



UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

MASTER EN PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA,  
BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y ENSEÑANZAS DE IDIOMAS

# UNIVERSIDAD DE ALMERIA

ESCUELA INTERNACIONAL DE MÁSTER



**Máster en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas.**

**Curso académico: 2016/2017**

## **Influencia del Optimismo y la Inteligencia Emocional en el Síndrome de Burnout del profesorado de Educación Secundaria**

Nombre del tutor académico: **José Antonio López Martínez**

Nombre de la co-tutora académica: **Carmen María Hernández Garre**

Especialidad: **Tecnología**

Nombre del alumno/a: **Francisco Javier Clavero Pérez**



Trabajo Fin de Máster  
Informe del Tutor

D./ña: JOSE A. LÓPEZ MARTÍNEZ profesor/a del Departamento  
INGENIERIA de la Universidad de Almería y Tutor/a del Trabajo  
Fin de Máster presentada por

D./ña: FRANCISCO JAVIER CLAYRO PÉREZ, con el título  
INFLUENCIA DEL OPTIMISMO Y LA INTELIGENCIA EMOCIONAL  
EN EL SÍNDROME DE BURNOUT DEL PROFESORADO DE E.S.  
Informa de que, de acuerdo con los requisitos de rigor, coherencia y calidad requeridos  
para los trabajos de esta naturaleza, emito mi opinión:

Favorable  Desfavorable (márquese lo que proceda) para su presentación,  
lectura y defensa pública.

Indique brevemente aquella información que considere relevante acerca del contenido  
y/o del proceso de elaboración del TFM:

CUMPLE LA NORMATIVA / REQUISITOS EXIGIDOS  
Y SE HA REDACTADO CON RIGOR

En Almería a 7 de JULIO de 2017

Fdo. Prof. D/ña JOSE A. LÓPEZ



## RESUMEN

El Síndrome de Burnout, provocado por unos niveles de estrés elevados y continuos, es una dolencia cada vez más extendida entre el profesorado de Educación Secundaria debido a la gran cantidad de dificultades y conflictos que existen en el entorno docente por motivos tan dispares como la ausencia de medios en un entorno educativo cada vez más exigente, o el carácter interactivo y afectivo del proceso didáctico. Esto genera, sin ninguna duda, una peor calidad educativa y un profesorado más desanimado.

Sin embargo, existen habilidades personales, como puede ser la Inteligencia Emocional o el Optimismo, que podrían minimizar estos inconvenientes y mejorar los índices de Burnout.

Por este motivo, el presente estudio tiene por objetivo estudiar los niveles de Burnout, Inteligencia Emocional y Optimismo en una muestra de profesores de Enseñanza Secundaria (IES Los Ángeles de Almería), de forma que se obtengan datos de la situación actual en este contexto, y permita deducir dependencias y estrategias eficaces que mejoren el bienestar de los profesores y la calidad docente, reduciendo los niveles de Burnout.

Realizado el tratamiento de datos se ha comprobado que existen correlaciones significativas negativas del Burnout con la Inteligencia Emocional y el Optimismo del docente, lo que permite disponer de caminos para definir soluciones que mejoren el bienestar del profesorado y la calidad en el aprendizaje de los alumnos mediante la formación y capacitación en competencias emocionales.



## INDICE

1.- INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO .....	2
2.- REVISIÓN DE ANTECEDENTES .....	4
3.- MÉTODO .....	7
3.1.- PARTICIPANTES .....	7
3.2.- INSTRUMENTOS .....	8
3.2.1.- BURNOUT DOCENTE .....	8
3.2.2.- SATISFACCIÓN LABORAL SUBJETIVA GENERAL .....	10
3.2.3.- INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	11
3.2.4.- INVENTARIO DE OPTIMISMO DISPOSICIONAL .....	12
3.2.5.- VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LABORALES .....	13
3.3.- PROCEDIMIENTO .....	14
4.- RESULTADOS .....	14
4.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO .....	14
4.1.1.- BURNOUT DOCENTE .....	15
4.1.2.- SATISFACCIÓN LABORAL SUBJETIVA GENERAL .....	17
4.1.3.- INTELIGENCIA EMOCIONAL .....	19
4.1.4.- OPTIMISMO DISPOSICIONAL .....	21
4.1.5.- VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LABORALES .....	23
4.2.- ANÁLISIS INFERENCIAL .....	25
4.2.1.- CORRELACIÓN BURNOUT CON IE Y OD .....	25
4.2.2.- RELACIÓN BURNOUT CON VARIABLES CUALITATIVAS .....	26
5.- CONCLUSIONES .....	31
5.1.- ESTRATEGIAS DE MEJORA .....	33
5.2.- VALORACIÓN PERSONAL .....	36
5.3.- LIMITACIONES .....	36
6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	37
ANEXO I - Modelo de Cuestionario utilizado .....	43



## 1.- INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DEL ESTUDIO

En la actualidad la labor del profesorado se ve continuamente influida por un entorno difícil, con grandes dificultades para lograr los objetivos docentes marcados debido a razones, a menudo externas, como pueden ser la desmotivación de los alumnos y la ausencia de medios por parte de los docentes.

Todo esto genera en los profesores muchos momentos de estrés y desánimo por razones que, a menudo, no pueden ser controladas por el propio docente. Estos momentos de estrés, si bien son necesarios para mantener la atención y concentración, pueden llegar a generar, si los niveles son elevados y reiterados, el llamado Síndrome del profesor quemado o Burnout docente.

Este problema puede afectar a todos los docentes en mayor o menor medida, con el inconveniente añadido de que, la mayoría de las veces, el docente no tiene medios, ni humanos ni materiales, para poder eliminar las causas que producen ese malestar. Al menos a corto plazo.

De esta manera, teniendo en cuenta todo lo anterior, el objeto del presente trabajo tiene como objetivo detectar determinadas aptitudes y habilidades del docente que puedan minimizar los inconvenientes (desánimo, malestar, cabreo, nerviosismo, ...) que este síntoma puede provocar, tanto en profesores con una dilatada experiencia como en profesores noveles, con el consiguiente beneficio directo en la calidad de las enseñanzas y del aprendizaje de los alumnos.

El objetivo del estudio es, tanto para los docentes con experiencia como para los futuros docentes noveles, identificar alguna habilidad que, mejorándola, permita reducir los niveles de Burnout que pueda tener el profesorado, para lo que se seleccionará una muestra existente de profesores de Educación Secundaria, en concreto en el profesorado del IES Los Ángeles de Almería, en la que se aplicarán distintos cuestionarios auto-informados para saber los niveles de Burnout docente de la muestra así como de cada una de las variables a estudiar.

Dentro de las posibles habilidades o características personales que puedan inferir positivamente en la reducción de los niveles de Burnout destacan la Inteligencia Emocional (Bueno, Teruel y Valero, 2005; Teruel, 2000) y el Optimismo (Mäkikangas & Kinnunen, 2003; Scheier & Carver, 1987), como constructos que, habiendo sido objeto de estudio en diversas investigaciones, pueden explicar una correlación negativa entre éstos y el nivel de Burnout docente.

En función de estas ideas el presente trabajo plantea, como **objetivo general**, *recabar más información sobre los niveles y la situación actual del Síndrome de Burnout del profesorado en Institutos de Educación Secundaria, aplicado a un Instituto concreto de Almería, así como de la Inteligencia Emocional y el Optimismo percibido por los docentes, de forma que se puedan encontrar posibles soluciones que, si no eliminan, al menos mitiguen este problema, aportando datos que permitan definir estrategias de mejora eficaces, contribuyendo al bienestar de los profesores y la calidad docente.*

En relación con este objetivo principal, se definen los siguientes **objetivos específicos**:

- 1) Identificar los niveles de Burnout, Inteligencia Emocional y Optimismo de los docentes de Educación Secundaria del Instituto Los Ángeles.
- 2) Analizar las posibles correlaciones que puedan explicar una reducción de los índices de Burnout docente mediante la mejora de determinadas habilidades de los profesores, como pueden ser la Inteligencia Emocional y el Optimismo.
- 3) Investigar si determinadas variables sociodemográficas como pueden ser la edad, el sexo, la antigüedad docente, la situación laboral y el horario de trabajo, pueden inducir variaciones significativas de los valores de Burnout.
- 4) Y por último, se pretende contribuir al proceso de validación del instrumento COP como medio para medir el Optimismo Disposicional de los docentes.

En concreto, la hipótesis que se pretende demostrar con esta investigación consiste en afirmar que *“las variables Inteligencia Emocional y Optimismo de los docentes se relacionan negativamente con las variables Burnout mediante coeficientes de correlación significativos ( $p$ -valor $<0,05$ )”*.

## 2.- REVISIÓN DE ANTECEDENTES

Tras la lectura de diversos estudios sobre Burnout docente, Inteligencia Emocional (en adelante IE) y Optimismo Disposicional (en adelante OD), se detallan a continuación las principales ideas que sustentan estos constructos, de forma que sirvan de base para la presente investigación y la definición de posibles relaciones.

El concepto de Síndrome de **Burnout** fue introducido por Maslach en 1977, si bien ya en 1974 Herbert Freudenberger identificó por primera vez este problema de salud relacionado con la actividad laboral, debido a la fuente de estrés que supone trabajar a diario de forma continuada y directa con personas, a menudo con problemas personales o familiares (Acosta y Burguillos, 2016; Martínez, 2010).

Según Maslach, el Síndrome de Burnout es la "*respuesta inadecuada a un estrés emocional crónico cuyos rasgos principales son un agotamiento físico y/o psicológico, una actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y un sentimiento de inadecuación a las tareas que ha de realizar*" (Maslach & Jackson, 1981).

Esta teoría es la más aceptada e incluye 3 dimensiones o subescalas que componen el Síndrome de Burnout: el Agotamiento Emocional (en adelante AE) que valora el hecho de sentirse cansado emocionalmente por las exigencias del trabajo, la Despersonalización (en adelante D) que valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento con respecto a los demás, y la Realización Personal (en adelante RP) que evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo (Maslach & Jackson, 1981).

Dentro de las actividades laborales, la docencia es una profesión muy afectada por este síndrome porque es una tarea exigente y perfeccionista que puede generar malestar y derivar en estrés laboral, el cual, asociado a malestares físicos, la sensación de no ser capaz de realizar el trabajo eficazmente, no sentirse valorado, o la percepción de fracaso o presión, puede provocar los síntomas del Síndrome de Burnout (Acosta y Burguillos, 2016).

La docencia es una de las profesiones con más riesgo de padecer enfermedades como ansiedad, depresión e ira. La existencia de factores como falta de disciplina, mal comportamiento, desmotivación, bajo rendimiento y apatía de los alumnos, falta de medios para desarrollar la tarea docente asociado a la definición de objetivos a menudo inalcanzables, o la elevada cantidad de alumnos, generan momentos de estrés que, si son repetitivos y de una cierta importancia, van generando el llamado Síndrome de Burnout (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Los factores que son fuentes de estrés y pueden generar Burnout pueden ser personales (propios del docente como la experiencia, personalidad, autoestima), contextuales (sobrecarga, presión, falta de medios), o por relaciones educativas (mala conducta o desmotivación de los alumnos, incomprensión de los compañeros docentes) (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Por otra parte, dentro de las variables que pueden influir en los niveles de estrés y Burnout de los docentes, se plantea el constructo de la **Inteligencia Emocional** por la gran cantidad de investigaciones y resultados positivos obtenidos sobre este tema.

El concepto de IE fue introducido en 1990 por Salovey y Mayer, definiendo la IE como la “habilidad para percibir, comprender, asimilar y regular las emociones propias y las de los demás para un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer & Salovey, 1997). Este modelo teórico define 4 ramas: Percepción Emocional (en adelante PE) como la capacidad para sentir y expresar sentimientos propios y ajenos adecuadamente, Comprensión de Sentimientos (en adelante CS) como la capacidad para identificar y comprender bien las emociones propias y ajenas, Regulación Emocional (en adelante RE) como la capacidad para regular los estados emocionales propios y ajenos correctamente (moderar los negativos e intensificar los positivos), y la Asimilación Emocional como la habilidad para tener en cuenta los sentimientos al razonar o resolver problemas (Mayer & Salovey, 1997). Además, según se cita en Cejudo, López-Delgado, Rubio, y Latorre (2015), este modelo tiene más respaldo científico que el



modelo de rasgos que percibe la IE como un rasgo de personalidad (Neubauer & Freudenthaler, 2005; Petrides & Furnham, 2001).

