

## Factores psicosociales y experiencia de *engagement* en el trabajo: los recursos personales como antecedentes del *engagement*

### *Psychosocial Factors and the Experience of Engagement at Work: Personal Resources as an Anchorage of Engagement*

Inmaculada Vicente de Vera García

e-mail: [ivicentedevera@yahoo.es](mailto:ivicentedevera@yahoo.es)

Administración Pública de Aragón. España

**Resumen:** Los riesgos psicosociales son una de las principales causas de enfermedades y de accidentes laborales. El colectivo docente es muy proclive a sufrir *burnout*. Frente a este riesgo psicosocial, la resiliencia se propugna como una condición humana para rehacerse ante las dificultades. Asimismo, las últimas tendencias en el estudio del *burnout* han dado un giro hacia el estudio del *engagement* como aspecto positivo y óptimo del desarrollo profesional y, entre las principales causas del *engagement*, destacan los recursos personales. El objetivo del estudio fue analizar las relaciones entre las percepciones de *burnout*, resiliencia y *engagement* en los participantes. La muestra estuvo compuesta por 334 docentes (26,34% de la muestra invitada) de 35 centros públicos de Educación Primaria (EP). Se trata de un estudio transversal, descriptivo y correlacional, respondiendo a un muestreo aleatorio simple de la población de 1.268 docentes en el curso 2017/2018, mediante participación voluntaria y anónima. Para la medida del *burnout* se empleó la adaptación al castellano del (MBI-GS). La resiliencia se evaluó mediante el Cuestionario de Evaluación de Resiliencia de Serrano, y el *engagement* se midió mediante la prueba *State Work Engagement (SWE)* desarrollada a partir del *Utrecht Work Engagement Scale*. La resiliencia y el *engagement* correlacionaron de forma negativa con el agotamiento y el cinismo y de forma positiva con la eficacia. Se desprende la importancia de la promoción ante los estresores de estrategias de afrontamiento resilientes y el desarrollo de recursos personales que actúan como factores de protección frente al *burnout*.

**Palabras clave:** factores psicosociales; recursos personales; estrés laboral; *burnout*; resiliencia; *engagement*.

**Abstract:** Psychosocial risks are one of the main causes of illnesses and accidents at work. The teaching community is very prone to burnout. Faced with this psychosocial risk, resilience is advocated as a human condition to remake itself in the face of difficulties. Likewise, the latest trends in the study of burnout have turned towards the study of engagement as a positive and optimal aspect of professional development and, among the main causes of engagement, personal resources stand out. The objective of the study was to analyze the relationships between the perceptions of burnout, resilience and engagement in the participants. The sample was made up of 334 teachers (26.34% of the invited sample) from 35 public Primary Education (PE) centers. It is a cross-sectional, descriptive and correlational study, responding to a simple random sampling of the population of 1,268 teachers in the 2017/2018 academic year, through voluntary and anonymous participation. For the measurement of burnout, the adaptation to Spanish of the (MBI-GS) was used. Resilience was assessed using the Serrano Resilience Assessment Questionnaire, and engagement was measured using the State Work Engagement (SWE) test developed from the Utrecht Work Engagement Scale. Resilience and engagement correlated negatively with exhaustion and cynicism and positively with efficacy. The importance of promoting resilient coping strategies and the development of personal resources that act as protective factors against burnout is stressed.

**Keywords:** psychosocial factors; personal resources; work stress; burnout; resilience; engagement.

Recibido / Received: 28/04/2020

Aceptado / Accepted: 11/08/2020

## 1. Introducción

Los factores psicosociales en el trabajo no es un tema de reciente aparición. La Organización Internacional del Trabajo los define como: «interacciones entre el trabajo, medio ambiente, condiciones de organización, capacidades del trabajador, necesidades, cultura y situación personal fuera del trabajo, todo lo cual puede influir en la salud, en el rendimiento y en la satisfacción en el trabajo». (OIT, 1986, p. 3).

La creciente exposición a dichos factores ha hecho conveniente su identificación, evaluación y control, con el fin de evitar sus riesgos asociados a la salud y la seguridad en el trabajo (EU-OSHA, 2007). Por esta razón, el principal reto que se plantean actualmente las organizaciones es desarrollar estrategias para la consecución de mayores niveles de salud y bienestar en los empleados (Gómez, Meneses & Palacio, 2017).

En efecto, son cuantiosos los datos objetivos que señalan cada año al estrés laboral como un verdadero problema social, económico y empresarial (Abalo, 2016; Vidal, 2019). El impacto macroeconómico que origina es enorme, tanto en la disminución de la productividad como en los costes laborales y, a día de hoy, son realmente insuficientes los programas de intervención y prevención para contrarrestarlo. Es decir, se observa una falta de cultura preventiva, especialmente en lo referido a los riesgos psicosociales, de los que forma parte el estrés laboral.

Adicionalmente, cuando el sujeto se ve expuesto a una situación de estrés crónico en el trabajo y utiliza estrategias de afrontamiento que no son eficaces, aparece el *burnout* o también llamado síndrome de estar quemado. La literatura científica describe el *burnout* como la fase avanzada del estrés profesional, que resulta básicamente de la interacción del sujeto con el ambiente laboral, o como producto de las relaciones interpersonales de este y las personas para las que trabaja.

Schaufeli & Enzmann (1998, p. 36) definen el *burnout* como: «un estado mental persistente, negativo y relacionado con el trabajo, en individuos normales que se caracteriza principalmente por agotamiento, se acompaña de malestar, sentimiento de reducida competencia y motivación y el desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo».

El *burnout* tiene consecuencias que afectan a la organización y al ambiente de trabajo, que se manifiestan en un progresivo deterioro de la comunicación y de las relaciones interpersonales (indiferencia o frialdad), a la vez que disminuye el rendimiento y la calidad de los servicios prestados. En el sujeto surgen sentimientos que abarcan desde la indiferencia a la desesperación; se da un alto absentismo, mayor desmotivación y aumentan los deseos de dejar el trabajo (Vicente de Vera & Gabari, 2019).

En este marco, los profesionales de la educación a menudo evidencian pérdida de recursos emocionales, ocasionados, fundamentalmente, por las demandas físicas, mentales, y relacionales del trabajo docente. El número excesivo de alumnos/as en las aulas, el exceso de tareas a realizar, las presiones temporales y la sobrecarga de trabajo, el escaso profesorado de apoyo, la inadecuación de horarios, la excesiva burocracia y el papeleo que de ello se deriva, etc, están relacionados con el cansancio emocional de este colectivo (Carlotto & Câmara, 2017; Rodríguez, Sola & Fernández, 2017). Adicionalmente, la incidencia de otros factores externos del ámbito laboral, derivados de las características generales y específicas de la personalidad, de las circunstancias familiares o de la vida privada y social del docente, interaccionan con los recursos personales y pueden llevarle a una disminución en su actividad laboral, mental y física, dando origen a trastornos como el *burnout* (Esteras, Sandín & Chorot, 2016; López & Extremera, 2017; Burgos, Paris, Salcedo & Arriagada, 2018).

