

Instructions for authors, subscriptions and further details:

<http://ijelm.hipatiapress.com>

## **Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de *Burnout*-Resiliencia en Docentes**

M<sup>a</sup> Inmaculada Vicente de Vera García & M<sup>a</sup> Inés Gabari Gambarte <sup>1</sup>

1) Universidad Pública de Navarra, España.

Date of publication: January 16<sup>th</sup>, 2019

Edition period: January 2019 - July 2019

---

**To cite this article:** 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: 10.17583/ijelm.2018.3519

**To link this article:** <http://dx.doi.org/10.17583/ijelm.2019.3519>

---

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

The terms and conditions of use are related to the Open Journal System and to [Creative Commons Attribution License](#)(CCAL).

## **Liderazgo Pedagógico en Educación Secundaria: Aportaciones desde la Evaluación de *Burnout* - Resiliencia en Docentes**

Inmaculada Vicente de Vera García  
Universidad Pública de Navarra

M<sup>a</sup> Inés Gabari Gambarte  
Universidad Pública de Navarra

### **Resumen**

---

El liderazgo pedagógico en Educación Secundaria supone el conocimiento de herramientas que minimicen los efectos nocivos en la salud y bienestar de los docentes, consecuentes a demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales propios de este ámbito profesional. En esta dirección, la resiliencia, fortaleza que el ser humano desarrolla ante la adversidad, permite resistir el suceso estresante, rehacerse del mismo e incluso salir fortalecido de la experiencia. El presente estudio empírico pretende establecer relaciones entre las percepciones de *burnout* y de resiliencia en docentes. La muestra invitada está compuesta por el profesorado de Educación Secundaria de los 24 Institutos de la red pública de enseñanza de la provincia de Huesca (N=1.268), en el curso 2014. Mediante participación voluntaria, se conforma la muestra definitiva con n=167 docentes (13,17%). La recolección de datos se realiza a través de dos cuestionarios: a) adaptación al castellano del *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS), de Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000) y b) Cuestionario de Evaluación de Resiliencia de Serrano Martínez-Universidad de Zaragoza (2010). Los resultados confirman que las características personales y la resiliencia de la persona actúan como variables moduladoras frente al *burnout*, señalando una vía de mejora para el ejercicio de un liderazgo transformativo.

---

**Palabras clave:** Enseñanza secundaria, docentes, estrés laboral, resiliencia, liderazgo pedagógico.

## **Pedagogical leadership in High School: Contributions from the Assessment of *Burnout* - Resilience in Teachers**

Inmaculada Vicente de Vera García  
*Universidad Pública de Navarra*

*M<sup>a</sup> Inés Gabari Gambarte*  
*Universidad Pública de Navarra*

### **Abstract**

---

The pedagogical leadership in Secondary Education supposes the knowledge of tools that minimize the harmful effects in the health and well-being of the teachers, consequent to physical, mental, emotional and relational demands of this professional field. In this direction, the resilience, strength that the human being develops in the face of adversity, allows to resist the stressful event, to recover from it and even emerge stronger from the experience. The present empirical study aims to establish relationships between perceptions of burnout and resilience in teachers. The invited sample is composed of the high school teachers of the 24 Institutes of the public education network of the province of Huesca (N=1,268), in the 2014 academic year. Through voluntary participation, the final sample is formed with n=167 teachers (13.17%). The data collection is carried out through two questionnaires: a) adaptation to the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS) of Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró and Grau (2000) and b) Resilience Evaluation Questionnaire of Serrano Martínez-University of Zaragoza (2010). The results confirm that the personal characteristics and resilience of the person act as modulating variables against burnout, pointing out an improvement path for the exercise of a transformative leadership.