Desde su origen varias investigaciones han intentado relacionar este conjunto de habilidades con el bienestar y la felicidad subjetiva, y demostrar la necesidad de desarrollar fortalezas positivas y habilidades socio-emocionales en el contexto educativo. Numerosos estudios demuestran que valores altos en IE, ya sea con pruebas de auto-informe o de ejecución, implican directamente emociones positivas y bienestar psicológico (Fernández-Berrocal y Extremera, 2009).

La IE, por tanto, se puede relacionar negativamente con el estrés (Augusto, López-Zafra, Berrios & Aguilar-Luzón, 2008; Gohm, Baumann & Sniezek, 2001; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro y Gómez-Benito, 2004; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), y el desgaste profesional (Burnout) (Brackett, Palomera, Mojsa-Kaja, Reyes & Salovey, 2010; Chan, 2006; Durán, Extremera & Rey, 2004; Extremera, Durán y Rey, 2010). El sentido del humor también permite ser menos propensos a quemarse, si bien lo hace con correlaciones débiles y resultados contradictorios (Martín, 2008). Además, existen muchas evidencias de que la IE tiene un papel muy importante en la capacidad de afrontar el estrés reduciendo los factores personales que provocan las fuentes de estrés (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011).

Adicionalmente, algunos estudios defienden la necesidad de que los docentes mejoren sus habilidades de IE para poder reducir de forma preventiva y con más éxito el estrés laboral que sufren, a la vez que permite implantar un modelo de aprendizaje socio-emocional con más impacto para los alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). No se trata solo de que los alumnos desarrollen habilidades de IE (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002), sino que el docente sea un modelo a seguir en este campo.

Sin embargo, aunque el profesorado está concienciado con la necesidad de usar la educación emocional en el aula, no siempre dispone de los conocimientos y medios necesarios para su desarrollo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004; Suberviola-Ovejas, 2012).

Por último, las investigaciones existentes sobre el **optimismo** apoyan los grandes beneficios que, para distintos contextos, aportan al bienestar físico y psicológico de las personas (Carver, Scheier & Segerstrom, 2010; Seligman, 2008; Vera-Villarroel, Pávez y Silva, 2012). Por este motivo, esta variable también va a ser considerada para estudiar la posible relación con las dimensiones del constructo Burnout docente.

Una solución para generar conductas positivas e implantar un programa de IE o psicología positiva consiste en desarrollar Escuelas emocionalmente inteligentes y positivas que mejoren las competencias y fortalezas positivas, si bien se debe tener apoyo institucional, integrar la familia, la sociedad y la comunidad, y se debe entrenar a todos los docentes sin excluir a ninguno según indica la agencia CASEL (*Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning*) (Brackett et al., 2008; Gilman, Huebner & Furlong, 2009).

### **3.- MÉTODO**

#### **3.1.- PARTICIPANTES**

Para el presente estudio se ha considerado como población de interés los docentes de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato y Ciclos Formativos de Formación Profesional (FP) de la provincia de Almería.

Se ha realizado un muestreo no probabilístico del tipo incidental escogiendo los docentes del Instituto de Enseñanza Secundaria Los Ángeles, que es un Centro público y urbano de la ciudad de Almería que cuenta con 1500 alumnos con un amplio baremo de edades, y que dispone de 114 profesores en los 3 regímenes educativos escogidos. De esos 114 profesores, finalmente contestaron 38 de ellos, por lo que se ha conseguido un ratio de un 33% de respuestas (1/3 del total). Aunque es un número suficiente para el tratamiento de datos y la obtención de resultados significativos para el entorno de la muestra (IES Los Ángeles), sería razonable intentar aumentar el tamaño muestral y el número de respuestas a la encuesta. Se propone como alternativa repetir este estudio pero ampliando la muestra a todos los Centros Educativos de Enseñanza Secundaria de la provincia de Almería.

La administración del instrumento global se ha realizado en el curso 2016/2017.

Se ha obtenido una muestra de 38 profesores (52'6% mujeres) que, durante el curso académico 2016/2017 ejercían como docentes en el Instituto Los Ángeles.

La gran mayoría del profesorado que compone la muestra tiene una edad entre 41 y 60 años (81'6%), está casado o tiene pareja de hecho (81'6%), no tiene hijos en edad escolar (57'9%), tiene un nivel de estudios de Licenciado/a, Ingeniero/a o Grado (76'3%), imparte en Ciclos Formativo o Formación Profesional Básica (68'4%), lleva más de 20 años de docencia (57'9%), lleva menos de 10 años en el Centro (52'6%), tiene destino definitivo (73'7%), y tiene horario laboral de mañana (65'8%). Un mayor detalle de las características sociodemográficas y laborales de esta muestra se puede ver en el apartado 4.1.5.

### 3.2.- INSTRUMENTOS

El instrumento global diseñado para la obtención de datos consiste en un cuestionario que agrupa una serie de inventarios extraídos de diversos estudios científico-sociales previos de reconocido prestigio, constando de 70 ítems distribuidos de la siguiente forma.

- Síndrome de Burnout (MBI-Ed): 22 ítems
- Satisfacción laboral subjetiva general (Anaya y López-Martín, 2015): 4 ítems
- Inteligencia Emocional (TMMS-24): 24 ítems
- Optimismo Disposicional (COP): 9 ítems
- Optimismo subjetivo: 1 ítem
- Variables sociodemográficas y laborales: 10 ítems

La duración aproximada para la realización de este cuestionario es de 25 minutos.

#### *3.2.1.- BURNOUT DOCENTE*

El cuestionario más ampliamente utilizado para comprobar los niveles existentes de Burnout en una muestra es el "Cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes (MBI-Ed)" (Maslach & Jackson, 1981, 1986; Seisdedos, 1997), que será el que se utilice en este estudio.

Su misión es medir el desgaste profesional mediante la respuesta a preguntas sobre la frecuencia con la que se producen determinadas emociones, sentimientos y actitudes que el docente muestra hacia el trabajo y hacia los alumnos.

Este cuestionario sigue una escala Likert en la que cada ítem dispone de 7 posibles respuestas en función de la frecuencia con que el individuo experimenta cada una de las situaciones descritas en los ítems (*0. Nunca, 1. Alguna vez al año o menos, 2. Una vez al mes o menos, 3. Algunas veces al mes, 4. Una vez a la semana, 5. Varias veces a la semana, 6. A diario*).

El MBI-Ed dispone de 22 ítems que miden las 3 dimensiones o subescalas que componen el Síndrome de Burnout: Agotamiento Emocional (AE), Despersonalización (D) y Realización Personal (RP). La suma de los valores de cada grupo define el valor de cada dimensión.

La subescala de Agotamiento o cansancio Emocional consta de 9 preguntas (ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20) con una puntuación máxima de 54 puntos. La subescala de Despersonalización está formada por 5 ítems (5, 10, 11, 15, 22), con una puntuación máxima de 30 puntos. La subescala de Realización Personal se compone de 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21) con una puntuación máxima es de 48 puntos. Las subescalas AE y D son positivas (a mayor puntuación, mayor nivel de Burnout experimentado por el sujeto), y la subescala RP es negativa (a menor puntuación, más afectado está el sujeto con el Síndrome de Burnout). Puntuaciones altas en AE y D, y baja en RP definen el Síndrome de Burnout.

Para evaluar el nivel de Burnout de la muestra se suman las puntuaciones de cada dimensión y se comparan los valores resultantes con los valores de referencia establecidos en la Tabla 1, que determinan si existe un nivel bajo, medio o alto de cada dimensión. Se definen en **negrita** los valores que indican indicios de Burnout.

Tabla 1

**Valores de referencia índices de Burnout MBI-Ed**

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel Alto
Agotamiento emocional	0-18	19-26	<b>27-54</b>
Despersonalización	0-5	6-9	<b>10-30</b>
Realización personal	<b>0-33</b>	34-39	40-56

La intensidad del Síndrome de Burnout será más o menos alta dependiendo de la cantidad de indicios que surjan y de la diferencia de los resultados con respecto a los valores de referencia que marcan los indicios del Síndrome. Este análisis puede dar una idea sobre los puntos fuertes y débiles de cada profesor en su labor docente.

A continuación se exponen los valores del parámetro  $\alpha$  de Cronbach calculados para medir la consistencia interna del instrumento para cada dimensión.

Para el caso de la dimensión AE, el  $\alpha$  obtenido es de 0'945, sin que dicho valor disminuya si se elimina cualquiera de esos ítems. Para la dimensión RP, el instrumento tiene una fiabilidad de  $\alpha=0'889$ . Este valor tampoco disminuye si se elimina cualquiera de los ítems del instrumento para esta dimensión. En ambos casos el valor del  $\alpha$  de Cronbach es elevado.

Para el caso de la dimensión D, la consistencia interna del instrumento no es tan elevada ( $\alpha=0'557$ ), y de acuerdo a los datos obtenidos, eliminar un ítem de este instrumento no mejora significativamente este valor del  $\alpha$ . Esta debilidad del instrumento ya ha sido detectada en otros estudios (Bouman, Brake, & Hoogstraten, 2002; Ferrando y Pérez, 1996; Gil-Monte, 2005; Leiter & Maslach, 1988; Richardsen & Martinussen, 2004), con valores de  $\alpha$  para la dimensión D entre 0'42 y 0'64.

### 3.2.2.- SATISFACCIÓN LABORAL SUBJETIVA GENERAL

Como complemento a la información de Burnout docente obtenida con el cuestionario MBI-Ed, se han recogido también datos sobre variables subjetivas relacionadas con la satisfacción laboral global, que permiten obtener una estimación de la satisfacción de los docentes externa a la MBI-Ed (Anaya y López-Martín, 2015).

Los ítems 23 y 24 son variables globales asociadas con una alta satisfacción laboral, y responden a una escala Likert con 5 posibles respuestas en función del grado de

preferencia de cada individuo con cada afirmación (1. *Nada*, 2- *No mucho*, 3. *Un poco*, 4. *Bastante*, 5. *Mucho*).

Los ítems 25 y 26 son variables globales asociadas con una baja satisfacción laboral, y responden a una escala Likert con 5 posibles respuestas en función del grado de preferencia de cada individuo con cada afirmación (1. *No, con toda seguridad*, 2. *Probablemente no*, 3. *No sé lo que haría*, 4. *Probablemente sí*, 5. *Sí, con toda seguridad*).

### 3.2.3.- INVENTARIO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Para evaluar la IE percibida (opinión de cada individuo, no el valor real) por los docentes de la muestra se ha usado el inventario TMMS-24, basada en el Trait Meta-Mood Scale del grupo de investigación Salovey y Mayer (Fernández-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004), en su versión en español reducida de 24 ítems.

Este tipo de cuestionario, aunque puede generar un cierto sesgo de deseabilidad emocional e intelectual al ser auto-informado y del tipo rasgo al evaluar la IE como rasgo de meta-conocimiento de los estados emocionales (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011), se ha elegido por ser gratuito, muy fácil de administrar, corregir e interpretar, y muy sencillo en el tratamiento de los datos, a la vez que se dispone de una gran cantidad de investigaciones previas para realizar comparaciones.

El cuestionario TMMS-24 define 8 ítems para cada una de las tres dimensiones claves de la IE que estudia, que son Percepción Emocional (ítems 27 a 34), Comprensión de Sentimientos (ítems 35 a 42) y Regulación Emocional (ítems 43 a 50).

Se sigue una escala Likert en la que cada ítem dispone de 5 opciones de respuesta en función del grado de preferencia de cada individuo con cada afirmación (1. *Nada de acuerdo*, 2. *Algo de acuerdo*, 3. *Bastante de acuerdo*, 4. *Muy de acuerdo*, y 5. *Totalmente de acuerdo*).

La evaluación de cada dimensión se realiza sumando las puntuaciones de cada grupo de ítems, para un máximo de 40 puntos por dimensión, y comparando los valores resultantes con los valores de referencia que habitualmente se toman para saber si

existe un nivel bajo, medio o alto de cada dimensión estudiada de IE (Tabla 2). Estos valores difieren para mujeres y para hombres, y en negrita se resaltan los valores que indican indicios de posibilidad de mejora.

Tabla 2  
**Valores de referencia índices IE**

		Debe mejorar (poca atención)	Adecuado	Debe mejorar (muchísima atención)
Percepción emocional	Mujeres	<b>0-24</b>	25-35	<b>36-40</b>
	Hombres	<b>0-21</b>	22-32	<b>33-40</b>
		Debe mejorar	Adecuado	Excelente
Comprensión de sentimientos	Mujeres	<b>0-23</b>	24-34	35-40
	Hombres	<b>0-25</b>	26-35	36-40
Regulación emocional	Mujeres	<b>0-23</b>	24-34	35-40
	Hombres	<b>0-23</b>	24-35	36-40

Para estudiar la fiabilidad y consistencia interna de este instrumento, se calculan los parámetros  $\alpha$  de Cronbach del instrumento para cada dimensión.

