o positivo si se mantiene en bajos niveles. En segundo lugar, tendremos en cuenta el estrés, el cual surge cuando las demandas externas superan las capacidades o herramientas internas de solución de problemas o de afrontamiento. Por último, el conocido Síndrome de burnout o Síndrome del quemado laboral, el cual presenta cada vez mayor incidencia en la docencia, y se manifiesta como una respuesta de agotamiento físico, emocional y psicológico derivado de las altas exigencias laborales.

Siguiendo esta base teórica y observando la relevancia de conocer los niveles de resiliencia docente así como sus fluctuaciones y singularidades, los objetivos principales que se persiguen con la presente tesis doctoral son los de describir las características principales en cuanto a resiliencia, autoconcepto, IE, desmotivación, estrés y burnout de los docentes; comparar y analizar las posibles diferencias entre la resiliencia, las variables sociodemográficas y las variables psicológicas especificadas anteriormente de los docentes; determinar las posibles relaciones entre la resiliencia de los docentes y los factores psicosociales mencionados; y crear un perfil docente a partir de los niveles de resiliencia, desmotivación, estrés, autoconcepto e IE en docentes españoles, comprobando las posibles diferencias respecto a las variables sociodemográficas o los niveles de burnout.

El estudio se ha realizado con un enfoque metodológico cuantitativo, con un alcance descriptivo-exploratorio y correlacional, un diseño no experimental y un corte transversal, siguiendo un proceso ex post facto e inductivo. La muestra se compone de un total de 422 docentes en activo en etapas universitarias (64%,  $n = 270$ ) y no universitarias (36%,  $n = 152$ ) pertenecientes a guarderías, colegios, institutos y centro universitario de Almería (España), con una edad media de 44.05 años ( $DT = 10.34$ , entre 19 y

71 años), una media de 16.77 años de experiencia docente (DT = 10.84, entre 1 mes y 49 años) y una distribución del 55.5% (n = 234) en el sector femenino y 44.5% (n = 188) en el sector masculino.

Para la recogida de datos se utilizó una hoja de autorregistro, con la que se recogieron las variables de índoles sociodemográfica, la Escala de la resiliencia CD-RISC (Connor y Davidson, 2003); Autoconcepto Forma-5 (AF-5; García y Musito, 1999); la Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-i-M20; Pérez, Gázquez, Mercader y Molero, 2014); La Dimensión de desmotivación docente de la Escala de Evaluación del Estrés Docente (ED-6; Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005) y el Cuestionario Breve de Burnout Revisado CBB-R (Pérez, Molero, Martos y Gázquez, 2018); la Escala de estrés Percibido (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983). En el análisis de los resultados se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 25.0, realizando el estudio descriptivo básico a través del análisis de medias y frecuencias. Teniendo en cuenta la distribución en base a la línea de normalidad, se realizaron pruebas paramétricas y no paramétricas según correspondiese. Se realizó el análisis comparativo a través de T de Student, ANOVAS de un factor, U de Mann Whitney y Test de Kruskal-Wallis. En el análisis correlacional, se ha empleado la r de Pearson junto con un modelo de regresión lineal múltiple por pasos (Stepwise) y regresiones lineales simples. Por último, se ha realizado un análisis de conglomerados en dos fases a través del método de clúster bietápico, acompañándolo con el correspondiente análisis comparativo entre conglomerados y con otras variables.

Como principales resultados, de manera general los docentes poseen unos altos niveles de resiliencia, de IE y de autoconcepto; bajos o muy bajos de desmotivación, moderados de estrés y moderados o bajos de burnout. No existen diferencias significativas entre los niveles de resiliencia, el género, la edad y los años de experiencia docente, pero sí en tres de sus dimensiones, siendo las mujeres, las docentes con menos edad y menos experiencia laboral las que mayores niveles presentaban. Los docentes de etapas no universitarias presentaban mayores niveles de resiliencia, autoconcepto, desmotivación,

pero no se encontraron diferencias estadísticamente significativa de manera general entre la inteligencia emocional (a excepción de la dimensión “interpersonal”, donde puntuaron más alto los docentes no universitarios, y la de “adaptabilidad”, con mayores puntuaciones en los docentes universitarios); el burnout (excepto la dimensión de “insatisfacción”, con mayor puntuación por parte de los docentes no universitarios, y “clima Social”, con mayor en los universitarios); ni en el estrés.

Los docentes con mayores niveles de resiliencia mostraron altos niveles de autoconcepto y de inteligencia emocional; y bajos de desmotivación, burnout y estrés. En el análisis correlacional, se pudo observar que la resiliencia guardaba una correlación positiva y fuerte con el autoconcepto y la IE (factores positivos), pero negativa y fuerte entre la desmotivación, el estrés y el burnout (factores negativos). En cuanto al análisis predictivo, se puede observar que el autoconcepto, la IE y la desmotivación predicen el 43.7% de la resiliencia, siendo el que mayor valor explicativo tenía el autoconcepto. Por otra parte, la resiliencia tenía un valor predictivo sobre el estrés del 17.2%, y sobre el burnout del 15.3%. Por último, se ha determinado un modelo explicativo del perfil docente separado en cuatro conglomerados con diferencias significativas entre ellos, todos con altos niveles de IE, pero con un incremento en los niveles de resiliencia, autoconcepto y disminución de la desmotivación y estrés desde el primer al último clúster. El primer clúster desarrolla más niveles de burnout, mientras que el último es el que menos niveles ha presentado. No existen diferencias significativas en cuanto a las variables sociodemográficas y la pertenencia a un clúster, pero sí entre el nivel educativo en el que se imparte docencia, donde los docentes no universitarios suelen estar en el segundo perfil, mientras que los docentes universitarios se encuentran repartidos de manera homogénea entre los tres primeros.

Como principales conclusiones, es necesario seguir investigando los niveles de resiliencia docente, las diferentes variables que puedan influir en su desarrollo, como el sentido del humor, la autoeficacia, las creencias religiosas, el ejercicio físico realizado, entre otros, así como determinar la relación entre

la capacidad de resiliencia y la aparición de otro tipo de patologías y trastornos psicológicos presentes en la rama docente, como la ansiedad o la depresión.

### **Palabras clave**

Docentes, Resiliencia, Autoconcepto, Inteligencia Emocional, Desmotivación, Estrés y Síndrome de Burnout.





## **Abstract and keywords**

Teaching is one of the most critical and necessary professions for the advancement of society. Teachers and professors promote the teaching-learning process to help students develop different competencies, skills, and knowledge to participate as free and active citizens in society, understand and accept the differences that characterise other social and cultural systems. However, for the educational process to be of quality and meaningful, professional training is not sufficient and psychological preparation is also needed to maintain high levels of psychosocial well-being in teachers that positively influences the teaching practice.

Education professionals often face different adverse and stressful situations such as work overload, high social demands and constant changes in education systems that can take a toll on their mental health and to which they must adapt in uncompromising, fast, and efficient ways. In this process, the capacity for resilience becomes crucial to avoid the loss of teacher well-being and the subsequent worsening of their professional work, since this is a capacity that allows individuals to face and overcome adverse situations so that those negative experiences can strengthen the person rather than hinder them.

The degree to which an individual develops resilience capacities that can affect and are affected by a series of contextual and psychosocial elements can act as both positive or protective factors, as well as negative or vulnerability factors. Among these initial positive factors, two constructs are highlighted for their relevance not only in the development of resilience in general but for teachers as professionals in particular: on the one hand, “Self-concept,” the ability to be introspective and have self-knowledge of one’s weaknesses and virtues, and thus allowing individuals to face extreme situations efficiently. On the other, “Emotional Intelligence” (EI), the ability to manage one’s own and other people’s emotions to avoid emotional

dysregulation in the face of adverse events through positive and optimistic emotional strategies.

Concerning the latter negative factors, we first highlight “demotivation,” a state that makes it difficult to achieve personal and professional goals and objectives, which can, in turn, negatively affect the development of resilience, that is, demotivation can have a positive effect if it remains at low levels. Secondly, “stress” is considered as it arises when external demands exceed internal problem-solving or coping capabilities or tools. Finally, the well-known “burnout syndrome”, whose incidence is increasing and presents as a response to physical, emotional, and psychological exhaustion derived from high work demands.

Following this theoretical basis and observing the relevance of understanding the levels of resilience in teachers, as well as its fluctuations and singularities, the main objectives pursued in this doctoral thesis are: to describe the main characteristics of resilience, self-concept, EI, demotivation, stress, and burnout in teachers; to compare and analyse possible differences between resilience, sociodemographic variables and previously identified psychological variables of teachers; determine the possible relationships between the resilience of teachers and the aforementioned psychosocial factors; and create a teacher profile based on the levels of resilience, demotivation, stress, self-concept and EI in Spanish teachers, delving into the possible differences in sociodemographic variables or levels of burnout.

The study has utilised a quantitative methodological approach, with a descriptive-exploratory and correlational scope, a non-experimental design, and a cross-section, following an ex post facto and inductive process. The sample consists of a total of 422 active teachers in university stages (64%,  $n = 270$ ) and non-university stages (36%,  $n = 152$ ) belonging to kindergartens, primary schools, high schools, and universities in Almería (Spain), with a mean age of 44.05 years ( $DT = 10.34$ , between 19 and 71 years), an average of 16.77 years of teaching experience ( $DT = 10.84$ , between 1 month and 49

years) and a gender distribution of 55.5% (n = 234) female, and 44.5% (n = 188) male.

Data collection was based on a self-registration sheet in which the sociodemographic variables were collected, the CD-RISC Resilience Scale (Connor & Davidson, 2003); Five Factors Self-Concept Questionnaire (AF-5; García & Musito, 1999); the Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-i-M20; Pérez, Gázquez, Mercader & Molero, 2014); The Teaching Demotivation Dimension of the Teaching Stress Assessment Scale (ED-6; Gutiérrez, Morán & Sanz, 2005), the Brief Burnout Revised Questionnaire CBB-R (Pérez, Molero, Martos & Gázquez, 2018); and the Perceived Stress Scale (Cohen, Kamarck & Mermelstein, 1983). In the analysis of the results, the SPSS statistical program in its version 25.0 was used, carrying out the introductory descriptive study by analysing means and frequencies. Following the distribution based on the line of normality, parametric and non-parametric tests were performed as appropriate. Comparative analyses were performed using Student's T, one-factor ANOVAS, Mann Whitney U and Kruskal-Wallis tests. Pearson's r was used in conjunction with a multiple linear regression model by steps (Stepwise) and simple linear regressions in the correlational analysis. Finally, a two-phase cluster analysis has been carried out using the two-stage cluster method, accompanied by the corresponding comparative analysis between clusters and other variables.

Concerning the main results, in general, teachers were found to have high levels of resilience, EI, and self-concept, low or very low levels of demotivation, moderate stress and moderate or low levels of burnout. There are no significant differences between levels of resilience, gender, age, and years of teaching experience. However, there are three dimensions: women, younger teachers, and teachers with less work experience who presented the highest levels. While non-university teachers reported higher levels of resilience, self-concept, and demotivation, no statistically significant differences were found between Emotional Intelligence (except for the

“interpersonal” dimension, where non-university teachers scored higher, and that of “adaptability,” with higher scores in university teachers); burnout (except for the dimension of “dissatisfaction”, with a higher score by non-university teachers, and “social climate”, with a higher score in university teachers); nor in stress.

Teachers with higher levels of resilience showed high levels of self-concept and emotional intelligence, and low levels of demotivation, burnout, and stress. The correlational analysis observed that resilience had a positive and strong correlation with self-concept and EI (positive factors), but a negative and strong correlation between demotivation, stress, and burnout (negative factors). Regarding predictive analysis, it is observed that self-concept, EI and demotivation predict 43.7% of resilience, having the highest explanatory value of self-concept. On the other hand, resilience had a predictive value on stress of 17.2% and 15.3% on burnout. Finally, an explanatory model of the teacher profile has been developed, separated into four clusters with significant differences between them, all with high levels of EI but with an increase in levels of resilience, self-concept and a decrease in demotivation and stress from the first to the last cluster. The first cluster develops more levels of burnout, while the last cluster has the lowest levels. There are no significant differences in sociodemographic variables and membership of a cluster. However, differences are found according to the educational level taught, where non-university teachers tend to be in the second profile, while university teachers are distributed evenly among the top three.

As main conclusions, it is necessary to continue investigating the levels of teacher resilience and the variables that could influence its development, such as possessing a sense of humour, self-efficacy, religious beliefs, physical exercise performed, among others, as well as determining the relationship between resilience capacity and the appearance of other types of pathologies and psychological disorders present in the teaching branch, such as anxiety or depression.

## **Keywords**

Teachers, Resilience, Self-concept, Emotional Intelligence, Demotivation, Stress and Burnout Syndrome.



# ÍNDICE

## **CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN..... 37**

### **1.1. PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN..... 37**

### **1.2. HISTORIA Y EVOLUCIÓN DE LOS ESTUDIOS SOBRE**

#### **RESILIENCIA ..... 43**

1.2.1. El estudio de la resiliencia en el siglo XX: Cambios  
disciplinares y evolución de su análisis..... 44

1.2.2. Introducción de la resiliencia en la educación, las  
ciencias sociales y la psicología ..... 46

### **1.3. PERSPECTIVAS ACTUALES DEL ESTUDIO DE LA RESILIENCIA**

..... 50

1.3.1. Análisis del cambio disciplinar ..... 50

1.3.2. Enfoques y corrientes de estudio de la resiliencia..... 52

1.3.3. Estudio de la resiliencia en la actualidad docente ..... 56

### **1.4. MÉTODOS, INSTRUMENTOS, PRUEBAS Y TÉCNICAS PARA**

**MEDIR LA RESILIENCIA ..... 60**

## **CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO DE LA RESILIENCIA ..... 67**

### **2.1. DEFINICIÓN Y CONCEPTUALIZACIÓN DE LA RESILIENCIA.... 67**

2.1.1. Taxonomía y conceptualización de la resiliencia..... 67

2.1.2. Diferenciación conceptual frente a otros términos..... 72

### **2.2. DESARROLLO DE LA RESILIENCIA Y DE LA RESPUESTA**

**RESILIENTE. .... 81**

2.2.1. Condicionantes del desarrollo de resiliencia ..... 81

2.2.2. El afrontamiento y los estilos de afrontamiento..... 84

2.2.3. Modelos y procesos de construcción en la respuesta  
resiliente. Una mirada desde la psicología del desarrollo ..... 86

### **2.3. FACTORES PROTECTORES Y FACTORES DE RIESGO DE LA**

**RESILIENCIA. CARACTERIZACIÓN DE LA PERSONA**

**RESILIENTE ..... 94**



2.3.1. Categorización de los factores de la resiliencia .....	94
2.3.2. Factores protectores: fortalezas y virtudes.....	97
2.3.3. Factores de riesgo: eventos, sucesos y patologías.....	102
2.3.4. Características de una persona resiliente .....	107

**CAPÍTULO III. LA RESILIENCIA EN EL SECTOR DOCENTE Y EN LA EDUCACIÓN. EL BIENESTAR DOCENTE.....113**

<b>3.1. LA RESILIENCIA EN LA EDUCACIÓN: APORTACIONES DE LA RESILIENCIA AL SISTEMA EDUCATIVO. ....</b>	<b>113</b>
<b>3.2. LA RESILIENCIA EN LOS DOCENTES: EL EQUILIBRIO PSÍQUICO. ....</b>	<b>117</b>
<b>3.3. SATISFACCIÓN LABORAL Y MODELOS EXPLICATIVOS DE LA SALUD PSICOLÓGICA DOCENTE.....</b>	<b>120</b>
3.3.1. Modelos de explicación psicológica y emocional .....	123
3.3.2. Modelos de explicación laboral o profesional .....	129
3.3.3. Modelos de explicación sociolaboral.....	133
<b>3.4. CONDICIONANTES DE LA SALUD PSICOLÓGICA Y LABORAL EN LOS PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>135</b>
3.4.1. El estrés laboral docente .....	135
3.4.2. Burnout en el sector docente.....	139
3.4.3. Inteligencia emocional docente .....	143
3.4.4. Autoconcepto docente.....	148
3.4.5. Motivación y desmotivación docente .....	151
<b>3.5. EDUCAR PARA LA RESILIENCIA: LOS TUTORES DE RESILIENCIA Y SU INCLUSIÓN EN EL DESEMPEÑO DOCENTE. ....</b>	<b>157</b>

**CAPÍTULO IV. MARCO METODOLÓGICO .....165**

<b>4.1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>165</b>
<b>4.2. HIPÓTESIS.....</b>	<b>177</b>

<b>4.3. OBJETIVOS .....</b>	<b>181</b>
<b>4.4. METODOLOGÍA .....</b>	<b>183</b>
4.4.1. Diseño y tipología del estudio.....	183
4.4.2. Participantes .....	183
4.4.3. Criterios de selección de cuestionarios .....	187
4.4.4. Variables analizadas.....	189
4.4.5. Instrumentos y escalas.....	192
4.4.6. Procedimiento .....	197
4.4.7. Análisis estadístico.....	200
4.4.8. Componente ético de la investigación.....	203

## **CAPÍTULO V. RESULTADOS .....** **207**

<b>ESTUDIO I. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS DE LOS DOCENTES.....</b>	<b>208</b>
5.1.1. Estudio descriptivo de los niveles de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, burnout y estrés de docentes de etapas universitarias y no universitarias .....	208
5.1.2. Estudio descriptivo de los niveles de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, burnout y estrés de docentes de etapas no universitarias .....	212
5.1.3. Estudio descriptivo de los niveles de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, burnout y estrés de docentes de etapas universitarias .....	215
<b>ESTUDIO II. COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE RESILIENCIA Y LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y PSICOLÓGICAS ENTRE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS Y NO UNIVERSITARIOS.....</b>	<b>219</b>
5.2.1. Estudio comparativo de la variable etapa educativa, con los factores de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, burnout y estrés.....	219
5.2.2. Estudio comparativo de las variables sociodemográficas con las variables de resiliencia .....	224

5.2.3. Estudio comparativo de la variable de resiliencia con los factores autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, burnout y estrés .....	227
---	-----

**ESTUDIO III. ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE RESILIENCIA, LOS FACTORES PSICOSOCIALES Y SOCIODEMOGRÁFICOS .....**

5.3.1. Análisis correlacional entre la resiliencia y las variables sociodemográficas con diferencias significativas .....	237
5.3.2. Análisis correlacional entre la resiliencia, el autoconcepto, la inteligencia emocional, la desmotivación, el burnout, el estrés, y sus correspondientes dimensiones. ....	238
5.3.3. Análisis de los predictores de la resiliencia y de las relaciones de dependencia entre la resiliencia, las variables de autoconcepto, IE, desmotivación, burnout y estrés .....	241

**ESTUDIO IV. CREACIÓN DE UN PERFIL DEL DOCENTE RESILIENTE .....**

**CAPÍTULO VI. DISCUSIÓN .....**

<b>6.1. DISCUSIÓN DEL ESTUDIO I: DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS DE LOS DOCENTES .....</b>	<b>259</b>
<b>6.2. DISCUSIÓN DEL ESTUDIO II: COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE RESILIENCIA Y LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y PSICOLÓGICAS ENTRE LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS Y NO UNIVERSITARIOS .....</b>	<b>267</b>
<b>6.3. DISCUSIÓN DEL ESTUDIO III: ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE RESILIENCIA, LOS FACTORES PSICOSOCIALES Y SOCIODEMOGRÁFICOS .....</b>	<b>276</b>
<b>6.4. DISCUSIÓN DEL ESTUDIO IV: CREACIÓN DE UN PERFIL DEL DOCENTE RESILIENTE .....</b>	<b>282</b>

**CAPÍTULO VII. CONCLUSIONES .....**

<b>7.1. PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ESTUDIO I: DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS DE LOS DOCENTES ....</b>	<b>289</b>
<b>7.2. PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ESTUDIO II: COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE RESILIENCIA Y LAS CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS Y PSICOLÓGICAS; Y ENTRE LAS PSICOLÓGICAS Y LOS DOCENTES UNIVERSITARIOS Y NO UNIVERSITARIOS.....</b>	<b>292</b>
<b>7.3. PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ESTUDIO III: ANÁLISIS CORRELACIONAL ENTRE RESILIENCIA, FACTORES PSICOSOCIALES Y FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS .....</b>	<b>295</b>
<b>7.4. PRINCIPALES CONCLUSIONES DEL ESTUDIO IV: CREACIÓN DE UN PERFIL DEL DOCENTE RESILIENTE .....</b>	<b>297</b>

**CHAPTER VIII. CONCLUSIONS..... 301**

<b>8.1. MAIN FINDINGS OF STUDY I: DESCRIPTION OF TEACHERS' PSYCHOLOGICAL VARIABLES .....</b>	<b>301</b>
<b>8.2. MAIN FINDINGS OF STUDY II: COMPARISON OF RESILIENCE LEVELS AND SOCIO-DEMOGRAPHIC AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS; AND BETWEEN PSYCHOLOGICAL AND UNIVERSITY AND NON-UNIVERSITY TEACHERS.....</b>	<b>303</b>
<b>8.3. MAIN FINDINGS OF STUDY III: CORRELATIONAL ANALYSIS BETWEEN RESILIENCE, PSYCHOSOCIAL FACTORS AND SOCIO-DEMOGRAPHIC FACTORS .....</b>	<b>306</b>
<b>8.4. MAIN FINDINGS OF STUDY IV: BUILDING A RESILIENT TEACHER PROFILE .....</b>	<b>308</b>

**CAPÍTULO IX. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS .. 313**

**CAPÍTULO X. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 323**

# ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Evolución del estudio de la resiliencia según las disciplinas .....	51
Tabla 2. Relación de estudios analizados y sus variables en relación con el estudio de la resiliencia docente.....	57
Tabla 3. Lugar de origen y metodología .....	58
Tabla 4. Variables, factores y número de artículos en los que se mencionan .....	59
Tabla 5: clasificación de modelos de salud laboral docente .....	123
Tabla 6: Variables estudiadas en relación con el estrés docente .....	139
Tabla 7: Variables estudiadas en relación con el burnout docente.....	142
Tabla 8: Variables estudiadas en relación con la I.E. docente .....	148
Tabla 9: Descriptivos generales de datos sociodemográficos de los docentes con independencia de su etapa educativa.....	185
Tabla 10: Descriptivos generales de datos laborales de los docentes con independencia de su etapa educativa.....	186
Tabla 11: Descriptivos de resiliencia y sus dimensiones. ....	209
Tabla 12: Descriptivos de autoconcepto y sus dimensiones. ....	209
Tabla 13: Descriptivos de IE y sus dimensiones. ....	210
Tabla 14: Descriptivos de desmotivación y sus dimensiones. ....	211
Tabla 15: Descriptivos de burnout y sus dimensiones. ....	211
Tabla 16: Descriptivos de estrés y sus dimensiones.....	212
Tabla 17: Descriptivos de resiliencia y sus dimensiones en docentes no universitarios.....	213
Tabla 18: Descriptivos de autoconcepto y sus dimensiones en docentes no universitarios.....	213
Tabla 19: Descriptivos de IE y sus dimensiones en docentes no universitarios.....	214
Tabla 20: Descriptivos de desmotivación y sus dimensiones en docentes no universitarios.....	214
Tabla 21: Descriptivos de burnout y sus dimensiones en docentes no universitarios.....	214
Tabla 22: Descriptivos de estrés y sus dimensiones en docentes no universitarios.....	215
Tabla 23: Descriptivos de resiliencia y sus dimensiones en docentes universitarios.....	215
Tabla 24: Descriptivos de autoconcepto y sus dimensiones en docentes universitarios.....	216
Tabla 25: Descriptivos de inteligencia emocional y sus dimensiones en docentes universitarios.....	216

Tabla 26: Descriptivos de desmotivación en docentes universitarios. ....	217
Tabla 27: Descriptivos de burnout y sus dimensiones en docentes universitarios. ....	217
Tabla 28: Descriptivos de estrés y sus dimensiones en docentes universitarios .....	217
Tabla 29: Diferencias de medias entre etapa educativa y resiliencia.....	220
Tabla 30: Diferencia de medias entre etapa educativa y autoconcepto .....	221
Tabla 31: Diferencia de medias entre etapa educativa e inteligencia emocional .....	221
Tabla 32: Diferencias de medias entre etapa educativa y desmotivación...	222
Tabla 33: Diferencias de medias entre etapa educativa y el burnout.....	223
Tabla 34: Diferencia de medias entre etapa educativa y el estrés .....	223
Tabla 35: Diferencias de medias entre género y resiliencia .....	224
Tabla36: Diferencias de medias entre edad y resiliencia.....	225
Tabla 37: Diferencias de medias entre años de experiencia docente y resiliencia.....	226
Tabla 38: Diferencias de medias entre autoconcepto y la resiliencia .....	228
Tabla 39: Diferencias de medias entre inteligencia emocional y resiliencia .....	230
Tabla 40: Diferencias de medias entre desmotivación y resiliencia.....	231
Tabla 41. Diferencias de medias entre burnout y resiliencia.....	233
Tabla 42: Diferencias de medias entre estrés y resiliencia .....	235
Tabla 43: Correlación entre, edad, experiencia docente y resiliencia .....	238
Tabla 44: Correlación entre autoconcepto, inteligencia emocional y resiliencia.....	240
Tabla 45: Correlación entre desmotivación, burnout, estrés y resiliencia .	240
Tabla 46: Correlación bivariada de Pearson para resiliencia, inteligencia emocional, autoconcepto, desmotivación, estrés y burnout. ....	241
Tabla 47: Regresión lineal múltiple Stepwise para autoconcepto e inteligencia emocional a partir de los niveles de resiliencia.....	242
Tabla 48: Regresión lineal simple para el burnout a partir de los niveles de resiliencia.....	243
Tabla 49: Regresión lineal simple para estrés a partir de los niveles de resiliencia.....	244
Tabla 50: Diferencias de medias entre los clústeres a partir de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, estrés y desmotivación. ....	248
Tabla 51: Diferencias de medias entre los clústeres a partir de burnout. ...	250
Tabla 52: Diferencias de medias entre los perfiles de docentes, edad y experiencia docente. ....	251
Tabla 53: Diferencias de medias entre perfiles de docentes, género y etapa educativa.....	252

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Modelo de respuesta resiliente de Saavedra (2014).....	87
Figura 2: La rueda de la resiliencia de Herdenson y Milstein (2003) .....	89
Figura 3: Modelo de la casita de Vanistendael.....	93
Figura 4. Composición de los clústeres por factores .....	246
Figura 5: Comparación de conglomerados (clústeres). .....	247
Figura 6: Medias de las variables pertenecientes a los perfiles docentes.....	249









# Capítulo I

## Introducción y justificación





# Capítulo I. Introducción y justificación

---

En el capítulo I, se presenta el problema de investigación seguido en el planteamiento de la tesis a modo de justificación de la elección, haciendo un recorrido por la evolución epistemológica del concepto de resiliencia y las perspectivas actuales en el estudio de la resiliencia docente. Durante este proceso, se ha puesto especial énfasis en la evolución que ha seguido este concepto desde el inicio de su uso hasta su introducción en las Ciencias Sociales, y más concretamente, en las Ciencias de la Educación. Por último, se realizará una clasificación siguiendo las metodologías, instrumentos y técnicas más utilizadas para su medición en los profesionales<sup>1</sup> de la educación.

## 1.1. Presentación del problema de investigación

La educación está considerada un proceso de gran relevancia en cualquier nación, pues gracias a ella estudiantes de diversas edades se preparan para afrontar la vida diaria con conocimientos académicos, habilidades para la vida, y valores morales y éticos que impulsarán el avance de la sociedad (Aneja, 2014). En ciertas ocasiones, cuando hablamos del proceso de educación, olvidamos que persigue el propósito de conseguir el desarrollo integral de cada uno de sus componentes, implicando no solo elementos puramente académicos, sino también la mejora del comportamiento y un adecuado progreso social, físico, psicológico y personal, siendo los docentes uno de los agentes más importantes en la consecución de este objetivo (Gupta, 2017). Los docentes, conocedores de que sus acciones cuentan tanto como sus palabras, deben adentrarse en la enseñanza cualificados académica, profesional y personalmente, convirtiéndose tanto en guías de aprendizaje y transmisores de conocimiento, como en modelos a

---

<sup>1</sup> Las denominaciones efectuadas en género gramatical masculino, cuando no hayan sido sustituidas por términos genéricos o no se haga distinción de manera específica, se entenderán realizadas indistintamente en género femenino o masculino, dependiendo de la persona o profesión afectadas por dichas denominaciones.

seguir y ejemplos de personalidad, actitud y actuación frente a ciertas situaciones (Gupta, 2017).

Esa simbiosis que se genera entre docentes y estudiantes queda definida por diversos factores que pueden favorecer o perjudicar el desempeño docente, como los altos niveles de exigencias sociales, las aulas superpobladas (Goenechea, Serrano y Valero, 2020; Ogba et al., 2020), o la tendencia al cambio constante de las leyes y decretos que ordenan el sector educativo de la sociedad española, tal y como venimos viendo desde la implantación de la LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, 1980) hasta la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, 2010), actual ley educativa (Montero y Gewerc, 2018). De igual manera, los educadores necesitan estar actualizados, adaptarse y cambiar de acuerdo con las nuevas reglas que rigen el mundo tal y como apuntaba Hargreaves en 1996, idea conservada y secundada en la actualidad a través de la necesidad de mantener una formación continua y un aprendizaje de por vida (Goenechea, Serrano y Valero, 2020). De acuerdo con Ismail, Sulaiman y Roslan (2020), este tipo de exigencias laborales, los cambios en el sistema educativo, así como las conexiones que es necesario establecer con estudiantes, compañeros y la comunidad en sí, pueden aumentar los niveles de estrés de los docentes, cobrando una gran importancia las herramientas personales a la hora de afrontar cada situación estresante de manera eficaz. De entre estos recursos, destacamos la resiliencia docente por ser una gran impulsora de la adaptación y resistencia al malestar y a los altos niveles de estrés (Kiltz, Rinas, Daumiller, Dokkens y Jansen, 2020).

La resiliencia es un constructo cuyo interés está teniendo una mayor presencia en los últimos años en estudios realizados en distintas ramas sociales, humanísticas y de psicología debido sobre todo a la relación existente entre los altos niveles de resiliencia y una mejora significativa de la calidad de vida (Suriá-Martínez, 2015). Aunque aún no se pueda encontrar una única definición aceptada de este término debido a su naturaleza interdisciplinar, multidimensional y multicausal (Anau, Checa y Bohórquez, 2018; Arribillaga

et al., 2014; Day y Gu, 2015; Prince y Saklofske, 2013), la mayoría de autores hacen referencia a la resiliencia como la capacidad que permite a una persona o grupo de personas enfrentar, procesar, razonar y superar distintas situaciones adversas, permitiendo un desarrollo adaptativo y normalizado en cuanto aspectos socio-culturales, psicológicos y biológicos (Becoña, 2006; Machado, Espina y Aguilar, 2020).

Cuando hacemos alusión a una “situación adversa”, no solo hacemos referencia a situaciones límite extremas y traumáticas, como una catástrofe natural, una guerra o atentado, la pérdida de un ser querido, el diagnóstico de una enfermedad grave o una pandemia, como la provocada por la Covid-19 (Leys, Arnal, Wollast, Rolin y Kotsou, 2018; Machado, Espina y Aguilar, 2020; Poole, Dobson y Pusch, 2017; Shi, Sun, Wei y Qui, 2019). Todos y cada uno de nosotros hacemos frente en nuestra vida diaria a acontecimientos adversos, contratiempos con diferente grado de intensidad, así como a diferentes demandas físicas, mentales y emocionales, las cuales pueden influenciar de manera significativa en el desarrollo íntegro de la persona (Vicente y Gabari, 2019a).

Un ejemplo claro se puede encontrar en las situaciones de estrés social, laboral o doméstico que se suceden a lo largo de nuestra vida de manera inevitable. Muchas de ellas se han normalizado en nuestra sociedad hasta tal punto que se ha comenzado a considerar como parte de la rutina diaria, naturales y propias del entorno familiar y de las carreras profesionales. De entre otros, podemos destacar la entrega de informes tediosos a muy corto plazo, dificultades con los compañeros y los superiores, largas distancias entre el puesto de trabajo y el hogar, bajo sueldo, altas exigencias laborales, pérdida del puesto de trabajo y situación de desempleo, la falta de motivación provocada por la monotonía, falta de recursos económicos o los problemas familiares (Abanades, 2020; Botero, Rentería y Malvezzi, 2020; Kiltz, Rinas, Daumiller, Dokkens y Jansen, 2020; Lara et al., 2020).

También podemos encontrarnos ante decisiones difíciles que pueden alterar nuestro curso vital o el de las personas que nos rodean, por ejemplo,

cambio de residencia o de puesto de trabajo, elegir estudios y centros de destino, formar una familia, adopciones, emancipación, terminar con una relación sentimental (Barros, 2003; Fishel y McKeon, 2020; Laditka y Laditka, 2018); o con algunas más relacionadas con factores sociales y académicos, como tener que lidiar con problemas de inclusión en la comunidad y centros educativos, el racismo, bullying, una situación social desfavorecida, e incluso las propias dificultades de aprendizaje, situaciones que en muchas ocasiones suponen un esfuerzo extra tanto para la persona afectada como para su círculo social (Abanades, 2020; Ellison y Mays, 2019).

La capacidad de resiliencia facilita tanto la resolución de problemas de manera satisfactoria, como las acciones de adaptarse, sobreponerse y continuar constructivamente en situaciones potencialmente perjudiciales para el desarrollo integral de la persona, de manera que se pueda convivir con esa situación adversa, y transformar lo que en un principio era una posible debilidad en una fortaleza (Caldera, Aceves y Reynoso, 2016; Kiltz, Rinas, Daumiller, Dokkens y Jansen, 2020). Esta capacidad no es estable ni universal, pues depende de los recursos de cada persona, de sus cualidades físicas, mentales y emocionales, de las experiencias vividas, de la interpretación que se haga de la situación, de la educación obtenida, del contexto familiar, social y laboral, y del apoyo que se le llegue a proporcionar en cada uno de los diferentes marcos (Boldrini, Sappa y Aprea, 2019; Caldera, Aceves y Reynoso, 2016). Nos encontramos por tanto ante una capacidad que es altamente maleable debido a su plasticidad, que puede ser aprendida, enseñada, desarrollada y modificada en cualquier momento del ciclo vital (Anau, Checa y Bohórquez, 2018; Ismail, Sulaiman y Roslan, 2020).

Sin embargo, esta característica de la resiliencia es la principal razón por la que mientras algunas personas son capaces de sobreponerse ante situaciones estresantes o adversas en el día a día, consiguiendo una adaptación exitosa, en otras personas se genera una situación de indefensión y desequilibrio, que les hace sucumbir ante las circunstancias acaecidas. Al igual que se puede obtener una mejora de la capacidad de resiliencia, se puede



deteriorar debido a la falta de habilidades protectoras y a la mala gestión de factores de vulnerabilidad, haciendo que la persona pueda llegar a desarrollar una sensación de insatisfacción y fracaso, además de degenerar en otro tipo de trastornos, en comportamientos disruptivos o en adicciones (Rojas, León, León, Baños, Trejo y Bernal, 2017). De entre los factores de vulnerabilidad, el estrés y el síndrome de burnout son dos de los más estudiados en relación con la resiliencia, sobre todo en sectores propensos a convivir con este tipo de situaciones adversas de manera continuada, como es el caso del sector docente.

El estrés laboral es uno de los factores que generan mayor interés en relación con la investigación realizada en los docentes tanto dentro como fuera de España, pues aproximadamente más del 80% de los docentes alrededor del mundo han estado expuestos a elevados niveles de estrés a lo largo de su carrera profesional (Alvites-Huamaní, 2019; Doss, Joyce, Jarrar, Abu, Madini y Sakthivel, 2018; Echerri, Santoyo, Rangel y Saldaña, 2019; Ogba et al., 2020). Apoyándonos en los últimos informes emitidos en 2013 y 2019 por la Organización Mundial de la Salud (OMS), los trastornos generados a partir de la exposición continua a elevados niveles de estrés, como el conocido síndrome de burnout, son las principales causas de ausencia en el trabajo y bajas laborales docentes (OMS, 2013; OMS 2019a y b). Mientras que el estrés aparece como respuesta del organismo ante las demandas contextuales, el burnout es un síndrome caracterizado por la presencia de elevados niveles de cansancio físico, bajos niveles de energía emocional, una menor autoeficacia, percepción de desconexión de la realidad y pérdida del sentido vital y laboral (Maslach y Leiter, 2016; Maslach, Jackson y Leiter, 1997; Williams et al., 2020), habiendo sido incluido recientemente por la OMS como uno de los problemas asociados con la sobreexposición al estrés crónico (OMS, 2019a).

Debemos tener en cuenta que, aunque la resiliencia esté considerada en sí misma como un factor protector ante el estrés y el burnout, esta también se podrá ver afectada por otro tipo de elementos, negativos o positivos, que podrán determinar la manera en la que esta actúa como protector (Ismail,

Sulaiman y Roslan, 2020). En este caso, focalizando la atención en los factores positivos, la inteligencia emocional, el autoconcepto y los niveles de motivación son tres elementos directamente ligados a un correcto desarrollo de la capacidad de resiliencia docente, no solo por el refuerzo que suponen en esta capacidad, sino también por mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Ellison y Mays, 2020; Ferradás, Freire, García, Núñez y Rodríguez, 2019).

Por una parte, la inteligencia emocional ha cobrado un mayor interés en el estudio de la educación y del desempeño docente en los últimos años, pues los beneficios ligados a su desarrollo se consideran esenciales y fundamentales tanto para los docentes como para los estudiantes (Abdessalam, Arbeyat y Mahmmod, 2015; Antonio, Rodríguez y Revuelta, 2019). Autores como Li et al. (2018) afirman que, a mayores niveles de inteligencia emocional, mejor será el desempeño docente, considerandola por tanto como predictor del desarrollo profesional en profesores y maestros. Además, comprende la percepción, integración, comprensión causativa y adaptación emocional, lo que promueve un comportamiento resiliente ante situaciones estresantes (Schneider, Lyons y Khazon, 2013).

Por otra, el autoconcepto hace referencia a la idea que cada persona tiene de sí misma y de sus capacidades, la cual es generada a través de un proceso de evaluación, autoconsciencia y comparación con el entorno social cercano (Valenzuela y López, 2015). Actúa como potenciador de los niveles de resiliencia, así como protector ante situaciones de riesgo, siempre y cuando se mantenga en niveles elevados o moderados (García, Molinero, Ruíz, Salguero, de la Vega y Márquez, 2014). La posibilidad de conocer las capacidades y limitaciones propias permite al individuo determinar la manera más eficaz de afrontar una situación adversa, facilita el progreso personal al estimar el grado de consecución que se puede alcanzar y las posibles consecuencias, e impulsa la iniciativa y las soluciones creativas a problemas diversos (Segovia, Fuster y Ocaña, 2020). Igualmente, mejora la comprensión y tolerancia de los fracasos, aprendiendo de ellos y afrontándolos con una

actitud positiva, mayor seguridad y con mayores niveles de motivación (Noriega, Herrera, Montenegro y Torres, 2020).

Para finalizar, la motivación docente se definiría según Noriega, Herrera, Montenegro y Torres (2020) como la sensación de satisfacción y la conducta mantenida que impulsa a realizar una acción determinada o a alcanzar una meta, promoviendo el buen desempeño de la labor docente, y pudiendo estar motivada por razones internas (motivación intrínseca) o externas (motivación extrínseca). La motivación fortalece a la persona y la impulsa a superar situaciones adversas, así como enfrentar diferentes retos de manera satisfactoria, lo que retroalimenta a su vez a la propia motivación (Assunção, 2018).

Como podemos observar, son diversos los factores que influyen en el desarrollo de la resiliencia. Ser un docente resiliente es fundamental para el correcto desempeño de la labor docente y para desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, así como para asegurar una recuperación rápida y satisfactoria de diferentes adversidades (personales, sociales y laborales), generando nuevas habilidades de afrontamiento para futuros imprevistos y garantizando altos niveles de motivación y bienestar general (Ellison y May, 2020). Aunque nos encontramos ante una habilidad para la vida, necesaria para el correcto desarrollo de la persona, el análisis de la resiliencia ha sufrido una serie de cambios desde el inicio de su estudio hasta su introducción en las ciencias sociales de manera general, y en la educación y la docencia de manera más específica, despertando el interés por conocer la evolución de este concepto, pues para poder estudiar y comprender en profundidad este constructo tal y como se conoce en la actualidad, es necesario saber los cambios que se han generado en el mismo a lo largo de la historia.

## **1.2. Historia y evolución de los estudios sobre resiliencia**

El concepto de resiliencia se ha ido transformado y ha sido adaptado a diferentes disciplinas, manteniendo en todo momento su significado original pero añadiendo matices que le han llevado a definirse como un constructo

polifacético. El estudio de su evolución en la investigación nos permitirá comprender la manera en la que se ha generado este cambio y cómo ha llegado a introducirse en las Ciencias Sociales y en las Ciencias de la Educación. La información que se presenta en los siguientes apartados ha sido contrastada por expertos siguiendo las publicaciones realizadas por la doctoranda en diversos capítulos de libros (Pinel, 2019a y b; Pinel y Pérez, 2019; Pinel, Pérez, Fernández y Martínez, 2021).

### 1.2.1. El estudio de la resiliencia en el siglo XX: Cambios disciplinares y evolución de su análisis

El comienzo del estudio de la resiliencia se sitúa dentro del campo de la ingeniería, de la física, la química, la medicina y la epidemiología a finales del siglo XIX y principios del XX. Uno de los primeros estudios realizados que hace alusión a este término data de 1874, siendo el profesor Thurston quien utilizó la palabra resiliencia para referirse a la capacidad de ciertos materiales que les permite volver a su estado anterior después de haber sufrido una deformación (Thurston, 1874). Hasta principios del siglo XX, la palabra resiliencia, se utilizaba para designar la resistencia del cobre ante variaciones de temperatura, la firmeza de ciertos materiales o su versatilidad, o la mejor manera de medir la robustez de ciertos materiales (Guillet y Bernard, 1913; Mark, 1946; Schiefer, 1933).

Durante estos años aparecen también los primeros estudios en el ámbito de la salud respecto a la resiliencia, donde los investigadores médicos estudiaban y aplicaban el concepto para referirse a la capacidad de adaptación de las paredes arteriales y su influencia en el pulso y la presión arterial, o para hacer referencia al comportamiento de la insulina frente a ciertas bacterias, centrandose sus investigaciones en personas adultas (Audric, 1948; Hill y Flack, 1913; Macgillivray, 1897; Schmidt y Tuljtschinskaja, 1931; Von-Eberts, 1903) y posteriormente, en población infantil. Dos de los primeros estudios realizados en este último grupo poblacional el presentado por Scoville en 1942 (como se cita en Kalawski y Haz, 2003) sobre niños a los que no afectaba su entorno empobrecido pero si la situación familiar por la que estaban pasando;

y el estudio de Audric (1948) sobre la capacidad de recuperación de los niños frente a una enfermedad.

A mediados del siglo XX, se referencia por primera vez la palabra resiliencia como una capacidad del ser humano en un trabajo realizado en 1964 sobre la “enfermedad de las amas de casa” (Claassens, 1964), lo que confiere a la palabra un posible nuevo significado más allá del dado hasta entonces. En esta investigación, se estudiaron las dolencias de tipo psicossomático de las mujeres cuya labor se centraba en su hogar, especificando que esta situación podía generar una insatisfacción en la mujer y una inestabilidad familiar, puesto que consideraban que no todas las mujeres tenían los mismos recursos para enfrentarse a estos problemas, ni la capacidad de resiliencia desarrollada (Claassens, 1964). Igualmente, desde la psicología, algunos estudios como el realizado por Dubitzky y Scharztz en 1968, muestran la importancia del Yo resiliente como factor crucial en la adaptación a la supresión del consumo de tabaco en pacientes adictos, en contraposición con el control del Yo para evitar recaer en la adicción. En este caso, tal y como podemos observar, se comienza a introducir el concepto, al igual que la investigación mencionada anteriormente, como una característica humana, pero sin llegar a ahondar en la definición y alcance real del mismo. No fue hasta la década de los 70 cuando realmente se aprecia una generalización del constructo resiliente, utilizándose en un principio para referirse no como una cualidad centrada en la resistencia de un elemento material y físico, sino a la capacidad de adaptación de una nación o de un sistema político a los cambios sociales (Sawer, 1972).

Este hecho le confirió a la noción de resiliencia un significado algo más abstracto y global, y una nueva manera de investigarla. Sin embargo, debido a la aparición durante esta misma época del término *invulnerabilidad*, la palabra resiliencia quedó brevemente eclipsada y alejada de su estudio. El concepto de invulnerabilidad fue utilizado para definir a ciertas personas como inmunes o invencibles, al no desarrollar patologías psicológicas, tras haber tenido que enfrentarse a situaciones adversas tales como guerras o catástrofes

naturales, además de tener una gran capacidad de superación del estrés y de recuperación (García y Domínguez, 2013). En este caso, uno de los estudios en los que se puede observar la gran influencia que tuvo la palabra invulnerabilidad en el ámbito de la psiquiatría, fue el llevado a cabo por Garmezy en 1971 (Becoña, 2006; Meneghel, Salanova, y Martínez, 2013) quién observó un desarrollo óptimo en niños predispuestos a padecer patologías debido a la situación de vulnerabilidad y pobreza en la que vivían, si bien estos a su vez tendrían una tendencia a desarrollar ciertos aspectos psicológicos negativos y diferentes grados de vulnerabilidad (Meneghel, Salanova, y Martínez, 2013).

Años más tarde, comenzó a utilizarse el concepto de resiliencia como un constructo independiente y separado de la noción de invulnerabilidad, además de comenzar su expansión a otras disciplinas como la ciencia computacional o la ecología. En 1973, Reiss y Salzman volvieron a usar la palabra resiliencia para estudiar los cambios en el comportamiento de la familia y su capacidad de recuperación en los procesos de resolución de problemas a través de la administración de un fármaco. Por otra parte, en el campo de la ciencia computacional, se utilizó para estudiar la posibilidad de recuperar una base de datos electrónica original después de que esta presentara un error que hubiera supuesto un daño mayor (Dearnley, 1975). En el campo de la ecología animal, se empezó a plantear de nuevo como una habilidad de los seres vivos y del hábitat, para adaptarse a las alteraciones de los sistemas ecológicos, de manera que estos se mantengan en equilibrio tras haber sufrido un incidente, como por ejemplo, un terremoto o una desforestación causada por el hombre (Beddington, Free y Lawton, 1976; Holling, 1973). Este avance también se extendió hacia el ámbito educativo y psicológico, habiendo tenido en ambos casos un gran impacto de estudio.

### 1.2.2. Introducción de la resiliencia en la educación, las ciencias sociales y la psicología

Aunque existen investigaciones antes de 1970 dentro de los campos de las ciencias sociales, la psicología y la educación, Michel Rutter está

considerado como el precursor en las ciencias sociales, al acuñar el término “*resiliencia*” en 1972, comenzando a ser conceptualizado a partir de 1993 como un término separado de “*invulnerabilidad*” o “*persona invulnerable*” (Kong, Wang, Hu, y Liu, 2015; Rutter, 1993). A partir de este momento, se considera que el concepto de resiliencia tomó forma dentro de las ciencias sociales como una habilidad humana, una característica de aquellas personas que se enfrentan a una adversidad y que son capaces de tener una adaptación positiva, considerándola modificable en función de procesos psicológicos, sociales y ambientales (Luthar y Cushing, 1999).

Este cambio en la conceptualización de la resiliencia se puede observar más detalladamente en el campo de la educación, pues si bien la resiliencia comenzó a utilizarse a mediados del siglo XX en este campo para referirse a la capacidad de adaptación de un sistema educativo a los cambios sociales para dar una respuesta educativa eficaz (Hunter, 1963), en años posteriores otros estudios, como el realizado sobre estudiantes mayores, la comenzó a incluir como una característica de ciertas habilidades humanas, como por ejemplo, la importancia de mantener una esperanza y motivación resilientes en periodos en los que los estudiantes se encuentran con menos capacidad de rendimiento para conseguir avanzar en el aprendizaje (McClelland, 1977). A pesar de ello, tal y como podemos observar, en la educación se comenzó a estudiar la resiliencia como un concepto aplicable a sistemas intangibles o una propiedad de ciertas habilidades, pero no como una capacidad de las personas.

En psicología de la educación, uno de los primeros trabajos que se pueden encontrar es el realizado por Mayer en 1974, en el que medía la capacidad de resolución de problemas de estudiantes de grados universitarios bajo una situación de estrés, y como este influye a la resiliencia de las estructuras de aprendizaje y el rendimiento. De este modo, no solo se trataba como una habilidad secundaria, sino que sus enfoques de estudio, tanto en educación como en psicología, se realizaban desde una perspectiva psicopatológica investigándose en personas que vivían algún tipo de

adversidad o desastres naturales y que sin embargo no desarrollaban rasgos de personalidad negativos, comportamientos desadaptativos o trastornos psicológicos (Cabanyes, 2010; Rutter, 1993; Wonyong, 2020).

Un claro ejemplo de esta situación lo podemos encontrar en el estudio longitudinal realizado por la doctora Emmy Werner (1984) sobre 698 niños Hawaianos con familias desestructuras, en situación de pobreza o con padres que tenían problemas de adicción, abusos o con tendencia a las conductas agresivas. Werner realizó un estudio durante 40 años sobre la resiliencia de estos niños, demostrando que, aunque estos habían vivido y crecido en circunstancias adversas, aquellos que tenían al menos el apoyo de un familiar, conseguían sobreponerse a esa situación, no presentando los mismos patrones de comportamiento disruptivo que sus progenitores, consiguiendo así un desarrollo pleno, además de desarrollar unas condiciones altamente satisfactorias en comparación con los resultados que se esperaba obtener (Quesada, 2001).

Dada la naturaleza del término y por la necesidad de preparar a las personas ante la adversidad antes de que esta apareciera, esta capacidad pasó a entenderse en las ciencias sociales como una habilidad que funcionaba como un protector ante cualquier tipo de infortunio acaecido en la vida cotidiana de las personas, como los accidentes de tráfico, los divorcios, la pérdida de un ser querido, el estrés que genera el trabajo o los conflictos que deben superarse en el día a día (Olsson, Jerneck, Thoren, Persson y O'Byrne, 2015). Este cambio generó a su vez un enfoque diferente en cuanto a la muestra seleccionada, siendo los participantes en los primeros estudios principalmente niños y adolescentes en los que se buscaba un desarrollo social adecuado a pesar de su situación de precariedad, y extendiéndose más tarde hacia otro tipo de colectivos, como los trabajadores, personas desempleadas, con enfermedades crónicas o estados graves de salud, también personas adultas, por considerarse con mayor experiencia para enfrentarse en su vida diaria a diferentes situaciones límite (Figueredo, Azeredo, Barroso y Barbosa, 2020). Siendo así, la resiliencia se comenzó a conceptualizar como una habilidad que



cualquier persona puede desarrollar a lo largo del ciclo vital, consistiendo en la capacidad de resistir, enfrentarse y sobreponerse a una situación límite de manera que la persona salga reforzada y con una mayor capacidad de resolución de problemas (Brooks, Dunn, Amlôt, Greenberg y Rubin, 2016).

En la actualidad, la resiliencia sigue generando un gran interés dentro de las ciencias sociales y las ciencias de la educación debido sobre todo a su dinamicidad, pues se puede enseñar, aprender y modificar a lo largo de la vida, considerándose la infancia, la niñez y la adolescencia tres de las etapas más susceptibles a su internalización, al cobrar mayor importancia el desarrollo de habilidades para la vida (Wonyong, 2020). Autores como Noriega, Angulo y Angulo (2015), puntualizan que “la resiliencia es una técnica de intervención educativa, sobre la cual es necesario desarrollar una reflexión pedagógica: la resiliencia permite una nueva epistemología del desarrollo humano, enfatizando el potencial humano.” (p.43), puesto que “la escuela es un ambiente clave, fundamental para que los niños adquirieran las competencias necesarias para salir adelante gracias a su capacidad para sobreponerse a la adversidad” (Noriega, Angulo y Angulo, 2015; p.44).

Cada estudiante tiene a su alrededor una serie de factores de riesgo y factores protectores que le permitirán desarrollar en mayor o menor medida la resiliencia. Si se les proporciona desde la infancia mayores factores de protección, estos se internalizarán con más facilidad, de manera que estaremos actuando de manera preventiva ante las adversidades que puedan vivir durante la adultez (Torres, 2017). Por tanto, en educación hemos pasado de estudiar la resiliencia como un concepto aplicable a las políticas educativas y la capacidad de adaptación del sistema educativo a los cambios sociales, a investigarlo, sobre todo, desde el punto de vista del estudiante, habiendo aumento en los últimos años el interés en otros sectores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como los docentes, por la repercusión directa que estos tienen sobre sus estudiantes (Mansfield, Beltman, Broadley y Whetherby, 2017).

### **1.3. Perspectivas actuales del estudio de la resiliencia**

El estudio de la resiliencia ha sufrido una serie de cambios a lo largo de la historia hasta llegar a tener su relevancia actual como un constructo psicológico estudiado en los docentes. Sin embargo, al encontrarnos ante un constructo multidisciplinar, sigue siendo un tópico en extensión dentro de la investigación y el contexto educativo. Es por lo tanto relevante su estudio de manera concreta en cuanto a los cambios disciplinares que ha sufrido, las corrientes de estudio seguidas y cuáles serían los enfoques asignados al estudio de la resiliencia docente. La información que se presenta en los siguientes apartados ha sido contrastada por expertos en las publicaciones realizadas por la doctoranda en diversos capítulos de libros (Pinel, Pérez, Fernández y Martínez, 2021; Pinel, 2019b; Pinel y Pérez, 2019)

#### **1.3.1. Análisis del cambio disciplinar**

Siguiendo con el recorrido realizado en los dos apartados anteriores, desde el inicio del estudio de la resiliencia hasta principios del siglo XXI existe un aumento de los trabajos realizados, especialmente en los últimos 20 años de manera generalizada en todas las disciplinas. De acuerdo con el estudio realizado por Pinel, Pérez, Fernández y Martínez (2021), llama la atención el cambio del objeto de estudio desde las ingenierías y las arquitecturas antes del 2000, a ser coronadas las ciencias de la tierra y del medio ambiente como pioneras en el estudio de la resiliencia actual, encontrándose las ingenierías y las arquitecturas en segunda posición en el ranking de 2020, lo que demuestra el gran interés que sigue generando en estas disciplinas. Este aumento se puede observar en la tabla 1.

*Tabla 1. Evolución del estudio de la resiliencia según las disciplinas. Elaboración propia a partir de Pinel, Pérez, Fernández y Martínez (2021)*

Disciplina	Trabajos hasta 2000		Trabajos hasta 2020		Aumento %*
	Nº	%	Nº	%	
Ciencias de la tierra y del medio ambiente	1383	29.38 %	46018	34.54 %	3227 %
Ingeniería y arquitecturas	954	20.26 %	33155	24.88 %	3375 %
Ciencias de la Salud	2245	47.68 %	30431	22.84 %	1256 %
Ciencias Computacionales	127	2.70 %	17149	12.87 %	13403 %
Ciencias de la Tecnología	129	2.74 %	15633	11.73 %	12019 %
Biología	512	10.88 %	15143	11.36 %	2858 %
Psicología	260	5.52 %	12929	9.70 %	4873 %
Ciencias Sociales	509	10.81 %	10900	8.18 %	2041 %
Economía y Gestión Gubernamental	338	7.18 %	10502	7.88 %	3007 %
Ciencias de la Educación	83	1.76 %	6694	5.02 %	7965 %
Ciencias Física y Química	654	13.89 %	6415	4.81 %	881 %
Indefinido	362	7.69 %	5970	4.48 %	1549 %
Humanidades	434	9.22 %	3252	2.44 %	649 %
Matemáticas	150	3.19 %	1922	1.44 %	1181 %
Sociología	50	1.06 %	1440	1.08 %	2780 %
Criminología	10	0.21 %	629	0.47 %	6190 %
Total	4708	100 %	133250	100 %	2730 %

\*Cambio porcentual de incremento producido en los último 20 años (2000-2020)

La disciplina que mayor aumento porcentual ha obtenido desde el 2000 hasta la actualidad ha sido las Ciencias Computacionales, las cuales han pasado de tener algo más de 100 publicaciones a más de 17.000 en el 2020. Un aumento similar se puede observar en las ciencias de la tecnología, siendo esta disciplina la segunda en relación a las que mayor aumento han obtenido en los últimos 20 años. En cuanto al tercer puesto, es ocupado por las Ciencias de la Educación, las cuales en un principio no llegaban a 100 publicaciones, alcanzando actualmente una cifra de más de 6.500. Por último, cabe mencionar que aunque las ciencias de la salud han elevado su número de publicaciones en los últimos 20 años, han pasado de suponer casi la mitad de los estudios realizados sobre resiliencia, a ser un 22,84% de la muestra total, al ganar peso el resto de disciplinas.

### 1.3.2. Enfoques y corrientes de estudio de la resiliencia

En cuanto a las corrientes de estudio y centrándonos esta vez en el ámbito humanístico y social, este se ha visto transformado desde la perspectiva que consideraba la resiliencia como una habilidad que progresa a partir de la vivencia de adversidades, desarrollando secuelas negativas y psicopatologías, hasta concebirse como una habilidad necesaria para evitar la aparición de dichas secuelas y para mejorar la vida diaria de las personas, es decir, como capacidad protectora. Este cambio ha influido en la aparición de tres corrientes de estudio dentro de estas ramas sociales dependiendo del objetivo perseguido y el objeto de estudio (Kong, Wang, Hu y Liu, 2015; Kumar, 2017; Navarro-Cañete, 2003), por una parte, podemos encontrar los estudios sobre *factores estresantes*, los cuales se centran en estudiar las adversidades en sí y la manera en la que afectan a las personas que se encuentran inmersas en ellas, de manera que se trataría de una perspectiva externa a los propios individuos.

En segundo lugar, nos encontramos ante los *estudios prospectivos*, investigaciones longitudinales cuya muestra de estudio pertenece a una población en situación de riesgo y cuyo propósito es el de seguir su evaluación y describir los cambios, efectos e impacto que ciertos factores tienen sobre la salud de estas personas a largo plazo. Por último, los estudios sobre *estrategias ante situaciones adversas*, en los que analizan sujetos que se encuentran o pueden llegar a estar expuestos a contextos adversos, con el propósito de determinar la manera en la que los individuos analizan y se enfrentan a estas circunstancias, las estrategias que utilizan y la manera en la que estas han podido determinar su éxito o su fracaso. Sin embargo, son diversos los autores que las clasifican, no solo dependiendo de su corriente de estudio, sino también en diferentes ramas, modelos o enfoques dependiendo, en el primer caso, de la interpretación de sus cualidades, en el segundo, de la interacción entre factores protectores y de riesgo, y el tercero desde la perspectiva de estudio de la resiliencia dentro de las ciencias sociales y de la educación

(Cocking, Sherriff, Aranda y Zeeman, 2020; Daly, 2020; Ye, Strietholt y Blömeke, 2021).

Si nos centramos en las ramas de acuerdo a las características tomadas en cuenta para su definición, sus categorías taxonómicas se distribuyen en (1) definiciones que guardan una relación con el componente de adaptabilidad; (2) uso terminológico de la resiliencia, además de la capacidad de adaptación, como un proceso, estando sujeta a cambios y modificaciones (3) descripciones que toman el término resiliencia como una habilidad o capacidad propia del ser humano y de cualquier ser vivo; y (4) la resiliencia desde la asociación y armonización de factores internos y externos (Daly, 2020; García y Domínguez, 2013). Esta primera división suele pasar inadvertida por diversos autores debido, sobre todo y en la mayoría de los casos, al hecho de considerar la resiliencia desde las cuatro perspectivas de una manera integrada (Cocking, Sherriff, Aranda y Zeeman, 2020; Ye, Strietholt y Blömeke, 2021).

En cuanto a los modelos de interacción de los factores protectores y de riesgo (Zimmerman y Arunkumar, 1994; Garmezy, Masten y Tellenger, 1984), podemos encontrar tres modelos que explicarían la manera en la que los factores protectores actuarían para poder hacer frente a los efectos adversos de los factores de riesgo. Estos serían:

- *Modelo compensatorio*: la persona es capaz de predecir el resultado de la situación adversa a través de la confluencia de los factores protectores y de los factores de riesgo, de manera que los unos compensarían a los otros y viceversa. El aumento de los factores de riesgo (estrés) conllevaría un aumento de los factores protectores (inteligencia emocional) para que el resultado de la situación adversa no desencadenase consecuencias negativas (burnout). De manera práctica, personas con grandes niveles de estrés y de inteligencia emocional, presentarían los mismos niveles de burnout que personas con menos inteligencia emocional, pero menos niveles de estrés. Siendo así, ambos factores derivarían

directamente sobre el posible resultado, siendo la única interacción entre ellos el cambio directamente proporcional.

- *Modelo de enfrentamiento*: la persona necesita experimentar estrés o cierto grado de riesgo para poner en marcha los factores protectores, pues un nivel muy bajo de estrés no iniciaría el proceso de adaptación y superación, mientras que niveles muy altos desencadenarían comportamientos desadaptativos que impedirían la superación. De esta manera, los factores de riesgo a niveles altos sin sobrepasar las capacidades de la persona, se considerarían retos que podrían en marcha los factores de protección para poder superarlos, con el consiguiente empoderamiento y fortalecimiento (Crane, Searle, Kangas y Nwiran, 2019; Zimmerman y Arunkumar, 1994). Sin embargo, se deben tener las suficientes herramientas de afrontamiento para poder hacer frente al reto, pues en caso de que este supuesto no se cumpliera, tampoco podría ser superado y originaría, igualmente, sentimientos de frustración, aptitudes y comportamientos desadaptativos, y una mayor vulnerabilidad.
- *Modelo protector o inmunidad contra la vulnerabilidad*: este modelo presenta la idea de que los factores protectores son un proceso que interactúan con la situación de riesgo o factores de riesgo, de manera que disminuiría la exposición y modificaría la respuesta dada para que se supere el riesgo de manera satisfactoria. De esta manera, los factores protectores harían acto de presencia en el momento en el que la situación adversa apareciera, funcionando, como anteriormente hemos mencionado, como un escudo. Esta barrera podría activarse de dos maneras: mitigando los efectos negativos del trauma al afectar los factores protectores directamente a los factores de riesgo; o fortaleciendo los factores protectores a través de otros para superar los efectos negativos del suceso crítico (Butler, et al., 2018).

Por otra parte, y centrándonos en el enfoque de estudio de la resiliencia, podemos diferenciar entre:

- *Resiliencia ecológica*: en este enfoque enmarcaremos todas las definiciones centradas en la recuperación de un ecosistema y sus habitantes frente a perturbaciones y modificaciones inesperadas e impredecibles que han cambiado totalmente o en un grado elevado su estructura y su funcionamiento, como por ejemplo, el calentamiento global, el cambio climático o las catástrofes naturales (Scheffer et al., 2012). Este enfoque estudia la resiliencia desde la adaptación del ecosistema y suele ser menos frecuente en las ciencias sociales y en la educación, debido a su naturaleza global, pero igualmente estudiado desde la perspectiva del cambio en las costumbres humanas a partir de la variación del entorno y el medio en el que habitan (Brown y Williams, 2015).
- *Resiliencia social-ecológica/Comunitaria*: la cual se encuentra en parte relacionada con el modelo anterior debido a la gran conexión que existe entre los diferentes sistemas ecológicos y la creación de distintos sistemas sociales. En este caso, en vez de las costumbres, se estudia el comportamiento y las habilidades humanas, en relación o no, con su entorno social y cultural, considerando a una sociedad resiliente cuando esta mantiene una estabilidad y es capaz de coexistir en armonía junto con otras sociedades y respetando el ecosistema natural (Jiménez, 2019).
- *Resiliencia psicosocial*: este último enfoque es integrador de los anteriores, pues estudia a las personas desde la capacidad de superar situaciones adversas que se presentan en la vida diaria de cada individuo de una manera única, como el estrés, problemas laborales y familiares, la muerte de un ser querido o el padecimiento de una enfermedad. Una persona se consideraría resiliente desde esta perspectiva si sale reforzado de la situación y con un aprendizaje que le servirá para situaciones futuras. De esta

manera, este enfoque toma la resiliencia no solo desde las perspectivas de los cambios en una persona de acuerdo con el modelo social, sino desde una manera más individualista puesto que cada persona enfrentará y superará diferentes situaciones de diversas maneras. (Castellanos, 2015; Ortega y Mijares, 2018; Rutter, 1987).

Tras las diferentes clasificaciones observadas, el presente estudio se puede enmarcar en el estudio de la resiliencia desde un enfoque psicosocial, tomando como referencia las cuatro ramas taxonómicas, al considerar la resiliencia como un concepto global integrador de la capacidad de adaptación y superación de adversidades gracias a una serie de factores internos y externos de naturaleza psicológica y social.

### 1.3.3. Estudio de la resiliencia en la actualidad docente

Para poder determinar de una manera más eficaz las perspectivas de estudio sobre la resiliencia docente, se ha realizado una revisión sistemática de la literatura a través de las principales bases de datos científicas electrónicas, cuyo contenido era relevante para los estudios en ciencias de la educación y la psicología, tanto nacional como internacional (WOS, Scopus, Eric, Dialnet, ScienceDirect), seleccionando a través de una serie de criterios de inclusión y de exclusión trabajos realizados en los últimos 10 años sobre la resiliencia docente, analizando sus características y las variables estudiadas (Pinel, 2019b).

La relación de artículos seleccionados se puede observar en la *tabla 2*, donde a su vez se especifica el lugar donde se realizó la investigación y la naturaleza de las variables seleccionadas para cada investigación. En total se han podido observar 143 tipos de variables diferentes repartidas entre 40 artículos, relacionadas con la docencia, las cuales se han dividido en las categorías sociodemográfica (Sd), social (So), personal (Pe), contextual (Cx), psicológica (Ps), profesional (Pr), académica (Ac) adversidades (Ad) dependiendo de la naturaleza de las variables



*Tabla 2. Relación de estudios analizados y sus variables en relación con el estudio de la resiliencia docente. Elaboración propia a partir de Pinel (2019b)*

<b>Autor, año y procedencia</b>	<b>Categorías*</b>
Klusmann et al. (2008) – Alemania	Ps, Pr, Ad
Villalta y Saavedra (2010) – Chile	Sd; Cx.; Pr
Hamman, Gosselin, Romano y Bunuan (2010) – EE. UU.	Ps.; Ad.; Cx.; Pr.
Castro, Kelly y Shih (2010) –EE. UU.	Ps.; Pe.; Pr.
Meister y Ahrens (2011) – Pensilvania	Ps; Ad; Pr.; Pe.; Sd.; Cx
Mansfield, Beltman, Price y McConney (2012) – Australia	Ps
Mckenzie (2012) – Inglaterra	Ps; Pr; Pe; Cx.
Pretsch, Flunger y Schmitt (2012) – Inespecífico	Pr; Ad
Wood, Makeletso y Theron (2012) – Maseru	Ad.; Ps.; Pr; Cx.; Ac.
Benjamin y Black (2012) – Hawái	Sd; Pr; Ad
Gu y Day (2013) – Inglaterra	Sd; Cx; Ac; P.; Ad
Burns, Poikkeus y Aro (2013) – Finlandia	Ad; Pr; So
Maring y Koblinsky (2013) – Washington	Pr.; Ps; So; Ad
Bouillet, Pavin y Miljevic (2014) – Croacia	Ps
Özbeý, Büyüktanir y Türkoglu (2014) – Turquía	Sd.; Cx.; So; Pr; Pe; Ad
Bowles y Arnup (2016) – Australia	Ps; Cx; Pr; Pe; Ad.
Ganotice, Yeung, Beguina y Villarosa (2016) – Filipinas	Sd; Ps
Leroux et al. (2016) – Quebec	Ps; Pr; Sd; So
van Wingerden, Bakker y Derks (2016) – Nueva Zelanda	Sd; Ps; Ad
Arnup y Bowles (2016) – Australia	Cx; Pr
Richards, Levesque, Templin y Graber, 2016 – EE. UU.	Ac.; Pr.; Pe
Faulkner y Latham (2016) – Inespecífico	Pr; Ps; Sd; Ad; So
Day y Hong (2016) – Inglaterra	Sd; Pr; Ac; Ps
Ballantyne y Zhukov (2017) – Inespecífico	Sd; Pr; Ps; Pe; Ad; So
Coetsee, Ebersöhn, Ferreira y Moen (2017)- Mpmulanga	Pr; Pe; Cx.; Ad
Pollitt y Oldfield (2017) – Inglaterra	Ps; Pr; Ad
García y Gómez (2017) – Los Ángeles	Ac; Pr
Ainur (2017) – Indonesia	Sd.; Pr; Ps
Clarà (2017) – Barcelona	Sd.; Ps; Ac
Díaz y Barra (2017) – Machalí	Ad; Cx
Cook et al. (2017) – EE. UU.	Sd; Cx; Pr; Ad; Ps
Salerni y Vaccarelli (2019) – Italia	Sd; Ac; Ps.; Pe; Pr; Ad
De Vera y Gambarte (2019) – España	Sd; Pr; Ad
Curran, Viano y Fisher (2019) – EE. UU.	Sd; Ps; Pr; Cx; Ac; Ad
Boldrini, Sappa y Aprea (2019) – Suiza	Sd; Ps; Pr; Ac
De Vera y Gambarte (2020) – España	Sd; Ps; Pr; Ad
Entesari, Yousefi y Eslami (2020) – Irán	So; Pr; Ad.
Flores (2020) – Portugal	Sd; Ps; Pr; Ac
MacIntyre, Gregersen y Mercer (2020) – inespecífico	Sd; Ps; Pr; Ac; Ad
Matiz et al. (2020) –Italia	Sd; Ps; Ad

\* sociodemográfica (Sd), social (So), personal (Pe), contextual (Cx), psicológica (Ps), profesional (Pr), académica (Ac) adversidades (Ad) dependiendo

Si observamos la tabla 3, los estudios realizados sobre la resiliencia docente se distribuyen alrededor de todo el mundo, aunque se pueden observar diferencias entre los diferentes continentes. Mientras que Estados Unidos (EEUU) es el país con más estudios concentrados en una misma área, el continente europeo es el que más estudios realiza. En la tabla 3 podemos observar que España es uno de los países con más investigación sobre la resiliencia docente, seguido de Inglaterra. Por otra parte, en la actualidad no hay una metodología predominante, pues se han encontrado el mismo número de artículos realizados con una metodología cuantitativa que cualitativa, siendo minoritarios aquellos realizados con una metodología mixta.

*Tabla 3. Lugar de origen y metodología. Elaboración propia a partir de Pinel (2019b)*

<b>Continentes y países estudiados</b>		
<b>Continentes</b>	<b>Países</b>	<b>Total</b>
América	Canadá (1); Chile (2); EE. UU. (9)	30,77 % (n = 12)
Europa	Croacia (1); España (3); Finlandia (1); Inglaterra (4); Italia (2); Portugal (1); Suiza (1); Turquía (1)	35,9 % (n = 14)
Asia	Filipinas (1); Indonesia (1); Irán (1)	7,69 % (n = 3)
Oceanía	Australia (3); Nueva Zelanda (1)	10,26 % (n = 4)
África	Lesoto (1); República de Sudáfrica (1)	5,13 % (n = 2)
Antártida	-Ninguno-	0 % (n = 0)
Inespecífico	Varios países o no se especifica	10,26 % (n = 5)
<b>Metodología (n = 40)</b>		
<b>Cualitativa</b>	<b>Cuantitativa</b>	<b>Mixta</b>
45 % (n = 18)	47.5 % (n = 19)	7.5 % (n = 3)

En cuanto a las variables relacionadas con la resiliencia en los docentes, en la tabla 4 se puede observar una recopilación de las principales encontradas en los diferentes trabajos. Siguiendo con las líneas propuestas por Kong, Wang, Hu y Liu (2015), o Kumar (2017), los estudios referidos a la resiliencia docente de los últimos diez años se centran sobre todo en la línea de *factores estresantes*. De esta manera, al considerar la docencia uno de los sectores laborales con mayores niveles de estrés, muchos autores centran su atención en las características y valores profesionales de los docentes en cuanto a lo que estas influyen o se ven modificadas por la resiliencia, sobre todo en lo referente a la actuación docente (Vicente y Gabari, 2020). Por otra

parte, las adversidades y situaciones estresantes vividas por los docentes también son un punto de interés en la investigación de la resiliencia docente, teniendo un gran impacto el estudio de las enfermedades físicas o psicológicas que los docentes pueden llegar a generar en caso de no desarrollar capacidades resilientes suficiente para hacer frente a este tipo de circunstancias (Figueredo, Azeredo, Barroso y Barbosa, 2020).

*Tabla 4. Variables, factores y número de artículos en los que se mencionan. Elaboración propia a partir de Pinel (2019b)*

<b>Variables*</b>	<b>Artículos</b>	<b>Factores y artículos en los que se mencionan.</b>
Sociodemográ. (Fn = 10; Rn = 48)	56,41 % (n = 22)	Edad (13); Género (16); Nacionalidad (6); Estado Civil (4); Horario laboral (1); Estatus socioeconómico (1), Lugar de residencia (1); Lugar de trabajo (1); Número de hijos (2); Nivel educativo o grado académico (3);
Sociales (Fn = 7; Rn = 20)	17,95 % (n = 7)	Relación con la familia (4); Relación con los alumnos (1); Relación con los amigos (4); Relación con los compañeros (3); Relación con los padres de los alumnos (2); Facilitación intrapersonal y perfil (2); Soporte y relaciones sociales genéricas (4)
Personales (Fn = 8; Rn = 16)	23,08 % (n = 9)	Expectativas (3); Sentido de la vida (2); Infancia del docente (2); Situación personal (2); Motivaciones personales (2); Esperanza (1); Recursos personales (3); Condición física (1)
Contextuales (Fn = 5; Rn = 15)	33,33 % (n = 13)	Cultura institucional (1); Factores contextuales externos e internos a la escuela (7); Área de localización (rural, urbano) (4); Contexto laboral (2); Diversidad cultural (1)
Psicológicas (Fn = 24; Rn = 60)	66,67 % (n = 26)	Emociones positivas (3); Motivación (7); Psicología positiva (1); Cambios adaptativos (2); Aspectos, dimensiones y percepciones de la resiliencia (5); Optimismo (2); Autoeficacia (3); Capital Psicológico (1); Reconocimiento de la labor docente (2); Inteligencia emocional (1); Promoción y desarrollo de la resiliencia (3); Satisfacción laboral (3); Estrategias y recursos resilientes (4); Factores protectores (2); Factores personales y capacidad manejo de la situación (3); Coping (3); Autoestima (1); Sentimiento de seguridad (1); Bienestar (4); Felicidad (1); Mindfulness (1); Empatía (1); Autoconsciencia (1)
Profesionales (Fn = 19; Rn = 67)	79,49 % (n = 31)	Formación continua (desarrollo, aprendizaje, cursos) (4); Tipo de formación (3); Posibilidad de promoción (1); Departamento al que pertenece (1); Nivel de compromiso laboral (4); Actuación laboral y comportamiento docente (5); Identidad profesional (1); Logros (2); Monitorización (2); Estrategias, competencias y recursos docentes (8); Retos laborales (3); Rutina (1); Factores profesionales (2); Demandas laborales (1); Condiciones laborales y contrato (6); Responsabilidad y rol laboral (3); Antigüedad laboral y experiencia docente (18); Cambios de empleo (1); Autonomía y liderazgo (1)

Académicas (Fn = 12; Rn = 32)	28,21 % (n = 11)	Tipo de centro (9); Currículum (2); Gamificación (1); Comportamiento de los alumnos (2); Número de estudiantes (1); Etapa educativa en el que imparte docencia (5); Asignatura (7); Evaluación (1); Características de la clase (1); Área de enseñanza (1); Educación virtual (1), Tiempo de preparación para covid-19 (1)
Adversidades (Fn = 23; Rn = 55)	61,54 % (n = 24)	Problemas docentes (3); Desventaja socioeconómica (4); Experimentación de sucesos traumáticos, situaciones adversas y disruptivas, catástrofes naturales (5); Barreras laborales (2); Enfermedades físicas y psicológicas (8); Cansancio físico, psicológico y emocional (2); Dislexia docente (1); Alumnos con NEAE o dificultades (3); Efectos negativos e impacto en la vida personal o laboral (3); Estancamiento (1); Frustración (1); Sida y VIH (1); Vulnerabilidad (1); Violencia (1); Intenciones de dejar el trabajo (1); Estrés (4), Factores estresantes (4), Burnout (5); Soledad (1); Factores de riesgo (1); Victimización (1); Covid-19 (1); Ansiedad (1)

\* Fn: número de factores dentro de esa variable; Rn: recuento total de veces que se mencionan.