---

**Keywords:** High school, teachers, work stress, resilience, pedagogical leadership.



**E**l liderazgo pedagógico supone, en los profesionales que lo ejercen, un compromiso ético con la mejora de los contextos educativos, tanto en lo que concierne a la capacitación del alumnado como en la proyección profesional de los y las docentes y en la optimización de la comunidad educativa en sentido amplio (Medina y Gómez, 2018). Para llevar a cabo este liderazgo, es preciso un dominio de técnicas de intervención y transformación de la cultura ambiental y social (Cantón, 2012). Uno de los retos a los que se enfrenta el liderazgo pedagógico es la pérdida de recursos emocionales ocasionados por las demandas físicas, mentales, emocionales y relacionales que interaccionan con los recursos individuales del profesorado generando desgaste personal, agotamiento emocional, cansancio y frustración hasta el punto de hacerle pensar que está al límite de sus capacidades (Albar et al., 2004; Roger y Abalo, 2014; Navinés, Santos, Olivé y Valdés, 2016; Vargas, Niño y Acosta, 2017). Todo el cansancio es atribuido al trabajo con personas. En este contexto, la motivación del docente debe compaginarse con circunstancias de muy diversa índole (profesionales y no profesionales), que suponen un problema a la vez que un reto: aparición de nuevas funciones como las TICs y su didáctica, la gestión de los centros educativos, la atención a las necesidades educativas especiales o a la diversidad cultural; retos relacionados con el alumnado, como son la necesidad de resolver problemas de comportamiento y disciplina, y los elevados niveles de fracaso y abandono escolar (León, Domínguez, Núñez, Pérez y Martín, 2011; Llull, Cerdà y Brage, 2015).

Así, los factores barrera como son: presiones temporales (López y Extremera, 2017), sobrecarga laboral (Rodríguez, Sola y Fernández, 2017), conflictos interpersonales (Murillo, Garrido y Hernández, 2016; Carlotto y Câmara, 2017), escaso grado de autonomía (Van Droogenbroeck, Spruyt y Vanroelen, 2014; Burgos, Paris, Salcedo y Arriagada, 2018), disfunciones del rol (Mone y London, 2014; Hurtado y Pereira, 2015; Toro 2016; Peña y Cantero, 2017), falta de reciprocidad de rol (Orozco, 2016; Fernández, 2017), etc., dificultan la consecución de objetivos, disminuyen en el profesor/a los sentimientos de autoeficacia y, con el tiempo, dan lugar al síndrome de quemarse por el trabajo (Salanova, Llorens y Schaufeli, 2011; Muñoz y Correa, 2012; Vélez, López y González, 2017).

Por el contrario, altos niveles de motivación, sumados a la presencia de factores de ayuda (ej., objetivos laborales realistas, buena capacitación profesional, participación en la toma de decisiones, disponibilidad de recursos, etc.), aumentan la eficacia percibida y los sentimientos de competencia social del individuo (Tejedor y Mangas, 2016; Redó, 2017; Dios, Calmaestra y Rodríguez, 2018).

Del mismo modo, la literatura sobre el tema apoya que las cogniciones de las personas están relacionadas con los procesos de adaptación que han de afrontar en su vida diaria, posibilitando la experimentación de estados de ánimo positivos y reduciendo la incidencia de los negativos (Pérez, Filella, Alegre y Bisquerra, 2017). En este sentido, algunos sujetos cuentan con ciertos factores individuales (ej., nivel de experiencia, estilo atribucional, personalidad, etc.), que actúan como un factor de protección frente a las adversidades, además de asegurar una mejor adaptación social y desarrollo psicológico (Llorens, Salanova, Torrente y Acosta, 2013; González, González y San José, 2017). Por ello, el desarrollo de dichas competencias puede actuar como factor preventivo del malestar docente.

En este orden de cosas, recientes estudios constatan que en la etapa de Educación Secundaria, los equipos directivos demandan acciones formativas centradas en la propia institución y acordes con los auténticos problemas que viven los centros educativos (Medina y Gómez, 2018). Se espera que el docente líder pueda lidiar las dificultades y cambios acelerados, con el menor índice posible de estrés (Day y Quing, 2015). Entre los recursos individuales que previenen la generación del *burnout* encontramos la resiliencia, entendida como una fortaleza que se desarrolla ante la adversidad (Caldera, Aceves y Reynoso, 2016). Surge, por tanto, el interés por conocer qué puede aportar la resiliencia para la mejora de la dirección escolar desde la perspectiva de un liderazgo resiliente (Goncalves, 2017).