Para la dimensión PE, el  $\alpha$  obtenido es de 0'798. Aunque se podría aumentar el valor del  $\alpha$  eliminando el ítem 27 (llegaría a un  $\alpha$  de 0'842), se decide dejar el cuestionario original para que se puedan interpretar mejor los datos, y puesto que el valor del  $\alpha$  se considera suficientemente alto para suponer que el instrumento es fiable.

En la dimensión CS, la consistencia interna medida es de  $\alpha = 0'935$ . Este valor de fiabilidad es muy bueno, y no aumenta si se elimina alguno de los ítems.

Por último, para la dimensión RE, la fiabilidad es bastante buena con un  $\alpha$  de Cronbach de 0'883, no pudiéndolo mejorar de manera significativa al eliminar alguno de los ítems.

### 3.2.4.- INVENTARIO DE OPTIMISMO DISPOSICIONAL

El instrumento más extendido para la evaluación del OD de los docentes es el LOT-R, que se define a partir de la versión revisada del Test de Orientación Vital (Life Orientation Test, LOT-R) elaborado por Scheier, Carver, y Bridges (1994), en la versión adaptada al castellano (Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro, 1998).

Sin embargo se ha demostrado en diversas publicaciones que dicho cuestionario LOT-R tiene muchas limitaciones puesto que el coeficiente  $\alpha$  de Cronbach adopta valores



muy dispares y a veces reducidos, sobre todo en adolescentes, así como una estructura factorial inconsistente (Pedrosa, Celis-Atenas, Suárez-Álvarez, García-Cueto y Muñiz, 2015).

El artículo propone otro cuestionario (Cuestionario de Optimismo - COP) con mejores resultados para adolescentes, y anima a su aplicación en población adulta, como es este caso en el que se va a aplicar en docentes.

En este estudio, para la evaluación de la dimensión OD de los docentes se ha utilizado el instrumento COP dada su brevedad, validez y fiabilidad.

Este instrumento está compuesto de 9 ítems (51 a 59) con una escala Likert (1. *Totalmente en desacuerdo*, 2. *En desacuerdo*, 3. *Indiferente*, 4. *De acuerdo*, 5. *Totalmente de acuerdo*), por lo que la puntuación máxima es de 45.

A este instrumento se le añade el ítem 60 para incluir la opinión subjetiva del individuo sobre su nivel de optimismo.

La fiabilidad de este instrumento es muy buena a pesar de la poca cantidad de ítems, obteniendo un valor inicial del  $\alpha$  de Cronbach de 0'867, que se convierte en una consistencia interna mayor ( $\alpha = 0'902$ ) al invertir el ítem 54, claramente negativo (correlaciones negativas). Tras esta inversión, se comprueba que dicho índice puede aumentar si se eliminan los ítems 51 o 54 (invertido), pero dado que dicho aumento no es significativo, se mantiene el valor de  $\alpha = 0'902$ , que permite interpretar que la fiabilidad de este instrumento es muy buena.

### 3.2.5.- VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LABORALES

También se añade un cuestionario ad-hoc de elaboración propia en el que se han incorporado 10 variables de tipo sociodemográfico y laboral de los docentes que pueden ser interesantes para el estudio, y que engloban datos como: edad, sexo, estado civil, número de hijos en edad escolar, nivel de estudios, enseñanzas impartidas, años de enseñanza, años en ese Centro docente, situación laboral y horario laboral.

### 3.3.- PROCEDIMIENTO

Una vez escogido el tema del trabajo y los constructos a estudiar, los primeros pasos fueron definir el objetivo a alcanzar y estudiar la bibliografía existente para escoger los instrumentos de evaluación más adecuados para cumplir con el objetivo.

Seleccionados los instrumentos, la encuesta se ha implementado de forma on-line en Google Drive mediante un formulario, y se envió un enlace (<https://goo.gl/forms/i0Dpl8ld4d2lom3S2>) a los profesores interesados para su cumplimentación por internet. En el Anexo I se puede ver el contenido de la encuesta enviada para la obtención de datos del presente estudio.

Tras dos semanas de recogida de datos, se pasó al tratamiento de los datos y la obtención de resultados utilizando el software SPSS v21. Salvo las variables del cuestionario sociodemográfico, que son cualitativas, todas las subescalas y dimensiones de los constructos utilizados en el estudio se consideran variables cuantitativas discretas (al tener escala Likert), por lo que son adecuadas las comparaciones de distancia entre valores.

El análisis de los datos ha constado de un estudio de la fiabilidad del instrumento para cada dimensión, un análisis estadístico descriptivo para cada variable, y finalmente un análisis inferencial mediante correlaciones bivariadas (coeficiente de Pearson) para todas las variables cuantitativas, y mediante la T de Student para estudiar posibles relaciones de las dimensiones de Burnout con algunas variables cualitativas.

## **4.- RESULTADOS**

### 4.1.- ANÁLISIS DESCRIPTIVO

En este apartado se recopilan las principales medidas de síntesis de las dimensiones objeto de estudio, calculadas en base a los datos obtenidos, de forma que se visualice la situación actual de estas dimensiones en el contexto escogido.

A modo de resumen, y utilizando el tratamiento de datos mediante SPSS v21, las medidas de tendencia central (medias M y desviaciones típicas DT) y los niveles de

consistencia interna de los instrumentos ( $\alpha$  de Cronbach) para las variables usadas en este estudio se presentan en la Tabla 3.

Tabla 3

**Estadísticos descriptivos y fiabilidad de instrumentos**

Subescalas	Factores	M	DT	$\alpha$ de Cronbach
MBI	Agotamiento Emocional (AE)	20,79	13,016	0,945
	Realización Personal en el trabajo (RP)	36,89	8,925	0,889
	Despersonalización (D)	5,18	4,718	0,557
TMMS-24	Percepción Emocional (PE)	22,58	5,192	0,798
	Comprensión de Sentimientos (CS)	25,42	7,108	0,935
	Regulación Emocional (RE)	26,26	6,37	0,883
COP	Optimismo Disposicional (OD)	32,24	5,754	0,902

Notas: MBI = "MASLACH BURNOUT INVENTORY"; TMMS-24 = "Trait Meta-Mood Scale-24"; COP = "Cuestionario de Optimismo"

En la Tabla 4 se detallan algunos descriptivos adicionales de cada dimensión, incluyendo la varianza y el rango.

Tabla 4

**Estadísticos descriptivos de instrumentos (continuación)**

	AGOTAMIENTO EMOCIONAL	REALIZACIÓN PERSONAL	DESPERSONALIZACIÓN	PERCEPCIÓN EMOCIONAL	COMPRENSIÓN DE SENTIMIENTOS	REGULACIÓN EMOCIONAL	OPTIMISMO DISPOSICIONAL
N							
Válidos	38	38	38	38	38	38	38
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0
Media	20,79	36,89	5,18	22,58	25,42	26,26	32,24
Desv. típ.	13,016	8,925	4,718	5,192	7,108	6,370	5,754
Varianza	169,414	79,664	22,262	26,953	50,521	40,578	33,105
Mínimo	4	14	0	14	12	15	20
Máximo	51	48	17	37	40	38	42

Vistas las medias obtenidas para las dimensiones positivas del Burnout (AE y D), se ven valores alejados de aquellos que indican indicios de Burnout, pero se destaca la alta variabilidad en ambas dimensiones, corroborado por el amplio rango obtenido.

En la dimensión RP, el valor obtenido es de nivel medio, pero cercano al nivel bajo que genera indicio de Burnout, aunque tiene también una gran variabilidad.

Sobre el constructo IE, los valores medios obtenidos en la muestra de todas las dimensiones (PE, CS y RE) son de nivel bajo o medio-bajo, por lo que existe un **margen claro para su mejora**.

A continuación se visualiza un detalle de cada una de las variables agrupadas en cada uno de los constructos, y se añaden las interpretaciones correspondientes.

#### 4.1.1.- BURNOUT DOCENTE

La Tabla 5 detalla los valores de síntesis de las dimensiones de Burnout.

Tabla 5

**Estadísticos descriptivos dimensiones Burnout**

		AGOTAMIENTO EMOCIONAL	REALIZACIÓN PERSONAL	DESPERSONALI- ZACIÓN
N	Válidos	38	38	38
	Perdidos	0	0	0
Media		20,79	36,89	5,18
Error típ. de la media		2,111	1,448	,765
Mediana		17,50	39,50	4,00
Moda		7	44 <sup>a</sup>	0
Desv. típ.		13,016	8,925	4,718
Varianza		169,414	79,664	22,262
Asimetría		,905	-,956	1,058
Error típ. de asimetría		,383	,383	,383
Curtosis		,168	,030	,458
Error típ. de curtosis		,750	,750	,750
Rango		47	34	17
Mínimo		4	14	0
Máximo		51	48	17

A continuación se visualizan histogramas de frecuencias de cada dimensión.

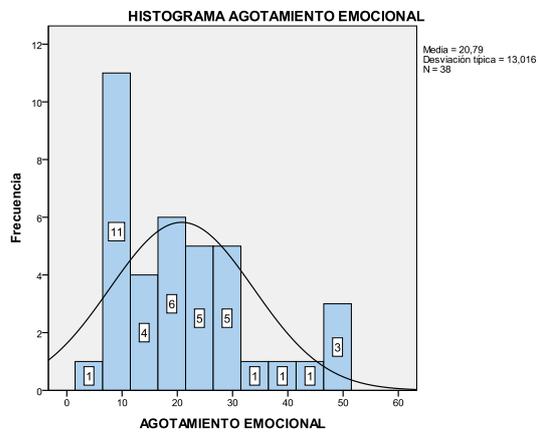


Figura 1 - Histograma dimensión AE

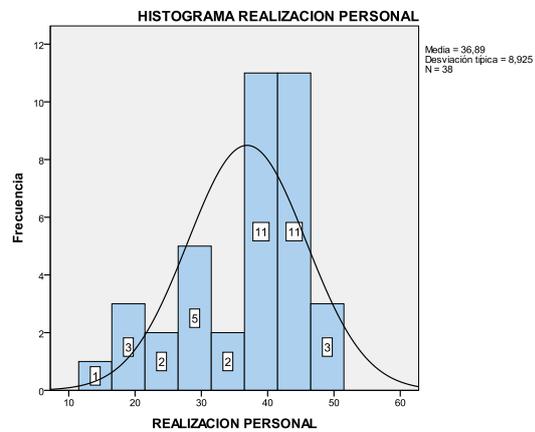


Figura 2 - Histograma dimensión RP

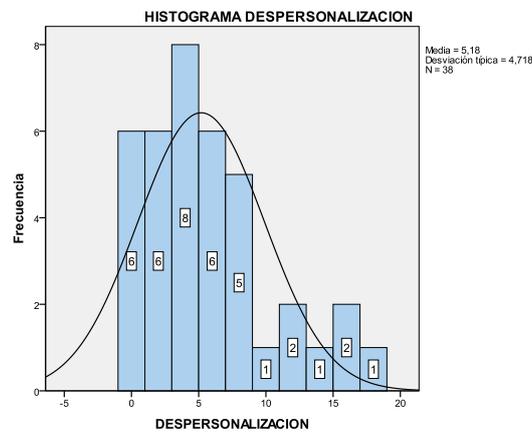


Figura 3 - Histograma dimensión D

En función de los valores de referencia definidos en el apartado 3.2.1 (Tabla 1), en la muestra obtenida (N=38) se obtienen los valores de la Tabla 6 que corresponden a las cantidades de individuos por cada dimensión y nivel.

Tabla 6  
**Frecuencias según dimensión Burnout y nivel**

	Nivel bajo	Nivel medio	Nivel Alto
Agotamiento emocional	21	6	<b>11</b>
Despersonalización	23	9	<b>6</b>
Realización personal	<b>11</b>	8	19

Se obtienen también los datos de la Tabla 7 sobre el número de docentes que tienen alguna dimensión que supera el valor de referencia (alto índice de Burnout).

Tabla 7  
**Frecuencias personas con nivel alto en alguna dimensión Burnout**

	Nº de personas
Nivel alto en 3 dimensiones	4
Nivel alto en 2 dimensiones	4
Nivel alto en 1 dimensión	8

En función de estos datos de frecuencias, la muestra escogida no demuestra valores altos de Burnout, obteniendo medias relativamente pequeñas de las dimensiones AE y D, respaldadas por valores de RP bastante positivos. Los índices de Burnout obtenidos, por tanto, son buenos.

