

**La Influencia de la Frustración de las
Necesidades Psicológicas Básicas, la Resiliencia e
Inteligencia Emocional sobre el Burnout e Índice
de Inclusión del Profesorado.**



**TRABAJO FIN DE MÁSTER
MÁSTER EN EDUCACIÓN ESPECIAL
CURSO 2021/2022**

Alumna: Mirela Ileana Buzica

Director: Dr. Rubén Trigueros Ramos

ÍNDICE

RESUMEN	3
ABSTRACT	3
Introducción	4
<i>1.1. Necesidades psicológicas básicas</i>	5
<i>1.2. Inteligencia emocional</i>	6
<i>1.3. Resiliencia</i>	8
<i>1.4. Burnout</i>	9
<i>1.5. Inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales NEE</i>	10
<i>1.6. Objetivo e hipótesis</i>	12
Método	13
<i>2.1. Participantes</i>	13
<i>2.2. Instrumentos</i>	13
<i>2.3. Procedimiento</i>	14
<i>2.4. Análisis de datos</i>	15
Resultados	15
<i>3.1. Análisis Preliminar</i>	15
<i>3.2. Modelo de ecuaciones estructurales</i>	16
Discusión	18
Conclusiones	21
REFERENCIAS	21

RESUMEN

La docencia es uno de los contextos laborales más estresantes afectando psicológicamente a los profesionales. El objetivo de este estudio es analizar el efecto de la frustración de las necesidades psicológicas básicas NPB, de la resiliencia, la inteligencia emocional y la inclusión desde la perspectiva de los docentes en época de pandemia COVID-19. Se ha llevado a cabo en 542 profesores de pedagogía terapéutica y especialistas de necesidades educativas especiales usando como método de investigación los cuestionarios Psychological Need Thwarting Scale PNTS; Resilience Scale (RS-14); Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24); Maslach Burnout Inventory; Índice para la inclusión. Los resultados revelaron correlaciones positivas por un lado, entre los factores de la frustración entre sí y con el burnout y por otro lado, la correlación positiva también entre la inteligencia emocional, la resiliencia e índice de inclusión. Como conclusiones, remarcar el desgaste físico y emocional que supone la labor docente, la implicación de estos profesionales en el proceso de enseñanza, así como los beneficios que podrían aportar sus prácticas inclusivas en el alumnado con NEE.

Palabras clave: frustración de las necesidades psicológicas básicas, burnout, inteligencia emocional, resiliencia, prácticas inclusivas.

ABSTRACT

Teaching is one of the most stressful work contexts, psychologically affecting professionals. The objective of this study is to analyze the effect of the frustration of NPB basic psychological needs, resilience, emotional intelligence and inclusion from the perspective of teachers in times of the COVID-19 pandemic. It has been carried out in 542 teachers of therapeutic pedagogy and special educational needs specialists using the Psychological Need Thwarting Scale PNTS questionnaires as a research method; Resilience Scale (RS-14); Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24); Maslach Burnout Inventory; Index for inclusion. The results revealed positive correlations on the one hand, between the factors of frustration among themselves and with burnout and, on the other hand, the positive correlation also between emotional intelligence, resilience and inclusion index. As conclusion, highlight the physical and emotional exhaustion that teaching work entails, the involvement of these professionals in the teaching process, as well as the benefits that their inclusive practices could bring to students with SEN.

Keywords: frustration of basic psychological needs, burnout, emotional intelligence, resilience, inclusive practices.

Introducción

La docencia es uno de los contextos laborales más estresantes y con una mayor tendencia a la afectación psicológica sobre los profesionales (Johnson et al., 2005), tratándose de un entorno laboral que por sus condiciones demanda a los docentes el afrontamiento de situaciones complejas y con una alta implicación emocional (Brotheridge y Grandey, 2002; Martínez et al., 2002). Esta demanda viene marcada por la carga de trabajo, estresores de rol, un gran esfuerzo para regular sus propias emociones (Extremera et al., 2019), falta de apoyo social organizacional o dificultades de gestión del aula, entre otros (Chang, 2009; Alarcon, 2011). Al estrés que ya sufrían los docentes, en el año 2020 se le añadió un nuevo factor, la pandemia mundial COVID-19 tras la cual, todo el personal docente tuvo que adaptarse rápidamente para facilitar el acceso a materiales educativos on-line a los estudiantes y acometer las medidas para la no propagación de la enfermedad en el aula. Dada la elevada carga laboral, los docentes tienden a informar altos niveles de estrés y agotamiento (Garrick et al., 2014; Maslach et al., 2001), llevándoles al Síndrome de Burnout (Karel, 2018), que se caracteriza por un conjunto de síntomas y signos como respuesta al estrés crónico (Muñoz et al., 2020), con altas consecuencias sobre la salud, el bienestar psicológico y físico del individuo (Lazarus y Folkman, 1986), al igual que por sus efectos, como el abandono laboral, aumento de absentismo y deterioro del servicio ofrecido (Muñoz et al., 2020). Entre estos síntomas podemos destacar los síntomas físicos, como cefalea, mialgias, hipertensión (Silva et al., 2020); los síntomas conductuales, como déficit de atención, agresividad, inflexibilidad, rigidez, incapacidad para relacionarse con los demás, aislamiento (Rocío y Beltrán, 2020); síntomas emocionales, como irritabilidad, ansiedad, desorientación, impaciencia, hostilidad (Upegui y Zuluagua, 2020 como se citó en Cevallos et al., 2021); o síntomas cognitivos, como baja autoestima, baja realización en el trabajo, fracaso profesional, etc. (Mejía et al., 2020). Consecuentemente, dicho cansancio dificulta la consecución de objetivos, disminuyendo en el profesorado los sentimientos de autoeficacia y, con el tiempo, da lugar al síndrome de quemarse por el trabajo (Aloe et al., 2014; Llull et al., 2015; Malander, 2016; Redó, 2017; Vicente de Vera y Gabari, 2019). Sin embargo, a pesar de las consecuencias negativas a nivel psicológico que supone el exceso de carga laboral a las que se ven sometidos los docentes y las consecuencias que genera y ha generado la COVID, existen una serie de mecanismos psicológicos internos que facilitan la

adaptación y superación del individuo a las posibles vicisitudes que se presentan. Según Bisquerra (2003) un papel clave en la convivencia escolar lo tiene el nivel de inteligencia emocional del docente y su capacidad para controlar las emociones dentro del aula (Bisquerra, 2003). En este sentido, la resiliencia y la inteligencia emocional son dos de los mecanismos más importantes que podrían ayudar a los docentes a afrontar positivamente los estresores diarios facilitando su labor para atender las necesidades educativas especiales del alumnado que atiende. De esta forma, el presente estudio pretende analizar los mecanismos de adaptación psicológica de los docentes a la hora de enfrentarse a los síntomas del burnout provenientes de los retos diarios, y las consecuencias que tiene sobre sus conductas inclusivas.

1.1. Necesidades psicológicas básicas

Según la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985) el comportamiento humano está motivado por tres necesidades psicológicas básicas (NPB): autonomía, competencia y relación con los demás. La autonomía hace referencia a la necesidad que tiene cada persona para sentir que uno mismo es capaz de regular y controlar su comportamiento (Vansteenkiste et al., 2009); la competencia se relaciona con el involucramiento de la persona en distintas situaciones que retan sus capacidades y son presentadas como situaciones desafiantes para sí mismas (Deci y Ryan, 2000); por último, la relación está vinculada con la necesidad de interacción y sentido de pertenencia de las personas (Reeve, 2009).