Las investigaciones han encontrado que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout* (Peña, 2009; Stratta et al., 2013; Ornelas, 2016), siendo la capacidad de afrontamiento a los estresores una de las tendencias claves de la resiliencia. Es decir, 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 (Alarcón, 2018); mientras que el uso de estrategias de afrontamiento pasivas centradas en la emoción (desahogo, negación y búsqueda de apoyo social emocional), facilita su aparición (Aldás, 2017; Verduzco y Hernández, 2018). El *burnout* aparece cuando las estrategias de afrontamiento están más centradas en la emoción y la evitación. Asimismo, los estudios confirman la influencia que emociones positivas como la felicidad, el optimismo, la asertividad y la autoestima, tienen en la construcción del proceso resiliente (Zuluaga, Hincapié y Carmona, 2016). En suma, los profesionales optimistas son persistentes, no dudan ni vacilan ante condiciones adversas y esperan obtener buenos resultados, aunque las cosas se pongan difíciles (Pulido y Herrera, 2018).

En la etapa de Educación Secundaria, las instituciones escolares están constituidas por sistemas estructurales y organizativos complejos (Mayo y Martín, 2016; Malander, 2016). Sus líderes se enfrentan a actividades tales como: supervisión, capacitación y evaluación del profesorado, atención al alumnado y sus familias, comunicación organizacional, la gestión de eventos, etc. (Extremera, 2017). Este liderazgo educativo es ejercido por los componentes de cada Equipo directivo formado por Director/a, Jefatura de Estudios y Secretario/a, cada uno con sus funciones. Los tres cargos ejercen como líderes administrativos y pedagógicos -además de seguir desempeñando su labor docente en las aulas-y deben tener las destrezas, el conocimiento, atributos para entender y mejorar la organización, implantar planes operacionales, con el propósito de lograr la visión, la misión, las metas y los objetivos institucionales y, además, aplicar procesos y procedimientos de gobernanza (Bolívar, 2012). Es decir, necesitan una buena planificación de los procesos enseñanza aprendizaje, organización de los recursos, de las responsabilidades y de las gestiones para poder reducir la experiencia de *burnout* potenciando el desempeño resiliente de la profesión docente.

El objetivo del presente trabajo es analizar la percepción de *burnout* y de resiliencia en la muestra de docentes de Educación Secundaria de la provincia de Huesca (España) y, derivado de este, identificar posibles líneas estratégicas de intervención transformativa para la mejora de la gestión y liderazgo pedagógico en el ámbito del bienestar de los y las docentes de esta etapa educativa.

### **Metodología**

El diseño de este estudio es transversal, encuadrándose dentro de un modelo descriptivo y correlacional. La variable independiente es la pertenencia a un colectivo docente de Enseñanza Secundaria de la provincia de Huesca. Las variables dependientes son los niveles de *burnout* y de resiliencia percibidos.

### **Participantes**

La muestra invitada está compuesta por la población de docentes de Educación Secundaria de los 24 Institutos de la red pública de enseñanza de la provincia de Huesca en el curso 2014 (N=1.268). El criterio de muestreo es la participación voluntaria. La muestra aceptante está conformada por 167 profesores y profesoras, lo que supone una respuesta del 13,17%.

### **Instrumentos**

La recogida de información se realiza mediante la modalidad de encuesta en Google Drive, previa solicitud de conformidad con los directores de los centros. El instrumento empleado es un cuestionario en Google Drive de 49 ítems tipo Lickert que combina otros dos:

1) La adaptación al castellano del *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000) con 15 cuestiones tipo *Likert* con una estructura de tres factores: agotamiento emocional (5 ítems), cinismo (4 ítems) y eficacia personal/profesional (6 ítems). La corrección se realiza conforme establece el manual de Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda (2007).



2) El Cuestionario de Evaluación de Resiliencia (Serrano-Martínez, 2010) con 34 cuestiones tipo *Likert* con una estructura de cinco factores: sensibilidad o afrontamiento emocional (6 ítems), superación o afrontamiento conductual (8 ítems), positivismo u optimismo ingenuo (6 ítems), pensamiento estereotipado (4 ítems) y tolerancia a la frustración (4 ítems).