#### 4.1.2.- SATISFACCIÓN LABORAL SUBJETIVA GENERAL

A continuación se muestra un detalle de los estadísticos descriptivos y gráficas de barras para las respuestas obtenidas en los ítems 23 a 26.

Tabla 8  
**Estadísticos descriptivos dimensión satisfacción laboral subjetiva general**

	23. ¿Está a gusto con su trabajo actual?	24. Actualmente, ¿cuánto le gusta su vida en el colegio o instituto en el que trabaja?	25. Si tuviese la oportunidad de cambiar su actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, ¿lo haría?	26. Si tuviese la oportunidad de acogerse a una jubilación voluntaria anticipada, ¿lo haría?
N	Válidos 38 Perdidos 0	38 0	38 0	38 0
Media	4,05	3,95	2,24	3,21
Error típ. de la	,146	,160	,198	,239
Mediana	4,00	4,00	2,00	3,00
Moda	4	4	1	5
Desv. típ.	,899	,985	1,218	1,473
Varianza	,808	,970	1,483	2,171
Asimetría	-,814	-,965	,751	-,117
Error típ. de	,383	,383	,383	,383
Curtosis	,143	,949	-,406	-,1400
Error típ. de	,750	,750	,750	,750
Rango	3	4	4	4
Mínimo	2	1	1	1
Máximo	5	5	5	5

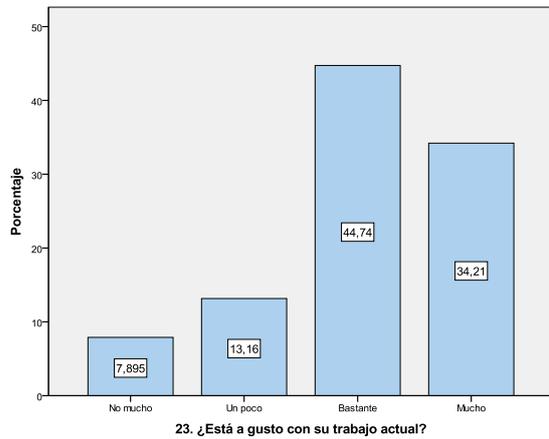


Figura 4 - Gráfico de barras ítem 23 (%)

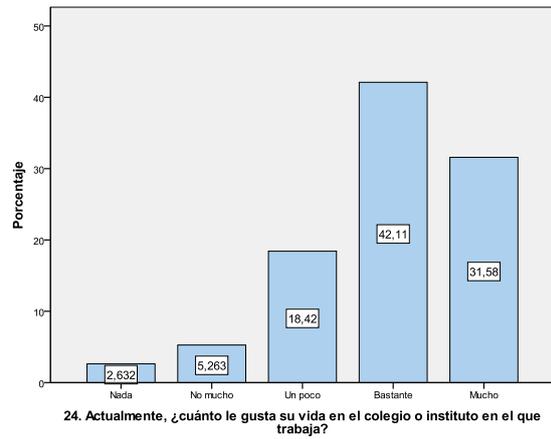


Figura 5 - Gráfico de barras ítem 24 (%)

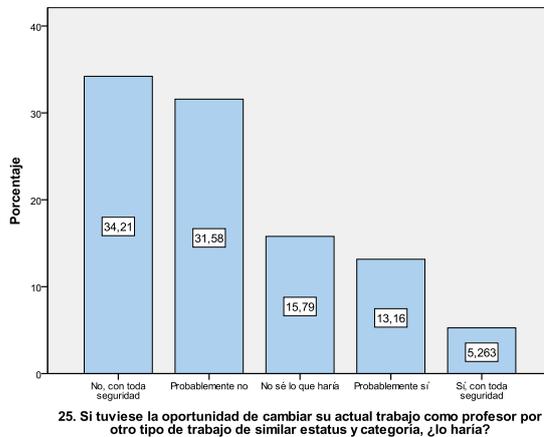


Figura 6 - Gráfico de barras ítem 25 (%)

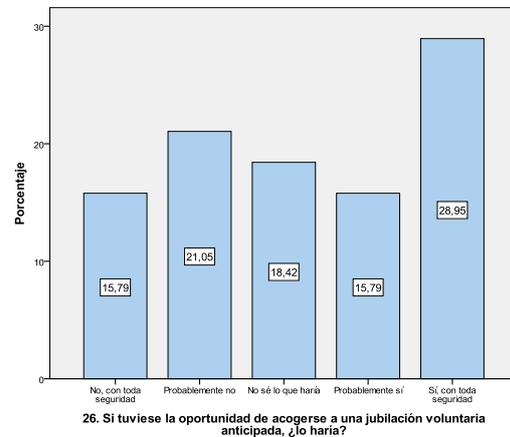


Figura 7 - Gráfico de barras ítem 26 (%)

Como se puede apreciar en las Figuras 4 y 5, la gran mayoría de encuestados (78'95%) considera que está bastante o muy a gusto con su trabajo actual (no hay nadie que considere que no está nada a gusto), y un 73'69% considera que está bastante o muy a gusto en el Instituto actual. Estos datos denotan una cierta satisfacción positiva con el trabajo actual. Acorde a estos datos, según la Figura 6, la mayoría de los docentes (65'79%) no cambiarían el trabajo actual (con total seguridad o con una cierta probabilidad), porcentaje sensiblemente mayor que el correspondiente a las dos categorías positivas al cambio (18'42%).

A pesar de estos datos, en la Figura 7 se destaca el elevado porcentaje de profesores que se acogerían con toda seguridad a una jubilación voluntaria anticipada si tuviese la oportunidad de hacerlo (28'95%). Sumando a este porcentaje el correspondiente a

quienes se acogen a la jubilación anticipada con una cierta probabilidad se obtiene un 44.74%, porcentaje relativamente alto y contradictorio con las variables anteriores.

### 4.1.3.- INTELIGENCIA EMOCIONAL

A continuación se puede ver un detalle de los estadísticos descriptivos calculados para las diversas dimensiones de la IE, y los histogramas de frecuencias de cada dimensión.

Tabla 9

**Estadísticos descriptivos dimensiones Inteligencia Emocional**

	PERCEPCIÓN EMOCIONAL	COMPRENSIÓN DE SENTIMIENTOS	REGULACIÓN EMOCIONAL
N	Válidos 38	38	38
	Perdidos 0	0	0
Media	22,58	25,42	26,26
Error típ. de la media	,842	1,153	1,033
Mediana	21,50	24,50	25,50
Moda	21	20	21
Desv. típ.	5,192	7,108	6,370
Varianza	26,953	50,521	40,578
Asimetría	,677	,191	,260
Error típ. de asimetría	,383	,383	,383
Curtosis	,258	-1,015	-,901
Error típ. de curtosis	,750	,750	,750
Rango	23	28	23
Mínimo	14	12	15
Máximo	37	40	38

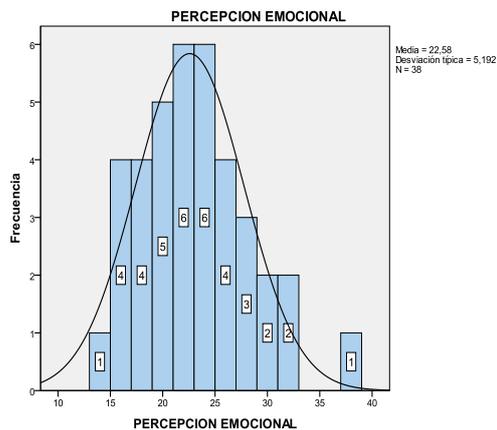


Figura 8 - Histograma dimensión PE

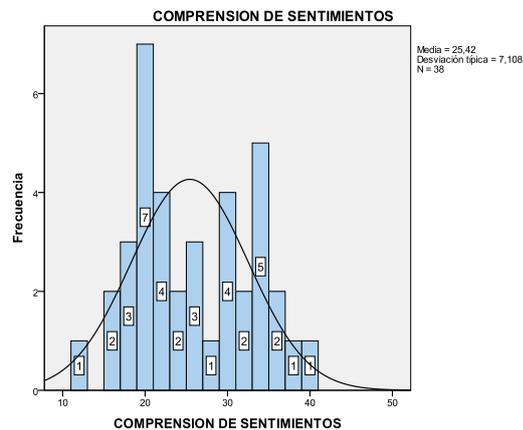
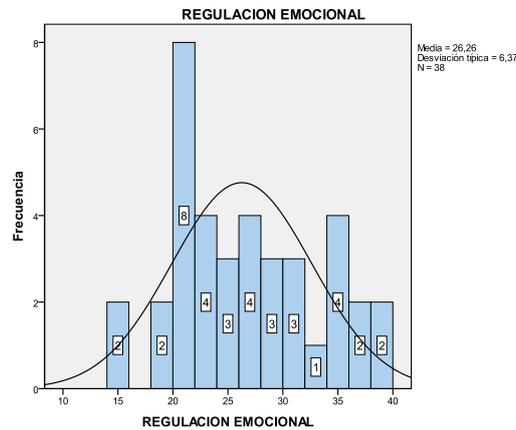


Figura 9 - Histograma dimensión CS



**Figura 10 - Histograma dimensión RE**

En función de los valores de referencia definidos en el apartado 3.2.3 (Tabla 2) y su distinta aplicación a hombres o mujeres, en la muestra obtenida (N=38) se obtienen los valores de la Tabla 10 que corresponden a las cantidades de individuos por cada dimensión, nivel y género.

Tabla 10

**Valores de la muestra dimensiones índice IE**

		Debe mejorar (poca atención)	Adecuado	Debe mejorar (mucha atención)
Percepción emocional	Mujeres	13	6	1
	Hombres	9	9	0
		Debe mejorar	Adecuado	Excelente
Comprensión de sentimientos	Mujeres	8	11	1
	Hombres	10	5	3
Regulación emocional	Mujeres	7	10	3
	Hombres	9	7	2

Los valores obtenidos en esta Tabla 10 evidencian la necesidad de mejorar los niveles de IE de la muestra.

La Tabla 11 incluye los datos obtenidos del número de docentes con alguna dimensión que supera el valor de referencia, teniendo en cuenta si son hombres o mujeres.

Tabla 11

**Frecuencias según número de dimensiones IE a mejorar y género**

	Hombres	Mujeres
Nº de personas que deben mejorar en 3 dimensiones de la IE	5	4
Nº de personas que deben mejorar en 2 dimensiones de la IE	5	4
Nº de personas que deben mejorar en 1 dimensión de la IE	3	9

Teniendo en cuenta el género de la muestra, tras un análisis descriptivo se pueden obtener los datos de la Tabla 12.

Tabla 12  
**Estadísticos descriptivos de IE desglosados por género**

		PERCEPCIÓN EMOCIONAL	COMPREENSIÓN DE SENTIMIENTOS	REGULACIÓN EMOCIONAL
N	Mujeres	Válidos 20	20	20
		Perdidos 0	0	0
	Hombres	Válidos 18	18	18
		Perdidos 0	0	0
Media	Mujeres	22,70	25,30	26,95
	Hombres	22,44	25,56	25,50
Error típ. de la media	Mujeres	1,257	1,440	1,521
	Hombres	1,138	1,879	1,403
Mediana	Mujeres	22,00	25,00	26,00
	Hombres	21,50	22,50	23,50
Moda	Mujeres	16 <sup>a</sup>	30 <sup>a</sup>	21 <sup>a</sup>
	Hombres	18	20	21
Desv. típ.	Mujeres	5,620	6,441	6,802
	Hombres	4,829	7,972	5,953
Varianza	Mujeres	31,589	41,484	46,261
	Hombres	23,320	63,556	35,441
Asimetría	Mujeres	,666	-,082	,010
	Hombres	,730	,343	,588
Error típ. de asimetría	Mujeres	,512	,512	,512
	Hombres	,536	,536	,536
Curtosis	Mujeres	,722	-1,388	-1,215
	Hombres	-,357	-,973	,011
Error típ. de curtosis	Mujeres	,992	,992	,992
	Hombres	1,038	1,038	1,038
Rango	Mujeres	23	20	23
	Hombres	16	28	23
Mínimo	Mujeres	14	15	15
	Hombres	16	12	15
Máximo	Mujeres	37	35	38
	Hombres	32	40	38

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

Los valores de medias de cada dimensión son similares para ambos géneros, salvo en el caso de la RE en la que el valor en mujeres es ligeramente superior. Las variabilidades difieren, siendo mayores para las mujeres en PE y RE, y para los hombres en CS. Los datos indican que la muestra de docentes consultados tiene, de media, unas capacidades medio-bajas en IE, susceptibles de mejorar.