Estas tres necesidades son esenciales para facilitar el óptimo funcionamiento de las tendencias naturales para el crecimiento y la integración, así como para el desarrollo social y el bienestar personal. Las NPB pueden verse frustradas o satisfechas. La frustración de las necesidades predice el agotamiento mientras que la satisfacción se relaciona altamente con la vitalidad y el desarrollo personal (Ryan y Deci, 2008). Cuando las NPB se ven obstaculizadas implica un cambio en el funcionamiento motivacional no adaptado o incluso desadaptativo, sin embargo, cuando son satisfechas, se producen efectos positivos indistintamente de los objetivos, intereses, valores y preferencias de las personas (Klein, 2019), es decir, que se promueven mejores desempeños.

Las tres NPB influyen en la motivación, de manera que, la satisfacción de competencia, autonomía y relación con los demás se relaciona con la motivación intrínseca, mientras que la frustración de las mismas, está asociada con una menor

motivación intrínseca, una mayor motivación extrínseca y con la desmotivación (Deci y Ryan, 2000). Un factor que influiría en la automotivación ayudando a tomar conciencia de los propios sentimientos y controlarlos, es la inteligencia emocional, en este sentido, Goleman (1996) asevera que una de las competencias de la inteligencia emocional es la capacidad de motivarse en cualquier actividad que realicemos.

En cuanto a investigaciones previas, el estudio de Sánchez et al. (2014) demuestran que la frustración de las NPB aumenta la desmotivación, el agotamiento emocional y el cinismo en los docentes. Por otro lado, destacan que aquellos docentes que presentan una mayor frustración de su competencia, son los que tienen una menor motivación intrínseca y están más desmotivados en el trabajo. Asimismo, Bartholomew et al. (2014) comprobaron que la frustración de la autonomía, la competencia y la relación con los demás, incrementa el burnout. En la misma línea, Van den Berghe et al. (2013) aseguran que la satisfacción de las tres NPB incrementa positivamente los factores negativos del burnout y negativamente la eficacia profesional.

1.2. Inteligencia emocional

El concepto Inteligencia Emocional (IE) fue acuñado por primera vez por John Mayer y Peter Salovey en 1990. Para Mayer y Salovey (1997) la IE es la capacidad que ayuda a razonar sobre las propias emociones y hacer uso de ellas para mejorar el pensamiento, comprender las emociones y el conocimiento emocional y al mismo tiempo a regular las emociones de modo que favorezcan el crecimiento intelectual y emocional (Mayer y Salovey, 1997).

Dicho término ha sido utilizado de muchas maneras, aunque en este caso la IE se usa para significar una inteligencia que tiene que ver con las emociones. Es decir, la IE consta de dos partes: emoción e inteligencia (Mayer et al., 2000). La palabra “emociones” hace referencia a los sentimientos y a las reacciones que una persona tiene al encontrarse delante de una situación y a la que le ha de responder, puede ser una situación real o imaginaria. Por ejemplo, si una persona tiene una buena relación con su pareja, es probable que esa persona se sienta feliz; si una persona tiene una mala relación con sus compañeros, jefes o se siente amenazada, es probable que se sienta frustrada o sienta miedo. Por otro lado, la inteligencia, se refiere a la capacidad de razonar válidamente con o sobre algo. Por ejemplo, la capacidad innata para el aprendizaje de diferentes sonidos y de seguir ritmos se relaciona con la inteligencia musical, o si a una persona se le da bien bailar, correr, imitar gestos, se relaciona la

inteligencia kinestésico-corporal. En el caso de la IE, uno razona con emociones, o las emociones ayudan al pensamiento.

El término IE no tomó relevancia hasta 1996 cuando el norteamericano Daniel Goleman publicó el best-seller con el mismo nombre. Goleman se basa en el trabajo de Mayer y Salovey de 1990 y también de las aportaciones de Bar-On y, define la inteligencia emocional como la capacidad que permite conocer y manejar las emociones propias y de los demás, de sentir satisfacción y de ser eficaces en la vida. Según Bar-On (2006) la inteligencia emocional-social es una muestra representativa de competencias emocionales y sociales interrelacionadas, habilidades y facilitadores que determinan cuán efectivamente entendemos y expresarnos, comprender a los demás y relacionarnos con ellos, y afrontar con las demandas diarias. Este modelo se basa en el individuo, en la capacidad de comprender las propias debilidades y fortalezas, ser capaz de expresar los propios sentimientos y pensamientos de una manera no destructiva.

En este sentido, la IE influye en los procesos de adaptación, facilitando respuestas adecuadas a los diferentes sucesos que una persona ha de afrontar en su vida diaria, disminuyendo las reacciones emocionales desadaptativas, posibilitando la experimentación de estados de ánimo positivos y reduciendo la incidencia de los negativos (Pérez et al., 2017).

Goleman (1996) afirma que las personas emocionalmente inteligentes poseen una serie de características, como: autoconocimiento, autorregulación, empatía, habilidades sociales y automotivación. Todo ello ayuda a la persona a conocerse a sí misma, saber y entender los estados de ánimo que tenemos; sabe controlar los impulsos, emociones y es capaz de pensar antes de actuar, es decir, es una persona asertiva, abierta a nuevas ideas y con capacidad de flexibilidad de pensamiento ante los cambios; es capaz de ponerse en el lugar del otro y no solo escucharlo; sabe gestionar sus habilidades sociales para relacionarse con todo tipo de personas; es capaz de automotivarse a sí misma sin esperar que la reconozcan o reciba un premio ante los logros, sino que esta fortaleza y motivación proviene de su interior.

Varios estudios han proporcionado evidencia de la relación positiva entre la IE y el ajuste psicológico (Extremera y Rey, 2015), el bienestar (Sánchez-Álvarez et al., 2016), el funcionamiento social (Brackett et al., 2011) o la salud (Martins et al., 2010). En esta línea, un número creciente de investigaciones refieren que las competencias personales de los docentes, y más específicamente la IE, son sumamente importantes para su desempeño profesional (Velsor, 2009; Joseph y Newman, 2010; O'Boyle et al.,

2011). Se ha visto que los docentes que disponen de altos niveles de IE son menos vulnerables a la hora de afrontar situaciones laborales estresantes, dado que se sienten con destreza para regular sus emociones, son más capaces de desarrollar estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el ámbito académico, disfrutan de una mayor realización personal y menor estrés (Mearns y Cain, 2003; Augusto-Landa et al., 2011; Rey y Extremera, 2011). Además, se ha demostrado que la IE tiene un impacto positivo en el desempeño laboral (O'Boyle et al., 2011) y sobre todo, en trabajos con altas demandas laborales emocionales como la enseñanza (Joseph y Newman, 2010), siendo clave para reducir el estrés docente ante la pandemia (Bosada, 2020). Dicho de otra manera, poseer altos niveles de IE facilita el proceso de resiliencia de una persona que está pasando por una situación adversa.

1.3. Resiliencia

La resiliencia comprende dos niveles: el primero es la resistencia o la capacidad de hacer frente al “problema” y el segundo es la capacidad de “construir” o de reconstruirse positivamente a pesar de las dificultades (Vanistendael y Saavedra, 1995). La resiliencia es una actitud vital positiva a pesar de las circunstancias difíciles por las que atraviesa una persona y representa el lado positivo de la salud mental. Consiste además en saber aprender de la derrota y transformarla en oportunidad de desarrollo personal (Santos, 2013 como se citó en Vicente de Vera y Gabari, 2019). En este sentido, Vanistendael y Saavedra (1995) distinguen dos componentes, por un lado, la resistencia frente a la destrucción, es decir, la capacidad de proteger la propia integridad bajo presión y, por otro lado, la capacidad de forjar un comportamiento vital positivo a pesar de las circunstancias difíciles que atraviesa el sujeto, es decir, la resiliencia se puede mejorar y entrenar para afrontar positivamente las adversidades.