Los factores de riesgo psicosocial no sólo están conformados por variables del entorno laboral, sino que, además, intervienen variables propias del sujeto, como las actitudes, la motivación, las percepciones, las experiencias, la formación, las capacidades y los recursos personales (González, Torres & Carreres, 2017). De modo que la personalidad y la situación vital del individuo influyen tanto en la percepción que este tiene de la realidad, como en su respuesta ante las diversas situaciones laborales a las que se enfrenta.

En este sentido, reconocidos autores, como Roger & Abalo (2014) y Peña, Raso & Ferrero (2018), explican que las variables de personalidad pueden explicar por qué las personas con un mismo *background* (ej., sexo, edad, experiencia, nivel educativo, etc.) y ante las mismas condiciones de trabajo, a menudo responden de forma diferente ante los estresores. Subrayan, que los recursos personales con los que el sujeto hace frente a las demandas laborales son un predictor importante en el posible desarrollo del síndrome. De manera que, en la medida que se presentan en menor o mayor grado, aumentan o disminuyen los sentimientos de sentirse quemado.

En sentido contrario, otros profesionales manifiestan sentir una sensación de energía y conexión con su trabajo aun cuando se enfrentan a exigencias laborales estresantes. Este hallazgo está relacionado con el concepto de *engagement* (Bakker & Leiter, 2010). El *engagement* es el término teóricamente opuesto al *burnout* o

síndrome de estar quemado. Es un estado positivo, afectivo-emocional de plenitud, caracterizado por tres dimensiones: el vigor, la dedicación y la absorción (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002a). Este constructo tiene en cuenta características tales como el compromiso, la motivación, el entusiasmo, el esfuerzo y todos aquellos aspectos que propician vínculos positivos entre los profesionales y la organización para la que trabajan (Guerrero & González, 2017; Martos et al., 2018). Se ha constatado, que cuando el individuo percibe un ambiente de satisfacción laboral y personal en el que se cumplen sus metas y deseos profesionales y personales, se siente más comprometido contribuyendo con su esfuerzo al éxito de la institución para la que trabaja (Oramas, del Castillo & Vergara, 2017; Otundo & Garn, 2019).

Adicionalmente, la literatura científica aboga por el fomento y desarrollo de la resiliencia como recurso esencial para el afrontamiento eficaz frente a los estresores laborales. La resiliencia en el ámbito educativo se refiere al potencial que tiene cada persona (docentes/discentes...). Numerosos estudios respaldan que algunas de las características de las personas resilientes están relacionadas con la flexibilidad cognitiva, la capacidad creativa, la habilidad para resolver problemas interpersonales, el buen nivel de autoconcepto y los vínculos de apego que han forjado en la infancia (Saavedra & Villalta, 2008; Ornelas, 2016; Carrara, 2018; Félix, García & Mercado, 2018).

## 2. Recursos personales que fomentan el *engagement*

Los recursos personales son autoevaluaciones positivas vinculadas a la percepción de la capacidad propia para controlar e influir en el entorno. Estas autoevaluaciones predicen el establecimiento de metas, la motivación, el rendimiento laboral y satisfacción con la vida (García, 2018).

La denominada Psicología Organizacional Positiva focaliza su atención en el análisis de las características individuales que desarrollan un funcionamiento óptimo en las organizaciones. De acuerdo con este planteamiento, todas las personas poseen creencias, rasgos de personalidad diferenciales, estilos de pensamiento y un conjunto de competencias sociales y emocionales que moderan el efecto negativo del estrés laboral y el impacto que este ejerce sobre la salud física, psicológica y social del individuo (Vargas, Niño & Acosta, 2017). Como consecuencia de este movimiento, surge el concepto de capital psicológico positivo, caracterizado por: (1) tener confianza (autoeficacia) en la capacidad para realizar con éxito determinadas tareas difíciles; (2) hacer atribuciones positivas (optimismo) sobre el éxito actual y futuro; (3) confianza en que ocurrirá o se logrará aquello que se desea (esperanza); y (4) ser capaz, cuando el trabajador se ve acosado por los problemas y adversidades, de mantenerse y recuperarse (resiliencia) para lograr el éxito (Luthans, Youssef & Avolio, 2007).

La autoeficacia es un destacado recurso dentro del funcionamiento organizacional positivo, especialmente vinculado con el desarrollo del *engagement* y con el adecuado afrontamiento de las demandas laborales, ya que actúa como amortiguador de los estresores. Los juicios de autoeficacia influyen en las metas que las personas se marcan y en sus respuestas afectivas ante los niveles de logro

alcanzados (Redó, 2017). Estas creencias han mostrado su potencial predictivo en el desarrollo del síndrome de *burnout*. Numerosos autores, como Dios, Calmaestra & Rodríguez (2018) corroboran que, a medida que baja la autoeficacia, aumentan los sentimientos de agotamiento emocional y despersonalización que llevan al *burnout*. En la misma línea, Arias, Infante & Montes (2017) subrayan que la autoeficacia actúa como variable mediadora o moduladora entre el proceso de pérdida de energía que origina el *burnout* y el proceso motivacional para llegar al *engagement*. De manera que, cuando se posee una fuerte sensación de eficacia, se potencia el control sobre las tareas a realizar y este control ayuda a percibir el trabajo como retador, lleno de significado y propósito (Lozano & Reyes, 2017).

Por tanto, podemos decir que la autoeficacia es tanto causa como consecuencia del *engagement*. Esto es, las creencias en las propias competencias para realizar bien el trabajo influyen positivamente en la vinculación psicológica (altos niveles de vigor, dedicación y absorción) que, a su vez, ayudan a consolidar aún más esas creencias en la propia eficacia (Vélez, López & González, 2017). Por el contrario, la ineficacia está promovida por altos niveles de *burnout*, síndrome relacionado principalmente con la percepción de obstáculos. En consecuencia, la autopercepción de baja eficacia es un desencadenante del *burnout* (García, Escorcía & Suárez, 2017).