#### 1.4. Métodos, instrumentos, pruebas y técnicas para medir la resiliencia

Son diversos los métodos utilizados para medir la resiliencia debido a la diversidad de variables que se encuentran conectadas con este concepto principal, además de por la gran variación que existen entre las diferentes investigaciones por el cambio de tema o de población de interés sobre los que se centra cada estudio (Pinel, 2019b). La resiliencia se ha medido tanto como constructo en sí mismo, como a través de diferentes dimensiones, e incluso a través de la aparición de otras habilidades en la persona. Siendo así, podemos encontrar publicaciones realizadas desde una perspectiva cualitativa, midiéndola a través de entrevistas y preguntas abiertas (Ballantyne y Zhukov, 2017; Coetzee, Ebersöhn, Ferreira y Moen, 2017; Phillips, 2021), así como a través de cuestionarios ponderables desde una metodología cuantitativa (Díaz y Barra, 2017; Lee, Richards y Washburn, 2021; Richards, Levesque, Templin y Graber, 2016), siendo algo más mayoritarias las investigaciones que se realizan desde una perspectiva cuantitativa que cualitativa (Pinel, 2019b). A continuación, destacaremos algunos de los instrumentos más utilizados sobre adultos en general y sobre el sector docente en particular encontrados, teniendo en cuenta la revisión realizada por García, Molinero, Ruíz, Salguero,

de la Vega y Márquez (2014), así como la tabla realizada por Pinel (2019b) en su revisión sistemática sobre el estudio de la resiliencia.

- *Escala de resiliencia SV-RES de Saavedra y Villalta (2008)*: tal y como hemos visto, Saavedra es el autor que propone el modelo de la respuesta resiliente, recreando dicho modelo en esta escala con sus cuatro dimensiones: condiciones base, autoconcepto, visión del problema y respuesta resiliente. Además, con ella se pueden medir los doce factores más propios de la persona resiliente (identidad, autonomía, satisfacción, pragmatismo, vínculos y redes sociales, modelos, metas, afectividad, autoeficacia, aprendizaje y generatividad) (Saavedra y Villalta, 2008).
- *Escala de Resiliencia para Adultos (Resilience Scale for Adults, RSA) de Friborg et al. (2003)*, instrumento que mide la resiliencia a partir de 6 dimensiones referentes a la percepción del yo, planteamiento del futuro, competencias y recursos sociales, capacidad de estructuración y cohesión familiar. Este cuestionario toma en cuenta tanto atributos negativos (factores de vulnerabilidad) como positivos (factores protectores) de cada una de las dimensiones. Se ha podido observar el uso de esta escala en docentes extranjeros, pero no se ha podido encontrar la versión en español.
- *Escala resiliencia CD-Risc de Connors y Davidson (2002)* esta escala es una de las más utilizadas y la más conocida a la hora de medir la resiliencia en diferentes ambientes laborales. Son varias las investigaciones que se han realizado dentro del sector docente, mostrando una gran fiabilidad en cada uno de los casos para medir los niveles de resiliencia, tanto de manera general como teniendo en cuenta sus diferentes dimensiones (Ballantyne y Zhukov, 2017; Kong, Wang, Hu y Liu, 2015; Lee, Richards y Washburn, 2021).
- *The four-dimensional teacher resilience framework de Mansfield et al. (2012)* es una de las pocas escalas que miden de manera

efectiva la resiliencia en el sector docente, tomando como referencia las dimensiones emocionales, motivacionales, sociales y profesionales. Sin embargo, esta escala ha sido utilizada para medir la resiliencia en docentes de colegios e institutos, dejando a un lado al profesorado de universidad y los cambios en los elementos profesionales que el ambiente universitario conlleva.

- *La Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993)* instrumento diseñado para medir la resiliencia en deportistas desde una metodología mixta (cuestionario y entrevistas semiestructuradas). Es uno de los cuestionarios más usados para medir la resiliencia, sobre todo en personas que se encuentran realizando algún deporte. Sin embargo, no se han podido encontrar estudios realizados en muestras de docentes o en el sector de la educación.
- *Baruth Protective Factors Inventory de Baruth y Carroll (2002)* con este instrumento se puede medir la resiliencia a partir de algunos de sus factores protectores y factores de riesgo (personalidad adaptativa, contexto de apoyo, estresores y experiencias compensatorias). Con este cuestionario, se necesita hacer un ajuste dependiendo de la edad y de la etnia a la que se pertenece, pues los factores protectores y factores de riesgo experimentados no serán iguales para un niño que para un adulto (Baruth y Carroll, 2002).
- *Entrevista Individual Semiestructurada/con final abierto*. Con esta entrevista cada autor decide las preguntas que se van a realizar al entrevistado y si estas serán cerradas o abiertas, de manera que puedan dar respuesta a las preguntas realizadas y así poder conocer si las personas son resilientes o no de una manera más subjetiva. Por lo general, estas entrevistas están diseñadas a partir de una búsqueda bibliográfica o sistemática de la literatura existente, para establecer una batería de preguntas suficiente. El punto débil de las entrevistas es que la interpretación de los resultados es subjetiva, lo que puede llevar a errores dependiendo de la persona que analice las preguntas una vez contestadas. Igualmente, puede haber

información que no sea tenida en cuenta, preguntas de la entrevista que el entrevistado no desee contestar, o puede contestarlas de manera no sincera al ser menos anónima que un cuestionario. Sin embargo, el punto fuerte de este tipo de instrumentos es la capacidad de captar información oculta o más profunda al no tener que limitarse a unas cuantas preguntas preestablecidas. Además, al ser por lo general una entrevista que se realiza en persona, el entrevistador puede generar un ambiente relajado y de confianza para que el entrevistado exprese su opinión y experiencias de una manera más relajada.

Por último, cabe mencionar otros instrumentos no tan ampliamente conocidos por su escaso uso en la medición de la resiliencia docente. Entre ellos, *AVEM, Coping Inventory* de Schaarschmidt et al. (2001) y *Positive Psychological Capital* de Luthans et al. (2007), son dos ejemplos de escalas que miden los niveles de resiliencia desde otros conceptos que se encuentran ligados a la resiliencia, en este caso, nos referimos a los niveles de coping y al positivismo que posee la persona; o la *Escala de resiliencia RS-11* de Schumacher et al. (2005), la cual mide la resiliencia como una característica propia de la persona con personalidad positiva, y lo hace a partir de la competencia personal y la aceptación de sí mismo.

Tal y como podemos observar, son varios los instrumentos utilizados y diversidad de opiniones sobre su efectividad. Sin embargo, en base a los datos estadísticos obtenidos de cada uno de ellos, uno de los más eficaces, fiables y más utilizados para medir los niveles de resiliencia, con independencia de la rama laboral de la persona, la situación o la edad, ha sido la *CD-Risc* de Connor y Davidson. Contando con el propósito del presente trabajo y teniendo en cuenta las razones dadas en cada uno de los instrumentos, así como el Alpha de Cronbach presentado en diferentes investigaciones por estos (Pinel, 2019b), ha sido este último el instrumento que se ha decidido utilizar en este estudio para medir los niveles de resiliencia de los docentes.







# Capítulo II

## Marco teórico de la resiliencia



## Capítulo II. Marco teórico de la resiliencia

---

A lo largo del capítulo II se conceptualizará la resiliencia, y de manera más concreta, la resiliencia docente, teniendo en cuenta las fases y cambios experimentados por el constructo en su definición y caracterización, y la diferente terminología utilizada para hacer referencia a las características resilientes. Seguidamente, se continuará con el análisis del desarrollo de la resiliencia y de la respuesta resiliente en los docentes, teniendo para ello en cuenta sus condicionantes, los estilos de afrontamiento y los modelos explicativos de la evolución de esta capacidad. Por último, se realizará una revisión de los factores protectores y factores de riesgo con mayor influencia en la resiliencia docente, pasando a examinar los diferentes enfoques de estudio dependiendo de sus cualidades, factores e interacciones.

### 2.1. Definición y conceptualización de la resiliencia

Tal y como hemos podido comprobar en el capítulo anterior, el concepto de resiliencia ha pasado por una serie de cambios disciplinares, cobrando por ende a lo largo de los años una gran variedad de significados, y encontrándose definido y caracterizado desde diferentes perspectivas. A continuación, se presenta su evolución conceptual, teniendo en cuenta tanto elementos definitorios como sus características.

#### 2.1.1. Taxonomía y conceptualización de la resiliencia

Etimológicamente, el término español resiliencia debe su origen a la palabra *resilio* o *resilium* del latín, cuyo significado era volver hacia atrás de un salto, saltar o rebotar (Ortega y Mijares, 2018). Tal y como se ha mencionado en el capítulo 1, este concepto se comenzó a utilizar dentro de la arquitectura, la física, la química y la medicina para dar nombre a las propiedades de algunos materiales o elementos que les permitían resistir la ruptura o volver a un estado anterior después de haber sufrido una deformación. Más tarde, comenzó a usarse en las ciencias sociales, psicología

y ciencias de la educación, designando a una capacidad del ser humano para recuperarse y enfrentarse a las adversidades de manera satisfactoria, es decir, volver a su estado psicológico, social o físico original (Cocking, Sherriff, Aranda y Zeeman, 2020).

Sin embargo, la noción de resiliencia, tal y como la conocemos dentro de las ciencias sociales y las ciencias de la educación, ha pasado por un proceso de transformación que sigue renovándose y cambiando, desde el comienzo de su estudio dentro de esta rama, hasta la actualidad. Tanto es así, que el Diccionario de la Real Academia Española no introdujo el término resiliencia hasta el año 2014 (RAE, 2021). Este hecho, sumado a su estudio multidisciplinar, ha construido un concepto que no se encuentra totalmente definido, cuya delimitación epistemológica se caracteriza por la gran variedad de opiniones generadas y se encuentra ligado a ámbitos y objetivos de investigación dispares. Esta dificultad en su conceptualización ha supuesto una fuente de discusiones entre diversos autores a la hora de conferirle rigor científico al concepto, pues nos encontramos ante varias posiciones y definiciones, las cuales se exponen a continuación siguiendo un orden cronológico (Daly, 2020; García y Domínguez, 2013; Marques, Duarte y Tomé, 2019):

Richardson (1990, citado en García y Domínguez, 2013) definía la resiliencia como el esfuerzo de un organismo por retornar a un estado biológico, psicológico y espiritual anterior una vez sufrida una adversidad capaz de causar un desequilibrio. De acuerdo con Richardson, la magnitud del desequilibrio dependería de una serie de factores protectores (recursos internos o externos), que el propio organismo utiliza para hacer frente a los estresores, siendo cuatro los posibles resultados de este enfrentamiento: reintegración resiliente (superación con aprendizaje), reintegración homeostática (superación sin aprendizaje), reintegración con pérdida (superación con pérdida de recursos o aprendizajes) o reintegración disfuncional (superación o no y desarrollo de conductas disruptivas y de riesgo) (citado en García y Domínguez, 2013).

Autores como Suarez (1993), Wolin y Wolin (1993) o Grotberg (1996), daban definiciones similares, afirmando que la resiliencia era la capacidad de afrontar y soportar una situación adversa, confiriendo a la persona la posibilidad de reponerse en caso de que se produjera un desequilibrio, saliendo victorioso y con un aprendizaje adquirido (citado en Meneghel, Salanova y Martínez, 2013). Otros autores como Osborn (1993) o Luthar y Cushing (1999) comienzan a introducir en la definición de resiliencia además de los factores de protección mencionados en la definición de Richardson: (1) los factores de riesgo, (2) la interacción entre elementos internos y externos al individuo, (3) sus capacidades y (4) la relación con su entorno; todos ellos determinantes de la manera en la que cada persona se adaptaría a la adversidad (citado en García-Vesga y Domínguez, 2013).

Rutter (1993), quien, tal y como hemos mencionado con anterioridad, acuñó la palabra resiliencia dentro de las ciencias sociales y de la psicología, la definía como una habilidad que presentaban los jóvenes que consiguen evolucionar favorablemente aun encontrándose en una situación de desventaja social, económica o de estrés sostenido, circunstancias estas que implican un alto riesgo de desarrollar una situación personal desfavorable. Esta opinión fue compartida por Garmey (1993), quien definió la resiliencia como la capacidad de adaptar la conducta a una situación de estrés, haciendo que esta se supere debido a cualidades personales.

Desde otro punto de vista, se puede observar un cambio en el concepto con la aportación de autores como Vanistendael y Leconte (2002), para quienes la resiliencia era, más que una habilidad, una actitud mantenida por una o un grupo de personas, gracias a la cual eran capaces de dirigir sus vidas de una manera socialmente aceptable hacia el éxito, independientemente de las posibles adversidades que se pudieran presentar. Para Vanistendael y Leconte (2002), esta aptitud se componía de dos factores primordiales: la capacidad de resistencia ante el estrés y los infortunios, y la destreza para mantener un comportamiento positivo en situaciones límites. Ambos elementos proporcionarían una protección física, psicológica y del propio ser.

Martínez y Vásquez (2006) definen la resiliencia como un proceso que se ve directamente influenciado por factores internos y externos a la persona, incluyendo dos nuevas cualidades a esta habilidad. En su libro “*la resiliencia invisible*”, en primer lugar, le confieren un carácter dinámico, siendo posible su cambio a lo largo del ciclo vital. En segundo lugar, lo consideran un concepto que se puede enseñar a través de las relaciones sociales con el círculo cercano de familiares, amigos y conocidos, introduciendo así el concepto *tutor de resiliencia*. Estos contactos sociales suponían un apoyo fundamental en el desarrollo integral de cada individuo y en el proceso de recuperación tras haber sufrido un infortunio, pues la carencia de recursos para el afrontamiento podría suplirse gracias a las cualidades y puntos fuertes de las personas a su alrededor, evitando así el desarrollo de psicopatologías en el individuo (Martínez y Vásquez, 2006).

Esta perspectiva de la resiliencia también se puede ver reflejada en la definición dada por Basile (2007), quien la describe como una habilidad que ofrecía al individuo la posibilidad de llevar una vida satisfactoria y de calidad a pesar de encontrarse diferentes contratiempos a lo largo de esta. Para Basile, el desarrollo de la resiliencia dependía de cuatro elementos fundamentales: (1) la/s adversidad/es o situación/es negativa/s por la/s que la persona o grupos de personas vivenciaban en un momento determinado o en un periodo de tiempo extendido; (2) los factores de riesgo como concepto separado de la adversidad, pues eran las condiciones físicas, psicológicas, biológicas o sociales que podían suponer una desventaja o una mayor vulnerabilidad ante la lucha contra una situación límite; (3) los factores protectores, una serie de recursos que, en contraposición a los anteriores, permitirían a la persona luchar contra la situación adversa, facilitando la adaptación, superación de la misma y fortalecimiento de la persona; y por último (4) la adaptación positiva, la cual supondría el desarrollo final de la capacidad de resiliencia, pues el individuo habría sido capaz de superar la adversidad sin que esta hubiera hecho mella en el desarrollo integral de la persona (Basile, 2007).

Gutiérrez-Rodríguez (2009) también se aventuró a definir el término resiliencia, pues para él, al contrario que para la mayoría de autores ya comentados, la resiliencia no era una habilidad, sino un rasgo de la personalidad positiva, pues incluso sin haber superado la situación adversa, la persona con este rasgo es capaz de razonar los inconvenientes y las posibles ventajas que esta ha tenido o podría tener sobre ella y su entorno. De esta manera, se inicia el crecimiento personal y el aprendizaje a través del razonamiento lógico.

Por otra parte, y centrándose más en el ámbito familiar y en el potencial de las relaciones sociales para desarrollar la resiliencia, autores como Doehring (2015) o Gauvin, Lefebvre, y Malo (2015), afirman que solo es posible desarrollar esta capacidad con la ayuda del entorno familiar, al ofrecer un apoyo incondicional al individuo, sobre todo en los primeros años de vida y en situaciones adversas que, por lo general, vivencian todos de forma compartida al mismo tiempo. Esto permitiría un desarrollo personal satisfactorio y facilitaría el proceso de crecimiento moral y espiritual. Estos autores hacen alusión en muchas ocasiones al término *coping*, que será definido en el siguiente apartado, como un elemento propio de la persona resiliente (Doehring, 2015)

Por último, aunque no por ello menos importante, si bien la palabra resiliencia ya se encontraba en uso y extendida por todo el territorio español, La RAE, en 2014, introdujo el término en el diccionario, dándole una definición oficial, aunque simple en comparación con las definiciones más complejas que han sido aportadas por otros autores. Sin embargo, en dicha definición se puede observar la gran influencia que han tenido las ciencias sociales en la construcción del término resiliencia, pues el primer enunciado que se puede encontrar hace alusión a la capacidad de los seres vivos de sobreponerse a una adversidad, y en segundo, a la cualidad de ciertos materiales de volver a un estado anterior después de haber sufrido una deformación (RAE, 2021).

Tal y como podemos observar, existen gran variedad de definiciones, con diversos elementos en común y otros muchos en contraposición. Siendo así, nos aventuramos a crear una definición propia teniendo en cuenta la información anteriormente expuesta, así como el desarrollo del presente estudio. De esta manera, podemos considerar la resiliencia como la capacidad o habilidad de una persona o grupo de personas de procesar, enfrentar, adaptarse positivamente y superar una situación adversa con diversos grados de intensidad, de manera que esta experiencia sirva de base para el desarrollo integral y satisfactorio de la persona. Dicha habilidad no tiene una evolución lineal ni fija, sino que es sensible a cambios a lo largo del ciclo vital de la persona, siendo maleable y dinámica, y pudiéndose enseñar y desarrollar incluso antes de vivenciar cualquier situación límite. Una vez delimitado el término desde las diversas perspectivas que se pueden encontrar dentro de las ciencias sociales, se hace necesaria la diferenciación del constructo de resiliencia al encontrarse estrechamente ligado con otros términos con un origen epistemológico similar.

### 2.1.2. Diferenciación conceptual frente a otros términos

Anterior al término resiliencia, y dentro de las ciencias sociales, la psicología y la educación, han aparecido diversos conceptos que han intentado igualmente delimitar las características y capacidades que poseían ciertos individuos para resistir y superar diferentes tipos de infortunios y desdichas. Debido a su similitud, en muchas ocasiones estos términos han sido utilizados, sobre todo antes de la introducción del sustantivo resiliencia como se conoce en las ciencias sociales, para definir comportamientos y capacidades consideradas actualmente como resilientes. De entre estas expresiones, destacamos por su uso continuado, y en muchas ocasiones actual, las palabras *invulnerabilidad*, *coping* (conocido en ciertas ocasiones en español como *afrontamiento* o *estilos de afrontamiento*), *hardiness* (en español, *personalidad resistente*), *crecimiento postraumático*, y uno de los más conocidos y utilizados hoy en día, *mindfulness* (también llamada en ciertas ocasiones como *consciencia plena*).



### 2.1.2.1. Resiliencia e invulnerabilidad

La palabra invulnerabilidad fue uno de los primeros términos usados por diversos autores para describir a personas cuyas características les hacían parecer “invencibles” o invulnerables psicológicamente ante procesos catastróficos y adversidades, resistiendo en gran medida a situaciones límite y presentando un desarrollo general normalizado (García Domínguez, 2013; Kleiman, Chiara, Liu, Jager, Choi y Alloy, 2017). Tal es el caso de autores ya mencionados en el capítulo 1, como Garmezy o Michel Rutter, este último a su vez separó el término resiliencia del de vulnerabilidad mediante una serie de estamentos que mencionaremos más adelante (Kong, Wang, Hu, y Liu, 2015).

De acuerdo con Anthony (1987, citado en Meneghel, Sañanova y Martínez, 2013), la invulnerabilidad era un rasgo de la persona inmutable, permanente y absoluto, no pudiendo cambiar a lo largo de la vida, estando dividida en diferentes categorías o grados en los que se clasificaba para cada individuo:

- *Personas hipervulnerables*, quienes han vivido gran parte de su vida en una situación de desventaja y que, tal y como se espera, no tienen resistencia a las situaciones adversas, por lo que su desarrollo evolutivo se ve fácilmente influido y dirigido hacia patologías de diversa índole.
- *Personas pseudo-vulnerables*, las cuales, al contrario que las anteriores, han vivido en un entorno carente de obstáculos, protector y benévolo pero que, al contrario de los resultados esperados, son incapaces de defenderse ante situaciones adversas y llegan a evolucionar de manera anómala.
- *Personas invulnerables*, al igual que pasa con las personas hipervulnerables, debido a las características de su entorno se espera que no sean capaces de recuperarse y tolerar las dificultades que puedan presentarse en su vida, ya sean estas previsibles o no,

y que sin embargo presentan una fortaleza inesperada ante las mismas, así como un desarrollo evolutivo positivo.

- *Personas no vulnerables*, fácilmente confundidas con las anteriores, pero cuya diferencia reside en su fortaleza, la cual siempre ha primado y ha sido innegable, por lo que se espera y se obtiene de ellas una lucha, superación y adecuación a situaciones límite altamente satisfactoria.

Si bien es cierto que cada persona podía presentar diferentes grados de invulnerabilidad, una de las razones que impulsó su separación de la palabra resiliencia fue el hecho de que con esta etiqueta se afirmaba que una persona era resistente a cualquier situación de riesgo o de estrés debido únicamente a su condición psicológica, independientemente de la naturaleza de esta y sin considerar el contexto como un causante del cambio en el proceso (Menendez-Osorio, 2021). Sin embargo, se comprobó que la misma persona podía ser invulnerable a ciertas situaciones y a su vez vulnerable a otras, lo que facilitó la identificación de la invulnerabilidad como una característica de la capacidad de resiliencia.

De acuerdo con Rutter (1993, citado en Kalawski y Haz, 2003; Popham, McEwen, y Pluess, 2021) el concepto de invulnerabilidad o invencibilidad no abarcaba al completo las habilidades de resistencia y adaptación de la persona a las situaciones adversas. Tampoco se tenía en cuenta la posibilidad de cambio de dicha habilidad, puesto que una persona podría llegar a ser más o menos invulnerable en ciertos momentos de su vida, como por ejemplo, la infancia respecto a la adultez. Siendo así, propuso una serie de estamentos que cuestionaban el concepto de invulnerabilidad y proponían el concepto de resiliencia como alternativa mejorada para las personas que eran capaces de superar situaciones adversas de manera exitosa (Kalawski y Haz, 2003).

Dichos estamentos son (Kalawski y Haz, 2003): (1) mientras que las personas actuaban con diferentes comportamientos y grados de intensidad dependiendo de la situación, ser invulnerable suponía poseer una resistencia

absoluta a cualquier situación adversa, no siendo por tanto real; (2) esta característica se aplicaba sobre todo a niños y personas que se encontraban en situación considerada de riesgo, teniendo en cuenta solo el desarrollo psicológico de las mismas, mientras que la resiliencia se podía desarrollar en cualquier persona teniendo en cuenta además de las condiciones psicológicas, el contexto social, ecológico, cultural y ético; (3) la invulnerabilidad es estable en el tiempo, una persona que fuese considerada como vulnerable, nunca podría llegar a ser invulnerable. Sin embargo, la resiliencia es dinámica y cambiante, variando por causas no solo personales sino del contexto que la rodea. Hoy en día, diversos autores reconocen la invulnerabilidad como un factor importante en el desarrollo de la resiliencia, pero no como una capacidad absoluta, siendo por lo tanto una parte de esta y no un concepto estudiado de manera aislada (Popham, McEwen, y Pluess, 2021)

#### 2.1.2.2. Resiliencia y coping

En español, la palabra *coping* hace referencia en diversas ocasiones a las estrategias de enfrentamiento o adaptación que una persona pone en marcha ante una alteración por una situación adversa, de estrés o de ansiedad en un momento determinado (Hosseini, Barker y Ramirez, 2016; Marsollier y Expósito, 2021). De acuerdo con autores como Gil (2010) o Segers, Bravo y Villafuerte (2018) existen dos tipos de estrategias de afrontamiento o *coping* a la hora de enfrentar situaciones estresantes:

- Las *estrategias adaptativas* nos ayudarían a largo plazo a mantener la salud mental y física, reducir el estrés y superar la frustración en caso de que la situación límite supere las capacidades del individuo.
- Las *estrategias inadaptativas*, que al contrario de lo que su nombre podría indicar, no afectarían de manera negativa, sino que son métodos que nos ayudarían a reducir el estrés de manera inmediata. Sin embargo, no lo reducirían a largo plazo, sino a corto, por lo que sería una solución momentánea e ineficaz si se mantiene.

Este término fue comúnmente utilizado en los años 50, esta vez no para designar una habilidad, sino para hacer referencia a los elementos que permitían a la persona superponerse positivamente a la situación de riesgo. Sin embargo, este término estaba centrado en los elementos que permitían la resistencia y la superación del estrés, además de que su definición se basa en gran medida en el beneficio a corto plazo (Gil, 2010). La resiliencia no se fundamenta solamente en superar las situaciones de ansiedad y estrés que se presenten en el momento, sino que también engloba a otro tipo de situaciones que pueden provocar desde malestar, hasta una psicopatología en el individuo si no tiene capacidad suficiente para transformarlas en una oportunidad de crecimiento personal. Además, es un proceso que cambia con el tiempo y que puede inclinarse tanto para bien como para mal a lo largo de la vida del individuo (García, Molinero, Ruiz, Slaguero, de la Vega y Márquez, 2014). Al igual que pasa con el término invulnerabilidad, la palabra coping es utilizada actualmente para dar nombre a ciertos rasgos resilientes.

### 2.1.2.3. *Resiliencia y hardiness*

El término *hardiness* se utiliza en muchas ocasiones en español para referirse a la personalidad resistente, el cual fue acuñado por Kobasa en 1979 (Fernández y Crespo, 2011; Simi, Noosh, Jamali y Ghasemi, 2020). De acuerdo con Kobasa (citado en Simi, Noosh, Jamali y Ghasemi, 2020), la resistencia psicológica o *psychological hardiness* es una mezcla de creencias sobre el mundo y su funcionamiento, el autoconocimiento de las capacidades de la propia persona, así como de experiencias vividas durante la infancia, que permite la resistencia a eventos estresantes a lo largo de la vida. A su vez, está dependerá de tres componentes principales: capacidad de aceptación del reto, el control y el grado de compromiso. Por su parte, la resiliencia incluiría en la ecuación el papel de enfrentamiento, y permitiría además un aprendizaje social y emocional a partir de las situaciones vividas y las experimentadas por sus seres queridos.

Kobasa, a diferencia de lo que pasó con el término invulnerabilidad, tuvo en cuenta el hecho de que las personas, aunque pertenecientes a un grupo

poblacional determinado, desarrollaban diferentes niveles de personalidad resistente de manera individual incluso estando estas expuestas a los mismos acontecimientos adversos, es decir, mientras que algunas personas se debilitaban ante estas situaciones, otras salían aún más fortalecidas (Fernández y Crespo, 2011). De esta manera, las características que definirían a una persona con personalidad resistente serían las siguientes:

- Personas comprometidas consigo mismas y con el trabajo que desempeñan
- Sujetos con un alto autocontrol, con sentido de la iniciativa y con capacidad de superación de la frustración
- Personas emprendedoras y decididas, capaces de ver el lado positivo en la adversidad y tomarlo como una oportunidad de crecimiento personal

Tal y como podemos observar, *hardiness* es uno de los términos que más se asimila a la resiliencia, pues al igual que esta, contempla los infortunios como posibilidades y oportunidades de crecimiento personal. No obstante, podemos encontrar dos diferencias fundamentales que promovieron la separación de ambos conceptos (Simi, Noosh Jamali y Ghasemi, 2020): En primer lugar, mientras que para desarrollar una personalidad resistente es necesario enfrentarse a una situación estresante o adversa, la resiliencia puede ser desarrollada antes de que el evento surja, haciendo de esta manera que el individuo esté preparado, protegiéndolo ante el impacto de un acontecimiento negativo. En segundo lugar, la resiliencia contempla también aspectos sociales, culturales y ecológicos que rodean al individuo y que pueden tener una repercusión directa en su desarrollo psicosocial, mientras que la personalidad resistente tiene en cuenta solo las capacidades del propio individuo, así como la manera en la que este se adapta a su medio, es decir, el medio no influye en el individuo pues este se ajusta al mismo.

#### 2.1.2.4. *Resiliencia y Crecimiento postraumático*

Otro concepto que ha sido usado frecuentemente para designar características propias de las personas resilientes ha sido el *crecimiento postraumático*. En este caso, esta concepción hace referencia solo y exclusivamente a la capacidad que la persona posee y que le ayuda a tomar una situación negativa y transformarla en un aprendizaje y evolución positivos (Fernández y Crespo, 2011). El crecimiento postraumático ha sido comúnmente estudiado dentro de un núcleo poblacional y desde la perspectiva del cambio tras la vivencia de una experiencia límite, siendo tres los cambios que se podrían producir (García, Reyes y Covar, 2014):

- *Cambios en las personas*, los cuales se producen cuando el grupo se adapta a la adversidad gracias a sus rasgos, haciendo que tengan una mayor confianza en sus propias capacidades en la consecución de objetivos.
- *Cambios en la mentalidad*, adquiriendo una nueva filosofía de vida enfocada al optimismo, desarrollando la capacidad de discriminación tanto del grado de dificultad de las situaciones y de la manera más efectiva de superarlas, como de los valores y ventajas que les pueden proporcionar.
- *Cambios en las relaciones*, generando conexiones sociales más fuertes y duraderas con los miembros que componen su grupo social, haciendo valoraciones más positivas de dichas conexiones, y desarrollando la capacidad de empatía y comprensión frente a opiniones y posturas diferentes a la propia.

Una de las principales diferencias entre el crecimiento postraumático y la resiliencia es, tal y como hemos mencionado con anterioridad, la cantidad de personas que se ven influenciadas por estos rasgos. En el caso del crecimiento postraumático, era algo que se daba en un grupo de personas, pues todas se enfrentaban a la misma situación estresante y las unas se apoyaban en las otras, de manera que dicho crecimiento se diera en todas ellas en mayor o menor medida (Fletcher, 2021). No obstante, la resiliencia toma al individuo

tanto dentro como fuera del grupo común, teniendo en cuenta que cada individuo se ve directamente influenciado por su contexto social, pero sin dejar las propias características y habilidades individuales de lado. De esta manera, una persona, aun encontrándose incluida en un grupo con bajo riesgo de desarrollar una patología, puede no disponer de los elementos necesarios para afrontar de manera efectiva una situación de riesgo, y por tanto, no conseguir dicho crecimiento postraumático (Avilés, Cova, Bustos, y García, 2014).

Igualmente, la resiliencia también considera el cómo afecta cada hecho traumático a las relaciones sociales mantenidas entre el grupo de individuos, pudiendo derivar en un resultado positivo y un fortalecimiento en grupo, o en uno negativo que pudiera suponer, en el peor de los casos, un desvanecimiento del grupo y una separación permanente de los miembros (Avilés, Cova, Bustos, y García, 2014). Por otra parte, la resiliencia, al poder adquirirse e interiorizarse independientemente de si se ha desarrollado o no una situación altamente estresante, se diferencia del crecimiento postraumático en que este solo se da si se vivencia una adversidad. Siendo así, el crecimiento postraumático, al igual que la terminología anterior, formaría parte de la resiliencia como un constructo integrador (Maisha, Massicotte y Morin, 2021).

#### 2.1.2.5. Resiliencia y *mindfulness*

*Mindfulness* ha tenido su aceptación en español como término anglosajón debido a la dificultad en expresar el significado del concepto en nuestra lengua, siendo la traducción más cercana que se ha podido hacer del mismo la de *consciencia plena* (Rosselló, Zayas, y Lora, 2016). Sin embargo, en la mayoría de los casos se sigue utilizando y es conocido en su lengua original como un anglicismo, no solo en España, sino en muchos otros países (Vásquez-Dextre, 2016). Es común verlo en diferentes investigaciones e intervenciones en relación con la resiliencia, pues surgió a través de la necesidad de mejorar las capacidades de manejo del estrés diario de las personas, así como el de evitar otro tipo de enfermedades al no poseer

mecanismos de enfrentamiento suficientes ante adversidades y situaciones de tensión en la vida diaria (Bajaj y Pande, 2015; Pérez, et al., 2021). Aunque en la gran mayoría de ocasiones se ha estudiado como una técnica a través de la cual se ejercita la relajación, el autocontrol, y la atención al momento vivido a través de la meditación, algunos estudios lo han considerado un rasgo, pues es capaz de influir en la regulación emocional de la persona y evitar la rumiación (Guendelman, Medeiros y Rampes, 2017).

Un elemento que destaca en el estudio de mindfulness son las diferentes intervenciones que prevalecen en las investigaciones llevadas a cabo, existiendo diversas técnicas o métodos enfocados en el bienestar a través de un aumento y mejora de la capacidad de resiliencia. Un ejemplo de estas intervenciones basadas, como es el caso que nos concierne, en el docente y en la capacidad de resiliencia, sería el programa CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education, en español, fomento de la consciencia y de la resiliencia en educación), a través del cual se ha demostrado la relación existente entre la práctica de mindfulness como técnica de meditación y la creciente mejora de la capacidad de resiliencia ante situaciones límite de diferentes grados de intensidad (Schussler et al., 2018).

Mindfulness está integrado principalmente por dos fases, una propia de la técnica y otra externa a esta. De esta manera, la primera fase, a través del programa y la ejecución de ciertas técnicas durante la intervención, permite a las personas un viaje de autodescubrimiento, una concentración en sí mismo, y un control de la mente y del cuerpo en el momento, facilitando la desconexión de los problemas (Maisha, Massicotte y Morin, 2021). Durante la segunda fase, se confirmaría la consecución del desarrollo completo de mindfulness, pues engloba el dominio de todas estas emociones, y el control de la mente y cuerpo fuera de la práctica en sí, de manera que se acceda a una vida plena sin la necesidad de estar realizando constantemente ejercicios de meditación (Guendelman, Medeiros y Rampes, 2017).

Como podemos ver, la resiliencia y el mindfulness mantienen una relación muy estrecha entre ellos, aunque el segundo es más bien considerado



una práctica a través de la cual se puede mejorar la primera. Si bien ambas buscan el bienestar de las personas y la aceptación, adaptación y superación de situaciones límite para conseguir una vida plena, la resiliencia en sí misma está considerada, en todos sus aspectos, una capacidad, que abarcaría la consciencia plena entre otros rasgos propios del mindfulness (Gueldner y Feuerborn, 2015).

## **2.2. Desarrollo de la resiliencia y de la respuesta resiliente**

La capacidad de resiliencia puede pasar por diversas etapas a lo largo de la vida de una persona, pudiendo estas permanecer casi inmutables durante prolongados periodos de tiempo o cambiar rápidamente en fases breves. De esta manera, se estudiarán los posibles condicionantes en la mejora o deterioro de la capacidad de resiliencia, teniendo en cuenta los estilos de afrontamiento y los modelos de desarrollo de la resiliencia creados por diversos autores en el sector de la educación.

### **2.2.1. Condicionantes del desarrollo de resiliencia**

No todas las personas presentan los mismos niveles de resiliencia en un momento determinado de su vida, ni estos se encuentran perpetuamente predeterminados, sino que puede darse una variación inter e intrageneracional, pudiendo una persona pasar de tener una capacidad de recuperación y de adaptación muy baja durante la adolescencia, y sin embargo muy elevada en la edad adulta. Esto se debe a diversos elementos, propios y externos a la persona, los cuales condicionarán en gran medida el proceso de evolución que la capacidad de resiliencia tendrá a lo largo de su ciclo vital. De entre ellos, los considerados más relevantes en esta transformación son (Cardozo y Alderete, 2009; Ellis, Bianchi, Griskevicius y Frankenhuis, 2017; Fisher, Ragsdale y Fisher, 2019; Rodríguez, Ramos, Ros y Fernández, 2015):

- *Eventos negativos o adversos*: son los primeros que mencionamos al ser la razón de lucha de la resiliencia. Si bien es cierto que un evento crítico, una adversidad, un trauma o una situación

estresante, están considerados en un principio como elementos que afectarán a las personas generando malestar y una alteración perjudicial, este tipo de situaciones pueden fomentar el desarrollo de la personalidad resiliente a partir del aprendizaje e incremento de nuevas estrategias de afrontamiento. Para ello, es necesario, por una parte, que se genere un crecimiento personal a partir de la vivencia de la situación adversa, y por otra, que la persona tenga recursos suficientes, internos o externos, que permitan, como mínimo, el aprendizaje y la adaptación.

- *Salud Mental*: esta condicionará la percepción de lo considerado adversidad, el grado de intensidad con la que esta aparece y la posibilidad de superación de esta. Si se mantiene una salud mental estable, sin tendencias a la rumiación y la preocupación excesiva, o sin presencia de síntomas pertenecientes a psicopatologías tales como la ansiedad o la depresión, una persona se encontraría mucho más preparada a la hora de tener que enfrentarse a un problema. Sin embargo, si sucede lo contrario, no solo se estaría generando una situación que puede perjudicar al individuo, sino que además puede empeorar y desembocar en muchos casos en comportamientos desadaptativos, y soluciones contraproducentes o altamente dañinas.
- *Inteligencia*: este elemento está compuesto por factores genéticos y por el aprendizaje y crecimiento personal que se lleva a lo largo de la vida. La inteligencia impulsa a la persona a ligar dos ideas separadas (recursos propios y características de la adversidad) para determinar las diferentes opciones, caminos y soluciones que hay frente a un problema, así como a elegir aquella que ofrezca el resultado más adecuado y menos perjudicial. Igualmente, la inteligencia permite analizar la situación una vez esta ha pasado (o está sucediendo) y determinar la eficacia con la que se ha actuado (o se está actuando), los puntos más débiles, y los consiguientes

aprendizajes y mejoras de los procesos seguidos para ponerlos en marcha ante futuros acontecimientos.

- *Autorregulación emocional y de habilidades*: por una parte, gracias a la autorregulación emocional y de habilidades, las personas somos capaces de marcarnos objetivos claros y alcanzables, pudiendo ser resueltos con los recursos y habilidades de las que sabemos que disponemos. Por otra, nos permiten regular nuestras emociones, estados de ánimo y sentimientos, de manera que se pueda mantener una aptitud optimista, la calma en situaciones de estrés y mayor capacidad de razonamiento ante un problema.
- *Autoconcepto*: este es uno de los mayores condicionantes de la resiliencia, pues nos ayuda en la autoevaluación de las propias habilidades, conociendo tanto nuestras fortalezas como nuestras debilidades. El autoconcepto se define como la percepción de la imagen o, tal y como da a entender su propio nombre, del concepto que tenemos de nosotros mismos dentro del mundo, con independencia de que tienda hacia sentimientos de satisfacción o de descontento. Este elemento es una habilidad en sí misma, pues mejora la seguridad que una persona tiene para poder enfrentarse a una adversidad al conocer cuáles son sus capacidades
- *Adaptación social*: un aspecto importante de la resiliencia es conocer los derechos y obligaciones, así como saber adaptarse a las diferentes reglas y normas de convivencia del modelo social en el que se está inmerso. La persona ha de ser capaz de interiorizar estas normas, acomodarse a unos valores de manera asertiva a través del proceso de socialización (Weiss, 2012).
- *Soporte social*: aunque la resiliencia se ve afectada en gran parte por factores de índole personal, no debemos olvidar aquellos aspectos externos al individuo. El soporte social juega un gran papel en el desarrollo de esta condición, pues proporciona seguridad, diversos puntos de vista, evita la soledad, crea patrones de conducta y puede cambiar la personalidad, el pensamiento y el

comportamiento. Las personas que rodean al individuo, sobre todo aquellas cercanas, proporcionan un aprendizaje de lo social, enseñan nuevas habilidades a partir de la experiencia vivida de manera ajena, y ayudan en gran medida a construir la idea que tenemos de nosotros mismos (autoconcepto).

Tal y como podemos observar, la resiliencia se ve condicionada por diversos factores que se encuentran interconectados entre sí, y la manera en la que estos se relacionan e interactúan entre ellos. Esta interacción entre factores resilientes es lo que da lugar a los diferentes estilos de afrontamiento

### 2.2.2. El afrontamiento y los estilos de afrontamiento

El afrontamiento es el conjunto de estrategias que una persona utiliza para reducir el impacto negativo, tanto físico como psicológico, que un evento estresante puede llegar a generar (Segers, Bravo y Villafuerte, 2018). No todos los estilos de afrontamiento generan una respuesta positiva en el organismo, sino que mientras que algunos estilos pueden desarrollarse de manera constructiva (estilos de afrontamiento activos); otros pueden ser destructivos, provocando incluso problemas de salud en el individuo (afrontamiento no productivo); o pueden aminorar el impacto negativo de la adversidad sin enfrentarse directamente a ella (estilos de afrontamiento pasivos). Según Sandín y Chorot (2003) Existen 7 tipos de estilos de afrontamiento, los cuales utilizaron posteriormente para la creación de una escala para medir cada uno de ellos por independiente (Llamas y Julio, 2010; Macías, 2019; Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020; Segers, Bravo y Villafuerte, 2018):

- *Focalización en la solución del problema (afrontamiento activo)*: se basa en la búsqueda de soluciones que puedan resolver el problema o la situación estresante. Las personas que emplean este estilo de afrontamiento suelen presentar una serie de comportamientos como la búsqueda de información referente al problema presente, creación de un plan y de estrategias para la solución del problema, evaluación de la opción más efectiva,

realización de actividades mentales y físicas relajantes que les ayuden a mantener la mente despejada y faciliten la búsqueda de opciones para la resolución del conflicto, etc.

- *Autofocalización negativa (afrentamiento pasivo)*: crea una sensación de bienestar y un pensamiento positivo aparente desde la evaluación del problema como algo no tan malo o que podría ser aún peor.
- *Reevaluación positiva (Afrontamiento activo)*: al contrario que el anterior, en este caso la persona conoce el verdadero grado de gravedad de la situación a la que se está enfrentando, y decide luchar contra ella desde esa perspectiva realista, sin tratar de restarle importancia.
- *Expresión emocional abierta y búsqueda de apoyo social (Afrontamiento pasivo)*: el individuo busca el apoyo emocional de sus familiares, amigos y compañeros para mitigar los efectos negativos de la adversidad. De esta manera, en primer lugar busca el consuelo a través del habla y la expresión de emociones, y en segundo lugar acude a buscar consejo a partir de los conocimientos y experiencias que otras personas han podido tener del mismo problema o dificultades similares
- *Evitación (afrentamiento pasivo-no productivo)*: con este estilo de afrontamiento se busca la eliminación del problema ignorándolo, sin enfrentarse a la realidad y creando la ilusión de que no está ahí. En ciertas ocasiones, este estilo puede ayudar a superar adversidades que tienen un grado de gravedad bajo y que pueden ser obviadas por el individuo, sin que esta sufra ninguna consecuencia negativa. Sin embargo, en la mayoría de las ocasiones este tipo de afrontamiento puede generar un problema mayor. En cualquiera de los casos, la evitación no genera ningún tipo de aprendizaje en la persona ni hace que esta ponga en marcha las diferentes herramientas personales que posee, razón por la que se considera un estilo de afrontamiento no productivo.

- *Religión (afrentamiento activo-pasivo)*: donde la persona busca un consuelo espiritual, ya sea porque ha aceptado la situación y de alguna manera le sobrepasa, o porque no encuentra las respuestas que buscaba y confía en que un ser superior pueda dárselas. Este estilo de afrontamiento es considerado en ocasiones activo y en otras pasivo, dependiendo de la perspectiva con la que la persona acuda a la religión para resolver el problema. Dar un significado existencial a la adversidad puede fomentar la recuperación y el desafío. Sin embargo, si el problema se mira desde una perspectiva en la que ha sucedido porque tenía que suceder, fatalista, o solamente desde el consuelo, al igual que quien busca el consuelo social, se podría tomar como un estilo de afrontamiento pasivo, e incluso en casos extremos (intervención de fuerzas malignas mayores), podría llegar a ser no productivo y derivar en consecuencias negativas.

Los estilos de afrontamiento están vinculados con los niveles de resiliencia, pues aquellas personas que aplican estilos de afrontamientos activos con mayor frecuencia son los que mayores resistencias al malestar han demostrado poseer y los que mayor capacidad de superación ante situaciones adversas han evidenciado (Segers, Bravo y Villafuerte, 2018). Sin embargo, existen otros elementos que determinan la respuesta que la persona va a dar frente a la adversidad.

### 2.2.3. Modelos y procesos de construcción en la respuesta resiliente. Una mirada desde la psicología del desarrollo

La resiliencia es un proceso dinámico en el que intervienen una serie de factores, estilos de afrontamientos, características, habilidades, contextos y relaciones personales que interaccionan todos entre sí. Sin embargo, desde que se da la adversidad hasta que se desarrolla una reacción resiliente surge una sucesión de elementos que hacen a la persona competente ante el problema. Llegados a este punto, nos surgen varias preguntas: ¿De qué manera interactúan entre sí para que se lleve a cabo la respuesta resiliente? ¿Cuál es

el proceso que sigue la persona para determinar cuál es la mejor solución frente al problema al que debe hacer frente? ¿Qué condiciones deben estar presente para que se dé la respuesta resiliente? Para dar respuesta a estas preguntas, estudiamos tres modelos fundamentales que dan una explicación clara al desarrollo de la respuesta resiliente.

### 2.2.3.6. Modelo de respuesta resiliente de Saavedra (2014)

De acuerdo con Saavedra (2014), el proceso de construcción de la respuesta resiliente es, esencialmente, construido por el individuo y moderado por su contexto, de manera que este sea capaz de dar la respuesta más acertada y competente frente a la adversidad. Para Saavedra, la respuesta resiliente se da gracias a cuatro etapas fundamentales que se suceden una tras otra en un orden concreto (ver figura 1). A través de ellas, el individuo, con una concepción constructivista, se adapta y modifica su comportamiento para afrontar su realidad. De este modo, Saavedra (2014) mencionaba las *condiciones base, el autoconcepto, el conocimiento del problema, y por último, la respuesta resiliente.*

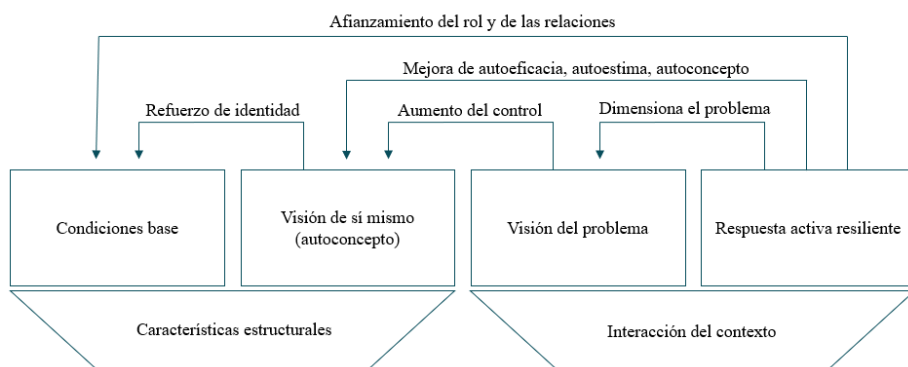


Figura 1: Modelo de respuesta resiliente. Elaboración propia a partir del modelo propuesto por Saavedra (2014)

A continuación, pasaremos a describir cada una de esas dimensiones de manera más detallada: *Las Características base (1)* hacen referencia a todas las habilidades, capacidades, talentos, virtudes y debilidades que la persona adquiere desde su nacimiento y a lo largo de todo su ciclo vital. Para

Saavedra, el entorno tiene una gran influencia en el desarrollo de todos estos elementos, sobre todo en la etapa infantil por los primeros socializadores del niño (padres y familiares cercanos en primer lugar, profesorado, tutores, y amigos en segundo). Este apartado también incluye los vínculos afectivos, la imagen que empezará a construir el individuo de sí mismo a partir de estas relaciones, y al sistema de creencias e ideologías que comparte con su medio social.

En segundo lugar, el *autoconcepto* (2), el cual sigue al desarrollo de las características base. A partir de la idea que se crea de sí mismo, la persona empezará a comprender y valorar sus propias capacidades, a entender cuáles son sus puntos fuertes y sus puntos débiles, cómo poder mejorarlos y qué elementos podrían empeorarlos. Igualmente, el conocimiento de sí mismo afianzará el rol y papel que cree ocupar en el sistema social en el que se encuentra inmersa y le ayudará a encontrar nuevas herramientas resilientes necesarias para la confrontación positiva.

Seguidamente, el *conocimiento del problema* (3) permitirá a cada persona determinar las diferentes maneras de abordarlo con sus características base y su conocimiento de hasta dónde podría llegar con ellas. El conocimiento que se tiene del problema puede ser fruto de experiencias pasadas, o se puede generar a partir del intercambio de ideas, conocimientos y enseñanzas de su grupo social. Dentro de este apartado se encontraría la capacidad analítica y el pensamiento crítico que le ayudarán a determinar el mejor plan de acción o si será capaz de abordar por sí misma la problemática.

Por último, se daría la *respuesta resiliente activa* (4), como una reacción tras haber analizado los tres puntos anteriores. Para Saavedra (2014), la respuesta resiliente se da en primer lugar, planteando objetivos y metas a corto plazo que sean alcanzables, es decir, la adversidad puede llegar a ser deconstruida si es necesario para conseguir la superación. En segundo lugar, se tomará cada objetivo cumplido como una base para el autoaprendizaje, que a su vez funcionará como una máquina de retroalimentación grupal al tener la posibilidad de compartir la experiencia propia con las personas de su entorno.



### 2.2.3.7. Modelo educativo de la rueda de resiliencia de Herdenson y Milstein (2003)

Resulta de gran interés mencionar el modelo de Herdenson y Milstein (2003), no solo por el hecho de que represente una manera de desarrollo de la respuesta resiliente y de la resiliencia en general de la persona, sino por centrarse, sobre todo, en las instituciones educativas y en las figuras que las componen, es decir, el profesorado y el alumnado. De esta manera, es uno de los pocos modelos que representan el desarrollo de la resiliencia y de la respuesta resiliente a partir del proceso de enseñanza y aprendizaje, proponiendo seis fases en su aprendizaje (ver figura 2) (Gil, 2010):

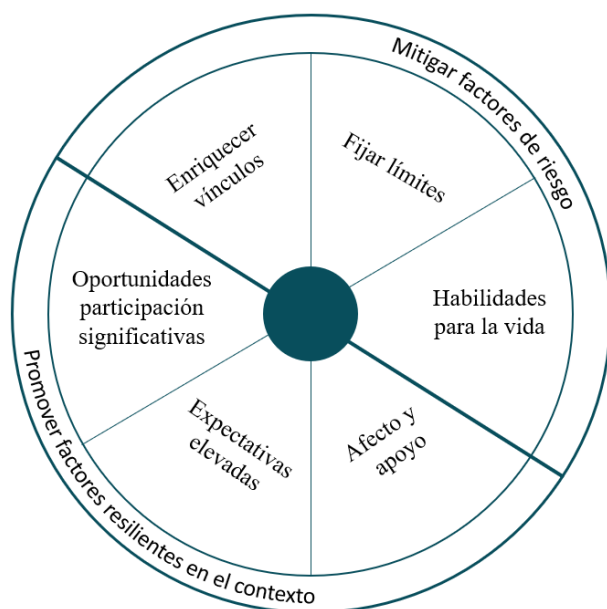


Figura 2: La rueda de la resiliencia de Herdenson y Milstein (2003)

La primera fase consiste en enriquecer los *vínculos afectivos* (1), en este caso, entre las personas que confortan la institución educativa o, de manera más general, entre el círculo social no académico. En el caso de los centros educativos, mantener buenas relaciones sociales propiciará un buen clima escolar, disminuyendo los comportamientos disruptivos, conductas desafiantes y mejorará el rendimiento escolar. En el caso del grupo social no

académico, una mejora de las relaciones facilitará la confianza entre personas, y a su vez, creará un sentido de pertenencia a una comunidad y un sentimiento de mejora y apoyo grupal.

La fase dos, *fijar límites* (2), de manera que se respeten las normas y reglas sociales impuestas, así como el espacio, opiniones e ideas personales, desarrollando el sentido de la empatía de manera asertiva. En las instituciones educativas, se pretende además determinar objetivos y límites educativos que sean alcanzables para todos, adaptándolos si es necesario a aquel alumnado que así lo requiera.

Durante la fase tres, se deben *enseñar habilidades para la vida* (3), siendo esta parte la más importante de todo el proceso, pues hoy en día las personas estamos sometidos a una serie de cambios que en muchas ocasiones nos permitirán permanecer dentro de un círculo social, pero también nos obligarán a su vez a pertenecer a otros grupos sociales, crear nuestras propias familias, y pasar por situaciones de estrés que nos afecten de manera individual. De esta manera, se pretende preparar a cada persona para que sea capaz de afrontar el estrés de manera autónoma a partir de la creación de un autoconcepto eficaz, de un pensamiento crítico, evitando la dependencia emocional absoluta.

La cuarta fase, *brindar afecto y apoyo*, (4) cae por su propio peso dentro de este sistema, pues un ambiente afectivo, de confianza y tranquilidad, sin caer en el error de introducir a la persona en una burbuja y debilitarla inconscientemente, da la oportunidad de generar confianza en las propias habilidades y motiva a seguir hacia delante.

En cuanto a la quinta fase, *establecer y transmitir expectativas elevadas* (5), al igual que con la fase anterior, mantiene la motivación siempre y cuando estas estén al alcance de las posibilidades de cada individuo, de manera que suponga un reto para que la persona mantenga el interés, y obtenga gratificación interna una vez conseguido el objetivo. Durante esta fase se debe impulsar la autocrítica positiva, es decir, ser capaz de determinar cuáles han

sido los fallos que se han cometido para intentar solventarlos y no volver a cometerlos, siempre desde una perspectiva de aprendizaje y no desde la intención de señalarlos sin un propósito educativo.

Por último, la sexta fase, se deben *brindar oportunidades de participación significativa* (6), en la que más claramente se puede ver la influencia de la educación y del sistema educativo dentro del modelo, pero igualmente aplicable a cualquier otro ámbito, pues, en el caso de las escuelas, el docente daría la oportunidad al alumnado de participar en la resolución de diferentes problemas y retos, cuyos conocimientos pueden ser transferidos a eventos reales, de manera que la toma de decisiones en el caso de una adversidad real sea lo más natural y suponga las menores dificultades posibles.

#### 2.2.3.8. *Modelo de la casita de Vanistendael y LeComte (2004)*

Algunos autores mencionan solo a Vanistendael en la propuesta del modelo de la casita de la resiliencia, mientras que otros proponen también a LeComte como copartícipe en esta creación. De acuerdo con Cohen (2012), Vanistendael y LeComte propusieron en 2003 un modelo de construcción de la resiliencia que podría ser organizado igual que la estructura de una casa, siendo uno de los modelos más visuales que podemos encontrar. Al igual que una casa, las “estancias” de la resiliencia se puede mover y modificar a lo largo de la vida, por lo que cada persona, cada vivienda, serán diferentes, tendrán ciertos aspectos más desarrollados que otros, más capacidad o menos de poder soportar diferentes adversidades. En este caso, para Vanistendael los muebles de la casa serían las diferentes habilidades y capacidades, las cuales pueden formar parte de los factores protectores o de vulnerabilidad. Estos elementos son los que se pueden modificar y mover entre estancias, mientras que todas las personas compartirían una estructura externa más o menos común. No solo cuenta la vivienda en sí misma, la cual representaría a la persona, sino también la base sobre la que esta se habría construido, que representaría su contexto social y cultural.

Continuando con la analogía de la casa, nos encontramos (Cohen, 2012): en primer lugar, con la *base de la casa* (1), la cual haría mención al contexto de la persona. Además de eso, aquí también se introducirían todas las necesidades básicas que una persona debe tener cubiertas para poder obtener un desarrollo íntegro (como, por ejemplo, dormir, comer, buena salud, etc.). En la base se construirían los cimientos de la casa, por lo que estas deben estar adaptada a ellos, es decir, el individuo debe crecer y desarrollarse de manera adaptada a su contexto social y cultural, respetando las normas y leyes que se encuentren en él.

En segundo lugar, *los cimientos de la casa* o la *planta baja* (2), conformaría todo el sistema de relaciones sociales que el individuo mantenga con los familiares, amigos, conocidos y compañeros. Como podemos ver, esta parte forma un elemento realmente importante en el equilibrio de la casa, pues las relaciones sociales favorecen la confianza, proporcionando seguridad y apoyo.

El tercer bloque de la casa sería la *primera planta* (3), donde encontraríamos los objetivos, los compromisos consigo mismo y las metas personales. Todos estos elementos han de ser alcanzables y proporcionar una satisfacción al cumplirlos, por lo que cada persona se impondrá los suyos propios a partir del conocimiento de sus habilidades y capacidades. Esta primera planta de la casa es la que daría forma a la personalidad del individuo, al “yo” de cada persona consciente de los elementos que componen este apartado, y es donde se puede observar el sentido que quiere tomar su vida.

El cuarto bloque, o la *segunda planta* (4) abarcaría todas las aptitudes, capacidades y habilidades del individuo: las que le permitirían relacionarse de manera segura y efectiva con el resto de personas (asertividad, empatía, inteligencia emocional), las características propias de una persona resiliente (positivismo, humor) habilidades que faciliten el autoconocimiento de sus virtudes y sus puntos débiles (autoestima, autoconcepto, introspección), el conocimiento del contexto y el conocimiento de las características de la adversidad (pensamiento crítico); destrezas que le ayuden en la toma de

decisiones (creatividad, pensamiento divergente, motivación), es decir, todas aquellas que lo facultarían para una vida y un comportamiento resiliente.

Para finalizar esta casa, nos encontraríamos con el *desván* (5), donde se guardarían los recuerdos y las vivencias de diferentes experiencias que han ido modificando la casa, su ser, poco a poco a lo largo de su vida. Este apartado de la casa ayudaría a la persona a determinar cuál será el resultado y cuáles pueden ser los mejores caminos para sobreponerse a una adversidad a partir de experiencias pasadas, por lo que la creatividad y el pensamiento crítico que se encuentran en la planta inferior, serían dos de los elementos que más relevancia tendrían en esta sección. En la figura 3, se puede observar una relación más visual de estos factores y su interacción

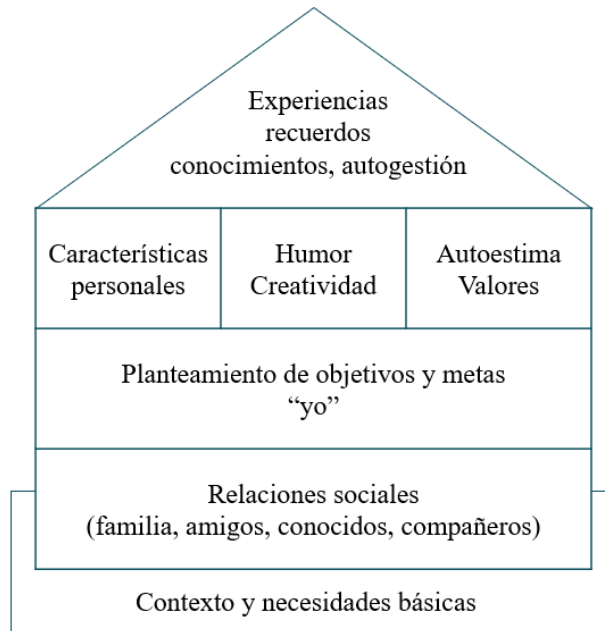


Figura 3: Modelo de la casita de Vanistendael de elaboración propia creado a partir de Cohen (2012)

### **2.3. Factores protectores y factores de riesgo de la resiliencia: caracterización de la persona resiliente**

Tanto los estilos de afrontamientos, como la respuesta y el desarrollo de la resiliencia están influidos por la mediación de diferentes factores, con una tendencia, bien negativa o positiva, dependiendo de la persona y de su contexto. Siguiendo con esta divisa, podemos subdividir cada uno de los factores condicionantes de la resiliencia en dos clases principales: los factores protectores y los factores de riesgo.

#### **2.3.1. Categorización de los factores de la resiliencia**

Aunque el concepto de resiliencia es universal y es una capacidad en sí misma, su desarrollo y el de la personalidad resiliente se ve influenciado directamente por una serie de factores, habilidades y capacidades psicológicas. Podemos hacer una distinción principal juzgando el impacto, beneficioso o desfavorable, que estas variables tienen sobre el desarrollo de la capacidad de resiliencia. Siendo así, discriminamos entre los factores de vulnerabilidad o de riesgo y los factores protectores o fortalezas:

Los factores de riesgo o de vulnerabilidad hacen referencia a todas estas características, propias o externas, que afectan a la persona de una manera negativa cuando esta debe hacer frente a un evento adverso (Riecher, 2019). De esta manera, los factores de riesgo dificultarían la adaptación y superación de la situación límite o estresante, generaría una situación de indefensión y vulnerabilidad en el individuo, y en consecuencia generaría sensación de malestar física, mental y/o social, y facilitarían la aparición de trastornos (Forján y Morelato, 2018). Cuando hablamos de factores de riesgo, no solo hablamos de un suceso adverso o estresante en la vida, sino que se debe tener en cuenta el grado de dificultad que se presenta, la periodicidad o duración de este, así como las características internas y externas del sujeto. En este caso, podemos incluir elementos externos tales como la situación de exclusión social, la pobreza, conflictos familiares o laborales, los accidentes o la muerte de un ser querido (Forján, y Morelato, 2018); físicos/biológicos

como una enfermedad crónica o grave, secuelas de accidentes, etc.; o personales y psicológicos como el burnout, la desmotivación, la ansiedad o la depresión (Vicente y Gabari, 2019).

Por su parte y en contraposición, los *factores protectores o fortalezas*, son todas aquellas características, habilidades y elementos, igualmente internos o externos, que contribuyen a la mejora del bienestar general a través de una disminución de los efectos negativos del estrés y de la superación y adaptación a cualquier situación adversa (Pinto-Cortez, 2014). Podríamos afirmar que los factores protectores actuarían como una barrera ante las adversidades, la cual posibilitaría la recogida de información sobre diferentes eventos vitales experimentados o no, para el aprendizaje, dando la oportunidad de predecir las consecuencias y en consecuencia actuar sobre ellas con más anticipación (Pinto-Cortez, 2014). Son diversos los autores que consideran la resiliencia en sí misma como un factor protector debido al efecto conciliador que tiene frente a las adversidades y a su propia naturaleza como habilidad para superar situaciones límite (Cornide, et al., 2020; Schussler et al., 2018).

De acuerdo con León, y Cárdenas (2020), y Zautra, Hall y Murray (2010), los factores protectores y de vulnerabilidad se pueden encuadrar en cuatro categorías principales: Los factores biológicos, factores individuales o intrapersonales, factores interpersonales-sociales y los factores comunitarios-contextuales:

- *Factores biológicos-genéticos*: cuando se produce una adversidad, esta genera un estrés físico al que el cuerpo debe hacer frente de manera positiva y efectiva compensando el organismo a través del Sistema Nervioso, el eje hipotalámico-hipofisario-adrenal y los sistemas cardiovascular, metabólico e inmune (Monroy y Palacios, 2011). Cuando se produce una desregulación por culpa del estrés o el organismo sufre algún tipo de lesión, estos hechos influyen en la percepción del individuo y en el desarrollo de sus vínculos afectivos. Igualmente, la predisposición genética que determinará el desarrollo neurológico y físico en general del individuo, lo harán

susceptible a ciertos cambios psicológicos que pueden beneficiar o perjudicar el desarrollo de la resiliencia (Monroy y Palacios, 2011; Riecher, 2019).

- *Factores intrapersonales-individuales*: estos hacen referencia a las características personales psicológicas y de la personalidad que cada cual es capaz de poner en marcha una vez que se presenta una dificultad, o en sentido contrario, todos aquellos elementos que tienen un alto potencial de afectar psicológicamente a la persona de manera negativa (Riecher, 2019). Algunos ejemplos de estas características serían la inteligencia emocional, los niveles de motivación, el autoconcepto, la autoestima, o los niveles de burnout. Igualmente, existen otros elementos dentro de esta categoría que afectan psicológicamente a la persona, y por lo tanto, a la manera en la que desarrollará la resiliencia o enfrentará diversas situaciones adversas, como por ejemplo, las experiencias vividas con anterioridad, el sentido de la vida, o los recursos personales de los que conscientemente sabe que dispone.
- *Factores interpersonales (sociales)*: con estos nos focalizamos en las relaciones sociales, así como su dirección y su intensidad, que se mantienen con las personas que se encuentran, sobre todo, en el entorno cercano (Forján y Morelato, 2018). Del mismo modo, también se tendrían en cuenta el respaldo y apoyo integral que se puede obtener a partir de esas relaciones, y la efectividad que estas tengan a la hora de enfrentar una situación adversa, ya sea de manera individual o grupal. En este grupo de factores entrarían las relaciones familiares, de amistad, amorosas, con los compañeros de trabajo, etc. Aunque en cierto modo hacemos en este apartado mención al ámbito laboral con las relaciones sociales mantenidas con los compañeros de trabajos, el ámbito laboral y sus características formaría parte de los factores contextuales que a continuación explicaremos.



- *Factores contextuales (comunitarios)*: que integrarían la sociedad en la que se vive, las reglas y normas comunitarias propias del pueblo, ciudad, país, etc., al que se pertenece, las creencias, prototipos y diversidad culturales, así como las infraestructuras físicas, sociales, cívicas y económicas (Gauvin et al., 2015). Dentro de esta esfera, enmarcaríamos el ámbito laboral y sus características, dejando a un lado las posibles interacciones y relaciones sociales que se pueden mantener entre compañeros de trabajo. Estos contextos pues pueden ser los precursores de algunos tipos de patologías, como por ejemplo, el burnout o Síndrome del Quemado Laboral. Por tanto, los factores contextuales pueden actuar de factores protectores, si estos actúan como facilitadores y mejoran la calidad de vida, o como factores de vulnerabilidad, si por el contrario restringen al individuo y son impulsores de situaciones estresantes y adversas (Gauvinet al., 2015)

### 2.3.2. Factores protectores: fortalezas y virtudes

De acuerdo con Iacoviello y Charney (2020), para poder fomentar la resiliencia y consigo la capacidad de superación de situaciones estresantes, uno de los elementos más importantes que nos podemos encontrar son los factores cognitivos y del comportamiento. En cuanto a estos, menciona seis protectores que afectan al desarrollo de la resiliencia (Iacoviello y Charney, 2020):

- *Optimismo*: podemos considerar el optimismo como el mantenimiento de una aptitud positiva frente a situaciones, en la gran mayoría de los casos, negativas. Mantenerse optimistas en tiempos de estrés ayuda a mantener la sensación de bienestar.
- *Flexibilidad cognitiva*: este componente de la resiliencia hace referencia a la habilidad de reevaluar la percepción de la situación negativa que se está viviendo, siendo por lo tanto capaces de poder apreciarla desde diferentes perspectivas más positivas. Tal y como

podemos ver, el optimismo dependería en gran medida de la flexibilidad cognitiva de la persona, pues es precisamente la habilidad que permitiría ver el lado positivo de las cosas, la aceptación, la asimilación y el crecimiento personal.

- *Coping*: Uno de los términos que hemos puesto en relación con la resiliencia, siendo considerado actualmente como una parte esencial para su desarrollo, pues proporcionaría herramientas cognitivas, de comportamiento y de afrontamiento ante las adversidades. Debemos destacar que, Iacoviello y Charney (2020), a su vez se refieren a los factores cognitivos como “mindfulness” o la capacidad de redirigir los pensamientos y la actitud para que realmente sea de afrontamiento, de manera que los miedos no consuman a la persona y provoquen un estancamiento, sino que sea capaz de enfrentarse a ellos directamente creando un autoconcepto positivo gracias al descubrimiento de estas capacidades de coping o enfrentamiento. Este estaría condicionado en muchas ocasiones por el apoyo social del que disponga el individuo.
- *Soporte social*: La creación de vínculos sociales ofrece un soporte a la persona ante situaciones desesperanzadoras, pues realza y facilita el empoderamiento emocional y mejora tanto la autoestima como el autoconcepto. Por otra parte, fortalece a la persona y la hace menos susceptible a los efectos negativos de situaciones límite, al evitar los sentimientos de soledad.
- *Actividad física*: El componente físico, al estar la resiliencia en la mayoría de los estudios relacionadas con elementos psicológicos y sociales, suele omitirse como factor de influencia en el desarrollo de la personalidad resiliente (López, 2021). En cambio, uno de los elementos que mejora la autoestima, el autoconcepto, y como consecuencia, el conocimiento y reconocimiento de las propias capacidades, es la salud física de la persona. Mantener una buena salud física favorece el fortalecimiento físico y también la salud mental, por lo que será más probable que pueda soportar y hacer

frente de manera más operativa a una situación estresante. Por otra parte, el ejercicio está vinculado con una disminución directa del estrés, pues al encontrarse el cuerpo activo y resistente puede prevenir enfermedades, físicas, cardíacas y mentales (McEwen, 2011; Ricardo y Ferreira, 2020); citando las palabras escritas por Juvenal en su Sátira X (356) “Mens sana in corpore sano”.

- *Moralidad personal*: Está compuesta de una buena autoapreciación así como de pensamientos positivos acerca del papel que desempeña la persona y el sentido de la vida. De esta manera, los rasgos, como el altruismo, generan, además de una mayor conexión social, un sentimiento de utilidad y un sentido del propósito en la vida. De acuerdo con Iacoviello y Charney (2020), el sentido de la moralidad estaba ligado en muchos aspectos a la religión y la espiritualidad, pues ambos mejoran el ajuste psicológico ante una situación traumática (Mañas y López, 2017).

Por otra parte, existen diversas consideraciones sobre los factores protectores más influyentes dentro del proceso de desarrollo de la capacidad de resiliencia. Entre estos, podemos destacar los que se exponen a continuación, por estar recogidos en varias investigaciones como elementos altamente determinantes del grado de superación de la adversidad (Anderson, Donlan, McDermott, y Zaff, 2015; Meneghel et al., 2013; Mérida, Extremeray Rey, 2017; Trujillo-García, 2011; Secades et al., 2014):

- *Autoconcepto*: Tener un autoconcepto elevado, permite a la persona enfrentarse a una situación de estrés con más confianza en sus habilidades. Rodríguez, Ramo, Ros, Fernández y Revuelta (2015) afirman que el autoconcepto tiene una estrecha relación con la resiliencia, perfilándose en primera instancia desde el entorno familiar y reafirmandose por el entorno social y laboral.
- *Autoeficacia*: Si el autoconcepto es la percepción de la imagen propia, la autoeficacia es la confianza que la persona tiene sobre sus propias habilidades y capacidades. En el caso de la resiliencia,

funcionaría como la percepción competencial para poder hacer frente a una situación de estrés, determinando cuáles son los mejores caminos de acuerdo con sus habilidades, y la creencia de su capacidad para salir exitoso de esa situación.

- *Autoconocimiento*: al igual que las dos anteriores, el autoconocimiento hace referencia a la capacidad para comprender y conocer sus propias características, habilidades, virtudes y debilidades. El autoconocimiento y la autoeficacia están íntimamente ligados, pues la una sin la otra no tendría un sentido integral ni se llegarían a desarrollar por completo.
- *Autocontrol*: esta habilidad hace referencia a la capacidad de control que una persona tiene sobre su cuerpo, sus sentimientos y sus emociones. A mayores niveles de autocontrol, mayor será su capacidad de resiliencia, pudiendo enfrentarse a los problemas de una manera mucho más calmada, sin el juicio nublado a causa de los sentimientos; o de una manera más relajada al rebajar los niveles de estrés físico.
- *Inteligencia emocional*: es la capacidad para percibir los sentimientos propios y los ajenos, discriminar entre lo que aportan positiva o negativamente, expresar los sentimientos y emociones a otras personas, y determinar las emociones que estos generan en el resto. La inteligencia emocional (IE) está estrechamente ligada con los niveles de resiliencia, siendo el soporte social uno de los condicionantes del desarrollo de la resiliencia. La IE facilita la creación de vínculos sociales más cercanos, favorece la empatía y mejora la reconducción de los pensamientos para que estos se adecúen al momento vivido (Parven, Zamir y Haroon, 2021).
- *Motivación*: impulsa y dirige una conducta, pensamiento o elemento que fomenta el esfuerzo y la persistencia en la consecución de un objetivo en concreto. Existen dos tipos de motivación: motivación intrínseca o interna, la cual se caracteriza por provenir de un sentimiento o necesidad cuyo foco se encuentra

autoadministrado, es decir, la persona se ve inclinada a conseguir cumplir su objetivo por impulso propio; y la motivación extrínseca, la cual se puede fomentar a través de premios o de castigos externos. En este caso, la persona se encuentra estimulada por un elemento externo, ya sea para obtener un beneficio o para evitar un problema (Quiles, Moreno y Lacárcel, 2015).

- *Empatía*: el ser humano es capaz tanto de reconocer las emociones propias como de entender las emociones ajenas. Este último proceso, de comprensión y experimentación de sentimientos externos como si fueran propios se denomina empatía. Es una de las capacidades que más favorecen los lazos sociales, así como la comprensión de la realidad de la sociedad plural y multicultural en la que nos encontramos actualmente. Genera interés y preocupación hacia otras personas, así como la necesidad de ayudar e intentar mejorar su situación a partir del apoyo. Aunque la empatía es uno de los factores protectores de la resiliencia, un exceso o la escasez de esta podría perjudicar a la persona, pues en el primer caso, el problema ajeno se podría llegar a sentir como propio, generando por lo tanto una sensación de malestar, y en el segundo, originar una desconexión social que podría degenerar en soledad o disputas con otras personas (Rubio y Puig, 2015). Cuando nacemos, ya tenemos una predisposición genética, hormonal y cerebral a ser más o menos empáticos. Sin embargo, el grado de manifestación dependerá de otros factores externos tales como la educación recibida, las experiencias vividas o el contexto en el que nos desarrollamos (Moya-Albiol, 2014).
- *Humor*: este es un elemento fundamental para el desarrollo de la resiliencia, pues favorece el optimismo durante la vivencia de un trauma, y además impulsa la búsqueda de los elementos que nos hacen felices cuando estamos sufriendo (Rubio y Puig, 2015).

### 2.3.3. Factores de riesgo: eventos, sucesos y patologías.

Mientras que los factores protectores se pueden atribuir a cualquier persona independientemente del contexto social y laboral en el que se encuentren, los factores de riesgo dependerán en gran medida de estos dos últimos entornos, pues en diversas ocasiones las personas tienen menos posibilidad de sufrir ciertos eventos problemáticos dependiendo del trabajo que desempeñen o el área que habiten. En este apartado haremos una recopilación de algunas de las adversidades más frecuentes a las que las personas deben hacer frente, sobre todo aquellas pertenecientes al sector laboral docente (Gambarte, 2019; Naranjo-Álvarez, 2010), así como las más llamativas que se han podido encontrar en la revisión sistemática realizada por Pinel (2019b):

- *Catástrofes naturales*: la experimentación de sucesos naturales dependerá en gran medida de la localización geográfica en la que se encuentre la persona, pues algunas zonas tienen mayor riesgo de sufrir ciertas catástrofes naturales que otras. Como ejemplo, las probabilidades de vivenciar un tsunami son mucho menores para una persona que vive en el interior de un continente, que para aquellas que normalmente se encuentran en una zona de costa. Con catástrofes naturales nos referimos a todos aquellos fenómenos provocados por la naturaleza que son, o pueden llegar a ser, potencialmente destructivos. Entre ellos podemos destacar, además del mencionado tsunami a consecuencia de un maremoto, los terremotos, volcanes, inundaciones, tornados y tifones, tormentas eléctricas, sequías, incendios, desplazamientos de tierra, etc. (Carrasco, Benítez, Sas y Sepúlveda, 2020). Por lo general, este tipo de experiencias se vivencian en grupo, ya que suelen darse a gran escala y afecta a núcleos enteros de población. Además, suelen tener un gran impacto en la vida de las personas, así como en el sistema social y económico de la población, haciendo que recuperarse de este tipo de eventos sea extremadamente complejo

(Contreras y Beltrán, 2015). Del mismo modo, las catástrofes afectarán en distintos grados dependiendo del nivel de preparación de la población, las barreras que haya creado contra diversos fenómenos, y el conocimiento que estos tengan de ellos. Siendo así, mientras que algunas ciudades se encuentran totalmente preparadas para afrontar las consecuencias de los movimientos sísmicos, los efectos de un terremoto de la misma magnitud en otras ciudades, afectadas no con tanta asiduidad por ellos, podrían llegar a ser devastadores (Contreras y Beltrán, 2015).