También se recoge información sobre variables sociodemográficas: sexo, rango de edad, estado civil y número de hijos/as, y variables sociolaborales del puesto de trabajo del docente: antigüedad, estabilidad (contratado/a, funcionario/a, interino/a o sustituto/a). Se decide no solicitar la identificación del centro de trabajo para evitar una disminución en el nivel de respuesta, tradicionalmente bajo en estos temas.

## **Procedimiento**

Se contacta telefónicamente con los equipos directivos de los centros educativos solicitando su colaboración para la difusión del cuestionario entre los docentes mediante correo electrónico.

Se diseña un cuestionario único, y se hace llegar a todo el profesorado invitado junto con la carta de presentación asegurando el anonimato, así como explicitando el objetivo que se pretende obtener de la recogida de datos. Se establece un plazo de recepción de respuesta de un mes. Se realiza un análisis previo para descartar los cuestionarios incompletos o erróneos.

## **Análisis de datos**

La relación entre las puntuaciones y aspectos medidos entre los diferentes factores de la extracción factorial se mide mediante coeficientes de correlación. Sólo se incluyen aquellas variables que obtienen correlación en valores de  $p > 0,20$ . En el estudio, se tienen en cuenta los valores de  $r$  con una significación estadística de  $p = 0,01$  para que los resultados sean suficientemente significativos.

Para el análisis estadístico descriptivo, correlacional y factorial de la información se emplea el paquete estadístico SPSS versión 20. La estructura factorial de las escalas se comprueba mediante análisis factorial exploratorio (EPT) con Rotación de tipo Varimax. Previo a la realización del análisis factorial se confirma su adecuación con el índice KMO y el test de Barlett.

## Resultados

La distribución de la muestra es: 94 mujeres (56,29%) y 73 varones (43,71%). El mayor porcentaje acumulado se sitúa entre los 46 y los 55 años (38,92%), por lo que nos encontramos en una franja de edad en la que habitualmente emergen los casos de *burnout*.

Tabla 1

*Distribución edad/sexo muestra aceptante.*

Edades	Hombre	Mujer	Total	Porcentaje
Entre 22 y 35 años	6	15	21	12,57
Entre 36 y 45 años	22	32	54	32,34
Entre 46 y 55 años	31	34	65	38,92
Entre 56 y 65 años	14	13	27	16,17
<b>Total</b>	73	94	167	100,0

Predomina el profesorado con una experiencia de más de veinte años de ejercicio docente (44,91%), aspecto que puede tener repercusiones negativas en cuanto a pérdida de sintonía, pero que también podría actuar como factor protector, dada la seguridad que aporta la experiencia laboral (ver Tabla 2).

Tabla 2

*Participación muestral en función de años de experiencia docente.*

<b>Años de docencia</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Menos de 3 años</b>	4	2	6	3,59
<b>De 3 a 5 años</b>	6	5	11	6,59
<b>De 5 a 15 años</b>	13	35	48	28,74
<b>Entre 15 a 20 años</b>	14	13	27	16,17
<b>Más de 20 años</b>	39	36	75	44,91
<b>Total</b>	73	94	167	100,0

Clasificamos la variable situación administrativa del profesorado en las categorías que se recogen en la Tabla 3. El 70,66% de los participantes son funcionarios, estabilidad laboral que puede actuar como factor de protección en términos de resiliencia, pero, a su vez, encuadrarse en un ámbito laboral donde surgen más problemas relacionados con el cuadro de agotamiento.