#### 4.1.4.- OPTIMISMO DISPOSICIONAL

En la Tabla 13 se detallan los estadísticos descriptivos de la dimensión OD (ítems 51 a 59), el valor medio de las respuestas a estos ítems, y el valor del ítem 60 (optimismo subjetivo) de acuerdo a las respuestas contestadas por los encuestados.

Tabla 13  
**Estadísticos descriptivos OD e ítem 60**

		OPTIMISMO DISPOSICIONAL	Media Dimension OD (ítems 51-59)	60. Soy una persona optimista
N	Válidos	38	38	38
	Perdidos	0	0	0
Media		32,24	3,582	3,74
Error típ. de la media		,933	,1037	,154
Mediana		34,00	3,778	4,00
Moda		34	3,8	4
Desv. típ.		5,754	,6393	,950
Varianza		33,105	,409	,902
Asimetría		-,626	-,626	-,432
Error típ. de asimetría		,383	,383	,383
Curtosis		-,263	-,263	-,590
Error típ. de curtosis		,750	,750	,750
Rango		22	2,4	3
Mínimo		20	2,2	2
Máximo		42	4,7	5

Los histogramas de frecuencias se pueden ver en las Figuras 11, 12 y 13.

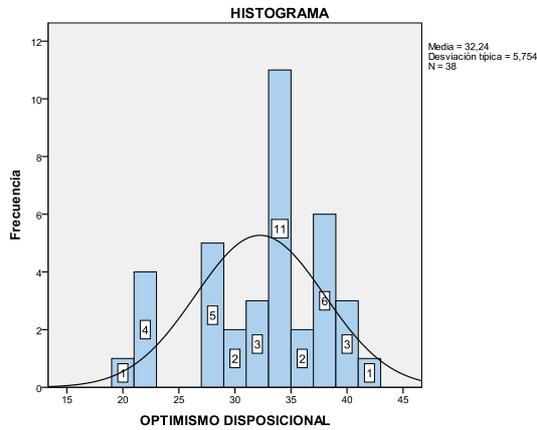


Figura 11 - Histograma dimensión OD

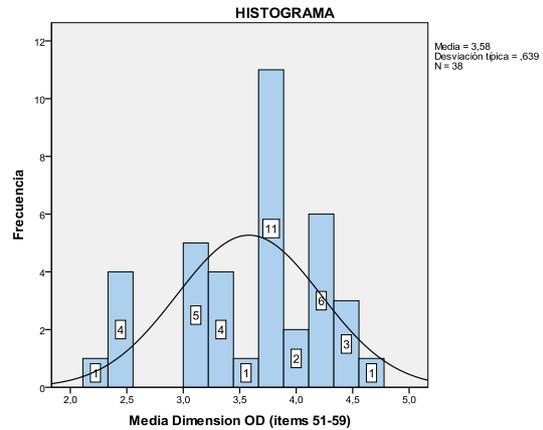


Figura 12 - Histograma media dimensión OD

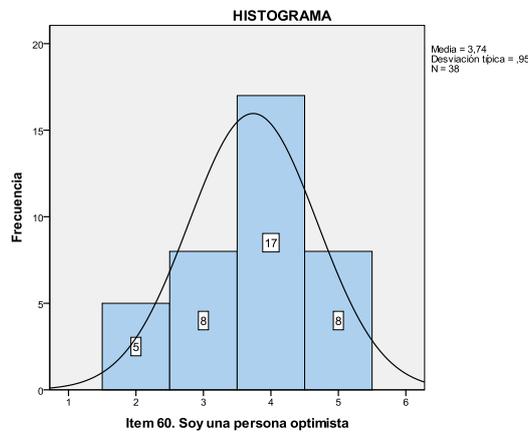


Figura 13 - Histograma ítem 60

Teniendo en cuenta los resultados, el instrumento permite deducir que la muestra tiene un valor de optimismo alto (media 3'58 para un valor máximo de 5), coincidente con la valoración subjetiva de los encuestados (media 3'74).

Como se puede ver en la Tabla 14, la correlación obtenida (coeficiente de correlación de Pearson) entre las respuestas al ítem 60 (definición subjetiva de optimismo de cada participante), y la puntuación total del instrumento de medición de la dimensión OD (ítems 51 a 59, con el 54 invertido) da un valor positivo ( $r_{xy}=0'808$ ) muy significativo ( $p=0'00<0'01$ ), por lo que se puede deducir que existe una convergencia adecuada del instrumento con la medida del constructo.

Tabla 14

**Correlaciones dimensión OD y optimismo subjetivo (ítem 60)**

		OPTIMISMO DISPOSICIONAL	60. Soy una persona optimista
OPTIMISMO DISPOSICIONAL	Correlación de Pearson	1	,808**
	Sig. (bilateral)		,000
	N	38	38
60. Soy una persona optimista	Correlación de Pearson	,808**	1
	Sig. (bilateral)	,000	
	N	38	38

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

Con este dato se puede afirmar que este instrumento ha sido capaz de evaluar este constructo adecuadamente para la muestra dada.

#### 4.1.5.- VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS Y LABORALES

A continuación se detallan los estadísticos descriptivos de las variables categóricas utilizadas en el cuestionario, para lo que se usan diagramas de sectores y tablas de frecuencias.

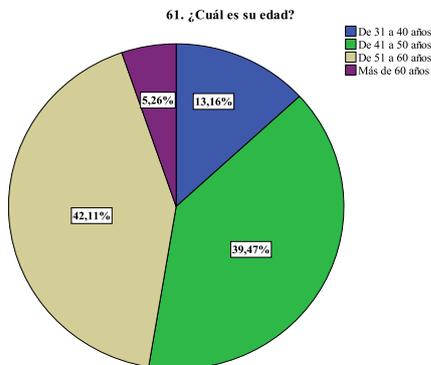


Figura 14 - Distribución edad (%)

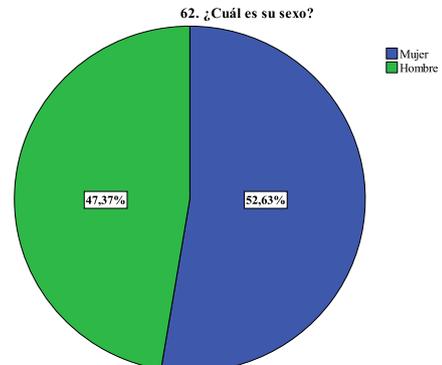


Figura 15 - Distribución género (%)

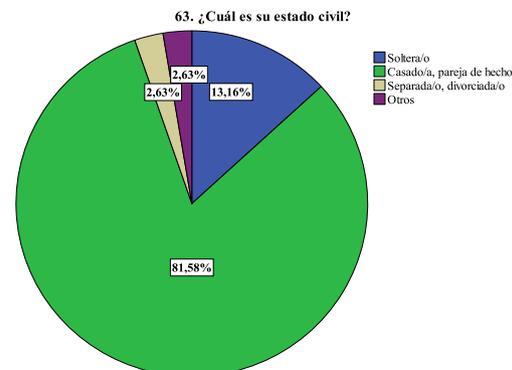


Figura 16 - Distribución estado civil (%)

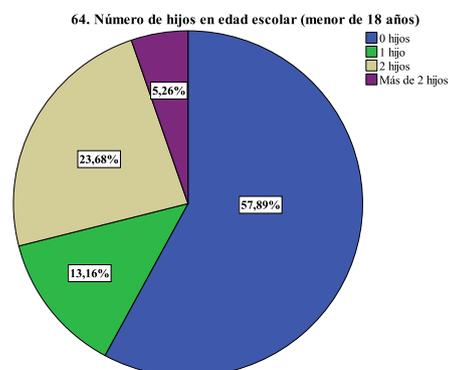


Figura 17 - Distribución número de hijos (%)

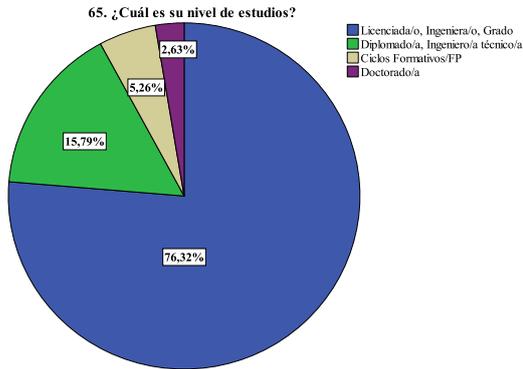


Figura 18 - Distribución nivel de estudios (%)

Tabla 15

Frecuencias ítem 66. ¿Qué enseñanzas imparte?

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	ESO	11	28,9
	Bachillerato	10	26,3
	Ciclos Formativos/FP Básica	26	68,4
	Otros	2	5,3

Nota. El usuario puede elegir más de una opción

Para la variable categórica de "Enseñanzas impartidas" de la Tabla 15, el docente puede impartir en más de un nivel educativo, por lo que la suma de porcentajes no es 100%.

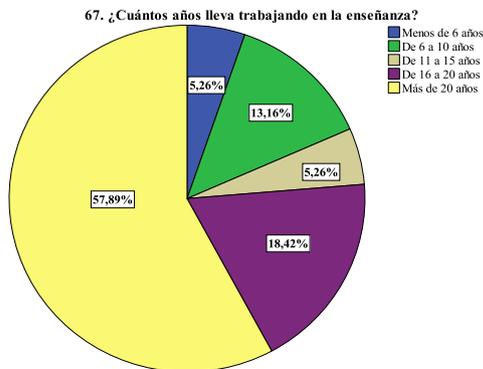


Figura 19 - Distribución años en la enseñanza (%)

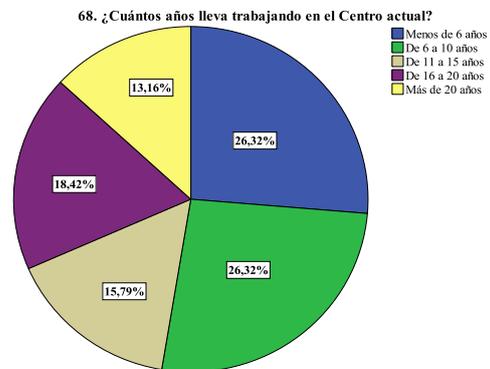


Figura 20 - Distribución años en el Centro (%)

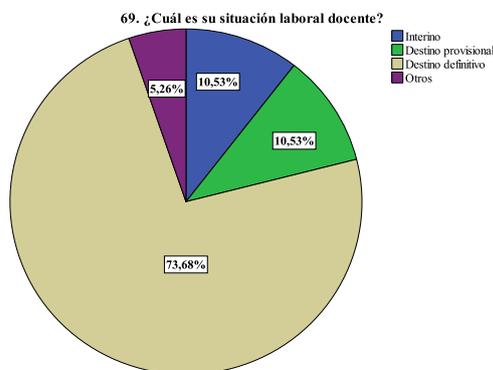


Figura 21 - Distribución situación laboral (%)

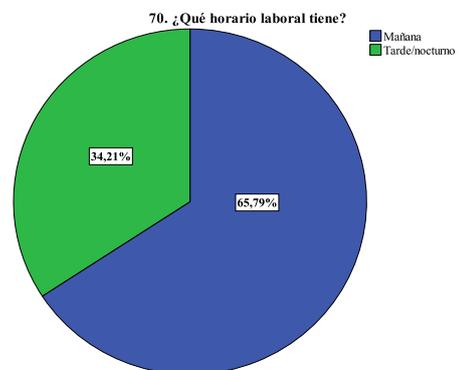


Figura 22 - Distribución horario laboral (%)

La Tabla 16 muestra los valores de las modas asociadas a cada variable.

Tabla 16

**Modas de las variables cualitativas**

	61. ¿Cuál es su edad?	62. ¿Cuál es su sexo?	63. ¿Cuál es su estado civil?	64. Número de hijos en edad escolar (menor de 18 años)	65. ¿Cuál es su nivel de estudios?	66. ¿Qué enseñanzas imparte?	67. ¿Cuántos años lleva trabajando en la enseñanza?	68. ¿Cuántos años lleva trabajando en el Centro actual?	69. ¿Cuál es su situación laboral docente?	70. ¿Qué horario laboral tiene?
N	Válidos 38 Perdidos 0	38	38	38	38	38	38	38	38	38
Moda	4 De 51 a 60 años	1 Mujer	2 Casado/a, Pareja de hecho	1 0 hijos	1 Licenciada/o Ingeniera/o Grado	3 Ciclos formativos FP Básica	5 Más de 20 años	1 <sup>a</sup> Menos de 5 años	3 Destino definitivo	1 Mañana

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

## 4.2.-ANÁLISIS INFERENCIAL

En este apartado se van a exponer los cálculos realizados para estudiar qué posibles relaciones existen entre las variables estudiadas, focalizándose en aquellas cuya modificación permiten inferir cambios en cualquier de las dimensiones de Burnout. De esta forma se podrán obtener relaciones que permitirán deducir estrategias de mejora y reducción de los niveles de Burnout.