- *Conflictos bélicos y disputas sociales*: al igual que el anterior, este tipo de eventos suele provocar una serie de consecuencias negativas a nivel psicológico, social y económico, tanto de una persona como, en la mayoría de los casos, de un grupo poblacional. Los conflictos bélicos suelen afectar de manera más profunda a una sociedad, pues se producen pérdidas humanas, sentimientos de miedo e indefensión, pobreza y hambruna. Por otra parte, las disputas sociales, ya sean por cuestiones ideológicas, económicas, diferencias étnicas, culturales, etc., pueden generar situaciones de malestar e injusticias, pueden perjudicar la forma de vida de las personas que lo sufren, e incluso pueden degenerar en manifestaciones violentas que desencadenen conflictos bélicos en menor o mayor escala. Cuanto más se mantenga en el tiempo, mayor será la capacidad de resiliencia necesaria para poder hacer frente a este tipo de situaciones, ya que estos conflictos pueden generar desequilibrios en las necesidades humanas básicas (Naranjo-Álvarez, 2010).
- *Desventajas socioeconómicas y culturales*: este tipo de situaciones desfavorables pueden estar ocasionadas por cualquiera de los dos sucesos anteriores o por otro tipo de circunstancias acaecidas en el ciclo vital, como puede ser la pérdida del trabajo el hundimiento del negocio, bajo nivel económico, entornos subdesarrollados, el acceso a una educación precaria, un estilo de vida disruptivo, actos

de racismo, homofobia, etc. Este es una de las situaciones adversas más estudiadas a lo largo de la historia en relación con el desarrollo de la resiliencia, sobre todo en la infancia y la adolescencia, pues se pretende que a pesar de haber vivido en situación precaria gran parte de la vida, se recupere y consiga enderezar el curso para obtener una mejor calidad de vida y mayores oportunidades de crecimiento personal (Coronado y Panque, 2015; Muñoz-Duque, 2018).

- *Problemas y dificultades laborales*: el trabajo, al ser el principal proveedor de recursos económicos de cualquier persona, es una fuente de preocupación, sobre todo cuando nos encontramos ante problemas que dificultan el clima laboral y generan sentimientos de malestar en el mismo (Mansfield, Beltman, Weatherby y Broadley, 2016). Estas dificultades pueden deberse a la gran cantidad de requerimientos laborales, sumado a las exigencias profesionales y de formación permanente propias de una sociedad que cambia rápidamente, así como a la inestabilidad laboral actual (López y Gil, 2015). Igualmente, una sobrecarga de tareas, un exceso de estrés y de horas laborales, la baja remuneración económica, etc., son otras de las muchas razones por las que el trabajo puede ser considerado un factor de vulnerabilidad.
- *Problemas y dificultades familiares y en las relaciones sociales*: la falta de recursos sociales y de apoyo familiar es uno de los principales detonantes de comportamientos disruptivos, sobre todo durante la infancia (Gómez y Kotliarenko, 2010). La familia puede pasar por una serie de eventos traumáticos, como la pérdida de un ser querido, el padecimiento de una enfermedad por parte de uno de los miembros, disputas de diferente índole que pueden llegar a segregar a la familia, etc. En este caso, si la familia no es capaz de mantenerse unida, apoyarse emocionalmente los unos a los otros, mantener una aptitud asertiva y empática frente a todos los miembros, no actuaría como un factor protector, sino como una



fuente de vulnerabilidad al crear situaciones de estrés y sentimientos de inquietud. Esta categoría también hace referencia a las relaciones sociales mantenidas fuera de la familia, pues otro de los elementos que influye en el desarrollo personal y social son los amigos y las figuras que se toman de referencia, como los propios profesores, tutores o compañeros de trabajo (Gaxiola, González y Contreras, 2012).

- *Escaso grado de independencia emocional*: mientras que el tener un alto grado de independencia se considera un factor protector de resiliencia, un bajo grado de autonomía puede derivar en altos niveles de dependencia emocional, pudiendo incluso declinar en comportamientos disruptivo y el uso de sustancias nocivas.
- *Enfermedades y trastornos físicos, psicológicos y mentales*: todas estas situaciones anteriormente citadas son grandes detonantes de trastornos mentales y psicológicos, tales como estados de ánimo negativos o violentos depresión, ansiedad, desmotivación o burnout (Quiceno y Vinaccia, 2011). Igualmente, podemos sufrir enfermedades físicas provocadas por dichos eventos, como problemas de corazón, patologías en el sistema respiratorio, insomnio, dolores corporales, bruxismo, etc. (Masten, Lucke, Nelson y Stallworthy, 2021). También podemos sufrir enfermedades derivadas de comportamientos desadaptativos, como el tabaquismo, lo que podría generar cáncer de diferentes tipos como es el de pulmón; o los problemas cardiacos derivados de una vida sedentaria y una dieta poco saludable. Sin embargo, otras enfermedades y trastornos pueden aparecer en determinado momento de la vida sin una razón aparente, como la diabetes, trastornos digestivos, migrañas, los ya mencionados tumores malignos; otros trastornos mentales como los trastornos obsesivo-compulsivos, estrés postraumático, esquizofrenias; o incluso, tal y como estamos experimentando actualmente, la aparición de una

pandemia, como es la del COVID-19 (Sánchez, Cotrina y Aguinaga, 2021).

- *Estrés*: es uno de los conceptos que más se repiten en el estudio de la resiliencia, pues en muchas ocasiones es lo que mueve al ser humano a realizar acciones que le impulsan hacia la supervivencia. El estrés es la respuesta del organismo ante una situación que lo desestabiliza y que puede llegar a causar cierto daño a la persona si esta no se resuelve. Existen diferentes tipos de estrés, y aunque en la mayoría de las ocasiones se hace referencia a este como un factor negativo (distrés), debemos mencionar la existencia del estrés positivo o eustrés, el cual no termina generando un daño, sino que impulsa a alcanzar el objetivo (Mansfield, Beltman, Weatherby y Broadley, 2016; Mañas y López, 2017). Por tanto, el estrés se genera a partir de cualquier evento vital. Sin embargo, uno de los elementos más estudiados junto a este estado son los aspectos laborales, pues es uno de los factores que más estrés genera (Mansfield, Beltman, Weatherby y Broadley, 2016). Igualmente, si este se mantiene en el tiempo y en altos niveles, puede llegar a ocasionar el famoso Síndrome de burnout.
- *Síndrome de burnout o Síndrome del quemado en el trabajo*: actualmente, el burnout es considerado una enfermedad profesional (Mansfield, Beltman, Weatherby y Broadley, 2016; Richards, Levesque, Templin y Graber, 2016) causada por unos niveles de estrés elevados y mantenidos en el tiempo, así como un bajo apoyo social y una falta de recursos resilientes. Se caracteriza por presentar agotamiento emocional, psicológico y físicos, sentimientos negativos y de malestar, despersonalización y una baja realización personal (Pinel, Pérez y Carrión, 2019 b; Rodríguez y Fernández, 2017). De los sectores laborales más propensos a padecer el Síndrome de burnout destacan aquellos que se encuentran en contacto social directo con terceras personas,

como es el caso de los docentes (Mansfield, Beltman, Weatherby y Broadley, 2016).

#### 2.3.4. Características de una persona resiliente

No todas las personas poseen cada uno de los aspectos referentes a los factores protectores, ni todas ellas experimentarán los factores de riesgo que hemos mencionado, pero en la personalidad resiliente destacan una serie de habilidades, desarrolladas en mayor o menor medida (Rubio y Puig, 2015; García y Domínguez, 2013). De esta manera, una persona resiliente tendría las siguientes características (Barquero, 2015; González y Paredes, 2017; Rodríguez, Ramos, Ros y Fernández, 2015):

- *Asertividad y empatía*: siendo capaz de comprender tanto las ideas y las opiniones, como los sentimientos y emociones, propias y ajenas, actuando de una manera respetuosa, dando su punto de vista y contando sus propias experiencias consideradamente, sin mostrar un comportamiento agresivo.
- *Autoestima y autoconcepto positivos*: Como venimos mencionando, ambos conceptos son independientes y necesarios en el momento de tener que afrontar una situación adversa. Una alta autoestima y un alto autoconcepto generarán conocimiento, por una parte, de las herramientas y capacidades disponibles, y por otra, producirá confianza en sus propias destrezas para superar el hecho problemático eficazmente, por lo que la persona se enfrentará con mayor seguridad a cualquier situación.
- *Capacidad de introspección*: si bien el autoconcepto permite reconocer las habilidades propias, la capacidad de introspección permite observar dentro de uno mismo y determinar cuáles son los límites propios y cuáles pueden ser sus puntos fuertes. Una persona que sabe hasta dónde puede llegar y si será capaz de superar una situación adversa por sí misma, podrá también adelantarse al evento y prepararse mejor, ya sea de manera interna o pidiendo

ayuda de manera externa, para poder afrontar la adversidad de forma más eficiente.

- *Creatividad o pensamiento divergente*: la posibilidad de invención puede permitir al individuo buscar nuevas soluciones y nuevos caminos frente a una problemática que en un principio parece no tener solución. De esta manera, poseer un pensamiento divergente impulsa el progreso de la persona hacia nuevas ideas originales y da diferentes posibilidades sobre las maneras de actuar.
- *Comportamientos y pensamiento ético*: las personas han de saber diferenciar entre el bien y el mal, y actuar en consecuencia para evitar el daño propio y hacia otras personas. Debemos tener en cuenta que la ética dependerá del sistema social y cultural en el que se encuentra inmerso el individuo, por lo que es importante saber distinguir y respetar las características de cada sociedad y costumbres de cada cultura, sobre todo en un entorno multicultural.
- *Humor y positivismo*: para poder superar una adversidad, ver el lado bueno de las cosas puede evitar que la persona se vea inmersa en una espiral de desesperación. Además, al mantener una actitud positiva, se impulsa la búsqueda de la mejor solución ante los mayores problemas y estos se perciben con una menor gravedad.
- *Independencia*: Aunque la sociedad y el apego social ofrece una seguridad y apoyo necesario, no se debe crear una dependencia emocional que pueda generar una psicopatología al faltar las relaciones sociales próximas. Así, la persona debe tener bien delimitado y separado el “yo” del resto de la sociedad, para ser capaz de continuar luchando de manera autosuficiente. No debemos de confundir la independencia con la soledad, pues mientras el primero es un factor protector, el segundo se considera un factor de riesgo.
- *Pensamiento crítico*: observar los problemas desde una manera analítica y dudar de las posibles soluciones, discerniendo la más idónea para resolver la situación o ignorando las adversidades que

realmente no nos afectan tan profundamente como nosotros creemos a priori.

- *Relaciones sociales estables*: tan importante debe ser la independencia, como saber mantener buenas relaciones interpersonales con las personas con las que se interactúa, manteniendo una reciprocidad en las acciones de apoyo, comprensión y cariño que construyan unas relaciones sociales estables





# Capítulo III

La resiliencia en el  
sector docente  
y en la educación.  
El bienestar docente





## **Capítulo III. La resiliencia en el sector docente y en la educación: el bienestar docente**

---

Durante el capítulo III, se realiza una revisión mucho más focalizada en el sector docente y en su desarrollo dentro del contexto educativo. Se examinan los elementos que integran el equilibrio psíquico de los docentes y los modelos explicativos de la salud psicológica docente, dividiéndolos en tres modelos principales de acuerdo con su perspectiva explicativa: psicoemocional, laboral o sociolaboral. En este capítulo se explican de manera más detallada las variables de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout, las cuales forman parte de los factores protectores y factores de riesgo explicados en el capítulo anterior, y por último, se revisa la importancia de los docentes como tutores de resiliencia.

### **3.1. La resiliencia en la educación: aportaciones de la resiliencia al sistema educativo**

El sistema educativo ha tenido diversos focos de investigación con el propósito de mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje, adaptarlo a las características y necesidades individuales del alumnado, ofreciendo una educación cada vez más personalizada. De acuerdo con Forés y Grané (2012), la resiliencia dentro del sistema educativo se ha estudiado con el propósito de mejorar el funcionamiento del centro en general y de las aulas. Es necesario la adopción de medidas de atención a la diversidad adecuadas a la variedad de culturas, ideologías, costumbres sociales, comportamientos e ideales que persigue cada una de las personas que suelen confluír en las escuelas y centros educativos de educación superior, pues en caso contrario puede causar desigualdades y discriminaciones, rivalidades, así como comportamientos disruptivos o violentos, bullying o acoso escolar, creando un espacio no resiliente (Forés y Grané, 2012).

De esta manera, el estudio de la resiliencia tiene grandes focos dentro de la educación: la integración de personas en riesgo de exclusión social o con bajo nivel socioeconómico; la capacidad del sistema educativo y sus mecanismos para adaptarse a las capacidades, habilidades y dificultades de aprendizaje de cada uno de los alumnos, las necesidades educativas especiales (Ruiz, Pérez y Cuesta, 2020; Wosnitza, Peixoto, Beltman y Mansfield, 2020), o la salud de las personas en edad escolar o que se encuentran inmersos en algún tipo de proceso educativo, siendo por lo general el alumnado los que más preocupación e interés generan (Ruiz, Pérez y Cuesta, 2020).

Igualmente, se está estudiando en todas las etapas educativas, pues se reconoce la importancia de desarrollarla con independencia de la edad que se posea. Tal y como hemos mencionado, la resiliencia se puede desarrollar a lo largo del ciclo vital, pero la infancia está considerada una de las mejores etapas para interiorizar diferentes tipos de habilidades resilientes, puesto que en edades tempranas se comienzan a formar patrones de comportamiento que apoyarán las futuras conductas saludables, tanto a nivel físico como a nivel afectivo, emocional y psicológico (Campos, 2018; Greco, Morelato y Ison, 2007). Este hecho no le quita peso al estudio de la resiliencia en etapas más avanzadas ni en otros sectores educativos más allá del alumnado, ya que al tratarse de un elemento cambiante es necesario reforzar los comportamientos resilientes en cualquier edad, sobre todo cuando esta se puede ver influida por elementos estresantes como los estudios o el trabajo (Forés y Grané, 2012).

Dentro del marco escolar sería necesario fomentar la resiliencia y las habilidades resilientes tanto en los docentes como en el alumnado, obteniendo así una habilidad para la vida fundamental (Forés y Grané, 2012; Olmo, de Fariás y Domingo, 2021). Sin embargo, los diversos programas educativos pretenden en su mayoría desarrollar la resiliencia en los niños, fundamentados en los diferentes modelos de resiliencia que hemos podido explicar en el capítulo anterior, así como los modelos de resiliencia educativos que se presentarán en apartados posteriores. Estos programas e intervenciones tienen como objetivos que los niños sean capaces de identificar sus puntos fuertes y

sus puntos débiles, de manera que puedan mejorar su perfil resiliente, sobre todo en niños que se encuentran en riesgo de sufrir algún tipo de desventaja, en aulas hospitalarias o en centros de difícil desempeño (Noriega, Angulo y Angulo, 2015; Olmo y Domingo, 2018; Olmo, de Farias y Domingo, 2021).

Por otra parte, la resiliencia dentro del sistema educativo ha cobrado un nuevo sentido en los últimos años debido a la aparición de la actual pandemia provocada por la enfermedad COVID-19, coronavirus 19 o SARS-CoV-2 (OMS, 2020). La rápida propagación del virus a lo largo y ancho de todo el mundo obligó a los diferentes gobiernos a tomar medidas extraordinarias en aspectos sociales, económicos, laborales y educativos. El gobierno español impuso el cese de actividades presenciales que no fueran consideradas de primera necesidad o que pudieran desempeñarse de manera virtual, estableciendo a su vez un aislamiento social obligatorio y la restricción de movimiento limitado solo para acciones esenciales (Román et al., 2020). De esta manera, se impuso un cierre de escuelas y centros educativos de todos los niveles, desde centros de educación infantil, hasta las universidades y las academias de actividades extraescolares, pasando el proceso de enseñanza-aprendizaje de ser presencial a presentar un formato completamente virtual (Aznar-Sala, 2020).

Este cambio ha supuesto un gran reto para la mayoría de los centros, pues los sistemas educativos, en nuestro caso el español, no se encontraban preparados, tanto a nivel institucional, como profesional, material y emocionalmente, para afrontar una situación adversa de esta magnitud y de manera tan repentina (Aznar-Sala, 2020; García-Díaz, 2021). Si bien es cierto que la modalidad virtual es una metodología educativa que en algunos centros se ofrece de manera combinada con la presencialidad, como en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) o en algunas universidades y centros escolares, en España la mayor parte del proceso de enseñanza-aprendizaje se da de manera presencial (García-Díaz, 2021).

De este modo, el cambio producido ha generado un shock y una ruptura en el sistema educativo, pues diversos autores consideran que estos

nuevos modelos educativos no van a desaparecer con la vuelta a la normalidad, sino que persistirán y cambiarán definitivamente la concepción de los modelos educativos y los roles docentes (Aznar-Sala, 2020; García-Díaz, 2021). Esta situación es, por tanto, considerada una situación adversa o límite, no solo por el gran impacto que ha tenido en la sociedad en general la existencia de un factor altamente estresante por sus consecuencias en la demografía, la salud y vida social, laboral y educativa de la población, sino también por la resiliencia que todas las personas a nivel individual han tenido que desarrollar para poder continuar con sus vidas a pesar de las limitaciones, transformaciones y retos. (Benítez, Martínez y Tartakowsky, 2021; Machado, Espina y Aguilar, 2020).

Tal y como afirman Forés y Grané (2012), las escuelas cuyos agentes educativos (docentes y directivos) son personas resilientes, tienen más éxito y tienen una tendencia a mantener unos altos estándares, funcionando como modelos a seguir para el alumnado, proporcionándoles un apoyo incondicional, ofreciéndoles oportunidades de autoaprendizaje, así como una mayor confianza y responsabilidad para afrontar las tareas escolares y la vida diaria. Son centros facilitadores de habilidades y factores protectores que les ayudarán a soportar y superar con más facilidad situaciones tales como la vivida en la actualidad por la pandemia (Benítez, Martínez y Tartakowsky, 2021).

Como podemos observar, la personalidad y características resilientes se ven afectadas en gran medida por las experiencias que los diferentes procesos educativos e instituciones proporciona a la persona. La adquisición de habilidades para la vida, destrezas y capacidades protectoras tales como el humor, la generosidad, la aceptación de uno mismo y de otras culturas, la esperanza, el optimismo, etc., se verán favorecidas, sobre todo, por una pedagogía resiliente que sea capaz de equilibrar la balanza entre los factores de riesgo y los factores de protección, teniendo en cuenta los límites y fortalezas de su alumnado (Forés y Grané, 2012). Siendo así, para construir escuelas y estudiantes resilientes, antes se debe desarrollar esta capacidad en

los agentes impulsores del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, los docentes.

### **3.2. La resiliencia en los docentes: el equilibrio psíquico**

Si continuamos con los cambios y retos que la pandemia generada por el COVID-19 ha provocado, la resiliencia no solo ha sido estudiada y ligada a nivel institucional durante este periodo, sino que también ha sido necesaria en los docentes. Estos se han visto abocados a cambiar sus guías docentes para proporcionar una educación online de calidad que alcanzara los estándares de aprendizaje establecidos, cumpliendo con las temporalizaciones y objetivos, adaptando las horas y esquemas laborales, cambiando las metodologías, pasando de un sistema más tradicional a uno más contemporáneo; y enfrentando una nueva realidad con la formación y las herramientas de las que se disponían en el momento (Al Saidi, Al Hinai, y Al Mushaifri, 2020; Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020; Román et al., 2020). También han demostrado ser un gran apoyo para el alumnado, ya que los niveles de resiliencia y las capacidades que posean se ven reflejadas en ellos. Un docente resiliente dispondrá de muchas más herramientas personales para trabajar de manera eficaz con los recursos materiales disponibles, y favorecerá un clima agradable y de cercanía, aun ante la dificultad que supone crear un clima así de manera virtual, alentando la motivación y el trabajo del alumnado y fomentando su realización personal (Aznar-Sala, 2020; Forés y Grané, 2012).

En la construcción de la resiliencia docente son diferentes los factores que interviene. Tanto dentro como fuera del contexto de pandemia, los docentes no solo deben tener en cuenta la intención de resolver un problema contextual para mejorar la calidad de la educación, el entorno escolar, o las capacidades para la vida cotidiana del alumnado, sino que también estaríamos hablando de una capacidad que impulsaría la calidad de vida del profesorado en su día a día, así como su propio desempeño laboral. De manera habitual, los docentes deben hacer frente a las dificultades generales que pueda presentar el centro, así como de manera más específica en el aula, además de

interactuar con los familiares del alumnado en el caso de los maestros y profesores de infantil, primaria y secundaria. (Lee, Richards y Washburn, 2021). Por otra parte, en España el profesorado universitario, aunque por lo general no mantiene una interacción con los familiares del alumnado, tiene presente otro tipo de dificultades tales como la necesidad de dedicar más horas a la investigación para poder obtener la acreditación necesaria de acceso a un puesto de trabajo, mayor dificultad para acceder al cuerpo de profesores o la gran competitividad entre compañeros (López y Gil, 2015; Parven, Zamir y Haroon, 2021). Ante este tipo de dificultades y adversidades, unos altos niveles de resiliencia que permitan mantener el equilibrio psíquico son fundamentales para evitar el malestar.

El equilibrio psíquico docente permite contrarrestar los elementos estresantes (o factores de riesgo) con los factores de protección de los que se dispone, de manera que el docente podrá estar cómodo con ciertas rutinas y dotará de significado las dificultades que han podido encontrar en su entorno laboral (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020). Este proceso favorece a su vez el desarrollo de una autoestima y un autoconcepto altos, y ser personas proactivas y eficaces en sus trabajos, alcanzando un aprendizaje que fortalecerá sus factores protectores y los hará más conocedores de los factores de riesgo (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020). Este equilibrio psíquico, al igual que la resiliencia, estará sujeto al apoyo externo y las relaciones sociales, contando tanto el soporte ofrecido por superiores, como por parte de los compañeros de trabajo, también de las familias de los niños (en el caso del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria), y de su propio círculo familiar, de amigos y conocidos (Arribillaga, et al., 2014).

El equilibrio psicológico también dependerá de la relación alumnado-profesorado y del clima de la clase. Tanto dentro de la pandemia que estamos viviendo como en un contexto normalizado, los docentes deben enfrentarse a la creación y modificación de la programación anual, las unidades didácticas, ejercicios, actividades, materiales y espacios, para adaptarlos a la diversidad

de un aula que en la mayoría de casos se encuentran masificadas (Falk, Frisoli y Varni, 2021). Otro factor clave son las exigencias profesionales y los recursos personales de los que disponga cada maestro y profesor, así como aquellos elementos y recursos materiales, formativos y psicológicos, de los que el centro educativo dote a sus docentes, tanto para continuar con sus tareas laborales como para enfrentar las dificultades profesionales de manera eficaz (Castle y Buckler, 2021)

Cuando esta balanza se desequilibra, aparecen sentimientos negativos y de malestar en el docente, respuestas que pueden llegar a generar menores niveles de resiliencia, mayores niveles de estrés, desmotivación, la aparición del Síndrome de burnout, etc. (Vicente y Gambari, 2019). Otros autores manifiestan que este desequilibrio psicológico entre los factores de riesgo y de protección son una de las principales causas del bajo rendimiento y del absentismo laboral en el sector docente, pues se genera una sensación de indefensión y desconexión laboral, y en casos más graves, de humillación y miedo a la asistencia al trabajo (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020; Lee, Richards y Washburn, 2021). La resiliencia permite al profesorado pasar por este tipo de situaciones sin que llegue a producirse dicho desequilibrio, les permite superar y recuperarse de estados negativos y realidades adversas con éxito, mejorando su capacidad de control del aula y de liderazgo, su compromiso con el trabajo, y retroalimenta sus propios niveles de resiliencia (Mansfield, Beltman, Weatherby y Broadley, 2016).

Tal y como podemos observar, la resiliencia docente sería necesaria, por una parte y desde la perspectiva del desempeño laboral y el procedimiento educativo, para dar continuidad al proceso de enseñanza-aprendizaje, cumplir objetivos laborales de manera eficiente y comprometida, favorecer un desarrollo integral del alumnado, y adaptar la educación a las diferentes culturas y sociedades y a sus necesidades. Por otra, y esta vez desde el punto de vista del docente como ciudadano partícipe de una sociedad, para mejorar su propio bienestar psicológico y físico, evitando la aparición de ciertas patologías y trastornos, así como elevando su satisfacción vital y laboral.

### **3.3. Satisfacción laboral y modelos explicativos de la salud psicológica docente**

Por lo general, cuando hablamos de salud solemos inclinarnos hacia la física, haciendo referencia a enfermedades cuyos síntomas son visibles (Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020). Sin embargo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) definió en 1948 la salud como “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”, siendo uno de los derechos fundamentales de cualquier ser humano el “goce del grado máximo de salud que se pueda lograr” para que se pueda alcanzar su máximo desarrollo y una participación activa y continua en la comunidad o sociedad en la que se encuentre (OMS, 2014, p. 1).

Tomando en cuenta esta definición, la cual sigue vigente y no ha sufrido modificaciones desde 1948, la salud es el estado de bienestar general de una persona que no solo dependería de la propia persona, sino también de su entorno laboral y social, es decir, se encuentra delimitada por elementos internos y externos al individuo, por lo que nos encontramos ante un estado cambiante y dinámico (Capone y Petrillo, 2020; Fernández, Mayayo, Luser y Tejedor, 2015; Villamizar, Padilla y Mogollón, 2015). En los últimos años, la salud mental de la población con funciones docentes ha sido estudiada con más frecuencia debido a la dificultad de detectar a simple vista en muchas ocasiones los síntomas de su deterioro o de patologías de origen psicológico, así como por el aumento de casos de trastornos mentales (Cantón y Téllez, 2016; Villamizar, Padilla y Mogollón, 2015). En los docentes, uno de los principales factores de riesgo psicosocial por los que se encuentran fluctuaciones en su salud mental, están asociados con el estrés generado por las características de su puesto de trabajo (Guerrero, Gómez, Moreno y Guerrero, 2018).

De acuerdo con el estudio realizado sobre docentes no universitarios en España por Guerrero, Gómez, Moreno y Guerrero (2018), los docentes que experimentan mayores niveles de estrés en el trabajo tienen también mayor



probabilidad de experimentar menores niveles de salud mental o desarrollar otro tipo de trastornos como la ansiedad o la depresión. Igualmente, se pudo comprobar que casi un 47% de los docentes percibían unos niveles de estrés medios, mientras que el 23% afirmaban experimentar unos niveles altos de estrés debido a las exigencias laborales (Guerrero, Gómez, Moreno y Guerrero, 2018). Esto puede llegar a provocar un malestar en la profesión docente, así como influir en su satisfacción profesional.

La satisfacción laboral de los docentes se ha convertido en un elemento necesario para el desarrollo de un correcto proceso de enseñanza-aprendizaje, pues teniendo en cuenta que los profesionales de la educación son el motor de la sociedad para evitar situaciones de inestabilidad a través de la educación de los ciudadanos, son diversos los beneficios a nivel institucional e individual que se obtienen si se mantiene una alta satisfacción y una buena salud mental y física de los educadores (Cantón y Téllez, 2016). Podemos definir la satisfacción laboral docente como el grado de conformidad y complacencia que los profesionales de la enseñanza presentan ante sus condiciones laborales y está condicionado, al igual que su salud mental y su sensación de bienestar, por la confluencia de una serie de factores internos y externos (Quiles, Moreno y Lacárcel, 2015). De esta manera, no dependerán solo de la capacidad del docente de sentirse bien, sino que nos encontramos ante un estado que puede ser condicionado por diferentes elementos profesionales, además de por las capacidades y habilidades psicológicas y sociales de la propia persona (Quiles, Moreno y Lacárcel, 2015; Téllez, Cantón y García, 2020).

De acuerdo con la revisión sistemática realizada por Cantón y Téllez (2016) en torno a los factores con mayor importancia en el desarrollo de la satisfacción laboral docente, alguno de los desencadenantes más estudiados han sido el malestar e insatisfacción laboral a través de la expresión de sentimientos de soledad, falta de apoyo o desarrollo de patologías como ansiedad o burnout; el bajo reconocimiento social, la asunción de roles no profesionales, la frustración, la falta de formación académica, o la falta de

habilidades de afrontamiento de situaciones adversas. De igual modo, se ha determinado que en España los maestros y profesores más satisfechos con su labor docente son los pertenecientes a las etapas de educación primaria y educación universitaria (Cantón y Téllez, 2016)

Sin embargo, se puede observar un descenso coincidente con la crisis social y económica que ha ido empeorando en los últimos años (Cantón y Téllez, 2016), además de otro tipo de situaciones adversas y factores que los pondría en situación de riesgo tales como los cambios políticos y culturales que influyen en el desarrollo de la enseñanza, el aumento de los niveles de estrés, y una mayor prevalencia en la aparición del Síndrome del Quemado o Desgaste Profesional (Capone y Petrillo, 2020; Díaz y Barra, 2017). Ante estos, los factores protectores tales como la inteligencia emocional, la autoestima, el autoconcepto, o la personalidad resiliente han demostrado su influencia positiva en el afrontamiento de este tipo de situaciones (Díaz y Barra, 2017; Fernández, Mayayo, Lusaar y Tejedor, 2015). Siguiendo los resultados presentados por Demir e Iskender (2018), la resiliencia y la satisfacción laboral se encuentran relacionadas de manera positiva, por lo que a mayores niveles de resiliencia, mayor tiende a ser el grado de satisfacción con el desempeño laboral.

Debido a la interconexión entre la salud docente, los niveles de burnout y estrés, la satisfacción laboral, así como otros constructos psicológicos, se han desarrollado diferentes modelos explicativos de la salud docente y de la satisfacción laboral de los docentes. En total, se han encontrado 7 modelos diferentes que explican la salud psicológica docente. Se ha realizado una categorización de los diferentes modelos dependiendo de los elementos que los componen y la naturaleza de estos, para tener una relación y visión más adecuada de ellos al encontrarse similitudes en aspectos clave que afectan a la salud laboral docente. A grandes rasgos, podemos diferenciar tres grandes categorías que afectan de manera directa al equilibrio psíquico, a la sensación de bienestar y al desarrollo de factores protectores y de riesgo en educadores de diferentes niveles.

*Tabla 5: clasificación de modelos de salud laboral docente. Elaboración propia.*

Modelos de explicación psicológica y emocional	Modelo de los cinco factores de personalidad - Costa y McCrae, 1992
	Modelo de bienestar psicológico hedónica y eudaimónica – Barraza, 2015
Modelos de explicación laboral o profesional	Modelos basados en el principio de espirales de ganancia y deterioro de la salud: Modelo de demandas y recursos – Rudow, 1995; Modelo de espirales de las creencias de eficacia – Salanova et al., 2005
	Modelo de demandas y recursos laborales – Demerouti et al., 2001
	Modelo multidimensional - Maslach y Leiter, 1999
Modelos de explicación sociolaboral	JDC-S (Modelo de Demandas, Control laboral y Soporte Social – Karasek, 1977
	Modelo RED (Recursos - Experiencia - Demanda) - Salanova et al., 2011

Tal y como se puede observar en la Tabla 5, estas clases se componen, en primer lugar, de los factores psicológicos y emocionales; en segundo de los elementos laborales y profesionales; y en tercero, aunque no menos importante, de los factores sociales y culturales. Sin embargo, al examinar los modelos se ha decidido unir la categoría social con parte de la laboral, debido a la confluencia de dos de las categorías de manera equilibrada en dos de los modelos. De esta manera, en total nos encontramos ante tres niveles diferentes en la clasificación de los modelos: modelos de explicación psicológica y emocional; modelos de explicación laboral y modelos de explicación sociolaboral, que a continuación se exponen más detalladamente.

### 3.3.1. Modelos de explicación psicológica y emocional

Son dos los modelos presentados en esta perspectiva, conectando el desarrollo de factores psicológicos o emocionales con la mejora del bienestar docente y del crecimiento personal. El primer modelo se centra en la función de los cinco factores de la personalidad que determinarían el comportamiento de la persona y la satisfacción con la vida, y el segundo explica el bienestar que experimenta la persona a partir de las evaluaciones cognitivas de las experiencias vividas, de sus rasgos, así como sus habilidades.

### 3.3.1.1. Modelos de los cinco factores de personalidad - Costa y McCrae, 1992

El modelo fue confeccionado por Costa y McCrae en 1992 (citado en Berkovich y Eyal, 2021), quienes consideraban como factores de la personalidad los elementos positivos *Apertura a la Experiencia*, *Amabilidad*, *Responsabilidad* y *Extraversión*, y negativo el *Neuroticismo*. Es uno de los modelos más estudiados dentro del sector docente debido al interés que generan los factores psicológicos en la explicación de la satisfacción laboral de los educadores, así como la importancia de estos cinco factores en la consecución de elevados niveles de bienestar (Akomolafe, Faremi, Akomolafe y Onyinyechukwu, 2020; Berkovich y Eyal, 2021; Cazalla y Molero, 2016; Zaidi, Wajid, Zaidi, Zaidi y Zaidi, 2013). La personalidad se define como el conjunto de características y comportamientos que se mantienen relativamente estables en el tiempo, que influye en gran medida en el progreso y la consecución de objetivos tanto en el campo laboral como en la vida en general (Akomolafe, Faremi, Akomolafe y Onyinyechukwu, 2020). Cada persona desarrolla estos rasgos de manera más o menos agudizada a partir de un contraste de las características intraindividuales, lo que definiría su propia personalidad y la diferenciaría de la de otros individuos comportamental, cognitiva y afectivamente (Cazalla y Molero, 2016).

Como primer elemento positivo de la personalidad, la *apertura a la experiencia* puede ser definida como la capacidad e intención de una persona para mejorarse y perfeccionarse a sí mismo (Bozgeyikli, 2017). Está relacionado con habilidades creativas como la inventiva o la imaginación (Bozgeyikli, 2017), así como otros más analíticos como el pensamiento divergente, original y crítico (Cazalla y Molero, 2016). Por lo general, las personas con alta capacidad de apertura a la experiencia tienden a ser personas curiosas y a tener una gran sensibilidad por aspectos culturales y artísticos (Zaidi, Wajid, Zaidi, Zaidi y Zaidi, 2013). Igualmente, son menos reacios a vivir nuevas experiencias, son menos tradicionales y convencionales, tienen

más apertura mental y más capacidad para ajustarse a los cambios e innovaciones (Akomolafe, Faremi, Akomolafe y Onyinyechukwu, 2020).

El segundo factor positivo sería la *amabilidad*, la tendencia a ser una persona afable, cariñosa, de buena naturaleza, educada, de confianza, considerada, generosa y de comportamientos altruistas (Akomolafe, Faremi, Akomolafe y Onyinyechukwu, 2020; Zaidi, Wajid, Zaidi, Zaidi y Zaidi, 2013). Esta dimensión se distingue del resto en el hecho de que representa las diferencias individuales en aspectos referidos a la cohesión social y a la cooperación, así como a los pensamientos y comportamientos hacia otras personas o hacia el ser humano en general (Bozgeyikli, 2017). Diversas investigaciones han demostrado que las personas más amables, presentan a su vez mayores nivel de bondad, tienen mayor satisfacción con la vida y con el trabajo, y expresan mayores niveles de bienestar y conformidad consigo mismas (Akomolafe, Faremi, Akomolafe y Onyinyechukwu, 2020; Cazalla y Molero, 2016)

La *responsabilidad* es el rasgo de la personalidad más relacionado con los elementos laborales. Las personas con un alto nivel de responsabilidad en el ámbito laboral son mucho más meticulosas, son más perfeccionistas, y realizan las tareas laborales de manera eficiente y eficaz por el alto interés y esfuerzo que pondrán en ello (Bozgeyikli, 2017). De esta manera, los trabajadores con este rasgo trabajan duro, son organizados, perseverantes, puntuales y ambiciosos, sin que estos elementos lleguen a niveles extremos, de manera que pueda afectar negativamente a la persona (Bozgeyikli, 2017). Igualmente, poseen un gran sentido del propósito, tienen más capacidad para establecer objetivos alcanzables y cumplirlos, y suelen tener altas expectativas (Zaidi, Wajid, Zaidi, Zaidi y Zaidi, 2013). Por el contrario, las personas con baja responsabilidad son las que mayor tendencia tienen a estar descontentas con su trabajo y tener una menor satisfacción vital y laboral, pues tienen menos autodisciplina y menos capacidad de establecer metas vitales y laborales claras, por lo que a su vez tendrán menos probabilidad de salir airoso y exitoso de diferentes situaciones, y tienden a ajustarse de manera

desadaptativa en una etapa vital adversa (Bozgeyikli, 2017; Cazalla y Molero, 2016).

El cuarto rasgo positivo de la personalidad sería la *extraversión*. Las personas con un alto rasgo de extraversión se caracterizan por tener pensamientos, sentimientos y emociones mayoritariamente positivas, sintiéndose más a gusto entre personas, por lo que buscan constantemente el apoyo y la compañía social de otras personas (Zaidi, Wajid, Zaidi, Zaidi y Zaidi, 2013). Por lo tanto, estas personas suelen tener muchas más relaciones sociales, son más afectuosas, dedican más tiempo a eventos sociales, y se sentirán más reforzadas emocionalmente y satisfechas junto con otras personas (Akomolafe, Faremi, Akomolafe y Onyinyechukwu, 2020). Además, los docentes extravertidos son más expresivos, más asertivos y elocuentes, y son menos reservados y retraídos, por lo que también tendrán una mayor inteligencia emocional, tanto a la hora de entender a sus alumnos como para poder enseñar esta habilidad (Bozgeyikli, 2017; Cazalla y Molero, 2016).

Por último, el *neuroticismo* es un elemento cuya presencia se estudia desde una perspectiva negativa en cuanto a los rasgos de la personalidad. Nos encontramos ante un desajuste emocional que provoca pensamientos y emociones negativas, así como una percepción de las experiencias vitales mucho más perjudiciales o desfavorables para uno mismo (Akomolafe, Faremi, Akomolafe y Onyinyechukwu, 2020; Cazalla y Molero, 2016). Las personas con unos niveles de neuroticismo muy elevados tienden a experimentar más infelicidad, más cambios de humor, ansiedad con más frecuencia, y suelen sentirse inseguras tanto en la toma de decisiones como en el ambiente en el que se encuentran, debido a la aparición de pensamientos irracionales (Berkovich y Eyal, 2021). De esta manera, los docentes con mayores niveles de neuroticismo son los que más probabilidad tienen de sufrir depresión, ataques de ansiedad, mayores niveles de estrés, menor satisfacción con el trabajo o mayor tendencia a desarrollar el Síndrome de burnout (Akomolafe, Faremi, Akomolafe y Onyinyechukwu, 2020). Por el contrario,

las personas con rasgo bajo de neuroticismo tienen pensamientos más positivos y son capaces de salir más airoas y experimentadas de situaciones adversas al ver la luz dentro de la oscuridad (Akomolafe, Faremi, Akomolafe y Onyinyechukwu, 2020), siendo personas con más autoconfianza, más relajadas en su día a día y más decididas, por lo que a su vez desarrollan un mejor autoconcepto, autoestima, y poseen un mayor control de las emociones (Berkovich y Eyal, 2021).

De manera general y teniendo en cuenta los cinco rasgos de la personalidad descritos, existen diversas investigaciones que muestran que a mayor presencia de rasgos positivos en la docencia, mayor probabilidad de que estos se encuentren satisfechos con su trabajo, su trascurso y con el alcance de objetivos vitales (Cazalla y Molero, 2016). Además de ello, los resultados expuestos por Bozgeyikli (2017), muestran que los rasgos de la personalidad funcionan como predictores de los niveles de resiliencia, optimismo, esperanza y autoeficacia, elementos fundamentales en la labor educativa; mientras que los resultados presentados por Prama, Putrawan y Supriyatin (2020) en su estudio realizado sobre docentes de escuelas de secundaria durante la pandemia producida por el COVID-19, afirman que los rasgos de personalidad negativos, junto con otros factores tales como el clima escolar, se encuentran relacionados directamente con la pérdida de integridad del profesorado durante la experimentación de una situación adversa, siendo menos optimistas ante el resultado que se obtendría tras la situación límite (Akomolafe, Faremi, Akomolafe y Onyinyechukwu, 2020).

### *3.3.1.2. Modelo de bienestar psicológico hedónico y eudaimónico - Barraza, 2015*

El término bienestar psicológico es utilizado en diversas ocasiones como sinónimo de bienestar subjetivo debido a las similitudes entre ambos conceptos. Sin embargo, Barraza (2015) destaca que, aunque el bienestar psicológico depende en gran medida de la experiencia personal que forma el bienestar subjetivo, el primer constructo está constituido solo y exclusivamente por componente psicológicos, mientras que el segundo

depende de las sensaciones físicas que se experimenten. Para referirse y explicar las variaciones en el bienestar psicológico utiliza el *paradigma eudaimónico*, mientras que el bienestar subjetivo se explicaría a partir del *paradigma hedónico* (Díaz, Stavraki, Blanco y Gandarillas, 2015; García-Naveira, 2016; Muñoz y Riaño, 2021).

En primer lugar, el enfoque hedónico expresa que el bienestar subjetivo dependerá del número de experiencias vividas, la intensidad con la que estas se vivencien, la perspectiva negativa o positiva con la que se experimente, así como de los propios recursos de la persona y las respuestas emocionales que todas estas situaciones puedan generar. Por lo tanto, dependerá de la evaluación cognitiva y afectiva que una persona hace de su vida, teniendo en cuenta valores como el afecto positivo, el afecto negativo y en cómo repercuten ambos en la satisfacción vital y laboral (Díaz, Stavraki, Blanco y Gandarillas, 2015; Flores, Muñoz y Medrano, 2018). A mayores experiencias positivas y mayores recursos personales para enfrentarse a una situación, mayor será el bienestar subjetivo percibido (Barraza, 2015; Muñoz y Riaño, 2021).

El segundo enfoque, el eudaimónico, afirma que el bienestar y la felicidad de una persona no solo dependen de la experiencias y percepciones de las diferentes situaciones, sino también de ciertos rasgos y habilidades de la persona que le permitirían enfrentarse, adaptarse y actuar de manera exitosa, superando los diferentes desafíos que se pueden presentar a lo largo de su vida, consiguiendo así un crecimiento personal (Beckett, von Schultendorff y Zubiri, 2015; Flores, Muñoz y Medrano, 2018). En este enfoque se enmarcaría el bienestar psicológico gracias a elementos tales como la autonomía, la autoaceptación, el crecimiento personal (Beckett, von Schultendorff y Zubiri, 2015; Díaz, Stavraki, Blanco y Gandarillas, 2015; Muñoz y Riaño, 2021) o incluso la resiliencia y la inteligencia emocional de la que disponga la persona (Priya y Garg, 2021), también la autodeterminación, la autoeficacia y el sentido del compromiso o engagement (Beckett, von Schultendorff y Zubiri, 2015).



Ambos términos y enfoques no son contrapuestos, sino que se complementan el uno al otro, formando la sensación de bienestar general de la persona, siendo varias las investigaciones realizadas sobre docentes que toman ambas corrientes de manera diferenciada y confluyente como elementos importantes en el desarrollo del bienestar y satisfacción docente (Barraza, 2015; Beckett, von Schultendorff y Zubiri, 2015; Capone y Petrillo, 2020).

### 3.3.2. Modelos de explicación laboral o profesional

Los modelos de explicación laboral se caracterizan por tener su centro común para la mejora del bienestar de la persona en la simbiosis entre las demandas del contexto profesional y las respuestas o recursos personales disponibles. Nos encontramos en este apartado ante cuatro modelos, dos de ellos agrupados en una misma categoría por sus similitudes. Por una parte, los modelos basados en las espirales de ganancias y deterioro de la salud, o de creencias de eficacia, basan su explicación en los elementos que afectan al bienestar docente. Por otra parte, el modelo de demandas y recursos laborales, mucho más centrado en el entorno profesional de los educadores. Por último, el modelo multidimensional, enfocado en la experimentación de altos niveles de estrés, y la aparición del Síndrome de burnout como consecuencia.

#### *3.3.2.1. Modelos basados en el principio de espirales de ganancia y deterioro de la salud: Modelo de Demandas y Recursos – Rudow, 1995; Modelo de espirales de las creencias de eficacia – Salanova et al., 2005*

Una de las principales características de estos dos modelos es que tienen una concepción positiva de la salud laboral de los docentes teniendo en cuenta tanto factores positivos como factores negativos de la función docente y sus efectos (Fernández, Mayayo, Lusar y Tejedor, 2015; Rudow, 1999). El modelo de Rudow se basa en un proceso de espiral de ganancia y de pérdida progresiva de la salud. De acuerdo con Fernández, Mayayo, Lusar y Tejedor (2015), estos procesos en espirales son contrapuestos. El proceso de espiral de pérdida de la salud comenzaría en una experiencia reiterada del fracaso, con

sentimientos de incompetencia y desmotivación, por lo que afectaría negativamente al bienestar psicológico y a la satisfacción laboral, y desembocaría en una mayor probabilidad de sufrir algún tipo de afección física.

Por el contrario, las espirales que corresponden al proceso de ganancia de salud comienzan con experiencias que generan sentimientos de competencia y satisfacción laboral, lo que lleva a una mejora del bienestar general y de la salud mental, y a su vez genera un mayor compromiso con el trabajo y una retroalimentación de los sentimientos y las emociones positivas hacia el trabajo. Cuando la espiral de ganancia es inexistente o la de pérdida supera a la de ganancia, se genera una situación de riesgo para el docente que desencadena el estrés y la sobrecarga laboral, lo que a su vez desenlaza otro tipo de trastornos como el burnout (Serrano, Rangel, Vidal, Ureña, Anillo y Angulo, 2017).

El modelo de Salanova et al., se describe de la misma manera que el de Rudow, teniendo en cuenta las espirales de ganancia y las espirales de pérdida de salud, pero basándose en la Teoría Social Cognitiva ideada por Bandura en 1997 (Lozano y Reyes, 2017; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005). El círculo de espiral positivo comienza con el afrontamiento de nuevos retos, que generaría autoconfianza en las propias habilidades y una sensación de bienestar. Mientras tanto, el círculo de espiral negativo comenzaría con una falta de confianza, que desarrollarían otro tipo de conductas y creencias negativas sobre el propio yo. Por lo tanto, las espirales estarían basadas en los círculos de creencias que cada persona tiene sobre sí mismo (Lozano y Reyes, 2017).

Este modelo se desarrolla a partir del concepto de autoeficacia, pues esta determinaría la manera que una persona tiene de pensar y actuar. La autoeficacia positiva desencadenaría la espiral de ganancia, con elementos como la persistencia, la satisfacción laboral, o el compromiso hacia el trabajo, mientras que un sentimiento de autoeficacia negativo sería el comienzo de la espiral de pérdida, asociado con patologías como la ansiedad y el burnout,

totalmente contrapuestos al compromiso laboral (Fernández, Mayayo, Lusar y Tejedor, 2015; Serrano, Rangel, Vidal, Ureña, Anillo y Angulo, 2017; Lozano y Reyes, 2017; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

Aunque ambos modelos son muy parecidos teóricamente hablando, un elemento que los diferencia serían las dimensiones tomadas en cuenta en cada una de ellas en la espiral de ganancia. Mientras que el modelo diseñado por Rudow contemplaría las dimensiones Físicas, Psicológicas, y Laborales (competencia, eficacia, satisfacción laboral y motivación docente), el de Salanova tendría en cuenta el entusiasmo, la dedicación, la satisfacción y el compromiso laboral (Fernández, Mayayo, Lusar y Tejedor, 2015). No obstante, en ambas se puede observar que los factores laborales que afectan a los docentes pueden tener unas consecuencias y unas respuestas a corto y a largo plazo, y dependerá de las condiciones laborales, de las demandas del centro, así como de los recursos del propio profesorado para hacer frente a dichas demandas de manera efectiva (Fernández, Mayayo, Lusar y Tejedor, 2015; Serrano, Rangel, Vidal, Ureña, Anillo y Angulo, 2017)

#### *3.3.2.2. Modelo de demandas y recursos laborales – Demerouti et al., 2001*

El Modelo de Demandas-Recursos Laborales (DRL, en inglés, Job Demands-Resources model, J-DR) fue diseñado por Demerouti et al., en 2001 (como se cita en De Carlo, Girardi, Falco, Dal Corso y Di Sipio, 2019), para explicar la relación existente entre el estrés laboral y el bienestar, aunque también está siendo utilizado para determinar la satisfacción vital a partir de las exigencias laborales (De Carlo, Girardi, Falco, Dal Corso y Di Sipio, 2019). En este modelo podemos diferenciar dos elementos principales en el trabajo: las demandas y los recursos laborales.

Las demandas laborales son los aspectos psicológicos, físicos, sociales y organizacionales que requieren del esfuerzo o coste físico o psicológico del empleado para ser satisfechas (Mérida, Sánchez y Extremera, 2020; Ruiz, Hernández, Barrón, Antino y Rodríguez, 2020). Mientras tanto, los recursos

laborales son todos aquellos aspectos del trabajo que permiten al empleado satisfacer las demandas de manera efectiva, disminuyendo así el posible coste y que además pueden promover el crecimiento personal (De Carlo, Girardi, Falco, Dal Corso y Di Sipio, 2019; Fernández, Mayayo, Lusar y Tejedor, 2015). El nivel y tipo de demandas y de recursos serán diferentes en cada una de las ramas laborales y dependerán a su vez de otros elementos, como los niveles de burnout o el compromiso laboral (Bakker y Demerouti, 2013; Skaalvik y Skaalvik, 2020).

De acuerdo con el estudio realizado por Bakker y Demerouti (2013), este modelo se puede considerar una teoría debido a la gran cantidad de análisis y estudios realizados a partir de este modelo, habiendo demostrado ser útil para demostrar la conexión entre el trabajo, el absentismo, el rendimiento (Bakker y Demerouti, 2013), la motivación y el desempeño laboral (Mérida, Sánchez y Extremera, 2020). En el caso de los docentes y siguiendo la teoría DRL, uno de los principales recursos de los que disponen los educadores dentro de este modelo proviene del círculo social-laboral, es decir, el apoyo entre superiores y compañeros, elementos cuya relación con la satisfacción laboral ha sido demostrada, generando un ambiente relajado y de confianza, y un buen clima de trabajo que facilita el desempeño laboral (Mérida, Sánchez y Extremera, 2020)

### *3.3.2.3. Modelo multidimensional - Maslach y Leiter, 1999*

Este modelo se basa en el desarrollo del Síndrome de burnout como resultado de experimentar grandes niveles de estrés durante un gran periodo de tiempo o de manera crónica, lo que a su vez lleva a un agotamiento emocional, una despersonalización, una baja realización personal, así como un sentimiento de insatisfacción en el trabajo (Serrano, Rangel, Vidal, Ureña, Anillo y Angulo, 2017).

El primer factor que aparece es el agotamiento emocional debido a una falta de recursos emocionales para hacer frente a las demandas laborales. Después, suele aparecer la despersonalización, caracterizada por la presencia

de actitudes distantes, impersonales y negativas hacia los compañeros o hacia el alumnado (Skaalvik y Skaalvik, 2020). Por último, se presenta la baja realización personal, en donde el docente siente que el trabajo que realiza no tiene una importancia real y que ha fracasado en su labor, por lo que consideraría que el proceso de enseñanza-aprendizaje no está siendo significativo para sus estudiantes y le llevaría a un descontento generalizado (Skaalvik y Skaalvik, 2020)

### 3.3.3. Modelos de explicación sociolaboral

Este apartado tiene de nuevo en cuenta diferentes modelos de la explicación de la salud entorno al ámbito laboral y profesional de la persona, diferenciándose de los anteriormente expuestos por la inclusión de recursos de naturaleza social. De esta manera, nos encontramos ante dos modelos principales que tendrán en cuenta las relaciones sociales mantenidas por la persona y los posibles factores que se derivan de ellas en la mejora del bienestar y la salud psicológica docente.

#### 3.3.3.4. *JDC-S (Modelo de demandas y control laboral, y soporte social) – Karasek, 1977*

El modelo JDC-S guarda ciertas similitudes con el modelo DRL ya expuesto, incluyendo en este caso la variable de apoyo social como elemento regulador entre las demandas y los recursos. En el caso de los docentes este modelo solo sería efectivo teniendo en cuenta el soporte social de las instituciones en las que se encuentran (Wei, Shujuan y Qibo, 2011). Los docentes con altas demandas y bajo control laboral, pero con un alto apoyo social, se han sentido menos estresados que aquellos con un bajo apoyo (Wei, Shujuan y Qibo, 2011)

Este modelo tiene su eje en los niveles de estrés que el entorno laboral genera en los profesionales. Si bien, nos encontramos ante un modelo explicativo que puede ser utilizado en cualquier rama laboral, son diversas las investigaciones que se han centrado en los agentes educativos debido a los altos niveles de estrés a los que estos se encuentran sometidos en su día a día,

así como su relación con los niveles de bienestar y satisfacción laboral del profesorado (Doménech, 2011, Costa, Park y Kira, 2021; Wei, Shujuan y Qibo, 2011)

### 3.3.3.5. *Modelo RED (recursos experiencia demanda) - Salanova et al., 2011*

El modelo RED fue propuesto por Salanova, Cifre, Llorens, Martínez y Lorente (2011, como se cita en Cifre, Salanova y Rodríguez, 2011) como un modelo de la salud psicosocial a partir de una extensión del modelo DRL de Demerouti et al. (2001, como se cita en Cifre, Salanova y Rodríguez, 2011). Cifre, Salanova y Rodríguez (2011), consideran que el modelo DRL se centra mayoritariamente en los aspectos negativos del trabajo y de los recursos de los que se dispone. Más tarde, Bakker amplió el Modelo DRL en 2004, incluyendo algunos aspectos positivos que influyen de manera directa en el bienestar de los trabajadores: el proceso de deterioro laboral, que sería lo que desembocaría en burnout, y el proceso de motivación, que facilitaría el desempeño laboral (Cifre, Salanova y Rodríguez, 2011; Salanova, Martínez y Llorens, 2014; Tripijana y Llorens, 2015). Para Cifre, Salanova y Rodríguez (2011) este segundo modelo no toma en cuenta otro de los elementos imprescindibles en el bienestar de los trabajadores: los recursos personales.

Los recursos personales determinarán cómo una persona se enfrentará a diferentes situaciones estresantes que se presenten en el horario laboral, y cómo estas se recuperarán y adaptarán a dichas situaciones. Estos recursos también influyen en la autoeficacia y la manera en la que la persona se ve en comparación con su propio entorno social (o autoconcepto) (Salanova, Martínez y Llorens, 2014). El Modelo RED combinaría de esta manera aspectos negativos y posibles causantes del malestar psicosocial, elementos que afectan de manera positiva a la salud, y elementos organizacionales, todo ello dividido en cuatro bloques principales: los *recursos personales*, las *demandas* y *recursos laborales* (subdivididos en recursos y demandas centrados en la tareas, en lo social, en lo organizacional y a nivel extralaboral),

*las emociones y experiencias laborales, y las conductas profesionales* (Tripliana y Llorens, 2015).

Además de ello, el modelo RED no considera todas las demandas desde una aficción negativa que es capaz de perjudicar a la persona, sino que también considera que algunas de estas demandas pueden ser vistas como retos para el trabajador, pueden llegar a ser beneficiosas e impulsar a la persona hacia el aprendizaje y el crecimiento personal (Tripliana y Llorens, 2015).

### **3.4. Condicionantes de la salud psicológica y laboral en los profesionales de la educación**

Siguiendo con los modelos explicativos redactados con anterioridad, se ha hecho una elección de los elementos y factores más condicionantes de la salud laboral docente, teniendo en cuenta al mismo tiempo su influencia en el desarrollo de la capacidad de resiliencia. Podemos destacar el estrés laboral docente y el burnout como factores de vulnerabilidad, y como factores inicialmente protectores la inteligencia emocional, el autoconcepto y la motivación docente. La información que se presenta en los siguientes apartados ha sido contrastada por expertos mediante las publicaciones realizadas por la doctoranda en diversos capítulos de libros (Pinel, Fernández y Martínez, 2020; Pinel, Pérez, Carrión, 2018; Pinel, Pérez y Carrión, 2019a y b; Pinel, Pérez, Fernández y Carrión, 2022; Pinel, Pérez, Mercaderes y Gutierrez, 2020; y Pinel, Pérez, Mercaderes y Román, 2020)

#### **3.4.1. El estrés laboral docente**

El origen etimológico de la palabra estrés proviene del término griego *stringere*, palabra usada para definir a sucesos que causan algún tipo de tensión (Peralta y Villalba, 2019). Al igual que pasó con la palabra resiliencia, el origen del término estrés dentro de la psicología y las ciencias sociales se toma de los estudios realizados en el campo de la física, siendo Thomas Young quien a principios del siglo XVII denominaba estrés al proceso de deformación que sufría un objeto o elemento una vez que se le aplicaba una

fuerza externa (Román y Hernández, 2011). Aunque uno de los primeros científicos en usar el término estrés fue Walter Bradford Cannon a partir de 1932 para designar la respuesta de lucha o de huida que un organismo vivo genera ante una alteración para evitar así un desequilibrio en sus niveles fisicoquímicos (Román y Hernández, 2011), el término estrés fue introducido en las ciencias sociales por las investigaciones realizadas por Hans Selye en 1936, en estas menciona al Síndrome de estrés o Síndrome de Adaptación General (López, 2019), y lo describe a partir de tres fases que siguen siendo utilizadas hoy en día (Peralta y Villalba, 2019):

- *Fase aguda o de alarma (primera fase):* el individuo/organismo recibe una serie de estímulos externos que activan mecanismos de respuesta, de lucha o de huida, y que prepara al organismo para enfrentar dichos estímulos. Esta fase suele estar caracterizada por la experimentación de una serie de sensaciones y cambios físicos, tales como el aumento de la frecuencia cardíaca y respiratoria, dilatación de pupilas, sudoración, sensación de nerviosismo, etc.
- *Fase de Resistencia (segunda fase):* esta sucede a la fase aguda cuando esta se alarga en el tiempo o no genera una respuesta adecuada de lucha o huida, por lo que no se consigue dar una solución al problema que genera la fase de alarma. En esta ocasión, el individuo trata de adaptarse a ese estado de alarma, disminuyendo las respuestas físicas y nerviosas, e intentando eliminar la situación de intranquilidad de manera inmediata. Esta solución suele tener un efecto a corto plazo.
- *Fase de agotamiento (última fase):* el organismo o individuo no es capaz de resolver la situación problemática que ha activado las dos fases anteriores, dando lugar a la frustración, así como al aumento de la posibilidad de padecer otro tipo de problemas de salud tanto a corto como a largo plazo. Los cambios físicos generados en respuesta a la situación de alarma, aunque en un principio generados a modo de defensa, pueden degenerar en el llamado



“estrés crónico” (Guzman, 2020) si estos niveles se mantienen en el tiempo y se genera una situación de descontrol que impide a la persona volver a unos niveles normales de variaciones físicas y psicológicas. Igualmente, puede llegar a desarrollar conductas desadaptativas y malos hábitos, como el tabaquismo o el alcoholismo como formas de reducción de la sensación de nerviosismo y de tensión.

En un principio, esta reacción se generaba en el organismo como una respuesta de supervivencia ante una amenaza, tal y como se presentaba en los animales ante la aparición de un depredador. Hoy en día, ante el aumento de la calidad de vida, la seguridad en las ciudades y las bajas amenazas externas en las que la persona se encuentra en peligro inminente o riesgo mortal, la respuesta de estrés que desencadena estas fases aparece ante otro tipo de demandas que se generan en el ambiente. Uno de los ambientes considerado como un gran generador de estrés es el entorno y las características del trabajo, siendo el estrés que se desarrolla debido a eventos que aparecen durante la jornada laboral llamado comúnmente estrés laboral (Guzman, 2020; Peralta y Villalba, 2019).

Cuando una persona sufre de estrés laboral, su organismo percibe los acontecimientos sucedidos en su puesto de trabajo como peligrosos, generando unos altos niveles de nerviosismo, y provocando sensaciones y síntomas propios de la primera fase de respuesta ante el estrés, generando una sensación física y psicológica de malestar (Osorio y Niño, 2016; Peralta y Villalba, 2019). Una sobreactivación del organismo hace que los niveles del cuerpo comiencen a alterarse. Si no se resuelve esa reacción puede provocar cambios que se establezcan de manera permanente y produzcan otros trastornos como depresión o ansiedad (Bermejo y Prieto, 2014; Delgado, Guerra, Viedna, Robles y Vila, 2010). El ser humano ha generalizado el estrés a situaciones que provocan miedo o que no somos capaces de manejar eficientemente en el ámbito laboral, ya sea por superar nuestras capacidades

o por no tener los recursos suficientes para el desempeño exitoso de la labor (Guzmán, 2019; Merino y Lucas, 2016; Vicente y Gabari, 2019a).

Además de estas características, uno de los elementos que más frecuentemente activa la respuesta de estrés es la necesidad de mantener el contacto directo con otras personas para desarrollar la función laboral asignada, pues se suelen dar situaciones que dificultan el desempeño laboral eficaz que no tienen que ver con las capacidades y habilidades del trabajador y que se encuentran por lo tanto fuera de su alcance, como la falta de colaboración, los problemas o dificultades personales, propias y ajenas con las que se suele empatizar, las discrepancias y diversidad de opiniones, la necesidad de personalización y adaptación a las peculiaridades de cada una de las personas con las que se está en contacto, etc. (Alvites-Huamaní, 2019).

De acuerdo con investigaciones como las realizadas por Castillo, Álvarez, Estevan, Queralt, y Molina, (2017) o Esteras, Chorto, y Sandín (2014), indican que los profesionales de la educación docente, junto a los trabajadores de la sanidad así como las ocupaciones de atención al público, son tres de los sectores laborales que mayores niveles de estrés han mostrado experimentar. Estos niveles crecen no solo por el contacto social que se genera con el alumnado, profesorado, personal del centro y familiares en el caso de los maestros y profesores de enseñanzas obligatorias, sino también por la obligación de dar una respuesta eficiente a las necesidades y dificultades que puedan presentar sus alumnos, adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las capacidades y habilidades individuales de sus estudiantes, y tener que cumplir con las expectativas sociales y las exigencias cambiantes de las políticas educativas vigentes (Saura, Simo, Enache y Fernández, 2011).

Como podemos ver, son diversas las variables estudiadas en relación con la aparición y evolución de los niveles de estrés, así como trastornos y patologías desarrolladas a partir del estrés laboral docente. Según el trabajo realizado por Pinel, Pérez, Mercader y Gutierrez (2020) sobre estudios empíricos realizados en torno al estrés docente, las variables más estudiadas dentro de este sector son las presentadas en la tabla 6:

*Tabla 6: Variables estudiadas en relación con el estrés docente. Elaboración propia a partir de Pinel, Pérez, Mercader y Gutiérrez (2020)*

<b>Variables.</b>	<b>Factores mencionados</b>
<b>Sociodemográficas</b>	Sexo/género; Edad; Estado civil; N° de hijos; Nivel educativo de los hijos.
<b>Académicas</b>	Etapas educativas; Distribución del horario docente; alumnos con NEAE (TEA/TDAH).
<b>Profesionales</b>	Grado académico/título; Años de experiencia docente; Antigüedad en el centro actual; Absentismo (N° de bajas por enfermedad, por baja, causas médicas, sin causas); Tipo de contrato y características; Satisfacción laboral; Consecución de expectativas laborales; Compromiso educativo; Presiones laborales; Ambigüedad y conflicto de rol; Proceso de acreditación; Perfil laboral; Agencias de acreditación; Garantía de conseguir una plaza; Experiencia con niños con NEAE(TEA); Fuentes de información, creencias, conocimiento, sobre el diagnóstico, síntomas y tratamiento de alumnos con TDAH/TEA.
<b>Contextuales</b>	Localización del centro; Tipo de centro; Contexto educativo (aula, centro, administración).
<b>Sociales</b>	Síntomas sociales del estrés y relaciones sociales con el alumnado, los compañeros y las familias.
<b>Psicológicas</b>	<b>Positivas</b> Estrategias de afrontamiento y resiliencia; vitalidad; Conciencia plena y valores humanos; Meditación; Estado emocional-afectivo; Inteligencia emocional; Atención selectiva; Concentración mental; Autoeficacia; Autorregulación; Realización personal; Humor.
	<b>Negativas</b> Estrés docente/irritación cognitiva o emocional; Síntomas de estrés (Conductuales, sintomáticos, cognitivos, psiquiátricos, psicológicos); Fuentes de estrés; Estresores; Posibles conductas de riesgo/desencadenantes de estrés; Estrés dependiendo del momento; Mal afrontamiento; Síndrome de burnout; Factores desencadenantes del burnout; Depresión; Preocupaciones; Ansiedad; Desmotivación; Creencias desadaptativas; Cansancio emocional; Despersonalización.
<b>Salud</b>	Salud general; Salud mental; Quejas psicósomáticas (número y tipo de quejas); Conducta eléctrica de la piel; Tasa respiratoria; Secuelas/síntomas físicos del estrés; Medidas cardiovasculares; IMC; Niveles hormonales; Problemas musculares.

### 3.4.2. Burnout en el sector docente

El concepto “burnout” es un término de origen anglosajón, introducido y extendido en el vocabulario y habla hispana, aunque también usado menos frecuentemente con su traducción al español “Síndrome del quemado” (Muñoz y Correa, 2012). El primer intento de definir y delimitar este síndrome vino a manos de Herbert Freudenberger en la mitad de la década

de los 70, a partir de la observación de los profesionales de una clínica de psicoterapia, los cuales presentaban sentimientos negativos en el puesto de trabajo, tales como desmotivación y agotamiento emocional, así como una tendencia a padecer ansiedad y depresiones (Acosta y Burguillos, 2016). De esta manera, Freudenberger definió el Síndrome de burnout como un trastorno emocional que puede dejar secuelas físicas, psicológicas y emocionales en los trabajadores (Merino y Lucas, 2016). Este trastorno también ha sido definido por otros autores como el síndrome del “desgaste profesional”, pues se encuentra muy ligado con el entorno laboral y el deterioro del compromiso, interés e implicación del trabajador hacia sus responsabilidades laborales, al estar sometido a un estrés crónico, una alta presión y altas exigencias (Rodríguez y de Rivas, 2011).

Algunos autores afirman que el burnout no debería tratarse como una enfermedad laboral, sino como una respuesta a la sobreexposición del estrés producido a causa de las características del entorno profesional (Merino y Lucas, 2016). Sin embargo, dado los altos niveles de burnout que algunos profesionales han presentado, así como la presencia de un cuadro clínico diferente a cualquier otro trastorno, este síndrome se introdujo como uno de los tipos de accidentes laborales o una enfermedad profesional en las guías proporcionadas por la Ley General de la Seguridad Social, (Bambula y Gómez, 2016) siendo considerado como uno de los posibles trastornos psicosociales a los que los docentes, por sus condiciones laborales, están expuestos a lo largo de su vida profesional (Calera, Esteve, Roel, y Uberti, 2014).

Debido a la diversidad de opiniones respecto a este síndrome, se puede decir que no existe una definición global, siendo la interpretación y definición más usada alrededor del mundo la propuesta por Maslach y Jackson en 1981, quienes consideran el burnout como una respuesta emocional e interpersonal al estrés crónico, la cual se puede distinguir en los trabajadores por la presencia de tres características o rasgos fundamentales: (Cladellas, Castelló

y Parrado, 2018; Rodríguez, Guevara y Viramontes, 2017; Serrano y Guil, 2014):

- *Agotamiento emocional*: se desarrolla cuando las responsabilidades son superiores a los recursos de la persona para manejarlas, afectando negativamente al campo cognitivo y emocional, degenerando en sentimientos de importancia, desmotivación, tristeza, así como en un cansancio mental o incluso en fatiga física.
- *Despersonalización*: aparece cuando el trabajador considera que las tareas y el rol que desempeña no son los adecuados o no se ajustan a él, por lo que comienza un alejamiento emocional de su trabajo y de la realidad laboral exhibiendo un comportamiento cínico y desarrollando relaciones interpersonales distantes y frías, en el caso de los docentes, con compañeros, superiores y alumnado.
- *Baja autorrealización*: caracterizada por una evaluación negativa de su desempeño en el trabajo, al sentir que no está cumpliendo de manera eficiente con los objetivos laborales propuestos o que no tiene capacidades suficientes para desempeñar su puesto de trabajo. Igualmente, el trabajador siente que no está cumpliendo con sus expectativas y aspiraciones, lo que desemboca en un sentimiento de fracaso.

Estos tres factores que dan lugar al Síndrome de burnout se pueden desarrollar tanto por la exposición a situaciones estresantes de manera continuada, como a la incapacidad de enfrentarse de manera efectiva a momentos difíciles, es decir, con bajos niveles de resiliencia o escasas habilidades resilientes (Mérida y Extremera, 2017; Kadi, Beytekin y Arslan, 2015). De esta manera, podemos decir que nos encontramos ante un síndrome influido por diferentes características psicosociales, ya que intervienen en su desarrollo factores interrelacionados de naturaleza contextual, personal, psicológica y social, haciendo que cada individuo despliegue diferentes capacidades protectoras y de riesgo. Esto explicaría las variaciones en la

aparición y evolución del Síndrome de burnout en personas que presentan los mismos niveles de estrés o que incluso disponen de los mismos recursos externos en el mismo puesto o centro de trabajo (Arias y Jiménez, 2013).

Si observamos los resultados mostrados por Pinel, Pérez y Carrión (2019b) en su revisión sistemática sobre las variables más destacadas en los estudios realizados en España sobre el burnout docente, se advierten variables y factores parecidos incluso en muchas ocasiones coincidentes con los revisados en el anterior apartado sobre el estrés.

*Tabla 7: Variables estudiadas en relación con el burnout docente. Elaboración propia a partir de Pinel, Pérez y Carrión (2019b)*

<b>VARIABLES.</b>	<b>FACTORES MENCIONADOS</b>
Sociodemográficas	Sexo/género; Edad; Estado civil; Número de hijos; Presión económica; Salario; Tareas domésticas; Tipología familiar; Miembros de la unidad familiar
Académicas	Integración de alumnos inmigrantes; Programas de aprendizaje de la lengua española; Programas de inclusión; Alumnos con NEAE; Ciclo; Etapa; Asignatura
Profesionales	Experiencia docente; Antigüedad en el centro de trabajo; Tipo de jornada; Puesto de trabajo; Rol del profesor; Estrategias y recursos docentes; Titulación; Nivel de estudios; Historial profesional; Niveles de absentismo y abandono laboral; Pasión por el trabajo; Satisfacción laboral; Preocupaciones profesionales
Contextuales	Tipo de centro; Ubicación del centro; Recursos escolares; Demandas laborales
Sociales	Conflictos escolares; Relación con los superiores; Relación con los alumnos; Relación con los compañeros; Clima social; Apoyo social; Acoso laboral
Psicológicas	Autoeficacia; Inteligencia emocional; Compromiso; Desmotivación; Personalidad; Resiliencia y coping; Frustración; Estrés; Agotamiento emocional
Salud	Drogodependencia; Enfermedades sufridas; Hábitos de vida saludable; Estado anímico general

Por último, cabría mencionar que el Síndrome de burnout, junto con el estrés, son dos procesos que, tal y como hemos mencionado con anterioridad, tiene un alto grado de responsabilidad ante el desarrollo del malestar docente. En diversas ocasiones, los síntomas que se pueden presentar en un momento determinado frente al estrés no se consiguen diferenciar de los

que se presentan cuando se sufre burnout, como por ejemplo las dolencias provocadas por ambos, las crisis de ansiedad o los sentimientos negativos hacia el trabajo o hacia uno mismo (Serrano y Guil, 2017). Esto sumado al hecho de presentar una relación significativa y positiva en trabajos en los que se investiga la confluencia de ambos constructos en el sector docente (Acosta y Burguillos, 2016; Granados, Aparisi, Inglés, Aparicio, Fernández y García, 2019), hace que se tomen en muchas ocasiones como sinónimos. Pese a ello, se pueden observar claras diferencias entre estos dos términos:

Por una parte, el estrés se puede considerar uno de los detonantes del Síndrome de burnout, pero no todas aquellas personas que se encuentran expuestas a altos niveles de estrés, o durante un periodo de tiempo considerable, desarrollan burnout en su entorno laboral, ya que este avance dependerá de otro tipo de habilidades personales y psicológicas, así como de la propia percepción de la situación considerada estresante. Por tanto, habrá personas que, aunque estresadas, no lleguen a sentir agotamiento personal o tengan unos niveles de despersonalización bajos (Granados, Aparisi, Inglés, Aparicio, Fernández y García, 2019). Por otra parte, aunque en la gran mayoría de las ocasiones mencionamos el estrés como algo perjudicial para los docentes, no siempre se presenta como un elemento negativo percibido para la persona (distrés), sino que puede actuar como un factor activador de la conducta e impulsor del trabajo, aumentando la concentración y el rendimiento laboral (eustrés) (Azzahra y Wira, 2019; Guerrero, Gómez, Moreno y Guerrero, 2018; Zavala-Zavala, 2008). No obstante, el Síndrome del Quemado se genera a partir de los altos niveles de distrés, por lo que solo puede ser considerado como un factor negativo y dañino para los trabajadores (Azzahra y Wira, 2019).

#### 3.4.3. Inteligencia emocional docente

La inteligencia emocional (IE) es uno de los conceptos que más importancia ha cobrado en el campo de la investigación en Educación en los últimos años debido a los beneficios que se asocian a su desarrollo, tanto en los docentes como en el alumnado (Abdessalam, Arbeyat y Mahmmod, 2015;

Antonio, Rodríguez y Revuelta, 2019; Huertas y Romero, 2019). Salovey y Mayer fueron quienes definieron el término en 1990, como una capacidad que nos permite controlar nuestro comportamiento, nuestras acciones y nuestros pensamientos a través del manejo de las emociones y la comprensión de las emociones ajenas, facilitando el pensamiento y agilizando el crecimiento emocional e intelectual (Adilogullari, Ulucan y Senel, 2014; Bisquerra, Pérez y García, 2015; Cabello, Ruiz y Fernández, 2010). Daniel Goleman fue quien popularizó el término, sobre todo dentro de la educación, gracias a su libro “Emotional Intelligence”, publicado en 1995, en el cual habla sobre las posibles razones por las que una persona con un Cociente Intelectual (CI) alto a veces tienen menos éxito en la vida que otras personas con un CI más bajo (Bisquerra, Pérez y García, 2015; de Souza y Carbonero, 2019).