Tabla 3

*Participación muestral en función de la situación administrativa.*

<b>Situación administrativa</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Funcionario</b>	52	66	118	70,66
<b>Contratado</b>	8	10	18	10,78
<b>Interino</b>	12	16	28	16,77
<b>Sustituto</b>	1	2	3	1,79
<b>Total</b>	73	94	167	100,0

Un 73,65% de los docentes están casados/as o viviendo en pareja, aspecto que también se identifica como factor de protección en términos de resiliencia, como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4

*Participación muestral en función del estado civil.*

<b>Estado civil</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Casado/a o viviendo en pareja</b>	54	69	123	73,65
<b>Soltero/a</b>	11	10	21	12,57
<b>Otros</b>	2	5	7	4,20
<b>(Vacías)</b>	6	10	16	9,58
<b>Total</b>	73	94	167	100,0

En lo referente a la descendencia, destaca la participación del profesorado con hijos/as. El 66,47% del profesorado tiene algún hijo/a. De ellos, un 35,93% tienen dos hijos/as. Según se expone en la Tabla 5, de nuevo encontramos en la muestra una característica que puede actuar como factor de protección en términos de resiliencia.

Tabla 5

*Participación muestral en función del número de hijos/as.*

<b>Núm. de hijos/as</b>	<b>Hombre</b>	<b>Mujer</b>	<b>Total</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Ninguno</b>	22	34	56	33,53
<b>Uno</b>	15	22	37	22,15
<b>Dos</b>	28	32	60	35,93
<b>Tres</b>	7	5	12	7,19
<b>Más de tres</b>	1	1	2	1,20
<b>Total</b>	73	94	167	100,0

Tras el análisis de datos se identifican con nitidez 2 sujetos que manifiestan *burnout* (1,20% de la muestra), diagnosticados con agotamiento y cinismo elevados y eficacia baja; también aparecen 7 casos (4,19% de la muestra) en los que existen agotamiento y cinismo elevados con eficacia normal que hacen

sospechar que pudiera haber más casos (ver Tabla 6). Consideramos que existe la posibilidad de que haya una subdeclaración, a pesar de que la respuesta al cuestionario es totalmente voluntaria.

Tabla 6

*Evaluación de Burnout docentes Secundaria 2014 de Huesca.*

<b>Casos burnout</b>	<b>n</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Síndrome de burnout</b>	2	1,20
<b>Sin burnout con eficacia &lt;4</b>	6	3,59
<b>Sin burnout con agotamiento &gt;5</b>	16	9,58
<b>Sin burnout con cinismo &gt;5</b>	9	5,39
<b>Sin burnout con agotamiento &gt; 5 y cinismo &gt;5</b>	7	4,19

El primer sujeto es un varón de edad entre 46 a 55 años, con estado civil no identificable (por la respuesta en blanco), sin hijos/as y funcionario con 15 a 20 años de experiencia docente. El segundo caso es una mujer con edad entre los 46 a 55 años, separada y con un hijo. Respecto a su situación laboral, es funcionaria y cuenta con 15 a 20 años de experiencia docente.

Cabe destacar, que dichos sujetos tienen edad madura, larga trayectoria laboral, ‘seguridad’ en su puesto de trabajo, al que han accedido por oposición; en cambio, les diferencia su sexo y su composición de unidad familiar. Es decir, parece que tienen más incidencia en el síndrome aquellas características ligadas al desarrollo laboral frente a las que pueden actuar como factores de protección, en relación con los soportes sociales. Nuestros resultados coinciden con los hallazgos de investigaciones como la realizada por Muñoz y Correa (2012).

Además, con el fin de saber qué porcentaje de profesorado sufre *burnout*, hemos realizado también la corrección del cuestionario del *burnout* mediante percentiles, que hemos elaborado con nuestros propios valores. Siguiendo el

manual del MBI, las valoraciones obtenidas indican que el profesorado de este estudio presenta bajos índices de *burnout*. En concreto, se encuentran índices positivos en *burnout* por debajo del percentil 25. En cambio, por encima del percentil 25 (n=46), se obtienen valores positivos en eficacia.

Del mismo modo, para conocer qué porcentaje de la muestra es resiliente, hemos realizado la corrección del cuestionario de resiliencia mediante percentiles. Para ello hemos utilizado la mediana, sabiendo que corresponde con el percentil 50. Esto nos indica que existe una tendencia a considerar a los docentes que superan dicha mediana como posibles resilientes.