Asimismo, la Neurociencia considera que las personas más resilientes mantienen un mayor equilibrio emocional ante situaciones estresantes, lo que les permite soportar mejor la presión y, consecuentemente, experimentar mayor sensación de control y capacidad para afrontar las situaciones difíciles (Vicente de Vera y Gabari, 2019). Una persona resiliente no es un ser excepcional, puede ser una persona cualquiera, es decir, la resiliencia está en la persona y en las variables de su entorno inmediato. En otras palabras, la resiliencia se crea en función del temperamento de la persona, de su cultura, del significado cultural y del apoyo social que disponga. Se podría decir que el contexto sociocultural en el que habita el individuo puede favorecer u obstaculizar el desarrollo

de la resiliencia, entrenarla y mejorar las capacidades de la persona, transformándola en resiliente.

Hasta la actualidad existen evidencias que han analizado los efectos protectores de la resiliencia sobre el malestar psicológico. Según Doménech (2011) la resiliencia en el profesorado de secundaria podría ser una variable moduladora del malestar docente, facilitando a los docentes adaptarse o sobreponerse ante situaciones estresante y consecuentemente, supondría una mayor dedicación y motivación para cumplir sus objetivos y por ende, responder adecuadamente a las exigencias de la profesión (Doménech, 2011). Asimismo, el estudio realizado por Mérida et al. (2020) concluyen que la resiliencia junto a la inteligencia emocional influyen positivamente en el comportamiento de los docentes incrementando el compromiso con su labor docente. Además, se ha visto que el uso de estrategias de afrontamiento de tipo resiliente y una formación del profesorado en la misma, podría reducir el deterioro del estrés producido por la ardua labor docente (Mansfield et al., 2016). En la misma línea, el estudio de Díaz y Barra (2017), concluyen que las características disposicionales de la resiliencia serían factores protectores que les permitirían a los docentes a estar satisfechos con su labor docente a pesar del difícil escenario en el que desempeñan su papel. En el mismo estudio, Doménech (2011) asevera que la resiliencia constituye una característica clave y al mismo tiempo cumple el papel protector en la percepción subjetiva de los docente en su trabajo, siendo a la vez una variable moduladora del malestar docente (Doménech, 2011 como se citó en Díaz y Barra, 2017). Según Zadok et al. (2021), en tiempos difíciles, como una pandemia, la resiliencia puede reducir los efectos adversos de los factores de estrés en la salud mental y promover una salud mental positiva. (Zadok et al., 2021). Finalmente, los trabajos de Vicente de Vera y Gabari (2019) y Vicente de Vera y Gabari (2020) concluyen que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al burnout.

1.4. Burnout

El término Burnout, quiere decir estar quemado, agotado y fue utilizado por primera vez en la psiquiatría, en 1974, por Hertbert Freudenberger, definiéndolo como un proceso paulatino, por el cual las personas van perdiendo poco a poco el interés en su trabajo y el sentido de la responsabilidad, pudiendo llegar a profundas depresiones. Maslach y Jackson (1981, 1982) definen el burnout como una manifestación

comportamental del estrés laboral, y lo entienden como un síndrome tridimensional. Este constructo tridimensional se caracteriza por tres manifestaciones principales: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Maslach y Jackson, 1981, 1982, como se citó en Martínez, 2010). Una de las características del síndrome de burnout es el agotamiento, haciendo que la persona sienta agobio y cansancio por la realización de sus labores, causando una disminución de interés y satisfacción laboral (García-Barrera, 2017). En la misma línea, Cortez et al. (2021), dicen que el síndrome de burnout es una respuesta que se produce ante estresores emocionales e interpersonales crónicos en el trabajo, además, el desgaste emocional es uno de los componentes del síndrome de burnout.

Un estudio reciente de Cortez et al. (2021) muestra que la pandemia COVID-19 ha aumentado exponencialmente el burnout en los docentes provocando un elevado cansancio emocional, deterioro de sus capacidades, pérdida de sensibilidad y empatía y un elevado sentimiento de fracaso, influyendo tanto en el desempeño laboral como en el personal, desembocando en insatisfacción laboral (Cortez et al., 2021). Es decir, una inadecuada gestión de las emociones en estos contextos tan difíciles, podría desembocar en el llamado “malestar psicológico” (Arrogante, 2016).

Otros estudios han demostrado que por ejemplo, el personal de la salud usa estrategias de afrontamiento (Connor-Smith y Flachsbart, 2007) para continuar con su ardua labor, sin embargo, Vicente de Vera y Gabari (2019), dicen que en la enseñanza, algunos profesionales son más vulnerables que otros a sufrir burnout, donde la empatía, el humor, la personalidad resistente o la autoeficacia actúan como factores protectores frente al burnout (Vicente de Vera y Gabari, 2019). Cevallos et al. (2021) encontraron que el proceso adaptativo al que fueron sometidos los docentes durante la pandemia COVID-19 les ha provocado un elevado desgaste físico y psicológico (Duan y Zhu, 2020) destacando por un lado, que los síntomas de ansiedad, depresión y estrés fueron las reacciones más comunes (Rajkumar, 2020) entre los docentes y por otro lado, se ha visto que el confinamiento ha supuesto muchas horas de trabajo para muchos docentes conllevando una elevada carga de trabajo sin discernimiento claro cuándo empezaba y acababa su jornada laboral (Ramos et al., 2020) en el día a día (Duan y Zhu, 2020; Ramos et al., 2020; Rajkumar, 2020, como se citó en Cevallos et al., 2021).

1.5. Inclusión educativa del alumnado con necesidades educativas especiales NEE

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) fue acuñado por Mary Warnock en 1978 en el Informe Warnock, ahí se produce un gran avance en la Educación Especial, dado que se informaba de la necesidad de que se tomaran medidas en los centros para que el alumnado con discapacidad u otro tipo de necesidades o problemas, dejara de trabajar de forma paralela con los demás alumnos como se hacía hasta el momento, para atender las dificultades de aprendizaje de estos niños y niñas. En España, el concepto NEE fue introducido con la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990.

Esta atención especial nace de diferentes grados y capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial. Dentro de estas necesidades están las necesidades sensoriales o físicas que puedan afectar a su desarrollo, como la discapacidad auditiva, visual o motriz, así como la discapacidad intelectual o cognitiva que implique una limitación en las habilidades que necesita la persona en su vida diaria o, superdotación intelectual, puesto que las personas con altas capacidades intelectuales también tienen necesidades específicas de apoyo educativo. Es de suma importancia destacar que muchos alumnos no solo sufren una discapacidad, sino que presentan dificultades de aprendizaje, creándoles la necesidad de NEE en algún momento de su escolarización (Pujolàs, 2001 como se citó en García-Barrera, 2017). Según UNESCO (2005), cualquier persona en un momento determinado puede necesitar apoyo educativo durante su etapa de escolarización, bien de forma temporal o permanente, dado que las NEE pueden variar en función del contexto en el que se encuentre inmerso el alumno, la respuesta educativa que se le proporcione así como su evolución.