La inteligencia emocional es una capacidad necesaria para un progreso óptimo y pleno de la persona, así como para su participación e integración en la sociedad en la que se encuentra inmerso. Por esta razón, está considerada como una habilidad para la vida, necesaria para el éxito laboral, y que además se encuentra estrechamente ligada al proceso de aprendizaje de cualquier persona (Antonio, Rodríguez y Revuelta, 2019). Cuando hablamos de inteligencia emocional, se tiende a caer en el error de relacionar las emociones solo y exclusivamente con los sentimientos que tiene una persona. Sin embargo, las emociones son procesos que involucran pensamientos, comportamientos y una retroalimentación interna y externa, por lo que estarían integradas tanto por procesos mentales como por procesos físicos (Bisquerra, Pérez y García, 2015; Huertas y Romero, 2019; Ministerio de Sanidad del Gobierno de España, 2020), los cuales interaccionan entre sí:

- *Aspectos comportamentales:* las emociones pueden influir fácilmente en las expresiones faciales y la postura corporal, incluso pueden cambiar la manera de actuar en un momento determinado. Esto dependerá de diversas variables, como por ejemplo, la capacidad de cada persona para controlar sus emociones y sus actos, o las experiencias anteriormente vividas. Los cambios en los



aspectos comportamentales son grandes indicadores para otras personas de las emociones y sentimientos que se están experimentando de manera interna, lo que ayudaría a dar una respuesta más adecuada y adaptada a cada individuo, y facilitaría la comprensión y empatía hacia otros. Debemos tener en cuenta que el comportamiento de una persona también se encuentra influenciado por aspectos sociales inculcados de manera inconsciente, por lo que los mismos gestos y conductas pueden tener significados totalmente distintos entre sistemas culturales.

- *Aspectos cognitivos:* todos somos capaces de experimentar la misma emoción con distinto grado de intensidad. Además, una misma situación puede provocar diferentes emociones en una misma persona, así como diferentes emociones en distintas personas. Los aspectos cognitivos por lo tanto implicarían los pensamientos de cada individuo, la percepción que tiene sobre un suceso, y la interpretación que este le puede dar, es decir, hablamos de los sentimientos desde un punto de vista subjetivo. Si bien los aspectos comportamentales son más fáciles de ver desde una perspectiva externa, los sentimientos subjetivos son difíciles de detectar, por lo que sería la propia persona la que debería definirlos en caso de que quisiera que otros comprendiesen su propia interpretación.
- *Aspectos fisiológicos:* cuando se experimenta una emoción, esta va acompañada de una serie de cambios fisiológicos que la persona identifica con mayores o menores niveles de bienestar. Las personas pueden diferir de manera cognitiva frente a una situación, pero las emociones que se presentan suelen tener entre distintos individuos la misma respuesta fisiológica (por ejemplo, el aumento del ritmo cardíaco, de la sudoración), e incluso emociones contrarias pueden provocar cambios físicos y biológicos similares.

Las emociones también se encuentran ligadas con el estado de ánimo de cada persona. Mientras que estas suelen durar un periodo de tiempo relativamente corto, pueden sentirse de manera muy intensa en relación con la experimentación concreta de la situación. Los estados de ánimo se presentan de manera más permanente en el tiempo, aunque se experimenten con menor intensidad y no tengan por qué cambiar con la vivencia de situaciones determinadas (Huertas y Romero, 2019). Las emociones y el estado de ánimo se encuentran en un proceso de retroalimentación, pues ambos pueden influirse mutuamente (Bisquerra, Pérez y García, 2015). De esta manera, una persona puede estar de buen humor durante días, y esta circunstancia puede generar que durante ese periodo las situaciones positivas se experimenten con mayor intensidad y las negativas con menor. De igual manera, el hecho de experimentar un sentimiento de enfado puede provocar un estado de ánimo tenso, dando lugar a que cualquier circunstancia pueda fácilmente provocar una sensación mayor de enojo.

Las emociones se dan de manera involuntaria en la persona. La inteligencia emocional lidiaría entre las emociones y la capacidad de la persona para controlarlas de manera voluntaria, así como sus sentimientos y sus acciones a partir de ellas (Bisquerra, Pérez y García, 2015). Por tanto, el primer elemento necesario en la inteligencia emocional sería la autoconsciencia y reconocimiento de las emociones, mientras que el segundo sería manejar y gestionar esas emociones, en ambos casos, tanto las propias como las ajenas. Como podemos ver, son varias las habilidades y procesos que intervienen en el desarrollo de la inteligencia emocional. Según Cabello, Ruiz y Fernández (2010, pp-43), Mayer y Salovey propusieron un modelo con cuatro habilidades principales:

- *Percepción, evaluación y expresión de las emociones*: capacidad que presenta cada persona para determinar e identificar las emociones y los cambios psicológicos y fisiológicos que se han dado en su propio organismo, habilidad para expresarlas a otras personas, así como capacidad de reconocer las emociones ajenas.

- *Facilitador del pensamiento*: las emociones tienen una repercusión positiva en el procesamiento de la información, pues ayudan a dirigir el pensamiento y las acciones hacia elementos importantes que suceden en el contexto. Además, las variaciones emocionales y la comprensión de emociones ajenas, ayuda a los individuos a comprender su mundo, tener capacidad de aceptar otros puntos de vista y tener mayor apertura mental.
- *Conocimiento emocional*: lo que permitiría enlazar cada una de las emociones con su significado real, entender que se pueden generar varias emociones al mismo tiempo, así como comprender que existen emociones de diferente grado de complejidad.
- *Regulación de las emociones*: este es el proceso más complejo, pues permite a la persona comprender que existen tanto las emociones negativas como las positivas, así como ser capaz de regularlas (al igual que antes, tanto las propias como las ajenas) para reprimir las negativas y aumentar las positivas sin exacerbarlas.

Al igual que pasa con el estrés y con el burnout, el desarrollo de la inteligencia emocional (IE) está sujeto a diversas variables, tanto internas como externas a la persona, que interactúan entre sí en más o menos medida, haciendo que cada persona tenga unos niveles de IE diferentes (Huertas y Romero, 2019; Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020). De entre ellas, destacamos las presentadas en la tabla 8.

*Tabla 8: Variables estudiadas en relación con la inteligencia emocional docente. Elaboración propia a partir de Pinel, Fernández y Martínez (2020)*

<b>Variab</b> les	<b>Factores mencionados y número de artículos en los que se mencionan.</b>
<b>Sociodemográficas</b>	Edad; Género; Estado Civil; N° de hijos; Etnicidad; nivel socioeconómico
<b>Sociales</b>	Competencias y habilidades sociales; Soporte social; Empatía; Tolerancia
<b>Personales</b>	Realización personal; Manejo de conflictos; Felicidad; Competencias emocionales; Satisfacción vital; Actividad física realizada; Comunicación no verbal
<b>Contextuales</b>	Localización del centro; Tipo de centro; Tamaño de la clase
<b>Psicológicas</b>	Autoconfianza; Autoconocimiento; Autoeficacia; Autorregulación/Autocontrol emocional; Competencia emocional; Espiritualidad; Motivación intrínseca y extrínseca; Resiliencia; Habilidades intrapersonales: Creatividad
<b>Profesionales</b>	Satisfacción laboral; Capacidad de liderazgo; Años de experiencia docente; Nivel o etapa educativa en la que se imparte docencia; Desempeño docente; Compromiso laboral; Puesto laboral; Modelo metodológico utilizado; Competencias y habilidades docentes; Valores laborales; Aptitud ante el trabajo; Salario; Tipo de contrato; Profesionalidad
<b>Académicas</b>	Área de estudio; Nivel educativo
<b>Trastornos y estados</b>	Burnout; Depresión; Estrés; Estado de Salud; Estado anímico

#### 3.4.4. Autoconcepto docente

Como hemos indicado anteriormente, los niveles de resiliencia que alcance una persona depende de diversos factores protectores y de riesgo que se pueden encontrar en el entorno del individuo, así como de las propias características y cambios psicosociales que la persona experimente a lo largo de su progreso vital, como por ejemplo, el pensamiento crítico, la creatividad (Muñoz, 2016), el humor, la autoeficacia (Fínez y Morán, 2016), el sentimiento de control, el compromiso o la aceptación del miedo al fracaso (Fínez y Morán, 2016). Estos conceptos están considerados como factores protectores, y no solo se encuentran ligados con la capacidad de resiliencia, sino que a su vez se relacionan con el desarrollo y la percepción del “yo”, el cual se genera a partir de la autoevaluación y la autoconsciencia (Andrade, Duffay, Ortega, Ramirez y Carvajal, 2017; Himmel, 2002). Ambos procesos

permiten conocer las capacidades, cualidades, características, fortalezas, debilidades y limitaciones propias, dando forma así al llamado autoconcepto, constructo que determina en muchas ocasiones el nivel de bienestar y el propósito de superación, e influye en los niveles de resiliencia (Bernal y Gálvez, 2017; Valenzuela y López, 2015; Pinel et al., 2019a).

El autoconcepto es la definición y creencias que cada persona tiene de sí misma a partir de la comparación entre sus características internas y las cualidades de otras personas, considerando todos los elementos que se enmarcan en el propio ser como ciertas (Padilla, García, y Suárez, 2010; Valenzuela y López, 2015). El autoconcepto, al igual que la resiliencia, no es estático, sino que puede cambiar a lo largo de la vida dependiendo de elementos contextuales, experiencias, e incluso de factores biológicos como la edad (González y Valdez, 2015). Aunque se podría estudiar como un constructo unidimensional, podemos observar diferentes autores que consideran necesaria la división del autoconcepto en varias dimensiones. Autores como Fínez y Morán, (2014) o Quintana (2020) toman la subdivisión que el psicólogo William James realizó en 1985, siendo considerado el primer autor que se aventuró a hacer una definición del autoconcepto, y quien diferenciaba tres dimensiones jerarquizadas piramidalmente por orden de influencia (Luna y Molero, 2013; González y Tourón, 1992; Pinel et al., 2019a):

- *El yo espiritual*: se encuentra en la cúspide de la pirámide. El ser de cada individuo se configura en torno a este. Englobaría el conjunto de sentimientos, emociones, capacidades, habilidades psicológicas, aspiraciones, motivaciones, objetivos vitales y creencias que constituyen a la persona.
- *El yo social*: se encuentra entre el yo o “mi” espiritual y el material, hallándose en el escalón central de la pirámide. Este sería el reconocimiento social que cada cual tiene en su entorno, por lo que abarcaría las sensaciones y percepción que se tiene de los juicios que otras personas hacen de uno mismo. Esta parte del

autoconcepto tendría a su vez capacidad de ser multifacética, pues el ser humano adapta su imagen social para obtener reconocimiento de diferentes personas.

- *El yo material*: sería la base de la pirámide y representa el físico y todos los elementos materiales que se encuentran alrededor de la persona, pero que ella considera como propios y personales, e incluso una parte de su ser.

De acuerdo con James, cada persona tiene un autoconcepto diferente en función de la importancia que le dé a cada una de las dimensiones, lo que a su vez determinaría los niveles de autoestima que la persona puede desarrollar a partir de la concepción del yo percibido y el yo ideal (Mayur y Verma, 2021). Autores más recientes fragmentan el autoconcepto en cinco factores relacionados con diferentes elementos que influyen de manera directa en la concepción del yo, y en los que se puede observar la influencia de las definiciones establecidas por James (Bernal y Gálvez, 2017; Fuentes, García, Gracia y Lila, 2011; Garaigordobil, Durá y Pérez, 2005; Salum et al., 2011):

- *Autoconcepto físico*: hace referencia a la concepción que una persona tiene sobre su aspecto y forma física. Este es uno de los más estudiados en los últimos años, sobre todo en relación con deportistas de élite y personas que practican deporte de competición. Con todo, el autoconcepto físico es importante para cualquier individuo, independientemente de si este practica deporte de manera profesional o no, ya que se conecta con el rendimiento deportivo, pero también con la salud física y el bienestar.
- *Autoconcepto social*: define la percepción que una persona tiene sobre sí mismo en cuanto a las relaciones sociales, su capacidad para mantenerlas en el tiempo, engrosar su círculo social, o las capacidades de interacción interpersonal.
- *Autoconcepto familiar*: en este caso, nos estaríamos refiriendo a la idea que se genera sobre el papel, lugar, relación, integración y participación dentro del círculo familiar más cercano. Igualmente,

se hace mención dentro de esta dimensión al apoyo y aceptación percibida por parte de los miembros de la familia.

- *Autoconcepto académico/laboral*: esta dimensión enmarca la percepción que cada persona tiene sobre su desempeño laboral, profesional o académico, dependiendo de si nos encontramos ante un estudiante o ante un trabajador. En cualquiera de los casos, el autoconcepto académico o laboral englobaría tanto la percepción del apoyo de los compañeros y superiores, el desempeño en las tareas, así como las habilidades que permitirían conseguir los objetivos planteados de manera eficiente en este contexto.
- *Autoconcepto emocional*: sería la percepción de los propios sentimientos y emociones, la capacidad de determinar el propio estado de ánimo y la capacidad de reaccionar con una respuesta emocional adecuada a diferentes situaciones en la vida diaria.

Aunque el autoconcepto de los docentes está siendo cada vez más estudiado dentro de la psicología y la investigación educativa, la gran mayoría de estudios realizados sobre este constructo se llevan a cabo en estudiantes y en personas cuya dedicación está íntimamente ligada con algún tipo de práctica deportiva (Kretschmann, Westphal y Vock, 2021; Luna y Molero, 2013; McInerney, Korpershoek, Wang y Morin, 2018; Pinel, Pérez y Carrión, 2019a; Schwab y Alnahdi, 2020). En este caso, sería de interés estudiar el autoconcepto docente como uno de los posibles moderadores del desempeño laboral, así como modulador de conductas facilitadoras en el desarrollo de otros elementos tales como la inteligencia emocional o la resiliencia, así como la experimentación de menores niveles de estrés o la disminución de la probabilidad de sufrir burnout (McInerney, Korpershoek, Wang y Morin, 2018).

#### 3.4.5. Motivación y desmotivación docente

Podemos definir la motivación de manera general como el conjunto de acciones internas que se activan y manifiestan en comportamientos y acciones externas orientadas a completar un objetivo o una meta (Schunk y

DiBenedetto, 2020). Sin embargo, el concepto de motivación tiene diferentes definiciones debido a la gran variedad de teorías, tópicos y elementos que pueden ser atribuidos a este constructo. Puede ser entendido como un estado interno que empuja a la persona a mantener un comportamiento en referencia con una meta (Cole, 2007; Frías y Narváez, 2010), o como aquellos elementos que alientan a una persona a conseguir un determinado objetivo y a no desistir en el intento aún con las posibles adversidades que puedan presentarse (Espinar y Ortega 2015).

Nos encontramos ante un estado que, si bien puede desembocar en respuestas conductuales y actitudinales, no puede ser observado directamente porque no tiene por qué tener una representación física en el individuo, teniendo en cuenta que, aunque modifique la conducta del individuo, este solo es uno de los aspectos que pueden influir en ella (Jiménez, Sancho y Sánchez, 2021). Al igual que la motivación influye en el comportamiento de la persona, existen diferentes factores, internos, externos y de diferente naturaleza (económica, laboral, capacidades personales, relaciones sociales, etc.), que pueden modificar y alterar los niveles de motivación de los profesionales de la enseñanza (Lobato y Madinabeitia, 2011).

Son diversas las teorías de la motivación que podemos encontrar relacionadas con el estudio de los docentes. De acuerdo con Rotter (1954, como se citó en Schunk y DiBenedetto, 2020), incluye dos tipos principales de mecanismos motivacionales en la vida de una persona: la expectativa, que se definiría como las creencias que un individuo tendría sobre qué sucedería si se mostrara cierto comportamiento; y el valor de refuerzo, es decir, el deseo de un individuo a obtener un resultado a partir de su comportamiento y acciones, ambas dirigidas bien para evitar una consecuencia negativa u obtener un efecto positivo (Schunk y DiBenedetto, 2020).

La motivación por lo tanto dependerá en gran medida del locus de control del individuo, concepto acuñado por Rotter y utilizado más tardes por Weiner para describir las tres dimensiones principales que determinaban las causas del éxito o del fracaso, las cuales configuraban la motivación de una



persona. Este a su vez, forma una de las dimensiones principales de la resiliencia, por lo que se puede deducir que resiliencia y motivación se encuentran estrechamente conectadas. Volviendo a las dimensiones casuísticas de Weiner, estas fueron (Graham, 2020):

- *Ubicación:* o lugar de donde provienen las causas. Pueden ser causas internas de la persona, donde entraría en juego el locus de control anteriormente citado, así como las habilidades y el esfuerzo. También podemos encontrarnos ante causas externas, como la dificultad de la tarea a realizar, el contexto y entorno en el que se encuentra el individuo, e incluso la suerte y el azar.
- *Estabilidad:* siendo esta la capacidad de cambio en el tiempo que tienen dichas causas. Siguiendo con los ejemplos dados, podemos encontrarnos causas estables, como por ejemplo, las capacidades y habilidades de un individuo, y causas inestables, como el esfuerzo o la suerte.
- *Controlabilidad:* como su propio nombre indica, las causas pueden estar sujetas a un control personal volutivo, o pueden tener un efecto incontrolable. Como ejemplo de esta categoría, el esfuerzo estaría sujeto al control del individuo. En cambio, algunas de sus capacidades, aunque tengan capacidad de cambio, se encuentran fuera de su alcance, incluso siendo esta un elemento interno. Muchos de los elementos contextuales que rodean a la persona no se encuentran bajo su control, pero si pueden ser manipulados para someterlos a un cambio.

De acuerdo con Estévez, Souto, González y Valle (2021), son tres las teorías que se encuentran directamente relacionadas con la motivación docente: *Teoría del logro de la motivación o de expectativa-valor*, la cual sugiere que la motivación de los docentes se encontrará fijada por tres elementos principales: (1) los motivos que tiene una persona para proponerse un objetivo; (2) las expectativas que una persona se plantea a la hora de alcanzar una meta en cuanto a su grado de consecución y nivel de satisfacción;

y (3) el valor que la persona le otorga a la consecución del objetivo. Estos tres factores se encuentran influenciados por otro tipo de determinantes psicológicos, sociales, contextuales y culturales, los cuales influyen en la elección, en la resistencia y en el rendimiento del trabajador (Espejo, Corrales, Zamora, González y Cardero, 2021).

La segunda teoría sería la *Teoría de fijación de metas*, propuesta por Edwin Locke y Gary Latham en 1990 (Espejo, Corrales, Zamora, González y Cardero, 2021; Lunenburg, 2011; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009), se centra en dos determinantes del comportamiento de los trabajadores: (1) las metas que se propongan, las cuales deben tener cierto grado de complejidad para que la persona genere intenciones reales de alcanzarlas; y (2) la intención de cumplirlas, siendo este meramente emocional. De acuerdo con esta teoría, las metas deben ser complejas pero alcanzables, aceptadas por la persona que pretende cumplirlas, deben proporcionar un feedback que motivará a la persona a alcanzar otras metas, y pueden ser incentivadas por otros elementos externos, como el establecimiento de un tiempo límite, o formar parte de un conjunto de acciones que desemboquen en la consecución de un objetivo mayor (Lunenburg, 2011).

En cuanto a la tercera, nos encontraríamos ante la *Teoría de autodeterminación* de Deci y Ryan (Quiles, Moreno y Lacárcel, 2015; Rodríguez, 2012), que explica la motivación desde la voluntad y el grado de compromiso que un trabajador tendría, siendo dividida esta entre (1) motivación intrínseca, si se hace por satisfacción propia, o (2) extrínseca si la docencia se toma como un fin (Quiles, Moreno y Lacárcel, 2015). La motivación extrínseca de los docentes puede estar condicionada por la regulación externa de la conducta, controlada por las condiciones laborales, las recompensas y los castigos; la regulación integrada de la conducta, ajustada a partir del compromiso docente hacia la sociedad; y la regulación introyectada, caracterizada por la evasión de sentimientos negativos generados por el desempeño docente, por lo que podría ser la más cercana a

la motivación intrínseca por la regulación del comportamiento por parte del propio docente debido a factores externos (Quiles, Moreno y Lacárcel, 2015).

Por último, Espejo, Corrales, Zamora, González y Cardero, (2021) mencionan una teoría más en consonancia con la docencia, así como con el mundo laboral, además de una de las principales teorías explicativas de la motivación del ser humano: *la pirámide de Maslow*. De acuerdo con Maslow, el comportamiento humano se guía por la satisfacción de cinco necesidades que se pueden ordenar en una jerarquía piramidal desde las necesidades primarias hasta las necesidades terciarias. De esta manera, la base de la pirámide se centraría en las necesidades básicas y fisiológicas (dormir, comer, descansar, etc.), seguida de las necesidades de seguridad (ya sea de empleo, familiares, de sensación de protección entre otras). En el tercer escalón se encontrarían las necesidades de afiliación o pertenencia, donde entrarían las relaciones sociales cercanas y lejanas, así como la pertenencia al entorno social y cultural. En el penúltimo escalafón estaría la necesidad de reconocimiento y autorreconocimiento, entrando en juego capacidades como la confianza, el respeto, así como situaciones de éxito y prestigio. Por último, nos encontramos ante la necesidad de autorrealización, donde se encontrarían las metas y objetivos vitales de cada persona, así como otro tipo de habilidades como la creatividad, el liderazgo, la vocación, etc. (Espejo, Corrales, Zamora, González y Cardero, 2021; Gokce, 2010; Rohman, Widowati y Azman, 2020).

Aunque existen diferentes factores motivantes en los docentes, estos se suelen dividir en dos o tres grupos diferentes dependiendo del investigador y de los elementos que se tengan en cuenta. Gimeno (2010) distingue tres incentivos o necesidades que impulsa la motivación de los docentes: en primer lugar, las necesidades básicas del docente (seguridad del empleo y bienestar material); las necesidades de autorrealización (objetivos alcanzables, bienestar personal, mejorar la sociedad y la educación); y las necesidades sociales (promoción profesional y reconocimiento social).

En la gran mayoría de investigaciones realizadas sobre los docentes, los autores subdividen cada una de las categorías utilizadas en dos clases

diferentes, mundialmente conocidas y altamente utilizadas: la motivación intrínseca y la motivación extrínsecas (Estévez, Souto, González y Valle, 2021; Espejo, Corrales, Zamora, González y Cardero, 2021; Lobato y Madinabeitia, 2011; Martínez, Hervás y Román, 2017; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009; Triadó, Aparicio, Freixa y Torrado, 2015). Otros autores, además de estas dos mencionadas con anterioridad, incluyen en el binomio un tercer componente, la desmotivación, puesto que la motivación no solo puede tratarse como un factor positivo e impulsor de la persona, sino que vista desde una perspectiva negativa puede tener un efecto perjudicial (Estévez, Souto, González y Valle, 2021; Martínez, Hervás y Román, 2017; Rodríguez, 2012; Rodríguez, Núñez, Valle, Blas y Rosario, 2009).

Este tipo de divisiones se realizan comúnmente desde los elementos que incentivan la motivación de los docentes, pero la motivación no solo se puede describir a partir de sus posibles estimulantes, sino también desde el proceso que se ha de seguir para conseguir a un profesorado motivado, pudiendo establecer una serie de fases en el desarrollo motivacional de los educadores. Así, Espinar y Ortega, (2015) destacarían cuatro fases necesarias en la incentivación de la motivación docente: en primer lugar, sería necesario establecer un proyecto vital, en el que el profesor daría sentido a su vida. En segundo lugar y acorde con ese proyecto vital, se establecerían unas metas alcanzables que identificaran de manera desglosada qué tendría que hacer para poder desarrollar el proyecto. La tercera acción estaría en línea con las dos anteriores, pues consistiría en plantear una estrategia de acuerdo con las herramientas, capacidades, debilidades y virtudes que se posean, estableciendo tiempos, momentos y considerando de manera crítica las mejores vías y las posibles alternativas que le permitirían alcanzar las metas. El último paso que seguir en esta planificación sería la toma de decisiones, la cual daría pie de nuevo a la elección o reafirmación del proyecto de vida, creando así un proceso circular que permita manejar las cuatro fases de manera cíclica.

### **3.5. Educar para la resiliencia: los tutores de resiliencia y su inclusión en el desempeño docente**

Tal y como se puede observar, la resiliencia depende de diferentes factores, protectores y de riesgo, los cuales determinarán el matiz con el que los educadores desarrollarán su carrera profesional y ejercerán la docencia, teniendo una gran influencia a su vez en el desarrollo personal, social, académico y profesional de su propio alumnado. Si tomamos la información anteriormente mostrada, la resiliencia sería un proceso dinámico, que puede cambiar y modificarse en cualquier momento vital de la persona, y que se encuentra sujeta a la interacción que se produce con y entre elementos internos y externos de cada individuo, por lo que podemos concluir que nos encontramos ante una habilidad para la vida que no difiere en cuanto a su enseñanza y desarrollo del resto de dimensiones que conciernen al ser humano. Esto le confiere la posibilidad de poder ser aprendida por niños, adolescentes, adultos y personas mayores con el objetivo de proporcionarles nuevas herramientas con las que poder superar, sin sufrir daños psicológicos profundos, las adversidades, situaciones estresantes y momentos agobiantes que caracterizan el día a día de cualquier persona (Serrano y Sanz, 2019).

Como profesionales centrados en el ámbito de la enseñanza, esta idea nos encamina hacia la posibilidad de incluir la resiliencia dentro del proceso educativo y nos impulsa hacia la búsqueda de diferentes métodos que nos sirvan para este propósito en las diferentes etapas madurativas y educativas por las que atraviesan los estudiantes (Serrano y Sanz, 2019). Debemos tener en cuenta que la docencia ya no consiste en un mero traspaso de conocimientos teóricos, donde el educador es el poseedor de la información absoluta y el estudiante es el oyente que retiene y memoriza los datos sin plantearse su uso real. Debido a las exigencias de una sociedad globalizada, cambiante y en constante movimiento, los docentes han pasado a ser tutores de su alumnado, con los que comparten el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva dualista donde el propio alumno también es un generador de

conocimientos a partir del pensamiento crítico y la indagación (Bisquerria, Pérez y García, 2015).

Igualmente, aunque los conocimientos teóricos siguen siendo de gran importancia en el progreso del proceso de enseñanza-aprendizaje, los educadores buscan el desarrollo de la persona ya no solo orientado a un fin profesionalizante y al ámbito laboral, sino que se incluyen en el sistema educativo características inter e intrapersonales necesarias para el desarrollo integral del individuo, facilitando la adaptación real a las exigencias diarias, y aumentando las probabilidades de éxito en la consecución de objetivos (Giordano, Cipolla y Ungar, 2021; Gueldner y Feuerborn, 2016). La resiliencia pues, desempeña un papel fundamental en este proceso ya que es el mecanismo que ayuda a mantener un equilibrio mental y físico en la persona frente a los cambios, ya sean potencialmente perjudiciales o no.

Tal y como hemos podido observar en la revisión teórica realizada en el presente trabajo, son diversas las investigaciones y estudios realizados en torno al papel que juega la resiliencia dentro del ámbito educativo (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020; Vicente y Gabari, 2019; Falk, Frisol y Varni, 2021; Priya y Garg, 2021; Noriega, Angulo y Angulo, 2015; Ruiz, Pérez y Cuesta, 2020) lo que demuestra una creciente atención e interés en la investigación de este tópico. Sin embargo, si reflexionamos sobre el colectivo estudiado, la gran mayoría de investigaciones se centran, por una parte, en niños y adolescentes (Kretschmann, Westphal, y Vock, 2021; Schwab y Alnahdi, 2020), y por otra, en poblaciones en situaciones de riesgo o vulnerabilidad, fáciles de identificar, como personas con algún tipo de patología o discapacidad, o en situación de exclusión social, pobreza, en conflictos bélicos, etc. (Noriega, Angulo y Angulo, 2015; Ruiz, Pérez y Cuesta, 2020).

Aunque la resiliencia es un proceso que se desarrolla de por vida y en todas las personas, que las prepara para enfrentarse a tareas diarias con diversos grados de dificultad, su inclusión e influencia en las programaciones de las escuelas, institutos y facultades son reducidas, llegando a ser

inexistentes en muchos casos, teniendo una aceptación y una evolución lenta en el contexto educacional aun cuando está demostrado que su enseñanza o desarrollo durante las etapas educativas puede redundar en grandes beneficios tanto para el alumnado como para el profesorado (Gueldner y Feuerborn, 2015; Mansfield, Beltman, Weatherby y Broadley 2016).

En este proceso también debemos tener en cuenta la formación profesional de los docentes y educadores. Vanistendael afirma que para que un docente pueda ofrecer una educación significativa y de calidad, además de ser un buen profesional, este debe poseer ciertas cualidades humanas que permitan empatizar con sus estudiantes, por lo que debe conocer tanto los temas teóricos, como poseer los valores, capacidades y habilidades que se quieran transmitir (Vanistendael, vilar y pont, 2009). Como hecho de interés que reafirma esta idea, aunque se puede observar un mayor interés en la inclusión de habilidades para la vida dentro de la escuela y en la formación docente, estos autores reafirman que la manera de enfrentarnos a una situación problemática y la resiliencia no son temas que se suelen incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Puig y Rubio, 2015), y menos como un contenido en el proceso formativo de los docentes (Coello, 2017)

La inclusión de la resiliencia como parte de la formación de los docentes y como una habilidad a desarrollar en su alumnado, crearía un mecanismo bien engranado que daría lugar a un proceso de enseñanza aprendizaje de calidad y significativo, adaptado a las necesidades reales del estudiantado y de la sociedad, proporcionándoles un segundo espacio afectivo en la escuela que favorezca su desarrollo integral. Y es que, de acuerdo con Puig y Rubio (2015), este desarrollo integral no se puede producir de manera óptima en los niños si estos no disponen de una persona que los proteja y los tutorice. Aquí es donde los profesionales de la educación pasarían de ser no solamente maestros y profesores a ser además los llamados *Tutores de resiliencia*.

El término de tutor de resiliencia fue acuñado por Cyrulnik en 2003 para designar a una persona adulta que se convierte en un apoyo incondicional

de un menor, siendo un pilar fundamental en el fomento de la confianza, favoreciendo la toma de decisiones de manera independiente. (Cyrułnik y Anaut, 2018; Puig y Rubio, 2015; Serrano y Sanz, 2019). Las instituciones educativas son lugares idóneos para generar un comportamiento resiliente, por lo que debemos tener en cuenta que aunque los padres ocupan la primera posición en la tarea de tutorizar el progreso íntegro de sus hijos, existen otro tipo de tutores primarios, explícitos e implícitos, que facilitan el aprendizaje y orientan a los niños, adolescentes y adultos durante las diferentes etapas educativas, no solo en lo académico, sino también en su participación social, y su avance personal, emocional y psicológico (Puig y Rubio, 2015). Estos agentes (docentes, familiares, círculo de amistades, apoyos sociales secundarios) se convertirían así en tutores de resiliencia siempre y cuando ellos mismos posean personalidades resilientes.

Podemos dividir a los tutores de resiliencia en dos categorías, ambas igual de importantes en este proceso. Por una parte, los tutores visibles, los cuales estarían conformados sobre todo por el colectivo de profesionales de la educación (Cyrułnik y Anaut, 2018; Serrano y Sanz, 2019). Estos se preocuparían de promover las habilidades resilientes en el alumnado de manera consciente, incluyéndolo como parte del currículum y como una más de las habilidades necesarias para el progreso del alumnado. Por otra parte, los tutores invisibles, en los cuales se incluirían los contactos sociales de los que disponen los estudiantes. Estos tutores ofrecen un apoyo y consejos ante situaciones de riesgo de manera incondicional y en diversas ocasiones, no planeadas, desde las propias experiencias y emociones que procesan hacia la persona, facilitando la toma de consciencia y la comprensión de la realidad, así como la adaptación personal y social. Si tomamos en cuenta estas características, los docentes también se encontrarían dentro del colectivo de los tutores invisibles de la resiliencia, pues ofrecen un soporte real y sensible a su alumnado, dándole posibles soluciones y consejos frente a problemas que se les presentan, y ayudándoles a su inclusión social y cultural dentro y fuera



de la escuela de manera igualmente incondicional y no planeada en las propias programaciones y guías docentes (Giordano, Cipolla y Ungar, 2021).

Los tutores de resiliencia constituyen un punto de apoyo y de confianza para el alumnado, pues estos promueven el talento y mejoran la autoconfianza. No solo son capaces de comprender las diferentes situaciones por las que puede estar pasando su alumnado, sino que pueden ofrecer experiencias para que estos puedan incluirlas como parte de su conocimiento y puedan enfrentarse más fácilmente a ellas en el momento en el que se puedan presentar (Cyrułnik y Anaut, 2018; Serrano y Sanz, 2019). Puesto que los educadores son uno de los principales mediadores del crecimiento personal y académico de su alumnado, sería imprescindible que todos ellos fueran ejemplo de tutores de resiliencia dentro de los centros educativos. No obstante, este mecanismo no podría funcionar sin el engranaje de la resiliencia docente, es decir, deberíamos educar a maestros y profesores resilientes para poder desarrollar esta misma capacidad en su alumnado, ya sea de manera directa a través de intervenciones y acompañamientos educativos, o de manera indirecta con el trato del día a día (Castro y Llanes, 2006; Cyrułnik y Anaut, 2018).





# Capítulo IV

## Marco metodológico



## Capítulo IV. Marco metodológico

---

A continuación, se presenta el marco metodológico de la tesis doctoral, encabezado por una introducción en la que, a partir de la base teórica que proporcionan los capítulos anteriores, se justificará la creación de las distintas hipótesis de manera mucho más concreta. Seguidamente, se especificarán dichas hipótesis, los objetivos principales de estudio, y los aspectos más importantes referentes a la metodología de trabajo seguida durante todo el proceso de investigación.

### 4.1. Introducción

Existen varias razones por las que el estudio de la resiliencia en el sector docente ha cobrado un nuevo interés en los últimos años, entre las cuales destacamos, por una parte, los cambios políticos, económicos y sociales, considerados hechos circunstanciales con tendencia a la adversidad por su posible impacto negativo en la profesión docente, que a su vez afectan de manera directa al proceso de enseñanza y aprendizaje así como al estatus del docente, y por otra, como capacidad de resistir situaciones estresantes y alentar la efectividad docente (Assunção, 2018). Los estados de estrés producidos por adversidades que se presentan de manera repentina y con un gran impacto en la vida general, en la sociedad, la economía, etc., como la vivida a nivel mundial debido a la situación de emergencia provocada por el COVID-19, ponen de manifiesto las capacidades reales de cada persona para enfrentarse y adaptarse a las mismas (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020).

En el caso de los docentes y siguiendo la línea de la repentina pandemia en la que nos hemos visto inmersos, se ha podido observar que los niveles de resiliencia se mantenían en niveles adecuados y moderados incluso cuando los niveles de estrés junto con los de ansiedad se han disparado a lo largo de este periodo (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020).

Igualmente, tanto las situaciones estresantes vividas en el día a día como las adversidades acaecidas, provocan desequilibrios en la estabilidad emocional de las personas, la cual se puede llegar a ver comprometida en muchas ocasiones si los recursos físicos y psicológicos de los que se dispone no se encuentran totalmente preparados y adaptados para afrontar de manera rápida y eficaz este tipo de situaciones, sobre todo si estas nunca antes han sido experimentadas (Segovia, Fuster y Ocaña, 2020).

Este hecho junto con las consecuencias de la actual pandemia, han mostrado la importancia de la resiliencia en toda la población de manera general, y en los docentes de manera más específica, pues han tenido que adaptar, laboralmente, el proceso de enseñanza-aprendizaje, y personalmente, sus propias circunstancias dentro de su núcleo familiar (Machado, Espina y Aguilar, 2020; Román et al., 2020). De esta manera, los niveles de resiliencia de los docentes pueden y deben cambiar a lo largo del tiempo, pues serán diferentes las adversidades y las situaciones que se presentarán. Si el profesorado, universitario se mantiene resiliente, podría superar este tipo de situaciones más fácilmente, consiguiendo así mayor satisfacción vital y laboral (Segovia, Fuster y Ocaña, 2020).

La capacidad y el comportamiento resiliente son cualidades deseables en docentes que trabajan con menores y en etapas de educación obligatoria, pues de ellos se espera que sean capaces de fomentar la capacidad de resiliencia en los alumnos, sirviendo como modelo de persona resiliente (Hudson, 2013). En el caso de los docentes que trabajan con mayores de edad y estudiantes universitarios, aquellos que desarrollan la capacidad de resiliencia muestran mayor interés genuino en el aprendizaje de los estudiantes así como en su bienestar, lo que hace la enseñanza más significativa, además de afrontar con humor y más iniciativa los problemas que se puedan presentar en el aula y en su entorno laboral, poniendo en práctica nuevas metodologías y sirviendo igualmente como modelos, sobre todo aquellos profesores que son mentores de futuros docentes (Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020).

Son varias las investigaciones cuyos resultados muestran que los docentes, en general, suelen estar reconocidos por poseer unos elevados niveles de resiliencia tanto en situaciones normalizadas como en situaciones límite (Phillips, 2021; Delgado et al., 2021; Gambarte, 2019; Vicente y Gabari, 2019a; Villalobos y Assael, 2018) independientemente de si se encuentran en guarderías, colegios, institutos (Gabari, 2019; Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020) o en instituciones universitarias (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020; Entesari, Yousefi y Eslami, 2020), siendo menor el número de investigaciones relacionadas con los docentes universitarios que con docentes no universitarios (Hudson, 2013).

Igualmente, el autoconcepto se encuentra reconocido como un elemento importante para el desempeño docente por organizaciones oficiales como la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) o la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) (Ibarra, 2020b; Zamani y Nasir, 2010). El conocimiento de sí mismo no solo elevará los niveles de resiliencia, sino que permitirá una mayor adaptación y manejo del resto de capacidades, potenciando el uso de los recursos necesarios para hacer frente a cada circunstancia, y evitando una posible crisis emocional y personal (Segovia, Fuster y Ocaña, 2020). El sentimiento vocacional impulsa a los docentes universitarios y no universitarios a tener apreciaciones positivas de sí mismos, con creencias de altos niveles de eficacia profesional, así como una personalidad orientada hacia el esfuerzo y el compromiso laboral, lo que puede llevar a los profesionales de la educación a mostrar unos niveles medios-altos, tanto de autoconcepto general, como de sus diferentes dimensiones (Fabríz et al., 2020; Ibarra, 2020a; Ibarra, 2020b; Rivera y Hernández, 2017).

Estas razones son las mismas que pueden conducir a los docentes a unos elevados niveles de inteligencia emocional y bajos de desmotivación. Nos encontramos ante profesionales que se encuentran constantemente en contacto con otras personas, siendo por tanto necesario desarrollar otro tipo

de capacidades como la empatía, la sensibilidad, la autorregulación emocional, la autosuficiencia y la confianza personal (Kliueva y Tsagari, 2018; Priya y Garg, 2021; Stojiljković, Todorović, Digić y Dosković, 2014) habilidades igualmente resilientes (Priya y Garg, 2021). Los docentes con alta inteligencia emocional se encuentran por ende más conectados emocionalmente con sus estudiantes, mejorando a su vez el proceso de enseñanza-aprendizaje (Valente, Veiga, Rebelo, Lourenço y Cristóvão, 2020). Estos datos se pueden identificar en los resultados obtenidos en investigaciones como la realizada por Abdessalam, Arbeyat y Mahmmod (2015); Kliueva y Tsagari (2018), o Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo (2020), donde los docentes universitarios y no universitarios han mostrado por igual altos niveles de inteligencia emocional.

Al contrario que pasa con la resiliencia y con el autoconcepto, en el desarrollo de la inteligencia emocional suele haber una creencia y una tendencia a ligarlo con el desempeño de los maestros de escuela (Herrenkohl, Napolitan, Herrenkohl, Kazemi, McAuley y Phelps, 2019), pues a su vez son los que suelen poner en práctica diferentes programas de ayuda al desarrollo emocional del alumnado. Además, este desarrollo de la IE en la infancia se considera fundamental para la correcta inserción social del alumnado, impulsando diversos programas a lo largo de estas etapas, en los cuales los profesores de universidad suelen colaborar con los docentes de escuelas para poder llevarlos a cabo (Herrenkohl, Napolitan, Herrenkohl, Kazemi, McAuley y Phelps, 2019). Por otro lado, aunque en las instituciones universitarias el desarrollo académico y profesional suelen tener mayor consideración que el personal, los docentes universitarios pueden mostrar niveles similares de inteligencia emocional a los maestros de escuelas y de centros de educación secundaria, pues la labor docente que desempeñan, independientemente de la etapa en la que se encuentren ejerciéndola, promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales de compensación, corrección y tutorización, guiando al estudiantado hacia la mejor manera de enfrentarse académica y emocionalmente a diferentes situaciones (Abiodullah, Sameen y



Aslam, 2020; Li, Pérez, Yaqing y Petrides, 2018; Mérida, Extremera y Rey, 2017).

Si bien es cierto que los profesionales de la educación suelen estar relacionados con diversas características positivas que facilitan y alientan su desempeño profesional, existen otros elementos negativos que pueden hacer que su actuación laboral se vea ensombrecida, e incluso provocar que su situación laboral y personal empore. Uno de estos factores es la desmotivación docente, pues obstaculiza el alcance de metas y objetivos, tanto en docentes, como en otros profesionales de cualquier ámbito laboral, desfavoreciendo a su vez el desempeño y progreso profesional (Osman y Warner, 2020). Algunos estudios han determinado que la motivación de los docentes se encuentra ligada a factores como el sentido de la autoeficacia, expectativas de éxito, los valores personales y el autoconcepto, características altamente presentes en los docentes universitarios y no universitarios, e igualmente en los docentes resilientes y con elevados niveles de inteligencia emocional (Flores, 2018; Osman y Warner, 2020). De la misma manera, se ha podido observar que la desmotivación, sobre todo la extrínseca, puede impulsar el abandono de la profesión, incluso en aquellos docentes con altos niveles de resiliencia, pues estos sienten que, aunque serían capaces de hacer frente a las diferentes situaciones que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, necesitan otros elementos externos que les motiven a continuar en la docencia (Gu, 2018; Smith, 2017).

De entre estos factores externos que afectan de manera negativa a la motivación y el bienestar de los docentes, podemos destacar el estrés y el Síndrome de burnout como dos circunstancias poco deseables y presentes a lo largo de la carrera laboral de los docentes (Gambarte, 2019; Mañas y López, 2017). Aunque los factores estresantes que afectan a los docentes universitarios y a los no universitarios pueden tener distinta naturaleza, tal y como se ha podido observar (Crane, Searle, Kangas y Nwiran, 2019; Sánchez, Cotrina y Aguinaga, 2021), tanto los maestros como los profesores se encuentran expuestos a ellos de manera altamente frecuente, considerándose

así uno de los sectores laborales más estresados actualmente (Acosta y Burguillos, 2016; Curran, Viano y Fisher, 2019; Entesari, Yousefi y Eslami, 2020). El estrés que el docente experimente también dependerá de muchas otras características internas, pudiendo variar así desde niveles moderados a niveles elevados aun encontrándose en contextos altamente estresantes (Phillips, 2021).

Si nos centramos en los niveles de burnout del profesorado, nos encontramos ante una situación similar a la presentada en el estrés, si bien los mayores niveles de estrés están relacionados con una mayor probabilidad de sufrir este síndrome, las habilidades protectoras y positivas, como la IE, la resiliencia o un alto autoconcepto, pueden funcionar como una barrera frente al desarrollo de burnout en el sector docente (Gambarte, 2019; Zamani y Nasir, 2010). Igualmente, son muchos los docentes que pueden llegar a desarrollar una de las dimensiones del burnout, manteniendo las otras en niveles aceptables y controlados, por lo que no llegan a desarrollar el síndrome como tal (Vicente y Gabari, 2019a). A pesar de ello, muchos de los docentes universitarios y no universitarios han mostrado una tendencia a desarrollar el Síndrome de burnout en algún momento de su carrera profesional (Abiodullah, Sameen y Aslam, 2020; Acosta y Burguillos, 2016; Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020), sobre todo si estos no han desarrollado una personalidad resiliente lo suficientemente fuerte y afianzada como para hacer frente a los contratiempos que se puedan presentar en su día a día laboral.

Tal y como se puede observar, la resiliencia depende y a la vez modifica las características personales y psicológicas de los docentes, así como la posibilidad de desarrollar emociones, sentimientos y experiencias negativas, que pueden desencadenar ciertos trastornos. De entre estas características, las sociodemográficas que rodean a los docentes son unas de las más estudiadas, porque podrían llegar a cambiar y definir tanto las habilidades personales como las maneras de experimentar una situación concreta. Centrándonos en el ámbito laboral docente, destacamos el género

(Fernandes, Peixoto, Gouveia, Silva y Wosnitza, 2019; Priya y Garg, 2021), la edad, los años de experiencia docente (Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020), así como el nivel educativo (universitario o no universitario) en el que se encuentra ejerciendo la docencia (Demir y Iskender, 2018). En primer lugar, en investigaciones como la realizada por Galindo, Pegalajar y Uriarte (2020), se destaca el género de los participantes como posible elemento determinante de los niveles de resiliencia, presentando las mujeres mayores niveles que los hombres. Sin embargo, en otros estudios como los presentados por Demir e Iskender (2018), o Díaz y Barra (2017), el género no supone un elemento de cambio en la resiliencia, no siendo significativas las diferencias encontradas entre hombres y mujeres, dado que vivimos en una sociedad cada vez más igualitaria y equitativa en la que hombres y mujeres tienen acceso a la misma educación, y, por tanto, a la misma posibilidad de desarrollo de habilidades para la vida.

Por otra parte, la edad así como la experiencia laboral suelen generar interés en el desempeño docente de manera casi paralela, puesto que ambas son medidas de tiempo de una escala similar (a mayor edad, más experiencias; a más experiencias, mayores conocimientos) (Estaji y Rahimi, 2014), puntuando la primera en la posibilidad de experimentar vivencias en la vida en general, y la segunda más en el ámbito laboral (Demir y Iskender, 2018; Díaz y Barra, 2017; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020). Si bien algunos estudios señalan que los docentes con mayores edades y mayor experiencia laboral son los que más niveles de resiliencia presentan debido sobre todo al hecho de haber presenciado y vivenciado un mayor número de situaciones, y por tanto, poseer más conocimientos, capacidades de afrontamiento y respuestas más rápidas y certeras ante situaciones límites nuevas (Estaji y Rahimi, 2014), investigaciones más recientes muestran que los años de los docentes así como los años de experiencia laboral realmente no suponen un elemento de cambio en los niveles de resiliencia docente (Demir y Iskender, 2018; Díaz y Barra, 2017; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020). Si bien los docentes más antiguos tienen mayor experiencia, los docentes de

incorporación más reciente suele tener conocimientos teóricos más novedosos y mayor capacidad de innovar, lo que podría igualar sus respuestas resilientes, aunque debido a la influencia de factores de diferente naturaleza (James, Besen y Pitt, 2011).

Así mismo, de entre las características sociodemográficas mencionadas, las diferencias presentes entre los diferentes niveles educativos en los que se ejerce la docencia sería el elemento que menos interés habría generado en parte de los investigadores, pues estos suelen centrarse en un solo rango laboral (primaria, secundaria, universitarios, etc.) (Delgado et al., 2021; Hudson, 2013). Teniendo en cuenta las grandes diferencias laborales que se presentan entre unos y otros (distribución del horario laboral, horas empleadas en la docencia, nivel y número de estudiantes, exigencias académicas, etc.), así como las diferencias en los factores de estrés (relación con las familias, necesidad de adaptación de los alumnos, necesidad de dedicar más horas a la investigación, capacidad de desconexión, posibilidades de permanencia laboral, etc.) (Lee, Richards y Washburn, 2021; Parven, Zamir y Haroon, 2021), algunos autores han considerado la posibilidad de que esto interfiera de manera significativa, no solo en los niveles de resiliencia que se pueden dar entre unos y otros, sino, tal y como hemos podido observar, también en los niveles de inteligencia emocional (Mérida, Extremera y Rey, 2017), de motivación/desmotivación hacia la docencia, estrés y prevalencia en el Síndrome de burnout (Acosta y Burguillos, 2016), aunque en la mayoría de casos se presentan niveles similares (Delgado et al., 2021; Mérida, Extremera y Rey, 2017).

Siguiendo este planteamiento, los niveles de resiliencia se pueden ver afectados por una serie de factores personales (internos) y contextuales (externos), por lo que además de depender de las capacidades que cada persona posea, también se verán influenciados por otros factores como podrían ser el apoyo social, las creencias y valores del entorno social y cultural, su profesión o su estatus socioeconómico (Assunção, 2018; Boldrini, Sappa y Aprea, 2019). En cambio, la mayor parte de las investigaciones

realizadas en torno a la resiliencia docente se centran, por una parte, en los factores de protección que afectan o son afectados por la resiliencia, como el autoconcepto (Martínez-Torres, 2020) y la inteligencia emocional (Kliueva y Tzagari, 2018) o la desmotivación (Trigueros, Aguilar, Álvarez, Cangas y López, 2020); o por la manera en la que la resiliencia actúa como factor protector frente al estrés (Crane, Searle, Kangas y Nwiran, 2019) o el Síndrome de burnout (Acosta y Burguillos, 2016)

En primer lugar, los factores protectores, como son el autoconcepto y la IE, son dos dimensiones que suelen estar presentes en aquellas personas que han desarrollado una personalidad resiliente. La resiliencia requiere una introspección y reflexión constante acerca de las propias habilidades, por lo que se podría encontrar directamente ligada con el autoconcepto y la autoestima (Segovia, Fuster y Ocaña, 2020). Además, aquellos docentes con altos niveles de autoconcepto y de sus dimensiones, suelen correlacionar de manera positiva y significativa con la empatía, la cual a su vez es una de las características que expresan las personas resilientes (Stojiljković, Todorović, Digić y Dosković, 2014). De acuerdo con Kliueva y Tzagari (2018), igualmente, los docentes con altos niveles de inteligencia emocional se encontraban relacionados al uso de estrategias educativas de humor, empatía, interés personal, al establecimiento de relaciones positivas, a facilitar la comunicación, trabajar en grupo, monitorizar a los estudiantes, feedback positivo, ayudar a desarrollar responsabilidad personal, pensamiento positivo y a explicar a su alumnado cómo usar las experiencias negativas para su propio beneficio, es decir, a usar estrategias resilientes de afrontamiento, tanto para la enseñanza como para su propio aprendizaje. Siendo así, al igual que pasaba con el autoconcepto, los docentes resilientes suelen presentar a su vez elevados niveles de IE, estando en muchas ocasiones correlacionadas de manera positiva y directa entre sí (Ismail, Sulaiman y Roslan, 2020) así como con características propias de los docentes resilientes (Kliueva y Tzagari, 2018; Li, Pérez, Yaqing y Petrides, 2018). Estos hallazgos han llevado a diversos autores a tomar el autoconcepto y la inteligencia emocional como

factores predictores de la resiliencia en los docentes, pues el rol que juegan estas capacidades en el desarrollo de la persona suele intensificar los comportamientos resilientes y el bienestar docente (Ellison y Mays, 2019; Priya y Garg, 2021).

En segundo lugar, y no por ello menos importante, nos encontramos con factores como la desmotivación, el estrés y el burnout, tres elementos negativos en cuanto a su afección al bienestar docente. Se ha podido observar a partir de diferentes investigaciones que los docentes resilientes se encontraban altamente motivados en su trabajo, pues disponían de recursos suficientes para hacer frente a los contratiempos laborales de una manera efectiva, así como de habilidades que le permitían sacar nuevos conocimientos prácticos para futuras experiencias desde una perspectiva positiva, es decir, tomando lo bueno a partir de lo malo (Entesari, Yousefi y Eslami, 2020; Trigueros, Aguilar, Álvarez, Cangas y López, 2020; Fernandes, Peixoto, Gouveia, Silva y Wosnitza, 2019; Toktas, 2019). Siguiendo esta pauta, los docentes con una personalidad resiliente, deberían tener bajos niveles de desmotivación en la docencia, encontrándose inversamente correlacionados tal y como muestran estudios como los realizados por Trigueros, Aguilar, Álvarez, Cangas y López (2020); Flores (2018), o Beltman, Mansfield, Wosnitza, Weatherby y Broadley (2018). Igualmente, estos niveles de desmotivación suelen actuar como predictores de los niveles de resiliencia, con una relación negativa tal y como muestran estudios como los desarrollados por Trigueros, Aguilar, Álvarez, Cangas y López (2020); Ghasemy y Hosseinchari (2012), o Weidlich y Kalz (2021).

Siguiendo la relación propuesta, resulta de interés señalar que los docentes desmotivados suelen tener una tendencia a desarrollar otro tipo de comportamientos y sentimientos negativos, experimentando mayores niveles de estrés (Curran, Viano y Fisher, 2019; Hudson, 2013; Phillips, 2021) así como de burnout, por lo que se puede presentar una correlación positiva y directa entre estos tres elementos (Ainsworth y Oldfield, 2019; Demir y Iskender, 2018; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020; Lee, Richards y

Washburn, 2021; Obrad, 2020) y significativa e inversa con los niveles de resiliencia (Ainsworth y Oldfield, 2019; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020; Vicente y Gabari, 2019a; Obrad, 2020; Weidlich y Kalz, 2020) los niveles de autoconcepto (Zhu, Liu, Fu, Yang, Zhang y Shi, 2018) y los niveles de inteligencia emocional (Abdessalam, Arbeyat y Mahmmoud, 2015; Ainsworth y Oldfield, 2019; Demir y Iskender, 2018).

En cuanto al estrés presentado por los docentes, diversos estudios muestran que los niveles de resiliencia se podrían encontrar relacionados de manera negativa con los de estrés (Curran, Viano y Fisher, 2019; Entesari, Yousefi y Eslami, 2020; Hudson, 2013), pues los docentes con altos niveles de resiliencia serían más capaces de enfrentarse a diferentes situaciones estresantes, ya provengan estas del entorno laboral, personal, o social. Esta situación se repite respecto a la posible relación establecida entre los niveles de resiliencia y el desarrollo del Síndrome de burnout, pues resultados de investigaciones como los presentados por Acosta y Burguillos (2016), Vicente y Gabari (2019a), y Galindo, Pegalajar y Uriarte, (2020), señalan la relación negativa entre la resiliencia y la aparición de burnout en docentes, así como en la aparición de algunas de las dimensiones de este síndrome, pudiendo considerarse un indicio de su desarrollo.

En cuanto a la capacidad de predicción de la resiliencia sobre los niveles de estrés y de burnout, si bien en algunas ocasiones el estrés profesional se puede considerar como un predictor de los niveles de resiliencia, al poder tener sobre esta un efecto positivo o negativo dependiendo de la intensidad con la que se experimenta (Obrad, 2020). Diferentes investigaciones se encuentran de acuerdo en realizar esta relación de manera inversa, siendo la resiliencia la que podría predecir los niveles de estrés y de burnout presentes en los docentes (Burić, Slišković, y Penezić, 2019; Ismail, Sulaiman y Roslan, 2020; Martínez, Morales y Pérez, 2021; Vicente y Gabari, 2019b). Si bien los factores de vulnerabilidad tienen un efecto en el bienestar general de los docentes, los factores protectores actúan como un escudo directo ante esos factores de vulnerabilidad (Obrad, 2020) y por lo tanto, el

desarrollo de elevados niveles de resiliencia podría, por una parte y a pesar de experimentar elevados niveles de estrés, evitar desarrollar sentimientos y emociones negativas, y por otra, impedir el progreso de estos hacia trastornos como el ya mencionado burnout (Ismail, Sulaiman y Roslan, 2020). Por último, si tomamos en cuenta la posible relación entre todos estos factores, a su vez podrían verse categorizados en diferentes perfiles docentes. En esta revisión de la literatura, aunque los perfiles docentes aún no se encuentran totalmente discriminados debido a la gran cantidad de cualidades y capacidades que se le atribuyen, diversos autores sí se muestran de acuerdo en que poseen cualidades referidas a la toma de decisiones, la capacidad de liderazgo y de afrontamiento, la empatía, la autorregulación emocional, la automotivación o el autoconocimiento enfocado a la consecución de objetivos o metas personales y profesionales (Ferradás, Freire, García, Núñez y Rodríguez, 2019; Koutrouba, 2012; Stormont, 2013; Palomera, Fernández y Brackett, 2008; Vicente y Gabari, 2019a y b), las cuales favorecen tanto su desarrollo profesional como su bienestar general (Vesely, Saklofske y Leschied, 2013). Igualmente, al estudiar los diferentes perfiles docentes se puede comprobar la posible relación existente entre las propias capacidades, así como el desarrollo de ciertos trastornos, como el Síndrome de burnout, de manera que no solo estaríamos evaluando los posibles perfiles existentes de acuerdo a la resiliencia, inteligencia emocional, desmotivación y estrés, sino que también se podría comprobar la tendencia de ciertos perfiles a padecer burnout (Ferradás, Freire, García, Núñez y Rodríguez, 2019).

Algunos estudios han investigado los efectos que tienen determinadas capacidades específicas, ya sean emocionales, afectivas o cognitivas, sobre todo en el profesorado en formación o en futuros docentes (Holzberger, Maurer, Kunina y Kunter, 2021). No obstante, el perfil de docentes activos en diferentes etapas educativas desde las características circundantes a la personalidad resiliente no ha sido tan ampliamente estudiado, sino más bien los perfiles resilientes de los estudiantes, y de personas cuyas vidas se encuentran afectadas por algún tipo de desventaja, adversidad o trastorno



(Suriá-Martínez, 2015 y 2016), han sido estudiados desde una perspectiva cualitativa (Gu y Day, 2013) o teórica (Johnson, et al., 2010). Aun así, los resultados obtenidos por algunos estudios revelan que los perfiles de los docentes pueden variar dependiendo de algunas características como la habilidad cognitiva, autorregulación emocional, extraversión o resiliencia, así como puede variar los niveles presentes en ciertas patologías como el síndrome de burnout (Ferradás, Freire, García, Núñez y Rodríguez, 2019; Sautelle, Bowles, Hattie y Arifin, 2015)

## 4.2. Hipótesis

A partir de la información obtenida a través del estudio empírico realizado en el marco teórico, se han planteado las siguientes hipótesis sobre las que se sustentarán los objetivos de investigación que desarrollaremos en el siguiente apartado:

### **Hipótesis de trabajo descriptivas (Objetivo 1):**

- *Hipótesis 1 (H1):* Los docentes en general tienen unos niveles altos de resiliencia, autoconcepto e inteligencia emocional, así como unos niveles moderados de estrés y burnout, y unos niveles bajos de desmotivación, independientemente de la etapa educativa (universitaria o no universitaria) en la que se encuentren ejerciendo la docencia.
- *Hipótesis 2 (H2):* Los docentes que ejercen en etapas no universitarias tienen unos niveles altos de resiliencia, autoconcepto e inteligencia emocional, así como unos niveles moderados de estrés y burnout, y unos niveles bajos de desmotivación.
- *Hipótesis 3 (H3):* Los docentes que ejercen en etapas universitarias presentan unos niveles altos de resiliencia, autoconcepto e inteligencia emocional, así como unos niveles moderados de estrés y burnout, y unos niveles bajos de desmotivación.

### **Hipótesis asociativas o atributivas (Objetivo 2):**

- *Hipótesis 4 (H4):* Existen diferencias significativas respecto a los niveles de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout dependiendo de la etapa educativa en la que se imparte la docencia

De esta se hipotetiza de manera más específica:

- Existen diferencias significativas en cuanto a los niveles de resiliencia que presentan los docentes de etapas no universitarias y de profesores de etapas universitarias
  - Existen diferencias significativas entre los niveles de autoconcepto presentes en maestros y profesores de etapas no universitarias de los profesores de etapas universitarias
  - Existen diferencias estadísticamente significativas entre los docentes que se encuentran ejerciendo en etapas no universitarias y los que se encuentran en etapas universitarias respecto a sus niveles de inteligencia emocional
  - Existen diferencias significativas en cuanto a los niveles de desmotivación que presentan los de etapas no universitarias y de profesores de etapas universitarias
  - Existen diferencias estadísticamente significativas entre los educadores de etapas no universitarias y los docentes que ejercen en etapas universitarias respecto a sus niveles de estrés
  - Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de burnout de los docentes de etapas no universitarias y de educadores de etapas universitarias
- *Hipótesis 5 (H5):* Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia y las variables sociodemográficas de sexo, edad, años de experiencia docente

De esta se hipotetiza de manera más específica:

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia y el género de los docentes
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia y la edad de los docentes
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia y los años de experiencia docente
- *Hipótesis 6 (H6):* Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia y las variables psicológicas de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout

De esta se hipotetiza de manera más específica:

- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia y el autoconcepto
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional y los niveles de resiliencia de los docentes españoles
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre la resiliencia y los niveles de desmotivación
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de resiliencia de los educadores y los niveles de estrés que estos presentan
- Existen diferencias estadísticamente significativas entre la resiliencia y los niveles de burnout de los docentes

### **Hipótesis correlacionales y predictivas (Objetivo 3):**

- *Hipótesis 7 (H7):* Existe una correlación significativa y positiva entre la resiliencia y la edad, así como la resiliencia y la experiencia docente.
- *Hipótesis 8 (H8):* Existe una correlación significativa y positiva entre la resiliencia y los factores de autoconcepto e inteligencia emocional en docentes

- *Hipótesis 9 (H9)*: La resiliencia está correlacionada de manera significativa y negativa con los factores de desmotivación, estrés y burnout en los educadores
- *Hipótesis 10 (H10)*: la resiliencia predice los niveles de burnout y estrés, mientras que el autoconcepto, la inteligencia emocional y los niveles de desmotivación actúan como factores predictivos de los niveles de resiliencia.

#### **Hipótesis probabilísticas o relativas (Objetivo 4):**

- *Hipótesis 11 (H11)*: Existen posibles combinaciones de la resiliencia, así como de los factores de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación y estrés en docentes españoles, dando lugar a diferentes perfiles docentes resilientes.
- *Hipótesis 12 (H12)*: Existe una relación entre los perfiles de docentes resilientes y las variaciones de burnout de los docentes
- *Hipótesis 13 (H13)*: Existe una relación entre los perfiles de docentes resilientes y las variables de género, edad, años de experiencia docente y nivel educativo en el que se encuentren ejerciendo la docencia.

De esta se hipotetiza de manera más específica:

- Existe una relación entre los perfiles de docentes resilientes y la variable de género
- Existe una relación entre los perfiles de docentes resilientes y la variable de edad.
- Existe una relación entre los perfiles de docentes resilientes y la variable de años de experiencia docente.
- Existe una relación entre los perfiles de docentes resilientes y la variable nivel educativo en el que se encuentran ejerciendo la docencia.

### 4.3. Objetivos

A partir de las hipótesis que se han descrito en el apartado anterior, los objetivos a seguir para la realización del presente trabajo son los siguientes:

- *Objetivo Principal 1 (O1):* Describir las características principales en cuanto a resiliencia, factores psicológicos de maestros y profesores
  - Objetivo 1.1 (O1.1): Describir las características de resiliencia, y psicológicas de docentes de manera general
  - Objetivo 1.2 (O1.2): Describir las características de resiliencia, y psicológicas de docentes no universitarios
  - Objetivo 1.3 (O1.3): Describir las características de resiliencia y psicológicas de docentes universitarios
- *Objetivo principal 2 (O2):* Comparar y analizar las posibles diferencias entre la resiliencia, las variables sociodemográficas, y los factores psicosociales de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout, entre los docentes de etapas universitarias y no universitarias
  - Objetivo 2.1 (O2.1): Comparar y analizar los niveles de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout dependiendo de la etapa educativa en la que se imparte la docencia
  - Objetivo 2.2 (O2.2): Comparar y analizar los niveles de resiliencia general y sus dimensiones con las variables sociodemográficas de género, edad, experiencia docente.
  - Objetivo 2.3 (O2.3). Comparar y analizar los niveles de resiliencia general y sus dimensiones con las variables psicológicas de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout.

- *Objetivo principal 3 (O3):* Determinar las posibles relaciones entre la resiliencia de los docentes y los factores psicosociales
  - Objetivo 3.1 (O3.1): Analizar las posibles correlaciones y su dirección entre la resiliencia y las variables sociodemográficas
  - Objetivo 3.2 (O3.2): Analizar las posibles correlaciones y su dirección entre la resiliencia y factores de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout.
  - Objetivo 3.3 (O3.3): Estudiar las posibles relaciones de dependencia existente entre la resiliencia y las variables de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout.
  
- *Objetivo principal 4 (O4):* Crear un perfil docente a partir de las convicciones de las dimensiones de la resiliencia y los factores de desmotivación, estrés, autoconcepto e inteligencia emocional en docentes españoles, determinando su relación con los niveles de burnout y las variables sociodemográficas.
  - Objetivo 4.1. (O4.1): Crear un perfil docente a partir de las convicciones de las dimensiones de resiliencia y los factores de desmotivación, estrés, autoconcepto e inteligencia emocional en docentes españoles.
  - Objetivo 4.2 (O4.2): Determinar la posible relación entre los perfiles de docentes resilientes y la variable de burnout.
  - Objetivo 4.3 (O4.3): Determinar la posible relación entre los perfiles de docentes resilientes y las variables de género, edad, años de experiencia docente y nivel educativo en el que se encuentren ejerciendo la docencia.

## 4.4. Metodología

### 4.4.1. Diseño y tipología del estudio

El presente estudio se caracteriza por tener un enfoque metodológico cuantitativo, con un alcance descriptivo-exploratorio y correlacional, un diseño no experimental y un corte transversal, puesto que, aunque los cuestionarios se recogieron en diferentes días, no se han observado ni recogido datos de los mismos participantes en diferentes periodos temporales y se han recogido todos en un lugar determinado en consenso entre los participantes y la investigadora.

Nos encontramos ante una investigación *ex post facto*, ya que no se han manipulado el entorno de los participantes ni las variables de estudio, sino que estas han sucedido de manera natural y se les ha facilitado los cuestionarios para que estos los cumplimentaran fuera de su entorno laboral con el propósito de no perturbar su labor profesional. Este estudio tiene un carácter inductivo, habiéndose analizado una serie de datos particulares con el propósito de llegar a unas conclusiones generales, sin pretender en ningún momento obtener una verdad universal y absoluta.

### 4.4.2. Participantes

La muestra final estuvo compuesta por 422 docentes de la capital de Almería, de los cuales el 64% pertenecían a la etapa universitaria ( $n = 270$ ) y el 36% ( $n = 152$ ) restante provenían de centros no universitarios de dicha ciudad, habiéndose considerado una muestra significativa de cada uno de los sectores. Todos ellos se encontraban activos laboralmente y participando en funciones docentes a la hora de realizar el estudio. En un principio, la muestra estaba compuesta por 270 docentes universitarios y 180 docentes no universitarios. Sin embargo, se tuvieron que excluir 28 participantes de los maestros y profesores de colegios e institutos que se habían presentado para participar en este estudio, por no haber entregado el consentimiento escrito, no haber cumplimentado el cuestionario correctamente o haberlo entregado inacabado.

Del total de docentes encuestados, el 44.5% (n = 188) de ellos eran hombres mientras que el 55.5 % (n = 234) eran mujeres. La edad media era de 44.05 (DT = 10.34), encontrándose entre la franja de edad de los 19 a los 71 años, habiéndose agrupado para realizar un sondeo por edad, separándolos en 3 y 6 grupos para comprobar cómo se encontraban repartidos los docentes dependiendo de la franja de edad. De estos docentes, más de la mitad estaban casados en el momento de realizar la encuesta (58.5 %; n = 247), mientras que, en contraposición, solo un 1.4% (n = 6) de ellos eran viudos. Los docentes tienen una media de 1.61 hijos (DT = 1.5) y conviven con una media de 2.38 (DT = 1.51) personas en su día a día. El 27.5% (n = 116) de los encuestados no tenían hijos, pero solo un 9.5% (n = 40) vivían solos en sus viviendas.

Por otra parte, el 35% (n = 148) de los docentes tiene dos hijos; y en el 29.4% (n = 124) conviven con 3 personas. El 85% (n = 359) de los docentes procedían de alguna ciudad o pueblo de la Comunidad Autónoma de Andalucía, mientras que el resto provenían de diferentes Comunidades españolas, excepto un 2.4% (n = 10) de los educadores que provenían de ciudades extranjeras. Además, el 98.6% (n = 416) de los participantes residían en Almería y en los alrededores, mientras que el resto se localizaban entre Granada, Madrid y Marruecos. Todos ellos trabajaban en la ciudad de Almería. Todos estos datos se pueden observar en mayor detalle en la Tabla 9.



Tabla 9: Descriptivos generales de datos sociodemográficos de los docentes con independencia de su etapa educativa

<b>Edad general</b>			
<b>Porcentaje por intervalo de 6 grupos</b>		<b>Porcentaje por intervalo de 3 grupos</b>	
18 a 30	11.1 % (n = 47)	Menos de 30	11.1 % (n = 47)
31 a 40	24.9 % (n = 105)		
41 a 50	36.7 % (n = 155)	Entre 30 y 50	61.6 % (n = 260)
51 a 60	22.3 % (n = 94)		
61 a 70	4.5 % (n = 19)	Más de 50	27.3 % (n = 115)
71 en adelante	0.5 % (n = 2)		

<b>Estado civil general</b>			
Soltero	18.2 % (n = 77)	Pareja de Hecho	2.4 % (n = 10)
Casado	58.5 % (n = 247)	Con pareja	12.8 % (n = 54)
Divorciado	6.2 % (n = 26)	otro	0.5 % (n = 2)
Viudo	1.4 % (n = 6)	-	-

<b>Número de hijos y personas con las que convive</b>			
<b>Número de hijos</b>		<b>Nº de Personas con las que convive</b>	
Sin hijos	27.5 % (n = 116)	Convive solo	9.5 % (n = 40)
1 hijo	21.6 % (n = 91)	1 persona	21.3 % (n = 90)
2 hijos	35.1 % (n = 148)	2 personas	22.5 % (n = 95)
3 hijos	7.8 % (n = 33)	3 personas	29.4 % (n = 124)
4 hijos	0.9 % (n = 4)	4 personas	8.8 % (n = 37)
5 hijos	0.2 % (n = 1)	5 personas	2.8 % (n = 12)
No contesta	6.9 % (n = 29)	No contesta	5.7 % (n = 24)

<b>Lugar de procedencia y entorno</b>			
Andalucía	85.1 % (n = 359)	Murcia	2.6 % (n = 11)
Extremadura	0.7 % (n = 3)	C. Valenciana	0.9 % (n = 4)
Aragón	0.7 % (n = 3)	Madrid	1.7 % (n = 7)
Extranjero	2.4 % (n = 10)	Castilla y León	0.5 % (n = 2)
Asturias	0.5 % (n = 2)	Cantabria	0.2 % (n = 1)
Cataluña	1.9 % (n = 8)	Castilla la Mancha	0.5 % (n = 2)
Sin especificar	2.4 % (n = 10)	-	-
<b>Entorno Rural</b>		<b>Entorno Urbano</b>	<b>Indefinido</b>
6.9 % (n = 29)		89.1 % (n = 376)	4.0 % (n = 17)

<b>Lugar de residencia y entorno</b>			
Almería	98.6 % (n = 416)	Marruecos	0.2 % (n = 1)
Granada	0.2 % (n = 1)	No especifica	0.7 % (n = 1)
Madrid	0.2 % (n = 1)	-	-
<b>Entorno Rural</b>		<b>Entorno Urbano</b>	<b>Indefinido</b>
5.0 % (n = 21)		94.1 % (n = 397)	0.9 % (n = 4)

En cuanto a los descriptivos laborales, la media en años de experiencia docente era de unos 16.77 años (D.T. = 10.84), con un rango desde solo un mes hasta los 49 años. En cuanto a las horas semanales laborales, los datos registrados mostraron una media de 32.68 horas semanales laborales (D.T. = 9.3) con un rango que va desde las 3 horas semanales a las 50. Si observamos las horas dedicadas a la docencia activa, la media es de 12.11 horas semanales (D.T. = 9.34) con un rango que va de una hora a las 48 horas a la semana. Si atendemos a las horas que los educadores dedican a la preparación de la docencia, podemos observar una media de 9.89 (D.T. = 6.6), con un rango que va desde una hora a las 38 horas semanales.

Si nos centramos en las asignaturas y los alumnos, los docentes se hacen cargo de una media de 4.4 (D.T. = 2.63), con un rango de 1 a 13 asignaturas, y atienden de media a unos 127.35 (D.T. = 112.97; Rango = 2 a 1000) alumnos entre todas las asignaturas. En cuanto a los descriptivos de los años de experiencia docente, el nivel educativo de los docentes, el área de estudio a la que pertenecen, el tipo de contrato y de cargo, tipo de centro, se encuentra especificado con más detalle en la tabla 10.

*Tabla 10: Descriptivos generales de datos laborales de los docentes con independencia de su etapa educativa*

<b>Años de experiencia docente</b>			
menos de 5 años	23.2 % (n = 98)	de 21 a 30	28.4 % (n = 120)
de 5 a 10	11.1 % (n = 47)	de 31 a 40	8.5 % (n = 36)
de 11 a 20	27.5 % (n = 116)	de 40 a 50	1.2 % (n = 5)
<b>Nivel educativo de los docentes</b>			
Especialista	1.7 % (n = 7)	Máster	12.1 % (n = 51)
Licenciado/Graduado	30.3 % (n = 128)	Doctor	55.9 % (n = 236)
<b>Área de estudio</b>			
Artes y Humanidades	8.1 % (n = 34)	Ciencias de la Salud	10.4 % (n = 44)
Ciencias Sociales	30.3 % (n = 128)	Ciencias Puras	20.9 % (n = 88)
Ciencias Jurídicas	11.6 % (n = 49)	Ingeniería y Arquitectura	14.2 % (n = 60)
Otro	4.5 % (n = 19)	-	
<b>Contrato</b>			
Indefinido	66.4 % (n = 280)	Prácticas	1.2 % (n = 5)
Temporal	21.3 % (n = 90)	Formación	4.3 % (n = 18)
Otro	6.9 % (n = 29)	-	

<b>Cargo</b>					
Tutor	7.8 % (n = 33)	Becario/FPU/FPI	7.1 % (n = 30)		
Maestro especialista	2.1 % (n = 9)	Coordinación	1.2 % (n = 5)		
PT y AL	1.7 % (n = 7)	Gerencia	0.2 % (n = 1)		
Orientador	0.7 % (n = 3)	Monitor	0.2 % (n = 1)		
Profesor de apoyo	0.7 % (n = 3)	Secretariado	1.2 % (n = 5)		
Administra. y gestión	0.7 % (n = 3)	Maestro no tutor	13.5 % (n57)		
Dirección	5.2 % (n = 22)	profesor sin funciones	53.3 % (n = 225)		
Otros	4.3 % (n = 18)	-			
<b>Centro</b>					
privado	3.3 % (n = 14)	público y concertado	0.2 % (n = 1)		
público	77.0 % (n = 325)	Privado y público	0.2 % (n = 1)		
Concertado	19.2 % (n = 81)	-			
<b>Horas laborales, docentes y preparando docencia</b>					
<b>Horas semanales laborales</b>		<b>Horas docentes semanales</b>		<b>Horas preparando docencia</b>	
Menos 10	5.5 % (n = 23)	Menos 10	58.5 % (n = 247)	Menos 10	75.1 % (n = 317)
10 a 20	4.3 % (n = 18)	10 a 20	14.0 % (n = 59)	10 a 20	18.0 % (n = 76)
20 a 30	29.1 % (n = 123)	20 a 30	24.9 % (n = 105)	20 a 30	5.7 % (n = 24)
30 a 40	54.3 % (n = 229)	30 a 40	1.9 % (n = 8)	30 a 40	1.2 % (n = 5)
Más 40	6.9 % (n = 29)	Más 40	0.7 % (n = 3)	Más 40	0 % (n = 0)
<b>Etapas educativas en las que imparte la docencia (desglose)</b>					
Infantil	14.5 % (n = 61)	Grados/Licenciaturas	62.3 % (n = 263)		
Primaria	14.7 % (n = 62)	Máster	43.1 % (n = 182)		
Secundaria	9 % (n = 38)	Doctorado	24.9 % (n = 105)		
Bachillerato	3.1 % (n = 13)	Otros	4.5 % (n = 19)		
Formación Profesional	2.8 % (n = 12)	-			
<b>Número de asignaturas</b>					
De 1 a 3	46.2 % (n = 195)	De 6 a 9	6.6 % (n = 28)		
De 3 a 6	36 % (n = 152)	Más de 9	11.1 % (n=47)		

#### 4.4.3. Criterios de selección de cuestionarios

Con el propósito de conseguir que los resultados fueran lo más representativos de la realidad docente actual, se decidió establecer una serie de criterios de inclusión y de exclusión en la recogida y análisis de la información. De esta manera, los criterios de inclusión fueron los siguientes:

- Encontrarse ejerciendo la docencia durante la realización del cuestionario y encontrarse laboralmente ligado a algún centro educativo de la ciudad de Almería.