Tabla 7

*Evaluación Resiliencia docentes Secundaria 2014 de Huesca.*

<b>Factores de Resiliencia</b>	<b>Participantes superan la mediana en cada factor</b>	<b>Porcentaje supera la mediana en cada factor</b>
<b>Factor I: Sensibilidad o afrontamiento emocional</b>	91	54,49
<b>Factor II: Superación o afrontamiento conductual</b>	88	52,69
<b>Factor III: Positivismo u optimismo ingenuo</b>	90	53,89
<b>Factor IV: Pensamiento estereotipado</b>	84	50,30
<b>Factor V: Tolerancia a la frustración</b>	88	52,69

Así, un total de 22 sujetos, lo que representa el 13,17% de la muestra, superan la mediana de los cinco factores a la vez y podemos considerarlos como posibles resilientes. De ellos, 13 son mujeres y 9 son hombres. Autores/as como Peña (2009) y Stratta et al. (2013) también evidencian diferencias entre el nivel de resiliencia entre hombres y mujeres. En suma, los

resultados indican que el grupo de docentes participantes se sitúa entre el percentil 25 y el 75, en torno al valor de resiliencia medio.

Por otro lado, mediante el análisis factorial del cuestionario único (resultado de la unión del cuestionario del *burnout* y de resiliencia), se obtienen 5 factores o componentes que evalúan aspectos que se refieren al trabajo del profesorado encuestado. Dichos factores explican un 47,74% de la varianza total de los datos, como se muestra en la Tabla 8.

Tabla 8

*Varianza total explicada por los componentes después de la rotación.*

<b>VARIANZA TOTAL EXPLICADA</b>					
	<b>Componente</b>	<b>Sumas de las saturaciones al cuadrado de la extracción</b>		<b>Suma de las saturaciones al cuadrado de la rotación</b>	
		<b>% acumulado</b>	<b>Total</b>	<b>% de la varianza</b>	<b>% acumulado</b>
	1	26,17	6,65	13,57	13,57
	2	34,20	6,58	13,43	27,00
<b>Bruta</b>	3	39,88	5,07	10,36	37,36
	4	43,96	3,18	6,49	43,85
	5	47,74	1,91	3,89	47,74

El Factor I explica el 13,57% de la varianza. Recoge características relacionadas con la personalidad del profesorado. El Factor II explica el 13,43% de la varianza. Este factor aglutina aspectos que influyen de manera positiva en el desempeño docente de este estudio. La mayor parte de sus cuestiones están relacionadas con el sentimiento de los profesores/as sobre su eficacia en el trabajo. Dicho factor presenta la media más alta de los componentes del cuestionario, con una puntuación de 29,35 y desviación típica de 4,61, tal como se expone en la siguiente Figura 1.