El optimismo es otro recurso encuadrado dentro de la psicología organizacional positiva y valorado dentro del proceso de *burnout* y del *engagement* por sus implicaciones adaptativas tanto en área de la salud, como en el ámbito laboral. Es un proceso realista que incluye una evaluación de lo que se puede o no se puede lograr en una situación particular (Oriol, Mendoza, Covarrubias & Molina, 2017). Los sujetos optimistas son persistentes, no dudan ni vacilan ante condiciones adversas y esperan obtener buenos resultados, aunque las cosas se pongan difíciles. Se ha encontrado, que una actitud optimista ante situaciones retadoras se relaciona con la confianza y la persistencia en la conducta (González, González & San José, 2017; Moya, 2019). Por el contrario, una actitud pesimista hace que las personas se manifiesten dudosas y vacilantes (Caldera, Aceves & Reynoso, 2016). En este contexto, diferentes investigaciones destacan que el optimismo y pesimismo correlacionan de manera significativa con la vinculación laboral (*engagement*), con la autoeficacia y con desgaste profesional de manera diversa (Pulido & Herrera, 2018). Como es de suponer, estas diferencias tienen consecuencias en la forma de afrontar los cambios, la adversidad y la experiencia de estrés en el trabajo.

Poseer un alto nivel de esperanza ayuda también a elevar los niveles de bienestar psicológico en las personas. La esperanza es un estado motivacional positivo que genera un intento por conseguir objetivos por medio de un sentido de agencia personal que provee de la fuerza de voluntad necesaria para ello (Adler, 2017; Cernas, Mercado & Davis, 2018).

Adicionalmente, la resiliencia forma parte de un factor de la condición humana y representa un recurso fundamental en el mundo laboral que posibilita adaptarse a los estresores, sobreponerse y recuperarse de la adversidad. Luthans (2002, p. 702) la define como: «una capacidad psicológica positiva que “rebota” la adversidad, incertidumbre, conflicto y fracaso; que supone un cambio positivo, progreso y

aumento de responsabilidad. No es la capacidad para salir ileso de una batalla, sino ser vencedor».

Las personas resilientes tienen capacidad para solucionar problemas y afrontan mejor los cambios, adversidades y riesgos (Torres & Bonilla, 2017; Alarcón, 2018). Las investigaciones apuntan que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout*, siendo la capacidad de afrontamiento a los estresores una de las tendencias claves de la resiliencia (Cruz & Puentes, 2017). Los estudios constatan que el uso de estrategias de afrontamiento constructivas centradas en el problema (como la búsqueda de apoyo social instrumental, la reinterpretación positiva y la aceptación), previene el desarrollo del síndrome (Burgos et al., 2018). Mientras que el uso de estrategias de afrontamiento pasivas centradas en la emoción (como desahogo, negación y búsqueda de apoyo social emocional) facilita su aparición (Aldas, 2017; Félix et al., 2018). El *burnout* aparece cuando las estrategias de afrontamiento están más centradas en la emoción y la evitación. Además, la literatura científica sugiere que el efecto de la resiliencia sobre el *burnout* está mediado por la variable *engagement*. Por ello, las personas con bajas puntuaciones en resiliencia tienen menores niveles de *engagement* y estos menores niveles en compromiso laboral están asociados con altas puntuaciones en *burnout* (Cánovas & Chiclana, 2017).

El trabajo que a continuación presentamos tiene como objetivo principal comprobar si existe relación entre la percepción de *burnout*, resiliencia y *engagement* en la muestra de docentes de Educación Primaria. Como objetivo secundario se pretende constatar que, dadas las diferencias individuales en la implementación de estrategias de afrontamiento ante situaciones amenazantes, los recursos personales son moduladores destacados del bienestar del profesorado de este estudio.

### 3. Método

#### 3.1 Diseño

Se escogió un diseño transversal, encuadrándose dentro de un modelo descriptivo y correlacional.

#### 3.2 Participantes

La muestra invitada estuvo compuesta por los docentes (N=1.268) de 35 centros públicos de Educación Primaria pertenecientes a la red pública de enseñanza en el curso 2017/2018. La toma de contacto inicial para el estudio de campo se llevó a cabo mediante entrevista con los Equipos Directivos de los Centros quienes valoraron el interés de la propuesta y contribuyeron a la difusión del Cuestionario entre los Claustros, acordando:

-Criterio de muestreo: participación voluntaria y anónima del profesorado, sin identificación del centro educativo.

Se excluyeron 14 encuestas por contener errores. La muestra aceptante estuvo conformada por 334 docentes (26,34%) con la siguiente distribución: 188 mujeres (56,29%) y 146 varones (43,71%).

### 3.3 Instrumentos

Previo acuerdo con los Directores de los centros escolares, el instrumento de recogida de información empleado fue un cuestionario único *on-line* con respuesta tipo *Likert* que combinó los ítems de los siguientes cuestionarios:

1. El Inventario de *Burnout* de Servicios Generales *MBI-GS* (Schaufeli et al., 1996) en la adaptación española de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000). Esta escala consta de 15 ítems estructurados en una escala tipo *Likert*, con rango de frecuencia desde *nunca/ninguna vez* (0) a *siempre/todos los días* (6). Dichos ítems se distribuyen en las tres escalas del constructo: 1) Agotamiento emocional (5 ítems), se refiere a la pérdida de recursos emocionales debido al trabajo (ej. «*estoy emocionalmente agotado por mi trabajo*»); 2) Cinismo (4 ítems), refleja indiferencia y actitudes distantes hacia el trabajo (ej. «*he perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto*»), y 3) Eficacia personal/profesional (6 ítems), se refiere a la eficacia percibida en el desarrollo del trabajo (ej. «*puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo*»). Altas puntuaciones en agotamiento y cinismo y bajas puntuaciones en eficacia son indicativos del síndrome de *burnout*. En su adaptación al castellano los valores de fiabilidad de las escalas según alfa de Cronbach son de .83 para agotamiento .73 para cinismo y .81 para eficacia personal/profesional.
2. El *engagement* se evaluó mediante seis ítems, tres para vigor (ej. «*en mi trabajo me he sentido lleno de energía*»), y tres para dedicación (ej. «*estoy entusiasmado con mi trabajo*»), de la prueba «*State Work Engagement (SWE)*»; obtenida a partir de la versión de estado (Breevaart et al., 2012) del cuestionario de 9 ítems del instrumento *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli et al., 2006). Para la presente investigación, nos centramos sólo en los dos componentes que se consideran «claves» en la evaluación *del engagement* (p. ej., Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). El *engagement* tiene sus raíces en el estudio del *burnout*, y las dimensiones vigor y dedicación se han considerado como polos opuestos del agotamiento y cinismo, respectivamente. En lo que se refiere al tercer componente, absorción, ha generado problemas conceptuales por su solapamiento empírico con otros conceptos como la adicción al trabajo (Schaufeli et al., 2008). Por este motivo, se decidió evaluar tan sólo los componentes básicos del *engagement*, excluyendo la absorción. Los participantes debían responder en qué medida estaban conformes con las distintas afirmaciones planteadas en una escala de 1 («*totalmente falso*») a 6 («*totalmente verdadero*»).
3. La resiliencia se evaluó mediante el Cuestionario de Evaluación de Resiliencia de Serrano Martínez (2010), con 34 cuestiones estructuradas en una escala tipo *Likert*, con cinco niveles de respuesta desde *nunca* (1) a *siempre* (5). La evaluación psicométrica del cuestionario evidenció 8 ítems como inconsistentes, por lo que fueron eliminados. El análisis factorial

exploratorio obtuvo cinco factores: 1) Afrontamiento emocional (6 ítems), (ej. «*ante cualquier contratiempo me siento inseguro y creo que no voy a ser capaz de soportarlo*»), 2) Superación o Afrontamiento conductual (8 ítems), (ej. «*realizo mis cometidos, aunque esté atravesando un mal momento*»), 3) Positivismo (6 ítems), (ej. «*tengo facilidad para encontrar el lado positivo a una situación negativa*»), 4) Pensamiento estereotipado (4 ítems), (ej. «*cuando me culpan por algo injustamente me quedo callado y no me defiendo*») y 5) Tolerancia a la frustración (4 ítems), (ej. «*no soporto demasiado bien la presión*»).