- Pertener a cualquier etapa educativa dentro de los centros, con independencia del tipo de centro y de contrato.
- Haber dado su consentimiento escrito de haber entendido el propósito de la investigación, las características del test, asumiendo la responsabilidad de realizarlo de una manera sincera de acuerdo con sus propias creencias, ideas y situación actual, siendo plenamente consciente del carácter voluntario y anónimo de la encuesta y también del proceso.

Por otra parte, los criterios de desestimación establecidos fueron:

- No encontrarse en su lugar de trabajo, en su despacho o en el momento en el que el investigador acudió al centro o al despacho para explicar el propósito de la investigación y las características del cuestionario.
- No haber entregado con anterioridad la hoja de consentimiento escrito informado tal y como indica el Comité Bioética de la Universidad de Almería
- Haber entregado el cuestionario inacabado, faltando la gran mayoría de ítems por contestar o habiendo contestado las preguntas al azar.
- Encontrarse en situación de prácticas sin un contrato o una beca con la que se le permitiera hacerse cargo de docencia o no poseer el título de graduado en el momento de cumplimentar los cuestionarios.
- No encontrarse en plena disposición de sus capacidades psíquicas y que esto le impidiera responder al cuestionario de manera coherente
- Los cuestionarios que se entregaron y realizaron en nombre de otras personas

#### 4.4.4. Variables analizadas

Teniendo en cuenta la revisión bibliográfica realizada, se han incluido en este estudio una serie de variables tanto con el propósito de realizar la descripción sociodemográfica como por el hecho de haberse encontrado relación entre estas y las variaciones en los niveles de resiliencia de los docentes. Las variables que se han seleccionado para realizar un estudio descriptivo y relacional son las siguientes:

- *Variables sociodemográficas:*
  - *Género:* Dividido entre masculino y femenino
  - *Edad:* Sin una respuesta estructurada, sino que los participantes tenían abierta la contestación
  - *Estado civil:* Subdividido en Soltero/a, Casado/a, Divorciado/a, Viudo/a, Pareja de hecho, Con pareja, Otra. Se decidió incluir “pareja de hecho” y “con pareja” como un estado civil, por el aumento de parejas que comparten este tipo de relación.
  - *Número de hijos:* De respuesta libre abierta
  - *Número de personas con las que conviven:* De respuesta libre
  - *Años de experiencia docente:* De respuesta libre
  - *Nivel educativo:* respuesta múltiple con las posibles opciones de Especialista, Licenciado/Diplomado/graduado, Máster y Doctor.
  - *Titulación:* Con respuesta libre
  - *Localidad de procedencia:* De respuesta libre
  - *Localidad de residencia actual:* De respuesta libre
  - *Localidad del centro de trabajo:* De respuesta libre
  - *Tipo de centro educativo en el que se encuentra ejerciendo la docencia (Centro):* Agrupando las opciones de respuesta en Privado, Público, Concertado, Educación Especial y Otro.
  - *Tipo de contrato:* de respuesta múltiple divididas en Indefinido, Temporal, Prácticas, Formación y Otro.
  - *Tipo de cargo que desempeña:* De respuesta libre

- *Horas semanales/anuales laborales*: teniendo que contestar ambas opciones de manera numérica
- *Horas semanales/anuales docentes*: teniendo que contestar ambas opciones de manera numérica
- *Horas semanales/anuales preparando la docencia*: teniendo que contestar ambas opciones de manera numérica
- *Etapa en la que ejerce la docencia*: Con las opciones de respuesta de 1° Infantil, 2° Infantil, 1° Primaria, 2° Primaria, 3° Primaria, 4° Primaria, 5° Primaria, 6° Primaria, 1° Secundaria, 2° Secundaria, 3° Secundaria, 4° Secundaria, 1° Bachiller, 2° Bachiller, Grado medio FP; Grado superior FP, 1° Universitaria; 2° Universitaria, 3° Universitaria, 4° Universitaria, 5° Universitaria, 6° Universitaria, Máster, Doctorado, Otras (clases extraescolares, universidad de mayores, actividades académicas, etc.)
- *Número de asignaturas*: Con respuesta numérica libre
- *Número de alumnos (Aproximación)*: De respuesta libre y de estimación entre el número total de alumnos entre asignaturas y cursos.
- *Variables Psicosociales*:
  - *Resiliencia*: Esta variable estaba configurada de acuerdo con una escala tipo Likert cuyas posibles respuestas fueron 0 para “Nunca”; 1 para “Casi nunca”; 2 para “De vez en cuando”; 3 para “Casi siempre” y 4 para “Siempre”. Esta variable está subdividida en cinco dimensiones: “Locus de control y compromiso”; “Desafío de la conducta orientada a la acción”; “Autoeficacia y resistencia al malestar”; “Optimismo y adaptación a situaciones estresantes” y “Espiritualidad”.
  - *Autoconcepto*: Con 30 ítems a los que se respondía a través de una escala tipo Likert del 1 al 5 que correspondían a las respuestas “Nunca”; “Casi nunca”; “De vez en cuando”; “Casi

siempre” y “Siempre”. Este factor se agrupa en 5 dimensiones, que son “autoconcepto físico”; “autoconcepto académico”; “autoconcepto familiar”; “autoconcepto social” y “autoconcepto emocional”.

- *Inteligencia emocional*: esta variable estaba compuesta por 20 preguntas a las que se podían contestar a través de una escala Likert del 1 al 4 cuyas respuestas correspondían a “Nunca me pasa”; “A veces me pasa”; “Casi siempre me pasa” y “Siempre me pasa”. Este factor se divide en 5 dimensiones: “Intrapersonal”; “Interpersonal”; “Manejo del estrés”; “Adaptabilidad”; y “Estado de ánimo en general”.
- *Desmotivación*: esta variable tenía 5 posibles opciones de respuesta con formato de una escala tipo Likert del 1 al 5, con las posibles respuestas respectivas de “Total acuerdo”; “De acuerdo”; “Indiferente”; “Desacuerdo” y “Total desacuerdo”, habiéndose decidido invertir estos valores a partir de la corrección que los propios autores realizaron (Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005), de manera que 1 pertenezca a “Total desacuerdo” y 5 a “Total acuerdo”. Esta variable no está dividida en diferentes dimensiones.
- *Estrés docente*: Con respuestas desglosadas en una escala de tipo Likert desde el 0 al 4 con las posibles respuestas “Nunca”, “Casi nunca”; “De vez en cuando”, “A menudo” y “Siempre”. No existen dimensiones para esta variable.
- *Síndrome de burnout*: Las respuestas se dividen en una escala tipo Likert del 1 al 5, con las posibles respuestas “Total desacuerdo”; “Desacuerdo”; “Indiferente”, “De acuerdo” y “Total acuerdo” para los ítems 3, 4, 8 y 9; “En ninguna ocasión”, “raramente”, “algunas veces”, “frecuentemente” y “en la mayoría de ocasiones” para los ítems 1, 2, 5, 6, 10, 14 y 15; “Nada”, “Muy poco”, “algo”, “bastante” y “mucho” para los ítems 11 y 13; y “nunca”, “raramente”, “algunas veces”,

“frecuentemente” y “siempre” para los ítems 7 y 12. Esta variable se encuentra dividida en 4 dimensiones, “Impacto personal”; “Insatisfacción laboral”; “Clima social” y “Abandono motivacional”.

#### 4.4.5. Instrumentos y escalas

Una vez explicadas las variables con las opciones de respuesta de cada una de ellas, se han utilizado una serie de instrumentos para medir cada una de dichas variables. Para recoger los datos y dar respuesta a los objetivos de estudio planteados, se han escogido los instrumentos que se han considerado más adecuados para la muestra seleccionada. De esta manera, se ha elegido el método de encuesta, utilizando un cuestionario cerrado con la opción de respuesta abierta para alguno de los ítems especificados. Dicho cuestionario estaba compuesto por los siguientes instrumentos:

- *Hoja de autorregistro*: mediante la cual se recogieron los datos pertenecientes a las variables sociodemográficas de Género, Edad; Estado civil; Número de hijos; Número de personas con las que conviven; Años de experiencia docente; Nivel educativo; Titulación; Universidad de Almería; Localidad de procedencia; Localidad de residencia actual; Localidad del centro de trabajo; Tipo de centro educativo en el que se encuentra ejerciendo la docencia; Tipo de contrato; Tipo de cargo que desempeña; Horas semanales/anuales laborales; Horas semanales/anuales docentes; Horas semanales/anuales preparando la docencia; Etapa en la que ejerce la docencia; Número de asignaturas; y Número de alumnos.
- *Escala de la resiliencia CD-RISC (CD-Risc, Connor-Davidson Resilience Scale) de Connor y Davidson (2003)*, con la que se midieron los valores pertenecientes a la variable de resiliencia. Este instrumento está compuesto por 25 preguntas, a las cuales se les puede dar respuesta conforme a una escala tipo Likert con cinco opciones de respuesta que van desde el 0 al 4. La correspondencia



de estos valores se ha explicado con anterioridad en la descripción de la variable de resiliencia. Los ítems de esta escala se dividen en las diferentes dimensiones de la siguiente manera: Locus de control y compromiso (LCC: ítems 4, 17, 19, 21 y 22); Desafío de la conducta orientada a la acción (DC: ítems 2 y 13); Autoeficacia y resistencia al malestar (AR: ítems 5, 7, 10, 11, 15, 16, 18, 23, 24 y 25); Optimismo y adaptación a situaciones estresantes (OA: ítems 1, 6, 8, 12 y 14); y Espiritualidad (E: ítems 3, 9 y 20). La puntuación máxima que se puede obtener es de 100. Para obtener la puntuación final de este cuestionario, es necesario sumar todos los valores del test para determinar la puntuación de la resiliencia global, y sumar los valores de las dimensiones para determinar el nivel de cada una de ellas por independiente. A mayores valores, mayores niveles de resiliencia. De igual modo, se ha calculado el percentil tanto con la tabla de percentiles del propio instrumento (niveles bajos, medios y altos de resiliencia) como sobre la muestra conseguida, para agruparla en niveles más bajos, medios y más altos de resiliencia para obtener agrupaciones equilibradas tal y como se han realizado en otras investigaciones (Roman et al., 2020). Se ha calculado el índice de fiabilidad de este test para el presente estudio, habiendo obtenido un Alpha de  $\alpha = 0.867$ , un valor similar al obtenido por los autores del estudio original ( $\alpha = 0.89$ ). También se ha calculado la fiabilidad de cada una de las dimensiones de la resiliencia, habiendo presentado los siguientes valores: LCC  $\alpha = 0.734$ ; DC  $\alpha = 0.719$ ; AR  $\alpha = 0.767$ ; OA  $\alpha = 0.552$ ; E  $\alpha = 0.582$ .

- *Autoconcepto Forma-5 (AF-5) presentado por García y Musito (1999)*: con este instrumento se midieron los niveles de autoconcepto. Está compuesto de 30 preguntas, las cuales se respondieron a través de una escala de Likert con valores de 1 a 5, donde 1 se correspondía con “nunca” y 5 con “siempre”. Los ítems se encuentran agrupados en las siguientes dimensiones: autoconcepto físico (A.Fi; 5, 10, 15, 20, 25 y 30); autoconcepto

académico (A.Ac.; 1, 6, 11, 16, 21, 26); autoconcepto familiar (A.Fa.; 4, 9, 14, 24, 29); autoconcepto social (A.S.; 2, 7, 12, 17, 22, 27); y autoconcepto emocional (A.E.; 3, 8, 13, 18, 23, 28). Para calcular el valor final tanto de cada una de las dimensiones como del autoconcepto general, se invirtieron los ítems 4, 12, 14 y 22 así como los valores pertenecientes a la dimensión del autoconcepto emocional, los cuales se encontraban redactados de manera negativa. A mayores puntuaciones, mayores niveles de autoconcepto general y dimensional. Se ha utilizado la tabla realizada por los autores para determinar si la muestra se encontraba en unos niveles altos, medios o bajos de burnout (Salum, Marín y Reyes, 2011). También se ha estimado el percentil propio para la muestra presente, ordenando a los participantes en tres grupos desde los que presentaban los menores niveles de burnout a los mayores niveles. La fiabilidad obtenida en este instrumento por los autores del trabajo original fue de  $\alpha = .815$ , siendo la fiabilidad obtenida en el presente estudio algo más elevada, de  $\alpha = .887$ . El Alpha de Cronbach obtenido en cada una de las dimensiones ha sido para A.Fi.  $\alpha = .789$ ; A.Ac  $\alpha = .815$ ; A.Fa  $\alpha = .69$ ; A.S.  $\alpha = .823$  y A.E.  $\alpha = .837$ .

- *Emotional Intelligence Inventory for Senior Citizens (EQ-i-M20)* de Pérez, Gázquez, Mercader y Molero (2014): instrumento que se utilizó para medir la inteligencia emocional de los participantes. Este cuestionario está compuesto por 20 ítems medidos a través de una escala tipo Likert donde 1 correspondía a “Nunca me pasa” y 4 “Siempre me pasa”. Además, se puede dividir en 5 dimensiones: Intrapersonal (3, 7, 10 y 16); Interpersonal (1, 5, 13 y 19); Manejo del estrés (2, 8, 12 y 18); Adaptabilidad (6, 9, 11 y 14); y Estado de ánimo general (4, 15, 17 y 20). Para poder determinar los niveles de inteligencia emocional en general se deben sumar todos los ítems de las diferentes dimensiones, habiendo invertido con anterioridad los valores de respuesta de la dimensión de “manejo

de estrés”, ya que se encuentra redactada de una manera inversa. A mayores puntuaciones en general o en cada una de las dimensiones, mayor será la presencia de dicho rasgo en la persona. Las pruebas de fiabilidad arrojaron unos valores para la inteligencia emocional general de un Alpha de Cronbach  $\alpha = .864$ . En cuanto a las dimensiones de la inteligencia emocional, los Alpha de Cronbach obtenidos son los siguientes: Intrapersonal  $\alpha = .915$ ; Interpersonal  $\alpha = .674$ ; Manejo del estrés  $\alpha = .786$ ; Adaptabilidad  $\alpha = .794$ ; y Estado de Ánimo  $\alpha = .849$ .

- *Dimensión de Desmotivación docente de la Escala ED-6 de Evaluación del estrés docente, de Gutiérrez, Morán y Sanz (2005):* Se decidió utilizar solo la escala de desmotivación de esta prueba debido a que se obtuvo una prueba más adecuada y con menos ítems para medir el estrés docente, habiendo obviado en este caso el resto de dimensiones. Esta subescala está compuesta por 14 ítems medidos a través de una escala tipo Likert, con valores desde el 1 al 5. La descripción de estos valores se ha expuesto anteriormente en la explicación de la variable desmotivación. Los valores de los ítems 1, 3, 7, 1 y 14 se invirtieron tal y como indican los autores, ya que dichas preguntas se redactaron de forma negativa, mientras que el resto se redactaron de manera positiva. Para calcular el valor final de la dimensión se sumaron todos los ítems, una vez invertidos los especificados, y se comparó la puntuación obtenida con la tabla de percentiles correspondiente a la desmotivación que los autores realizaron, con las opciones de muy bajo, bajo, normal, moderado y alto (Gutiérrez, Morán y Sanz, 2005). Las pruebas de fiabilidad mostraron un Coeficiente Alpha de Cronbach elevado ( $\alpha = .802$ ) y similar a la puntuación presentada por los autores para esta dimensión ( $\alpha = .842$ ).
- *Escala de Estrés Percibido (Perceived Stress Scale, PSS) de Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983),* utilizando la versión en español adaptada por Remor (2006), para medir el estrés percibido

por los docentes. Este instrumento está compuesto por 10 preguntas sobre la situación, sensaciones y emociones que han sido experimentadas en el último mes. A estos enunciados se les puede dar respuesta a través de una escala tipo Likert de valores de 0 a 4, donde el 0 corresponde a “nunca” y 4 corresponde a “siempre”. Para calcular el valor final del estrés, en primer lugar se invirtieron los ítems pertinentes (en este caso, los pertenecientes a los números 4, 5, 7 y 8) y en segundo se procedió a sumar los valores de toda la escala. Según los autores, a mayores valores finales obtenidos, mayor nivel de estrés percibido. Al igual que se hizo con algunos de los otros instrumentos utilizados en este trabajo, se calculó el percentil tomando en cuenta la muestra actual, para poder agrupar a los participantes a partir de los niveles más bajos de estrés, los niveles medios o moderados y los niveles más altos. Se calculó la fiabilidad del cuestionario con el coeficiente Alpha de Cronbach, obteniendo un valor alto de  $\alpha = .836$ , similar al que mostró el estudio original ( $\alpha = .82$ ).

- *Cuestionario Breve de Burnout Revisado, CBB-R (Pérez, Molero, Martos y Gázquez, 2018)*: se utilizó esta escala para determinar los niveles de burnout. Este instrumento está compuesto por un total de 15 ítems con una escala tipo Likert que va del 1 al 5. En el caso del cuestionario original, cada uno de los ítems se medía con una escala diferente, pero al tener que realizarse junto con otros instrumentos con escalas parecidas, se decidió medir las respuestas desde 1 “Total desacuerdo” hasta 5 “Total acuerdo” para evitar errores de interpretación y que los participantes no realizaran el cuestionario. Este instrumento se encuentra dividido en cuatro dimensiones con la siguiente correspondencia de ítems: Impacto personal (1,5,11,15); Insatisfacción laboral (4, 10, 13, 14); Clima social (2, 6, 7); y Abandono motivacional (3, 8, 9, 12). Para calcular el valor final se invirtieron los ítems de la dimensión de “clima social” por encontrarse redactada de una manera positiva, y se han

sumado todos los valores para calcular el burnout general y cada una de las dimensiones por independiente, correspondiendo las mayores cifras a mayores niveles de burnout. La fiabilidad que mostró este instrumento dio un Alpha de Cronbach de  $\alpha = 0.734$ , un valor algo inferior a la fiabilidad que mostró el cuestionario original ( $\alpha = 0.89$ ) aunque igualmente alto. Para el resto de dimensiones, se obtuvo una fiabilidad muy próxima a la obtenida en el estudio original, de  $\alpha = 0.774$  para Impacto personal,  $\alpha = 0.756$  para Insatisfacción laboral;  $\alpha = 0.728$  para Clima social, y  $\alpha = 0.453$  para Abandono motivacional.

#### 4.4.6. Procedimiento

En primer lugar, se procedió a la selección del universo acotado sobre el que se iba a recoger la muestra que se ha seleccionado en el presente estudio. El universo sobre el que se ha basado este trabajo han sido maestros, profesores y educadores con independencia de la etapa educativa en la que estuvieran ejerciendo la docencia o su área de estudio/desarrollo profesional. El universo acotado elegido han sido los docentes activos de la ciudad de Almería (Andalucía, España), pertenecientes a las etapas de Educación Infantil (EI); Primaria (EP); Educación Secundaria Obligatoria (ESO); Bachillerato (Bto) y las Enseñanzas Universitarias (U) incluyendo en estas últimas las de enseñanzas de primer, segundo y tercer ciclo. Estas enseñanzas se subdividieron en dos grupos por su naturaleza, los estudios de centros no universitarios (Desde Educación Infantil hasta Bachillerato) y los estudios universitarios.

La información del marco muestral se obtuvo a partir de los informes estadísticos realizados y facilitados por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, así como a través de los datos proporcionados por el Servicio de Gestión de Recursos Humanos de la Universidad de Almería. Con los datos proporcionados y para comenzar con el proceso de muestreo, se estimó un Universo de 3035 docentes en centros no universitarios, de los cuales más del 80% pertenecían a las etapas de Infantil y Primaria, mientras que el 20%

restantes pertenecían a Secundaria. Para centros universitarios, se estimaron 819 docentes en activo. Sin embargo, siendo evidente la dificultad para determinar el universo exacto, además del acceso a docentes de manera individual, sobre todo de los centros no universitarios, se optó por realizar una estratificación entre estos dos tipos de agrupaciones: universitarios y no universitarios:

- En los centros no universitarios se realizó una segunda estratificación sujeta a las etapas educativas, quedando un total de 232 centros educativos en la ciudad de Almería, perteneciendo 130 a Educación Infantil, 52 de Educación Primaria, 31 de Educación Secundaria y 19 de Bachillerato. Una vez realizada esta estratificación, se realizó una selección de conglomerados a través de un muestreo aleatorio simple.
- En los centros universitarios se realizó una segunda estratificación, teniendo en cuenta las ocho facultades que integran la Universidad de Almería. En total se encontraron 820 docentes de diversa índole, repartidos de la siguiente manera: 159 en la Facultad de Ciencias Experimentales; 150 en la Escuela Superior de Ingeniería, 121 en la Facultad de Ciencia de la Salud, 112 en la Facultad de Derecho, 92 en la Facultad de Humanidades, 67 en la Facultad de Ciencias Económicas y 64 en la Facultad de Psicología. Los profesores cuyas adscripciones se encontraron en varias facultades al mismo tiempo o no se encontraban en una sola determinada, se eliminaron de la selección para evitar las repeticiones.

El número de cuestionarios a administrar se determinó a través de una afijación proporcional, tomando como base para ello el número de centros existentes en el caso de la recogida de datos en Centros no Universitarios, y en base al número de profesores por facultad o escuela en caso de los Centros Universitarios. En total se han aplicado un total de 600 cuestionarios en el ámbito universitario, de los cuales han sido respondidos 270, mientras que en

el ámbito no universitario se han visitado un total de 58 centros de Infantil, Primaria y Secundaria, habiendo pasado 960 cuestionarios, de los cuales han devuelto correctamente solo 152 maestros.

En segundo lugar, en el caso de los Centros no Universitarios se procedió a hablar con los/as directores/as de los colegios, bien por e-mail o a través de llamadas telefónicas, para explicarles el propósito y carácter de la investigación y la población a la que afectaría, pidiendo en cada uno de los casos su participación y el permiso para poder entrar al colegio en un momento determinado para poder entregar los cuestionarios y la hoja de consentimiento a los docentes. Una vez obtenido el permiso de los directores/as, se procedió a explicar a los docentes interesados en participar el procedimiento general del presente estudio, los objetivos, duración, finalidad, posibles riesgos y beneficios del mismo, también se informó sobre la posibilidad de abandonar el estudio sin tener que alegar motivos y sobre su carácter anónimo. Más tarde se les proporcionó el test en papel a aquellos que entregaron el consentimiento firmado, recogiendo los in-situ una semana más tarde con el propósito de que los docentes no tuvieran que realizar el test en horario laboral y poder recoger el mayor número de cuestionarios posibles, siendo el tiempo estimado de realización de cada test de 15 minutos.

En el caso de los Centros Universitarios, se habló con cada uno de los profesores y profesoras de manera individual en sus respectivos despachos, procediendo de igual manera que se hizo con los docentes de los colegios e institutos, es decir, proporcionándoles una hoja de información y explicándoles en el momento el procedimiento general, la finalidad, el tiempo que tardarían en completar el cuestionario, sus beneficios y riesgos, así como el carácter anónimo y voluntario. A los profesores y profesoras que accedieron a realizar el cuestionario y que entregaron la hoja de consentimiento firmado, se les procedió a aplicar el test en un horario acordado por los docentes y la investigadora en sus mismos despachos, debido a la dificultad que suponía reunir a un grupo de docentes universitarios en un momento y un lugar específicos. Con aquellos docentes que mostraron dificultades para realizar el

cuestionario en un momento determinado o que no se encontraban disponibles, se acordó una vez que entregaron el consentimiento informado enviarles de manera electrónica el cuestionario que debían realizar a través de la aplicación Google Formularios, de manera que les permitiera rellenar el cuestionario de manera virtual y poder enviarlo directamente a la investigadora, preservando en todo momento el anonimato.

#### 4.4.7. Análisis estadístico

Una vez recogidas las muestras de ambos grupos, se procedió a introducir y analizar los datos obtenidos mediante el programa estadístico SPSS en su versión 25.0. Solo se utilizaron para este propósito los cuestionarios que se encontraban totalmente cumplimentados, excluyendo aquellos a los que les faltaban ítems por contestar y aquellos que se habían contestado al azar. Continuando con el proceso de análisis, en primer lugar, se observó si las variables seguían la curva de la normalidad para determinar en cada caso el análisis estadístico más idóneo para interpretar los datos. De esta manera, se llevó a cabo la prueba de normalidad a través del test de Kolmorov-Smirnov, ya que las muestras estaban conformadas por más de 50 sujetos, tanto en la cifra total como en cada uno de los grupos principales (Universitarios/No Universitarios). Se utilizó la corrección de Lillieforts y se realizó la prueba de homocedastecidad a través del Test de Levene. La variable de resiliencia general ha mostrado seguir la línea de normalidad, con una significación de  $p=0.2$  ( $z=.034$ ), mientras que los parámetros de normalidad para cada una de las variables de la resiliencia no seguían una distribución normal, teniendo Locus de control y compromiso (LCC)  $p=.00$  ( $z=.127$ ); Desafío a la conducta orientada a la acción (DC)  $p=.000$  ( $z=.191$ ); Autoeficacia y resistencia al malestar (AR)  $p=.000$  ( $z=.69$ ); Optimismo y adaptación a situaciones estresantes(O)  $p=.000$  ( $z=.102$ ); y Espiritualdiad (E),  $p=.000$  ( $z=.91$ ).

Con la ayuda de este programa se realizó el estudio descriptivo de las diferentes variables, utilizando para ello el análisis de las medias y frecuencias



para variables dicotómicas, politómicas y escalares. En cuanto al estudio comparativo, se ha tomado como variable dependiente la resiliencia en general y como independientes género, edad, nivel educativo, experiencia docente, desmotivación, burnout, estrés, autoconcepto, e inteligencia emocional. Al aceptar la hipótesis nula de normalidad, se ha decidido utilizar en este análisis pruebas paramétricas T de Student para una variable independiente (género y nivel educativo en el que imparte docencia), con un nivel de confianza del 95%, acompañado de la Prueba de Levene para igualdad de varianzas; Anovas (edad, experiencia docente, desmotivación, burnout, estrés, autoconcepto, e inteligencia emocional) con sus respectivas pruebas post-hoc de Scheffé en caso de que estas tuvieran unas diferencias estadísticas significativas.

En el caso de las diferentes dimensiones de la resiliencia, al rechazar la hipótesis nula de normalidad, se han utilizado pruebas no paramétricas en el análisis bivariado, con pruebas como la U de Mann Whitney (género y nivel educativo en el que imparten docencia) y el test de Kruskal-Wallis (edad, experiencia docente, desmotivación, burnout, estrés, autoconcepto, e inteligencia emocional), realizando las pruebas descriptivas, en caso de que existieran diferencias significativas entre variables el Test Dunn con la corrección de Bonferroni.

Para realizar los análisis bivariados teniendo en cuenta como variables independientes la desmotivación, burnout y sus dimensiones, estrés general, autoconcepto y sus dimensiones e inteligencia emocional y sus dimensiones, así como variable dependiente la Etapa Educativa, se ha evaluado la normalidad a través de una prueba de Kolmogorov con la corrección de Lilliefors para cada una de ellas. Los resultados obtenidos han sido los siguientes:

- Desmotivación ( $p=.000$ ;  $z=.122$ )
- Burnout general ( $p=.000$ ;  $Z=.092$ ) y sus dimensiones (Impacto ( $p=.000$ ;  $z=.189$ ); Insatisfacción ( $P=.000$ ,  $z=.168$ ); Clima ( $P=.000$ ;  $z=.135$ ) y Abandono ( $p=.000$ ,  $z=.099$ ))
- Estrés general ( $p=.001$ ,  $z=.059$ )

- Autoconcepto general ( $p=.169$ ,  $z=.038$ ) y sus dimensiones (Físico ( $p=.000$ ;  $z=.085$ ); Académico ( $P=.000$ ,  $z=0.120$ ); Familiar ( $P=.000$ ;  $z=.166$ ); Social ( $p=.000$ ,  $z=.081$ ) y Emocional ( $P=.095$ ,  $z=.120$ ))
- Inteligencia emocional general ( $p=.074$ ,  $z=.042$ ) y sus dimensiones (Intrapersonal ( $p=.000$ ;  $z=.129$ ); Interpersonal ( $P=.000$ ,  $z=.128$ ); Manejo ( $P=.000$ ;  $z=.164$ ) y Adaptabilidad ( $p=.000$ ,  $z=.153$ ))

Como podemos observar, las únicas variables que siguen la curva de la normalidad son las de autoconcepto general e inteligencia emocional general, por lo que a estas dos variables se les aplicarán en el análisis pruebas paramétricas T de Student, puesto que la variable de la Etapa Educativa solo tiene dos posibles respuestas. Al resto de variables y de dimensiones se le han aplicado las pruebas de U de Mann-Whitney.

En cuanto al análisis correlacional, se han llevado a cabo los análisis estadísticos paramétricos para las variables que seguían el supuesto de normalidad y pruebas no paramétricas para aquellas que no lo siguieron. Por tanto, se ha utilizado tanto la correlación bivariada de Pearson ( $r$  de Pearson), como el coeficiente de correlación de Spearman (Rho de Spearman). Se han correlacionado las variables de resiliencia y dimensiones, edad, años de experiencia docente, autoconcepto y dimensiones, inteligencia emocional y dimensiones, desmotivación, estrés, y burnout y dimensiones. No se ha realizado correlación con el género puesto que este tipo de pruebas no permite comparar una variable nominal con una variable ordinal u escalar. Tampoco se ha realizado con el nivel educativo por la misma razón.

En el análisis lineal, se han podido observar correlaciones entre la resiliencia y el resto de variables psicológicas así como entre las diferentes dimensiones de estas. Se ha utilizado una regresión lineal múltiple por pasos (Stepwise) y una regresión lineal simple para definir la influencia de la resiliencia en los factores de burnout, estrés y desmotivación, así como para determinar la influencia de la inteligencia emocional y el autoconcepto en los

niveles de resiliencia. Se ha llevado a cabo la prueba de Hosmer-Lemeshow para determinar la bondad de ajuste y el chi cuadrado de Pearson para la significatividad de las relaciones. El Índice de Confiabilidad para el EXP(B) se fijó en un 95%. Se han realizado las pruebas de normalidad, linealidad, homocedasticidad, colinealidad e independencia. Se han tomado el burnout, el estrés y la desmotivación como variables dependientes y la resiliencia como independiente con el propósito de medir el nivel de predicción de la resiliencia en estos dos valores. Sin embargo, se ha establecido la resiliencia como variable dependiente y la inteligencia emocional y el autoconcepto como variables independientes para determinar el grado de predicción de estos dos últimos factores en los niveles de resiliencia.

Por último, se ha realizado un clúster bietápico por encontrarnos ante una muestra grande. Se ha optado por la no estandarización de las variables al encontrarse cada una de ellas agrupadas de manera natural y más equilibrada en diferentes niveles, obteniendo por tanto resultados más fiables al usar las delimitaciones establecidos por los estudios originales. Se ha determinado que el mejor modelo explicativo estaba compuesto por cuatro clústeres por tener las mayores distancias (BIC=-373.66, distancia=2.5). El primer clúster está compuesto por 108 sujetos (n=25.6%); el segundo por 136 (n=32.2%); el tercero por 101 (n=23.9%); y el cuarto y último por 77 (n=18.2%).

#### 4.4.8. Componente ético de la investigación

La metodología, instrumentos, procedimientos, análisis de la información y tratamiento de datos que se ha utilizado en la realización del presente trabajo de investigación han sido abalados por el Comité de bioética de la Universidad de Almería, el cual emitió una evaluación favorable del informe presentado tras haberlo valorado.

Las personas que han participado en esta investigación lo han hecho de manera anónima, voluntaria y consentida, dándoles en todo momento la oportunidad de retirar su cuestionario del proceso de investigación en caso de que así lo considerasen. Los participantes recibieron toda la información

necesaria sobre el trabajo, sus características, sus objetivos, el procedimiento a seguir y su finalidad. Todos estos datos se facilitaron a los participantes en una hoja con información detallada del proyecto, el contacto de uno de los investigadores para cualquier duda o necesidad y una hoja de consentimiento informado, el cual tuvieron que entregar debidamente firmada para poder realizar el test, asegurando en todo momento el anonimato de los datos obtenidos. Esta investigación cumplió tanto con la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, así como con los requisitos éticos de la Declaración de Helsinki de 1975.



# Capítulo V

## Resultados



## Capítulo V. Resultados

---

En el siguiente capítulo se presentan y desarrollan los resultados obtenidos en esta tesis doctoral de acuerdo con los objetivos indicados y se muestran los resultados de las hipótesis de trabajo especificadas en el capítulo IV. Este capítulo de resultados se encuentra dividido en cuatro estudios diferentes en relación con los niveles de resiliencia de los docentes. El primer estudio presenta los resultados descriptivos de los docentes de manera general y de manera específica dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentren ejerciendo la docencia. A través del segundo estudio, se realizan las comparaciones entre medias para comprobar las posibles diferencias entre la etapa educativa y los diferentes constructos psicosociales, así como entre la resiliencia, los elementos sociodemográficos, el autoconcepto, la IE, la desmotivación, el estrés y el burnout.

El tercer estudio reúne, por una parte, los análisis correlacionales entre las diferentes variables, con el objetivo de comprobar la dirección y el grado de relación entre las variables, y por otra, el nivel de predicción que ejerce la resiliencia sobre el estrés y el burnout, y el de la IE, autoconcepto y desmotivación sobre la resiliencia. Por último, en el cuarto estudio se recogen los análisis por conglomerados junto con datos descriptivos, para determinar los posibles perfiles de docentes resilientes.

## **Estudio I. Descripción de las variables psicológicas de los docentes**

Siguiendo con el objetivo principal 1 “Describir las características principales en cuanto a resiliencia, factores psicológicos de maestros y profesores, y comprobar la hipótesis de trabajo 1, hipótesis 2 e hipótesis 3”, se han medido y agrupado para un análisis más práctico los factores o habilidades consideradas positivas o protectoras en primer lugar (resiliencia, autoconcepto e inteligencia emocional) mientras que los factores negativos o de riesgo (burnout, estrés y desmotivación) se presentan en segundo lugar. Estos se han dividido en tres subobjetivos, teniendo en cuenta, por una parte, los docentes de manera general, y por otra, los docentes de las etapas universitarias y los educadores de las etapas no universitarias, por lo que se han constituido tres estudios en la consecución de los objetivos

### 5.1.1. Estudio descriptivo de los niveles de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, burnout y estrés de docentes de etapas universitarias y no universitarias

Siguiendo con las especificaciones que se han determinado con anterioridad, para el objetivo 1.1. “Describir las características principales en cuanto a resiliencia, factores psicológicos de maestros y profesores”, así como contrastar la hipótesis de trabajo 1, tal y como se puede observar en la tabla 11, y teniendo en cuenta que la puntuación máxima posible es de 100 puntos, los docentes presentan una media elevada de resiliencia general, ( $\bar{X}=73.3$ ;  $DT=10.6$ ), pudiéndose observar unos valores similares en cada una de las dimensiones. El 57.3% ( $n=242$ ) de los mismos se encuentran ubicados en grupos de niveles medios o moderados de resiliencia, mientras que solo uno de los participantes poseía unos niveles bajos. El resto de la muestra posee unos niveles altos de resiliencia 42.4% ( $n=179$ ), aproximándose el número de docentes que se encuentran en la agrupación de niveles medios a los pertenecientes a la agrupación de niveles altos. La segunda fila de percentiles se ha calculado sobre la muestra, para la obtención de grupos equilibrados los cuales se han utilizado en el análisis comparativo.



*Tabla 11: Descriptivos de Resiliencia y sus dimensiones.*

<b>DIMENSIONES DE LA RESILIENCIA</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Locus de control y compromiso (LCC)	2	20	14.9	2.8	.738
Desafío de la conducta orientada a la acción (DC)	0	8	6.1	1.8	.728
Autoeficacia y Resistencia al malestar (AR)	2	40	31.4	4.7	.796
Optimismo y adaptación a situaciones estresantes (OA)	7	20	14.9	2.5	.555
Espiritualidad (E)	0	12	6.1	2.5	.594
Niveles de resiliencia general	15	99	73.3	10.6	.867

<b>PORCENTAJES NIVELES DE RESILIENCIA</b>		
<b>Percentil de acuerdo con los autores</b>		
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>	<b>Alta</b>
0.2 % (n = 1)	57.3 % (n = 242)	42.4 % (n = 179)

<b>Percentil de acuerdo con la muestra obtenida</b>		
<b>Más bajos</b>	<b>Medios</b>	<b>Más altos</b>
31.3 % (n = 132)	37.4 % (n = 158)	31.3 % (n = 132)

Los niveles de autoconcepto, se puede observar una media muy elevada ( $\bar{X} = 117.35$ ;  $DT = 12.37$ ), dividiéndose la muestra entre niveles medios de autoconcepto (23.7 %,  $n = 100$ ) y niveles altos (76.1 %,  $n = 321$ ); presentando solo uno de los participantes niveles bajos de autoconcepto. La segunda fila de percentiles se ha calculado sobre la muestra, para la obtención de grupos equilibrados, los cuales se han utilizado en el análisis comparativo.

*Tabla 12: Descriptivos de autoconcepto y sus dimensiones.*

<b>DIMENSIONES DEL AC</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Físico	7	30	19.87	4.27	.789
Académico	14	30	25.04	2.75	.815
Familiar	5	25	22.19	2.54	.690
Social	11	30	23.89	3.88	.823
Emocional	9	30	21.76	4.06	.837
Autoconcepto general	59	148	117.35	12.37	.887

<b>PORCENTAJES NIVELES DE AUTOCONCEPTO</b>		
<b>Percentil de acuerdo con los autores</b>		
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>	<b>Alta</b>
0.2 % (n = 1)	23.7 % (n = 100)	76.1 % (n = 321)

<b>Percentil de acuerdo con la muestra obtenida</b>		
<b>Más bajos</b>	<b>Medios</b>	<b>Más Altos</b>
34.4 % (n=145)	33.2 % (n = 140)	32.5 % (n = 137)

En cuanto a la inteligencia emocional (IE), al igual que con los dos constructos anteriores, la media de IE es bastante elevada ( $\bar{X} = 61.28$ ; D.T. = 7.76). Se puede observar que el 84.8 % (n = 358) de la población posee unos niveles altos de IE, mientras que ninguno de ellos presentó niveles bajos (0 %; n = 0). La segunda fila de percentiles se ha calculado sobre la muestra, para la obtención de grupos equilibrados los cuales se han utilizado en el análisis comparativo.

*Tabla 13: Descriptivos de inteligencia emocional y sus dimensiones.*

<b>DIMENSIONES DE LA IE</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Intrapersonal	4	16	10.98	3.15	.915
Interpersonal	8	16	12.61	1.89	.674
Manejo del estrés	4	16	12.74	2.27	.786
Adaptabilidad	5	16	12.28	2.14	.794
Estado de ánimo general	4	16	12.68	2.33	.849
Inteligencia emocional general	33	80	61.28	7.76	.864
<b>PORCENTAJES NIVELES DE IE</b>					
<b>Percentil de acuerdo con los autores</b>					
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>		<b>Alta</b>		
0 %	15.2 % (n = 64)		84.8 % (n = 358)		
<b>Percentil de acuerdo con la muestra obtenida</b>					
<b>Más bajos</b>	<b>Medios</b>		<b>Más Altos</b>		
34.6 % (n = 146)	32.9 % (n = 139)		32.5 % (n = 137)		

La media de desmotivación es baja ( $\bar{X} = 28.86$ ; D.T. = 7.21) respecto a la media general proporcionada por los autores, encontrándose en el percentil 40. En cuanto a los niveles de desmotivación, el 46.9 % (n = 198) de la muestra posee unos niveles muy bajos de desmotivación en su trabajo, y el 22.7 % (n = 96) presentan niveles muy bajos, formando entre estos dos niveles más de la mitad de la muestra. Solo un 3.3 % (n = 14) de los encuestados presentan niveles altos de desmotivación. En el caso de la desmotivación, los autores ofrecían una tabla de percentiles, por lo que no se ha calculado el percentil sobre la muestra actual siguiendo las instrucciones del instrumento.

*Tabla 14: Descriptivos de desmotivación y sus dimensiones.*

<b>DESCRIPTIVOS GENERALES DESMOTIVACIÓN</b>				
<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
13	54	28.86	7.21	.802
<b>PORCENTAJES NIVELES DE DESMOTIVACIÓN</b>				
<b>Muy bajo</b>	<b>Bajo</b>	<b>Normal</b>	<b>Moderado</b>	<b>Alto</b>
46.9 % (n = 198)	22.7 % (n = 96)	15.2 % (n = 64)	11.8 % (n = 50)	3.3 % (n = 14)

Como podemos observar, las medias de burnout, tanto del general como de sus dimensiones, se encuentran en niveles medios y bajos, encontrándose solo el 1.4 % (n = 6) de la muestra en niveles altos. Al igual que se realizó con la resiliencia, la segunda fila de percentiles muestra una subdivisión en grupos equilibrados para la realización de análisis posteriores.

*Tabla 15: Descriptivos de burnout y sus dimensiones.*

<b>DIMENSIONES DEL BURNOUT</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Impacto personal	4	19	6.97	2.99	.774
Insatisfacción laboral	4	18	6.6	2.68	.756
Clima social	3	15	6.7	2.43	.728
Abandono motivacional	4	18	8	2.53	.453
Burnout en general	15	60	28.29	8.11	.842
<b>PORCENTAJES NIVELES DE BURNOUT</b>					
<b>Percentil de acuerdo con los autores</b>					
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>		<b>Alta</b>		
43.1 % (n = 182)	54.7 % (n = 231)		1.4 % (n = 6)		
<b>Percentil de acuerdo con la muestra obtenida</b>					
<b>Más bajos</b>	<b>Medios</b>		<b>Más Altos</b>		
32.2 % (n = 136)	31.3 % (n = 132)		35.8 % (n = 151)		

Por último y haciendo referencia al estrés, se mantienen unos niveles moderados de estrés en los docentes ( $\bar{X}$  = 14.57; D.T. = 5.61), presentando el 46.4 % (n = 196) de la muestra unos niveles medios de estrés, y repartiéndose de manera más o menos equitativa del restante entre los niveles bajos y altos, aunque con una propensión a presentar niveles bajos (28.9 %; n = 122). En este caso, se ha optado por mantener los percentiles establecidos por los

autores, debido al reparto equitativo natural que se ha presentado en la población.

*Tabla 16: Descriptivos de estrés y sus dimensiones.*

<b>DESCRIPTORES GENERALES DE ESTRÉS</b>				
<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
0	33	14.57	5.61	.833
<b>PORCENTAJES NIVELES DE ESTRÉS</b>				
<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>		<b>Alto</b>	
28.9 % (n = 122)	46.4 % (n = 196)		24.6 % (n = 104)	

### 5.1.2. Estudio descriptivo de los niveles de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, burnout y estrés de docentes de etapas no universitarias

A continuación, se redactan los resultados pertenecientes a la consecución del subobjetivo O1.2 “Describir las características de resiliencia, sociodemográficas y psicológicas de docentes no universitarios” y la comprobación de la hipótesis de trabajo secundaria 2. Al igual que se ha realizado con los niveles de los docentes de manera global, con los docentes pertenecientes a centros escolares y educativos no universitarios se han descrito en primer lugar, la resiliencia, el autoconcepto y la IE; y en segundo lugar, la desmotivación, el burnout y el estrés.

Tal y como se puede observar en la tabla 17, los docentes de colegios e institutos presentan unos niveles medios de resiliencia general similares, aunque unos puntos más elevados en comparación con la muestra general (resiliencia de docentes generales  $\bar{X} = 73.3$ ; D.T. = 10.6, tabla 11). En cuanto a la agrupación por niveles, ninguno de los participantes presentaba niveles bajos de resiliencia, sino que se distribuían en partes iguales entre los niveles medios y altos de resiliencia.

*Tabla 17: Descriptivos de resiliencia y sus dimensiones en docentes no universitarios.*

<b>DIMENSIONES DE LA RESILIENCIA</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Locus de control y compromiso (LCC)	9	20	15.5	2.44	.706
Desafío de la conducta orientada a la acción (DC)	2	8	6.645	1.41	.715
Autoeficacia y Resistencia al malestar (AR)	22	39	31.38	4.32	.766
Optimismo y adaptación a situaciones estresantes (OA)	8	20	15.08	2.49	.589
Espiritualidad (E)	0	12	6.94	2.41	.630
Niveles de resiliencia general	52	97	75.47	9.71	.865
<b>PORCENTAJES NIVELES DE RESILIENCIA</b>					
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>		<b>Alta</b>		
0 % (n = 0)	50 % (n = 76)		50 % (n = 76)		

Este patrón se repite en el autoconcepto, teniendo una media de 119.36 (D.T. = 11.15) los docentes de colegios. El 80.3 % (n = 122) poseen unos niveles altos de autoconcepto, sin haber encontrado participantes con niveles bajos de este rasgo.

*Tabla 18: Descriptivos de autoconcepto y sus dimensiones en docentes no universitarios.*

<b>DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Físico	10	30	20.22	4.03	.790
Académico	18	30	25.33	2.63	.814
Familiar	15	25	22.42	2.35	.711
Social	17	30	25.30	3.33	.792
Emocional	11	29	21.46	3.67	.811
Autoconcepto general	88	145	119.36	11.15	.877
<b>PORCENTAJES NIVELES DE AUTOCONCEPTO</b>					
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>		<b>Alta</b>		
0 % (n = 0)	19.7 % (n = 30)		80.3 % (n = 122)		

Por otra parte, el 83.6% de los participantes mostraron altos niveles de inteligencia emocional, con una media similar a la presentada por la muestra en general.

Tabla 19: Descriptivos de inteligencia emocional y sus dimensiones en docentes no universitarios.

DIMENSIONES DE LA IE	Mín.	Máx.	$\bar{X}$	D.T.	$\alpha$
Intrapersonal	4	16	11.2	3.2	.915
Interpersonal	8	16	12.92	1.81	.692
Manejo del estrés	5	16	12.68	2.24	.791
Adaptabilidad	6	16	11.82	2.13	.788
Estado de ánimo general	4	16	12.69	2.3	.861
Inteligencia emocional general	44	78	61.3	7.68	.811
PORCENTAJES NIVELES DE IE					
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>		<b>Alta</b>		
0 % (n = 0)	16.4 % (n = 25)		83.6 % (n = 127)		

En cuanto a los factores de riesgo en docentes no universitarios, estos han mostrado una media de  $\bar{X} = 27.25$  (D.T. = 7.81); encontrándose el 40.1 % (n = 61) de los maestros en los grupos de niveles muy bajos de desmotivación.

Tabla 20: Descriptivos de desmotivación y sus dimensiones en docentes no universitarios.

DESCRIPTIVOS GENERALES DE LA DESMOTIVACIÓN				
Mín.	Máx.	$\bar{X}$	D.T.	$\alpha$
15,00	54	27.24	7.81	.851
PORCENTAJES NIVELES DE DESMOTIVACIÓN				
<b>Muy bajo</b>	<b>bajo</b>	<b>normal</b>	<b>moderado</b>	<b>Alto</b>
40.1 % (n = 61)	24.3 % (n = 37)	13.2 % (n = 20)	17.1 % (n = 26)	5.3 % (n = 8)

La media del burnout se mantiene en valores parecidos, aunque algo más elevados ( $\bar{X} = 60$ ; D.T. = 8), a la media obtenido por el grupo común, presentando unos niveles moderados de burnout, el 49.3 % (n = 75) de la población.

Tabla 21: Descriptivos de burnout y sus dimensiones en docentes no universitarios.

DIMENSIONES DEL BURNOUT	Mín.	Máx.	$\bar{X}$	D.T.	$\alpha$
Impacto personal	4	16	7.08	3.11	.769
Insatisfacción laboral	4	18	6.97	2.89	.747
Clima social	3	14	5.79	2.07	.694
Abandono motivacional	4	18	8.17	2.66	.485
Burnout en general	15	60	28	8.26	.843
PORCENTAJES NIVELES DE BURNOUT					
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>		<b>Alta</b>		
48% (n=73)	49.3% (n=75)		2% (n=3)		

Por último, al igual que con los factores anteriores, la media de estrés es moderada ( $\bar{X} = 14.15$ ; D.T. = 5.7), manteniéndose el 44.7 % (n=68) de los docentes en niveles medios de estrés, y el 32.2 % (n = 49) en niveles bajos.

*Tabla 22: Descriptivos de estrés y sus dimensiones en docentes no universitarios.*

<b>DESCRIPTIVOS GENERALES DE ESTRÉS</b>				
<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
0	28	14.15	5.70	.851
<b>PORCENTAJES NIVELES DE ESTRÉS</b>				
<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>		<b>Alto</b>	
32.2 % (n = 49)	44.7 % (n = 68)		23 % (n = 35)	

### 5.1.3. Estudio descriptivo de los niveles de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, burnout y estrés de docentes de etapas universitarias

Por último, se presentan los resultados del subobjetivo O1.3. “Describir las características de resiliencia, sociodemográficas y psicológicas de docentes universitarios” y la comprobación de la hipótesis 3, siguiendo el mismo procedimiento que en las tablas anteriores. Los niveles de resiliencia del profesorado universitario se mantienen en medias altas ( $\bar{X} = 72.02$ ; D.T. = .85). El 61.5 % (n = 166) de los docentes presentaron unos niveles medios o moderados de resiliencia, mientras que solo el 0.4 % (n = 1) de estos tuvieron unas puntuaciones bajas en resiliencia.

*Tabla 23: Descriptivos de resiliencia y sus dimensiones en docentes universitarios.*

<b>DIMENSIONES DE LA RESILIENCIA</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Locus de control y compromiso (LCC)	2	20	14.57	2.89	.742
Desafío de la conducta orientada a la acción (DC)	0	8	5.77	1.9	.711
Autoeficacia y Resistencia al malestar (AR)	2	40	31.33	4.91	.811
Optimismo y adaptación a situaciones estresantes (OA)	7	20	14.75	2.52	.538
Espiritualidad (E)	0	12	5.62	2.54	.542
Niveles de resiliencia general	15	99	72.02	10.85	.866
<b>PORCENTAJES NIVELES DE RESILIENCIA</b>					
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>		<b>Alta</b>		
0.4 % (n = 1)	61.5 % (n = 166)		38.1 % (n = 103)		

La media del autoconcepto general también se encontraba un poco por debajo de la media obtenida en conjunto y de los docentes de etapas no universitarias ( $\bar{X} = 116.22$ ; D.T. = 12.8) encontrándose el 73.7 % (n = 199) agrupados en los niveles de alto autoconcepto.

*Tabla 24: Descriptivos de autoconcepto y sus dimensiones en docentes universitarios.*

<b>DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Físico	7	30	19.68	4.37	.788
Académico	14	30	24.89	2.79	.815
Familiar	5	25	22.07	2.61	.750
Social	11	30	23.1	3.93	.819
Emocional	9	30	21.94	4.23	.847
Autoconcepto general	59	148	116.22	12.80	.891

<b>PORCENTAJES NIVELES DE AUTOCONCEPTO</b>		
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>	<b>Alta</b>
0.4 % (n = 1)	25.9 % (n = 70)	73.7 % (n = 199)

Por otra parte, las medias de inteligencia emocional también fueron elevadas ( $\bar{X} = 61.27$ ; D.T. = 7.79), obteniendo el 85.6 % (n = 231) puntuaciones altas en los niveles de inteligencia emocional.

*Tabla 25: Descriptivos de IE y sus dimensiones en docentes universitarios.*

<b>DIMENSIONES DE LA IE</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>D.T.</b>	<b><math>\alpha</math></b>
Intrapersonal	4	16	10.86	3.12	.914
Interpersonal	8	16	12.44	1.9	.658
Manejo del estrés	4	16	12.77	2.29	.784
Adaptabilidad	5	16	12.54	2.1	.790
Estado de ánimo general	4	16	12.68	2.35	.842
Inteligencia emocional general	33	80	61.27	7.79	.865

<b>PORCENTAJES NIVELES DE IE</b>		
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>	<b>Alta</b>
0 % (n = 0)	14.4 % (n = 39)	85.6 % (n = 231)

En cuanto a los niveles de desmotivación, la media muestra que los docentes sufren unos niveles moderados-bajos de desmotivación ( $\bar{X} = 25.09$ ; D.T. = 6.64); encontrándose el 50.7 % (n = 137) de la muestra compuesta por profesores y profesoras universitarios en las agrupaciones de niveles bajos de



desmotivación. Solo un 2.2 % (n = 6) de los mismos mostraron niveles altos de desmotivación.

*Tabla 26: Descriptivos de desmotivación en docentes universitarios.*

<b>DESCRIPTIVOS GENERALES DE DESMOTIVACIÓN</b>				
<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	$\bar{X}$	<b>D.T.</b>	$\alpha$
13	50	25.09	6.74	.801
<b>PORCENTAJES NIVELES DE DESMOTIVACIÓN</b>				
<b>Muy bajo</b>	<b>bajo</b>	<b>normal</b>	<b>moderado</b>	<b>Alto</b>
50.7 % (n = 137)	21.9 % (n = 59)	16.3 % (n = 44)	8.9 % (n = 24)	2.2 % (n = 6)

El 57.8% (n=156) de los docentes mostraron niveles moderados de burnout, siendo la media general de los docentes no universitarios moderada ( $\bar{X}$ =28.45; D.T.=8.05).

*Tabla 27: Descriptivos de burnout y sus dimensiones en docentes universitarios.*

<b>DIMENSIONES DEL BURNOUT</b>	<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	$\bar{X}$	<b>D.T.</b>	$\alpha$
Impacto personal	4	19	6.90	2.92	.780
Insatisfacción laboral	4	15	6.39	2.54	.763
Clima social	3	15	7.23	2.47	.711
Abandono motivacional	4	15	7.9	2.45	.435
Burnout en general	15	57	28.45	8.05	.847
<b>PORCENTAJES NIVELES DE BURNOUT</b>					
<b>Baja</b>	<b>Medio</b>		<b>Alta</b>		
40.4 % (n = 109)	57.8 % (n = 156)		1.1 % (n = 3)		

Por otra parte, los niveles de estrés presentados en este colectivo fueron moderados-bajos ( $\bar{X}$ =14.81; D.T.=5.52); encontrándose el 47.4% (n=128) de los docentes encuestados en niveles de estrés moderado, mientras que el 27% (n=73) presentaron niveles de estrés bajos y el 25.6% (n=69) restantes obtuvieron puntuaciones que denotaron altos niveles de estrés.

*Tabla 28: Descriptivos de estrés y sus dimensiones en docentes universitarios.*

<b>DESCRIPTIVOS GENERALES DE ESTRÉS</b>				
<b>Mín.</b>	<b>Máx.</b>	$\bar{X}$	<b>D.T.</b>	$\alpha$
0	33	14.81	5.52	.823
<b>PORCENTAJES NIVELES DE ESTRÉS</b>				
<b>Bajo</b>	<b>Medio</b>		<b>Alto</b>	
27 % (n = 73)	47.4 % (n = 128)		25.6 % (n = 69)	

Una vez cumplido el objetivo principal 1 así como sus tres subobjetivos adheridos a él, al presentar los docentes en general altos niveles de resiliencia, autoconcepto e inteligencia emocional, así como niveles moderados de burnout, de estrés y bajos de desmotivación, se rechazan las hipótesis nulas, y se aceptan las hipótesis 1, hipótesis 2 e hipótesis 3 de trabajo.

## **Estudio II. Comparación de los niveles de resiliencia y las características sociodemográficas y psicológicas entre los docentes universitarios y no universitarios**

A continuación, se presenta los resultados obtenidos para la consecución del segundo objetivo de la tesis, O2 “Comparar y analizar las posibles diferencias entre la resiliencia y el resto de los factores psicológicos y sociales (variables sociodemográficas, desmotivación, burnout, estrés, autoconcepto e inteligencia emocional) entre los docentes de etapas universitarias y no universitarias”.

Los resultados se presentan teniendo en cuenta, en primer lugar, el subobjetivo 2.1. Para analizar los niveles de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout dependiendo de la etapa educativa en la que se imparte la docencia, en segundo el O2.2 para la comparación de las variables sociodemográficas de género, edad, experiencia docente y nivel educativo, y en tercero, el subobjetivo O2.3. Para la comparación de la resiliencia con el resto de los factores psicológicos. Tal y como se ha mencionado anteriormente en la metodología, se han utilizado pruebas paramétricas para aquellas variables que seguían la curva de la normalidad, y no paramétricas para las que no presentaban una curva normal.

### **5.2.1. Estudio comparativo de la variable etapa educativa, con los factores de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, burnout y estrés**

Al realizar el análisis comparativo entre los niveles de resiliencia general y la etapa educativa (de aquí en adelante, E.E), se pudieron observar diferencias estadísticamente significativas ( $p = .001$ ) en los niveles de resiliencia general, presentando una mayor media los docentes que pertenecían a etapas no universitarias ( $\bar{X} = 75.47$ , D.T. = 9.71), que aquellos que impartían docencia en etapas universitarias ( $\bar{X} = 72.02$ , D.T. = 10.86). De igual manera, en el análisis de cada una de las dimensiones de la resiliencia, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones

“Locus de Control y Compromiso (LCC)” ( $p = .003$ ); “Desafío a la Conducta Orientada a la Acción (DC)” ( $p = .000$ ) y “Espiritualidad (E)” ( $p = .000$ ), siendo en los tres casos mayores las medias en el grupo de docentes no universitarios.

Tabla 29. Diferencias de medias entre etapa educativa y resiliencia

RESILIENCIA GENERAL Y ETAPA EDUCATIVA							
Etapa educativa	M	DT	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias		
			F	Sig.	t	gl	P
Universitario	72.02	10.86	.623	.430	-3.253	420	.001*
No universitario	75.47	9.71					
DIMENSIONES DE LA RESILIENCIA Y ETAPA EDUCATIVA							
Dimensiones y etapa educativa		Rango promedio	Umw	Z	P		
LCC	Universitario	197.99	16873.5	-2.96	.003*		
	No universitario	234.25					
DC	Universitario	190.95	14970.5	-4.71	.000*		
	No universitario	248.01					
AR	Universitario	211.59	19746.5	-0.36	.718		
	No universitario	207.14					
O	Universitario	206.87	19271	-1.05	.296		
	No universitario	219.72					
E	Universitario	188.87	14411	-4.94	.000*		
	No universitario	249.43					

En la Tabla 30 se pueden observar diferencias estadísticamente significativas ( $p = .012$ ) cuando se comparan los niveles de autoconcepto general y la etapa educativa de los docentes, perteneciendo las mayores medias a los docentes no universitarios ( $\bar{X} = 119.36$ ; D.T. = 11.14). Sin embargo, cuando se realiza esta comparación con las dimensiones del autoconcepto, se puede observar esta diferencia estadísticamente significativa solo con el autoconcepto social ( $p = .000$ ). Al igual que con el autoconcepto general, las medias del autoconcepto social son mayores en los docentes no universitarios ( $\bar{X} = 254.42$ ), que en los universitarios ( $\bar{X} = 187.34$ ).

Tabla 30: Diferencia de medias entre etapa educativa y autoconcepto

<b>DIFERENCIAS ENTRE E.E. Y AUTOCONCEPTO GENERAL</b>							
Etapas	$\bar{X}$	DT	Prueba de levene		Prueba T para igualdad de medias		
			F	Sig.	t	gl	P
Universitaria	116.22	12.80	.326	.569	-2.536	420	.012*
No Universitaria	119.36	11.14					
<b>DIFERENCIAS ENTRE E.E. Y DIMENSIONES DEL AUTOCONCEPTO</b>							
Dimensiones y E.E.		Rango promedio		Umw	Z	P	
Físico	Universitaria	206.18		19082.5	-1.199	.231	
	No Universitaria	220.96					
Académico	Universitaria	206.44		19155	-1.146	.252	
	No Universitaria	220.48					
Familiar	Universitaria	205.29		18844	-1.409	.159	
	No Universitaria	222.53					
Social	Universitaria	187.34		13996	-5.441	.000*	
	No Universitaria	254.42					
Emocional	Universitaria	218.91		18519	-1.669	.095	
	No Universitaria	198.34					

No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la inteligencia emocional general y la Etapa Educativa en la que se encontraba ejerciendo la docencia ( $p = .969$ ). Sin embargo, al comparar cada una de las dimensiones de la IE, se pudieron observar diferencias estadísticamente significativas en la IE Interpersonal ( $p = .017$ ) y en Adaptabilidad ( $p = .017$ ). En la primera, los docentes con mayores medias ( $\bar{X} = 230.18$ ), fueron los docentes no universitarios, al igual que con la dimensión de adaptabilidad, donde las medias más bajas las obtuvieron los profesores no universitarios ( $p = 184.27$ ).

Tabla 31: Diferencia de medias entre etapa educativa e inteligencia emocional

DIFERENCIAS ENTRE E.E. Y LA IE GENERAL							
Etapas	$\bar{X}$	DT	Prueba de Levene		Prueba T para la igualdad de medias		
			F	Sig.	t	gl	P
Universitaria	61.27	7.79	0.109	.741	-0.039	420	.969
No Universitaria	61.3	7.68					
DIFERENCIAS ENTRE LA E.E. Y LAS DIMENSIONES DE LA IE							
Dimensiones y etapas		Rango promedio	Umw	Z	P		
Intrapersonal	Universitaria	207.6	19468	-0.883	.377		
	No Universitaria	218.42					
Interpersonal	Universitaria	200.98	17680.5	-2.395	.017*		
	No Universitaria	230.18					
Manejo	Universitaria	214.1	19819	-0.592	.554		
	No Universitaria	206.89					
Adaptabilidad	Universitaria	226.83	16381	-3.498	.000*		
	No Universitaria	184.27					
Ánimo	Universitaria	212.08	20363.5	-0.132	.895		
	No Universitaria	210.47					

Se pudieron observar diferencias estadísticamente significativas entre los niveles de desmotivación y la Etapa Educativa a la que pertenecían los docentes ( $p = .009$ ). Las mayores medias de desmotivación fueron encontradas en este caso en los docentes no universitarios ( $p = 232.07$ ).

Tabla 32: Diferencias de medias entre etapa educativa y desmotivación

DIFERENCIAS ENTRE E.E. Y DESMOTIVACIÓN					
Etapas	Rango promedio	Umw	Z	P	
Universitaria	199.92	17393	-2.604	.009*	
No Universitaria	232.07				

En cuanto al burnout, si bien no se encontraron diferencias estadísticamente significativas cuando se comparó la Etapa Educativa con el burnout general ( $p = .503$ ), si se pudieron observar tanto en la dimensión de insatisfacción ( $p = .045$ ) y en la dimensión de clima ( $p = .000$ ). Las mayores medias en la dimensión de insatisfacción las mostraron los docentes no universitarios, con una media de  $\bar{X}=226.08$ ; mientras que en el clima se

pudieron observar unas mayores medias en los docentes universitarios ( $\bar{X}=238.27$ ).

Tabla 33: Diferencias de medias entre etapa educativa y el burnout

<b>DIFERENCIAS ENTRE E.E. Y DESMOTIVACIÓN</b>					
<b>Burnout, dimensiones y etapas</b>		<b>Rango promedio</b>	<b>Umw</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Burnout General	Universitaria	212.97	19438.5	-0.669	.503
	No Universitaria	204.73			
Impacto	Universitaria	209.82	20127	-0.155	.877
	No Universitaria	211.71			
Insatisfacción	Universitaria	201.75	17956.5	-2.007	.045*
	No Universitaria	226.08			
Clima	Universitaria	238.27	12658	-6.428	.000*
	No Universitaria	159.83			
Abandono	Universitaria	208.14	19675	-0.535	.593
	No Universitaria	214.7			

Por último, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre el estrés y la Etapa Educativa en la que los docentes se encontraban ejerciendo la docencia.

Tabla 34: Diferencia de medias entre Etapa Educativa y el estrés

<b>DIFERENCIAS ENTRE E.E. Y ESTRÉS</b>				
<b>Etapas</b>	<b>Rango promedio</b>	<b>Umw</b>	<b>Z</b>	<b>P</b>
Universitaria	216.7	19117	-1.169	.243
No Universitaria	202.27			

Durante este apartado se ha cumplido con el objetivo de investigación O2.1, ligado con la hipótesis de trabajo 4 y sus correspondientes subhipótesis. Tras el análisis de los resultados y la consecución del objetivo, se rechaza la hipótesis nula aceptándose la hipótesis de trabajo 4, aceptándose a su vez cada una de las subhipótesis asociadas a la hipótesis principal 4.

### 5.2.2. Estudio comparativo de las variables sociodemográficas con las variables de resiliencia

Cuando se realiza una comparación entre la media de la resiliencia general con el género, se puede observar que no existe una diferencia estadísticamente significativa ( $p = .093$ ). En cambio, cuando se comparan cada una de las dimensiones de la resiliencia con el género, se encuentra una diferencia significativa en la dimensión “Locus de Control y Compromiso (LCC)”; “Desafío a la Conducta Orientada a la Acción (DC)” y “Espiritualidad (E)”, ( $p = 0.011$ ), en las cuales las mujeres mostraron un promedio más elevado ( $\bar{X} = 221.21$ ;  $\bar{X} = 224.75$ ;  $\bar{X} = 229.09$  respectivamente) que el presentado por los hombres ( $\bar{X} = 198.35$ ;  $\bar{X} = 195.01$ ;  $\bar{X} = 187.55$  respectivamente).

Tabla 35: Diferencias de medias entre género y resiliencia.

DIFERENCIAS ENTRE GÉNERO Y RESILIENCIA GENERAL							
Género	$\bar{X}$	DT	Prueba de Levene		Prueba T para igualdad de medias		
			F	Sig.	T	gl	P
Masculino	72.30	10.99	0.014	0.904	-1.686	420	.093
Femenino	74.04	10.19					
DIFERENCIAS ENTRE GÉNERO Y LAS DIMENSIONES DE RESILIENCIA							
Dimensiones y género		Rango promedio	Umw	Z	P		
LCC	Masculino	198.35	19523.5	-1.93	.053*		
	Femenino	221.21					
DC	Masculino	195.01	18895	-2.55	.011*		
	Femenino	224.75					
AR	Masculino	216.74	20431.5	-1.03	.305		
	Femenino	204.57					
O	Masculino	208.17	21369.5	-0.51	.612		
	Femenino	214.18					
E	Masculino	187.55	17494	-3.51	.000*		
	Femenino	229.09					

En el análisis comparativo entre la variable de edad y la resiliencia general, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos existentes ( $p = .167$ ). No obstante, en su comparación con las



dimensiones, se puede observar una diferencia significativa en la dimensión de “Desafío a la Conducta Orientada a la Acción” ( $p = .001$ ) entre el grupo con menos de 30 años y el grupo de más de 50 ( $p = .001$ ), con una media menor en el grupo con más de 50 años ( $\bar{X} = 5.58$  respecto a la media de  $\bar{X} = 6.74$  del grupo de menos de 30 años); y en los grupos entre 30 y 50 años y más de 50 años ( $p = .007$ ), mostrando igualmente una mayor media las personas con una edad entre los 30 y los 50 ( $\bar{X} = 6.19$ ).

*Tabla 36: Diferencias de medias entre edad y resiliencia.*

<b>DIFERENCIAS ENTRE EDAD Y RESILIENCIA GENERAL</b>						
ANOVA	gl	Media cuadrática	F	p		
Inter-grupos	2	200.515	1.8	.167		
Intra-grupos	419	111.428				
<b>DIFERENCIAS ENTRE EDAD Y DIMENSIONES DE RESILIENCIA</b>						
Dimensi.	Rango promedio			HKW	gl	p
	Menos de 30	Entre 30 y 50	Más de 50			
LCC	207.01	220.39	191.47	4.63		.099
DC	250.68	218.99	178.55	14.86		.001*
AR	207.91	216.52	196.28	2.25	2	.325
O	204.73	218.22	199.07	2.16		.340
E	230.36	211.31	200.56	2.07		.355
<b>Pruebas Post Hoc y descriptivos para la dimensión DC y edad</b>						
Prueba de Dunn post-hoc para Kruskal-Wallis con corrección de Bonferroni				Descriptivos de las diferencias entre medias		
(I) Edad*	(J) Edad*	Error	Sig.	Subconjuntos para alfa =0.05	N	$\bar{X}$
ED1	ED2	18.91	.281	Menos de 30 (ED1)	47	6.74
ED1	ED3	20.66	.001*	Entre 30 y 50 (ED2)	260	6.19
ED2	ED3	13.36	.007*	Más de 50 (ED3)	115	5.58

\*ED1: Menos de 30 años; ED2: Entre 30 y 50 años; ED3: Más de 50 años

En cuanto a la comparación de medias entre los años de experiencia docente y la resiliencia, tampoco hubo diferencias significativas en las medias de los niveles de resiliencia general ( $p = .707$ ), pero se pudo encontrar una diferencia estadísticamente significativa entre los años de experiencia docente y la dimensión “Desafío a la Conducta Orientada a la Acción” ( $p = .004$ ); situándose esta diferencia entre los grupos que tenían una experiencia profesional entre 10 y 20 años y las personas con una experiencia docente

entre 20 y 30 años ( $p = .029$ ); perteneciendo la mayor media al primer grupo mencionado ( $\bar{x} = 6.34$ ) en comparación con el segundo ( $\bar{x} = 5.72$ ).

Tabla 37: Diferencias de medias entre años de experiencia docente y resiliencia

DIFERENCIAS ENTRE EXPERIENCIA Y RESILIENCIA GENERAL							
ANOVA	gl	Media cuadrática			F	p	
Inter-grupos	3	52.12			.464	.707	
Intra-grupos	418	112.28					
DIFERENCIAS ENTRE LA EXPERIENCIA Y DIMENSIONES DE RESILIENCIA							
Dimensi.	Rango promedio				HKW	gl	p
	Menos de 10	Entre 10 y 20	Entre 20 y 30	Más de 30			
LCC	210.09	222.54	208.96	187.49	2.659	3	.447
DC	225.01	231.38	187.68	177.20	13.26		.004*
AR	217.95	203.64	202.89	220.17	1.64		.649
O	222.55	206.21	209.12	194.35	2.3		.513
E	212.12	219.01	198.68	215.22	1.81		.613
Pruebas Post Hoc y descriptivos para la dimensión DC y experiencia							
Prueba de Dunn post-hoc para Kruskal-Wallis con corrección de Bonferroni				Descriptivos de las diferencias entre medias			
(I) Exp. *	(J) Exp. *	Error	Sig.	Subconjuntos para alfa =0.05	N	$\bar{X}$	
E1	E2	14.86	1	Menos de 10 años (E1)	145	6.34	
E1	E3	17.72	.067	Entre 10 y 20 años (E2)	116	6.34	
E1	E4	21.10	.141				
E2	E3	15.54	.029*	Entre 20 y 30 años (E3)	120	5.72	
E2	E4	21.68	.075				
E3	E4	21.58	1	Más de 30 años (E4)	41	5.54	

\*E1: Menos de 10 años; E2: Entre 10 y 20 años; E3: Entre 20 y 30 años; E4: Más de 30 años.

Cumpliendo con el objetivo O2.2, relacionado con la hipótesis de trabajo 5 y tras haber expuesto los resultados obtenidos, los cuales indican diferencias estadísticamente significativas entre la resiliencia y el género, la edad, la experiencia docente y el nivel educativo, se rechaza la hipótesis nula, aceptándose la hipótesis de trabajo 5, y se aceptan cada una de las subhipótesis asociadas a ella.

### 5.2.3. Estudio comparativo de la variable de resiliencia con los factores autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, burnout y estrés

Al relacionar la resiliencia en general con el autoconcepto, se han podido observar diferencias estadísticamente significativas ( $p = .000$ ) para los tres niveles de autoconcepto posibles (bajo, moderado y alto). Tal y como muestra la tabla 38, las personas con un autoconcepto bajo tienen una media menor en resiliencia ( $\bar{X} = 66.19$ ) que la presentada por las personas con un autoconcepto medio ( $\bar{X} = 73.44$ ) y un autoconcepto alto ( $\bar{X} = 80.44$ ). También existen diferencias significativas ( $P = .000$ ) entre el grupo con autoconcepto moderado y el autoconcepto alto, siendo la media de resiliencia presentada por el grupo con autoconcepto alto mayor que las personas con un autoconcepto moderado. Para las dimensiones de la resiliencia, se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones ( $p = .000$ ) a excepción de la dimensión de “Espiritualidad (E)”.

Se han analizado las relaciones entre los tres niveles de autoconcepto, y se han podido comprobar diferencias significativas entre todos los grupos de  $p = .000$ , a excepción de la comparación entre el grupo bajo y moderado de la dimensión DC, el cual presenta una significación de  $p = .001$ . Se ha observado que las diferencias de medias en todas las dimensiones presentan un aumento progresivo de los niveles de resiliencia, significativos entre el grupo bajo-medio, bajo-alto y medio-alto, es decir, los niveles más bajos de resiliencia en personas con autoconcepto bajo, aumentando de manera significativa en personas con autoconcepto medio, y obteniendo las mayores puntuaciones en resiliencia las personas con un autoconcepto alto.

Tabla 38: Diferencias de medias entre autoconcepto y la resiliencia.

DIFERENCIAS ENTRE AUTOCONCEPTO Y RESILIENCIA GENERAL							
ANOVA		Media cuadrática			F	Sig.	
Inter-grupos		7164.1			91.63	.000	
Intra-grupos		78.19					
Pruebas Post Hoc y descriptivos para autoconcepto y resiliencia general							
Pruebas post-hoc de Scheffé					Descriptivos Diferencias Medias resiliencia general		
(I) Autoc.	(J) Autoc.	(I)-(J)	Error típico	Sig.	Subconjuntos para alfa =0.05	N	$\bar{X}$
Bajo	Moderado	-7.39*	1.05	.000*	Bajo	145	66.19
Bajo	Alto	14.25*	1.05	.000*	Moderado	140	73.58
Moderado	Alto	-63.87*	1.06	.000*	Alto	137	80.44
DIFERENCIAS ENTRE AUTOCONCEPTO Y DIMENSIONES DE RESILIENCIA							
Dimensiones resiliencia	Rango promedio			HKW	GI	P	
	Bajo	Moderado	Alto				
LCC	132.49	217.72	286.66	115.23		.000*	
DC	160.21	210.89	266.41	55.81		.000*	
AR	133.55	211.7	289.21	116.11	2	.000*	
O	148.12	210.64	279.46	82.91		.000*	
E	195.77	207.56	228.96	5.45		.066	
Pruebas Post Hoc y descriptivos para autoconcepto y dimensiones de resiliencia							
Prueba de Dunn post-hoc para Kruskal-Wallis con corrección de Bonferroni					Descriptivos de las diferencias entre medias		
Dimensi.	(I) Autoc.	(J) Autoc.	Error	Sig.	Subconjuntos para alfa =0.05	N	$\bar{X}$
LCC	Bajo	Moderado	14.324	.000*	Bajo	144	13.06
	Bajo	Alto	14.403	.000*	Moderado	140	15.15
	Moderado	Alto	14.50	.000*	Alto	137	16.6
DC	Bajo	Moderado	14.14	.001*	Bajo	145	5.39
	Bajo	Alto	14.22	.000*	Moderado	140	6.07
	Moderado	Alto	14.14	.000*	Alto	137	6.84
AR	Bajo	Moderado	14.37	.000*	Bajo	144	28.4
	Bajo	Alto	14.45	.000*	Moderado	139	31.54
	Moderado	Alto	14.58	.000*	Alto	136	34.28
O	Bajo	Moderado	14.35	.000*	Bajo	145	13.57
	Bajo	Alto	14.43	.000*	Moderado	140	14.86
	Moderado	Alto	14.55	.000*	Alto	137	16.25

Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas cuando se han comparado las agrupaciones bajo, moderado y alto de la inteligencia emocional y los niveles de resiliencia ( $p = .000$ ). Esta significación se encuentra entre los tres niveles de inteligencia emocional, encontrándose las personas con una inteligencia emocional baja con las menores medias de resiliencia ( $\bar{X} = 67.33$ ), seguidas de las medias mostradas por las personas con inteligencia emocional moderada ( $\bar{X} = 73.44$ ), y culminando en las mayores medias en las personas con inteligencia emocional alta ( $\bar{X} = 79.41$ ). También se han encontrado diferencias estadísticamente significativas ( $p = .000$ ) en la comparación de la inteligencia emocional con las diferentes dimensiones de la resiliencia, a excepción de la dimensión E, en la cual no se ha podido encontrar diferencias significativas.