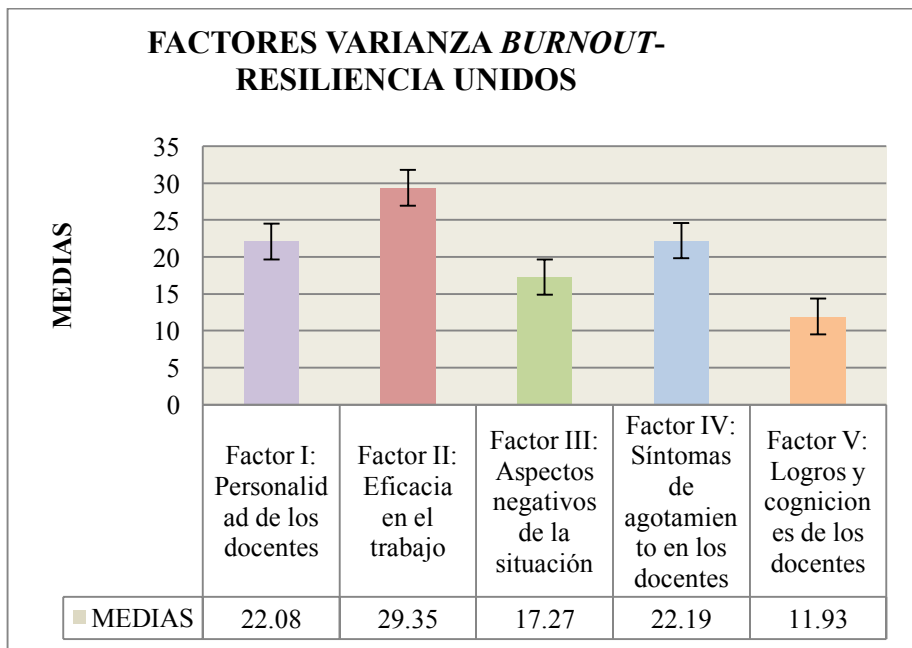


Figura 1. Factores varianza *Burnout*-Resiliencia conjunto.

El Factor III explica el 10,35% de la varianza. Se refiere al lado negativo de la situación. Las respuestas correspondientes a este componente están relacionadas con aspectos que influyen de manera negativa en el trabajo de este colectivo. Algunas preguntas miden agotamiento emocional y otras miden cinismo. Se trata, por tanto, de un factor que mide *burnout*. El Factor IV explica el 6,49% de la varianza. Se refiere a síntomas de agotamiento del profesorado. Por último, Factor V explica el 3,89% de la varianza. Recoge cuestiones relacionadas con los logros y cogniciones del profesorado encuestado.

Como se puede apreciar, se obtiene alta fiabilidad en la mayor parte de los factores considerados según se indica en la Tabla 9.



Tabla 9

*Análisis de fiabilidad del Cuestionario.*

<b>Dimensiones</b>	<b>Nº de elementos</b>	<b>Alpha de Cronbach</b>
<b>Personalidad de los docentes</b>	9	0,85
<b>Eficacia en el trabajo. Aspectos positivos en el trabajo</b>	7	0,74
<b>Aspectos negativos de la situación</b>	6	0,87
<b>Síntomas de agotamiento en los docentes</b>	6	0,91
<b>Aspectos relacionados con los logros y cogniciones</b>	3	0,54

En la Tabla 10 se recogen los valores obtenidos tras la corrección de los factores del cuestionario único.

Tabla 10

*Distribución de percentiles de los factores Burnout-Resiliencia.*

	<b>FACTOR I</b>		<b>FACTOR II</b>		<b>FACTOR III</b>		<b>FACTOR IV</b>		<b>FACTOR V</b>	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
<b>Intervalo percentil</b>	Sujetos		Sujetos		Sujetos		Sujetos		Sujetos	
<b>0-20</b>	37	Bajo	38	Bajo	39	Bajo	36	Bajo	45	Bajo
<b>21-40</b>	<b>42</b>	<b>Medio</b>	36	Medio	<b>42</b>	<b>Medio</b>	<b>43</b>	<b>Medio</b>	27	Medio
<b>41-60</b>	35	Medio-alto	32	Medio-alto	34	Medio-alto	35	Medio-alto	<b>46</b>	<b>Medio-alto</b>
<b>61-80</b>	28	Alto	<b>41</b>	<b>Alto</b>	34	Alto	33	Alto	25	Alto
<b>81-100</b>	25	Muy alto	20	Muy alto	18	Muy alto	20	Muy alto	24	Muy alto

Percentil (0-20): nivel bajo; Percentil (21-40): nivel medio; Percentil (41-60): nivel medio-alto; Percentil (61-80): alto nivel; Percentil (81-100): nivel muy alto.

## **Discusión**

La tasa de respuesta obtenida puede atribuirse a una actitud de temor o falta de interés para expresar cuestiones relacionadas con el *burnout* en este colectivo y, a su vez, puede ser la razón por la que se evidencia bajo número de casos de *burnout* confirmados.

Los datos de participación del profesorado en este estudio nos permiten hablar de un colectivo bastante experimentado, con lo que, mayoritariamente, sus percepciones y sensaciones se han ido nutriendo a lo largo del tiempo, lo que nos permite tener cierta garantía de que las respuestas obtenidas no son fruto de la inseguridad que se asocia a la etapa inicial del ejercicio docente.