La información sociodemográfica se recogió en cuatro variables (sexo, rango de edad, estado civil y número de hijos/as), y la socio-laboral en otras dos (antigüedad y estabilidad: contratado/a, funcionario/a, interino/a o sustituto/a). En líneas generales, se apreció que todos los instrumentos cumplían los requisitos psicométricos apropiados.

### 3.4 Procedimiento

Se solicitó la colaboración a los equipos directivos de los Centros educativos para la difusión del cuestionario. Se diseñó un cuestionario único y se hizo llegar a todo el profesorado invitado junto a una carta de presentación, asegurando el anonimato, así como explicitando el objetivo pretendido de la recogida de datos. Se estableció un plazo de recepción de respuesta de un mes. Asimismo, se siguieron las directrices propuestas por Hewson (2015) y Hewson & Buchanan (2013) sobre ética en la recogida de información a través de internet. Se realizó un análisis previo para descartar los cuestionarios incompletos o erróneos.

### 3.5 Análisis de datos

El análisis estadístico fue realizado mediante la versión .23 del programa estadístico SPSS. Los parámetros descriptivos fueron realizados a través de análisis de frecuencias y descriptivos. Posteriormente, se hicieron correlaciones de Spearman (valores de  $p > .20$ ) entre las dimensiones de las escalas empleadas en el estudio. La significación se estableció en  $p < .01$  y se tuvo en cuenta un nivel de confianza del 99% para todas las operaciones.

## 4. Resultados

La distribución de la muestra fue: 188 mujeres (56.29%) y 146 varones (43.71%). El rango de edades osciló entre los 22 y los 65 años. El mayor porcentaje acumulado se situó entre los 46 y los 55 años (38.92%). Predominó el profesorado casado/a o viviendo en pareja (73.65%) frente al soltero (12.57%), si bien se registró un 4.20% en otras categorías (viudo, separado). Destacó la participación del profesorado con hijos/as; el 66.47% del profesorado tenía algún hijo/a. Respecto a la situación



laboral, el 70.66% de la muestra eran funcionarios/as con más de veinte años de experiencia docente (44.91%).

**Tabla 1.** Distribución sociodemográfica de la muestra aceptante

	Hombre	Mujer	Total	Porcentaje
Entre 22 y 35 años de edad	12	30	42	12.57
Entre 36 y 45 años de edad	44	64	108	32.34
Entre 46 y 55 años de edad	62	68	130	38.92
Entre 56 y 65 años de edad	28	26	54	16.17
Menos de tres años de experiencia docente	8	4	12	3.59
De tres a cinco años de experiencia docente	12	10	22	6.59
De cinco a quince años de experiencia docente	26	70	96	28.74
Entre quince y veinte años de experiencia docente	28	26	54	16.17
Más de veinte años de experiencia docente	78	72	150	44.91
Funcionario	104	132	236	70.66
Contratado	16	20	36	10.78
Interino	24	32	56	16.77
Sustituto	2	4	6	1.79
Casado/a o viviendo en pareja	108	138	334	73.65
Soltero/a	22	20	42	12.57
Otras situaciones	4	10	14	4.20
No indican estado civil	12	20	32	9.58
Ningún hijo/a	44	68	112	33.53
Un hijo/a	30	44	74	22.15
Dos hijos/as	56	64	120	35.93
Tres hijos/as	14	10	24	7.19
Más de tres hijos/as	2	2	4	1.20

El estudio correlacional de los cuestionarios aplicados en el estudio se expone en la Tabla 2.

**Tabla 2. Correlaciones de Pearson entre las variables objeto de estudio**

	AGE	CI	EF	AE	AC	PO	PE	TF	VI	DE
AGE	1	.58**	-.24**	.37**	.20**	.33**	.61**	.58**	-.32**	-.27**
CI	.58**	1	-.21**	.30**	.06	.29**	.47**	.48**	-.19**	-.43**
EF	-.24**	-.21**	1	-.18*	.31**	-.34**	-.41**	-.31**	.45**	.39**
AE	.37**	.30**	-.18*	1	.32**	.56**	.43**	.50**	-.24**	-.18**
AC	-.20**	-.06	.31**	.32**	1	.19*	.08	.26**	.20**	.33**
PO	-.33**	-.29**	.34**	.56**	.19*	1	-.41**	.54**	.26**	.29**
PE	.31**	.47**	-.41**	.43**	-.41**	.08	1	-.59**	-.16*	-.21**
TF	-.58**	-.48**	.31**	.50**	.26**	.54**	-.59**	1	.18**	.35**
VI	-.10**	-.15**	.41**	.14**	.29**	.34**	-.24**	.14**	1	.41**
DE	-.22**	-.42**	.35**	.12*	.17**	.18**	-.22**	.29**	.32**	1

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

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

La variable *Agotamiento Emocional* (AGE) de la escala del *Burnout* obtuvo correlación directa y positiva con la dimensión cinismo y con algunas afirmaciones pertenecientes a los factores de la escala de resiliencia que contenían aspectos negativos del trabajo. En cambio, la correlación fue negativa con la dimensión eficacia personal/profesional del *burnout*, con el vigor y la dedicación del *engagement* y con el componente positivismo de la escala de la resiliencia.

En relación a estos datos, Schaufeli & Enzmann (1998), Avalo (2016), Rodríguez et al. (2017), Carlotto & Câmara (2017) y García (2018), entre otros autores, afirman que, en el ámbito educativo, el agotamiento emocional hace referencia a la pérdida de recursos emocionales ocasionados por las demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales que, en interacción con los recursos individuales, pueden impactar negativamente en su salud y bienestar. Estos estados emocionales, a su vez, pueden llevar a que estos profesionales no se sientan capaces de desempeñar de manera adecuada su papel docente, es decir, que posean una baja autoeficacia. En el mismo sentido, Gómez et al. (2017) y Peña et al. (2018) constatan que, a medida que aumentan los sentimientos de agotamiento emocional y cinismo, disminuye en el profesional la percepción de autoeficacia y ello da lugar al síndrome de quemarse por el trabajo o *burnout*.