El alumnado con NEE es aquel que requiere atención educativa específica durante parte de su escolarización o a lo largo de todo este periodo y hace referencia a aquellos alumnos que presentan alguna de las siguientes dificultades: trastornos mentales, de conducta o de comunicación; dificultades sociales o emocionales específicas; situación sociofamiliar disfuncional u otros casos de inadaptación de índole cultural, lingüística, etc. En las últimas dos décadas, en las NEE hubo dos cambios de paradigma muy significativos, contribuyendo al avance hacia el modelo inclusivo de educación. Estos paradigmas han provocado una importante transformación en las actitudes sociales hacia la diversidad, sin embargo, no han escatimado las resistencias al cambio (Echeita y Sandoval, 2002).

Por un lado, se encuentra la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), reconociendo la necesidad y urgencia de impartir enseñanza a todas las personas con

necesidades educativas especiales dentro del sistema común de educación, estableciendo un currículum para todas las personas, espacios comunes para todas las personas y la eliminación consecuentemente, de todas las barreras que dificultan el aprendizaje. Fue un gran avance, pasando de un modelo segregador de los centros de educación especial a un modelo integrador, incorporando los centros de educación especial dentro de los centros ordinarios. Y, por otro lado, Booth y Ainscow proponen un cambio de paradigma en su *Index For Inclusion* (2000) haciendo una propuesta muy significativa, donde el concepto NEE es sustituido por “barreras para el aprendizaje y la participación”, teniendo en cuenta que las barreras pueden impedir el acceso al centro o la participación en el mismo. Los objetivos principales de estos cambios consistían en unir el sistema de educación especial con el de educación general y convertirlo en uno, para poder educar al mayor número de alumnos con diversidad funcional en aulas ordinarias, apostando de este modo por compartir las mismas oportunidades y recursos de aprendizaje (Billingsley y Bettini, 2019).

En este sentido, la inclusión ayudaría por una parte, a identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación dentro del centro y por otra, a maximizar los recursos que apoyen ambos procesos. Consecuentemente, los maestros desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo, al prestar apoyo a los niños mediante la utilización de los recursos disponibles tanto en el aula como fuera de ella. Lo que se persigue a través del apoyo a los alumnos con dificultades de aprendizaje, necesidades educativas especiales o alguna discapacidad, es la inclusión educativa evitando la segregación, discriminación o exclusión.

1.6. Objetivo e hipótesis

El objetivo de este estudio es analizar el efecto de la frustración de las necesidades psicológicas básicas NPB, de la resiliencia, la inteligencia emocional y la inclusión desde la perspectiva de los docentes en época de pandemia COVID-19. Por tanto, el presente estudio pretende analizar cómo la inteligencia emocional y la resiliencia de los docentes influyen en el bienestar psicológico y en la inclusión educativa del alumnado con Necesidades Educativas Especiales. Con este fin, se plantean las siguientes hipótesis: (a) La inteligencia emocional del docente predice positivamente la resiliencia; ansiedad, depresión y estrés; (b) La frustración de las Necesidades Psicológicas Básicas predicen negativamente la resiliencia; (c) La

resiliencia afectará negativamente la ansiedad, la depresión y el estrés; (d) La ansiedad, la depresión y el estrés predicen negativamente la inclusión educativa.

Método

2.1. Participantes

Para poder realizar el presente estudio fue necesaria la participación de 542 profesores de pedagogía terapéutica y especialistas de necesidades educativas especiales (258 hombres y 284 mujeres). La edad de los profesores estuvo comprendida entre los 33 y 56 años, con una media de 44,87 (SD = 6,17).

Los profesores impartían docencia en varios centros educativos y equipos de orientación educativa de las provincias de Almería, Granada y Jaén (España).

2.2. Instrumentos

Frustración de las necesidades psicológicas. Para analizar la frustración de las necesidades de autonomía, competencia y relaciones sociales, se utilizó la adaptación al contexto educativo español (Cuevas, Ntoumanis, Sanchez-Oliva, Bartholomew y Garcia-Calvo, 2012) de la Psychological Need Thwarting Scale (PNTS: Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, y Thøgersen-Ntoumani, 2011). Este cuestionario está formado por la frase inicial “En mi ambiente de trabajo...”, seguida de 12 ítems (4 por factor) encaminados a analizar la frustración de autonomía, la frustración de competencia y la frustración de relaciones sociales. Los profesores tuvieron que responder según una escala Likert que oscilaba entre 1 (nada verdadero) a 7 (totalmente verdadero).

Resiliencia. Se empleó la versión española de Resilience Scale (RS-14) de Wagnild (2009). La RS-14 mide dos factores: Factor I: Competencia Personal (11 ítems, auto-confianza, independencia, decisión, ingenio y perseverancia) y Factor II: Aceptación de uno mismo y de la vida (3 ítems, adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable). Los profesores tuvieron que responder según una escala Likert que oscilaba entre 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo).

Inteligencia Emocional. Se utilizó la Trait Meta Mood Scale 24 (TMMS-24) de Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La escala está compuesta por 24 ítems, distribuidos equitativamente entre tres factores: atención emocional (por ejemplo, suelo preocuparme mucho por cómo me siento), claridad emocional (por ejemplo, casi

siempre sé cómo me siento) y reparación emocional (por ejemplo, intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal). Los docentes tenían que valorar el grado de acuerdo con cada uno de los ítems en una escala tipo Likert de 5 puntos que variaba de 1 (muy de acuerdo) a 5 (muy en desacuerdo).

Burnout. Se utilizó la versión española (Seisdedos, 1997) del Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1981). La escala está compuesta por 21 ítems distribuidos en tres factores: realización personal, despersonalización y agotamiento emocional. Los participantes en el estudio completaron el cuestionario utilizando una escala Likert de 0 (nunca) a 6 (todos los días).

Inclusión Educativa. Para medir la actitud de los profesores hacia la inclusión educativa utilizamos el Índice para la inclusión de Boot y Ainscow (2011) traducido y adaptado al castellano por Booth, Simón, Sandoval, Echeita y Muñoz (2015). El cuestionario está compuesto por un total de 56 ítems (por ejemplo, "Todas las personas que llegan a este centro son bienvenidas") distribuidos en seis subfactores, A1: construir comunidad, A2: establecer valores inclusivos, B1: desarrollar una escuela de centro para todos, B2: organizar el apoyo a la diversidad, C1: construir un currículo para todos y C2: orquestar el aprendizaje, que a su vez se divide en 3 factores, A: crear culturas inclusivas, B: establecer políticas inclusivas y C: desarrollar prácticas inclusivas. Los profesores responden utilizando una escala de Likert de 0 (en desacuerdo) a 3 (de acuerdo), manteniendo las opciones de respuesta de la escala original.

2.3. Procedimiento

Inicialmente, se obtuvo la aprobación del comité de bioética de la Universidad de Almería para poder comenzar el presente estudio (Ref. UALBIO 2021/24). Una vez obtenido, se estableció contacto con los equipos directivos de varios centros educativos, explicándoles en detalle el objetivo del presente estudio, solicitándoles su apoyo. Posteriormente, de aquellos centros educativos que aceptaron participar en el estudio se estableció contacto con los docentes, explicándoles el objetivo del estudio y solicitándoles su participación. Antes de que pudieran participar en el estudio tuvieron que entregar un consentimiento informado firmado.

La cumplimentación de los cuestionarios se realizó al inicio de la reunión de coordinación de departamento, indicándoles que las respuestas serían anónimas y confidenciales. Además, estuvo presente un miembro del grupo de investigación para

responder a las posibles dudas que surgieran. La cumplimentación de los cuestionarios duró 25 minutos.

2.4. Análisis de datos

Los análisis estadísticos que se realizaron en el presente estudio fueron estadístico descriptivos: media, desviación típica y correlaciones bivariadas, además de análisis de fiabilidad, empleando el paquete estadístico SPSS v25. Posteriormente, se realizó un modelo de ecuaciones estructurales (SEM) para analizar las relaciones predictivas establecidas en el modelo hipotetizado, se empleó el paquete estadístico AMOS v20.