Para comprobar en qué grupos se han producido esas diferencias, se ha llevado una prueba Post-hoc de Dunn con la corrección de Bonferroni, la cual arrojó los resultados expresados en la Tabla 39. Todos los grupos han mostrado una diferencia significativa entre ellos de  $p = .000$ , a excepción de la dimensión DC, cuya relación entre grupos de IE moderada y alta presenta una significación de  $p = .001$ , así como en la relación de los grupos con IE moderada y baja de la misma dimensión, la cual no ha mostrado una relación significativa. Al igual que pasaba con los niveles de autoconcepto, los grupos que se encuentran relacionados entre sí presentan unas medias de resiliencia ascendente, siendo las menores medias pertenecientes a las personas con IE baja, las medias intermedias las de los grupos con IE moderados, y las medias altas las pertenecientes a la IE altas.

Tabla 39: Diferencias de medias entre inteligencia emocional y resiliencia

DIFERENCIAS ENTRE I.E Y RESILIENCIA GENERAL							
ANOVA	Media cuadrática				F	Sig.	
Inter-grupos	5161.93				58.83	.000*	
Intra-grupos	87.75						
Pruebas Post Hoc y descriptivos para IE y resiliencia general							
Pruebas post-hoc de Scheffé					Descriptivos de las diferencias entre medias		
(I) IE.	(J) IE.	(I)-(J)	Error típico	Sig.	Subconjuntopar a alfa =0.05	N	$\bar{X}$
Baja	Moderada	-6.12	1.11	.000*	Baja	146	67.33
Baja	Alta	-12.08	1.11	.000*	Moderada	139	73.44
Moderada	Alta	-5.97	1.13	.000*	Alta	137	79.41
DIFERENCIAS ENTRE IE Y DIMENSIONES DE RESILIENCIA							
Dimensi.	Rango promedio			HKW	gl	P	
	Baja	Moderada	Alta				
LCC	136.28	217.53	284.05	106.58	2	.000*	
DC	181.38	200.76	254.49	28.22		.000*	
AR	147.79	214.72	274.8	80.4		.000*	
O	206.97	206.44	218.32	76.41		.000*	
E	206.97	206.44	218.32	0.859		.651	
Pruebas Post Hoc y descriptivos para IE y dimensiones resiliencia							
Prueba de Dunn post-hoc para Kruskal-Wallis con corrección de Bonferroni					Descriptivos de las diferencias entre medias		
Dimen.	(I) IE	(J) IE	Error	Sig.	Subconjuntos para alfa =0.05	N	$\bar{X}$
LCC	Baja	Moderada	14.328	.000*	Baja	146	13.19
	Baja	Alta	14.355	.000*	Moderada	138	15.12
	Moderada	Alta	14.56	.000*	Alta	137	16.51
DC	Baja	Moderada	14.14	.512	Baja	146	5.68
	Baja	Alta	14.19	.000*	Moderada	139	5.94
	Moderada	Alta	14.36	.001*	Alta	137	6.66
AR	Baja	Moderada	14.37	.000*	Baja	146	28.92
	Baja	Alta	14.40	.000*	Moderada	137	31.46
	Moderada	Alta	14.63	.000*	Alta	136	33.85
O	Baja	Moderada	14.35	.000*	Baja	146	13.55
	Baja	Alta	14.40	.000*	Moderada	139	14.98
	Moderada	Alta	14.58	.000*	Alta	137	16.16

Tal y como se puede observar en la Tabla 40, existen diferencias estadísticamente significativas ( $p = .000$ ) cuando se comparan los tres grupos de la desmotivación con los niveles de la resiliencia. Los grupos que muestran una significación son las personas con un nivel de desmotivación muy bajo en comparación con el resto de los niveles de desmotivación, siendo a su vez los niveles de resiliencia mayores en el nivel “muy bajo” de desmotivación, existiendo un descenso gradual hasta los niveles de resiliencia más bajos pertenecientes a los niveles de desmotivación “alto”. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias presentadas en la desmotivación en comparación con las diferentes dimensiones de la resiliencia.

Tabla 40: Diferencias de medias entre desmotivación y resiliencia

<b>DIFERENCIAS ENTRE DESMOTIVACIÓN Y RESILIENCIA GENERAL</b>								
ANOVA		Media cuadrática		F	P			
Inter-grupos		1560.12		15.93	.000*			
Intra-grupos		97.96						
<b>Pruebas Post Hoc y descriptivos para desmotivación y resiliencia general</b>								
Pruebas post-hoc de Scheffé					Descriptivos de las diferencias entre medias			
(I) Desm.	(J) Desm.	(I)-(J)	Error típico	Sig.	Subconj. para alfa =0.05	N	$\bar{X}$	
Muy bajo	Bajo	5.28*	1.23	.001*	Muy bajo	198	77.11	
Muy bajo	Normal	8.33*	1.42	.000*				
Muy bajo	Moderado	8.49*	1.57	.000*	Bajo	96	71.82	
Muy bajo	Alto	11.18*	2.74	.003*				
Bajo	Normal	3.04	1.6	.46	Normal	64	68.78	
Bajo	Moderado	3.20	1.73	.488				
Bajo	Alto	5.89	2.83	.364	Moderado	50	68.62	
Normal	Moderado	0.16	1.87	1				
Normal	Alto	2.85	2.92	.916	Alto	14	65.93	
Moderado	Alto	2.69	2.99	.937				
<b>DIFERENCIAS ENTRE DESMOTIVACIÓN Y DIMENSIONES RESILIENCIA</b>								
Dimen.	Rango promedio					HKW	gl	P
	Muy bajo	Bajo	Normal	Moderado	Alto			
LCC	252.58	189.17	163.13	161.51	171.25	46.52	4	.000*
DC	234.67	207.5	183.17	185.6	133.18	19.58		.001*
AR	257.35	197.05	145.13	144.07	171.32	65.81		.000*
O	249.97	189.54	176.76	161.39	155.75	39.95		.000*
E	212.54	210.35	199.77	222.64	188.64	1.53		.821

<b>Pruebas Post Hoc y descriptivos para desmotivación y dimensiones resiliencia</b>									
<b>Prueba de Dunn post-hoc para Kruskal-Wallis con corrección de Bonferroni</b>									
<b>Dimen.</b>	<b>(I)Desm.</b>	<b>(J)Desm.</b>	<b>Error</b>	<b>Sig.</b>	<b>Dim.</b>	<b>(I)Desm.</b>	<b>(J)Desm.</b>	<b>Error Sig.</b>	
LCC	Muy bajo	Bajo	14.84	.670	AR	Muy bajo	Bajo	15.07	.001*
	Muy bajo	Normal	17.16	.027*		Muy bajo	Normal	17.41	.000*
	Muy bajo	Moderado	18.88	.094		Muy bajo	Moderado	19.16	.000*
	Muy bajo	Alto	32.995	.021*		Muy bajo	Alto	33.44	.01
	Bajo	Normal	19.25	1		Bajo	Normal	19.5	.78
	Bajo	Moderado	20.81	1		Bajo	Moderado	21.08	.119
	Bajo	Alto	34.13	.294		Bajo	Alto	34.57	1
	Normal	Moderado	22.52	1		Normal	Moderado	22.81	1
	Normal	Alto	35.20	1		Normal	Alto	35.65	1
	Moderado	Alto	36.08	1		Moderado	Alto	36.54	1
DC	Muy bajo	Bajo	15.002	.000*	O	Muy bajo	Bajo	15.06	.001*
	Muy bajo	Normal	17.36	.000*		Muy bajo	Normal	17.41	.000*
	Muy bajo	Moderado	19.11	.000*		Muy bajo	Moderado	19.16	.000*
	Muy bajo	Alto	33.38	.148		Muy bajo	Alto	33.48	.049*
	Bajo	Normal	19.48	1		Bajo	Normal	19.54	1
	Bajo	Moderado	21.05	1		Bajo	Moderado	21.12	1
	Bajo	Alto	34.53	1		Bajo	Alto	34.64	1
	Normal	Moderado	22.78	1		Normal	Moderado	22.85	1
	Normal	Alto	35.61	1		Normal	Alto	35.72	1
	Moderado	Alto	36.49	1		Moderado	Alto	36.61	1
<b>Descriptivos de las diferencias entre medias de la dimensión de resiliencia para la desmotivación. Subconjuntos para alfa =0.05</b>									
<b>Dimensiones</b>		<b>Muy bajo</b>	<b>Bajo</b>	<b>Normal</b>	<b>Moderado</b>	<b>Alto</b>			
LCC	N	197	96	64	50	14			
	$\bar{X}$	15.88	14.38	13.88	13.82	13.43			
DC	N	197	96	64	50	14			
	$\bar{X}$	6.39	6.01	5.89	5.66	4.64			
AR	N	197	96	64	50	14			
	$\bar{X}$	33.16	30.9	28.94	29.02	28.57			
O	N	197	96	64	50	14			
	$\bar{X}$	15.66	14.46	14.14	13.82	13.57			



Se han observado diferencias estadísticamente significativas en la comparación de las medias obtenidas en el burnout general con la resiliencia general ( $p = .000$ ). La diferencia encontrada se ha podido observar entre los tres grupos de burnout, siendo de  $p = .000$  entre las relaciones de los grupos bajo-alto y moderado-alto, y de  $p = .001$  en la relación del grupo bajo moderado. Las diferencias de medias muestran las puntuaciones más altas en resiliencia en los niveles más bajos de burnout, así como las más bajas en los niveles altos de burnout. En la comparación de las dimensiones se han obtenido unos resultados similares, siendo E la única dimensión sin diferencias significativas ( $p = .102$ ). En la comparación de los grupos, todos los grupos muestran diferencias significativas a excepción del conjunto medio-alto de la dimensión DC ( $p = .081$ ). Se puede observar una disminución progresiva de los niveles de resiliencia desde los niveles más bajos de burnout hasta los niveles más altos del mismo.

*Tabla 41. Diferencias de medias entre burnout y resiliencia*

<b>DIFERENCIAS ENTRE BURNOUT Y RESILIENCIA GENERAL</b>							
ANOVA		Media cuadrática		F	Sig.		
Inter-grupos		3717.58		39.041	.000*		
Intra-grupos		97.96					
<b>Pruebas Post Hoc y descriptivos para burnout y resiliencia general</b>							
Pruebas post-hoc de Scheffé					Descriptivos de las diferencias entre medias		
(I) Burnout	(J) Burnout	(I)-(J)	Error típico	Sig.	Subconjunto para $\alpha = 0.05$	N	Media
Bajo	Moderado	5.58*	1.19	.001*	Bajo	136	78.7
Bajo	Alto	10.2*	1.15	.000*	Moderado	132	73.12
Moderado	Alto	4.61*	1.16	.000*	Alto	151	68.51
<b>DIFERENCIAS ENTRE BURNOUT Y DIMENSIONES RESILIENCIA</b>							
Dimensiones resiliencia	Rango promedio			HKW	GI	P	
	Bajo	Medio	Alto				
LCC	264.26	203.41	166.62	48.16	2	.000*	
DC	256.99	204.06	172.87	36.58		.000*	
AR	268.37	204.14	160.14	58.03		.000*	
O	259.96	204.71	169.63	40.78		.000*	
E	220.62	217.04	192.94	4.57		.102	

<b>Pruebas Post Hoc y descriptivos para burnout y dimensiones de resiliencia</b>							
<b>Prueba de Dunn post-hoc para Kruskal-Wallis con corrección de Bonferroni</b>					<b>Descriptivos de las diferencias entre medias</b>		
<b>Dimen.</b>	<b>(I) Burnout</b>	<b>(J) Burnout</b>	<b>Error</b>	<b>Sig.</b>	<b>Subconjuntos para alfa =0.05</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>
LCC	Bajo	Medio	14.68	.000*	Bajo	136	16.6
	Bajo	Alto	14.2	.000*	Medio	132	14.81
	Medio	Alto	14.31	.030*	Alto	151	13.83
DC	Bajo	Medio	14.47	.001*	Bajo	136	6.77
	Bajo	Alto	14	.000*	Medio	132	6.07
	Medio	Alto	14.11	.081	Alto	151	5.51
AR	Bajo	Medio	14.75	.000*	Bajo	136	33.57
	Bajo	Alto	14.25	.000*	Medio	132	31.3
	Medio	Alto	14.36	.007*	Alto	151	29.39
O	Bajo	Medio	14.69	.001*	Bajo	136	15.85
	Bajo	Alto	14.21	.000*	Medio	132	14.8
	Medio	Alto	14.32	.043*	Alto	151	13.98

La comparación realizada entre la variable de estrés y de la resiliencia general, ha mostrado diferencias estadísticamente significativas ( $p = .000$ ) en cada uno de los grupos analizados. Las medias de los grupos, al igual que con variables anteriores, han disminuido en cuanto a la resiliencia de manera escalonada, perteneciendo las mayores medias a las personas con menores niveles de estrés, y las menores medias de resiliencia a las personas con mayores niveles de estrés (ver Tabla 42). En cuanto a la comparación de los niveles de estrés con las dimensiones de la resiliencia, se puede observar unas diferencias estadísticamente significativas en todas las dimensiones, excepto la dimensión E ( $p = .302$ ).

Estas diferencias significativas también se han mostrado entre los grupos, menos con el subconjunto compuesto por la comparación entre niveles bajo y medio de estrés de la dimensión DC, el cual no ha mostrado una significación ( $p = .759$ ). Las medias de los conjuntos con diferencias estadísticamente significativas se comportan al igual que con la resiliencia general, perteneciendo los niveles más bajos de resiliencia a los mayores niveles de estrés, aumentando hasta los mayores niveles de resiliencia encontrados en los niveles más bajos del estrés.

Tabla 42: Diferencias de medias entre estrés y resiliencia

DIFERENCIAS ENTRE ESTRÉS Y RESILIENCIA GENERAL							
ANOVA	Media cuadrática			F	Sig.		
Inter-grupos	2869.37			36.94	.000*		
Intra-grupos	97.96						
Pruebas Post Hoc y descriptivos para estrés y resiliencia general							
Pruebas post-hoc de Scheffé					Descriptivos de las diferencias entre medias		
(I) Estrés	(J) Estrés	(I)-(J)	Error típico	Sig.	Subconjunto para alfa =.05	N	$\bar{X}$
Bajo	Moderado	3.6	1.16	.008*	Bajo	157	77.15
Bajo	Alto	9.07	1.19	.000*	Moderado	140	73.54
Moderado	Alto	5.46	1.22	.000*	Alto	125	68.08
DIFERENCIAS ENTRE ESTRÉS Y DIMENSIONES RESILIENCIA							
Dimensiones resiliencia	Rango promedio			HKW	gl	P	
	Bajo	Medio	Alto				
LCC	262.08	211.28	146.53	63.8		.000*	
DC	232.16	216.3	180.18	13.55		.001*	
AR	258.46	205.61	153.94	52.34	2	.000*	
O	251.88	210.13	162.32	38.1		.000*	
E	199.89	221.57	211.61	2.39		.302	
Pruebas Post Hoc y descriptivos para estrés y dimensiones de resiliencia							
Prueba de Dunn post-hoc para Kruskal-Wallis con corrección de Bonferroni					Descriptivos de las diferencias entre medias		
Dimen.	(I)Estrés	(J)Estrés	Error	Sig.	Subconjuntos para alfa =.05	N	$\bar{X}$
LCC	Bajo	Medio	14.06	.001*	Bajo	157	16.08
	Bajo	Alto	14.47	.000*	Medio	139	14.94
	Medio	Alto	14.88	.000*	Alto	125	13.38
DC	Bajo	Medio	13.87	.759	Bajo	157	6.34
	Bajo	Alto	14.30	.001*	Medio	140	6.18
	Medio	Alto	14.68	.042*	Alto	125	5.66
AR	Bajo	Medio	14.13	.001*	Bajo	157	33.16
	Bajo	Alto	14.49	.000*	Medio	137	31.34
	Medio	Alto	14.95	.002*	Alto	125	29.09
O	Bajo	Medio	14.07	.009*	Bajo	157	15.68
	Bajo	Alto	14.51	.000*	Medio	140	14.86
	Medio	Alto	14.9	.004*	Alto	125	13.86

En este apartado se ha cumplido con el objetivo 2.3., el cual se encuentra directamente relacionado con la hipótesis de trabajo 6. Tras la redacción y análisis de los resultados, y habiendo mostrado estas diferencias estadísticamente significativas, la resiliencia y sus dimensiones con el autoconcepto, la IE, la desmotivación, el burnout y el estrés, se rechaza la hipótesis nula aceptándose la hipótesis de trabajo 6, aceptándose a su vez cada una de las subhipótesis asociadas a dicha hipótesis.

### **Estudio III. Análisis correlacional entre resiliencia, los factores psicosociales y sociodemográficos**

El siguiente estudio persigue el objetivo principal O3, el cual se encuentra subdividido en tres objetivos con el propósito de demostrar las hipótesis de trabajo 7, hipótesis 8 e hipótesis 9. Los resultados de investigación se presentan teniendo en cuenta la consecución de los objetivos O3.1 para el análisis de las posibles correlaciones y su dirección entre la resiliencia y las variables sociodemográficas; el O3.2 para el análisis de las posibles correlaciones y su dirección entre la resiliencia y factores de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout; y el O3.3, para el estudio de las posibles relaciones de dependencia existente entre la resiliencia y las variables de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout.

#### **5.3.1. Análisis correlacional entre la resiliencia y las variables sociodemográficas con diferencias significativas**

Se ha podido observar una correlación negativa y significativa en las variables de resiliencia general al nivel de .05, por lo que, a más edad, menores los niveles de resiliencia presentados por los sujetos. También se ha mostrado una correlación negativa y significativa a nivel .001 respecto a la dimensión de Desafío a la conducta orientada a la acción, y a nivel .05 en la dimensión Optimismo y adaptación a situaciones estresantes. En el caso del análisis de la experiencia docente con la resiliencia y sus dimensiones, solo se ha mostrado una correlación estadísticamente significativa y negativa en la dimensión de Desafío de la conducta orientada a la acción, a nivel de .01.

Tabla 43: Correlación entre, edad, experiencia docente y resiliencia

VARIABLES	Edad	Experiencia docente
Resiliencia general (RG)	-.114*	-.060
Locus de control y compromiso (LCC)	-.096*	-.046
Desafío de la conducta orientada a la acción (DC)	-.234**	-.144**
Autoeficacia y resistencia al malestar (AR)	-.081	-.035
Optimismo y adaptación a situaciones estresantes (OA)	-.097*	-.062
Espiritualidad (E)	-.043	-.006

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

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

Tras la presentación de los resultados, se cumple el objetivo 3.1 de la presente tesis y se rechaza la hipótesis 7 al presentarse los resultados en la dirección inversa en los que se hipotetizó.

### 5.3.2. Análisis correlacional entre la resiliencia, el autoconcepto, la inteligencia emocional, la desmotivación, el burnout, el estrés, y sus correspondientes dimensiones.

En la Tabla 44 se presentan las diferentes correlaciones establecidas entre la resiliencia y sus dimensiones, el autoconcepto y sus dimensiones, y la inteligencia emocional y sus dimensiones. Se ha podido observar una correlación positiva y significativa a nivel .01 entre la resiliencia general y sus distintas dimensiones, siendo la más fuerte la mantenida con la dimensión Locus de control y compromiso orientado a la acción, y la más débil, aunque con una intensidad moderada, con la dimensión de Espiritualidad. La resiliencia mantiene una correlación significativa y positiva con el autoconcepto y sus dimensiones a un nivel de .001. En este caso, la relación más fuerte se mantiene entre el autoconcepto general con la resiliencia general ( $r = .641$ ), y la más débil con la resiliencia general y el autoconcepto familiar ( $r = .377$ ). También se ha podido observar una correlación positiva significativa con la resiliencia general y la inteligencia emocional ( $r = .56$ ) y sus dimensiones, aunque menos fuerte que la establecida con el autoconcepto. Casi todas las dimensiones correlacionan entre sí y entre el resto de dimensiones y de factores, a excepción de la dimensión de Desafío a la conducta de la resiliencia, la cual no correlaciona con la dimensión Manejo de

la IE; la dimensión de Espiritualidad de la resiliencia, la cual solo correlaciona con el autoconcepto general, el físico, el académico y el social, y con la dimensión Interpersonal de la IE.

Por otra parte, en la Tabla 45, se pueden observar las correlaciones existentes entre la resiliencia y sus dimensiones con la desmotivación, el burnout y sus dimensiones y el estrés. En esta tabla se han obviado las dimensiones de la resiliencia y su relación con esta al encontrarse ya relacionadas en la tabla anterior, utilizándose solo sus diminutivos representativos. (F2, F3, F4, F5, F6). La resiliencia correlaciona de manera significativa y negativa con la desmotivación, el burnout general y el estrés a nivel .001. La correlación con más intensidad se realiza con los niveles de estrés ( $r = -.415$ ). Por otra parte, la desmotivación, el burnout general y el estrés correlacionan de manera positiva y significativa a nivel .001, siendo la correlación más intensa la existente entre la desmotivación y el burnout general ( $r = .665$ ). La mayoría de las dimensiones del estrés correlacionan con el resto de factores y dimensiones a excepción de la dimensión Espiritual de la resiliencia, la cual solo se correlaciona de manera negativa y significativa con la dimensión de Clima de trabajo del burnout.

En cuanto a la Tabla 46, se muestran las correlaciones existentes entre las diferentes variables psicológicas. Podemos observar de manera general como el autoconcepto y la inteligencia emocional, al igual que la resiliencia, correlacionan de manera significativa y negativa con las variables de desmotivación, burnout y estrés.

Tabla 44: Correlación entre autoconcepto, inteligencia emocional y resiliencia

VARIABLES	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10	F11	F12	F13	F14	F15	F16	F17	F18
F1 Resiliencia General	,843**	,507**	,881**	,814**	,453**	,641**	,399**	,546**	,377**	,518**	,401**	,560**	,279**	,350**	,226**	,442**	,574**
F2 R. Locus de control...	,364**	,695**	,646**	,202**	,555**	,365**	,459**	,326**	,430**	,385**	,534**	,301**	,331**	,331**	,244**	,421**	,551**
F3 R. Desafío de la conducta...	,323**	,338**	,183**	,368**	,195**	,236**	,262**	,352**	,183**	,269**	,203**	,180**	,180**	,008	,182**	,301**	
F4 R. Autoeficacia y Resistencia...	,695**	,142**	,566**	,366**	,524**	,332**	,382**	,419**	,494**	,211**	,247**	,238**	,476**	,559**			
F5 R. Optimismo y adaptación...	,122*	,103*	,711**	,127**	,091	,216**	-0,082	,056	,066	,159**	-0,035	-0,074	,0071				
F6 R. Espiritualidad	,678**	,613**	,765**	,660**	,692**	,387**	,393**	,350**	,457**	,703**							
F7 Autoconcepto General	,347**	,230**	,427**	,287**	,440**	,304**	,219**	,110*	,315**	,475**							
F8 A. Físico	,341**	,424**	,293**	,440**	,229**	,308**	,207**	,340**	,460**								
F9 A. Académico	,347**	,258**	,321**	,107*	,216**	,233**	,157**	,381**									
F10 A. Familiar	,333**	,532**	,385**	,416**	,181**	,319**	,461**										
F11 A. Social	,511**	,220**	,149**	,449**	,505**												
F12 A. Emocional	,740**	,638**	,449**	,668**	,760**												
F13 Inteligencia Emocional General	,410**	0,083	,308**	,413**													
F14 I. Intrapersonal																	
F15 I. Interpersonal																	
F16 I. Manejo																	
F17 I. Adaptabilidad																	
F18 I. Ánimo																	

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

\*\*La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)

Tabla 45: Correlación entre desmotivación, burnout, estrés y resiliencia

VARIABLES	F2	F3	F4	F5	F6	F19	F20	F21	F22	F23	F24	F25
F1 Resiliencia General (R)												
F19 Desmotivación	-,326**	-,221**	-,382**	-,291**	-,003	-,360**	-,392**	-,327**	-,242**	-,309**	-,319**	-,415**
F20 Burnout General	-,340**	-,319**	-,372**	-,295**	-,065	,665**	,656**	,651**	,231**	,491**	,395**	
F21 B. Impacto	-,283**	-,243**	-,349**	-,263**	,012	,832**	,835**	,519**	,781**	,781**	,400**	
F22 B. Insatisfacción	-,221**	-,164**	-,272**	-,181**	,024	,701**	,249**	,545**	,430**			
F23 B. Clima	-,257**	-,381**	-,209**	-,176**	-,180**	,213**	,588**	,314**				
F24 B. Abandono	-,282**	-,188**	-,301**	-,279**	-,058	,222**	,199**					
F25 Estrés	-,481**	-,200**	-,402**	-,344**	,020	,280**						

\* La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral)

\*\* La correlación es significativa al nivel 0.01 (bilateral)



*Tabla 46: Correlación bivariada de Pearson para resiliencia, inteligencia emocional, autoconcepto, desmotivación, estrés y burnout.*

<b>VARIABLES</b>	<b>F7</b>	<b>F13</b>	<b>F19</b>	<b>F20</b>	<b>F25</b>
<b>F1</b> Resiliencia general	,560**	,641**	-,360**	-,392**	-,415**
<b>F7</b> Autoconcepto general		,692**	-,358**	-,328**	-,438**
<b>F13</b> I.E. general			-,438**	-,435**	-,500**
<b>F19</b> Desmotivación				,732**	,407**
<b>F20</b> Burnout general					,423**
<b>F25</b> Estrés					1

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

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

Una vez presentados los resultados, se ha encontrado correlaciones significativas y positivas entre la resiliencia y el autoconcepto y la IE; así como negativas y significativas entre la resiliencia, la desmotivación, el burnout y el estrés, por lo tanto, se cumple el objetivo 3.2. y se aceptan las hipótesis 8 y 9 de trabajo

### 5.3.3. Análisis de los predictores de la resiliencia y de las relaciones de dependencia entre la resiliencia, las variables de autoconcepto, IE, desmotivación, burnout y estrés

Se ha realizado, en primer lugar, un análisis conjunto del autoconcepto, de la inteligencia emocional y la desmotivación, considerándose estos como valores predictores de la resiliencia. En segundo lugar, se han realizado dos análisis independientes considerando la resiliencia como factor predictor del burnout y el estrés.

En el primer análisis, se ha realizado una regresión lineal múltiple por pasos (stepwise) en el que se han incluido tanto los valores de resiliencia como dependiente, y autoconcepto e inteligencia emocional como independientes. Para las pruebas de normalidad, se han guardado los errores tipificados o estandarizados y se ha procedido a realizar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, lo que ha arrojado unos resultados dentro de la curva de la normalidad (.106). Se ha comprobado que mantiene una linealidad. En cuanto a las pruebas de Homocedasticidad ha mostrado una varianza constante sin pautas.

En la independencia, se ha realizado la prueba estadística de Durbin-Watson, con un valor de  $D.W. = 1.891$ , por lo que se puede concluir que los residuos son incorrelados e independientes. Por último, los valores de tolerancia presentados son de tolerancia  $.521$  y los valores de VIF de  $1.918$ , por lo que existe una ausencia de colinealidad al encontrarse en valores menores a  $10$  en la inflación de la varianza y superiores a  $0.10$  en la tolerancia (Neter, Kutner, Nachtsheim, y Wasserman, 1996). Como se puede ver, cumple los supuestos para la no alteración de los resultados. El modelo queda reflejado en la tabla 47

Se puede observar una relación estadísticamente significativa entre la resiliencia general, el autoconcepto, la inteligencia emocional y la desmotivación ( $p < .001$ ), funcionando estos últimos como factores predictores de la resiliencia. El autoconcepto tiene una influencia sobre la resiliencia del  $41.2\%$ , mientras que al agregar la variable de inteligencia emocional tienen una influencia del  $43.7\%$  sobre la resiliencia, y de un  $44.3\%$  al incluir la desmotivación, siendo la variable con un mayor valor explicativo el autoconcepto.

Tabla 47: Regresión lineal múltiple Stepwise para autoconcepto e inteligencia emocional a partir de los niveles de resiliencia

Modelo	B	t	b.	F	P	Resumen del modelo				Estadísticos de cambio			
						R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>Ajus.</sub>	Error típico	R <sup>2</sup>	F	Sig. Camb.F	
1	(Constan.)	8.59	2.26	-	293.68	<.001	.641	.412	.41	8.12	.412	293.68	<.001
	Autoconc.	.55	17.14	.64									
2	(Constan.)	5.5	1.45	-	162.73	<.001	.661	.437	.43	7.95	.026	19.112	<.001
	Autoconce.	.42	9.61	.49									
	I. E.	.30	4.37	.22									
3	(Constan.)	12.44	2.45	-	110.7	<.001	.665	.443	.44	7.92	.006	4.158	.042
	Autoconc.	.39	8.69	.46									
	I. E.	.29	4.2	.21									
	Desmoti.	-.12	-2.04	-.08									

Para la resiliencia y el burnout, Se ha realizado una regresión lineal simple en el que se han incluido tanto los valores de burnout como la

resiliencia general. Para las pruebas de normalidad, se han guardado los errores tipificados o estandarizados y se ha procedido a realizar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov. Los resultados han seguido la curva de la normalidad (.200). Se ha comprobado que mantiene una linealidad entre el burnout y la resiliencia general. En cuanto a las pruebas de Homocedasticidad han mostrado una varianza constante sin pautas.

En la independencia, se ha realizado la prueba estadística de Durbin-Watson, con un valor de D.W. = 2.12, por lo que se puede concluir que los residuos son incorrelados e independientes. Por último, los valores de tolerancia presentados son de  $t = .283$  y los valores de VIF de 3.53, por lo que existe una ausencia de colinealidad al encontrarse en valores menores a 10 en la inflación de la varianza y superiores a .10 en la tolerancia (Neter, Kutner, Nachtsheim, y Wasserman, 1996). Como se puede ver, cumple los supuestos para la no alteración de los resultados. El modelo queda reflejado en la tabla 48. Se puede observar una relación estadísticamente significativa entre la resiliencia general y el burnout ( $p < .000$ ), actuando la resiliencia como predictora del burnout en un 15.3 %.

*Tabla 48: Regresión lineal simple para el burnout a partir de los niveles de resiliencia*

Modelo	B	t	b.	F	P	Resumen del modelo				Estadísticos de cambio		
						R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>Ajus</sub>	Error típico	R <sup>2</sup>	F	Sig. Camb. F
(Constan.)	50.25	19.69	-	75.61	.000*	.39	.153	.151	7.48	.153	75.61	.000
Resiliencia	-.30	-8.7	-.39									

En cuanto al estrés, se han incluido tanto los valores de estrés general como los de la resiliencia en el análisis de regresión lineal simple para determinar la influencia de la resiliencia sobre el estrés. Para las pruebas de normalidad, se ha procedido a realizar la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirno, arrojando resultados normales (.200). Se ha comprobado que mantiene una linealidad entre el estrés y la resiliencia general. En cuanto a las pruebas de Homocedasticidad ha mostrado una varianza constante sin pautas.

En la independencia, se ha realizado la prueba estadística de Durbin-Watson, con un valor de D.W.= 2.14, por lo que se puede concluir que los residuos son incorrelados e independientes. Por último, La colinealidad, los valores de tolerancia presentados son de tolerancia 1 y los valores de VIF de 1, por lo que existe una ausencia de colinealidad al encontrarse en valores menores a 10 en la Inflación de la varianza y superiores a .10 en la tolerancia (Neter, Kutner, Nachtsheim, y Wasserman, 1996). Como se puede ver, cumple los supuestos para la no alteración de los resultados, quedando el modelo reflejado en la tabla 49. Tal y como se muestra, la resiliencia actúa como valor predictor del estrés en un 17.2 % y de manera significativa ( $p < .000$ ).

*Tabla 49: Regresión lineal simple para estrés a partir de los niveles de resiliencia*

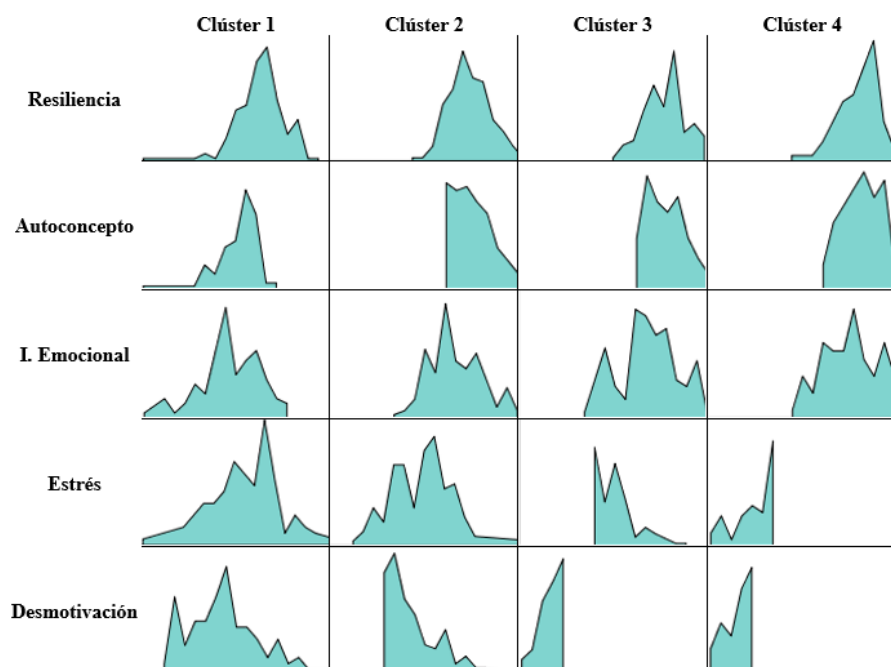
Modelo	B	t	b.	F	P	Resumen del modelo				Estadísticos de cambio		
						R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>Ajus</sub>	Error típico	R <sup>2</sup>	F	Sig. Camb. F
(Constante)	30.64	17.65	-	87.38	.000*	.415	.172	.17	5.08	.172	87.38	.000
Resiliencia	-.22	-9.35	-.42									

Tras haber expuesto los resultados obtenidos, los cuales han cumplido con el objetivo 3.3., se puede observar que los factores de autoconcepto, de inteligencia emocional y de desmotivación, funcionan como factores predictores de la resiliencia, mientras que la resiliencia actúa como factor predictor del burnout y de los niveles de estrés padecidos. Siendo así, rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis 10.

## **Estudio IV. Creación de un perfil del docente resiliente**

En este último estudio, se ha perseguido el objetivo principal O4, con el propósito de comprobar las hipótesis 11, hipótesis 12 e hipótesis 13. Este objetivo se subdivide en tres objetivos: el O4.1 para la creación de un perfil docente teniendo en cuenta la resiliencia y los factores de motivación, estrés, autoconcepto e inteligencia emocional en docentes españoles; el O4.2 para determinar la posible relación entre los perfiles y la intensidad de aparición del síndrome de burnout; y el O4.3 para comprobar la relación entre los perfiles y las variables sociodemográficas.

Se ha realizado un clúster bietápico por encontrarnos ante una muestra grande para intentar lograr así la máxima homogeneidad y los grupos con mayores diferencias posibles. Se han seleccionado las variables categóricas de resiliencia, inteligencia emocional, autoconcepto, desmotivación y estrés para determinar el perfil del docente resiliente. Se ha determinado que el mejor modelo explicativo estaba compuesto por cuatro clústeres por tener las mayores distancias (BIC = -240.30, Distancia = 1.7). El primer clúster está compuesto por 108 sujetos (25.6 %), el segundo por 136 (32.2 %); el tercero por 101 (23.9 %); y el cuarto y último por 77 (18.2 %). Se pueden diferenciar cuatro grupos, en los cuales se puede observar niveles de inteligencia emocional altos con independencia de su pertenencia.



*Figura 4. Composición de los clústeres por factores*

El primer grupo se caracteriza por niveles de autoconcepto y resiliencia moderados, de desmotivación normal y estrés alto. El segundo grupo posee unos niveles de autoconcepto alto y de resiliencia moderados, mientras que los niveles de estrés son moderados y los niveles de desmotivación bajos. En el tercer grupo se pueden observar unos niveles de autoconcepto y de resiliencia altos, mientras que los niveles de estrés siguen siendo moderados y los de desmotivación muy bajos; y por último, el cuarto grupo se caracteriza por tener altos niveles de resiliencia y de autoconcepto, con bajos niveles de estrés y muy bajos de desmotivación. Esta variación entre los dos conglomerados se puede observar en las figuras 4 y 5.

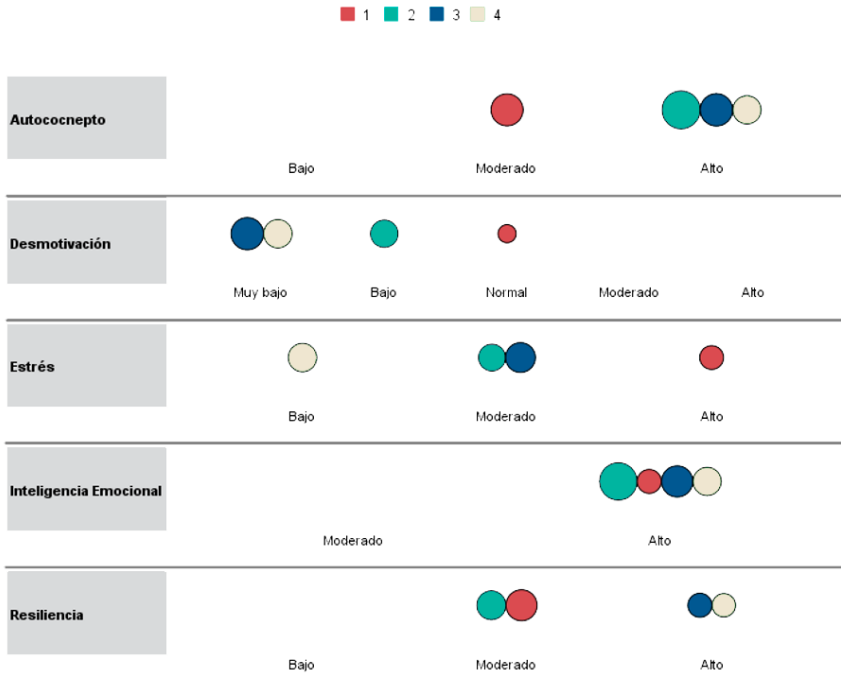


Figura 5: Comparación de conglomerados (clústeres). Representación del clúster 1 (rojo), 2(verde), 3 (azul oscuro) y 4(beige).

Cuando se compara la diferencia de medias entre los dos clústeres atendiendo a las variables utilizadas para establecer las agrupaciones, se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en todas ellas, teniendo los factores positivos las mayores medias y los negativos las menores en el perfil 4; mientras que el perfil 1 presenta las menores medias en factores positivos y mayores en negativos.

Tabla 50: Diferencias de medias entre los clústeres a partir de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, estrés y desmotivación.

DIFERENCIAS Y DESCRIPTIVOS CLÚSTERS (RESILIENCIA, AUTOCONCEPTO E I.E)															
ANOVA	Media cuadrática	F	Sig.	Pruebas post-hoc de Scheffé					Descriptivos Medias						
				(I)	(J)	(I)-(J)	Error típico	Sig.	Subconj. alfa =0.05	N	$\bar{X}$				
Resiliencia	Inter-grupos	3942.83	46.74	.000*	1	2	-9.25*	1.18	.000*	1	108	64.83			
					1	3	-11.51*	1.27	.000*						
					1	4	-14.78*	1.37	.000*						
	2	3			-2.27	1.21	.318	2	136				74.08		
	Intra-grupos	84.36			2	4	-553*	1.31	.001				3	101	76.35
					3	4	-326	1.39	.140				4	77	79.61
Autoconcepto	Inter-grupos	11969.85	179.4	.000*	1	2	-17.68*	1.05	.000*	1	108	102.23			
					1	3	-20.18*	1.13	.000*						
					1	4	-25.15*	1.22	.000*						
	2	3			-2.49	1.073	.146	2	136				119.92		
	Intra-grupos	66.72			2	4	-7.46*	1.16	.000*				3	101	122.41
					3	4	-4.97*	1.24	.001*				4	77	127.38
I. Emocional	Inter-grupos	2822.27	70.35	.000*	1	2	-8.29*	.82	.000*	1	108	54.08			
					1	3	-9.25*	.88	.000*						
					1	4	-12.64*	.94	.000*						
	2	3			-.96	.83	.724	2	136				62.38		
	Intra-grupos	40.12			2	4	-4.35*	.90	.000*				3	101	63.33
					3	4	-3.4*	.96	.006*				4	77	66.73
DIFERENCIAS DE MEDIAS CLÚSTERS (DESMOTIVACIÓN Y ESTRÉS)															
Prueba Kruskal-Wallis	Rango promedio				HKW	gl	P								
	1	2	3	4											
Desmotivación	289.03	298.57	102.27	92.24	268.35	3	< .001*								
Estrés	287.83	222.10	232.97	57.57	169.70		< .001*								
Pruebas Post Hoc y descriptivos de clústeres para estrés y desmotivación.															
Prueba de Dunn post-hoc para Kruskal-Wallis con corrección de Bonferroni					Descriptivos de las diferencias entre medias										
Factor	(I) Clúster	(J) Clúster	Error	Sig.	Subconjuntos alfa =0.05	N	$\bar{X}$								
Estrés	1	2	15.69	< .001*	1	108	18.09								
	1	3	16.85	.001*											
	1	4	18.16	.000*											
	2	3	16	.497				2	136	15.04					
	2	4	17.36	.000*				3	101	15.54					
	3	4	18.42	.544				4	77	7.55					
Desmotivación	1	2	15.7	.543	1	108	30.31								
	1	3	16.86	.000*											
	1	4	18.17	.000*											
	2	3	16	.000*				2	136	30.10					
	2	4	17.37	.000*				3	101	20.17					
	3	4	18.43	.543				4	77	19.61					



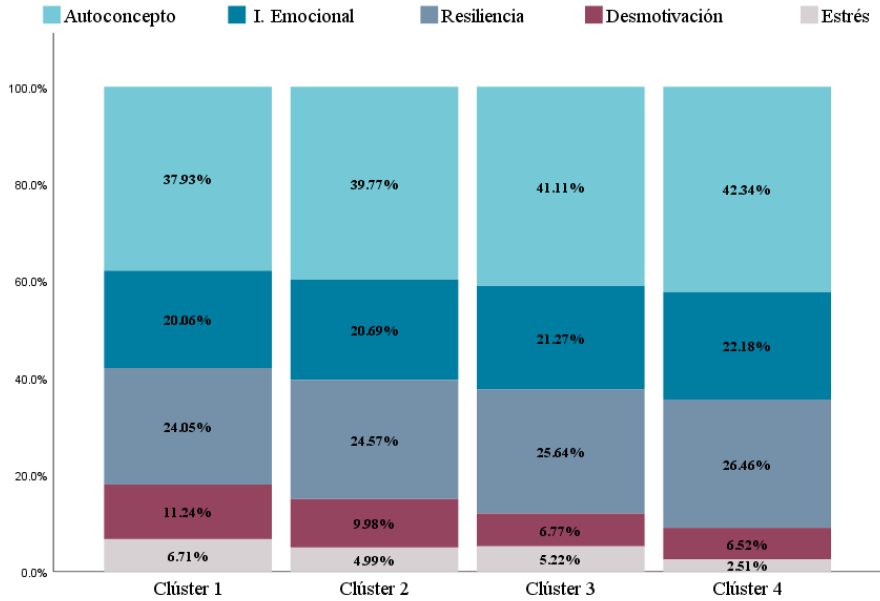


Figura 6: Medias de las variables pertenecientes a los perfiles docentes

Se ha realizado un análisis de varianza (Kruskal-Wallis) para los clústeres mostrados con el propósito de analizar la significación estadística en comparación con los valores de burnout docente. Tal y como se puede observar, los niveles de burnout son significativos para cada uno de los clústeres, siendo mayores los niveles del Síndrome de burnout presentado en aquellas personas que se encuentran en el primer clúster de perfil con baja resiliencia. Sin embargo, los niveles más bajos de burnout se encontraron en el perfil muy resiliente

Tabla 51: Diferencias de medias entre los clústeres a partir de burnout.

DIFERENCIAS Y DESCRIPTIVOS DE CLÚSTERS PARA BURNOUT							
Prueba Kruskal-Wallis	Rango promedio				HKW	G1	P
	1	2	3	4			
Burnout	289.03	298.57	102.27	92.24	268.35	3	<.001*
Prueba de Dunn post-hoc para Kruskal-Wallis con corrección de Bonferroni					Descriptivos de las diferencias entre medias		
(I) Clúster	(J) Clúster	Error	Sig.	Subconjuntos para alfa =0.05	N	Media	
Burnout	1	2	15,64	.033*	1	107	33.28
	1	3	16.83	<.001*			
	1	4	18.15	.000*			
	2	3	15.94	<.001*			
	2	4	17.33	.000*			
	3	4	18.41	.006*			

Por último, se realizaron los análisis correspondientes para determinar las posibles diferencias que se pueden encontrar entre los diferentes valores sociodemográficos de género, edad, experiencia docente y nivel educativo. Tal y como se puede comprobar en la tabla 52, los perfiles de docentes resilientes no han mostrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la edad de los docentes, así como con los años de experiencia docente.

Tabla 52: Diferencias de medias entre los perfiles de docentes, edad y experiencia docente.

DIFERENCIAS PARA PERFILES DE DOCENTE, EDAD Y EXPERIENCIA												
ANOVA		Pruebas post-hoc de Scheffé						Descriptivos Diferencias Medias				
Agrupaciones	Media Cuadrá.	F	Sig.	(I)*	(J)*	(I)-(J)	Error típico	Sig.	Subcon. alfa =.05	N	$\bar{X}$	
Edad	Inter-grupos	114.28	1.07	.362	1	2	.33	1.33	.996	1	108	44.90
					1	3	2.29	1.43	.464			
					1	4	1.33	1.54	.864			
	Intra-grupos	106.98			2	3	1.97	1.36	.552	2	136	44.57
					2	4	1	1.48	.927			
					3	4	-.97	1.57	.944			
Experiencia docente	Inter-grupos	114.28	1.07	.362	1	2	.33	1.33	.996	1	108	44.90
					1	3	2.29	1.43	.464			
					1	4	1.33	1.54	.864			
	Intra-grupos	106.98			2	3	1.97	1.36	.552	2	136	44.57
					2	4	1	1.48	.927			
					3	4	-.97	1.57	.944			

\*Clúster 1, 2, 3 y 4

Esta situación se repite cuando se comparan los clústeres con el género de los participantes, obteniendo resultados no significativos ( $p = .646$ ). No obstante, sí existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la etapa educativa ( $p = .038$ ), donde se puede observar que los profesores no universitarios se suelen encontrar en el clúster 2, mientras que los universitarios se encuentran repartidos entre el 1, el 2 y el 3 de manera más homogénea.

Tabla 53: *Diferencias de medias entre perfiles de docentes, género y etapa educativa.*

<b>DIFERENCIAS PARA PERFILES DE DOCENTE, GÉNERO Y E. EDUCATIVA</b>						
<b>Tabla contingencia</b>		<b>Clúster 1</b>	<b>Clúster 2</b>	<b>Clúster 3</b>	<b>Clúster 4</b>	<b>Total</b>
Género	Masculino	25.5 % (n = 48)	30.3 % (n = 57)	23.9 % (n = 45)	20.2 % (n = 38)	100 % (n = 188)
	Femenino	25.6 % (n = 60)	33.8 % (n = 79)	23.9 % (n = 56)	16.7 % (n = 39)	100 % (n = 234)
Etapa Educativa	Universitario	27.8 % (n = 75)	27.8 % (n = 75)	26.7 % (n = 72)	17.8 % (n = 48)	100 % (n = 270)
	No universitario	21.7 % (n = 33)	40.1 % (n = 61)	19.1 % (n = 29)	19.1 % (n = 29)	100 % (n = 152)

Tras la exposición de estos resultados de investigación, nos encontramos frente a cuatro perfiles de docentes totalmente diferenciados y con diferencias significativas entre ellos en cada una de las variables estudiadas. Se cumple con ello el objetivo 4 y los subobjetivos de investigación 4.1, 4.2 y 4.3. Se acepta las hipótesis 11 e hipótesis 12 de trabajo, mientras que la hipótesis 13 se rechaza de manera parcial al no existir relación entre las variables de género, edad, y años de experiencia, pero sí entre la etapa educativa en la que se encuentra ejerciendo docencia y los diferentes perfiles de docentes resilientes.









# Capítulo VI

## Discusión







## Capítulo VI. Discusión

---

La presente investigación está integrada por cuatro estudios que cumplen a su vez con el total de cuatro objetivos principales subdivididos en diversos objetivos secundarios. A continuación, se presenta la discusión, respetando la división y el orden propuestos en el apartado de resultados para facilitar su interpretación.

### **6.1. Discusión del Estudio I: Descripción de las variables psicológicas de los docentes**

El estudio I ha seguido y cumplido con el objetivo principal 1 “Describir las características principales en cuanto a resiliencia, factores psicológicos de maestros y profesores” y con los tres subobjetivos en el que se encontraba dividido para facilitar su consecución. Estos, debido a su naturaleza descriptiva, se discutirán de manera conjunta, cumpliendo de esta manera con los objetivos 1.1 “Describir las características de resiliencia, y psicológicas de docentes de manera general”; O1.2 “Describir las características de resiliencia, sociodemográficas y psicológicas de docentes no universitarios”; y O 1.3. “Describir las características de resiliencia, sociodemográficas y psicológicas de docentes universitarios”.

Los resultados han mostrado que los docentes, tanto agrupados de manera general como de manera específica en docentes no universitarios y docentes universitarios, presentan niveles de resiliencia global moderados-altos, superando el percentil 70 en los tres casos, al igual que en cada una de sus dimensiones. Más de la mitad de los docentes generales y no universitarios obtuvieron niveles moderados de resiliencia, y casi la mitad restante se sitúa en niveles altos. En cuanto a los docentes universitarios, 6 de cada 10 docentes tienen niveles moderados de resiliencia y casi el 40% restante altos niveles de resiliencia. Investigaciones como las desarrolladas por Delgado et al. (2021), Hudson (2013), o Villalobos y Assael (2018) sobre muestras que entremezclan

los docentes universitarios y no universitarios, demuestran, al igual que la presente investigación, que los niveles de resiliencia de los docentes son moderados, altos o muy altos, tanto en la resiliencia general como de manera dimensional. Estos niveles pueden verse impulsados por la necesidad que tienen los docentes de adaptarse y superar situaciones adversas de su entorno laboral, pues tienen que hacer frente y dar una respuesta eficaz, serena y autónoma a diferentes factores estresantes y adversos que afectan a su ámbito personal y laboral con alta frecuencia (Aguaded y Almeida, 2016).

Además de ello, nos encontramos ante una profesión altamente vocacional, en la que los trabajadores han de desarrollar actitudes positivas, así como diversas competencias sociales, académicas y profesionales para cumplir tanto con sus propias expectativas como con los estándares de calidad laboral, siendo para ello la alta resistencia al malestar y la capacidad de adaptación, elementos característicos de una persona resiliente (Entesari, Yousefi y Eslami, 2020). De esta manera, tanto los docentes de universidades (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020; Entesari, Yousefi y Eslami, 2020) como los de centros no universitarios (Gambarte, 2019; Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020; Vicente y Gabari, 2019a) suelen mostrar niveles moderados o altos de resiliencia, incluso en casos en los que se estima una alta probabilidad de que estos niveles disminuyan a consecuencia del desarrollo de una situación desfavorable e incontrolada, como ha sido el caso de la actual crisis sanitaria provocada por la COVID-19 (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020).

En cuanto al desarrollo de la resiliencia docente dimensional, las dimensiones que más han puntuado en los niveles de resiliencia en la muestra general y en la muestra de docentes universitarios, ha sido la de “Autoeficacia y Resistencia al Malestar (AR)”, y en la muestra de docentes no universitarios la dimensión de “Desafío a la Conducta Orientada a la Acción (DC)”, siendo la dimensión “Espiritual (E)” la que menos ha puntuado en los tres casos. Debemos tener en cuenta que los docentes resilientes no siempre desarrollan en la misma medida todas las dimensiones de la resiliencia, sino que suelen

existir diferencias entre estas dependiendo de su realidad y condiciones, incluso pudiendo llegar en ocasiones a no desarrollar alguna de ellas (Entesari, Yousefi y Eslami, 2020; Gambarte, 2019). Esto se puede observar en investigaciones como la realizada por Phillips (2021) en la cual, al contrario que en la presente investigación, la espiritualidad cobra un gran significado en los docentes al tener la gran mayoría de estas creencias cristianas. De este modo, sus valores religiosos moderan su actuación y pensamiento, siendo capaces de sobreponerse a las adversidades con más facilidad desde su dimensión espiritual, debido a que estas creencias mantienen y se basan en sentimientos positivos, sobre todo en situaciones que no pueden ser controladas por la propia persona (Phillips, 2021).

Siguiendo con este ejemplo y dadas las demandas profesionales y docentes del profesorado universitario, los mayores niveles en la dimensión de AR en este sector podrían justificarse a partir de las exigencias de su propio escenario laboral, en el que los elementos estresantes no solo se basan en su desempeño docente, sino también en su desarrollo curricular por la participación en actividades de investigación y académicas de diferente índole, por lo que el desarrollo de mayores niveles de autoeficacia podría facilitar la participación en todas ellas de manera eficiente (Del Río, Rodríguez, Rodríguez, Águila, 2018). Sin embargo, los docentes no universitarios deben dar mayor respuesta a las demandas y exigencias docentes, con mayor adaptación a un alumnado diverso en características y expectativas. Por tanto, podrían tener una tendencia a desarrollar conductas orientadas a la acción educativa y al desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde sería necesario acciones eficaces de resolución de problemas para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado (Lee, Richards y Washburn, 2021).

Los niveles de autoconcepto de los docentes en la muestra global, en la no universitaria y en la universitaria son muy elevados, tanto del autoconcepto general como en cada una de sus dimensiones. En los tres casos, 2 de cada 10 docentes presentaban unos niveles moderados de autoconcepto,

y casi 8 de cada 10 tenían un autoconcepto alto, existiendo solo un caso que poseía bajos niveles de autoconcepto, el cual pertenecía a los docentes universitarios. A pesar de que no son muchas las investigaciones que se pueden encontrar realizadas en torno al autoconcepto docente (Martínez-Torres, 2020), los estudios consultados muestran resultados similares a los señalados en esta investigación, con altos niveles de autoconcepto tanto en docentes no universitarios (Ibarra, 2020a; e Ibarra, 2020b; Stojiljković, Todorović, Digić y Dosković, 2014) como en profesorado universitario (Andreucci y Eisendecker, 2020; Rivera y Hernández, 2017). Independientemente de su etapa, los docentes suelen verse a sí mismos como profesionales responsables, comprometidos con su labor docente, con altos niveles de empatía, autorrealizados y con capacidad de hacer frente a las situaciones estresantes que puedan presentarse en su día a día, lo que demuestra no solo que se encuentran satisfechos consigo mismos y con la labor que desempeñan, además de una gran aceptación y conocimiento de sus capacidades, sino que también poseen altos niveles de autoestima (Pérez, Vidal y Villarán, 2009; Rivera y Hernández, 2017; Segovia, Fuster y Ocaña, 2020).

Si nos fijamos en los niveles de cada una de sus dimensiones, podemos observar que la dimensión que más puntuación ha obtenido en las tres muestras ha sido la de autoconcepto académico y la que menos puntuación ha obtenido ha sido la de autoconcepto físico. Al igual que con la resiliencia, aunque los docentes muestren altos niveles de autoconcepto, el desarrollo de cada una de las dimensiones puede variar en función de las propias características de los docentes, así como del medio en el que se encuentran ejerciendo la docencia. Esta variación también se puede observar en investigaciones como la realizada por Andreucci y Eisendecker (2020), quienes mostraron el alto autoconcepto académico presentado por los docentes; o por Pérez, Vidal y Villarán (2009), donde el autoconcepto familiar y físico fueron los más altos en contraposición al emocional, el cual se encontraba en la categoría más baja. Otras investigaciones como la llevada a

cabo por Ibarra (2020a), o Ibarra, Armenta y Jacobo, (2014) coinciden en que el autoconcepto emocional es el menos desarrollado, siendo el más alto el familiar y el físico, al contrario que los resultados obtenidos en la presente investigación. Sin embargo, los resultados mostrados en el trabajo desarrollado por Stojiljković, Todorović, Digić y Dosković (2014), revelan que el autoconcepto familiar y el académico son los dos más elevados en los docentes, al igual que el estudio realizado por Portillo (2020), en el que las dimensiones académicas y familiar son las más elevadas, mientras que la física y emocional las más bajas en los docentes. Tal y como se puede observar, existe una gran fluctuación en cuanto al desarrollo dimensional del autoconcepto docente, aunque todas se encuentran de acuerdo en que este es elevado independientemente de sus varianzas (Rivera y Hernández, 2017; Sorge, Keller, Neumann y Möller, 2019).

Los docentes poseen unos altos niveles de inteligencia emocional casi alcanzando el percentil 80 en las tres muestras, tanto en la IE global como en la dimensional. No se registró ningún caso de personas con baja IE, sino que más del 80% de las tres muestras poseían altos niveles de IE. Investigaciones realizadas sobre muestras de docentes universitarios y no universitarios en conjunto, arrojan resultados similares a los presentados en esta investigación, siendo elevados los niveles de inteligencia emocional de los docentes con independencia de la etapa en la que se encuentran ejerciendo la docencia (Mérida, Extremera y Rey, 2017; Kliueva y Tsigari, 2018). Los docentes tienen una tendencia a desarrollar esta habilidad al estar constantemente en contacto con el alumnado, sus problemas, sus situaciones, sus casuísticas y necesidades, por lo que suelen presentar altos niveles de empatía y de comprensión hacia otras personas, así como de autorregulación y manejo emocional, favoreciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje (Kliueva y Tsigari 2018). Igualmente, las investigaciones realizadas sobre muestras independientes de cada uno de estos dos sectores se encuentran de acuerdo con los resultados expuestos, por lo que los docentes no universitarios (Abdessalam, Arbeyat y Mahmmoud, 2015; Abiodullah, Sameen y Aslam,

2020; Li, Pérez, Yaqing y Petrides, 2018; Priya, y Garg, 2021; Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020) y los universitarios (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020; Martínez, Moraleda, Rodríguez, García y Primo, 2011) también muestran por separado altos niveles de inteligencia emocional, facilitando tanto el desempeño docente como su bienestar general.

Los niveles de desmotivación de los docentes son generalmente bajos o muy bajos, no superando la media el percentil 50 en ninguna de las tres muestras. Casi la mitad de los docentes presentaban unos niveles muy bajos de desmotivación en la muestra de docentes generales y docentes no universitarios, siendo justo la mitad de los docentes universitarios los que tenían niveles muy bajos de desmotivación. Más de un quinto del resto de participantes tenían niveles bajos de desmotivación en las tres muestras. Investigaciones como las realizadas por Entesari, Yousefi y Eslami (2020), Fernandes, Peixoto, Gouveia, Silva y Wosnitza (2019), o Flores (2018) muestran resultados en línea con los presentados en la actual investigación, teniendo altos niveles de motivación con independencia de la etapa educativa en la que se encuentran realizando el ejercicio docente (Bektaş, Kılınç y Gümüş, 2020; Osman y Warner, 2020; Entesari, Yousefi y Eslami, 2020). Tal y como hemos mencionado anteriormente, la docencia es una profesión vocacional, es decir, las personas que deciden introducirse en este mundo laboral lo suelen hacer desde el interés intrínseco que le lleva a dedicarse a la enseñanza, por lo que puede existir una mayor probabilidad de encontrar docentes altamente motivados. Sin embargo, debemos tener en cuenta que esta motivación puede ser inducida tanto por elementos internos (motivación intrínseca) a pesar de los posibles elementos y factores desmotivantes externos (Flores, 2018); o por la influencia de la motivación extrínseca de elementos como la colaboración entre compañeros, la confianza en la administración o el liderazgo repartido (Bektaş, Kılınç y Gümüş, 2020).

Los docentes de centros educativos universitarios y no universitarios presentaron unos niveles de burnout moderados o bajos, pues, en el caso de la muestra general, más de la mitad se incluían dentro de las personas con niveles



moderados de burnout y algo más del 40 % en los niveles bajos. En los docentes no universitarios, estos porcentajes se mantenían, pero en el caso de los docentes universitarios, el burnout moderado aumentaba hasta casi alcanzar el 60% de los docentes. Las dimensiones que más han puntuado en este síndrome han sido las de “Clima Social” tanto en la muestra general como en la de docente universitarios, y de “Abandono Motivacional” en la de docentes no universitarios, mientras que la que menos peso ha adquirido ha sido la de “Insatisfacción Laboral” en las tres agrupaciones docentes. La gran mayoría de investigaciones realizadas sobre docentes universitarios y no universitarios de manera específica, demuestran que los niveles de burnout de los docentes pueden llegar a ser moderados (Abdessalam, Arbeyat y Mahmmod, 2015) pero que en la mayoría de ocasiones son bajos (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020; Vicente y Gabari, 2019a; Zamani y Nasir, 2010). También se han podido observar altos niveles de burnout en algunos casos, incluso cuando se podía observar un reparto equitativo entre los niveles altos, medios y bajos de burnout (Abdessalam, Arbeyat y Mahmmod, 2015; Abiodullah, Sameen y Aslam, 2020; Ainsworth y Oldfield, 2019).

Sin embargo, debemos tener en cuenta que los docentes comprometidos con la enseñanza y con sus estudiantes, así como aquellos emocionalmente inteligentes, suelen tener menor desarrollo de ciertos niveles de burnout en las diferentes investigaciones, y teniendo en cuenta los niveles de inteligencia emocional y motivación anteriormente mencionados, podrían justificar el por qué se han encontrado variaciones hacia niveles bajos de burnout en los docentes (Abiodullah, Sameen y Aslam, 2020). En cuanto a sus dimensiones, de acuerdo con Gambarte (2019), son escasos los docentes que desarrollan burnout, aunque si es posible que presenten alguna de sus dimensiones sin que esto pueda considerarse un indicio del síndrome. Sin embargo, aunque en la presente investigación exista esa tendencia a tener ciertas dimensiones del burnout más evolucionadas que otras, ninguna de ellas supera un mínimo o llega a alcanzar altos niveles para que pueda considerarse

que se ha adquirido alguno de los síntomas o elementos del burnout, siendo imposible su separación por niveles en desarrollo dimensional (Abdessalam, Arbeyat y Mahmmod, 2015; Acosta y Burguillos, 2016; Gambarte, 2019).

Los docentes perciben unos niveles de estrés moderados sin superar el centil 50, encontrándose 25.6 % de los docentes por encima del centil 70. Por otra parte, 4.5 de cada 10 educadores no universitarios y 4.7 del profesorado universitario poseen niveles moderados de estrés, con una pequeña tendencia en los tres casos, aunque sobre todo de los docentes no universitarios, hacia los niveles bajos. De acuerdo con Acosta y Burguillos (2016), los profesores de primaria y secundaria en España suelen presentar síntomas de estrés moderados, superando el centil 50, mientras que el 26.1 % muestras niveles superiores al centil 70, resultados muy similares a los presentados actualmente, pudiendo ser una de las razones por las que se encuentran niveles moderados de estrés, uso de estrategias de crecimiento personal, comprensión y reinterpretación positiva de la situación estresante y adecuación de la respuesta para que esta sea resiliente (Acosta y Burguillos, 2016; Assunção, 2018; Crane, Searle, Kangas y Nwiran, 2019). Otros estudios que también se encuentran en línea con los presentados son los realizados por Tacca y Tacca (2019), o Guerrero, Gómez, Moreno y Guerrero (2018), ambos sobre profesorado universitario, donde afirman que la mayoría refiere diferente sintomatología derivada del estrés, dentro y fuera de su trabajo. El estudio realizado por Tomé (2018) en docentes españoles, también señala que el 56.8 % de estos se encuentran en una situación aceptable en cuanto al riesgo psicosocial originado por diferentes estresores derivados de su trabajo.

Si bien estos niveles de estrés pueden variar a lo largo del curso académico dependiendo de la frecuencia y la intensidad de las situaciones límite a las que el profesorado se vea sometido (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020), una de las razones por las que los docentes perciben grandes niveles de estrés en su entorno profesional es provocado por las reformas educativas que se dan de manera constante, pues se trata de condicionantes externos sobre los que no se tiene control y a los que deben

adaptarse de manera obligatoria, afectando tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje, como a los objetivos y contenidos educativos (Boldrini, Sappa y Aprea, 2019; Entesari, Yousefi y Eslami, 2020). Aun así, la gran mayoría de investigaciones realizadas sobre esta situación, se muestran de acuerdo en que estos niveles de estrés suelen ser moderados (Acosta y Burguillos, 2016; Herman, Hickmon y Reinke, 2018; Sandilos, Goble, Rimm y Pianta, 2018; Tomé 2018) a pesar de que nos encontramos ante un grupo poblacional propenso a sufrir y experimentar mayores niveles de estrés como consecuencia de sus altas exigencias laborales (Prado, Gómez, Soto, Díaz y Navarro, 2020; Redín y Erro, 2020; Tomé, 2018).

## **6.2. Discusión del Estudio II: Comparación de los niveles de resiliencia y las características sociodemográficas y psicológicas entre los docentes universitarios y no universitarios**

Este segundo estudio investigaba el objetivo principal 2 “Comparar y analizar las posibles diferencias entre la resiliencia, las variables sociodemográficas, y los factores psicosociales de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout, entre los docentes de etapas universitarias y no universitarias”, el cual se subdividió en tres objetivos secundarios. Siguiendo el O2.1 “Comparar y analizar los niveles de resiliencia, autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout dependiendo de la etapa educativa en la que se imparte la docencia”, los docentes que imparten docencia en centros educativos de infantil, primaria y secundaria tienen mayores niveles de resiliencia general, así como de las dimensiones de “Locus de Control y Compromiso (LCC)”, “Desafío a la Conducta Orientada a la Acción (DC)” y “Espiritualidad (E)” que el profesorado universitario. Algunos de los estudios analizados muestran resultados que se encuentran en concordancia con los resultados presentados en cuanto a la resiliencia, no existiendo diferencias significativas en el nivel educativo en el que el docente se encuentra ejerciendo la docencia y la resiliencia (Demir y Iskender, 2018; Delgado et al., 2021; Entesari, Yousefi y

Eslami, 2020). Esta ausencia de diferencias se puede deber sobre todo a los altos niveles de resiliencia que en general casi todos los docentes desarrollan para poder realizar su labor de manera eficaz y en correspondencia con las necesidades de su alumnado (Casimiro, Casimiro, Barbachán y Casimiro, 2020; Entesari, Yousefi y Eslami, 2020; Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020).

Sin embargo, centrándonos en la evolución dimensional, podemos afirmar que los docentes no universitarios tienen un mayor conocimiento sobre la casuística que rodea al alumnado, debido en parte a la obligación de adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a los estudiantes para que la enseñanza llegue a ser significativa y de calidad, lo que podría derivar en un proceso complejo y dificultoso al que es necesario dar una solución eficiente (Lee, Richards y Washburn, 2021). Este hecho puede llegar a ser un propulsor de las conductas orientadas a la acción y a la resolución de problemas, controlando diversas variables al mismo tiempo, haciendo necesario un mayor compromiso con la labor docente que permitan alcanzar los estándares de calidad propuestos (Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020).

Esta relación también se puede encontrar en los niveles de autoconcepto, siendo los docentes no universitarios los que mayores niveles de autoconcepto social han presentado en comparación con los docentes universitarios, pero no habiendo diferencias significativas entre ambos, respecto al autoconcepto general. Los resultados presentados por Campos y Rosete (2021), o Pérez, Vidal y Villarán (2009) estarían de acuerdo con esta afirmación, pues tampoco encontraron diferencias en cuanto al autoconcepto general. Sin embargo, los mayores niveles en autoconcepto social en los docentes no universitarios sugieren que estos podrían disponer de una serie de apreciaciones positivas sobre sí mismo, de acuerdo con su entorno social. Teniendo en cuenta tanto la cercanía con los alumnos mencionada anteriormente, así como la menor competitividad existente en el sistema educativo universitario, el cual podría favorecer el clima de trabajo y la colaboración entre compañeros, los mayores niveles de autoconcepto social

se podrían ver explicados por variables contextuales de la propia profesión (Fabríz et al., 2020; Hudson, 2013; Ibarra, 2020a).

Por otra parte, La IE general no mostró diferencias significativas entre docentes universitarios y no universitarios. Solo una de las dimensiones de la IE presenta relación con la etapa educativa, siendo esta la Interpersonal, en la que a su vez los docentes no universitarios obtuvieron mayores medias que los docentes universitarios. Se pueden encontrar otros estudios similares en relación con estos resultados, donde tampoco se han encontrado diferencias significativas entre el nivel educativo, pero sí con otro tipo de variables de índole psicológica o profesional, como su capacidad de liderazgo (Mérida, Extremera y Rey, 2017; Zurita, et al., 2020). Los docentes no universitarios que trabajan con menores de edad suelen tener un trato más cercano con el alumnado, emplean más horas de docencia con los mismos alumnos, lo que les permite la posibilidad de poder conocer con más profundidad sus necesidades y capacidades, y establecen mayores conexiones emocionales con ellos de manera sencilla y menos mecánica, favoreciendo el posible desarrollo de la inteligencia emocional o de alguna de sus dimensiones (Segovia, Fuster y Ocaña, 2020; Zurita, et al., 2020). Las investigaciones realizadas en torno a los cambios presentes en los niveles de resiliencia, inteligencia emocional o autoconcepto respecto al nivel educativo en el que el docente se encuentra impartiendo la docencia son muy escasos. Aun así, tanto en los docentes universitarios como en los no universitarios es necesario estas tres capacidades, pues tanto el autoconcepto, como la IE y la propia resiliencia son cualidades que representan el perfil del docente (Ferradás, Freire, García, Núñez y Rodríguez, 2019; Sautelle, Bowles, Hattie y Arifin, 2015).

Si seguimos la comparación de la etapa educativa con los factores negativos o de vulnerabilidad, podemos comprobar que los docentes de etapas no universitarias eran los que más niveles de desmotivación presentaban. En cuanto al burnout, aunque de manera general no se obtuvo ninguna relación significativa, los docentes no universitarios presentaron mayor desarrollo de la dimensión de “insatisfacción laboral”, mientras que los universitarios de

“Clima Social”. Por último, no hubo diferencias estadísticamente significativas en relación con los niveles de estrés y la etapa educativa. Si bien los docentes no universitarios se encontraban más desmotivados que los docentes universitarios, los niveles de desmotivación, tal y como se ha mencionado en la discusión del estudio anterior, se mostraban relativamente bajos o muy bajos. De esta manera, teniendo en cuenta este dato, junto a las afirmaciones teóricas que realizan autores como Bektaş, Kılınç y Gümüş (2020), o Fernandes, Peixoto, Gouveia, Silva y Wosnitza (2019), las variaciones en el nivel de desmotivación podrían deberse a factores externos al profesorado, como la gran cantidad de cambios en la normativa educativa, así como el proceso de burocratización de la escuela, el cual añade una rigidez al proceso de enseñanza-aprendizaje, proporciona menos autonomía profesional y capacidad de decisión, generando una sobrecarga laboral.

Estos condicionantes no solo favorecerían el proceso de desmotivación del profesorado, sino que también podrían ser uno de los detonantes que alentaría la insatisfacción en el ámbito laboral, una de las dimensiones que acompañan al Síndrome de burnout (Bektaş, Kılınç y Gümüş, 2020). Respecto al estrés, si bien las fuentes que pueden provocar agobios y tensiones en los docentes universitarios son en parte diferentes a las que afectan a los educadores de colegios e institutos, ambos sectores deben de hacer frente a ellas para continuar con su labor docente y profesional, lo que podría equiparar sus niveles de estrés hasta llegar a ser indiferenciados (Entesari, Yousefi y Eslami, 2020).

En cuanto a la comparación con la resiliencia y los factores sociodemográficos, y cumpliendo con el O2.2 “Comparar y analizar los niveles de resiliencia general y sus dimensiones con las variables sociodemográficas de género, edad, experiencia docente”, no se encontró relación entre el género y la resiliencia general, aunque sí se puede encontrar entre el género y algunos factores de la resiliencia general, como son el “Locus de Control y Compromiso (LCC)”; “Desafío a la conducta Orientada a la Acción (DC)” y “Espiritualidad (E)”, en los cuales las mujeres han obtenido

mayores puntuaciones que los hombres. Podemos encontrar investigaciones tanto a favor como en contra de estos resultados, pues si bien algunos autores como Demir y Iskender, (2018), Díaz y Barra (2017), o Galindo, Pegalajar y Uriarte (2020) subrayan la inexistencia de relación significativa entre la resiliencia general y el género, otros como Priya y Garg (2021) o Vicente y Gabari, (2019a) apuntan que la diferencia en función del género sí es posible, siendo además las mujeres más resilientes que los hombres en los tres estudios, contrario a lo que mostraron investigaciones realizadas por Yalçın (2013, como se citó en Demir y Iskender, 2018) o Ramírez y Castro (2018), donde los hombres fueron los que más niveles de resiliencia mostraron.

Si tenemos en cuenta las diferentes dimensiones de resiliencia, el presente estudio concuerda con la diversidad de resultados de los estudios presentados, pues las mujeres han puntuado más y de manera significativa en ciertas dimensiones, lo que les podría conferir determinadas habilidades resilientes y de resistencia al malestar, o mayores recursos de adaptación a situaciones estresantes (Ramírez y Castro, 2018). A pesar de ello, desarrollar algunas de estas dimensiones no convierte a la persona en resiliente aunque pueda facilitar la resiliencia (Demir y Iskender, 2018). Por otra parte, debemos tener en cuenta que los docentes españoles están integrados en una sociedad cada vez más igualitaria y equitativa en cuanto a la enseñanza y a la profesionalización, con una asignación de roles menos estereotipados, cada vez con mayor igualdad de oportunidades en la adquisición de habilidades y capacidades, lo que podría facilitar el desarrollo de los mismos niveles de resiliencia tanto en hombres como en mujeres (Pinel, Pérez y Carrión, 2019a; Rincón, 2016).

Al igual que con el género, la comparación de la resiliencia general con la edad de los docentes no mostró ninguna relación significativa, pero sí con su dimensión “Desafío a la Conducta Orientada a la Acción (DC)”, en la cual los participantes de menor edad (menos de 30 y entre 30 y 50 años) mostraron las mayores medias de esta dimensión resiliente, mientras que aquellos que tenían más de 50 años mostraron los menores niveles de

resiliencia dimensional. Esta misma situación se repite con la experiencia docente, donde no se encuentran diferencias en la resiliencia general pero sí en la misma dimensión. De esta manera, las mayores medias en DC se dan en aquellas personas que tienen una experiencia entre 10 y 20 años, mientras que las menores pertenecen a los docentes con una experiencia entre 20 y 30 años. Los estudios realizados sobre el sector docente muestran resultados similares en cuanto a la resiliencia general, sin encontrar significación en la relación de edad o de años de experiencia laboral (Demir y Iskender, 2018; Díaz y Barra, 2017), mostrando que la docencia es una profesión que tiende al fomento de profesionales resilientes, ya sea por el entusiasmo y la expectación que proporciona la juventud al tener que desempeñar una tarea nueva y esperada con gran ilusión (Demir y Iskender, 2018; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020), o por la experiencia que proporciona el haber ejercido la docencia durante muchos años, con mayores conocimientos sobre cómo afrontar diversas situaciones de manera efectiva y rápida, sin que eso suponga un desbarajuste en su estado psíquico ni en su nivel de bienestar (Estaji y Rahimi, 2014).