La variable *Cinismo* (CI) obtuvo correlación directa y positiva con la dimensión agotamiento emocional del *burnout* y con afirmaciones de la escala de resiliencia que contenían aspectos negativos del trabajo. Por el contrario, dicha variable correlacionó negativamente con algunos juicios de la dimensión eficacia personal/profesional, así como con el vigor y dedicación de la escala del *engagement*.

Autores como Abalo (2016), Vicente de Vera & Gabari (2019) apuntan al sector docente como uno de los sectores más afectados por el *burnout*. Explican, que

las interacciones negativas con los alumnos (fricciones, conflictos y disputas) se relacionan, por un lado, de forma positiva con el agotamiento emocional y el cinismo y, por el otro, negativamente con la baja realización personal.

En cambio, la dimensión *Eficacia personal/profesional* (EF) obtuvo correlación directa con los aspectos positivos del trabajo contenidos en la escala de la resiliencia y con los componentes vigor y dedicación de la escala del *engagement*. La correlación fue negativa con el agotamiento emocional y el cinismo del *burnout* y con algunas cuestiones de la escala de la resiliencia que contenían aspectos negativos del trabajo.

Los trabajos de Lozano & Reyes (2017) y Vidal (2019) subrayan que las personas autoeficaces no perciben las demandas ambientales como estresantes, y se esfuerzan más. García et al. (2017) y Vélez et al. (2017) reportan que la percepción que tiene el sujeto de sentirse eficaz con las tareas que realiza juega un papel relevante en el desarrollo del síndrome. De manera que a medida que disminuye la autoeficacia, las demandas ambientales resultan más estresantes, impidiendo ver las características positivas del trabajo. Como consecuencia, aumentan los sentimientos de agotamiento emocional y la despersonalización que llevan al *burnout*. La misma opinión manifiestan Dios et al. (2018), quienes afirman que cuando un docente tiene la autoconfianza en realizar bien las tareas, las posibilidades de sufrir el síndrome son menores, ya que los obstáculos laborales ejercen en él menor repercusión. Así, los niveles de eficacia encontrados en este estudio, protegen al colectivo encuestado frente al *burnout*.

Por su parte, Arias et al. (2017) argumentan que cuando se posee una fuerte sensación de eficacia se potencia el control sobre las tareas a realizar y este control ayuda a percibir el trabajo como retador, lleno de significado y propósito, a sentir satisfacción al realizar las tareas y motivación por hacer un buen trabajo. Aluden, que las creencias en las propias competencias para realizar bien las tareas influyen positivamente en la vinculación psicológica (altos niveles de vigor y dedicación) que, a su vez, influyen en consolidar aún más esas creencias en la propia eficacia. Además, la autoeficacia no sólo optimiza los niveles de *engagement*, sino que también disminuye los niveles de *burnout* (Redó, 2017).

En cuanto a los componentes de la escala Resiliencia, la variable *Afrontamiento Emocional* (AE), obtuvo correlación directa y positiva con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del *burnout* y con algunos aspectos negativos contenidos en los componentes superación o afrontamiento conductual, positivismo, pensamiento estereotipado y tolerancia a la frustración de la escala de la resiliencia. Sin embargo, dicha variable mantuvo correlación negativa con la dimensión eficacia personal/profesional del *burnout* y con el vigor y dedicación del *engagement*.

Coincidiendo con nuestros resultados, Aldás (2017) también halla correlaciones significativas en sentido positivo entre el cansancio emocional y las estrategias de evitación y autofocalización negativa. Por su parte, González et al. (2017) y Félix et al. (2018) puntualizan que estrategias inadecuadas, de tipo escapista, aumentan la probabilidad de sufrir *burnout*, tal como indican las correlaciones del componente que acabamos de exponer. De manera que, cuando el individuo emplea estrategias de afrontamiento que no son acertadas para hacer frente a una determinada situación, crece la posibilidad de padecer *burnout*.

La variable *Afrontamiento Conductual* (AC) presentó correlación positiva con la dimensión eficacia personal/profesional y con las dimensiones del *engagement* vigor y dedicación. Dicho factor también mostró correlación positiva con el positivismo, el pensamiento estereotipado y el componente tolerancia a la frustración de la escala de resiliencia. En cambio, la correlación fue negativa con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del *burnout*.

Autores como Luthans et al. (2007), Roger & Abalo (2014) y López & Extremera (2017) señalan que la interacción entre las variables individuales aumenta la posibilidad de producir estrés y desajuste psicosocial, pero también elevan la capacidad de responder eficazmente a la adversidad. Asimismo, los resultados encontrados están en línea con los trabajos de Saavedra & Villalta (2008), Cruz & Puentes (2017) y Alarcón (2018), entre otros, quienes aseveran que algunas personas son más resistentes a los estresores, lo que les posibilita poner en marcha estrategias de afrontamiento activas para superar las demandas que les genera estrés y les permite lograr una respuesta eficaz para restablecer el equilibrio de la situación. Así, Ornelas (2016) y Burgos et al. (2018) confirman que el uso de estrategias de afrontamiento constructivas centradas en el problema, como las encontradas en este componente, previene el desarrollo del síndrome. Adicionalmente, Cánovas & Chiclana (2017) reportan que a medida que aumenta la resiliencia de la persona se obtienen mayores puntuaciones en *engagement*, y ello disminuye la posibilidad de sufrir *burnout*.

En cuanto al *Positivismo* (PO) del profesorado participante, obtuvo correlación positiva con la dimensión eficacia personal/profesional, con el afrontamiento emocional, la superación o afrontamiento conductual la tolerancia a la frustración de la escala de resiliencia y con el vigor y dedicación del *engagement*. Por el contrario, dicho factor correlacionó negativamente con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del *burnout* y con pensamiento estereotipado de la escala de la resiliencia.

Estas valoraciones coinciden con las investigaciones de Oriol et al. (2017) quienes postulan que las emociones positivas provocan, fundamentalmente, cambios en la actividad cognitiva y, posteriormente, en la esfera conductual. Ello favorece la construcción de recursos personales (físicos, psicológicos y sociales) para afrontar las situaciones difíciles o problemáticas, lo que propicia un estilo de afrontamiento adaptativo o resiliente (González, et al., 2017). Es decir, la experiencia de emociones positivas no es más que el reflejo de un modo resiliente de afrontar las situaciones adversas. Además, Caldera et al. (2016), Pulido & Herrera (2018) y Moya (2019) corroboran que el optimismo ejerce una influencia diferencial en la valoración y afrontamiento de las dificultades, en el desenvolvimiento en el mundo social y académico y en el bienestar psíquico y físico de las personas. Subrayan, que optimismo y pesimismo correlacionan de manera significativa con la autoeficacia y con desgaste profesional de manera diversa.