Para realizar el SEM se empleó un bootstrapping de 5000 interacciones, junto el método de máxima verosimilitud. Para analizar la bondad del modelo hipotetizado (figura 1) se tuvo en cuenta los siguientes índices (Marsh et al., 2002 In A. Maydeu-Olivares & J. McArdle): χ^2/df , con valores situados entre 2 y 3; Comparative Fit Index (CFI), Incremental Fit Index (IFI), Tucker Lewis Index (TLI), con valores por encima de .95; Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) plus its 90% confidence interval, con valores por debajo de .06; Standardized Root Mean Square Residual (SRMR), con valores por debajo de .08. A pesar de todo, estos índices deben de ser interpretados con cautela ya que pueden resultar restrictivos cuando el modelo es muy complejo (Marsh et al., 2014).

Resultados

3.1. Análisis Preliminar

Se puede observar en la tabla 1 la media, desviación típica, correlaciones bivariadas. Las correlaciones reflejaron una relación positiva entre los factores de la frustración entre sí y con el burnout. De la misma forma, la correlación positiva también se reflejó entre la inteligencia emocional, la resiliencia e índice de inclusión. Además, en la tabla 1 aparecen los análisis de fiabilidad siendo todas las puntuaciones por encima de .80 (Heo et al., 2015).

Tabla 1

Media, desviación típica, análisis de consistencia interna y correlaciones bivariadas.

Factores	<i>M</i>	<i>DT</i>	α	1	2	3	4	5	6	7
1. Frustración Competencia	2.03	1.26	.81	-	.42***	.49***	-.31***	-.55***	.29***	-.54***
2. Frustración Autonomía	2.19	1.47	.82		-	.37***	-.47***	-.54***	.34**	-.41**
3. Frustración Relación con los demás	2.21	1.24	.80			-	-.58***	-.75***	.21**	-.21**
4. Inteligencia Emocional	3.46	1.19	.84				-	.64***	-.37***	.67***
5. Resiliencia	5.28	1.20	.85					-	-.71***	.62***
6. Burnout	1.39	1.10	.80						-	-.48**
7. Índice de Inclusión	2.10	.59	.82							-

** $p < .01$; *** $p < .001$. Note: α = Alpha de Cronbach.

3.2. Modelo de ecuaciones estructurales

Para testar el modelo de relaciones predictivas hipotetizado en los docentes (Figura 1), ha revelado los siguientes índices de ajuste: χ^2 (105. N = 542) = 301.63, $p < .001$; $\chi^2/df = 2.87$; CFI = .96; IFI = .96; TLI = .96 RMSEA = .054 (IC 90% = .050 - .061); SRMR = .039.

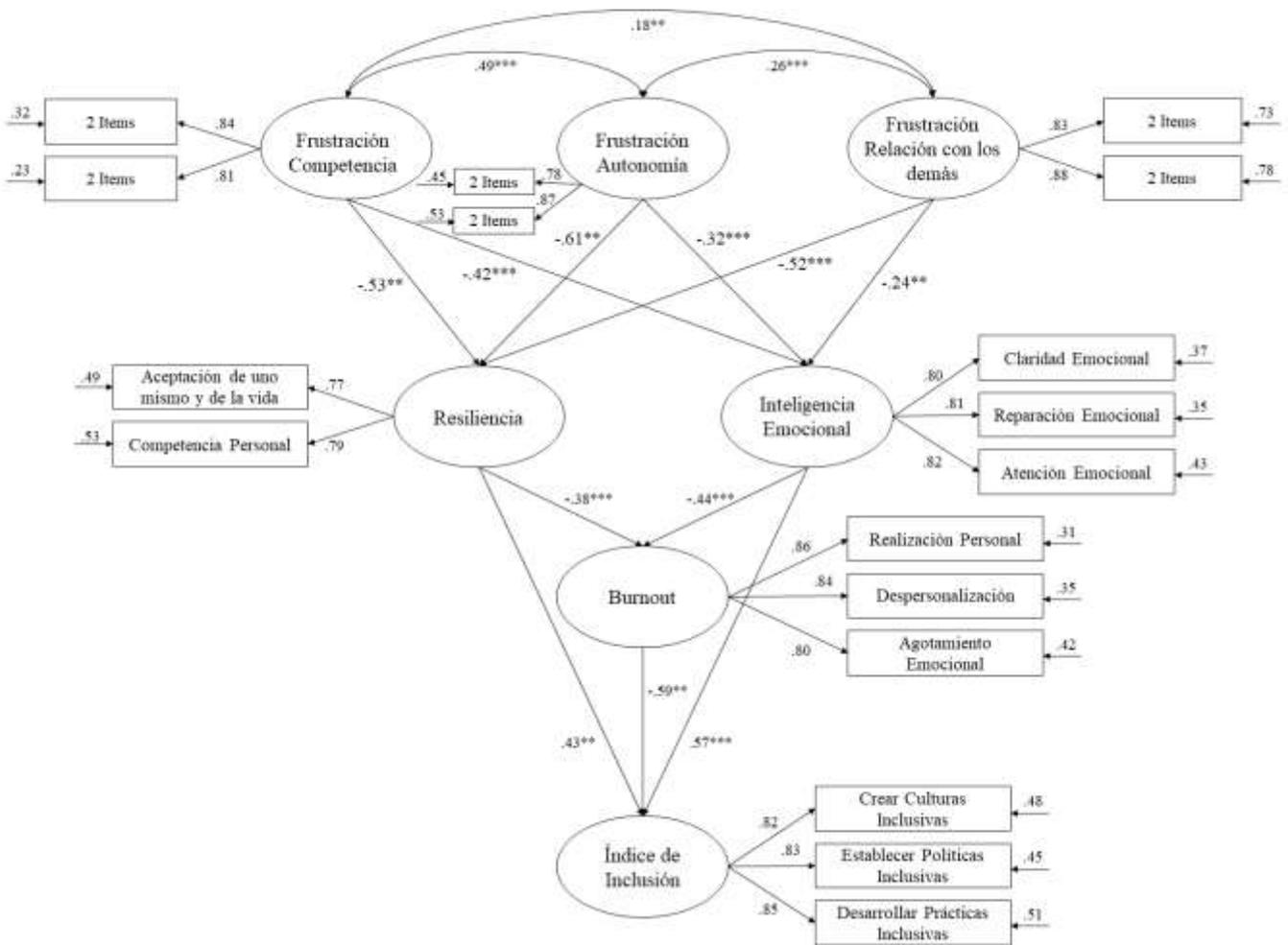


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales donde se muestran las relaciones entre las variables.

Las relaciones obtenidas entre los diferentes factores que componen el modelo se describen como siguientes:

- Las correlaciones entre cada una de las frustraciones de las necesidades psicológicas básicas fueron positivas, siendo de $\beta = .49$ ($p < .01$) entre la frustración de la competencia y la frustración de la autonomía; de $\beta = .26$ ($p < .01$) entre la frustración de la autonomía y la frustración de la relación con los demás; de $\beta = .18$ ($p < .01$) entre la frustración de la competencia y la frustración de la relación con los demás.
- La relación entre la frustración de la competencia y, la resiliencia ($\beta = -.53$, $p < .01$) y la inteligencia emocional ($\beta = -.42$, $p < .01$), fue negativa.
- La relación entre la frustración de la autonomía y, la resiliencia ($\beta = -.61$, $p < .01$) y la inteligencia emocional ($\beta = -.32$, $p < .001$) fue negativa.
- La relación entre la frustración de la relación con los demás y, la resiliencia ($\beta = -.52$, $p < .001$) y la inteligencia emocional ($\beta = -.24$, $p < .01$) fue negativa.