Sin embargo, investigaciones como la realizada por Estaji y Rahimi (2014) señalan diferencias significativas en cuanto a la experiencia laboral, siendo, al contrario que nuestros resultados dimensionales, las personas con mayor experiencia las que más niveles de resiliencia mostraron. Aun así, esto no implica que los más jóvenes y menos experimentados siempre sean quienes menos niveles de resiliencia muestren, pues en primer lugar, estos niveles varían a lo largo del ciclo vital y vida profesional de cada persona (Fínez, Morán y Urchaga, 2019), y por otra parte, hoy en día se tiene mayor acceso a los recursos, físicos y electrónicos, que permiten conocer experiencias sin vivenciarlas, aspectos estos en los que los adultos jóvenes suelen tener más maestría y destreza. Esto junto con su mayor capacidad de adaptabilidad, podría facilitar la solución de problemas surgidos a partir de la inexperiencia que se verían contrarrestados por la accesibilidad a otro tipo de herramientas y de capacidades (Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020).



Pasando al O2.3 “Comparar y analizar los niveles de resiliencia general y sus dimensiones con las variables psicológicas de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout”, podemos comprobar que los docentes que tienen un autoconcepto bajo son los que menos niveles de resiliencia tienen, y aquellos con alto autoconcepto tienen las medias de resiliencia más elevada. Este dato se repite también en todas las dimensiones de la resiliencia, a excepción de la dimensión de “Espiritualidad”. Tal y como se puede observar en diferentes investigaciones, el autoconcepto y la resiliencia son dos factores que se encuentran muy relacionadas entre sí, por lo que las personas que poseen un alto autoconcepto también desarrollan unos altos niveles de resiliencia y de sus diferentes dimensiones (Haktanir et al. 2021; Menéndez et al. 2021; Lau, Wilkins y Wong, 2020; Pinel, Pérez y Carrión, 2019a; Rodríguez, Ramos, Ros y Fernández, 2015). De acuerdo con Segovia, Fuster y Ocaña (2020), para ser un docente resiliente antes es necesario conocerse a uno mismo, sus fortalezas y sus debilidades, para lo cual sería fundamental realizar una introspección de las propias habilidades, es decir, poseer una alta capacidad de autoconcepto. Los docentes con una inteligencia emocional alta presentaban altos niveles de resiliencia, siendo los maestros y profesores con menores niveles de resiliencia los que tenían bajos niveles de inteligencia emocional. Al igual que con el autoconcepto, estas dos variables se encontraban relacionadas entre sí en todas las dimensiones de la resiliencia, siguiendo el mismo patrón que en la resiliencia general, a excepción de la dimensión de Espiritualidad. Investigaciones como las realizadas por Mérida, Extremera y Rey (2017), Ngui y Lay (2020), o Sogolitapneh, Hedayat, Arjmand y Khaledian (2018), ofrecen resultados con valores similares a los obtenidos, pues las personas que alcanzan mayores niveles de resiliencia son las que mayores niveles de inteligencia emocional presentan. Igualmente, otras investigaciones como la realizada por Kliueva y Tzagari (2018) afirman que los niveles de inteligencia emocional no solo se encuentran ligados con los niveles de resiliencia en sí, sino también con otras habilidades consideradas resilientes como la empatía, el humor, el pensamiento positivo o la responsabilidad, habilidades que a su vez suelen

estar relacionadas directamente con cualquier perfil docente. De esta manera, los docentes emocionalmente inteligentes contarían con diferentes capacidades que les permitirían enfrentar diversas situaciones adversas con optimismo y fuerza (Ngui y Lay, 2020).

La resiliencia docente ha mostrado tener también una relación estadísticamente significativa con los niveles de desmotivación, siendo los docentes que mayor desmotivación presentaban los que menores niveles de resiliencia demostraban. Estos niveles también se encontraban igualmente relacionados con todos los niveles de la resiliencia, exceptuando la Espiritualidad. Estos resultados se apoyan en diferentes estudios (Assunção, 2018; Entesari, Yousefi y Eslami, 2020; Flores, 2018) pues los docentes con altos niveles de resiliencia suelen encontrarse a su vez muy motivados en su ámbito laboral. Si bien la inteligencia emocional proporciona diferentes habilidades resilientes, la desmotivación es una señal de falta de características como el humor, el positivismo, el entusiasmo, la autoeficacia, la persistencia, o las metas (Peixoto, Wosnitza, Pipa, Morgan y Cefai, 2018) siendo la motivación junto con la resiliencia y la inteligencia emocional tres de las características más deseadas en los docentes (Beltman, Mansfield, Wosnitza, Weatherby y Broadley, 2018), y considerando la motivación uno de los motores que impulsa el comportamiento resiliente en los educadores (Fernandes, Peixoto, Gouveia, Silva y Wosnitza, 2019).

En cuanto a los niveles de resiliencia respecto al padecimiento del síndrome de burnout, aquellos educadores que presentaron una baja aparición de burnout presentaron a su vez altos niveles de resiliencia y viceversa, tanto en los niveles de resiliencia general como en cada una de sus dimensiones, exceptuando la dimensión de espiritualidad nuevamente. Los diferentes estudios realizados a partir del desarrollo de burnout y de las habilidades resilientes muestran una concordancia con los resultados expresados (Burić, Slišković y Penezić, 2019; Demir y Iskender, 2018; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020; Ismail, Sulaiman y Roslan, 2020; Martínez, Morales y Pérez, 2021) confirmando la relación significativa entre ambos constructos. La

personalidad resiliente así como las propias características de los docentes han mostrado comportarse como moduladoras del síndrome de burnout (Vicente y Gambarte, 2020; Richards, Levesque, Templin y Graber, 2016) incluso cuando se padecen elevados síntomas de este síndrome, o cuando se experimentan situaciones altamente estresantes, como la vivida por la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 (Martínez, Morales y Pérez, 2021).

Los docentes con altos niveles de estrés fueron los que mayor resiliencia general y dimensional presentaron, menos en la dimensión “Espiritualidad” que tampoco se encuentra relacionada con el estrés. Diversas investigaciones revelan que, aunque los niveles de estrés de los docentes son moderados, se encuentran relacionados con los niveles de resiliencia, estando en coherencia con los resultados planteados en la presente investigación (Assunção, 2018; Curran, Viano y Fisher, 2019; Hudson, 2013; Phillips, 2021). En un estudio llevado sobre docentes no universitarios en Portugal, se pudo comprobar que una de las razones por las que los docentes continuaban dentro de la profesión y no desistían ante las adversidades y el estrés que provocaban los cambios del sistema educativo, eran los niveles de resiliencia así como los niveles de motivación hacia la docencia, los cuales se encontraban vinculados a valores profesionales como maestros y al sentido de la responsabilidad (Assunção, 2018). De esta manera, los docentes resilientes son mucho más capaces de enfrentarse con éxito a estresores y adversidades, haciendo que sea menos probable que dejen la profesión a causa de las mismas (Curran, Viano y Fisher, 2019) o que desarrollen otro tipo de patologías o de trastornos como el mencionado burnout (Lee, Richards y Washburn, 2021).

En cuanto al hecho de que ninguna de las variables positivas (autoconcepto e IE) o negativas (desmotivación, burnout y estrés) se relacionasen con la dimensión de la resiliencia “Espiritualidad”, debemos destacar, tal y como se ha mencionado con anterioridad, que las personas que más puntúan en esta dimensión son aquellas con una tendencia o creencia religiosa, pues confían en que las situaciones que acontecen en su día a día se deban a un ser superior o a factores como la suerte y que sus acciones pueden

tener una trascendencia más allá de lo puramente terrenal (Manning, 2014; Phillips, 2021; Sogolitappéh, Hedayat, Arjmand y Khaledian, 2018). Un estudio realizado sobre las diferentes tendencias religiosas y los niveles de resiliencia presentados, revela que aquellas personas agnósticas o no creyentes son los que menos resiliencia espiritual desarrollan, por lo que esta dimensión de la resiliencia sería la que menos se relacionaría con la mejora del bienestar a través de la lucha contra factores de vulnerabilidad, y el desarrollo de otro tipo de capacidades a través de los factores protectores (San Román, Martínez, Zurita, Chacón, Puertas y González, 2019). Esto se suma al hecho de que cada vez son más los docentes que muestran una actitud negativa frente a la enseñanza religiosa, tanto fuera de España (Zilliacus y Kallioniemi, 2016) como dentro, (Bochaca, Macià y Calvet, 2020), una de las posibles razones de la disminución en la dimensión espiritual de la resiliencia.

### **6.3. Discusión del Estudio III: Análisis correlacional entre resiliencia, los factores psicosociales y sociodemográficos**

El estudio III ha seguido el objetivo principal 3 “Determinar las posibles relaciones entre la resiliencia de los docentes y los factores psicosociales”, en el cual podemos encontrar tres objetivos secundarios. Cumpliendo en primer lugar con el objetivo 3.1. “Analizar las posibles correlaciones y su dirección entre la resiliencia y las variables sociodemográficas”, podemos observar que la resiliencia general muestra una correlación negativa y fuerte con la edad de los docentes, pero no con los años de experiencia laboral, por lo que a mayor edad, menores niveles de resiliencia. Igualmente, se muestra una correlación fuerte y negativa con la edad y las dimensiones LCC y OA, y muy fuerte con la dimensión DC, mientras que con la experiencia docente solo muestra una correlación negativa muy fuerte con la dimensión de DC.

Estos resultados se encuentran en línea con investigaciones como las realizadas por Estaji y Rahimi (2014), Demir y Iskender, (2018), o Díaz y Barra, 2017, donde se observa una correlación negativa en relación con la edad. Por el contrario, otras investigaciones también han demostrado una

correlación significativa en cuanto a la edad o la experiencia laboral, pero en este caso de manera positiva, es decir, los trabajadores con mayores edades o con mayor experiencia laboral fueron los que más niveles de resiliencia desarrollaron (Moreno, Navarro, Molleda, y Fuentes, 2019). Otras investigaciones como la realizada por Moreno y Saiz (2014), no muestran diferencias en cuanto a la edad, aunque sí en atributos como el pensamiento crítico o la introspección, atribuyendo las diferencias existentes en los niveles de resiliencia a la diferencia entre las propias dimensiones de la resiliencia más que a elementos de índole sociodemográfica. Igualmente, los docentes más jóvenes suelen demostrar comportamientos más comprometidos con la labor docente, con mayor entusiasmo por la innovación docente, razón por la que pueden presentar mayores niveles de optimismo y de adaptación a situaciones estresantes, unos mayores niveles de compromiso y una conducta orientada a la acción docente (Demir y Iskender, 2018; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020).

Siguiendo el objetivo 3.2. “Analizar las posibles correlaciones y su dirección entre la resiliencia y factores de desmotivación, burnout, estrés, autoconcepto e inteligencia emocional”, podemos encontrar que la resiliencia general se encuentra fuerte y positivamente correlacionada con los niveles de autoconcepto e inteligencia emocional, así como todas sus dimensiones entre sí. Tal y como se ha mencionado con anterioridad, son escasas las investigaciones realizadas en torno al autoconcepto y la resiliencia. Sin embargo, sí se pueden observar algunos estudios que relacionan el autoconcepto con diferentes factores que están considerados como resilientes. Como ejemplo, la investigación llevada a cabo por Stojiljković, Todorović, Digić y Dosković (2014) demuestra que el autoconcepto, sobre todo el académico, se encuentra relacionado fuerte y positivamente con la capacidad de empatía de los docentes, una de las capacidades que se han considerado clave en el desarrollo de la labor docente, así como en el desarrollo de la resiliencia de los docentes y del alumnado. Por otra parte, el estudio realizado por Demir e Iskender (2018) muestra que la resiliencia se encuentre directa y

significativamente relacionada con la concepción del yo, con la cohesión familiar, y la competencia y apoyo social, tres de las dimensiones que componen el autoconcepto.

En cuanto a la inteligencia emocional, de acuerdo con Ismail, Sulaiman y Roslan (2020), y Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo (2020), se encuentra correlacionada de manera positiva y significativa con la resiliencia, por lo que, al igual que en el presente estudio, a mayores niveles de IE, mayores niveles de resiliencia. Otros estudios, además de correlacionar positivamente con la resiliencia y al igual que sucede con el autoconcepto, correlacionan la IE de manera positiva y significativa con elementos como confianza personal, desempeño laboral y satisfacción con el trabajo (Li, Pérez, Yaqing y Petrides, 2018), la percepción del apoyo social y laboral de los compañeros y superiores, el compromiso laboral (Mérida, Sánchez y Extremera, 2020), así como con estrategias educativas de humor, empatía, interés personal, los vínculos sociales y emocionales positivos, las habilidades de comunicación y trabajo en grupo, la responsabilidad personal, el pensamiento positivo o el uso de experiencias negativas para su crecimiento personal (Kliueva y Tzagari, 2018).

Si tenemos en cuenta la correlación entre la resiliencia y los factores de vulnerabilidad o negativos, se puede observar una correlación negativa y fuerte entre la resiliencia, la desmotivación, el estrés y el burnout, siendo similar la correlación encontrada entre las dimensiones de la resiliencia, estos constructos y sus dimensiones. En cuanto a la correlación mantenida entre los tres factores de riesgo, se puede observar que es positiva y fuerte, por lo que a mayores niveles de estrés, mayores de burnout y mayores de desmotivación. Los resultados expuestos encuentran apoyo en diferentes investigaciones, donde los niveles de desmotivación (Espinoza, 2017; Jerez y Cabrera, 2021; Trigueros, Aguilar, Álvarez, Cangas y López, 2020) al igual que los de burnout (Ainsworth y Oldfield, 2019; Demir y Iskender, 2018; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020) se encuentra relacionado de manera negativa y significativa con los niveles de resiliencia, así como entre sus distintas

dimensiones (Lee, Richards y Washburn, 2021; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020). La mejora de la capacidad de resiliencia permite a las personas una resistencia al malestar que impide en muchas ocasiones la evolución de ciertos trastornos, como el estrés crónico, ansiedad o depresión (Espinoza, 2017). Por otra parte, la resiliencia, aunque suele encontrarse relacionada de manera negativa con los niveles de estrés del profesorado (Crane, Searle, Kangas y Nwiran 2019; Obrad, 2020), también puede verse impulsada por ciertos estresores, pues las experiencias vividas, aunque negativas, pueden actuar como canalizadores del autoconocimiento y de la comprensión del contexto en el que se da, de manera que permitan a los docentes ajustarse a cambios venideros de manera mucho más adecuada, eficaz y rápida (Crane, Searle, Kangas y Nwiran, 2019).

Como dato de interés más allá de las propias relaciones establecidas sobre la resiliencia, la correlación entre factores positivos y negativos en general es negativa y fuerte, por lo que a mayores niveles de resiliencia, IE o de autoconcepto, menores variaciones se presentan de estrés, burnout o desmotivación y viceversa. Se puede observar esta misma correlación significativa siguiendo algunas investigaciones, como las realizadas por Ainsworth y Oldfield (2019), Barraza, Muñoz y Behrens (2017), Gavín, López y García (2020), o Mañas y López (2017), donde se observa que tanto el burnout como el estrés se encuentran negativamente correlacionados con la IE. Otras, a pesar de no encontrar significación en la correlación entre estos factores negativos y la inteligencia emocional, sí que señalan su tendencia a encontrarse relacionados de manera negativa, pues las personas emocionalmente inteligentes suelen tener una mayor capacidad para interpretar sus vivencias y situaciones desde una perspectiva positiva, actuando como protector ante cargas emocionales negativas, y haciendo que los niveles de burnout y de estrés disminuyan considerablemente (Abdessalam, Arbeyat y Mahmmod, 2015; Barraza, Muñoz y Behrens, 2017). En cuanto a la correlación entre IE y desmotivación, diversos estudios muestran resultados equivalentes, habiendo un aumento inversamente

proporcional entre la IE y la desmotivación, o directo en caso de que se midan los niveles de motivación, pues la falta de IE se encuentra correlacionada con sentimientos pesimistas, y con mayores niveles de estrés (Arrivillaga, Rey y Extremera, 2022; Bahat y Ovsenik, 2020; Vaquero, Alonso, Sánchez, Sánchez, y Iglesias, 2020).

Igualmente, son varias las investigaciones que buscan la posible correlación entre el autoconcepto, el burnout y el estrés, sobre todo en ámbitos escolares, en estudiantes universitarios o en el sector salud (Guerrero, Sánchez, Moreno, Sosa, y Durán, 2019; Ru, Mei, Kuan y Kwua, 2020), pero también en docentes (Zamani y Nasir, 2010; Zhu, Liu, Fu, Yang, Zhang y Shi, 2018; Zhu, Liu, Fu, Yang, Zhang y Shi, 2018), correlacionando de manera directa, negativa y significativa el autoconcepto, el estrés y el síndrome de burnout. Otros estudios relacionan el autoconcepto con las variables que identifican rasgos de la personalidad negativos, como la falta de motivación en el entorno laboral, la insatisfacción o la ansiedad, los cuales a su vez se relacionan con el aumento de los niveles de estrés y la aparición de otro tipo de sentimientos negativos y de burnout en el entorno laboral (Guerrero, Sánchez, Moreno, Sosa y Durán, 2019; Moreira y Albán, 2017). Respecto a la falta de motivación, la desmotivación y el autoconcepto también se hallan correlacionados negativamente en diferentes estudios, pues tal y como ya se ha mencionado, un bajo autoconcepto incide a su vez en este tipo de sentimientos y emociones negativas, tanto hacia uno mismo como hacia la tarea que se debe realizar (Guay, Stupnisky, Boivin, Japel y Dionne, 2019; Liu y Yu, 2019; Moreira y Albán, 2017).

Por último, y siguiendo el O3.3. “Estudiar las posibles relaciones de dependencia existente entre la resiliencia y las variables de autoconcepto, inteligencia emocional, desmotivación, estrés y burnout.”, tomando el autoconcepto, la IE y la desmotivación como posibles predictoras de los niveles de resiliencia en virtud de la revisión teórica realizada, se ha podido comprobar que el autoconcepto, la IE y la desmotivación funcionan como variables predictoras de la resiliencia docente, teniendo el autoconcepto una



influencia sobre la resiliencia del 41.2%, con la inteligencia emocional del 43.7%, y prediciendo un 44.3% al incluir la desmotivación. Estudios como el realizado por Ellison y Mays (2019), se encuentran de acuerdo en la predicción realizada, en este caso siendo la variable emocional la predictora más fuerte, con un 61% de la varianza, seguido de los elementos motivacionales, con un 54%, y por último otros elementos, como los profesionales y los sociales, los cuales pueden compararse con el autoconcepto social y académico/profesional. No obstante, aunque las variables asociadas al autoconcepto hayan sido las que menos capacidad de predicción han generado, los autores afirman que el soporte social y el apoyo familiar actúan como protectores y potenciadores de los niveles de resiliencia, propiciando que las personas sean más capaces de enfrentarse a los estresores (Ellison y Mays, 2019). Otros estudios revelan una relación similar en cuanto a la inteligencia emocional, pues tiene un efecto directo sobre los niveles de la resiliencia de los docentes, actúa como un predictor positivo de la misma (Ismail, Sulaiman y Roslan, 2020; Rodríguez, Luna, Pena y Cejudo, 2020), y como factor moderador del bienestar docente a través de su influencia en diferentes elementos resilientes como la perseverancia o la autosuficiencia (Priya y Garg, 2021). En cuanto al efecto de la desmotivación y el autoconcepto, Trigueros, Aguilar, Álvarez, Cangas y López (2020) expresan un efecto predictivo negativo sobre la resiliencia en un 35; mientras que Narayanan (2020), señalan el efecto del autoconcepto, el cual explica el 33% de la varianza en la resiliencia.

Por otra parte, tomando la resiliencia como predictora de los niveles de estrés y de burnout, se ha podido comprobar que esta actúa como predictora de ambas, siendo mayor predictora de los niveles del estrés, con un 17.2% de predicción de la varianza, que del burnout, con un 15.3%. Estos resultados se sustentan en investigaciones donde la resiliencia también parece actuar no solo como un predictor del bienestar docente (Martínez, Morales y Pérez, 2021), sino además como factor protector frente a algunos factores negativos que influyen en ese bienestar, como el estrés o el burnout (Burić, Slišković, y

Penezić, 2019; Daniilidou, Platsidou y Gonida, 2020; Galindo, Pegalajar y Uriarte, 2020; Ismail, Sulaiman y Roslan, 2020; Martínez, Morales y Pérez, 2021; Sakka et al., 2020; Vicente y Gabari, 2019 a y b). Autores como Obrad (2020) afirman que existen otros elementos estresores, además de los estudiados, que pueden influir en el fomento de comportamientos resilientes, de manera que factores como disfrutar de actividades personales, estar junto con la familia, o el soporte recibido por su centro de trabajo, permiten a los docentes la posibilidad de combatir los elementos de vulnerabilidad, fortaleciendo los factores de resiliencia (Daniilidou, Platsidou y Gonida, 2020; Daniilidou, Platsidou y Gonida, 2020).

#### **6.4. Discusión del Estudio IV: Creación de un perfil del docente resiliente**

El estudio IV persigue el objetivo principal 4 “Crear un perfil docente a partir de las convicciones de las dimensiones de la resiliencia y los factores de motivación, estrés, autoconcepto e inteligencia emocional en docentes españoles, determinando su relación con los niveles de burnout y las variables sociodemográficas”, el cual se subdivide en tres objetivos. Siguiendo el O4.1 “Crear un perfil docente a partir de las convicciones de las dimensiones de la resiliencia y los factores de motivación, estrés, autoconcepto e inteligencia emocional en docentes españoles”, se han podido observar cuatro tipos de perfiles diferentes teniendo en cuenta los niveles de resiliencia, autoconcepto, IE, desmotivación y estrés. De estos cuatro perfiles, se puede observar como característica general altos niveles de inteligencia emocional, difiriendo sobre todo en los niveles de desmotivación y de estrés que presentan. De esta manera, mientras que el primer grupo se diferencia por tener resiliencia y autoconcepto moderados, de desmotivación normal y estrés alto (perfil 1 con mayores factores de vulnerabilidad), el segundo mantiene todos los niveles a excepción del autoconcepto, que se eleva significativamente (perfil 2 con factores de vulnerabilidad y protectores equilibrados), desarrollando el tercer perfil altos niveles de resiliencia y autoconcepto, con desmotivación baja y estrés moderado (Perfil 3 con factores protectores a pesar de los de

vulnerabilidad), y el último perfil demuestran tener altos niveles de resiliencia y de autoconcepto, y bajos o muy bajos de desmotivación y estrés (Perfil 4 con mayores factores protectores)

Existen diferentes elementos que se pueden encontrar dentro del perfil resiliente (Riego de Dios, 2020), pudiendo verse influenciado tanto por factores positivos, como los niveles de inteligencia emocional (Mérida, Sánchez, y Extremera, 2020, Li, Pérez, Yaqing y Petrides, 2018) y de autoconcepto (Demir y Iskender, 2018; Stojiljković, Todorović, Đigić y Dusković, 2014); como por negativos, como la des/motivación (Trigueros, Aguilar, Álvarez, Cangas y López-Liria, 2020) y la experiencia de estrés (Crane, Searle, Kangas y Nwiran, 2019; Obrad, 2020). Tal y como se puede observar, podemos encontrar perfiles docentes muy resilientes, y perfiles docentes “menos” resilientes, pues de acuerdo con los resultados obtenidos, ninguno de los perfiles se puede considerar como no resiliente al poseer todos ellos medios o altos niveles de resiliencia. Esto podría revelar que el perfil de los docentes españoles puede tener como características base no solo la resiliencia, sino también unos niveles moderados o altos de autoconcepto así como unos niveles altos de inteligencia emocional y bajos de desmotivación, pudiéndose observar que estos varían sobre todo en función de la percepción de estrés.

Igualmente, estos perfiles podrían estar influenciados por la posible motivación vocacional que ha impulsado a estos trabajadores a ejercer la docencia (Flores, 2018; Kliueva y Tsagari, 2018; Muñoz, Rodríguez y Luque, 2019), confiriéndoles la capacidad de reponerse y enfrentarse a los diferentes problemas y situaciones límite con eficacia a pesar de experimentar los elementos negativos en diferentes grados de intensidad (Obrad, 2020), justificando así la alta presencia de elementos positivos en todos los perfiles, y la variación de los negativos entre ellos. Sin embargo, sería de interés continuar indagando sobre estos perfiles, pues aunque se hayan podido establecer estas delimitaciones a partir de las variables estudiadas, cabe destacar que no existe un perfil específico de las personas resilientes, ni

tampoco uno referido a los docentes de manera empírica, pues este puede cambiar como consecuencia de la acción de factores de diferentes naturaleza que pueden modificar los niveles de resiliencia, sus factores protectores y también de vulnerabilidad de diversas maneras (Sousa y Extremera, 2016; Kliueva y Tsagari, 2018)

De acuerdo con el O4.2 “Determinar la posible relación entre los perfiles de docentes resilientes y la variable de burnout”, al comparar estos perfiles con los niveles de burnout asociados a cada uno de ellos, se puede observar que los docentes que pertenecen al primer perfil son los más propensos a padecer Síndrome de burnout, mientras que los docentes pertenecientes al cuarto perfil tienen niveles muy bajos de burnout. De acuerdo con el análisis de los perfiles a partir de los niveles de burnout de los docentes realizado por Salmela, Hietajärvi y Lonka (2019), los docentes que pertenecían a los perfiles con bajos niveles de burnout y altos niveles de compromiso laboral eran a su vez los que mayores niveles de resiliencia mostraban, influyendo además en estos perfiles otros aspectos laborales y contextuales, como la situación económica y la estabilidad laboral de los docentes. Igualmente, el estudio realizado por Méndez, Martínez, Ruiz y García (2020), revela que estas diferencias en el perfil del docente respecto a la prevalencia del burnout también se pueden deber a la autoestima, pues los perfiles con altos niveles de burnout eran a su vez los que menos autoestima habían presentado. Estos resultados también van en línea con los realizados por Burić, Slišković y Penezić (2019), donde los perfiles docentes que tenían mayor peso de emociones negativas y menor de las positivas mostraban también menores niveles de burnout, así como de otro tipo de sintomatología psicopatológica. De esta manera, mantener perfiles docentes con altas habilidades resilientes y factores positivos, podría funcionar en sí como un protector ante el padecimiento del síndrome de burnout.

Por otra parte y siguiendo con el objetivo 4.2. “Determinar la posible relación entre los perfiles de docentes resilientes y las variables de género, edad, años de experiencia docente y nivel educativo en el que se encuentren

ejerciendo la docencia”, estos perfiles no muestran diferencias entre ellos cuando se comparan entre la edad y la experiencia docente, pero sí cuando se comparan con la etapa educativa. Los docentes no universitarios tienen mayor propensión a tener el segundo perfil, con unos factores de vulnerabilidad y de protección equilibrados, mientras que los docentes universitarios suelen encontrarse en los tres primeros perfiles de manera equilibrada y casi indiscriminada. En el último perfil, podemos observar más docentes no universitarios que de docentes universitarios.

La comparación de los perfiles docentes no suele mostrar diferencias significativas en cuanto a las variables sociodemográficas de edad o género (Méndez, Martínez, Ruiz y García, 2020; Burić, Slišković y Penezić, 2019), aunque en ocasiones sí pueden verse modificados por otro tipo de variables contextuales, como la remuneración económica (Salmela, Hietajärvi, y Lonka, 2019) o culturales (Klassen, et al., 2021). En ese caso, teniendo en cuenta el nivel educativo de los perfiles de docentes, aquellos con condiciones laborales más estables suelen ser a su vez los que más capacidad tienen para superar situaciones adversas, como la pandemia generada por la COVID-19, pues la estabilidad laboral proporciona a su vez estabilidad emocional (Holguin, Villena, Soto y Panduro, 2020; Salmela, Hietajärvi, y Lonka, 2019). Teniendo en cuenta este hecho, los profesores no universitarios, a pesar de tener que enfrentarse a un proceso de selección a través de oposición y de los periodos de interinidad por los que muchos de ellos tienen que pasar, suelen tener mayor estabilidad temporal en sus inicios que un número importante de docentes universitarios, quienes deben pasar por diversas fases en las que son requeridos elementos más allá del estudio, tienen mayor competitividad directa y deben obtener méritos docentes y de investigación para poder conseguir un puesto fijo (Cladellas, Castelló y Parrado, 2018) lo que podría justificar las diferencias entre los perfiles universitarios y los no universitarios.





# Capítulo VII

## Conclusiones





## Capítulo VII. Conclusiones

---

A continuación, se presentan las principales conclusiones de los diferentes estudios realizados en la presente tesis doctoral.

### **7.1. Principales conclusiones del Estudio I: Descripción de las variables psicológicas de los docentes**

Los docentes, con independencia de la etapa educativa en la que se encuentren ejerciendo la docencia, presentan elevados niveles resiliencia y de cada una de sus dimensiones (“Locus de control y compromiso”, “Desafío de la conducta orientada a la acción”, “Autoeficacia y resistencia al malestar”, “Optimismo y adaptación a situaciones estresantes”, y “Espiritualidad”), sobrepasando el percentil 70. Más de la mitad de los docentes poseen niveles moderados de resiliencia y casi la mitad de ellos tienen niveles altos de resiliencia.

Los docentes que se encuentran ejerciendo docencia en etapas no universitarias presentan altos niveles de resiliencia general y altos niveles de cada una de sus dimensiones, con una tendencia a mostrar una media de resiliencia algo más elevada que la presentada por la muestra global de docentes. La mitad de ellos demuestran tener niveles medios de resiliencia, y la mitad restante altos niveles de esta capacidad.

Los docentes universitarios presentan igualmente altos niveles de resiliencia general y de cada una de sus dimensiones, con niveles algo más bajos que los presentados por los docentes no universitarios. Además, seis de cada diez docentes universitarios presentan niveles medios, mientras que casi 4 de cada 10 tienen altos niveles de resiliencia.

En cuanto al autoconcepto, los diferentes educadores muestran unos niveles de autoconcepto general elevados, al igual que en sus dimensiones (“A.Físico”, “A.Académico”, “A.Familiar”, “A.Social” y “A.Emocional”),

perteneciendo los mayores niveles a la dimensión académica, y los menores a la física.

Los docentes de etapas no universitarias tienen altos niveles de autoconcepto general y dimensional algo más elevados en comparación con los docentes a nivel global, siendo el autoconcepto Académico y el Social los que mayores niveles han obtenido, y el Físico el que menor.

Los educadores universitarios también han mostrado altos niveles de autoconcepto general y en cada una de sus dimensiones, siendo también el Académico el más elevado y el Físico el menos, pero con una tendencia en cada una de las dimensiones a presentar menores niveles de autoconcepto que los docentes de manera general y los docentes no universitarios.

La inteligencia emocional se encuentra altamente desarrollada en los profesionales de la educación universitaria y no universitaria, teniendo 8 de cada 10 personas altos niveles de inteligencia emocional. Esto se puede observar también en cada una de sus dimensiones (“Intrapersonal”, “Interpersonal”, “Manejo del estrés”, “Adaptabilidad”, y “Estado de ánimo general”), siendo la dimensión menos desarrollada la “Intrapersonal”, y la más evolucionada la de “Manejo del estrés”.

Si nos centramos en maestros y profesores universitarios y no universitarios de manera específica, la inteligencia emocional es algo más elevada en los docentes no universitarios que la presentada en la muestra global y en la muestra de docentes universitarios, aunque en los tres grupos son igualmente elevadas. En docentes no universitarios los mayores niveles se encuentran en la dimensión “Interpersonal”, mientras que en docentes universitarios se encuentra más desarrollado la de “Manejo del estrés”. En ambos casos, los menores niveles pertenecen a la dimensión “Intrapersonal”.

Los niveles de desmotivación son, de manera general, bajos, teniendo casi la mitad de los docentes niveles muy bajos de desmotivación. Se puede observar que 2.3 de cada 10 participantes tienen niveles bajos de

desmotivación, seguido de los niveles normales de desmotivación (1.5 de cada 10).

De los docentes no universitarios, 4 de cada 10 poseían niveles muy bajos de desmotivación, mientras que en los docentes universitarios este número ascendía a 5 de cada 10.

Se puede observar una situación similar en los niveles de burnout de los docentes, los cuales se mostraron moderados y bajos de manera general y dimensional (“Impacto Personal”, “Insatisfacción Laboral”, “Clima Social”, “Abandono Motivacional”). Los menores niveles se han presentado en la dimensión de “Insatisfacción Laboral” y los mayores en la de “Abandono Motivacional”. Más de la mitad de los docentes tienen niveles medios/moderados de burnout y casi el resto de ellos muestran niveles bajos de burnout.

De manera más específica, los docentes no universitarios presentan bajos y moderados niveles de burnout, siendo algo inferiores a los presentados por la muestra total. La dimensión menos presente fue la de “Clima Social” y la más notoria la de “Abandono Motivacional”.

En cuanto a los docentes universitarios, presentan una situación similar con bajos y moderados niveles de burnout, con una tendencia a encontrarse en los niveles moderados. Igualmente, la dimensión más desarrollada ha sido la de “Abandono Motivacional”, y la menos la de “Insatisfacción laboral”.

Por último y haciendo referencia a los niveles de estrés, los docentes en general poseen unos niveles moderados de estrés, estando presentes en casi la mitad de la muestra. En este caso, se pueden observar aproximadamente el mismo número de docentes que poseen niveles bajos y niveles altos de estrés (2.9 y 2.5 de cada 10 de manera respectiva).

En los grupos de docentes no universitarios y universitarios, ambos grupos poseen unos niveles similares a los de la muestra total, pudiéndose observar una tendencia de los docentes no universitarios a percibir niveles

bajos y moderados de estrés, mientras que los docentes universitarios tienen una mayor frecuencia de aparición en niveles moderados y altos.

## **7.2. Principales conclusiones del Estudio II: Comparación de los niveles de resiliencia y las características sociodemográficas y psicológicas; y entre las psicológicas y los docentes universitarios y no universitarios**

Los niveles de resiliencia general no varían en función del género. En cambio, sí que lo hacen algunas de sus dimensiones, como son las de “Locus de Control y Compromiso”; “Desafío a la conducta Orientada a la Acción” y “Espiritualidad”, poseyendo las mujeres mayores niveles en estas tres dimensiones resilientes que los hombres.

Tampoco existen variaciones en los niveles de resiliencia si se relaciona con la edad de los docentes, pero sí que existen diferencias entre diferentes grupos de edad en la dimensión “Desafío a la Conducta Orientada a la Acción”. En este caso, los docentes menores de 30 años, y aquellos que poseen entre 30 y 50 años, suelen desarrollar más niveles de resiliencia que los docentes con más de 50.

Los años de experiencia docente no influyen en el desarrollo de la resiliencia general, aunque al igual que con la edad, si genera variaciones en la dimensión “Desafío a la Conducta Orientada a la Acción”, donde aquellos profesionales que poseían entre 10 y 20 años de experiencia docente arrojaron mayores medias en comparación con aquellos docentes que habían pasado entre 20 y 30 años de dedicación docente.

La etapa educativa de los docentes sí influye en el desarrollo general y dimensional de la resiliencia, presentando unos mayores niveles de resiliencia los docentes que pertenecían a etapas no universitarias. Igualmente, la etapa educativa influye en el desarrollo de las dimensiones “Locus de Control y Compromiso”, “Desafío a la Conducta Orientada a la Acción” y “Espiritualidad”, siendo en los tres casos mayores los niveles de resiliencia dimensional en el grupo de docentes no universitarios.

Los docentes no universitarios poseen mayores niveles de autoconcepto que el profesorado universitario, sin embargo, de manera específica, solo la dimensión del autoconcepto Social se encuentra relacionada con la etapa educativa, repitiéndose el patrón que se muestra con el autoconcepto general (docentes no universitarios con mayores niveles de autoconcepto social).

La inteligencia emocional no se ve influenciada por el nivel educativo en el que se ejerce la profesión docente, solo se puede observar la influencia de esta en las dimensiones de “IE Interpersonal” e “IE Adaptabilidad”, donde las menores medias pertenecían a los docentes universitarios.

Los docentes no universitarios se encuentran más desmotivados en su trabajo que el profesorado que trabaja en centros universitarios

La etapa educativa tampoco se encuentra relacionada con el desarrollo del Síndrome de burnout en general, pero sí se encuentra relacionada con la aparición de algunas de las dimensiones que integran este síndrome. De esta manera, los docentes no universitarios tenían más desarrollada la dimensión de “Insatisfacción”, mientras que los docentes universitarios desarrollaron mucho más la dimensión “Clima de Trabajo”.

Por último, no existe una relación entre el estrés y la etapa en la que se encuentran ejerciendo como docentes

Los docentes con altos niveles de resiliencia suelen desarrollar a su vez altos niveles de autoconcepto, aumentando el nivel de resiliencia desde los niveles más bajos hasta los niveles más elevados de autoconcepto. Si atendemos a las dimensiones de la resiliencia, también existe un aumento significativo de las medias obtenidas en las dimensiones de la resiliencia en los niveles bajos, medios y altos de autoconcepto, a excepción de la dimensión de “Espiritualidad”, la cual no se encuentra relacionada con los niveles de autoconcepto.

Los niveles de resiliencia docente se encuentran relacionados con los niveles de inteligencia emocional, siendo los educadores con menores niveles

de resiliencia los que a su vez tienen menor capacidad de inteligencia emocional. A su vez, los niveles de resiliencia aumentan de manera significativa desde los docentes que tienen baja inteligencia emocional, pasando por el grupo de inteligencia emocional moderada, hasta las personas que tienen alta inteligencia emocional. Esta situación se repite en cada una de las dimensiones de la resiliencia, a excepción de la dimensión “Espiritualidad”, la cual no se ve influenciada por la inteligencia emocional de los docentes, y de la dimensión “Desafío y conducta orientada a la acción (DC)”, en la cual el aumento se diferencia entre los docentes con niveles de DC baja-moderada y DC alta.

Los niveles de desmotivación que presenta el profesorado así como sus niveles de resiliencia general se encuentran relacionados entre sí, siendo los docentes más desmotivados los que menos niveles de resiliencia poseen. Este descenso aparece de manera escalonada entre los docentes muy motivados (o muy poco desmotivados) y los docentes con una desmotivación baja-normal-moderada-alta, por lo que estas tres últimas agrupaciones son los que menores niveles de resiliencia han obtenido. También existe una relación entre todas las dimensiones de la resiliencia, a excepción de la dimensión “Espiritualidad”, no encontrándose relacionada con la desmotivación.

Al comparar los niveles de resiliencia con el estrés docente, se puede observar que ambas variables se encuentran relacionadas, tanto en la resiliencia general como en cada una de sus dimensiones a excepción de la dimensión de “Espiritualidad” de la resiliencia. Los docentes con unos mayores niveles de resiliencia son a su vez los que menos niveles de estrés han presentado, aumentando la resiliencia de manera significativa entre los docentes que experimentaban bajos niveles de estrés, hasta los docentes con altos niveles. En la dimensión DC, se encuentra una diferencia significativa entre la resiliencia y los docentes con niveles bajos-moderados de estrés, y los docentes con altos niveles de estrés.

### **7.3. Principales conclusiones del Estudio III: Análisis correlacional entre resiliencia, factores psicosociales y factores sociodemográficos**

La edad se encuentra inversamente correlacionada con los niveles de resiliencia, por lo que a más edad, menores niveles de resiliencia. Este tipo de relación se mantiene en la dimensión de “Desafío a la conducta orientada a la acción”, y en la dimensión “Optimismo y adaptación a situaciones estresantes”.

En cuanto a la correlación existente entre la resiliencia y la experiencia docente, esta solo se muestra en la dimensión de “Desafío de la conducta orientada a la acción”, siendo esta relación negativa y significativa, por lo que a mayor experiencia docente, menor presencia de conductas dirigidas a la acción.

Los niveles de resiliencia así como sus dimensiones se encuentran correlacionados positivamente con los niveles de autoconcepto y de sus dimensiones, por lo que a mayores niveles de resiliencia mostrada por los docentes, o de algunas de sus dimensiones, mayores niveles de autoconcepto, general y específico. Las relaciones más fuertes son las mantenidas entre la resiliencia y el autoconcepto generales, mientras que la más débil se muestra entre la resiliencia y el autoconcepto Familiar Solo la dimensión de “Espiritualidad” de la resiliencia no correlaciona con el autoconcepto general, el “Físico”, el “Académico”, ni con el “Social”

La resiliencia y la inteligencia emocional se encuentran correlacionadas de manera positiva y fuerte, por lo que a mayores niveles de resiliencia, mayores niveles de inteligencia emocional y viceversa. En este caso, algunas de las dimensiones muestran cambios en las correlaciones, como es el caso existente entre la dimensión de la resiliencia “DC” y la dimensión de la IE “Manejo”, las cuales no se encuentran correlacionadas entre sí; y el caso de la dimensión resiliente “Espiritualidad”, la cual solo correlaciona con la dimensión “Interpersonal” de la IE.

La resiliencia, la desmotivación, el burnout y el estrés se encuentran correlacionados de manera inversamente proporcional, por lo que a mayores niveles de resiliencia, menores niveles de estos tres últimos constructos, siendo la relación más intensa la establecida entre los niveles de resiliencia y los niveles de estrés. Este hecho se repite con todas las dimensiones de la resiliencia a excepción de la dimensión de “Espiritualidad”, la cual solo se encuentra correlacionada con la dimensión del burnout “Clima de trabajo”.

El autoconcepto y la inteligencia emocional (factores positivos) correlacionan entre sí de manera positiva, por lo que a mayores niveles de autoconcepto, mayores niveles de inteligencia emocional. La relación mantenida entre los niveles de desmotivación, burnout y estrés también (Factores negativos) es positiva, por lo que uno aumenta de manera progresiva conforme aumenta alguno de los otros dos factores negativos de manera individual. En cuanto a la correlación entre las variables positivas o protectoras, y las variables negativas o de vulnerabilidad, la correlación existente entre ellas es fuerte y negativa, por lo que a mayores capacidades protectoras, menor experimentación de factores de vulnerabilidad, y viceversa. En estos últimos casos, las relaciones más fuertes se encuentran establecidas entre el autoconcepto y la IE; entre la desmotivación y los niveles de burnout; y entre el estrés y la IE.

Fijándonos en el nivel de predicción que tienen las variables, por una parte, de inteligencia emocional, autoconcepto y desmotivación sobre la resiliencia; y por otra, de resiliencia sobre las variables de burnout y de estrés, se puede concluir que:

Se puede predecir un 44.3% de las variaciones en los niveles de la resiliencia a partir de los niveles de autoconcepto, IE y desmotivación de los docentes, siendo el autoconcepto la variable que mayor peso cobra en la explicación de las posibles variaciones. Mientras que el autoconcepto y la IE actúan como predictoras positivas, la desmotivación actúa como una predictora negativa.



Por otra parte, la resiliencia actúa como predictora tanto de los niveles de burnout como de los niveles de estrés. En el primer caso, la resiliencia puede predecir un 15.3% de las alteraciones en los niveles de burnout, mientras que en el segundo predice hasta un 17.2% de las variaciones en los niveles de estrés. Como se puede observar, aunque son niveles similares, la resiliencia es capaz de predecir en mayor medida los niveles de estrés que en el caso del burnout.

#### **7.4. Principales conclusiones del Estudio IV: Creación de un perfil del docente resiliente**

Se pueden diferenciar cuatro tipos de perfiles en la profesión docente, teniendo en cuenta las variables de resiliencia, inteligencia emocional, autoconcepto, desmotivación y estrés. Independientemente del perfil que se seleccione, los docentes poseen altos niveles de inteligencia emocional, siendo esta la única variable que permanece estable en cualquiera de los perfiles.

El primer grupo de docentes se caracteriza por poseer unos niveles de autoconcepto y resiliencia moderados, y de IE altos (factores protectores), y de desmotivación normal y estrés alto (factores de vulnerabilidad). Debido a estos niveles, este perfil se puede considerar el menos resiliente y más estresado, por lo que es el más vulnerable.

En el segundo perfil docente, los docentes presentan unos niveles de IE y autoconcepto alto, pero de resiliencia moderados (Factores protectores), mientras que los niveles de estrés son moderados y los niveles de desmotivación bajos (factores de vulnerabilidad). Este perfil se podría considerar de docentes resilientes y estresado, siendo un perfil equilibrado entre factores protectores y vulnerables, pero fácilmente desestabilizante.

En el tercer perfil docente, los niveles de los factores protectores de resiliencia, autoconcepto e IE son altos, mientras que los niveles de los factores de vulnerabilidad de estrés siguen siendo moderados y los de desmotivación muy bajos. Este perfil se caracteriza por tanto por ser un perfil resiliente a pesar de los niveles de estrés.

El cuarto perfil de docentes posee unos altos niveles de resiliencia, de autoconcepto y de inteligencia emocional, siendo niveles de estrés bajos y los de la desmotivación muy bajos. De esta manera, este último perfil es el de docentes muy resilientes, cuyos factores protectores actúan eficazmente contra los factores de vulnerabilidad.

En la comparación de cada uno de los perfiles con los niveles de burnout de los docentes, estos varían en cada perfil, siendo los niveles de burnout más elevados en el primer perfil (perfil poco resiliente); y más bajos en el cuarto perfil (perfil muy resiliente), siendo progresivo el aumento de los niveles de burnout conforme aumenta el nivel del perfil.

Los perfiles mostrados no varían en relación con el género, la edad y los años de experiencia docente, aunque sí varían en función del nivel educativo en el que se encuentre practicando la docencia. Mientras que los educadores no universitarios suelen tener una tendencia a encontrarse en el segundo perfil resiliente, el profesorado universitario se suele encontrar repartido entre los perfiles 1, 2 y 3, habiendo en el cuarto perfil una distribución bastante igualitaria entre ambos grupos, aunque con una mayor tendencia por parte de los docentes no universitarios a encontrarse en este.



# Chapter VIII

## Conclusions



## Chapter VIII. Conclusions

---

The main conclusions of the different studies in this doctoral thesis are presented below.

### **8.1. Main findings of Study I: Description of teachers' psychological variables**

Teachers, regardless of the educational stage in which they teach, present high levels of resilience and of each of its dimensions (“Control”; “Tenacity, Personal competence, and high standards”; “Trust in one’s instincts, tolerance of negative affect, and the strengthening effects of stress”; “Positive acceptance of change and secure relationships with others” and “Spirituality”), exceeding the 70th percentile. More than half of teachers have moderate levels of resilience, and almost half of them have high levels of resilience.

Teachers working in non-university stages present high levels of general resilience and high levels of each of its dimensions, with a tendency towards a somewhat higher average resilience than that presented by the global sample of teachers. Half of them demonstrate medium levels of resilience, and the remaining half demonstrate high levels of this capacity.

University teachers also present high levels of general resilience and in each of its dimensions, presenting somewhat lower levels than non-university teachers. In addition, six out of ten university teacher present medium levels, whereas almost four out of ten have high levels of resilience.

Regarding self-concept, the different educators show high levels of general self-concept, as well as in its dimensions (“Physical”, “Academic”, “Family”, “Social”, and “Emotional”), the highest levels belonging to the academic dimension, and the lowest to the physical dimension.

Teachers of non-university stages have high levels of general and dimensional Self-concept somewhat higher than teachers at a global level, with Academic and Social Self-concept the ones that have obtained the highest levels and the Physical Self-concept the lowest.

University educators also display high levels of self-concept, in general, and each of its dimensions. The Academic self-concept levels are the highest, while Physical self-concept presented the lowest levels, albeit with a tendency in each dimension to present lower levels of self-concept than the teachers working in general and non-university contexts.

Emotional Intelligence is highly developed in university and non-university education professionals, with 8 out of 10 people having high levels of Emotional Intelligence. It is also observed in each of its dimensions (“Intrapersonal”, “Interpersonal”, “Stress management”, “Adaptability”, and “General mood”), the least developed dimension being “Intrapersonal”, and the most evolved is “Stress management”.

If we focus specifically on university and non-university teachers and university professors, Emotional Intelligence is somewhat higher in non-university teachers than that presented in the global sample and the sample of university teachers, although they are equally high in all three groups. In non-university teachers, the highest levels are found in the “Interpersonal” dimension, while the “Stress management” dimension is more developed in university teachers. The lowest levels belong to the “Intrapersonal” dimension in both cases.

Levels of demotivation are general, low, with almost half of the teachers having very low levels of Demotivation. Indeed, 2.3 out of 10 participants have low levels of demotivation, followed by normal levels of demotivation (1.5 out of 10).

Of non-university teachers, 4 out of 10 had very low levels of demotivation, while in university teachers, this number rose to 5 out of 10.

A similar situation is observed in the levels of burnout, which were moderate and low in a general and dimensional way (“Personal Impact”, “Job Dissatisfaction”, “Social Climate”, “Motivational Abandonment”). The “Job Dissatisfaction” dimension presents the lowest levels, while “Motivational Abandonment” presents the highest. More than half of the teachers have medium / moderate levels of burnout, and almost the rest show low levels of burnout.

More specifically, non-university teachers present low and moderate levels of burnout, which is somewhat lower than those presented by the total sample. The least present dimension is “Social Climate”, and the most prevalent is “Motivational Abandonment”.

Regarding university teachers, they present a similar situation with low and moderate levels of burnout, with a tendency towards moderate levels. Likewise, the most developed dimension is “Motivational Abandonment”, and the least is “Job dissatisfaction”.

Finally, and referring to the levels of Stress, teachers generally have moderate levels of Stress, being present in almost half of the sample. In this case, approximately the same number of teachers have low and high-stress levels (2.9 and 2.5 out of 10, respectively).

In the groups of non-university and university teachers, both groups have similar levels to those of the total sample, in that non-university teachers tend to perceive low and moderate levels of Stress. In contrast, university teachers present a higher occurrence of moderate and high levels.

## **8.2. Main findings of Study II: Comparison of resilience levels and socio-demographic and psychological characteristics; and between psychological and university and non-university teachers**

Overall resilience levels do not vary based on gender. Conversely, some of its dimensions, such as “Control”, “Tenacity, Personal competence,

and high standards”, and “Spirituality”, do vary, with women having higher levels than men in these three resilience dimensions.

There are also no variations in the levels of resilience related to the teachers' age. However, there are differences between different age groups in the dimension “Tenacity, Personal competence, and high standards”. In this case, teachers under the age of 30, and those between 30 and 50, tend to develop higher levels of resilience than those over 50.

The number of years of teaching experience does not influence the development of general resilience, although, as with age, it does generate variations in the dimension “Tenacity, Personal competence, and high standards”. Indeed, those professionals with ten to 20 years of teaching experience yielded higher averages than those teachers who had spent between 20 and 30 years of teaching dedication.

The educational stage of teachers does influence the general and dimensional development of resilience, with teachers who belonged to non-university stages showing higher levels of resilience. Likewise, the educational stage influences the development of the dimensions “Control”, “Tenacity, Personal competence, and high standards” and “Spirituality”, being in the three cases higher the levels of dimensional resilience in the group of non-university teachers.

Non-university teachers have higher levels of self-concept than university teachers. However, only the Social Self-concept dimension is related to the educational stage, repeating the pattern shown with the general Self-concept (non-university teachers with higher levels of social self-concept).

The educational level in which the teaching is practised does not influence emotional intelligence, and its influence can only be observed in the dimensions of “Interpersonal” and “Adaptability”, where university teachers present the lowest means.



Non-university teachers are more unmotivated in their work than teachers who work in university centres

The educational stage is not related to the development of burnout Syndrome in general, but it is related to the appearance of some of the dimensions that make up this syndrome. In this way, non-university teachers have further developed the “Dissatisfaction” dimension, while university teachers developed the “Work Climate” dimension much more.

Finally, there is no relationship between stress and the stage in which they are practising as teachers

Teachers with high levels of resilience tend to develop high levels of self-concept, which, in turn, increase the level of resilience from the lowest levels to the highest levels of self-concept. If we look at the dimensions of resilience, there is also a significant increase in the means obtained in the dimensions of resilience at the low, medium and high levels of Self-concept. An exception to this is the dimension of “Spirituality”, which is not found related to levels of Self-concept.

The levels of teacher resilience are related to the levels of motional Intelligence, with educators with lower levels of resilience having the least capacity for Emotional Intelligence. In turn, the levels of resilience increase significantly from teachers who have low Emotional Intelligence, through the moderate Emotional Intelligence group, to people with Emotional Intelligence. This situation repeats in each of the dimensions of resilience, except for “Spirituality”, which is not influenced by the Emotional Intelligence of teachers, and the dimension “Tenacity, Personal competence, and high standards (TP)”, in which the increase differs between teachers with low-moderate TP and high TP levels.

The levels of demotivation that teachers present, and their levels of general resilience are related to each other, with the most demotivated teachers having the lowest levels of resilience. This decline appears staggered among highly motivated (or very unmotivated) teachers and teachers with low-

normal-moderate-high demotivation, so these last three groups are the ones with the lowest levels of resilience. There is also a relationship between all the dimensions of resilience, except for "Spirituality", given that it is not related to demotivation.

When comparing the levels of resilience with teacher stress, it is observed that both variables are related, both in general resilience and each of their dimensions (except for the "Spirituality" dimension of resilience). Teachers with higher levels of resilience are, in turn, those with the lowest levels of stress, increasing resilience significantly among teachers who experienced low levels of stress, up to teachers with high levels. A significant difference is found in the TP dimension between resilience and teachers with low-moderate stress levels and teachers with high levels of stress.

### **8.3. Main findings of Study III: Correlational analysis between resilience, psychosocial factors and socio-demographic factors**

Age is inversely correlated with levels of resilience, in that the older the teacher, the lower the resilience levels. This type of relationship is present in the "Tenacity, Personal competence, and high standards" and "Positive acceptance of change and secure relationships with others" dimensions.

Regarding the correlation between resilience and teaching experience, it only appears in the dimension of "Tenacity, Personal competence, and high standards", this relationship being negative and significant. The greater the teaching experience, the rarer the presence of behaviours oriented towards action.

Resilience levels and their corresponding dimensions correlate positively with the levels of Self-concept and their dimensions; that is, the higher the levels of resilience, or some of its dimensions, shown by the teachers, the higher the levels of general and specific self-concept. The most robust relationships are those between Resilience and general Self-concept, while the weakest is between Resilience and Family Self-concept. Only the

“Spirituality” dimension of resilience does not correlate with the general Self-concept of the “Physical”, the “Academic”, nor the “Social”.

Resilience and Emotional Intelligence are positively and strongly correlated so that at higher levels of resilience, there is also evidence of higher levels of Emotional Intelligence and vice versa. In this case, some of the dimensions show changes in correlations, as is the case between the resilience dimension “TP” and the EI dimension “Management”, which are not correlated with each other; and the case of the resilient dimension “Spirituality”, which only correlates with the “Interpersonal” dimension of EI.

Resilience, demotivation, burnout, and stress are inversely correlated. The higher the levels of resilience, the lower the levels of these last three constructs, the most robust relationship being the one established between the levels of resilience and the stress levels. This pattern is repeated in all the dimensions of resilience except for the dimension of “Spirituality”, which only correlates with the dimension of burnout, “Work environment”.

Self-concept and Emotional Intelligence (positive factors) correlate with each other positively, so where there are higher levels of Self-concept, there are higher levels of Emotional Intelligence. The relationship maintained between the levels of demotivation, burnout, and stress is also positive (negative factors). Thus, when one increases progressively, the other two negative factors also increase individually. Regarding the correlation between the positive or protective variables and the negative or vulnerability variables, the correlation between these is strong and negative, so that the greater the protective capacities, the less experimentation of vulnerability factors, and vice versa. In the latter cases, the most robust relationships are between self-concept and EI, demotivation and burnout levels, and stress and EI.

Looking at the level of prediction that, on the one hand, the variables of Emotional Intelligence, Self-concept, and Demotivation have on resilience, and on the other hand, that resilience has on burnout and stress variables, it can be concluded that 44.3% of the variations in the levels of resilience can

be predicted based on the levels of self-concept, EI and demotivation of teachers, with self-concept having the greatest weight in explaining possible variations. While Self-concept and EI act as positive predictors, demotivation acts as a negative predictor.

By contrast, resilience is a predictor of both burnout and stress levels. In the first case, resilience can predict 15.3% of the changes in burnout levels, while in the second, it predicts up to 17.2% of the changes in stress levels. As can be seen, although these levels are similar, resilience can predict stress levels to a greater extent than in the case of burnout.

#### **8.4. Main findings of Study IV: Building a resilient teacher profile**

Four types of profiles can be distinguished in the teaching profession, considering the variables of Resilience, Emotional Intelligence, Self-concept, Demotivation and Stress. Regardless of the profile selected, teachers have high levels of Emotional Intelligence, this being the only variable that remains stable in any of the profiles.

The first group of teachers has moderate self-concept and resilience levels, high EI (protective factors), and normal demotivation and high stress (vulnerability factors). Considered the least resilient and most stressed due to these levels, it is the most vulnerable group.

The second teacher profile has high levels of EI and self-concept but moderate resilience (protective factors), while stress levels are moderate and demotivation levels are low (vulnerability factors). This profile represents resilient and stressed teachers, as it is a balanced profile between protective and vulnerable factors, but one that can be easily destabilised.

In the third teacher profile, the levels of protective factors of resilience, self-concept and EI are high, while the levels of the stress vulnerability factors remain moderate and those of demotivation very low. This profile is considered to be resilient, despite stress levels.

The fourth profile of teachers has high levels of resilience, self-concept and Emotional Intelligence, with low-stress levels and very low demotivation levels. Thus, this profile represents highly resilient teachers whose protective factors act effectively against vulnerability factors.

Variations in burnout levels can be found when comparing these teacher profiles. The highest burnout levels are present in the first profile (low-resilient profile), whilst the fourth profile (very resilient profile) presents low levels of burnout. Indeed, burnout levels increase progressively as the profile level increases.

The profiles shown do not vary according to gender, age, or years of teaching experience, although they vary depending on the educational level where the teaching takes place. While non-university educators tend to find themselves in the second resilience profile, university teaching staff are usually distributed between the first, second and third profiles. The fourth profile is distributed relatively equally between both groups, although with a greater presence of non-university teachers.





# Capítulo IX

## Limitaciones y perspectivas futuras





## Capítulo IX. Limitaciones y perspectivas futuras

---

A lo largo del proceso de elaboración de esta tesis doctoral, han surgido una serie de limitaciones, entre otras, teóricas, metodológicas, muestrales, instrumentales y/o contextuales, que han marcado el camino seguido. Empezando por el apartado teórico, una de las principales limitaciones de este estudio ha sido la dificultad para encontrar información referente a trabajos e investigaciones realizadas sobre la resiliencia en docentes y su comparación con las variables establecidas, proceso que en ocasiones se ha tornado complicado en el ámbito internacional, pero aún más en el nacional. De esta manera, mientras que las investigaciones realizadas respecto a la resiliencia docente se han podido encontrar en países sudamericanos y en algunos países europeos, el número de estudios realizados sobre la resiliencia docente en España, tal y como se puede apreciar en el progreso del trabajo, ha sido considerablemente menor que en el resto de los países. Esto ha añadido una dificultad añadida en el marco teórico y en la discusión, al poder realizar escasas comparaciones con otros estudios con muestras españolas. No obstante, cabe destacar que este hecho sí ha permitido una vista externa a nuestro propio país, mucho más globalizada, con investigaciones de índole internacional donde muestran resultados similares a los presentados en la actual investigación, y por lo tanto, ha suscitado la idea tanto de la necesidad de seguir realizando trabajos de investigación sobre la situación de bienestar de los docentes españoles, así como la búsqueda de posibles diferencias entre estos y el profesorado extranjero en pos de mejorar su situación laboral y personal

A esta limitación debemos añadirle el idioma en el que se ha realizado la búsqueda bibliográfica, tanto para obtener la información perteneciente al marco teórico como para comparar los resultados con otros estudios, pues algunas de las investigaciones realizadas respecto a la resiliencia docente se desarrollan en países asiáticos, muchas de ellas sin acceso al texto en español

o en inglés. A pesar de no haber podido acceder a la información que este tipo de estudios genera, el inglés, al ser actualmente el más hablado alrededor del mundo, sigue siendo el idioma por antonomasia en la divulgación de resultados científicos, por lo que se ha podido acceder a una gran cantidad de información científica, relevante, veraz y significativa para el desarrollo de este trabajo, sin que esta limitación haya supuesto un problema para el mismo.

Adentrándonos en el marco metodológico, nos encontramos ante un estudio de carácter descriptivo-exploratorio-correlacional, no experimental, ex post facto, con una secuencia temporal transversal, por lo que no permite establecer relaciones de causalidad entre variables. Si bien se debe considerar este hecho una limitación por su propia naturaleza, debemos tener en cuenta la necesidad de realizar estudios de carácter descriptivos como base para realizar investigaciones donde se señale las relaciones de causa-efecto, pues de esta manera se representa el estado del arte de una manera más concreta y precisa, generando nuevos conocimientos teórico-científicos. Igualmente, el análisis de los datos a partir de relaciones, correlaciones, regresiones lineales y división por clústeres ha permitido determinar las asociaciones y variaciones concomitantes de las variables, la intensidad, la dirección así como diferentes perfiles docentes, apoyando los conocimientos teóricos obtenidos a partir de la obtención de datos empíricos.

Respecto a las limitaciones en la recogida de datos, han surgido varias dificultades: En primer lugar, la mayoría de los educadores dedican bastantes horas al ámbito laboral, ya sea por razones investigadoras o del propio ejercicio de la docencia, por lo que disponen de poco tiempo para poder realizar otro tipo de tareas. En segundo, debemos tener en cuenta que resulta bastante complicado conseguir reunir a todos los participantes necesarios en un lugar y momento determinado con la intención de cumplimentar los diferentes apartados del cuestionario, pues sus obligaciones laborales se desarrollan en diferentes horarios a lo largo del día al encontrarnos ante docentes de diferentes centros educativos (desde guarderías hasta los centros

universitarios). Estos dos hechos han dificultado la recogida de datos tanto dentro como fuera del horario laboral.

En segundo lugar, debido a su escasez de tiempo y su difícil disponibilidad, algunos se suelen mostrar reticentes a contestar cuestionarios. En tercer y último lugar, solo una muestra mínima y no significativa ha contestado a los cuestionarios que se mandan en formato electrónico a través de los correos electrónicos, por lo que se ha tenido que optar por recoger la muestra necesaria de manera presencial, pasando personalmente por cada uno de los despachos universitarios y cada uno de los colegios seleccionados, entregando la información necesaria y los cuestionarios en mano, y asistiendo de nuevo en un horario establecido por cada profesor o centro al cabo de una semana para recoger todos los test cumplimentados.

Aunque estos tres hechos hayan supuesto un plus en el tiempo empleado para la recogida de datos, también ha permitido explicar directamente el propósito de la investigación a los docentes, así como un trato más cercano y humano con las personas que se encontraban dispuestas a participar que el que puede proporcionar el envío masivo de encuestas de manera virtual. Igualmente, ha permitido conservar el anonimato y la participación voluntaria, pues podían asegurarse de que los datos proporcionados a través de la hoja de consentimiento escrito, de obligada cumplimentación, siguiendo con las especificaciones establecidas por el Comité de Bioética de la Universidad de Almería, no eran utilizados ni divulgados en el proceso de investigación. Mencionar que este mismo consentimiento ha sido en sí mismo una limitación para la presente investigación, pues muchos docentes se negaban a firmarlo, siendo una condición necesaria y por tanto excluyente en la participación de la investigación.

Destacamos el hecho de que se han encontrado muy pocos docentes en los niveles bajos de cada una de las dimensiones positivas, al igual que docentes con altos niveles en las negativas, por lo que no se ha podido medir el impacto que ha podido tener las diferentes variables y sus relaciones con

personas, por ejemplo, con muy bajos niveles de resiliencia o muy altos de burnout. A pesar de que pueda significar una limitación al no poder encontrar información sobre esas cohortes, se destaca como un aspecto bastante positivo el no haber podido encontrar profesionales no resilientes ni profesionales extremadamente estresados, desmotivados o con síndrome de burnout totalmente desarrollado, pues la gran mayoría de docentes se encontrarían preparados para enfrentar diferentes adversidades. Así mismo, revela la importancia y genera un interés en continuar la investigación en este colectivo laboral, de manera que permita determinar qué otras variables podrían estar igualmente implicadas en el aumento de casos con Síndrome de burnout, en la desmotivación, y en la disminución de los niveles de resiliencia.

Por último, y teniendo en cuenta elementos contextuales que han sido totalmente incontrolables, la aparición de la Covid-19 y la consecuente crisis sanitaria a nivel mundial, ha supuesto la alteración de los esquemas planteados, pues ha surgido durante un periodo en el que, por una parte, se comenzaban a analizar los datos, y por otra, se intentaba conseguir una mayor muestra docente junto con una muestra de docentes extranjeros para su posterior análisis y comparación. Esto ha hecho que fuera imposible comparar una muestra de profesores españoles con una de profesores extranjeros, pues la muestra conseguida en el extranjero no ha podido alcanzar el mínimo requerido para que los resultados arrojados se consideraran significativos. Igualmente, le ha añadido una dificultad extra al proceso de recogida de la muestra, pues además de eliminar por completo la posibilidad de realizar recogidas presenciales, los docentes se encontraban demasiado ocupados adaptando la docencia a un entorno virtual, por lo que tampoco se han mostrado dispuestos a cumplimentar de manera virtual los diferentes apartados del cuestionario.

En cuanto a las perspectivas futuras, además de aquellas que se han mencionado con anterioridad a consecuencia de las propias limitaciones, se sugiere continuar con la investigación en este campo, depurando los instrumentos y añadiendo nuevas variables contextuales, psicológicas,

personales y laborales, como el autoestima, la autoeficacia, el sentido del humor, la relación con los compañeros de trabajo, las creencias religiosas, el deporte realizado, o las propias capacidades, habilidades, metodologías y estilos de enseñanza docente, de manera que se pueda comprobar las posibles variaciones entre otras características del estado psicológico y social del docente, y su influencia en el desempeño. Siguiendo esta perspectiva y teniendo en cuenta el influjo que tiene cualquier docente como modelo para sus estudiantes, otro elemento de importancia en futuras investigaciones sería recopilar datos sobre los niveles de resiliencia, IE, autoconcepto, desmotivación, estrés y burnout, así como el desarrollo académico del propio alumnado, con el propósito de comprobar la influencia del docente como referente académico y personal.

Por otra parte, tal y como se ha mencionado en las limitaciones, sería de gran interés continuar con la dinámica de la investigación a través de una muestra mayor, no solo de docentes pertenecientes a España, sino también de maestros y profesores de otros países extranjeros, de manera que se pueda realizar una comparación de la situación de bienestar de los docentes dependiendo de otros factores como el sistema educativo, la cultura o las características de la sociedad en la que se encuentran inmersos, pudiendo ampliar de esta manera el conocimiento sobre las posibles variables que influyen en el bienestar y desempeño docente.

Como otra perspectiva futura y teniendo en cuenta la limitación metodológica de este estudio, cabe mencionar el interés que puede generar la réplica de la presente investigación utilizando una metodología experimental y longitudinal, pudiendo así establecer las posibles relaciones de causa y efecto entre las diferentes variables o estableciendo las potenciales fluctuaciones en los niveles de resiliencia, autoconcepto, IE, desmotivación, estrés y burnout a lo largo del curso académico, pues debemos tener en cuenta que los docentes se encuentran con variaciones en las exigencias laborales dependiendo del momento y del progreso del curso. Siguiendo esta línea de investigación, también podría ser de interés estudiar la influencia de ciertas

situaciones límite, como puede ser la pandemia generada por la Covid-19, en el desarrollo de habilidades protectoras y factores de vulnerabilidad en los docentes, siendo conscientes de esta manera de la verdadera forma que adquiere la capacidad de resiliencia en este sector laboral, tanto en su día a día como en situaciones adversas altamente estresantes.

Por último, el estudio de la resiliencia docente no solo se puede enfocar de manera general, sino también como localización de los posibles casos negativos extremos, con altos niveles de estrés, con mayor sintomatología del Síndrome de burnout u otro tipo de trastornos patológicos, así como con escasas capacidades resilientes, pudiendo poner en marcha diferentes acciones de orientación, cursos, charlas e implementaciones para poder aumentar la capacidad y el número de factores protectores, evitando así mayores repercusiones de los factores de vulnerabilidad. Tal y como hemos podido comprobar, para poder seguir un proceso de enseñanza-aprendizaje de calidad, necesitamos unos profesionales de la educación resilientes en el ejercicio de la docencia, pues facilitará la adaptación, el afrontamiento, y el manejo de los problemas diarios y de los imprevistos que puedan acaecer de manera mucho más eficaz.









# Capítulo X

## Referencias bibliográficas



## Capítulo X. Referencias Bibliográficas

---

- Abanades, M. (2020). La crisis de salud, de bienestar emocional y de competencias para ser un buen docente. *Revista de Comunicación y Salud*, 10(2), 249-263. Doi: [10.35669/rcys.2020.10\(2\).249-263](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).249-263)
- Abdessalam, M., Arbeyat, A. y Mahmmmod, B. (2015). Emotional intelligence and its relationships with burnout among special education teachers in Jordan: An analytical descriptive study on the southern territory. *Journal of Education and Practice*, 6(34), 88-95.
- Abiodullah, M., Sameen, D. y Aslam, M. (2020). Emotional Intelligence as a Predictor of Teacher Engagement in Classroom. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 127-140.
- Acosta, M. y Burguillos, A.I. (2016). estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria de Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 4(1) doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.616
- Adilogullari, I., Ulucan, H., y Senel, E. (2014). Analysis of the relationship between the emotional intelligence and professional burnout levels of teachers. *Educational Research and Reviews*, 9(1), 1-8.
- Aguaded, M., y Almeida, N. A. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *Tendencias pedagógicas*, 28, 167-180.
- Ainsworth, S., y Oldfield, J. (2019). Quantifying teacher resilience: Context matters. *Teaching and Teacher Education*, 82, 117-128.
- Ainur, M. (2017). Stress and resilience among EFL teachers: An interview study an indonesian junior high school teacher. *TEFLIN Journal*, 28(1), 22-37.
- Akomolafe, M.J., Faremi, Y.A., Akomolafe, B.B. y Onyinyechukwu, C.R., (2020). Big five personality types as predictors of job satisfaction among secondary school teachers. *Uneswa Journal of Education: UJOE*, 3(1), 92-105.

- Al Saidi, F., Al Hinai, I. y Al Mushaifri, B. (2020). Education Resilience in the Time of COVID-19. In Arab World English Journal (AWEJ) *Proceedings of 2nd MEC TESOL Conference*.
- Alvites-Huamaní, C.G. (2019). estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 141-178. Doi: 10.20511/pyr2019.v7n3.393
- Anau, V.M., Checa, I. y Bohórquez, M.R. (2018). Resiliencia y ansiedad precompetitiva en nadadores en edad escolar. Un estudio descriptivo. *Información Psicológica*, 115, 79-92. Doi: 10.14635/IPSIC.2018.115.1
- Anderson, S., Donlan, A.E., McDermott, E.R., y Zaff, J.F. (2015). Ecology matters: Neighbourhood differences in the protective role of self-control and social support for adolescent antisocial behaviour. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 536-549. Doi: 10.1037/ort0000124
- Andrade, J. A., Duffay, L., Ortega, P. A., Ramirez, E. y Carvajal, J. E. (2017). Autoestima y desesperanza en adolescentes de una institución educativa del Quindío. *Revista Duazary*, 14(2), 179-187.
- Andreucci, P. M., y Eisendecker, E. L. (2020). La autonomía del docente en formación: un análisis desde la perspectiva relacional en el contexto de supervisión pedagógica. *Perspectiva Educacional*, 59(3), 4-23.
- Aneja, N. (2014). The importance of value education in the present education system y role of teacher. *International Journal of Social Science and Humanities Research*, 2(3), 230-233.
- Antonio, I., Rodríguez, A. y Revuelta, L. (2019). El impacto del apoyo social y la inteligencia emocional percibida sobre el rendimiento académico en Educación Secundaria. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 109-118. Doi: 0.30552/ejihpe.v9i2.324
- Arias, W. L. y Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Arnup, J., y Bowles, T. (2016). Sould I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the reaching profession. *Australian Council for Educational Research*, 60(3), 229-244.

- Arribillaga, A., Azkarraga, J., Barudy, J., Cyrulnik, B., Forés, A., Gil, G.E., Grané, J., Kotliarenco, M.A., Palma, M., Madariaga, J.M., Ollé, R.M., Pérez-Muga, O., Pourtois, J.P., Puig, G., Rubio, J.L., de Bunes, P.S., Saavedra, E., Vanistendael, S. y Villalba C. (2014) *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Arrivillaga, C., Rey, L., y Extremera, N. (2022). A mediated path from emotional intelligence to problematic social media use in adolescents: The serial mediation of perceived stress and depressive symptoms. *Addictive Behaviours*, 124, 1-6. Doi: 10.1016/j.addbeh.2021.107095
- Assunção, M. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. In Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., y Mansfield, C. F. (eds). *Resilience in education* (pp. 167-184). Springer, Cham.
- Audric, J. (1948). The amazing resilience of children. *Medical World*, 69(11).
- Avilés, P., Cova, F., Bustos, C., y García, F. E. (2014). Afrontamiento y rumiación frente a eventos adversos y crecimiento postraumático en estudiantes universitarios. *Liberabit*, 20(2), 281-292.
- Aznar-Sala, F. J. (2020). La Educación Secundaria en España en Medio de la Crisis del COVID-19. *The International Journal of Sociology of Education (RISE)*, (Special Issue), 53-78.
- Azzahra, F. y Wira, R. (2019). The effect of resilience toward psychological distress among female medica students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 304, 103-105.
- Bahat, B., y Ovsenik, M. (2020). Emotional Intelligence in Secondary School Students. *Journal of Universal Excellence*, 9(4), 293-308. Doi: 10.37886/ruo.2020.018
- Bajaj, B. y Pande, N. (2015). Meditating role of resilience in the impact of mindfulness on life satisfaction and affect as indices of subjective well-being. *Personality and individual Differences*, 93, 63-67. Doi: 10.1016/j.paid.2015.09.005

- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115.
- Ballantyne, J. y Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their "flourishin" professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241-251. Doi: 10.1016/j.tate.2017.08.009
- Bambula, F. D. y Gómez, I. C. (2016). La investigación sobre el síndrome de Burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131. Doi: 10.1590/s1678-4634201945186508
- Barquero, C. E. R. (2015). La recreación en el fomento de la resiliencia. *Revista Ciencias de la Actividad Física*, 16(1), 63-80.
- Barraza, R. J., Muñoz, N. A., y Behrens, C. C. (2017). Relación entre inteligencia emocional y depresión-ansiedad y estrés en estudiantes de medicina de primer año. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 55(1), 18-25. Doi: 10.4067/S0717-92272017000100003
- Barraza, S. B. (2015). El bienestar psicológico de los docentes. En Cuauhtémoc, J.L., Jaik, A. y Hernández, A. (Ed.) *Sujetos Educativos y Gestión Institucional. Dupla esencial en la educación* (pp. 70-82). Red Durango de Investigadores Educativos A.C.
- Barros, C. (2003). Situaciones estresantes que afectan al adulto mayor y formas de enfrentarlas.
- Baruth, K. E., y Carroll, J. J. (2002). A formal assessment of resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *The Journal of Individual Psychology*.
- Basile, H. (2007). Una introducción a la resiliencia. Fortaleza a partir de la crisis. *Curso virtual y psicopatología del niño, adolescente y su familia*, 1-22. (inédito).
- Beckett, E., von Schultzendorff, A. y Zubiri, F. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las

neurociencias. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 52(2), 151-171.

- Becoña, E. (2006). Resiliencia: definición, características y utilidad del concepto. *Asociación Española de Psicología Clínica y Psicopatología*, 11(3), 125-146.
- Beddington, J.R., Free, C.A. y Lawton, J.H. (1976). Concepts of stability and resilience in predator-prey models. *Journal of Animal Ecology*, 45(3), 791-816.
- Bektaş, F., Kılınç, A. Ç., y Gümüş, S. (2020). The effects of distributed leadership on teacher professional learning: mediating roles of teacher trust in principal and teacher motivation. *Educational studies*, 1-23. Doi: 10.1080/03055698.2020.1793301
- Beltman, S., Mansfield, C. F., Wosnitza, M., Weatherby-Fell, N., y Broadley, T. (2018). Using online modules to build capacity for teacher resilience. In Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., y Mansfield, C. F. (eds). *Resilience in Education* (pp. 237-253). Springer, Cham.
- Benítez, L., Martínez, R. C. y Tartakowsky, V. (2021). La importancia del vínculo en la resiliencia familiar durante el Covid-19. *DEDICA. Revista de Educação e Humanidades*, 18(2021), 173-19. Doi: 10.30827/dreh.vi18.18015
- Benjamin, T., y Black, R. (2012). Resilience theory: Risk and protective factors for novice social education teachers. *Journal of American Academy of Special Education Professionals*, 5-27.
- Berkovich, I. y Eyal, O. (2021). Teachers' Big Five personality traits, emotion regulation patterns, and moods: mediation and prototype analyses. *Research Papers in Education*, 36(3), 332-354.
- Bermejo, L. y Prieto, M. (2014). Absenteeism, burnout and symptomatology of teacher stress: sex differences. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 175-201. Doi: <https://doi.org/10.4471/ijep.2014.10>
- Bernal, F. y Gálvez, F. (2017). Ajuste escolar y rendimiento académico y su relación con la motivación y el autoconcepto. Análisis de diferencias en muestra chilena y española. *Revista de Orientación Educativa*, 31(60), 1-23.