Tras el análisis del *Pensamiento Estereotipado* (PE), entendido como la tendencia de algunas personas a dejarse llevar por las ideas establecidas socialmente, se obtuvo correlación directa y positiva con el agotamiento emocional y el cinismo del *burnout* y con el componente afrontamiento emocional de la escala de resiliencia. En cambio, la correlación de dicho factor fue negativa con la eficacia personal/

profesional del *burnout*, con las dimensiones afrontamiento conductual y tolerancia a la frustración de la resiliencia y con el vigor y dedicación del *engagement*.

Según Esteras et al. (2016) y Torres & Bonilla (2017), el profesorado que manifiesta bajas puntuaciones en esta variable tiene más probabilidades de sufrir *burnout*; lo que conlleva mayor agotamiento emocional y despersonalización y menor logro personal. De modo que, ante situaciones difíciles en las que el sujeto cree tener poca o ninguna posibilidad de controlar, existen mayores posibilidades de que el síndrome aparezca.

Asimismo, la variable *Tolerancia a la Frustración* (TF), mostró que los sujetos que mostraron alta puntuación en este componente obtuvieron también altas valoraciones en la dimensión eficacia personal/profesional y en los factores afrontamiento emocional, superación o afrontamiento conductual y positivismo. En cambio, la correlación fue negativa con el agotamiento emocional y el cinismo del *burnout* y con el pensamiento estereotipado de la escala de resiliencia.

La tolerancia a la frustración está ligada a una de las variables de personalidad positiva, la personalidad resistente. Los resultados de este componente son muy positivos, y constatan el predominio en este estudio del profesorado con este tipo de personalidad. En este orden de cosas, investigaciones previas como las de Vargas et al. (2017) informan que las personas con alta puntuación en personalidad resistente declaran padecer menos estrés laboral y tienden a desgastarse menos profesionalmente, en comparación a las que no tienen este patrón de personalidad. En la misma línea, Carrara (2018) señala que el patrón de personalidad resistente previene o reduce la incidencia del *burnout*. De modo que las valoraciones de este componente evidencian que la personalidad resistente de los docentes ha influido como variable moduladora ante el *burnout*.

En cuanto a las dimensiones del *Engagement*, el *Vigor* (VI) mostró correlación positiva con el componente eficacia personal/profesional del *burnout*, con la dedicación del *engagement*, así como con aquellos componentes de la resiliencia que hacen alusión a aspectos positivos del trabajo. En cambio, la correlación fue negativa con algunos aspectos negativos contenidos en dicha escala de resiliencia. Adicionalmente, la *Dedicación* (DE) correlacionó positivamente con el vigor, la eficacia personal/profesional y con los aspectos positivos de los factores de la escala de resiliencia, como la tolerancia a la frustración y el positivismo. Por el contrario, correlacionó negativamente con el agotamiento emocional y el cinismo del *burnout* y con el pensamiento estereotipado de la resiliencia.

Ahondando en los resultados hallados, Schaufeli et al. (2002), Bakker & Leiter (2010) y Oramas et al. (2017) constatan que, entre las principales causas del *engagement*, se encuentran los recursos personales (ej., autoeficacia, optimismo, resiliencia). Los autores explican que estos recursos tienen un impacto indirecto en los resultados organizacionales a través del estado psicológico de los profesionales. Además, de acuerdo con estas valoraciones, Guerrero & González (2017) y Otundo & Gran (2019), entre otros, sugieren que el efecto de la resiliencia sobre el *burnout* está mediado por la variable *engagement*. De modo que las personas con bajas puntuaciones en resiliencia tienen menores niveles de *engagement*, y estos menores niveles en compromiso laboral están asociados con altas puntuaciones de *burnout*.

Cabe mencionar, Martos et al. (2018) constatan que los sujetos que se sienten suficientemente recuperados de la tensión generada por el trabajo del día anterior, al día siguiente se sienten con niveles de *engagement* mucho más altos que aquellos que no se han recuperado durante su tiempo libre de los esfuerzos realizados. Respaldan, que estos niveles de *engagement* ayudan al profesional a tomar nuevas iniciativas y establecer nuevas metas de trabajo. Por el contrario, aseveran que cuando el balance entre esfuerzo realizado y recuperación se rompe, las demandas se convierten en estresores que promueven respuestas psicológicas negativas, generalmente *burnout*, y pueden conducir a trastornos cardiovasculares, depresión, enfermedades psicosomáticas y ansiedad. Finalmente, coincidiendo con las puntuaciones de este trabajo, Adler (2017) y Cernas et al (2018) afirman que los sujetos con altos niveles de esperanza suelen mostrar mayores niveles de desempeño, satisfacción laboral y mayor compromiso con la institución en la que trabajan.

## 5. Conclusiones

Los resultados hallados en este estudio nos permitieron establecer relaciones entre los niveles de *burnout*, resiliencia y *engagement* expresados por el colectivo encuestado.

Los datos de participación nos permitieron hablar de un colectivo bastante experimentado, aspecto que dio cierta garantía de que las respuestas obtenidas no fueron fruto de la inseguridad que normalmente se asocia a la etapa inicial del ejercicio docente. Destacó la baja colaboración del profesorado novel. La respuesta del profesorado con contrato eventual también fue baja. Lo que pudo indicar, al igual que ocurrió con el profesorado novel, temor para evidenciar cuestiones relacionadas con el *burnout*. En cambio, probablemente por la seguridad que aporta dicha condición administrativa, el profesorado funcionario se mostró más colaborativo para participar en investigaciones de este tipo. Igualmente, se halló participación mayoritaria por parte de la mujer, así como del profesorado casado y con hijos/as.

En esta investigación hemos conseguido el objetivo pretendido, reflexionar acerca de la magnitud de algunos recursos personales y guiar en la implementación de medidas basadas en su potenciación y desarrollo de tal forma que puedan prevenir riesgos psicosociales como el *burnout*, o minimizar sus efectos. En este sentido, incidimos en la influencia determinante que la autoeficacia tiene en el rendimiento exitoso, en la motivación y en la persistencia de estos profesionales. Apoyamos la idea de que la autoeficacia percibida forma parte de un proceso o círculo virtuoso que actúa como motor del *engagement*.

De igual modo, las personas resilientes tienen un gran sentido del compromiso, una fuerte sensación de control sobre los acontecimientos y están más abiertos a los cambios en la vida, pues interpretan las experiencias estresantes y dolorosas como una parte más de la existencia. El sólo hecho de resistir, ayuda a modificar las situaciones. Por ello, hacemos hincapié en la importancia del desarrollo de la resiliencia para afrontar con éxito las demandas laborales.