### *4.2.1.- CORRELACIÓN BURNOUT CON IE Y OD*

Puesto que todas las variables que explican el Burnout, la IE y el OD son cuantitativas discretas en base a que utilizan una escala Likert para su evaluación, las posibles relaciones entre las distintas variables o dimensiones estudiadas se calculan mediante correlaciones bivariantes entre las mismas (coeficiente de correlación de Pearson), y se presentan en la Tabla 17 considerando una significación bilateral en los cálculos puesto que no se disponen de datos para saber si la significación es unilateral, caso en el que la relación entre las variables es unidireccional (una variable influye en otra variable pero no al revés). Al considerar significación bilateral, la relación entre las variables puede ser en ambas direcciones.

Tabla 17

**Correlaciones bivariantes de dimensiones Burnout, IE y OD según coeficiente de correlación de Pearson**

		BURNOUT			INTELIGENCIA EMOCIONAL			OPTIMISMO DISPOSICIONAL
		AGOTAMIENTO EMOCIONAL	REALIZACIÓN PERSONAL	DESPERSONALIZACIÓN	PERCEPCIÓN EMOCIONAL	COMPREENSIÓN DE SENTIMIENTOS	REGULACIÓN EMOCIONAL	
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Correlación de Pearson	1	-.496**	.395*	.082	-.438**	-.320*	-.394*
	Sig. (bilateral)		.002	.014	.624	.006	.050	.014
	N	38	38	38	38	38	38	38
REALIZACIÓN PERSONAL	Correlación de Pearson	-.496**	1	-.449**	.139	.487**	.561**	.568**
	Sig. (bilateral)	.002		.005	.405	.002	.000	.000
	N	38	38	38	38	38	38	38
DESPERSONALIZACIÓN	Correlación de Pearson	.395*	-.449**	1	.048	-.397*	-.485**	-.407*
	Sig. (bilateral)	.014	.005		.773	.014	.002	.011
	N	38	38	38	38	38	38	38
PERCEPCIÓN EMOCIONAL	Correlación de Pearson	.082	.139	.048	1	.170	.055	-.077
	Sig. (bilateral)	.624	.405	.773		.306	.743	.645
	N	38	38	38	38	38	38	38
COMPREENSIÓN DE SENTIMIENTOS	Correlación de Pearson	-.438**	.487**	-.397*	.170	1	.595**	.217
	Sig. (bilateral)	.006	.002	.014	.306		.000	.191
	N	38	38	38	38	38	38	38
REGULACIÓN EMOCIONAL	Correlación de Pearson	-.320*	.561**	-.485**	.055	.595**	1	.614**
	Sig. (bilateral)	.050	.000	.002	.743	.000		.000
	N	38	38	38	38	38	38	38
OPTIMISMO DISPOSICIONAL	Correlación de Pearson	-.394*	.568**	-.407*	-.077	.217	.614**	1
	Sig. (bilateral)	.014	.000	.011	.645	.191	.000	
	N	38	38	38	38	38	38	38

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

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

En la Tabla 17 se pueden ver coeficientes de correlación significativos ( $p$ -valor < 0'05):

- entre las dimensiones de Burnout AE y D, con CS, RE y OD (negativos),
- entre la dimensión de Burnout RP, con CS, RE y OD (positivos),
- entre las propias variables de Burnout (positivo entre AE y D, negativo entre RP y las otras dos dimensiones AE y D), y
- entre RE y OD, y entre RE y CS (positivos).

La PE no tiene una correlación significativa con ninguna de las variables.

#### 4.2.2.- RELACIÓN BURNOUT CON VARIABLES CUALITATIVAS

Para cumplir con otro de los objetivos, se va a estudiar si existe algún tipo de relación entre las variables de Burnout docente (AE, RP y D), y las variables categóricas género, situación laboral, horario laboral, años de enseñanza, y edad. Todas estas variables son cualitativas y están distribuidas escalonadamente.

Para relacionar una variable cuantitativa discreta (dimensiones de Burnout) y otra cualitativa, se utilizará el contraste T de Student, mediante la comparación de medias de muestras independientes.

Se obtienen los siguientes casos con los datos correspondientes calculados.

## A) Influencia de la variable categórica "Género" con respecto a AE, CS y D

La Tabla 18 muestra los estadísticos de las dimensiones de Burnout asociadas al género, relativas a la muestra escogida.

Tabla 18  
**Estadísticos de las dimensiones Burnout para el grupo "Género"**

62. ¿Cuál es su sexo?		N	Media	Desviación t.p.	Error t.p. de la media
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Mujer	20	23,45	13,547	3,029
	Hombre	18	17,83	12,084	2,848
REALIZACIÓN PERSONAL	Mujer	20	36,10	9,878	2,209
	Hombre	18	37,78	7,923	1,867
DESPERSONALIZACIÓN	Mujer	20	4,25	5,046	1,128
	Hombre	18	6,22	4,223	,995

La Tabla 19 muestra los resultados de la Prueba de Levene (contraste de la dispersión de 2 grupos, Ho=dispersiones iguales), y la correspondiente prueba T de Student con las significaciones correspondientes.

Tabla 19  
**Prueba T de Student de muestras independientes grupo "Género"**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t de Student	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error t.p. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
				Valor experimental					Inferior	Superior
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Se han asumido varianzas iguales	.176	.678	1,343	36	.188	5,617	4,184	-2,868	14,102
	No se han asumido varianzas iguales			1,351	35,999	.185	5,617	4,158	-2,816	14,049
REALIZACIÓN PERSONAL	Se han asumido varianzas iguales	.989	.327	-.573	36	.570	-1,678	2,926	-7,613	4,257
	No se han asumido varianzas iguales			-.580	35,563	.566	-1,678	2,892	-7,546	4,191
DESPERSONALIZACIÓN	Se han asumido varianzas iguales	1,299	.262	-1,298	36	.202	-1,972	1,519	-5,053	1,108
	No se han asumido varianzas iguales			-1,311	35,828	.198	-1,972	1,505	-5,024	1,080

Antes de poder comparar las medias de dos grupos, se debe confirmar si la varianza de los grupos es la misma o no. Puesto que la significación (p-valor) de la Prueba de Levene es para todas las dimensiones mayor de 0'05 (celdas en verde), se considera que, con los datos existentes, no se puede rechazar la hipótesis nula y las dispersiones de ambos grupos (hombre/mujer) son iguales (homocedasticidad), por lo que se deben escoger los datos de la fila superior de cada variable (celdas en azul).

Revisando los valores resultantes de la prueba T de Student, las significaciones son mayores de 0'05 para todas las dimensiones de Burnout (0'188, 0'570, 0'202), por lo que, con los datos existentes, no se puede suponer que las medias de cada dimensión sean distintas en los dos grupos (H/M), y los dos grupos tienen medias comparables para cada dimensión de Burnout.

Según la Tabla 18, la media de AE de la muestra de mujeres es mayor que la de los hombres (las mujeres tienen un índice de AE mayor que los hombres), pero con la prueba T de Student se deduce que, con los datos existentes, no se puede afirmar este hecho (medias distintas) con respecto a la población, por lo que no se puede afirmar que las variables de Burnout dependan del género.

*B) Influencia de la variable categórica "Horario laboral" con respecto a AE, CS y D.*

Las Tablas 20 y 21 muestran los estadísticos de las dimensiones de Burnout asociadas al horario laboral, y los resultados de la T de Student.

Tabla 20  
**Estadísticos de las dimensiones Burnout para el grupo "Horario laboral"**

70. ¿Qué horario laboral tiene?		N	Media	Desviación ttp.	Error ttp. de la media
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Mañana	25	20,80	12,978	2,596
	Tarde/nocturno	13	20,77	13,621	3,778
REALIZACIÓN PERSONAL	Mañana	25	38,92	5,894	1,179
	Tarde/nocturno	13	33,00	12,295	3,410
DESPERSONALIZACIÓN	Mañana	25	3,68	4,059	,812
	Tarde/nocturno	13	8,08	4,681	1,298

Comprobando las medias de la muestra (Tabla 20), parece indicar que los de tarde/nocturno tiene menor RP y más D, con un valor similar de AE similar. Veamos si se puede inferir la igualdad de medias de la población (variables independientes), o la diferencia de medias de la población (variables dependientes).

Tabla 21  
**Prueba T de Student de muestras independientes grupo "Horario laboral"**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error ttp. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Se han asumido varianzas iguales	,011	,917	,007	36	,995	,031	4,512	-9,120	9,182
	No se han asumido varianzas iguales									
REALIZACIÓN PERSONAL	Se han asumido varianzas iguales	25,134	,000	2,019	36	,051	5,920	2,933	-,027	11,867
	No se han asumido varianzas iguales									
DESPERSONALIZACIÓN	Se han asumido varianzas iguales	,736	,397	-3,007	36	,005	-4,397	1,462	-7,363	-1,431
	No se han asumido varianzas iguales									

Tras la realización del Test de Levene, los dos grupos tienen igual dispersión en las variables AE y D, y distinta dispersión en RP. En función de estos datos, y los p-valor de las pruebas T de Student correspondientes, se puede suponer que la dimensión D tiene medias distintas para cada grupo (mañana/tarde) y existen razones para pensar que la **variable D depende del horario laboral** ( $p=0'005<0'05$ ). Para las otras dos dimensiones

(AE y RP) no se puede hacer esta suposición porque, con los datos existentes, no existen razones para rechazar la igualdad de medias (dependencia) a no ser que se asuma un alto riesgo ( $p_{AE}=0'995$ ,  $p_{RP}=0'122$ ).

**C) Influencia de la variable categórica "Situación laboral" con respecto a AE, CS y D.**

En función de las frecuencias de los datos, se generan dos grupos: Grupo 1 - Interino y destino provisional, Grupo 2 - destino definitivo. Se obtienen las Tablas 22 y 23.

Tabla 22

**Estadísticos de las dimensiones Burnout para el grupo "Situación laboral"**

69. ¿Cuál es su situación laboral docente? (2 GRUPOS)		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Interino y Destino provisional	8	19,13	16,226	5,737
	Destino definitivo	28	21,11	12,726	2,405
REALIZACIÓN PERSONAL	Interino y Destino provisional	8	34,63	9,410	3,327
	Destino definitivo	28	37,89	8,539	1,614
DESPERSONALIZACIÓN	Interino y Destino provisional	8	6,50	5,477	1,936
	Destino definitivo	28	4,82	4,667	,882

Tabla 23

**Prueba T de Student de muestras independientes grupo "Situación laboral"**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Se han asumido varianzas iguales	,764	,388	-,366	34	,717	-1,982	5,420	-12,998	9,033
	No se han asumido varianzas iguales			-,319	9,600	,757	-1,982	6,220	-15,921	11,956
REALIZACIÓN PERSONAL	Se han asumido varianzas iguales	,311	,581	-,934	34	,357	-3,268	3,498	-10,377	3,841
	No se han asumido varianzas iguales			-,884	10,530	,397	-3,268	3,698	-11,451	4,915
DESPERSONALIZACIÓN	Se han asumido varianzas iguales	,993	,326	,864	34	,394	1,679	1,942	-2,269	5,626
	No se han asumido varianzas iguales			,789	10,093	,448	1,679	2,128	-3,057	6,414

Para las 3 variables se debe considerar homocedasticidad, y no se puede suponer medias distintas para ambos grupos en ninguno de los casos ( $p\text{-valor}>0'05$  para las 3 subescalas de Burnout), por lo que, con los datos existentes, no se puede deducir que haya alguna relación entre el Burnout y la situación laboral de los docentes.

**D) Influencia de variable categórica "Años de enseñanza" con respecto a AE, CS y D.**

En función de las frecuencias de los datos en este ítem, genero dos grupos: Grupo 1 – Menos de 15 años, Grupo 2 – Más de 16 años. Se obtienen las Tablas 24 y 25.

Según los datos de la Tabla 24, las medias (y varianzas) de ambos grupos son similares para RP y D, y distintas para AE, en relación a la muestra.