- (e) La relación entre la resiliencia y el burnout ($\beta = -.38$, $p < .001$) fue negativa. Mientras que, con el índice de inclusión ($\beta = .43$, $p < .01$) fue positiva.
- (f) La relación entre la inteligencia emocional y el burnout ($\beta = -.44$, $p < .001$) fue negativa. Mientras que, con el índice de inclusión ($\beta = .57$, $p < .001$) fue positiva.
- (g) La relación entre el burnout y el índice de inclusión ($\beta = -.59$, $p < .01$) fue negativa.

Discusión

Los resultados obtenidos muestran que la frustración de las NPB se relacionan negativamente con la resiliencia, por lo que se entiende que, a mayor frustración menor capacidad de afrontar los retos diarios de la labor docente. En este sentido, el estudio de Lera y Tawahina (2017) llevado a cabo en 300 adolescentes en Gaza, demostraron que las experiencias traumáticas de estos jóvenes se relacionan negativamente con la resiliencia contextual. Aunque el estudio encontrado no hace referencia explícitamente a la labor docente, se podría entender que la satisfacción de las NPB afecta de igual forma a todas las personas aunque el contexto sea distinto, sin embargo, las características del ser humano son bastante parecidas y los patrones de conducta también (Carpi y Breva, 1997). Por lo cual, se podría decir que las experiencias negativas de una persona pueden limitar en cierto modo el desarrollo de su resiliencia.

Por otro lado, la frustración de las NPB se relaciona negativamente con las IE. El estudio de Trigueros-Ramos et al. (2019) llevado a cabo en estudiantes de secundaria, han demostrado que el apoyo a la autonomía docente, hace que aumente la diversión, la motivación y la confianza del alumnado de cara al deporte, es decir, si el docente poseyera IE podría satisfacer sus NPB y por ende, la inclusión educativa del alumnado. En cambio, si estas necesidades no se ven satisfechas como ha resultado en este caso, hace que surja la frustración de las mismas, relacionándose negativamente con la IE, cumpliendo la predicción inicial.

En cuanto a la relación positiva entre los factores de la frustración entre sí y con el burnout, ofrece apoyo a estos resultados el estudio longitudinal de futbolistas llevado a cabo por Aguirre et al. (2016), coincidiendo en que ejercer el control sobre una persona hace que se frustren sus NPB, conllevando a un aumento de cada una de las dimensiones del burnout (sensación reducida de logro, devaluación de la práctica deportiva, agotamiento físico y emocional, etc.). Asimismo, el estudio de Sánchez-Olive et al. (2014) sobre los docentes de educación física, cuyos resultados van en la misma línea con los anteriores, coinciden en que la frustración de las NPB, sobre todo los de la

competencia, fue el principal predictor del burnout, haciendo que los profesores se sientan más desmotivados hacia el trabajo e incluso llegar a cuestionarse el por qué dedicarse a su labor docente. Del mismo modo, los resultados vuelven a coincidir con el estudio de Bartholomew et al. (2014) en el que también comprobaron cómo la frustración de las NPB predecían positivamente el burnout, aunque por lo contrario que en el caso anterior, en este caso la frustración de la autonomía destacó como mayor predictor. Extrapolando estos resultados a los docentes de esta investigación, se podría afirmar que, aquellos docentes que se sienten controlados en su trabajo y que además se les impide tomar ciertas decisiones en su labor docente, se frustran sus NPB y consecuentemente aumenta el burnout, acarreado implícitamente el desgaste físico y emocional, una devaluación de su práctica docente así como una sensación reducida de logro.

Por otro lado, la resiliencia y la IE se relacionan negativamente con el burnout, en este sentido, el estudio de Vizoso-Gómez y Arias-Gundín (2018) destaca que una alta resiliencia se asocia con bajos niveles de desgaste académico. En esta línea, se puede afirmar que, los docentes que poseen un alto nivel de IE y resiliencia, se ven menos afectados por los efectos del burnout, lo que implica menor cansancio crónico, desmotivación así como la disminución de su insatisfacción laboral, haciendo de barrera protectora frente al desgaste físico y emocional que produce el burnout.

En este sentido, la resiliencia puede ser un instrumento de empoderamiento a trabajar desde la educación formal (Belykh, 2018), siendo una herramienta para salir airoso de las situaciones difíciles que presentan los docentes en el ámbito profesional o personal. La IE juega un papel importante en la autoestima y la autoconfianza (Cejudo et al., 2016) en uno mismo, ayudándole a superar las dificultades de la vida así como desarrollar una mayor resiliencia. Es decir, la correlación positiva entre la IE y la resiliencia se asocia a la vez con una mayor satisfacción con la vida y en este caso, lo corrobora el estudio en adultos mayores de Meléndez et al. (2019) que comprobaron con su investigación que las dimensiones de claridad y regulación emocional son las que predicen significativa y positivamente la resiliencia.

Asimismo, diversos estudios afirman que la resiliencia y la inteligencia emocional (Mansfield et al., 2016; Vicente de Vera y Gabari, 2019, 2020; Mérida et al., 2020; Zadok et al., 2021) tienen una influencia positiva actuando como factores claves sobre la motivación docente en cuanto a su labor e inclusión educativa, influyendo negativamente en la gestión del estrés y la ansiedad y, disminuyendo a la vez la

vulnerabilidad al burnout, a través del empleo de estrategias de afrontamiento de tipo resiliente, que reduce el deterioro del estrés y por otro lado, reduce los efectos adversos de los factores de estrés en la salud mental, promoviendo una salud mental positiva.

La resiliencia es mucho más que la capacidad de sobrevivir y crecer en la adversidad y que no se ha de entender como un rasgo personal (Gu y Day, 2013), ya que esta se va construyendo poco a poco, siendo un proceso complejo que involucra tanto los factores personales como contextuales de cada uno. En este sentido, se puede decir que la resiliencia no es un estado estático o innato, sino que depende de factores individuales y de sus capacidades para gestionar situaciones venidas o sobrevenidas.

Por otro lado, la correlación positiva entre la inteligencia emocional, la resiliencia y el índice de inclusión, demuestra que los docentes dotados de resiliencia e IE están más capacitados para atender adecuadamente las NEE del alumnado en el aula, lo que implica el aumento del índice de inclusión educativa de estos últimos. Respecto a la inclusión educativa de personas con discapacidad Padilla (2011) refleja un escenario difícil de este contexto, poniendo de manifiesto que hay pocos docentes preparados para esta población. En la enseñanza, lo que incide directamente en factores fundamentales como el disfrute en el trabajo, la pasión y la ilusión, puntos clave en el desarrollo de la labor docente, son las emociones (Le Cornu, 2013) y en este sentido, Granada et al. (2013) ponen al docente como agente relevante y clave en el proceso de inclusión educativa, dado que su labor puede ser por un lado, una barrera y por otro lado, un agente facilitador de las prácticas inclusivas. (Granada et al., 2013).

Como limitaciones del estudio se podría destacar que hay muchas investigaciones sobre la satisfacción de las NPB y muy pocas sobre la frustración de las mismas, considerando que la frustración de la autonomía, la competencia y la relación con los demás suele acarrear más problemas a los docentes en el desempeño de su labor, elevando el riesgo de sufrir burnout implícitamente. Además, es un estudio relacional que no permite el establecimiento de relaciones causales, de modo que los resultados obtenidos se pueden interpretar de muchas formas, dado que el estudio se llevó a cabo mediante un cuestionario autoadministrado. Futuras investigaciones deberían investigar cuáles son los motivos de la frustración de sus NPB, del burnout así como qué es lo que motiva a los docentes para desarrollar resiliencia y por ende, prácticas educativas inclusivas.