En suma, las características del *engagement* (vigor, dedicación y absorción) y la fortaleza de la persona (resiliencia) son aspectos que diferencian a unos individuos

de otros para una buena adaptación al medio, actuando como factores protectores ante el riesgo de sufrir *burnout*.

Adicionalmente, una actitud optimista como la mostrada por los docentes de este estudio, se relaciona con la confianza y la persistencia en la conducta. Por el contrario, una actitud pesimista hace que las personas se manifiesten dudosas y vacilantes. Como es de suponer, estas diferencias tienen consecuencias en la forma de afrontar los cambios, la adversidad y la experiencia de estrés en el trabajo. De manera que, con una actitud optimista, se tienden a utilizar estrategias centradas en el problema, especialmente cuando la situación es controlable. Por tanto, las emociones positivas son un elemento positivo ante la adversidad y favorecedores del surgimiento de la resiliencia del colectivo encuestado. En la medida que refuerzan estos atributos, mitigan la vulnerabilidad al *burnout*. Además, las relaciones establecidas entre emociones positivas y otras variables organizacionales como el compromiso, el desempeño, etc., son bidireccionales. Por lo que resulta imprescindible proponer la expresión y propagación de emociones positivas como estrategia hacia la felicidad en el ámbito laboral.

Se concluye, que algunas características personales o condiciones internas (ej., autoeficacia, personalidad resistente, positivismo, afrontamiento conductual, etc.) con las que cuenta la persona, pueden activarse frente a las demandas laborales actuando como factores de protección frente al *burnout*. Señalamos la importancia que adquiere el desarrollo de los recursos personales analizados en este estudio en el desempeño docente. Desde estas líneas, afirmamos que los recursos personales pueden ser objeto del planteamiento institucional de formación continua en la línea de la Prevención y la Promoción de la salud en el ámbito docente.

Asimismo, incidimos en la importancia del descanso después del trabajo. Trabajar hasta el agotamiento físico o psíquico puede desencadenar problemas crónicos de salud (estrés, enfermedades cardiovasculares) y problemas laborales (absentismo por enfermedad, accidentes laborales, bajo desempeño, alta rotación de empleados y conflictos interpersonales, entre otros). Desde una perspectiva psicológica, incorporamos la recuperación después del esfuerzo diario en la prevención de los riesgos psicosociales, ya que restaura nuestros recursos y energías preparándonos para las actuales o nuevas demandas laborales. Adicionalmente y, debido a su naturaleza motivacional, la esperanza está asociada al trabajo duro, a la persistencia para lograr objetivos y, por extensión, a los eventos y las reacciones positivas vinculadas al trabajo y a la organización. De manera que poseer un alto nivel de esperanza, ayuda a elevar los niveles de bienestar psicológico y bienestar subjetivo en las personas.

En definitiva, la mejora de entornos psicosociales supone una renovación en las instituciones para lograr mayor eficacia y eficiencia y reducir la accidentalidad laboral. Desde este trabajo, subrayamos la importancia de crear herramientas cognitivas, emocionales y conductuales desde la práctica clínica para la generación de factores protectores que actúen en la prevención de los riesgos psicosociales frente a contextos laborales altamente desgastantes, como es el caso del colectivo docente.

Los hallazgos de este estudio necesitan en el futuro del diseño de investigaciones adecuadas para conocer con más detalle las implicaciones que el desarrollo

de los recursos personales tienen en el trabajo de estos profesionales. Por otro lado, en el presente trabajo hemos utilizado un diseño transversal y correlacional que, si bien es habitual en la investigación, no deja de plantear inconvenientes: por ejemplo, la imposibilidad de establecer relaciones causales. Las limitaciones llevan a considerar en trabajos próximos la conveniencia de utilizar otros diseños más sofisticados. La realización de estudios longitudinales nos puede proporcionar mayor información sobre la influencia que los recursos personales ejercen en el colectivo docente, así como las relaciones causales entre los diferentes factores sociales y laborales con los que se encuentran vinculados. Por último, la muestra de esta investigación estuvo compuesta por docentes españoles que tienen sus propias características culturales, por lo que los resultados hallados no pueden extrapolarse a otras muestras. En este sentido, sería interesante la realización de estudios interculturales o transnacionales con el fin de verificar si los resultados de nuestro trabajo son semejantes a los de otros países.

## 6. Referencias bibliográficas

- Abalo, J. A. G. (2016). Enfermedades crónicas no transmisibles: Un abordaje desde los factores psicosociales. *Salud y Sociedad*, 7(2), 138-166. doi.org/10.22199/S07187475.2016.0002.00002
- Adler, A. (2017). Educación positiva: Educando para el éxito académico y para la vida plena. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 50-57. doi.org/10.23923/pap.psicol2017.2821
- Alarcón, M. E. B. (2018). *Estrés y burnout enfermedades en la vida actual*. Palibrio.
- Aldás, A. C. (2017). *Estrategias de afrontamiento y síndrome de burnout en personal de salud* (thesis, Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias de la Salud-Carrera de Psicología Clínica). Recuperado de: <http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/26500/2/Ana%20Carolina%20Ald%C3%A1s%20Villac%C3%ADs%20pdf.pdf>
- Arias, J. F., Infante, C., & Montes, C. L. (2017). Factores psicosociales, autoeficacia percibida y engagement en Coosobien (Cooperativa de Asociaciones de Hogares Comunitarios de Bienestar).
- Bakker, A. B., & Leiter, M. P. (Eds.). (2010). *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*. Psychology Press.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187-200 <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Breevaart, K., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Hetland, J. (2012). The measurement of state work engagement. *European Journal of Psychological Assessment*. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000111>