Tabla 24

**Estadísticos de las dimensiones Burnout para el grupo "Años de enseñanza"**

67. ¿Cuántos años lleva trabajando en la enseñanza? (2 GRUPOS)		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Menos de 15 años	9	15,89	10,252	3,417
	Más de 16 años	29	22,31	13,554	2,517
REALIZACIÓN PERSONAL	Menos de 15 años	9	36,56	9,126	3,042
	Más de 16 años	29	37,00	9,024	1,676
DESPERSONALIZACIÓN	Menos de 15 años	9	5,22	5,426	1,809
	Más de 16 años	29	5,17	4,583	,851

Tabla 25

**Prueba T de Student de muestras independientes grupo "Años de enseñanza"**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Se han asumido varianzas iguales	,643	,428	-1,305	36	,200	-6,421	4,920	-16,399	3,557
	No se han asumido varianzas iguales			-1,513	17,557	,148	-6,421	4,244	-15,355	2,512
REALIZACIÓN PERSONAL	Se han asumido varianzas iguales	,095	,759	-,129	36	,898	-,444	3,452	-7,445	6,556
	No se han asumido varianzas iguales			-,128	13,243	,900	-,444	3,473	-7,933	7,044
DESPERSONALIZACIÓN	Se han asumido varianzas iguales	,931	,341	,027	36	,978	,050	1,825	-3,652	3,751
	No se han asumido varianzas iguales			,025	11,770	,981	,050	1,999	-4,315	4,415

Para las 3 dimensiones se deben considerar varianzas iguales (homocedasticidad), y no existen razones para rechazar la hipótesis nula de que las medias son iguales ( $p_{AE}=0'2>0'05$ ,  $p_{RP}=0'898>0'05$ ,  $p_D=0'978>0'05$ ), por lo que, con la información existente, no se pueden suponer medias distintas para ambos grupos en ninguno de los casos, y no se puede deducir que haya algún tipo de relación entre las variables de Burnout y la antigüedad en la enseñanza.

*E) Influencia de la variable categórica "Edad" con respecto a AE, CS y D.*

En función de las frecuencias de los datos en este ítem, genero dos grupos: Grupo 1 – Menos de 50 años, Grupo 2 – Más de 51 años. Se obtienen las Tablas 26 y 27.

Tabla 26

**Estadísticos de las dimensiones Burnout para el grupo "Edad"**

61. ¿Cuál es su edad? (2 GRUPOS)		N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Menos de 50 años	20	18,00	9,586	2,144
	Más de 51 años	18	23,89	15,706	3,702
REALIZACIÓN PERSONAL	Menos de 50 años	20	37,35	9,298	2,079
	Más de 51 años	18	36,39	8,732	2,058
DESPERSONALIZACIÓN	Menos de 50 años	20	5,45	5,434	1,215
	Más de 51 años	18	4,89	3,909	,921

De igual forma, los datos de la Tabla 26 parecen indicar que las medias de ambos grupos son similares para RP y D, y distintas para AE (la dimensión AE puede que dependa de la edad).

Tabla 27

**Prueba T de Student de muestras independientes grupo "Edad"**

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
AGOTAMIENTO EMOCIONAL	Se han asumido varianzas iguales	4,971	,032	-1,411	36	,167	-5,889	4,173	-14,353	2,575
	No se han asumido varianzas iguales			-1,377	27,540	,180	-5,889	4,278	-14,658	2,880
REALIZACIÓN PERSONAL	Se han asumido varianzas iguales	,028	,869	,327	36	,745	,961	2,935	-4,992	6,915
	No se han asumido varianzas iguales			,329	35,925	,744	,961	2,926	-4,973	6,895
DESPERSONALIZACIÓN	Se han asumido varianzas iguales	1,904	,176	,362	36	,720	,561	1,551	-2,585	3,707
	No se han asumido varianzas iguales			,368	34,416	,715	,561	1,525	-2,536	3,659

En AE ( $p\text{-valor}=0'032 < 0'05$ ) se consideran varianzas distintas para cada grupo (heterocedasticidad), y en RP y D se consideran dispersiones iguales.

Los p-valor de la prueba T de Student son mayores de 0'05 por lo que, con los datos existentes, no se puede suponer que exista algún tipo de relación entre ambos grupos (se acepta  $H_0$  y las medias son iguales), sobre todo en RP y D, puesto que el riesgo ( $p_{RP}=0'745 >>> 0'05$ ,  $p_D=0'720 >>> 0'05$ ) es mucho mayor que en AE ( $p_D=0'180 > 0'05$ ). Con los datos de esta muestra no se puede deducir que las variables AE, RP y D dependan de la edad.

Teniendo en cuenta los resultados de todas las pruebas T de Student, los p-valor de los contrastes son, en su mayoría, mayores de 0'05, por lo que no existen razones para suponer que haya alguna dependencia entre el Burnout y las variables cualitativas escogidas. Las razones pueden ser un tamaño muestral no suficientemente amplio (se propone repetir las pruebas con un tamaño muestral mayor para confirmarlo), o una incorrecta unificación de las respuestas de los ítems no dicotómicos 61, 67 y 69 (se propone realizar un contraste de análisis de la varianza ANOVA).

## 5.- CONCLUSIONES

En relación con los objetivos de investigación, de los resultados anteriores se extraen las siguientes conclusiones:

1. Los valores de Burnout obtenidos son relativamente buenos con valores de los índices bajos, por lo que el margen de mejora es reducido. Si bien se destaca la

- moderada participación en la encuesta, resaltando la necesidad de aumentar esta muestra de forma que se puedan confirmar estos buenos índices de Burnout.
2. La mayoría de los profesores de secundaria está bastante a gusto con su trabajo actual, les gusta bastante su vida en el Colegio o Instituto en el que trabajan, no cambiarían su actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría si tuviesen la oportunidad de hacerlo, pero un alto porcentaje se acogerían a una jubilación voluntaria anticipada si esto fuera posible. Todos estos datos inducen a pensar que la satisfacción laboral general de la población es positiva, pero parece denotar un cierto cansancio en algunos docentes, quizá los de mayor edad. Se propone como trabajo futuro ver la relación de esta satisfacción subjetiva con las variables categóricas “Antigüedad en la educación” o “Edad”.
  3. Dados los valores medio-bajos en IE, todas las dimensiones tienen posibilidades de mejora, siendo la PE la capacidad emocional con más recorrido. Sin embargo, esta dimensión no explica cambios en los índices de Burnout. La capacidad de RE obtenida en la muestra es mayor en las mujeres, lo que parece contradecir otras investigaciones en las que los hombres presentan una mayor regulación o reparación emocional y control de los impulsos (Martínez, Piqueras e Inglés, 2011).
  4. El optimismo percibido por la muestra de docentes es alto, siendo muy similar el valor obtenido por el instrumento auto-informado con el valor obtenido por el ítem de respuesta subjetiva. La correlación entre ambos datos es significativa, por lo que se puede suponer que el instrumento COP ha medido de forma adecuada el constructo OD en esta muestra.
  5. Aunque los índices de Burnout son relativamente bajos, los valores obtenidos de IE son susceptibles de mejora, por lo que, en función de las correlaciones obtenidas, si los docentes mejoran sus niveles de CS y RE se podrán reducir aún más los índices de Burnout (en mayor medida la RP), con lo que sería interesante definir estrategias de mejora de los niveles de IE del profesorado (sobre todo RE y CS).

6. Existen relaciones significativas entre las dimensiones del Burnout y las de IE (solo CS y RE) y la dimensión OD. Cuanto más se mejore CS, RE y OD, mejores serán los índices de Burnout (menos AE y D, y más RP). Tienen un mayor efecto y positivo en RP, y un efecto moderado y negativo en AE y D. Se comprueba, por tanto, que las dimensiones CS y RE de la IE, y la dimensión OD explican significativamente cambios en las variables del Burnout (algo negativo en AE y D, y positivo en RP).
7. Como todas las correlaciones de PE con el resto de variables tienen valores p-valor muy altos, no hay datos suficientes para afirmar que esta variable tenga algún tipo de influencia con las variables de Burnout.
8. El optimismo de un docente tiene una relación positiva y muy significativa con RP, y una relación negativa muy significativa pero un poco más débil con AE y D. Todas estas relaciones tienen un p-valor pequeño ( $p < 0'02$ ).
9. Las correlaciones obtenidas entre la IE y el OD son similares a otras investigaciones según se cita en Pedrosa, Celis-Atenas, Suárez-Álvarez, García-Cueto, y Muñiz (2015). La correlación entre OD y PE es negativa, aunque prácticamente nula, y es positiva con respecto a CS y RE, siendo especialmente elevada en este último caso (Augusto-Landa, Pulido-Martos y López-Zafra, 2011; Extremera, Durán & Rey, 2007).
10. Se ha comprobado que el inventario COP ha generado unos resultados de consistencia interna adecuados para la muestra de docentes escogida, generando una correlación negativa con los índices de Burnout.

## 5.1.- ESTRATEGIAS DE MEJORA

Las estrategias de mejora propuestas para reducir los índices Burnout se basan en la implantación de mecanismos de formación o capacitación en competencias emocionales (IE y Optimismo), idea que coincide con lo apuntado por Vallés y Vallés (2003), sobre la necesidad de añadir la educación emocional en las distintas áreas curriculares, convirtiéndose en un estilo educativo del docente.

En concreto se definen las siguientes propuestas de intervención de mejora:

- Incluir y/o mejorar los Planes de Estudio con Programas Formativos y materias relativas a educación emocional (IE) y OD a todos los niveles, identificando puntos flojos y reforzando estas materias.
  - Estudios de Grado. Aunque el profesorado de los Grados relacionados con educación (Grados de Educación Infantil y Primaria) tienen un cierto margen para incluir materias sobre IE y OD, no existe una asignatura como tal relacionada con estos conocimientos, por lo que se propone la necesidad de plantear una mejora y actualización de los Planes de Estudio para incluir estos conocimientos, como mecanismo para mejorar estas habilidades de los docentes antes de comenzar con su profesión. Como indica Cejudo, López-Delgado, Rubio, y Latorre (2015), los propios futuros docentes consideran muy importante recibir educación emocional, lo cual no siempre se cumple.
  - Máster de profesorado. La gran mayoría de los alumnos que acuden a este Máster no tiene ninguna formación en IE y OD. Se propone incluir en el Máster esta materia, de forma teórica pero principalmente práctica, como elemento imprescindible para prepararles para su futuro como docentes.
  - A nivel universitario, se propone aumentar los cursos y másteres (oficial o título propio) de formación de la UAL sobre IE o Psicología positiva, complementando el existente sobre Mindfulness (Experto Universitario).
  - En el Centro se recomienda aumentar la formación continua al profesorado en materias de IE y Optimismo, para lo que se deberá incentivar de alguna forma la asistencia a cursos de prácticas y especialización en los Centros del Profesorado (CEP), de forma que esta formación se imparta a todos los docentes. Se propone la inclusión en el Plan de Mejora del Centro de un objetivo específico relativo a este tema para el curso 2017/2018.

Todas estas formaciones implicarán una mejora de las habilidades de los docentes (actuales o futuros) en todos estos campos (IE, control de emociones, optimismo, Psicología Positiva), lo que presumiblemente provocará una disminución de los

niveles de Burnout en base a la correlación existente entre estas variables. Esta medida está en consonancia con investigaciones como la realizada por Cejudo, López-Delgado, Rubio, y Latorre (2015), en la que se comprobó que adquirir habilidades y competencias socio-emocionales permitirá al docente transmitir dichas habilidades a sus alumnos favoreciendo su bienestar y motivación, mejorando el clima de aprendizaje, y reduciendo el innegable riesgo de aparición de estrés que todo proceso educativo tiene por su carácter interactivo y afectivo.

- Definir e implementar  cursos de formación y talleres sobre Mindfulness o Atención Plena , como recomiendan algunos autores como Bresó, Rubio y Gabriela, y Andriani (2013) que relaciona IE con Mindfulness como posibles estrategias para gestionar emociones negativas, y Franco (2010) que obtuvo resultados positivos en la reducción de los niveles de Burnout mediante la intervención con técnicas Mindfulness en un grupo experimental de docentes. La meditación y la ayuda a la respiración son temas muy interesantes que los docentes deberían aprender y practicar para ser emocionalmente más competentes.
- Definir y realizar  terapias grupales de Regulación Emocional u Optimismo  en el  Centro , para aprender a controlar las emociones. Sería interesante incentivar la creación de grupos de docentes que sigan una terapia semanal sobre RE, si bien se debe resaltar la necesidad de que estas terapias se apliquen a todos los docentes del Centro para conseguir crear una Escuela emocionalmente inteligente (Brackett et al., 2008; Gilman, Huebner & Furlong, 2009).
- Incrementar el optimismo  de los docentes del Instituto mediante  sesiones o jornadas con personas especializadas , que permiten aprender a relativizar los problemas de la vida diaria. Las dificultades y conflictos siempre van a existir, y hay que aprender a aceptarlos y aprovecharlos para el desarrollo personal del docente.
- Implantar  terapias de Yoga de la Risa en el Centro , de forma que generen docentes más alegres, menos irritados, con estados de ánimo positivos y emociones negativas reducidas, y facilitando el contacto y amistad entre todos los docentes.