- Bisquerra, R., Pérez, J. C., y García, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. *Madrid: Síntesis*.
- Bochaca, J. G., Macià, M., y Calvet, N. L. (2020). La actitud de los equipos directivos en torno a la Educación Religiosa en Cataluña (España). *EHQUIDAD. Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (13), 11-36.
- Boldrini, E., Sappa, V., y Aprea, C. (2019). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching*, 25(1), 125-141.
- Botero, J., Rentería, E. y Malvezzi, S. (2020). Dinámicas contextuales, recursos individuales y empleabilidad: El caso del profesorado universitario. *Psicoperspectivas*, 19(1), 1-16 Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue1-fulltext-1741.
- Bouillet, D., Pavin, T., y Miljevic, R. (2014). Preeschool teachers' resilience and their readiness for building children's resilience. *Health Education*, 114(6), 435-450.
- Bowles, T., y Arnup, J. (2016). Early career teachers' resilience and positive adaptative change capabilities. *The Australian Educational Reseacher*, 43, 147-164.
- Bozgeyikli, H. (2017). Big Five Personality Traits as the Predictor of Teachers' Organizational Psychological Capital. *Online Submission*, 8(18), 125-135.
- Brooks, S.K., Dunn, R., Amlôt, R., Greenberg, N. y Rubin, F. (2016), Social and occupational factors associated with psychological distress and disorder among disaster responders: A systematic review. *BMC Psychology*, 4(1), 1-13. Doi: 10.1186/s40359-016-0120-9
- Brown, E. D., y Williams, B. K. (2015). Resilience and Resource Management. *Environmental Management*, 56(6), 1416-1427. Doi: 10.1007/s00267-015-0582-1
- Burić, I., Slišković, A., y Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: a cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational*



- Psychology*, 39(9), 1136-1155. Doi: 10.1080/01443410.2019.1577952
- Burns, E., Poikkeus, A.M., y Aro, M. (2013). Resilience strategies employed by teachers with dyslexia working at tertiary education. *Teaching and Teacher Education*, 34, 77-85.
- Butler, S. T., Leath, S., Williams, A., Byrd, C., Carter, R., y Chavous, T. M. (2018). Promoting resilience among African American girls: Racial identity as a protective factor. *Child development*, 89(6), 552-571. Doi: 10.1111/cdev.12995
- Cabanyes, J. (2010). Resiliencia: Una aproximación al concepto. *Revista de psiquiatría y Salud Mental*, 3(4), 145-151.
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Caldera, J.F., Aceves, B.I. y Reynoso, O.U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239. Doi: 10.17081/psico.19.36.1294
- Calera, A., Esteve, L., Roel, J. M. y Uberti, V. (2014). La salud laboral en el sector docente. *Guía para la prevención de riesgos*.
- Campos, M. A., y Rosete, C. (2021). La perspectiva del docente en relación al perfil profesional. En Méndez, A.M. y Caballero, K.I. (coords). *Realidades educativas actuales en educación media y superior* (pp.53-73). Creamos.mx
- Campos, S. C. (2018). Resiliencia en la escuela: Un camino saludable. *Apuntes de Ciencia y Sociedad*, 8(1), 7-20. Doi: 10.18259/acs.2018002
- Cantón, I. y Téllez, S. (2016). La satisfacción laboral y profesional de los profesores. *Revista Lasallista de investigación*, 13(1), 214-226.
- Capone, V. y Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout, and depression. *Current Psychology*, 39(5), 1757-1766.
- Cardozo, G., y Alderete, A. M. (2009). Adolescentes en riesgo psicosocial y resiliencia. *Psicología desde el Caribe*, (23), 148-182.

- Carrasco, E., Benítez, R., Sas, A., y Sepúlveda, C. (2020). Evaluación ambiental y cambio climático: Criterios para su correcta determinación en el marco de proyectos o actividades sometidos al Sistema de Evaluación de Impacto Ambiental. *Revista de Derecho Ambiental*, (13), 59-82.
- Casimiro, W. H., Casimiro, C. N., Barbachán, E. A. y Casimiro, J. F. (2020). Stress, anguish, anxiety and resilience of university teachers in the face of covid-19. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 25(7), 453-464. Doi: DOI: 10.5281/zenodo.4009790
- Castellanos, H. (2015). Algunos enfoques de la resiliencia. *Novum Scientiarium*, 1(1), 39-55.
- Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt, A. y Molina, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de psicología del deporte*, 26(3), 57-61.
- Castle, P. y Buckler, S. (2021) *Psychology for teachers*. Sage
- Castro, A.J., Kelly, J., y Shih, M. (2010). Resilience strategies for new teachers in high-needs areas. *Teaching and Teacher Education*, 26, 622-629.
- Castro, M. E. y Llanes, J. (2006). Tutoría en resiliencia. *Liberaddictus*, 94, 101-104.
- Cazalla, N. y Molero, D. (2016) Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 241-258. doi: doi.org/10.6018/rie.34.1.220701
- Cifre, E., Salanova, M. y Rodríguez-Sánchez, A. M. (2011). Dancing between theory and practice: Enhancing work engagement through work stress intervention. *Human Factors and Ergonomics in Manufacturing y Service Industries*, 21(3), 269-286.
- Claassens, H.J.H. (1964). "Housewife's disease": A modern psychomatic syndrome. *South African Medical Journal*, 38(7), 532-534.
- Cladellas, R., Castelló, A., y Parrado, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario según su situación

- contractual. *Revista de Salud Pública*, 20, 53-59. Doi: 10.15446/rsap.v20n1.53569
- Clarà, M. (2017). Teacher resilience and meaning transformation: How teachers reappraise situations of adversity. *Teaching and Teacher Education*, 63, 82-91.
- Cocking, C., Sherriff, N., Aranda, K., y Zeeman, L. (2020). Exploring young people's emotional well-being and resilience in educational contexts: a resilient space? *Health*, 24(3), 241-258. Dio: 10.1177/1363459318800162
- Coello, Y.E. (2017). La formación docente y la resiliencia: una visión desde la acción comunicativa. *Cienciamatria*, 3(5), 186-201.
- Coetzee, S., Ebersöhn, L., Ferreira, R. y Moen, M. (2017). Disquiet voices foretelling hope: Rural teachers' resilience experiences of past and present chronic adversity. *Journal of Asian African Studies*, 52(2), 201-216. Doi: 10.1177/0021909615570955
- Cohen, M. (2012). *Cómo construir fortalezas en la educación especial: resiliencia familiar y escolar*. Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Cole, G. A. (2007). *Management theory and practice*. London, UK: Thomson Learning.
- Connor, K. M., y Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. doi:10.1002/da.10113
- Contreras, Y. D. C., y Beltrán, M. (2015). Reconstruir con capacidad de resiliencia: El casco histórico de la ciudad de Constitución y el sitio del desastre del terremoto y tsunami del 27 de febrero 2010. *Revista Invi*, 30(83), 79-115.
- Cook, C.R., Miller, F.G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., y Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13-28.

- Cornide, Z. G., Ferreiro, S. G., Martínez, M. S. B., Barreiro, M. I. M., Sande, G. M., García, X. A. F., ... y Fernández, J. G. (2020). Aspectos históricos, conceptuales y psicoterapéuticos sobre la recuperación emocional tras circunstancias adversas: relato y resiliencia. *Proyecto Lumbre: Revista Multidisciplinar de Insuficiencia Cutánea Aguda*, (12), 72-79.
- Coronado, A., y Paneque, M. (2015). Resiliencia al fracaso escolar y desventaja sociocultural: un reto para la Orientación y la Tutoría. En Jiménez A.S. y Aparisi, D. (eds.) *Trauma, Contexto y Exclusión. Promocionando la resiliencia* (pp.119-128). Grupo Editorial Universitario GEU.
- Costa, C. N., Park, N. y Kira, M. (2021). #ArmMeWith: Resources for Teacher Wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 11(2), 20-37. Doi: [oi.org/10.5502/ijw.v11i2.1365](https://doi.org/10.5502/ijw.v11i2.1365)
- Crane, M. F., Searle, B. J., Kangas, M., y Nwiran, Y. (2019). How resilience is strengthened by exposure to stressors: the systematic self-reflection model of resilience strengthening. *Anxiety, Stress, y Coping*, 32(1), 1-17. Doi: DOI: 10.1080/10615806.2018.1506640
- Curran, F. C., Viano, S. L., y Fisher, B. W. (2019). Teacher victimization, turnover, and contextual factors promoting resilience. *Journal of school violence*, 18(1), 21-38.
- Cyrulnik, B. y Anaut, M. (2018). *Resiliencia y adaptación: La familia y la escuela como tutores de resiliencia* (Vol. 100625). Editorial Gedisa.
- Daly, L. M. (2020). Resilience: An Integrated Review. *Nursing Science Quarterly*, 33(4), 330-338. Doi: 10.1177/0894318420943141
- Daniilidou, A., Platsidou, M., y Gonida, E. (2020). Primary school teachers' resilience: association with teacher self-efficacy, burnout, and stress. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 549-582. Doi: 10.25115/ejrep.v18i52.3487
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea

- Day, C., y Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education, 59*, 115-125.
- De Carlo, A., Girardi, D., Falco, A., Dal Corso, L. y Di Sipio, A. (2019). When does work interfere with teachers' private life? An application of the job demands-resources model. *Frontiers in Psychology, 10*, 1-13. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.01121
- De Souza, L. y Carbonero, M. Á. (2019). Formación inicial docente y competencias emocionales: análisis del contenido disciplinar en universidades brasileñas. *Educação e Pesquisa, 45*, 1-16. Doi: 10.1590/S1678-4634201945186508
- Dearnley, P. A. (1975). An Investigation into database resilience. *Computer Journal, 19*(2), 117-121.
- Del Río, B.R., Rodríguez, M., Rodríguez, K.L., Aguila, O. (2018). La autoeficacia docente: un reto en el accionar del profesor universitario de las ciencias médicas. *Edumecentro, 10*(2), 171-187.
- Delgado, J. L., Padilla, G. R., Zuñiga, E., Avilés, G., Arellanos, D., Villareal, H. F., ... y Islas, J. F. (2021). Teaching Anxiety, Stress and Resilience during the COVID-19 pandemic: Evaluating the vulnerability of academic professionals in Mexico through the Adapted COVID-19 Stress Scales. *Frontiers in public health, 9*, 1-10. doi: 10.3389/fpubh.2021.669057
- Delgado, L. C., Guerra, P., Viedna, M. I., Robles, H. y Vila, J. (2010). Eficacia de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) y valores humanos como herramienta de regulación emocional y prevención del estrés para profesores. *Behavioral Psychology, 18*(3), 511-532.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology, 86*(3), 499-512. doi: 10.1037/0021-9010.86.3.499
- Demir, D. y Iskender, M. (2018). Exploring teachers' resilience in relation to job satisfaction, burnout, organizational commitment and perception of organizational climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 5*(3), 1-13. Doi: 10.17220/ijpes.2018.03.001

- Díaz, C. y Barra, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 75-86.
- Díaz, C., y Barra, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios Pedagógicos XLIII*, 1, 75-86.
- Díaz, D., Stavradi, M., Blanco, A. y Gandarillas, B. (2015). The eudaimonic component of satisfaction with life and psychological well-being in Spanish cultures. *Psicothema*, 27(3), 247-253.
- Doehring, C. (2015). Resilience as the Relational Ability to Spiritually Integrate Moral Stress. *Pastoral Psychology*, 64(5), 635-649. Doi: 10.1007/s11089-015-0643-7
- Doménech, F. (2011). El Bienestar psicológico del profesorado: variables implicadas. *Anuari de l'Agrupació Borrianenca de Cultura*, 22(1), 27-40.
- Doss, C.A., Joyce, J., Jarrar, M.K., AbuMadini, M. y Sakthivel, M. (2018). A comparative study to determine the occupational stress level and professional burnout in Special School teachers working in private and government schools. *Global Journal of Health Science*, 10(3), 42-53.
- Dubitzky, M. y Schwartz, J.L. (1968). Ego-resiliency Ego-Control and smoking cessation. *Journal of psychology*, 70(1), 27-33. Doi: 10.1080/00223980.1968.10543479
- Echerri, D., Santoyo, F., Rangel, M.A. y Saldaña, C. (2019). Efecto modulador del liderazgo transformacional en el estrés laboral y la efectividad escolar percibida por trabajadores de educación básica de Ciudad Guzmán, Jalisco. *RIDE: Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(18), 1-23. Doi: 10.23913/ride.v9i18.477
- Ellis, B. J., Bianchi, J., Griskevicius, V., y Frankenhuis, W. E. (2017). Beyond risk and protective factors: An adaptation-based approach to resilience. *Perspectives on Psychological Science*, 12(4), 561-587. Doi: 10.1177/1745691617693054

- Ellison, D.W. y Mays, A. (2019). In the face of adversity: four physical educator's experiences of resilience in high-poverty schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(1), 59-72.
- Ellison, D.W. y Mays, A. (2020). A review of physical education teacher resilience in schools of poverty through the lens of occupational teacher socialization. *Urban Education*, 55(8-9), 1251-1279. Doi: 10.1177/0042085916672287
- Entesari, E., Yousefi, M.H. y Eslami, H. (2020). A mixed-method study for Iranian EFL teachers' achieving resiliency: implications for teacher development. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-20. 0.1186/s40862-020-00096-w.
- Espejo, L., Corrales, M., Zamora, F., González, M. y Cardero, M.A. (2021). What are University Professors' Motivations? A Realistic Approach to Self-Perception of a Group of Spanish University Professors Belonging to the G-9 Group of Universities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18, 7976, 1-17. doi: 10.3390/ijerph18157976
- Espinar, R. y Ortega, J. L. (2015). Motivation: The road to successful learning. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 17(2), 125-136.
- Espinoza, M. R. F. (2017). Motivación y resiliencia en el docente. Fortaleza y oportunidad para la escuela en El Salvador. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 47(3-4), 141-154.
- Estaji, M., y Rahimi, A. (2014). Examining the ESP teachers' perception of resilience. *Procedia-Social and Behavioural Sciences*, 98, 453-457.
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2).
- Estévez, I., Souto, A., González, M. y Valle, A. (2021). Ecologías de aprendizaje y motivación del profesorado universitario de Ciencias de la Salud. *Educación XXI*, 24(2).
- Fabriz, S., Hansen, M., Heckmann, C., Mordel, J., Mendzheritskaya, J., Stehle, S., ... y Horz, H. (2020). How a professional development programme for university teachers impacts their teaching-related self-

efficacy, self-concept, and subjective knowledge. *Higher Education Research y Development*, 40(4), 738-752.

Falk, D., Frisoli, P. y Varni, E. (2021). La importancia del bienestar docente para la salud mental de los alumnos y los sistemas educativos resilientes. *Salud Mental y Apoyo Psicosocial*, 17-21.

Faulkner, J., y Latham, G. (2016). Adventurous lives: Teacher qualities for 21st century learners. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 137-150.

Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C., y Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 681-698.

Fernández, V. y Crespo, M. (2011). Resiliencia, Personalidad Resistente y Crecimiento en Cuidadores de Personas con Demencia en el Entorno Familiar: Una Revisión. *Clínica Y Salud*, 22(1), 21-40. Doi: 10.5093/c12011v22n1a2

Fernández, V., Mayayo, J. L., Lusar, A. C. y Tejedor, C. V. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(3), 175-185.

Ferradás, M. D. M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., y Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), 1-18. Doi: 10.3390/su11185096

Figuereido, P. Azeredo, A., Barroso, R. y Barbosa, F. (2020). Psychometric Properties of Teacher Report of Social-Emotional Assets and Resilience Scale in Preschoolers and Elementary School Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42(4), 799-807. 10.1007/s10862-020-09831-6.

Fínez M., J. y Morán, C. (2016). La resiliencia y su relación con salud y ansiedad en estudiantes españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-416.

Fínez, M. J. y Morán, C. (2014). Resiliencia y autoconcepto: su relación con



- el cansancio emocional en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(6), 289-296.
- Fínez, M. J., Morán, C., y Urchaga, J. D. (2019). Resiliencia psicológica a través de la edad y el sexo. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 85-94. Doi: 10.17060/ijodaep.2019.n1.v4.1513
- Fishel, A. K., y McKeon, J. (2020). *Terapia de pareja*. SNC Pharma
- Fisher, D. M., Ragsdale, J. M., y Fisher, E. C. (2019). The importance of definitional and temporal issues in the study of resilience. *Applied psychology*, 68(4), 583-620. Doi: 10.1111/apps.12162
- Fletcher, D. (2021). Stress-Related Growth and Resilience. In Arnold, R. y Fletcher, D (eds.). *Stress, Well-Being, and Performance in Sport* (pp. 191-221). Routledge.
- Flores, M. A. (2018). Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity. In *Resilience in education* (pp. 167-184). Springer, Cham.
- Flores, M. A. (2020). Surviving, being resilient and resisting: Teachers' experiences in adverse times. *Cambridge Journal of Education*, 50(2), 219-240.
- Flores, P. E., Muñoz, R. y Medrano, L. A. (2018). Concepciones de la Felicidad y su relación con el Bienestar Subjetivo: un estudio mediante Redes Semánticas Naturales. *Liberabit*, 24(1), 115-130.
- Forés, A. y Grané, J. (2012). *La resiliencia en entornos socioeducativos* (Vol. 62). Narcea ediciones.
- Forján, R., y Morelato, G. (2018). Estudio comparativo de factores de resiliencia en docentes de contextos socialmente vulnerables. *Psicogente*, 21(40), 277-296. Doi: 10.17081/psico.21.40.3075
- Frías, J. J., y Narváez, C. G. (2010). Motivación y ejercicio docente en la educación superior: una aproximación conceptual. *Educere*, 14(48), 21-27.

- Friborg, O., Hjemdal, O., Rosenvinge, J., y Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65-76.
- Fuentes, M., García, J., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Galindo, H., Pegalajar, M. y Uriarte, J.D. (2020). Efecto mediador y moderador de la resiliencia entre la autoeficacia y el burnout entre el profesorado universitario de ciencias sociales y legales. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 127-135. Doi:10.1016/j.psicod.2020.04.002.
- Gambarte, M. I. G. (2019). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes. *Management*, 7, 104-134. Doi: 10.17583/ijelm.2018.3519
- Ganotice, F.A., Yeung, S.S., Beguina, L.A., y Villarosa, J.B. (2015). In search for H.E.R.O. among filipino teachers: The relationship of positive psychological capital and work-related outcomes. *The Asia-Pacific Education Research*, 25(3), 407-414.
- Garaigordobil, M., Durá, A. y Pérez, J. (2005). Síntomas psicopatológicos, problemas de conducta y autoconcepto-autoestima: Un estudio con adolescentes de 14 a 17 años. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 1, 53-63.
- García, A., y Gómez, M. (2017). Player professional development: A case of teacher resiliency within a community of practice. *Teaching and Teacher Education*, 66, 349-359.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Madrid: Tea
- García, F.E., Reyes, A. y Covar, F. (2014). Severidad del trauma, optimismo, crecimiento postraumático y bienestar en sobrevivientes de un desastre natural. *Universitas psychologica*, 13(2), 575-584. Doi: 10.11144/Javeriana. UPSY13-2.stop
- García, M.C. y Domínguez, E. (2013). Desarrollo teórico de la resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 63-77. Doi: 10.11600/1692715x.1113300812.

- García, X., Molinero, O., Ruiz, R., Slaguero, A., de la Vega, R. y Márquez, S. (2014) La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de psicología del deporte*, 14(3), 83-92.
- García-Díaz, A. G. (2021). Construyendo escuelas resilientes: La educación flexible, la integración y la COVID-19. *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 211-227.
- García-Naveira, A. (2016). Percepción del bienestar y de la salud psicológica, y la eficacia de un programa de intervención en coaching en deportistas de rendimiento. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*.
- Garnezy, N. (1993). Children in poverty: Resilience despite risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.
- Garnezy, N., Masten, A. S., y Tellegen, A. (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. *Child development*, 55(1), 97–111. <https://doi.org/10.2307/1129837>
- Gauvin, J., Lefebvre, H., y Malo, D. (2015). Family Resilience Following a Physical Trauma and Efficient Support Interventions: A critical literature review. *Journal of rehabilitation*, 81(3), 34-42
- Gavín, Ó., López, D. M., y García, I. (2020). Relación entre Satisfacción Vital, Burnout e Inteligencia Emocional de profesionales de atención directa a personas con discapacidad intelectual. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 18(52), 425-446.
- Gaxiola, J. C., González, S., y Contreras, Z. G. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista electrónica de investigación educativa*, 14(1), 165-181.
- Ghasem, M., y Hosseinchari, M. (2012). Psychological resilience and intrinsic-extrinsic motivation: The mediating role of self-efficacy. *Developmental Psychology: Journal of Iranian Psychologists*, 8(33), 61–72

- Gil, G. E. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El guiniguada*, 19, 27–42.
- Gimeno, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (68), 243-260.
- Giordano, F., Cipolla, A., y Ungar, M. (2021). Tutor of Resilience: A Model for Psychosocial Care Following Experiences of Adversity. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 351.
- Goenechea, C., Serrano, M. N., y Valero, C. (2020). Efectos de la Crisis Económica en el Profesorado Universitario Novel. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(12), 1-24.
- Gokce, F. (2010). Assessment of teacher motivation. *School Leadership and Management*, 30(5), 487-499.
- Gómez, E., y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de psicología*, 19(2), 103-131.
- González, L. M., y Paredes, L. S. (2017). Apego y resiliencia. *CienciAmérica*, 6(3), 102-105.
- González, M. C. y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.
- González, N. I. y Valdez, J. L. (2015). Resiliencia. Diferencias por Edad en Hombres y Mujeres Mexicanos. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(2), 1996-2010.
- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861, 1-11. Doi: 0.1016/j.cedpsych.2020.101861
- Granados, L., Aparisi, D., Inglés, C. J., Aparicio, M. del 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.v7i1.9>

- Greco, C., Morelato, G. y Ison, M. (2007). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94.
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In *Resilience in education* (pp. 13-33). Springer, Cham. Doi: 10.1007/978-3-319-76690-4\_2
- Gu, Q. y Day. C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Gu, Q., y Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British educational research journal*, 39(1), 22-44.
- Guay, F., Stupnisky, R., Boivin, M., Japel, C., y Dionne, G. (2019). Teachers' relatedness with students as a predictor of students' intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 215-225.
- Gueldner, B. A. y Feuerborn, L. L. (2016). Integrating mindfulness-based practices into social and emotional learning: A case application. *Mindfulness*, 7(1), 164-175.
- Guendelman, S., Medeiros, S. y Rampes, H. (2017), Mindfulness and emotional regulation: Insights from neurobiological, psychological, and clinical studies. *Frontiers in Psychology*, 8(220), 1-23. Doi: 10.3389/fpsyg.2017.00220
- Guerrero, E., Gómez, R. G., Moreno, J. M. y Guerrero, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. Psychosocial risk factors, perceived stress and mental health in teachers. *Revista Clínica Contemporánea*, 9(e2), 1-12.
- Guerrero, E., Sánchez, S., Moreno, J. M., Sosa, D., y Durán, M. Á. (2019). El autoconcepto y su relación con la inteligencia emocional y la ansiedad. *Psicología Conductual*, 27(3), 455-476.
- Guillet, L. y Bernard, V. (1913). Variations of copper resilience and some of its alloys in function of the temperature. *Comptes Rendus Hebdomadaires Des Seances De L Academie Des Sciences*, 156, 1899-1901.

- Gupta, V. (2017). The Importance of Value Based Education y Role of Teacher. *International Journal of Information Movement*, 2, 153-156.
- Gutiérrez, P., Morán, S. y Sanz, I. (2005). Estrés docente: Elaboración de la escala ED-6 para su evaluación. *RELIEVE*, 11(1), 47-61.
- Gutiérrez-Rodríguez, J. (2009). La respuesta positiva ante la adversidad: resiliencia. *Cuadernos de Criminología: Revista de Criminología Y Ciencias Forenses*, (7), 7-12.
- Guzmán, A. O. (2020). El estrés laboral: Origen, consecuencias y cómo combatirlo (Work stress, origin, consequences and how to combat it). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 8, 1-19.
- Guzmán, L.R. (2019). Aproximación al estudio del estrés en profesores universitarios. *Revista IRICE*, 34, 11-31.
- Haktanir, A., Watson, J. C., Ermis, H., Karaman, M. A., Freeman, P. D., Kumaran, A., y Streeter, A. (2021). Resilience, academic self-concept, and college adjustment among first-year students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory y Practice*, 23(1), 161-178.
- Hamman, D., Gosselin, K., Romano, J., y Bunuan, R. (2010). Using possible-selves theory to understand the identity development of new teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1349-1361.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Henderson, N., y Milstein, M. M. (2003). *Resiliency in schools: Making it happen for students and educators*. Corwin Press.
- Herman, K. C., Hickmon, J. E., y Reinke, W. M. (2018). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(2), 90-100.
- Herrenkohl, L. R., Napolitan, K., Herrenkohl, T. I., Kazemi, E., McAuley, L., y Phelps, D. (2019). Navigating fragility and building resilience: A school-university partnership to support the development of a full-service community school. *Teachers College Record*, 121(12), 1-40.

- Hill, L. y Flack, M. (1913). The effect of the lability (resilience) of the arterial wall on the blood pressure and pulse curve - II. *Proceedings Of The Royal Society Of London Series B-Containing Papers Of A Biological Character*, 86(599), 365-371.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior - Retención y movilidad estudiantil. *Revista Calidad en la Educación*, 17, 91-108.
- Holguin, J. A., Villena, M., Soto, C., y Panduro, J. (2020). Competencias digitales, liderazgo distribuido y resiliencia docente en contextos de pandemia. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(4), 38-53.
- Holling, C.S. (1973). Resilience and stability of ecological systems. *Annual review of Ecology and Systematics*, 4, 1-23.
- Holzberger, D., Maurer, C., Kunina-Habenicht, O., y Kunter, M. (2021). Ready to teach? A profile analysis of cognitive and motivational-affective teacher characteristics at the end of pre-service teacher education and the long-term effects on occupational well-being. *Teaching and Teacher Education*, 100, 1-14. Doi: 10.1016/j.tate.2021.103285
- Hosseini, S., Barker, K. y Ramírez, J. E. (2016). A review of definitions and measures of system resilience. *Reliability engineering and system safety*, 145, 47-61. Doi: 10.1016/j.ress.2015.08.006
- Hudson, P. (2013). Desirable attributes and practices for mentees: Mentor teachers' expectations. *European Journal of Educational Research*, 2(3), 107-119.
- Huertas, J. M. y Romero, S. (2019). La autonomía emocional en el profesorado de secundaria. Análisis en el marco de un proceso de coaching personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 30(3), 120-139.
- Hunter, S.L. (1963). Scottish education: Changes in the examination structure in secondary schools. *International Review of Education*, 9(3), 310-324. Doi: 10.1007/BF01416157

- Iacoviello, B. M., y Charney, D. S. (2020). Cognitive and behavioural components of resilience to stress. In *Stress Resilience* (pp. 23-31). Academic Press. Doi: 10.1016/B978-0-12-813983-7.00002-1
- Ibarra, E. (2020a). Self-concept of rural teachers of elementary education and the academic performance of their students. En Barraza, A (Coord). *Psychological investigation. Trails which fork.* (pp.7-24). Centro de Estudios, Clínica e Investigación Psicoanalítica S.C
- Ibarra, E. (2020b). Autoconcepto de profesores que laboran en escuelas de educación básica primaria en contextos rurales. Un estudio exploratorio. Trabajo presentado en el 7º Coloquio de investigación Educativa REdie, Durango.
- Ibarra, E., Armenta, M. y Jacobo, H. M. (2014). Autoconcepto, estrategias de afrontamiento y desempeño docente profesional. Estudio comparativo en profesores que laboran en contextos adversos. *Revista Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 18(1), 223-239.
- Ismail, A.A., Sulaiman, T. y Roslan, S. (2020). Models of relationship between emotional, spiritual, physical and social intelligence, resilience and burnout among high school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), 1-7. Doi: 10.13189/ujer.2020.081301
- Jerez, P., y Cabrera, A. (2021). Clima motivacional percibido en el deporte y su asociación con los niveles de resiliencia en estudiantes universitarios. *Journal of Sport and Health Research*, 13(3), 505-514.
- Jiménez, D., Sancho, P. y Sanchez, S. (2021). Estudio acerca de las opiniones del profesorado universitario en la Región de Murcia sobre la formación de métodos activos. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 113-124.
- Jiménez, M.E.S. (2019). Resilience and Socio-Ecological Literacy in the territory. *Economía, sociedad y territorio*, 19(59), 1155-1180. Doi: 10.22136/est20191257
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., y Hunter, J. (2010). Conditions that support early career teacher resilience. Refereed paper presented at 'Teacher education for a sustainable future', the annual conference of the Australian Teacher Education Association (ATEA), Townsville, 4-7 Julio



- Kadi, A., Beytekin, O. F. y Arslan, H. (2015). A Research on the Burnout and the Teaching Profession Attitudes of Teacher Candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 3(2), 107-113.
- Kalawski, J. P., y Haz, A. M. (2003). Y...¿ Dónde está la resiliencia? una reflexión conceptual. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 37(2), 365-372.
- Kiltz, L., Rinas, R., Daumiller, M., Fokkens, M. y Jansen, E.P. (2020). “When they struggle, I cannot sleep well either”: Perceptions and interactions surrounding university student and teacher well-being. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-18. Doi: [doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578378](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.578378)
- Klassen, R. M., Durksen, T. L., Al Hashmi, W., Kim, L. E., Longden, K., Metsäpelto, R. L., ... y Györi, J. G. (2018). National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education*, 72, 64-74.
- Kleiman, E. M., Chiara, A. M., Liu, R. T., Jager, S. G., Choi, J. Y., y Alloy, L. B. (2017). Optimism and well-being: A prospective multi-method and multi-dimensional examination of optimism as a resilience factor following the occurrence of stressful life events. *Cognition and Emotion*, 31(2), 269-283. Doi: 10.1080/02699931.2015.1108284
- Kliueva, E. y Tsagari, D. (2018). Emotional literacy in EFL Classes: The relationship between teachers’ trait emotional intelligence level and the use of emotional literacy strategies. *System*, 78,38-53. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.07.006>
- Klusmann, U., Kunter, U., Lüdtke, O., y Baumert, J. (2008). Teacher’s occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Education Psychology*, 100(3), 702-715.
- Kong, F., Wang, X., Hu, S., y Liu, J. (2015). Neural correlates of psychological resilience and their relation to life satisfaction in a sample of healthy young adults. *NeuroImage*, 123, 165–172. Doi: 10.1016/j.neuroimage.2015.08.020
- Koutrouba, K. (2012). A profile of the effective teacher: Greek secondary education teachers’ perceptions. *European Journal of Teacher Education*, 35(3), 359-374.

- Kretschmann, J., Westphal, A. y Vock, M. (2021). Does it pay to be one of the oldest in class? Relative age effects on academic self-concept, peer relations, and teacher judgments in German primary schools. *Learning and Instruction, 74*, 101463.
- Kumar, U. (Ed.).(2017). *The routledge International Handbook of Psychosocial Resilience*. Oxon: Routledge
- Laditka, J. y Laditka, S. (2018). Adverse childhood circumstances and functional status throughout adult life. *Journal of aging and health, 30*(9), 1347-1368. Doi.org/10.1177/0898264317715976.
- Lara, J.P., Gallardo, C., Compañ, A., Vargas, J.A., Fernández, S., López, A., Castro, A., Chivatou, T. y Álvarez, J.L. (2020). La figura docente del profesor contratado doctor vinculado: Situación actual en España y la experiencia de Andalucía. *Educación Médica, 21*(6), 397-402. Doi: 10.1016/j.edumed.2020.11.001
- Lau, P. L., Wilkins-Yel, K. G., y Wong, Y. J. (2020). Examining the indirect effects of self-concept on work readiness through resilience and career calling. *Journal of Career Development, 47*(5), 551-564.
- Lee, Y. H., Richards, K. A. R. y Washburn, N. (2021). Mindfulness, resilience, emotional exhaustion, and turnover intention in secondary physical education teaching. *European Review of Applied Psychology, 71*(6), 100625. Doi: 10.1016/j.erap.2021.100625
- León, D. y Cárdenas, F. (2020). Interacción Genética Ambiente y Desarrollo de la Resiliencia: una Aproximación desde la Neurociencia Afectiva. *Revista Tesis Psicológica, 15*(1), 1-29. Doi: 10.37511/tesis.v15n1a7
- Leroux, M., Beaudoin, C., Grenier, J., Turcotte, S., y Rivard, M.C. (2017). Similarities and differences in risk and protective factors in teacher induction for prospective elementary and physical and health education teachers. *McGill Journal of Education, 21*(2), 807-831.
- Leys, C., Arnal, C., Wollast, R., Rolin, H. y Kotsou, I. (2018). Perspectives on resilience: Personality trait or skill?. *European Journal of Trauma and y Dissociation, 74*, 1-6.
- Li, M., Pérez, P.A., Yaqing, M. y Petrides, K.V. (2018). A multilevel model of Teachers' Job Performance: Understanding the Effects of Trait

- Emotional Intelligence, Job Satisfaction, and Organizational Trust. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-13. doi: 10.3389/fpsyg.2018.02420
- Liu, C., y Yu, C. (2019). Understanding students' motivation in translation learning: a case study from the self-concept perspective. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4(1), 1-19.
- Llamas, C. A. S., y Julio, J. C. (2010). Estrategias de afrontamiento en pacientes con insuficiencia renal en fase dialítica. *Psicogente*, 13(23), 27-41.
- Lobato, C. y Madinabeitia, A. (2011). Perfiles motivacionales del profesorado ante la formación en metodologías activas en la universidad. *Formación universitaria*, 4(1), 37-48.
- López, J. y Gil, P. R. (2015). Sobrecarga laboral y de gestión del personal docente en el entorno universitario actual en España. *Arixius de Ciecies Sociales*, 32, 111-120
- López, O.A. (2019). Revisión teórica documental sobre el estrés laboral y el impacto de las estrategias de afrontamiento para la prevención y manejo del estrés. *Boletín informativo CEI*, 6(3), 15-24.
- López, P. J. (2021). Resiliencia en estudiantes universitarios según el sexo, titulación y nivel de actividad física. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*, 12(69), 53-63.
- Lozano, C.R. y Reyes, M. (2017). Docentes universitarios: una mirada desde la autoeficacia general y engagement laboral. *Revista digital de Investigación en docencia universitaria*, 11(1), 134-148. Doi: 10.19083/ridu.11.503
- Luna, N. C. y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista electrónica de investigación y docencia (REID)*, (10).
- Lunenburg, F. C. (2011). Goal-setting theory of motivation. *International journal of management, business, and administration*, 15(1), 1-6.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., y Norman, S. M. (2007). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.

- Luthar, S. y Cushing, G. (1999). The construct of resilience: Implications for interventions and social policy. *Development and Psychopathology*, 26 (2), pp. 353–372.
- Machado, M., Espina, K. y Aguilar, G. (2020). Atributos de la resiliencia en el docente de educación básica ante la pandemia del COVID-19. *Revista Estudios en Educación*, 3(5), 112-136.
- Macías, A. B. (2019). Estrategias del afrontamiento religioso, estrés y sexo, en docentes de educación primaria. Análisis de su relación. *Alternativas Psicología*, 40, 51-64.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., y Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.
- Mackenzie, S. (2012). I can't imagine doing anything else': Why do teachers of children with SEN remain in the profession? Resilience, rewards and realism over time. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 151-161.
- Maisha, B., Massicotte, S., y Morin, M. (Eds.). (2021). *Fostering Resilience Before, During, and After Experiences of Trauma: Insights to Inform Practice Across the Lifetime*. Routledge.
- Manning, L. K. (2014). Enduring as lived experience: exploring the essence of spiritual resilience for women in late life. *Journal of religion and health*, 53(2), 352-362.
- Mansfield, C., Beltman, S., Weatherby, N. y Broadley, T. (2016). Classroom ready? Building resilience in teacher education. In Brandenburg, R., McDonough, S., Burke, J. y White, S. (Eds.), *Teacher education: innovation, intervention and impact* (pp. 211-229). Springer.
- Mansfield, C., Price, A., McConney, A., Beltman, S., Pelliccione, L., y Wosnitza, M. (2012). *Keeping cool: Embedding resilience in the initial teacher education curriculum* (informe final). Australian Government. Office for Learning and Teaching Final report 2012. <http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/10522>

- Mansfield, C.F., Beltman, S., Broadley, T. y Wheatherby, N. (2017). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. Doi: 10.1016/j.tate.2015.11.016.
- Mañas, C. M., y López, J. F. (2017) *Análisis del efecto de la inteligencia emocional en el estrés y burnout en profesionales de la enseñanza*. En Molero, Pérez, Gázquez, Barragán, Simón y Martos, (Eds). Cuidados, aspectos psicológicos y actividad física en relación con la salud. Volumen III (pp.261- 274). ASUNIVEP.
- Maring, E.F., y Koblinsky, S.A. (2013). Teacher´s challenges, strategies and support needs in schools affected by community violence: A qualitative study. *Journal of School Health*, 83(6), 379-388.
- Mark, H. (1946). Some remarks about resilience of textile materials. *Textile research journal*, 16(8), 361-368.
- Marques, D., Duarte, M. y Tomé, A. (2019). Does a review of urban resilience allow for the support of an evolutionary concept? *Journal of Environmental Management*, 244(15), 422-430. doi: 10.1016/j.jenvman.2019.05.027
- Marsollier, R., y Expósito, C. (2021). Afrontamiento docente en tiempos de COVID-19. *CienciAmérica*, 10(1), 35-54. Doi: 10.33210/ca.v10i1.357
- Martínez, C. M, Hervás, C., y Román, P. (2017). Experiencia en el ámbito universitario: autoeficacia y motivación docente. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 8, 175-184.
- Martínez, I. y Vásquez, A. (2006). *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Gedisa
- Martínez, J. L., Moraleda, E., Rodríguez, B., García, L., y Primo, M. (2011). Emotional intelligence vs. general intelligence: Aspects to consider in teaching. *Higher Learning Research Communications*, 4(1), 8.
- Martínez, J. P., Morales, F. M., y Pérez, S. (2021). Burnout, Resilience, and COVID-19 among Teachers: Predictive Capacity of an Artificial

Neural Network. *Applied Sciences*, 11(17), 1-17. Doi: 10.3390/app11178206

Martínez-Torres, S. (2020). Importancia del autoconcepto profesional docente desde la perspectiva de organismos internacional. *Educación y Ciencia*, 9(53), 129-136.

Maslach C. y Leiter, M.P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111. Doi: doi.org/10.1002/wps.20311.

Maslach, C., Jackson, S. y Leiter, M.P. (1997). The Maslach Burn-out inventory manual. En Zalaquett C.P. y Wood R.J. (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–281). New York: Scarecrow Press.

Masten, A. S., Lucke, C. M., Nelson, K. M., y Stallworthy, I. C. (2021). Resilience in development and psychopathology: Multisystem perspectives. *Annual Review of Clinical Psychology*, 17, 521-549. Doi: 10.1146/annurev-clinpsy-081219-120307

Matiz, A., Fabbro, F., Paschetto, A., Cantone, D., Paolone, A. R. y Crescentini, C. (2020). Positive impact of mindfulness meditation on mental health of female teachers during the COVID-19 outbreak in Italy. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6450.

Mayer, R.E. (1974). Acquisition processes and resilience under varying testing conditions for structurally different problem-solving procedures. *Journal of education psychology*, 66(5), 644-656. Doi: 10.1037/h0037482

Mayur, S. J. y Verma, L. (2021) Understanding the Role of Academic Self-Concept, Learning Goal Orientation and Self-Esteem as predictors of Professional Identity. *Gradiva Review Journal*, 7(7), 306- 315.

McClelland, J. (1977). The Shadow and substance of specific language disability. *Bulletin of the Orton Society*, 27(1), 187-192. Doi: 10.1007/BF02653457

McEwen, K. (2011). *Building resilience at work*. Australian Academic Press.

- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H. y Morin, A. J. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145-158.
- Meister, D.G., y Ahrens, P. (2011). Resisting plateauing: Four veteran teachers' stories. *Teaching and Teacher Education*, 27, 770-778.
- Méndez, I., Martínez, J. P., Ruiz, C., y García, J. M. (2020). Latent profiles of burnout, self-esteem and depressive symptomatology among teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6760.
- Meneghel, I., Salanova, M., y Martínez, I. (2013). El camino de la Resiliencia Organizacional. Una revisión teórica. *Revista de psicología, Ciències de l'Educació et de l'Esport*, 31(2), 13-24.
- Menéndez, Á., Postigo, Á., González, C., Cuesta, M., Fernández, R., Álvarez, M., ... y Muñiz, J. (2021). Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 114-121.
- Menendez-Osorio, F. M. (2021). Trauma, vulnerabilidad y resiliencia: La patologización de los sucesos "traumáticos" de la vida. *Norte de Salud Mental*, 17(64), 39-46.
- Mérida, S. y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional, burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado. Revista de Currículum y formación del profesorado*, 21(3)
- Mérida, S., Extremera, N. y Rey, L. (2017). Contributions of Work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and Interactive effects. *Environmental Research and Public Health*, 14, 1-15. Doi: 10.3390/ijerph14101156.
- 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. Doi: 10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm
- Ministerio de Sanidad, Gobierno de España (2020). *Bienestar Emocional*. <https://bemocion.sanidad.gob.es/emocionEstres/emociones/aspectosEsenciales/queSon/home.htm>
- Monroy, B. G., y Palacios, L. (2011). Resiliencia: ¿Es posible medirla e influir en ella? *Salud mental*, 34(3), 237-246.
- Montero, L. y Gewerc, A. (2018). La profesión docente en la sociedad del conocimiento. Una mirada a través de la revisión de investigaciones de los últimos 10 años. *Revista de Educación a Distancia*, 56(3), 1-22. Doi: <http://dx.doi.org/10.6018/red/56/3>.
- Moreira, M. F. T., y Albán, H. R. P. (2017). Los rasgos de personalidad y su relación con la manifestación del Síndrome de Burnout. *Revista Científica Sinapsis*, 2(11), 1-14. Doi: 10.37117/s.v2i11.131
- Moreno, A., Navarro, C., Molleda, J. C., y Fuentes, M. C. (2019). Measurement and predictors of resilience among Latin American public relations professionals: An application of the Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Journal of Communication Management*, 23(4), 393-411. Doi: 10.1108/JCOM-01-2019-0004
- Moreno, R., y Saiz, C. (2014). Factores resilientes en los futuros maestros. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 475-487
- Moya-Albiol, L. (2014). *La empatía: entenderla para entender a los demás*. Barcelona: Plataforma Actual.
- Muñoz, C. F., y Correa, C. M. (2012). Burnout docente y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y secundaria. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 226-242.
- Muñoz, G. A., Rodríguez, P., y Luque, M. (2019). La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España: perfil y motivaciones del futuro docente. *Educación XXI*, 22(1), 71-92. Doi: 10.5944/educXX1.20007



- Muñoz, P. A. E. y Riaño, M. I. (2021). Felicidad en el trabajo en docentes oficiales de básica y media. *Revista Boletín Redipe*, 10(1), 349-371.
- Muñoz, V. (2016). La resiliencia : una intervención educativa en pedagogía. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1), 79-89.
- Muñoz-Duque, L. A. (2018). Correr el riesgo: ¿desventaja social o capacidad? *Cadernos de Saúde Pública*, 34(5), 1-11. doi:10.1590/0102-311X00171617
- Naranjo-Álvarez, R. J. (2010). Neurología de la resiliencia y desastres. *Revista cubana de salud pública*, 36(3), 270-274.
- Narayanan, A. (2020). Self-constructs as Predictors of Resilience among Physical Education Students in The Recent Trends in Psychology. *Self-constructs as predictors of resilience among physical education students*, 32-36.
- Navarro-Cañete, C. (2003). La resiliencia: algo más que un concepto fronterizo. *Educación social: revista de intervención socioeducativa*, 25, 30-47.
- Ngui, G. K., y Lay, Y. F. (2020). The Effect of Emotional Intelligence, Self-Efficacy, Subjective Well-Being and Resilience on Student Teachers' Perceived Practicum Stress: A Malaysian Case Study. *European Journal of Educational Research*, 9(1), 277-291.
- Noriega, G., Angulo, B. y Angulo, G. (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas docentes*, 58, 42-48. Doi: 10.19136/pd.a0n58.1199.
- Noriega, G., Herrera, L. C., Montenegro, M. y Torres-Lista, V. (2020). Autoestima, Motivación y Resiliencia en escuelas panameñas con puntajes diferenciados en la Prueba TERCE. *Revista de Investigación Educativa*, 38(2), 533-548. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.410461>
- Obrad, C. (2020). Constraints and consequences of online teaching. *Sustainability*, 12(17), 1-23. doi:10.3390/su12176982
- Ogba, F. N., Onyishi, C. N., Victor-Aigbodion, V., Abada, I. M., Eze, U. N., Obiweluo, P. E., ... y Eze, A. (2020). Managing job stress in teachers of children with autism: A rational emotive occupational

- health coaching control trial. *Medicine*, 99(36), 1-11. Doi: 10.1097/MD.00000000000021651
- Olmo, M. y Domingo, J. (2018). La resiliencia a partir de las relaciones profesionales en centros educativos desafiantes. *Educação y Formação*, 3(3), 3-19.
- Olmo, M., de Farias, I. M. S. y Domingo, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, (18), 69-90.
- Olsson, L., Jerneck, A., Thoren, H., Persson, J. y O'Byrne, D. (2015). Why resilience is unappealing to social science: Theoretical and empirical investigations of the scientific use of resilience. *Science Advances*, 1(4), 1-11. Doi: 10.1126/sciadv.1400217
- Organización Mundial de la Salud. OMS (2019a) Burn-out an “occupational phenomenon”: International Classification of Diseases.
- Organización Mundial de la Salud. OMS (2013). Plan de acción sobre salud mental 2013-2020. *Organización Mundial de la Salud*, 1-54.
- Organización Mundial de la Salud. OMS (2014). Documentos Básicos, 48ª edición. Recuperado de <https://apps.who.int/gb/bd/s/>
- Organización Mundial de la Salud. OMS (2019b). La Organización del trabajo y el estrés. Estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales. *La Organización del trabajo y el estrés, serie protección de los trabajadores*, 3. 1-37.
- Organización Mundial de la Salud. OMS (2020). Global Surveillance for human infection with coronavirus disease (COVID-19). Interim Guidance. Suiza. Disponible en: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331506>
- Ortega, Z. y Mijares, B. (2018). Concept of resilience: From its differentiation of other constructs, schools, and approaches. *Scientific e-journal of Human Sciences*, 39, 30-43.
- Osborn, Albert F. (1993). What is the value of the concept of resilience for policy and intervention?. International Catholic Child Bureau. Gran Bretaña

- Osman, D. J., y Warner, J. R. (2020). Measuring teacher motivation: The missing link between professional development and practice. *Teaching and Teacher Education*, 92, 1-12. Doi: 10.1016/j.tate.2020.103064
- Osorio, J.E. y Niño, L.C. (2017). Estrés laboral: estudio de revisión. *Diversitas*, 13(1), 81-90.
- Özbey, S., Büyüktanir, A., y Türkoglu, D. (2014). An investigation on Preservice Pre-school teachers' resilience skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4040-4046.
- Padilla, M. T., García, S. y Suárez, M. (2010). Diferencias de género en el autoconcepto general y académico de estudiantes de 4º de ESO. *Revista de Educación*, 352, 495-515.
- Palomera, R., Fernández, P., y Brackett, M. A. (2008). Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: Some evidence. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 437-454.
- Parven, N., Zamir, S. y Haroon, H. (2021). Assessment of Resilience Among College Teachers. *International Review of Social Sciences*, 9(4), 379-393.
- Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., y Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In *Resilience in education* (pp. 73-89). Springer, Cham.
- Peralta, J. R. y Villalba, W. M. (2019). Estrés laboral y desarrollo de trastornos psicossomáticos en estudiantes de posgrado. *Psicología y Salud*, 29(2), 177-186.
- Pérez, A., García, J., Gude, F., Luciano, J. V., Feliu, A., González, A., ... y Montero, J. (2021). Impact of mindfulness and self-compassion on anxiety and depression: The mediating role of resilience. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 1-21. doi: 10.1016/j.ijchp.2021.100229
- Pérez, M. D. C., Molero, M. D. M., Martos, Á., y Gázquez L., J. J. (2018). New burnout evaluation model based on the brief burnout

questionnaire: psychometric properties for nursing. *International journal of environmental research and public health*, 15(12), 2718.

- Pérez, M., Vidal, L., y Villarán, V. (2009). Estudio exploratorio del autoconcepto en docentes de educación primaria de escuelas públicas de Comas y Puente piedra. *Informe final*. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc/47753051/Autoconcepto-y-docentes>.
- Pérez, M.C. Gázquez, J.J., Mercader, I. y Molero. M.M. (2014). Brief emotional intelligence inventory for senior citizens (EQ-i-M20). *Psicothema*, 26(4), 524-530.
- Phillips, R. (2021). Teachers' faith, identity processes and resilience: a qualitative approach. *British journal of religious education*, 1-10. Doi: 10.1080/01416200.2021.1891860
- Pinel C. y Pérez, M.D. (2019). Teorías, generaciones y modelos de desarrollo de resiliencia: aproximación a las ciencias sociales y el ámbito educativo. En Alonso, S., Romero, J.M., Rodríguez, C. y Sola, J.M. (coords). *Investigación, Innovación docente y TIC* (pp.653-666). Dykinson.
- Pinel, C. (2019a). Origen y características de la resiliencia docente. En Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Martos, A., Barragán, M.B., Simón, M.M. y Sisto, M. (Eds) *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*, Vol. III (pp. 353-359) España: ASUNIVEP.
- Pinel, C. (2019b). Principales variables en el estudio de la resiliencia en el ámbito docente. En Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Martos, A., Barragán, M.B., Simón, M.M. y Sisto, M. (Eds) *Investigación en el ámbito escolar: Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas*, Vol. III (pp. 353-359) España: ASUNIVEP.
- Pinel, C. Pérez, M.C., Carrión, J.J. (2018). La salud laboral de los educadores: Revisión bibliográfica sobre el burnout docente. En Pérez, M.C., Gázquez, J.J., Molero, M.M., Barragán, A.B., Martos, A. y Simón, M.M. (Eds). *Cuidados, aspectos psicológicos y actividad física en relación con la salud* (pp. 675-680). ASUNIVEP

- Pinel, C., Fernández, M.M. y Martínez, J. (2020). Revisión de los factores analizados en el estudio de la Inteligencia Emocional Docente. En Salavera, C. y Teruel, P. (coords.). *Nuevas investigaciones en Ciencias Sociales* (pp. 153-162). Dykinson S.L.
- Pinel, C., Pérez, M. C., y Carrión, J. J. (2019a). Relación entre género, resiliencia y autoconcepto académico y social en la adolescencia. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 112-123. Doi: 10.23923/rpye2019.02.176
- Pinel, C., Pérez, M. C., y Carrión, J. J. (2019b). Investigación sobre el burnout en docentes españoles: una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón*, 71(1), 115-131. Doi: 10.13042/Bordon.2019.62122
- Pinel, C., Pérez, M.D., Mercader, I. y Gutiérrez, N. (2020). El estrés en los profesionales de la educación: análisis de su estudio en la docencia. En Fernández, M.M., Luque, A., Carrión, J.J. y Román, I.M. (Eds.). *Innovación docente en la universidad y realidad emergentes* (pp. 173-190). Octaedro
- Pinel, C. Pérez, M.D., Fernández, M.M. y Carrión, J.J. (2022). Motivación en los docentes universitarios españoles: Teorías, desarrollo e influencia en la práctica educativa. En Carrión, J.J., López, L., López, J. y Moreno, A.J. (Coords.). *Acción docente y experiencias pedagógicas en aulas educativas* (pp. 25-37). Dykinson S.L.
- Pinel, C., Pérez, M.D., Fernández, M.M. y Martínez, J. (2021). Evolución en el estudio de la resiliencia desde los inicios hasta la actualidad: introducción de la resiliencia en la educación. En Carrión, J.J., Luque, A., Gutiérrez, R., y Fernández, M.M. (coords.). *Escenarios inclusivos en la respuesta a la diversidad* (pp. 53-68). Octaedro
- Pinel, C., Pérez, M.D., Mercader, I.M. y Román, I. (2020). Conceptualización y revisión teórica del estrés y el burnout laboral en los docentes. En López, E., Cobos, D., Martín, A.H., Molina, L. y Jaen, A. (Eds.). *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa.* (4218-4224). Octaedro

- Pinto-Cortez, C. G. (2014). Resiliencia Psicológica: Una aproximación hacia su conceptualización, enfoques teóricos y relación con el abuso sexual infantil. *Summa psicológica UST*, 11(2), 19-33.
- Pollitt, K., y Oldfield, J. (2017). Overcoming the odds: Exploring barriers and motivations for male trainee primary teachers. *Teaching and Teacher Education*, 62, 30-36.
- Poole, J.C., Dobson, K.S. y Pusch, D. (2017). Childhood adversity and adult depression: The protective role of psychological resilience. *Child abuse and neglect*, 64, 89-100.
- Popham, C. M., McEwen, F. S., y Pluess, M. (2021). Psychological Resilience in Response to Adverse Experiences. En Ungar, M. (Eds.). *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp.395-416). Oxford University Press.
- Portillo, S. A. (2020). Autoconcepto multidimensional del profesorado que realiza estudios de posgrado. *Universidad y Sociedad*, 12(6), 232-239.
- Prado V., Gómez, M. T., Soto, A., Díaz, L., y Navarro, D. (2020). Stay at Home and Teach: A Comparative Study of Psychosocial Risks Between Spain and Mexico During the Pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-12. Doi: 10.3389/fpsyg.2020.566900
- Prama, S., Putrawan, I.M. y Supriyatin. (2021). Biological teachers' integrity durign the covid-19 pandemic basedon School Climate and Tehacers' Big-five Personality. *World Wide Journal of Multidisciplinary Research and Deveelopment*, 7(6), 92-96. Doi: 10.17605/OSF.IO/E2HGM
- Pretsch, J., Flunger, B., y Schmitt, M. (2012). Resilience predicts well-being in teachers, but not in non-teaching employees. *Social Pshychology of Education*, 15, 321-336.
- Prince, S. y Saklofske, D.H. (Ed.). (2013). *Resilience in children, adolescents, and adults*. Springer Science and Business Media.
- Priya, K. y Garg, P. (2021). Teachers' psychological well-being role of emotional intelligence and resilient character traits in determining the psychological well-being of Indian school teachers. *International*

- Journal of Educational Management*, 35(4), 768-788. Doi: 10.1108/IJEM-08-2019-0278
- Puig, G. y Rubio, J. L. (2015). *Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré MI mundo*. Editorial Gedisa.
- Quesada, R. P. (2001). La educación para la salud, reto de nuestro tiempo. *Educación XXI*, 4(1).
- Quiceno, J. M., y Vinaccia, S. (2011). Resiliencia: una perspectiva desde la enfermedad crónica en población adulta. *Pensamiento psicológico*, 9(17), 69-82.
- Quiles, M. R., Moreno, J. A. y Lacárcel, J. A. V. (2015). Del soporte de autonomía y la motivación autodeterminada a la satisfacción docente. *European Journal of Education and Psychology*, 8(2), 68-75. Doi: 10.1016/j.ejeps.2015.09.002
- Quintana, K.T. (2020). Importancia del Autoconcepto para la Construcción del Conocimiento. *Revista Scientific*, 5(16), 319-333. Doi: 10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2020.5.16.17.319
- Ramírez, I. A., y Castro, M. (2018). Análisis de los niveles de resiliencia en función del género y factores del ámbito educativo en escolares.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española*, (23.<sup>a</sup> ed.). Recuperado en 04 de abril de 2021, de <https://dle.rae.es/resiliencia>
- Redín, C. I., y Erro, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 1-15. Doi: 10.1016/j.ijer.2020.101623
- Reiss, D. y Salzman, C. (1973). Resilience of family process- Effect of Secobarbital. *Archives of general psychiatry*, 28(3), 425-433.
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93. doi:10.1017/S1138741600006004.
- Ricardo, Y. R., y Ferreira, J. P. (2020). Revisión sistemática sobre intervenciones con ejercicio físico en pacientes con síndrome de

burnout. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, 57-68. Doi: 10.6018/sportk.454181

Richards, K. A. R., Levesque, C., Templin, T. J., y Graber, K. C. (2016). The impact of resilience on role stressors and burnout in elementary and secondary teachers. *Social Psychology of Education*, 19(3), 511-536. Doi: 10.1007/s11218-016-9346-x

Riecher, A. (2019). Vulnerability and protective factors for mental health: a rereading in gender perspective. En Tarricone, I., Riecher, A. (eds). *Health and Gender* (pp. 25-36). Springer.

Riego-de Dios, EE (2020). Emotional Intelligence and Work Values of Selected Instructors from a Tertiary Education Institution. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research*, 4(5), 92-97.

Rincón, B. (2016). Resiliencia y educación social Resilience and social education. *Revista Iberoamericana de Educación*, 70(2), 79-94.

Rivera, A., y Hernández, G. (2017). El autoconcepto de docentes universitarios. *Revista iberoamericana de educación*, 73(2), 87-100. Doi:10.35362/rie732213

Rodríguez, A., Luna, P., Pena, M. y Cejudo, M. J. (2020). El papel de la inteligencia emocional en el afrontamiento resiliente y la satisfacción con la vida en docentes. *Know and Share Psychology*, 1(4), 181-188. Doi: 10.25115/kasp.v1i4.4338

Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., y Fernández, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción psicológica*, 12(2), 1-14. Doi: 10.5944/ap.12.2.14903

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.

Rodríguez, J. M. y Fernández, M. J. (2017). The effect of interpersonal relationships on burnout syndrome in Secondary Education teachers. *Psicothema*, 29(3), 370-377. doi: 10.7334/psicothema2016.309.



- Rodríguez, N. (2012). La motivación del profesor: un factor fundamental para la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje de idiomas. *Encuentro: Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*, 21, 126-142.
- Rodríguez, R. y de Rivas, S. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferenciación, actualización y líneas de intervención. *Medicina y seguridad del trabajo*, 57, 72-88.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosario, P. (2009). Autoeficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología*, 3(1), 1-7.
- Rohman, A., Widowati, A. y Azman, M. N. A. (2020). The fundamental theories for developing an innovative teacher education program. *PalArch's Journal of Archaeology of Egypt/Egyptology*, 17(3), 338-346.
- Rojas, E.C., León, F.D., León, H.G., Baños, A., Trejo, M.P. y Bernal, D.A. (2017). Resiliencia en padres de familia y docentes de estancias de bienestar y desarrollo infantil. *Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas*, 22, 143-52.
- Román, C. A. y Hernández, Y. (2011) El estrés académico: una revisión crítica del concepto desde las ciencias de la educación. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 1-14.
- Román, F., Forés, A., Calandri, I., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordehi, D., ... y Allegri, R. (2020). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de Covid-19. *Journal of Neuroeducation*, 1(1), 76-87. Doi:10.1344/joned.v1i1.31727
- Rosselló, J., Zayas, G., y Lora, V. (2016). Impacto de un adiestramiento en meditación en consciencia plena (mindfulness) en medidas de ansiedad, depresión, ira y estrés y consciencia plena: Un estudio piloto. *Revista puertorriqueña de psicología*, 27(1), 62-78.
- Ru, L., Mei, Y., Kuan, L., y Kwua, W. (2020). A hierarchical model of occupational burnout in nurses associated with job-induced stress, self-concept, and work environment. *Journal of Nursing Research*, 28(2), e79.

- Rubio, J. L. y Puig, G. (2015) *Tutores de resiliencia: Dame un punto de apoyo y moveré mi mundo*. Barcelona (España), Gedisa.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. En Vanderbergue, R. y Huberman, M.A (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A source book of international practice and research* (pp. 38-58). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511527784.004
- Ruiz, C., Pérez, J. J. y Cuesta, L. M. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2 Jul-Oct), 213-232.
- Ruiz, P., Hernández, X., Barrón, A., Antino, M. y Rodríguez, A. (2020). Exploring daily patterns of work engagement among teachers: A Latent Growth Modeling approach. *Psicothema*, 32(3), 374-381. Doi: 10.7334/psicothema2020.57
- Rutter, M. (1987). Resiliencia psicosocial y mecanismos de protección. *América Journal of Orthopsychiatric*, 57(3), 316-329.
- Rutter, M. (1993). Resilience: some conceptual considerations. *Journal Adolescent Health*. 14(8), 626-63. Doi: 10.1016/1054-139X(93)90196-V
- Saavedra, E. (2014) La construcción de la respuesta resiliente, un modelo y su evaluación, 11-127. *Nuevas miradas sobre la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Saavedra, E., y Villalta, M. (2008). *Escala de Resiliencia SV-RES, para jóvenes y adultos*. Ceanim.
- Salanova, M., Bresó, E. y Schaufeli, B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Salanova, M., Martínez, I. y Llorens, S. (2014). Una mirada más “positiva” a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del Psicólogo*, 35 (1), 22-30.

- Salerni, A., y Vaccarelli, A. (2019). Supporting School Resilience: A Study on a Sample of Teachers after the 2016/2017 Seismic Events in Central Italy. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (19), 83-103.
- Salmela, K., Hietajärvi, L., y Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in psychology*, 10, 1-8. Doi: 10.3389/fpsyg.2019.02254
- Salum, A., Marín, R. y Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- San Román, S., Martínez, A., Zurita, F., Chacón, R., Puertas, P., y González, G. (2019). Capacidad de resiliencia según tendencia religiosa y género en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 21, e15.
- Sánchez, C. G. C., Cotrina, J. C., y Aguinaga, D. (2021). La resiliencia como factor fundamental en tiempos de Covid-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(1), 1-18. Doi: 10.20511/pyr2021.v9n1.1044
- Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm, S. E., y Pianta, R. C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms?. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 280-290.
- Sandín, B. y Chorot, P. (2003). Cuestionario de afrontamiento al estrés (CAE): Desarrollo y validación preliminar. *Revista de Psicología y Psicopatología Clínica*, 8(1), 39-54.
- Saura, M.J., Simo, P., Enache, M. y Fernández, V. (2011). Estudio exploratorio de los determinantes de la salud y el estrés laboral del personal docente e investigador universitario laboral en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 19(4), 1-25.
- Sautelle, E., Bowles, T., Hattie, J., y Arifin, D. N. (2015). Personality, resilience, self-regulation and cognitive ability relevant to teacher selection. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(4), 54-71.
- Sawer, G. (1972). Dynamics of Australian federalism – Resilience of regions. *Round Table*, 248, 441-450.

- Schaarschmidt U, Fischer AW. Coping with professional demands: A new diagnostic approach. In: Kallus KW, Posthumus N, Jimenez P, editors. Current psychological research in Austria. Graz: Akademische Druck- und Verlagsanstalt; 2001. p. 145–9
- Scheffer M., Carpenter S.R., Lenton T.M., Bascompte J., Brock W., Dakos V. ... y Vandermeer J. (2012) Anticipating critical transitions. *Science* 338(6105), 344–348. Doi: 10.1126/science.1225244
- Schiefer, H.F. (1933). The compressometer, an instrument for evaluating the thickness, compressibility, and compressional resilience of textiles and similar materials. *Bureau Of Standards Journal Of Research*, 10(6), 705-713.
- Schmidt, A.A. y Tuljtschinskaja, K. (1931). The resilience of insulin against certain bacteria. *Biochemische Zeitschrift*, 231, 352-364.
- Schneider, T.R., Lyons, J.B. y Khazon, S. (2013). Inteligencia emocional y resiliencia. *Personalidad y diferencias individuales*, 55(8), 909-914. Doi: 10.1016/j.paid.2013.07.460
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B., y Brähler, E. (2005). Die Resilienzskala - Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Persönlichkeitsmerkmal. *Z Klin Psychol, Psychiatrie, Psychotherapie*, 53, 16–39.
- Schunk, D. H. y DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Schussler, D. L., Greenberg, M., DeWeese, A., Rasheed, D., DeMauro, A., Jennings, P. A., y Brown, J. (2018). Stress and release: Case studies of teacher resilience following a mindfulness-based intervention. *American Journal of Education*, 125(1), 1-28. Doi: 10.1086/699808
- Schwab, S. y Alnahdi, G. H. (2020). Teachers' Judgments of Students' School-Wellbeing, Social Inclusion, and Academic Self-Concept: A Multi-Trait-Multimethod Analysis Using the Perception of Inclusion Questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 11, 1498.

- Secades, X. G., Molinero, O., Barquín, R. R., Salguero, A., Vega, R. D. y Márquez, S. (2014). La resiliencia en el deporte: fundamentos teóricos, instrumentos de evaluación y revisión de la literatura. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 14(3), 83–92.
- Segers, D., Bravo, S. y Villafuerte, J. (2018). La resiliencia y estilos de afrontamiento de jóvenes estudiantes con discapacidad. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(4), 463-487. Doi:10.30827/profesorado.v22i4.8433
- Segovia, S., Fuster, D. y Ocaña, Y. (2020). Teacher's Resilience in Teaching-Learning Situations in Rural Schools in Peru. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-26. Doi: 10.15359/ree.24-2.20
- Serrano, A. y Sanz, R. (2019). Reflexiones y propuestas prácticas para desarrollar la capacidad de resiliencia frente a los conflictos en la escuela. *Publicaciones*, 49(1), 177–190. doi:10.30827/publicaciones.v49i1.9861
- Serrano, M., Rangel, A., Vidal, C., Ureña, Y., Anillo, H. y Angulo, G. (2017). Burnout: Síndrome silencioso que afecta el desempeño laboral de los docentes universitarios. *Revista espacios*, 38(55), 28. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n55/a17v38n55p28.pdf>
- Serrano, N. y Guil, R. (2014). Características sociodemográficas y Síndrome de Burnout en el profesorado de Educación Infantil de la Bahía de Cádiz. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5 (2), 326-340.
- Shi, L., Sun, J., Wei, D. y Qiu, J. (2019). Recover from the adversity: functional connectivity basis of psychological resilience. *Neuropsychologia*, 122, 20-27.
- Simi, Z., Noosh, K. G., Jamali, S. K., y Ghasemi, N. (2020). The relationship between parental child abuse, psychological hardiness, and resilience in students under the supervision of welfare organization. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 22(2), 154-162.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7-8), 602-616.

- Smith, K. (2017). Dejar la docencia: ¿falta de resiliencia o signo de agencia?. *Docentes y Docencia*, 23(8), 928-945. Doi: 10.1080/13540602.2017.1358706
- Sogolittappéh, F. N., Hedayat, A., Arjmand, M. R., y Khaledian, M. (2018). Investigate the relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with resilience in undergraduate (BA) students. *International Letters of Social and Humanistic Sciences*, 82, 10-18.
- Sorge, S., Keller, M. M., Neumann, K., y Möller, J. (2019). Investigating the relationship between pre-service physics teachers' professional knowledge, self-concept, and interest. *Journal of Research in Science Teaching*, 56(7), 937-955.
- Sousa, C. S., y Extremera, M. O. (2016). Docentes resilientes em contextos precarios: estudo de casos em Espanha. *Educação*, 41(3), 541-552.
- Stojiljković, S., Todorović, J., Đigić, G., y Dosković, Z. (2014). Teachers' self-concept and empathy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 875-879.
- Stormont, M., Herman, K. C., Reinke, W. M., David, K. B., y Goel, N. (2013). Latent profile analysis of teacher perceptions of parent contact and comfort. *School Psychology Quarterly*, 28(3), 195–209. <https://doi.org/10.1037/spq0000004>
- Suriá-Martínez, R. (2015). Perfiles resilientes y calidad de vida en personas con discapacidad sobrevenida por accidentes de tráfico. *Gaceta Sanitaria*, 29(S1), 55-59. Doi: 0.1016/j.gaceta.2015.01.016
- Tacca, D. R., y Tacca, A. L. (2019). Psychosocial Risk Factors and Perceived Stress in University Professors. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(3), 339-354.
- Téllez, S., Cantón, I. y García, S. (2020). Impedimentos a la consecución de la satisfacción y el bienestar docente. *Campus virtuales*, 10(1), 185-193.
- Thurston, R.H. (1874). On the strength, elasticity, ductility and resilience of materials of machine construction. *Journal of the Franklin Institute*, 97(5), 344-356.

- Toktas, S. (2019). Examining the Levels of Forgiveness and Psychological Resilience of Teacher Candidates. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 241-249.
- Tomé, C. O. (2018). Riesgo psicosocial de los docentes de la provincia de Málaga (España). *Revista Enfermería del Trabajo*, 8(1), 2-8.
- Torres, E. (2017). *La resiliencia en la educación*. Facultad de Pedagogía. Coordinación Editorial.
- Triadó, X. M., Aparicio, P., Freixa, M. y Torrado, M. (2015). Satisfacción y motivación del profesorado en el primer curso en grados de ciencias sociales. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 203-229.
- Trigueros, R., Aguilar-Parra, J. M., Álvarez, J. F., Cangas, A. J., y López-Liria, R. (2020). El efecto de la motivación sobre la resiliencia y la ansiedad del deportista. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 20(77), 73-86.
- Tripiana, J. y Llorens, S. (2015). Fomentando empleados engaged: el rol del líder y de la autoeficacia. *Anales de psicología*, 31(2), 636-644.
- Trujillo-García, S. (2011). Resiliencia: ¿Proceso o capacidad? Una lectura crítica del concepto de resiliencia en 14 universidades colombianas. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia Y Tecnología*, 4(1), 13–22. Doi:10.33881/2027-1786.rip.4102
- Valente, S., Veiga, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A., y Cristóvão, A. M. (2020). The relationship between emotional intelligence ability and teacher efficacy. *Universal Journal of Educational Research*, 3(8), 916-923.
- Valenzuela, B. y López, M. D. (2015). Autoconcepto de estudiantes universitarios chilenos con discapacidad. Diferencias en función del género. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 8(3), 153-170.
- Van Wingerden, J., Bakker, A.B., y Derks, D. (2016). The longitudinal impact of a job crafting intervention. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 26(1), 107-119.

- Vanistendael, S. y Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Gedisa.
- Vanistendael, S., Vilar, J., y Pont, E. (2009). Reflexions al voltant de la resiliència. Una conversa amb Stefan Vanistendael. *Educación Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 43, 93–103.
- Vaquero, M., Alonso, D. A., Sánchez, D., Sánchez, P. A., y Iglesias, D. (2020). Inteligencia emocional en la adolescencia: motivación y actividad física. *Revista Internacional De Medicina Y Ciencias De La Actividad Física Y Del Deporte*, 20(77), 119-131.
- Vásquez-Dextre, E. R. (2016). Mindfulness: Conceptos generales, psicoterapia y aplicaciones clínicas. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 79(1), 42-51.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., y Leschied, A. D. (2013). Teachers—The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89.
- Vicente, M. I. y Gabari, M. I. (2019a). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159–175. Doi: 10.30552/ejihpe.v9i3.332
- Vicente, M. I. y Gabari, M. I. (2020). Associated factors with resilience and burnout: a cross-sectional study in a teaching group in Spain. *Aula Abierta*, 49(2), 177-184.
- Vicente, M.I. y Gabari, M.I. (2019b). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la evaluación de Burnout-Resiliencia en docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. Doi: 10.17583/ijelm.2018.3519.
- Villalobos, P., y Assael, J. (2018). Dimensiones individuales, relacionales e institucionales en la resiliencia de profesores principiantes egresados de una universidad pública. *Psicoperspectivas*, 17(1), 144-154.
- Villalta, M.A., y Saavedra, E. (2010). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, 11(1), 67-78.



- Villamizar, D.J., Padilla, S.L. y Mogollón, O.M. (2015). Contexto de la salud mental en docentes universitarios. Un aporte a la salud pública. *CES Salud Pública*, 6(2), 146-159.
- Von-Eberts, E.M. (1903). The surgical treatment of non-resilient diverticula of the bladders. *Annals of surgery*, 50, 883-900.
- Wagnild, G. M., y Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1, 165-178
- Wei, S., Shujuan, Z. y Qibo, H. (2011). Resilience and social support as moderators of work stress of young teachers in engineering college. *Procedia Engineering*, 24, 856-860.
- Weidlich, J., y Kalz, M. (2021). Exploring predictors of instructional resilience during emergency remote teaching in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 18(1), 1-26.
- Weiss, E. (2012). Más allá de la socialización y de la sociabilidad. *Eduçao e Pesquisa*, 41, 1257-1272. Doi: 10.1590/S1517-9702201508144889
- Werner, E.E. (1984) Resilient children. *Young Children*, 40 (1), 68-72
- Williams, A.M., Reed, B., Self, M., Robiner, W.N. y Ward, W.L. (2020). Psychologists' practices, stressors, and wellness in academic health centres. *Journal of Clinical Psychology in Medical settings*, 27, 819-829. Doi: [oi.org/10.1007/s10880-019-09678-4](https://doi.org/10.1007/s10880-019-09678-4).
- Wonyong, P. (2020) Beyond the 'two cultures' in the teaching of disaster: or how disaster education and science education could benefit each other, *Educational Philosophy and Theory*, 52(13), 1434-1448. DOI: 10.1080/00131857.2020.1751126.
- Wood, L., Makelestso, G., y Theron, L. (2012). Supporting Lesotho teachers to develop resilience in the face of the HIV and AIDS pandemic. *Teaching and Teacher Education*, 28, 428-439.
- Wosnitzer, M., Peixoto, F., Beltman, S. y Mansfield, C. F. (2018). *Resilience in Education: Concepts, contexts and connections*. Springer

- Ye, W., Strietholt, R. y Blömeke, S. (2021). Academic resilience: underlying norms and validity of definitions. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 33(1), 169-202. Doi: 10.1007/s11092-020-09351-7E
- Zaidi, N. R., Wajid, R. A., Zaidi, F. B., Zaidi, G. B. y Zaidi, M. T. (2013). The big five personality traits and their relationship with work engagement among public sector university teachers of Lahore. *African Journal of Business Management*, 7(15), 1344-1353.
- Zamani, A., y Nasir, R. (2010). Burnout and career self-concept among teachers in Mashhad, Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 464-469.
- Zautra, A., Hall, J.S. y Murray, K. (2010). Resilience: A new definition of health for people and communities. In Reich, J.R., Zautra, A.J. y Hall, J.S. (Eds.) *Handbook of adult resilience* (pp.3-30). Guilford.
- Zavala-Zavala, J. Z. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.
- Zhu, M., Liu, Q., Fu, Y., Yang, T., Zhang, X., y Shi, J. (2018). The relationship between teacher self-concept, teacher efficacy and burnout. *Teachers and Teaching*, 24(7), 788-801.
- Zilliacus, H., y Kallioniemi, A. (2016). Secular ethics education as an alternative to religious education - Finnish teachers' views. *Journal of Beliefs and Values*, 37(2), 140-150. Doi: 10.1080/13617672.2016.1185231.
- Zimmerman, M. A. y Arunkumar, R. (1994). Resiliency research: Implications for schools and policy. *Social policy report*, 8(4), 1-20. Doi: 10.1002/j.2379-3988.1994.tb00032.x
- Zurita, F., Olmedo, E. M., Chacón, R., Expósito, J., y Martínez, A. (2020). Relationship between leadership and emotional intelligence in teachers in universities and other educational centres: A structural equation model. *International journal of environmental research and public health*, 17(1), 293.