- Burgos, A. L. V., Paris, A. P. D., Salcedo, A. G. S., & Arriagada, A. A. (2018). Psychological well-being and burnout in primary health care professionals in the region of Los Lagos, Chile. *Acta Universitaria*, 28(3), 56-64.
- Caldera, J. F., Aceves, B. I., & Reynoso, Ó. U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239.
- Cánovas, F. J. L., & Chiclana, C. (2017). *Engagement, una plataforma para el desarrollo de la persona. Comunicación y Hombre*, 14(1), 53-62.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2017). Burnout syndrome profiles among teachers. *Escritos de Psicología-Psychological Writings*, 10(3), 159-166. doi.org/10.5231/psy.writ.2017.2911
- Carrara, J. L. (2018). Personalidad resistente y su relación con el egreso voluntario en call centers. *Revista de Psicología*, 36(1), 239-263. doi: 10.18800/psico.201801.009
- Cernas, D. A., Mercado, P., & Davis, M. A. (2018). Perspectiva Futura de Tiempo, Satisfacción Laboral y Compromiso Organizacional: El Efecto Mediador de la Autoeficacia, la Esperanza y la Vitalidad. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 34(1), 1-9. doi.org/10.5093/jwop2018a1
- Cruz, D. M., & Puentes, A. (2017). Relationship between different dimensions of the Burnout syndrome and the coping strategies implemented by security guards at a private corporation from Tunja (Col). *Psicogente*, 20(38), 268-281.
- Dios, I., Calmaestra, J., & Rodríguez, A. J. (2018). Validación de la escala de competencias docentes organizacionales y didácticas para educadores. *Revista mexicana de investigación educativa*, 23(76), 281-302.
- Esteras, J., Sandín, B., & Chorot, P. (2016). El síndrome de burnout en los docentes: Los efectos de las variables psicosociales. In Castejón Costa, J. L. (coord.). *Psicología y educación: Presente y futuro* (pp. 1177-1185). Alicante: ACIPE. ISBN 978-84-608-8714-0
- European Agency for Safety and Health at Work (2007). *Annual Report 2007*. UE-OSHA.
- Félix, R. O., García, C., & Mercado, S. M. (2018). Stress in the workplace Generic review from the theory. *CULCyT*, 64(1), 31-42.
- García, A. A., Escorcía, C. V., & Pérez, B. S. (2017). Burnout Syndrome and Self-Efficacy Beliefs in Professors. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 5(2), 65-126. doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.170
- García, D. A. (2018). *HR Analytics: Teoría y práctica para una analítica de recursos humanos con impacto*. ESIC Editorial.

- Gómez, G. E., Meneses, A. C., & Palacio, M. C. (2017). La satisfacción laboral y el capital psicológico: factores que influyen en el síndrome de burnout. *Ansiedad y Estrés*, 23(2-3), 71-75.
- González, R. P., González, M. J. A., & San José, C. C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20(1), 11-26. doi.org/10.18172/con.2996
- González, T. M. P., Torres, L. H., & Carreres, A. L. (2017). Fortalezas y virtudes personales del profesorado y su relación con la eficacia docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology (Revista INFAD de Psicología)*, 7(1), 141-150. doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v7.785
- Guerrero, A. B., & González, M. D. (2017). Engagement y bienestar en el profesorado universitario. Hacia la delimitación de indicadores evaluativos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20(1), 183-199. doi.org/10.18172/con.2997
- Hewson, C. (2016). *Ethics Issues in Digital Methods Research*. Digital Methods for Social Science: An Interdisciplinary Guide to Research Innovation, 206-221.
- Hewson, C., & Buchanan, T. (2013). Ethics guidelines for internet-mediated research. *The British Psychological Society*. Available: <http://www.bps.org.uk/system/files/Public%20files/inf206-guidelines-for-internet-mediated-research.pdf>.
- López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85(1), 121-130. doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006
- Lozano, C. R., & Reyes, M. (2017). Docentes universitarios: Una mirada desde la Autoeficacia general y engagement laboral. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 134-148. doi.org/10.19083/ridu.11.503
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. doi.org/10.1002/job.165
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. In Nelson, d., & Cooper C.L. (Eds.) *Positive organizational behavior: Accentuating the positive at work*: 9-24.
- Martínez, S. M. (2010). Construcción y análisis psicométrico de un Cuestionario de evaluación de la resiliencia. Recuperado de [http://www.unizar.es/abarrasa/tea/200910\\_25906/serrano2010.pdf](http://www.unizar.es/abarrasa/tea/200910_25906/serrano2010.pdf).
- Martos, Á., del Carmen Pérez, M., del Mar Molero, M., Gázquez, J. J., del Mar Simón, M., & Barragán, A. B. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 23-36. doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.223

- Moya, A. V. (2019). Coaching educativo: ¿Qué identidad docente nos revela esta nueva corriente? *Foro de Educación*, 17(27), 271-287. doi.org/10.14516/fde.657
- O.I.T. (1986). *Factores psicosociales en el trabajo: reconocimiento y control*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- Oramas, A., del Castillo, N. P., & Vergara, A. (2017). Dos modos de vinculación con el trabajo: compromiso (work engagement) y adicción. Relación con bienestar físico y psicológico. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 18(3), 23-34.
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C. G., & Molina, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6
- Ornelas, P. E. (2016). Estrategias de afrontamiento y resiliencia en cuidadores primarios con duelo. *Revista Psicología y Salud*, 26(2), 177-184.
- Otundo, J. O., & Garn, A. C. (2019). Student Interest and Engagement in Middle School Physical Education: Examining the Role of Needs Supportive Teaching. *International Journal of Educational Psychology*, 8(2), 137-161. doi.org/10.17583/ijep.2019.3356
- Peña, J. E., Raso, P. C. & Ferrero, B. S. (2018). *El síndrome de burnout en los docentes*. Ediciones Pirámide.
- Pulido & Herrera (2018). Predictors of Happiness and Emotional Intelligence in Secondary Education. *Revista Colombiana de Psicología*, 27(1), 71-84. doi.org/10.15446/rcp.v27n1.62705
- Redó, N. A. (2017). El Síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(18).
- Rodríguez, A. M., Sola, T., & Fernández, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista electrónica Interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(3), 161-178. doi.org/10.6018/reifop.20.3.275121
- Roger, M. C. & Abalo, J. A. G. (2014). Burnout y variables personales moduladoras en enfermeros que trabajan en hospitales oncológicos. *Psicología y salud* 14(1), 67-78.
- Saavedra, E. & Villalta, M. (2008). *Escala de Resiliencia SV-RES, para jóvenes y adultos*. Santiago: Ceanim.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(1), 117-134.

- Schaufeli W. B., Leiter M. P., Maslach, C., & Jackson S. E. (1996). The Maslach *Burnout Inventory: General Survey (MBI-GS)*. In C. Maslach, S., Jackson & M. Leiter (eds.): *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3<sup>a</sup> ed. (pp. 19-26). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London, UK: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002a). The measurement of *engagement* and *burnout*: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92. doi.org/10.1023/A:1015630930326
- Vargas, L. D., Niño, C. L., & Acosta, J. Y. (2017). Estrategias que modulan el síndrome de Burnout en enfermeros (as): una revisión bibliográfica. *Revista Ciencia y Cuidado*, 14(1), 111-131. doi.org/10.22463/17949831.810
- Vélez, A. P., López, J. J., & González, J. B. (2017). Habilidades emocionales y profesionalización docente para la educación inclusiva en la sociedad en red. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 20(1), 201-215. doi.org/10.18172/con.3011
- Vicente de Vera, M. I., & Gabari, M. I. (2019). Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de Burnout-Resiliencia en Docentes. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 7(1), 104-134. doi.org/10.17583/ijelm.2018.3519
- Vidal, V. (2019). *El estrés laboral: análisis y prevención*. Prensas de la Universidad de Zaragoza.