## 5.2.- VALORACIÓN PERSONAL

A nivel personal, todas estas medidas me permiten definir objetivos propios para prepararme como futuro profesional de la docencia, de forma que mi rendimiento y calidad docente no se vea disminuida por efecto del Síndrome de Burnout.

Este trabajo me ha resultado muy interesante porque lo he focalizado hacia un concepto que vagamente se ha tratado en el Máster. Los contenidos impartidos en el mismo son muy importantes (definir metodologías innovadoras, criterios de evaluación robustos y objetivos educativos adecuados), pero todo eso no servirá de nada si no se consigue entrar en el aula con un carácter emocionalmente fuerte y con un cierto optimismo. Cuanto más preparados estemos a nivel emocional, mejor podremos aprovechar los conocimientos adquiridos en el Máster. No es la solución a todos los problemas que un docente se encuentra en el aula, pero puede ayudar a que esos problemas sean más livianos y llevaderos.

## 5.3.- LIMITACIONES

Finalmente, destaco las siguientes limitaciones principales del estudio.

- 1) Para este estudio se han utilizado exclusivamente datos de auto-informe, lo que puede implicar sesgos de deseabilidad social que pueden perjudicar la veracidad de los resultados obtenidos puesto que la sinceridad del docente en las respuestas afecta a la confianza obtenida.
- 2) Sería interesante que los próximos estudios incluyan, en vez de medidas de auto-informe, medidas de ejecución de la IE. Precisa más esfuerzo por parte de los docentes, pero seguramente la información obtenida será menos sesgada.
- 3) El tamaño muestral ha sido algo pequeño por lo que se recomienda, para futuros trabajos, repetir el estudio con una muestra más grande y heterogénea, de forma que se obtenga una mayor fiabilidad de la muestra.

Aunque los resultados obtenidos coinciden con los de otras investigaciones sobre el tema, debido a estas limitaciones se deben seguir diseñando nuevos estudios para corroborar la validez de los resultados obtenidos.



## 6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 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), 303. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v4.616
- Anaya, D., y López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452. doi:http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.202841
- Augusto, J. M., López-Zafra, E., Berrios, M. P., & Aguilar-Luzón, M. d. C. (2008). The relationship between emotional intelligence, occupational stress and health in nurses: A questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, 45(6), 888-901. doi:10.1016/j.ijnurstu.2007.03.005
- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., & López-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and Optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 463-474. doi:10.1007/s10902-010-9209-7
- Bouman, A.M., Brake, H.T., & Hoogstraten. J. (2002). Significant effects due to rephrasing the Maslach Burnout Inventory's personal accomplishment ítems. *Psychological Reports*, 91(3), 825-826. doi:10.2466/pr0.2002.91.3.825
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. doi:10.1002/pits.20478
- Brackett, M.A., Patti, J., Stern, R., Rivers, S.E., Katulak, N.A., Crisholm, C. & Salovey, P. (2008). A sustainable, skill-based approach to building emotionally literate schools. En M. Hughes, J. Terrell y R. Thompson (Eds.), *The handbook of developing emotional and social intelligence: Best practices, case studies, and tools* (pp. 329-358). Pfeiffer: Wiley.



- Bresó, E., Rubio y Gabriela, M., y Andriani, J. (2013). La inteligencia emocional y la atención plena (mindfulness) como estrategia para la gestión de emociones negativas. *Psicogente*, 16(30)
- Bueno, C., Teruel, M. P., y Valero, A. (2005). La inteligencia emocional en alumnos de magisterio: La percepción y comprensión de los sentimientos y las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (54), 169-194.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30(7), 879-889. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros/Training teachers in emotional education: A vision of future schoolteachers. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45. Retrieved from <https://0-search.proquest.com.almirez.ual.es/docview/1808004561?accountid=14477>
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054. doi:10.1016/j.tate.2006.04.005
- Durán, A., Extremera, N. & Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout, and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 95(2), 386-390. doi:10.2466/pr0.95.2.386-390
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism–pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 1069-1079. doi:10.1016/j.paid.2006.09.014



- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33(8), 1-9.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2009). La inteligencia emocional y el estudio de la felicidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (66), 85-108.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. & 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
- Ferrando, J., y Pérez, J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del «Maslach Burnout Inventory (MBI)». *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*. 23:11\_18.
- Gilman, R., Huebner, S., & Furlong, M. (2009). *Handbook of Positive Psychology in the Schools*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gil-Monte, P.R. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo ("burnout"): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gohm, C. L., Baumann, M. R. & Sniezek, J. A. (2001). Personality in Extreme Situations: Thinking (or not) under Acute Stress. *Journal of Research in Personality*, 35(3), 388-399.
- Franco, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (*mindfulness*). *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 271.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment: Summary. *Journal of Organizational Behavior (1986-1998)*, 9(4), 297-308.



- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J. y Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 29-41.
- Martín, R. A. (2008). *Psicología del humor. Un enfoque integrador*. Madrid: Orión
- Martínez, A. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112)
- Martínez, A. E., Piqueras, J. A., e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista electrónica de Motivación y Emoción (Internet)*, 14(37).
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1986): The Maslach Burnout Inventory. (Zaed) Palo Alto, Consulting Psychologists Press (Versión Española adaptada por Nicolás Seisdedos Cubero, TEA 1987)
- Maslach, C. & Jackson, S.E. (1981): *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mäkikangas, A., & Kinnunen, U. (2003). Psychosocial work stressors and well-being: Self-esteem and optimism as moderators in a one-year longitudinal sample. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 537-557. doi:10.1016/S0191-8869(02)00217-9
- Neubauer, A.C. & Freudenthaler, H.H. (2005). Models of emotional intelligence. En Schultz, R. y Roberts, R.D. (Eds.), *Emotional intelligence: An international handbook* (pp. 31-50). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Otero, J. M., Luengo, A., Romero, E., Gómez, J. A. y Castro, C. (1998). *Psicología de la personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Ariel Practicum.



- Pedrosa, I., Celis-Atenas, K., Suárez-Álvarez, J., García-Cueto, E., y Muñiz, J. (2015). Cuestionario para la evaluación del optimismo: Fiabilidad y evidencias de validez. *Terapia Psicológica*, 33(2), 127-138. doi:10.4067/S0718-48082015000200007
- Petrides, K.V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi:10.1002/per.416
- Richardsen, A.M. & Martinussen, M. (2004). The Maslach Burnout Inventory: Factorial validity and consistency across occupational groups in Norway. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 377-384. doi:10.1348/0963179041752691
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (dir.), *Emotion, disclosure & health* (pp. 125-154). American Psychological Association. doi:10.1037/10182-006
- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized expectancies on health. *Journal of Personality*, 55(2), 169-210.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the life orientation test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(6), 1063-1078. doi:10.1037/0022-3514.67.6.1063.
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario "Burnout" de Maslach*. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Seligman, M. E. P. (2008). Positive health. *Applied Psychology an International Review*, 57(s1), 3-18. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00351.x.
- Suberviola-Ovejas, I. (2012). Auto-percepción del profesorado sobre su formación en educación emocional. *Vivat Academia*, 14(117E), 1154-1167.



Teruel, M. P. (2000). La inteligencia emocional en el currículo de la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, (38), 141-152.

Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.

Vera-Villarroel, P., Pávez, P., y Silva, J. (2012). El rol predisponente del optimismo: Hacia un modelo etiológico del bienestar. *Terapia Psicológica*, 30(2), 77-84. doi:10.4067/S0718-48082012000200008



ANEXO I - Modelo de Cuestionario utilizado

ENCUESTA DE PROFESORADO EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Muy buenos días, y muchas gracias por su interés en participar en esta encuesta sobre la situación actual del estado emocional del profesorado de Institutos de Educación Secundaria.

Se trata de una encuesta TOTALMENTE ANÓNIMA de la que solo podemos conocer las respuestas pero no quien las realiza. Le ruego lea con atención cada una de las preguntas y conteste con total sinceridad eligiendo la opción que más se aproxime a sus preferencias o situación.

Le recuerdo que no se trata de un test donde haya preguntas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. Solo se solicita sinceridad y que no emplee mucho tiempo en cada respuesta. Al finalizar, no olvide pulsar en el botón de enviar.

Gracias anticipadas por su colaboración.

A) ¿Con qué frecuencia se siente en cada una de las siguientes situaciones?

	Nunca	Alguna vez al año o menos	Una vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Varias veces a la semana	A diario
	0	1	2	3	4	5	6
1. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.							
2. Al final de la jornada me siento agotado.							
3. Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.							
4. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.							
5. Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.							
6. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.							
7. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.							
8. Me siento "quemado" por el trabajo.							
9. Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.							
10. Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.							
11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.							
12. Me encuentro con mucha vitalidad.							



13. Me siento frustrado por mi trabajo.							
14. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.							
15. Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de mis alumnos.							
16. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.							
17. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada en mis clases.							
18. Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.							
19. He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.							
20. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.							
21. Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.							
22. Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.							

**B) Conteste cómo se siente en relación al trabajo actual**

	Nada	No mucho	Un poco	Bastante	Mucho
	1	2	3	4	5
23. ¿Estás a gusto con tu trabajo actual?					
24. Actualmente, ¿cuánto te gusta tu vida en el colegio o instituto en el que trabajas?					
	No, con toda seguridad	Probablemente no	No sé lo que haría	Probablemente sí	Sí, con toda seguridad
	1	2	3	4	5
25. Si tuvieses la oportunidad de cambiar tu actual trabajo como profesor por otro tipo de trabajo de similar estatus y categoría, ¿lo harías?					
26. Si tuvieses la oportunidad de acogerte a una jubilación voluntaria anticipada, ¿lo harías?					

**C) Conteste qué grado de acuerdo tiene con cada afirmación**



	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
27. Presto mucha atención a los sentimientos.					
28. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
29. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
30. Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
31. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
32. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
33. A menudo pienso en mis sentimientos.					
34. Presto mucha atención a cómo me siento.					
35. Tengo claros mis sentimientos.					
36. Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
37. Casi siempre sé cómo me siento.					
38. Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
39. A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
40. Siempre puedo decir cómo me siento.					
41. A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
42. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
43. Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
44. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
45. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
46. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
47. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
48. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
49. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
50. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

D) Conteste cómo de acuerdo está con las siguientes afirmaciones

	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
	1	2	3	4	5
51. Creo que conseguiré las principales metas de mi vida					



52. Cuando pienso en el futuro soy positivo					
53. Me ocurren más cosas buenas que malas					
54. Pienso que todo saldrá mal					
55. Veo cada reto como una oportunidad de éxito					
56. Por muy mal que salgan las cosas encuentro aspectos positivos					
57. Veo los aspectos positivos de las cosas					
58. Tengo confianza en superar los problemas					
59. Tengo confianza en el futuro					
60. Soy una persona optimista					

E) Ya casi ha terminado. Unas últimas preguntas generales

	Menos de 31 años	De 31 a 40 años	De 41 a 50 años	De 51 a 60 años	Más de 60 años
	1	2	3	4	5
61. ¿Cuál es su edad?					

	Mujer	Hombre
	1	2
62. ¿Cuál es su sexo?		

	Soltera/o	Casado/a, pareja de hecho	Separada/o, divorciada/o	Viudo/a	Otros
	1	2	3	4	5
63. ¿Cuál es su estado civil?					

	0 hijos	1 hijo	2 hijos	Más de 2 hijos
	1	2	3	4
64. Número de hijos en edad escolar (menor de 18 años)				

	Licenciada/o, Ingeniera/o, Grado	Diplomado/a, Ingeniero/a técnico/a	Ciclos Formativos /FP	Doctorado/a	Otros
	1	2	3	4	5
65. ¿Cuál es su nivel de estudios?					

	ESO	Bachillerato	Ciclos Formativos / FP básica	Otros
	1	2	3	4
66. ¿Qué enseñanzas imparte?				

	Menos de 6 años	De 6 a 10 años	De 11 a 15 años	De 16 a 20 años	Más de 20 años
	1	2	3	4	5
67. ¿Cuántos años lleva trabajando en la enseñanza?					



68. ¿Cuántos años lleva trabajando en el Centro actual?					
	Interino	Destino provisional	Destino definitivo	Otros	
	1	2	3	4	
69. ¿Cuál es su situación laboral docente?					
		Mañana	Tarde/nocturno		
		1	2		
70. ¿Qué horario laboral tiene?					

Ya ha terminado el cuestionario. No olvide pulsar en el botón de enviar (o SUBMIT) antes de cerrar la página