Conclusiones

Este estudio contribuye al área de la enseñanza, así como a cada uno de los equipos docentes involucrados, ya que se ha tenido en cuenta su IE, su resiliencia y la capacidad de inclusión que poseen, donde los resultados reflejan el trabajo que están desempeñando en su día a día. Sin embargo, no hay que pasar por alto el estrés que la labor docente implica con situaciones imprevistas como la pandemia COVID-19, situaciones estresantes por falta de apoyo educativo o herramientas, alumnado con NEE y una alta demanda física y emocional constante, que finalmente redunda sobre los docentes. Es importante conocer estos resultados para hacer hincapié en el desgaste físico y emocional (burnout) que implica esta profesión y la necesidad de recibir apoyo tanto a nivel laboral como emocional y hacer más livianos sus quehaceres diarios. Disponiendo de las herramientas y los recursos necesarios, los docentes podrían sentirse más ilusionados y motivados con su profesión y, esta motivación podría repercutir directamente en las prácticas educativas que estos llevan a cabo como agentes facilitadores de la misma, beneficiando finalmente al alumnado con NEE a través de una adecuada atención a sus necesidades educativas.

Referencias

- Aguilar-Montero, L. A. (s.a) El informe Warnock.
<https://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF>
- Aguirre Gurrola, H. B., Tristán Rodríguez, J. L., López Walle, J. M., Tomás, I., y Zamarripa, J. (2016). Estilos interpersonales del entrenador, frustración de las necesidades psicológicas básicas y el burnout: un análisis longitudinal en futbolistas. *Retos*, 30, 132-137.
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.03.007>
- Aloe, A. M., Shisler, S. M., Norris, B. D., Nickerson, A. B., y Rinker, T. W. (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12, 30-44. DOI: 10.1016/j.edurev.2014.05.003
- Arrogante, O., Pérez-García, A. M., y Aparicio-Zaldívar, E. G. (2016). Recursos personales relevantes para el bienestar psicológico en el personal de enfermería. *Enfermería Intensiva*, 27(1), 22-30. <https://doi.org/10.1016/j.enfi.2015.07.002>
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de

- enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425. <https://doi.org/10.1174/021347411797361310>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bartholomew, K., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., y Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Psychological need thwarting in the sport context: assessing the darker side of athletic experience. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 33(1), 75-102. DOI: 10.1123/jsep.33.1.75
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R., y Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.006>
- Belykh, A. (2018). Resiliencia e inteligencia emocional: conceptos complementarios para empoderar al estudiante. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 48(1), 255-282.
- Billingsley, B., y Bettini, E. (2019). Special education teacher attrition and retention: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 697-744.
- Bisquerra, R. (2003). Orientación Psicopedagógica y Educación Emocional. En la educación formal y no formal. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3448/b15760364.pdf?sequence=1>
- Bosada, M. (2020). Inteligencia emocional, clave para reducir el estrés docente ante la pandemia. *EDUCAWEB*. Recuperado de: <https://www.educaweb.com/noticia/2020/10/15/inteligencia-emocional-reducir-estres-docente-pandemia-19331/>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brotheridge, C. M. & Grandey, A. A. (2002). Emotional labour and burnout: Comparing two perspectives of “people work.” *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17– 39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>

- Booth, T. y Ainscow, M. (2011). Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. *Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Bristol: UK.
- Booth, T., Simón, C., Sandoval, M., Echeita, G., y Muñoz, Y. (2015). Guía para la Educación Inclusiva. Promoviendo el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas: Nueva Edición Revisada y Ampliada. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3, 5–19.
- Carpi B, A y Breva A, A. (1997). La predicción de la conducta a través de los constructos que integran la teoría de acción planeada. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4(7), 531.
- Cejudo, J., López-Delgado M, L., y Rubio, J, M. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57. <https://doi.org/10.1016/j.anpsic.2016.07.001>
- Cevallos, A., Mena, P., y Reyes, E. (2021). Salud mental docente en tiempos de pandemia por COVID-19. *Investigación & Desarrollo*, 14(1), 182-200. DOI: 10.31243/id.v14.2021.1334
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-009-9106-y>
- Connor-Smith, J. K. & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1080–1107. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.93.6.1080>
- Cortez Silva, D. M., Campana Mendoza, N., Huayama Tocto, N., y Aranda Turpo, J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de Burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(3). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n3.812>
- Cuevas, R., Sánchez-Oliva, D., Bartholomew, K., Ntoumanis, N., y García-Calvo, T. (2015). Adaptation and Validation of the Psychological Need Thwarting Scale in Spanish Physical Education Teachers. *The Spanish Journal of Psychology*, 18. DOI: <https://doi.org/10.1017/sjp.2015.56>
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1986). The dynamics of self-determination in personality and development. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-related cognitions in anxiety and motivation*. 171-194.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Díaz Sánchez, C. y Barra Almagiá, 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.
- Doménech, D. (2011). El bienestar psicológico del profesorado: variables implicadas. *Anuari de l'Agrupació Borriana de Cultura*, 22, 27-40.
- Echeita Sarrionandia, G. y Sandoval Mena, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, 327, 31-48.
- España. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 oct. 1990. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Extremera Pacheco, N., Mérida López. S., y Sánchez Gómez. M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 2, 74-97.
- Extremera Pacheco, N. y Rey, L. (2015). The moderator role of emotion regulation ability in the link between stress and well-being. *Frontiers in Psychology*, 6, 1632. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01632>
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. DOI:10.2466/pr0.94.3.751-755
- García-Barrera, A. (2017). Las necesidades educativas especiales: un lastre conceptual para la inclusión educativa en España. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 25(96), 721-742. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500809>
- Garrick, A., Winwood, P. C., Mak, A. S., Cathcart, S., Bakker, A. B., y Lushington, K. (2014). Prevalence and organisational factors of psychological injury among Australian school teachers. *The Australasian Journal of Organisational Psychology*, 7(5), 1-12.

- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Kairós: Barcelona. España.
- Granada A, M., Pomés C, M. P., y Sanhueza H, S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de Trabajo*, 25, 51-59. DOI: <https://doi.org/10.35305/revista.v0i25.88>
- Heo, M., Kim, N., y Faith, M. S. (2015). Statistical power as a function of Cronbach alpha of instrument questionnaire items. *BMC Medical Research Methodology*, 15(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12874-015-0070-6>
- Johnson, S., Cooper, C. L., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., y Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187.
- Joseph, D. L. y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: an integrative metaanalysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology*, 95(1), 54. <https://doi.org/10.1037/a0017286>
- Karel Ferial Galbán, K. (2018). Los riesgos psicosociales en el trabajo: un reto colectivo en el desarrollo laboral cubano. *Lex Social: Revista De Derechos Sociales*, 8(1), 174–205.
- Klein, M. (2019). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *Sociologicky Casopis*, 55(3), 412-413.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). Cognitive theories and the issue of circularity. *Dynamics of stress*, 63-80. DOI: 10.1007/978-1-4684-5122-1_4
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(4). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2013v38n4.4>
- Lera, M. J. y Tawahina, A. A. (2017). Trauma, necesidades psicológicas básicas y resiliencia: un estudio con adolescentes en Gaza. *Apuntes de Psicología*, 35(3), 187-193.
- Llull, D. S., Cerdà, M.X.M., y Brage, L.B. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 21(1), 245-257. DOI: 10.14201/aula201521245257
- Malander, N. M. (2016). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel Secundario. *Ciencia y trabajo*, 18(57), 177-182. DOI: 10.4067/S0718-24492016000300177

- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., y Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87. DOI: 10.1016/j.tate.2015.11.016
- Marsh, H. W., Hau, K. T., y Grayson, D. (2002). Goodness of fit evaluation in structural equation modeling. In A. Maydeu-Olivares y J. McArdle (Eds.), *Psychometrics. A festschrift to Roderick P. McDonald*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Marsh, H. W., Morin, A. J., Parker, P. D., y Kaur, G. (2014). Exploratory structural equation modeling: An integration of the best features of exploratory and confirmatory factor analysis. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 85-110. DOI:10.1146/annurev-clinpsy-032813-153700
- Martínez, I. M., Grau, R., y Salanova, M. (2002). El síndrome de burnout en profesionales de la educación. *Procesos Psicosociales en los Contextos Educativos*, 187-196.
- Martínez, P, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, 112, 42-80.
- Martins, A., Ramalho, N., y Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 49(6), 554-564. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981): *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113. 10.1002/job.4030020205
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422. Doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? Emotional development and emotional intelligence: *Educational Implications*, 3-31.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2000). Models of emotional intelligence. *Handbook of intelligence*, 396-420. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>
- Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve Sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 35-46.

- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2012) The validity of the MSCEIT: Additional analyses and evidence. *Emotion Review*, 4(4), 403-408. DOI: 10.1177/1754073912445815
- Mearns, J. y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress, & Coping*, 16(1), 71-82. <http://dx.doi.org/10.1080/1061580021000057040>
- Meléndez, J.C., Delhom, I., y Satorres, E. (2019). El poder de la inteligencia emocional sobre la resiliencia en adultos mayores. *Ansiedad y Estrés*, 25(1), 14-19. <https://doi.org/10.1016/j.anyes.2019.01.001>
- Mérida, L. S., Extremera, N., Quintana, O. C., y Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 67-76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>
- Muñoz, C. F., Correa, C. M., y Matajudíos, J.F. (2020). Síndrome de Burnout y estrategias de afrontamiento en docentes de primera infancia. *Revista Espacios*, 41(37), 111-119.
- O'Boyle Jr, E. H., Humphrey, R. H., Pollack, J. M., Hawver, T. H., y Story, P. A. (2011). The relation between emotional intelligence and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 32(5), 788-818. <https://doi.org/10.1002/job.714>
- Padilla M, A. (2011). Inclusión educativa de personas con discapacidad. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 40(4), 670-699.
- Pérez, N., Filella, G., Alegre, A., y Bisquerra, R. (2017). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208. DOI: 10.25115/ejrepv10i28.1530
- Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion*. Hoboken, N.J.: John Wiley & Sons.
- Redó, N. A. (2017). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18), 829-848. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v7i18.1324>
- Rey, L. y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado.

- Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412.
<https://doi.org/10.1174/021347411797361329>
- Rocío, E. y Beltrán, C. (2020). Mental health and teaching: guidance from life testimonies. *Revista Cambios y Permanencias*, 11(1), 1754–1768.
- Ryan, R. M. y Deci E. L. (2008). A self-determination theory approach to psychotherapy: The motivational basis for effective change. *Canadian Psychology*, 49, 186–193. <https://doi.org/10.1037/a0012753>
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2016). The relation between emotional intelligence and subjective well-being: A meta-analytic investigation. *The Journal of Positive Psychology*, 11, 276-285. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1058968>
- Sánchez-Oliva, D., Sánchez-Miguel, P. A., Pulido G, J. J., López C, J. M., y Cuevas C, R. (2014). Motivación y burnout en profesores de educación física: incidencia de la frustración de las necesidades psicológicas básicas. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 14(3), 75-82. DOI: 10.4321/s1578-84232014000300009
- Seisdedos, N. (1997). *Inventario de Burnout de Maslach. Síndrome del “quemado” por el estrés laboral asistencial*. Madrid. TEA.
- Silva Giraldo, C. A., Mejía Serrano, J. C., y Rueda Mahecha, Y. M. (2020). Psychosocial care route or teachers with burnout syndrome due to the quarantine generated by COVID-19. *Gisst*, 29, 133–142. <https://doi.org/10.34893/gisst.v2i2.86>
- Trigueros-Ramos, R., Navarro-Gómez, N., Aguilar-Parra, J. M., y León-Estrada, I. (2019). Influencia del docente de Educación Física sobre la confianza, diversión, la motivación y la intención de ser físicamente activo en la adolescencia. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 19(1), 222-232. DOI:10.6018/CPD.347631
- UNESCO (1994). Declaración de Salamanca y Marco de actuación para las Necesidades Educativas Especiales. Recuperado de: <https://www.unioviado.es/ONEO/wpcontent/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>

- UNESCO (2005). Una educación de calidad para todos los jóvenes: reflexiones y contribuciones. *Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO Reflexiones y Contribuciones*. Ginebra
- Universitat de Barcelona. (2011). Stefan Vanistendael: La resiliencia no se construye a cualquier precio, siempre tiene una dimensión ética. Recuperado de: https://www.ub.edu/web/ub/es/menu_eines/noticies/2011/Entrevistes/stefan_van_istendael.html
- Van Den Berghe, L., Cardon, G., Aelterman, N., Tallir, I. B., Vansteenkiste, M., y Haerens, L. (2013). Emotional Exhaustion and Motivation in Physical Education Teachers: A Variable-Centered and Person-Centered Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 305-320. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2014.04.001>
- Vanistendael, S. y Saavedra, E. (1995). Conversando en torno al concepto de Resiliencia, los derechos del niño y su relación. En Saavedra, E., Salas, G., Cornejo, C. y Morales, P. (Eds). *Resiliencia y calidad de vida. La Psicología Educacional en diálogo con otras disciplinas*. (11-21). Universidad Católica de Maule.
- Vansteenkiste, M, Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., y Lens, W. (2009). Motivational Profiles From a Self-Determination Perspective: The Quality of Motivation Matters. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 671-688. DOI: 10.1037/a0015083
- Velsor, P. (2009). Task groups in the school setting: Promoting children's social and emotional learning. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(3), 276-292. DOI: 10.1080/01933920903033495
- Vicente de Vera G. M. I. y Gabari Gambarte, M. I. (2019). 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
- Vicente de Vera G, M. I. y Gabari Gambarte, M. I. (2019). 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 de Vera G, M. I. y Gabari Gambarte, M. I. (2019). Relationships between the dimensions of resilience and burnout in primary school teachers. *International*

Electronic Journal of Elementary Education, 12(2), 189–196.
DOI:10.26822/iejee.2019257666

- Vicente de Vera G, M. I. y Gabari Gambarte, M. I., (2019). Resilience as a protective factor of chronic stress in teachers. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175. DOI: 10.30552/ejihpe.v9i3.332
- Vicente de Vera G, 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. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.2.2020.177-184>
- Vizoso-Gómez, C. M. y Arias-Gundín, O. (2016). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 11(1), 47-59. DOI: 10.30552/ejep.v11i1.185
- Wagnild, G. (2009) A Review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 17, 105-113. <http://dx.doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105>
- Zadok-Gurman T., Jakobovich R., Dvash E., Zafrani K., Rolnik B., Ganz A.B., & Lev-Ari S. (2021). Effect of inquiry-based stress reduction (Ibsr) intervention on well-being, resilience and burnout of teachers during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(71). DOI: 10.3390/ijerph18073689