Cabe señalar la baja participación del profesorado novel, posiblemente relacionado con el momento de construcción de la identidad profesional docente que favorece la posibilidad de identificarse con la profesión y visualizarse en ella (Mayo y Martín, 2016).

Asimismo, la baja participación del profesorado con contrato eventual puede reflejar temor para evidenciar cuestiones relacionadas con el *burnout* en caso de ser experimentado. En cambio, probablemente por la seguridad que aporta dicha condición administrativa, el profesorado funcionario se muestra más colaborativo para participar en investigaciones de este tipo, y no le importa manifestar sus vivencias acerca de un tema que, lamentablemente, afecta de lleno a la profesión docente.

Destaca la participación mayoritaria por parte de la mujer, así como la mayor colaboración del profesorado casado y con hijos/as. Al respecto de ello, investigaciones previas como las de Albar et al. (2004) confirman que el hecho de tener hijos/as funciona como factor de protección ante el síndrome, puesto que se relaciona con la mayor experiencia en resolver problemas y con el apoyo emocional recibido por parte de la familia, aunque otros autores/as, como Llorens et al. (2013) no encuentran diferencias significativas en esta variable.

En cuanto a las puntuaciones obtenidas, el Factor I recoge aspectos relacionados con la personalidad, así como características resilientes del profesorado encuestado. Los resultados reflejan una incidencia media de este factor en el grupo de docentes de Enseñanza Secundaria participante.

En relación a estos datos, Muñoz y Correa (2012) subrayan 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. Como refieren Vargas et al. (2017), entre otros, existen aspectos de la personalidad de los docentes que les protege del síndrome. En este contexto, autores/as como Peña (2009) y Stratta (2013) aseveran que un sujeto resiliente sigue estable aún en presencia de conflictos, manteniéndose implicado en el trabajo y viendo estos déficits como un reto a superar, sin llegar a desarrollar *burnout*. De modo que, coincidiendo con las aportaciones de Caldera et al. (2016), Aldás (2017) y Verduzco y Hernández (2018), la interacción entre las variables personales y las influencias del entorno aumentan la posibilidad de producir estrés y desajuste psicosocial en el individuo, pero también elevan su capacidad de responder eficazmente a la adversidad.

Day y Quing (2015) expresan, que si por parte de los equipos directivos y desde el director escolar se impulsa y promociona la resiliencia, los centros educativos, el profesorado, el alumnado y familias desarrollarán otro tipo reacciones frente a los cambios y desafíos que impactan en sus funcionamientos y gestiones. En definitiva, puede considerarse que la resiliencia en los ambientes educativos es imprescindible para consolidar una educación de calidad (Goncalves, 2017).

De acuerdo con Ornelas (2016), cuando hablamos de recursos personales para hacer frente a las demandas y al estrés causado por las situaciones, nos referimos de igual modo a las estrategias de afrontamiento que utiliza la persona para superar o resistir las demandas de la situación que le genera estrés, con lo cual logra una respuesta eficaz para restablecer el equilibrio de la situación. En este sentido, autores/as como Alarcón (2018) afirman que el

uso de estrategias de afrontamiento constructivas centradas en el problema, como las encontradas en este factor, previene el desarrollo del síndrome.

Las valoraciones halladas también corroboran los trabajos de Zuluaga et al. (2016), quienes constatan que la experimentación de emociones positivas produce ampliación cognitiva y conductual que propicia un estilo de afrontamiento adaptativo o resiliente. Es decir, la experiencia de emociones positivas no es más que el reflejo de un modo resiliente de afrontar las situaciones adversas (Pulido y Herrera, 2018). En definitiva, la resiliencia encontrada en este componente disminuye la vulnerabilidad del profesorado participante para sufrir *burnout*.

Además, los datos registrados en este factor indican que buena parte de los participantes tienen locus de control interno. Autores/as como Roger y Abalo (2014) reportan que los docentes con locus de control interno, es decir, que creen que los sucesos que ocurren en su ambiente son consecuencia de sus conductas, evalúan la enseñanza como menos estresante, a su vez, tienen expectativas de afrontamiento más favorables, y se enfrentan a los problemas con acciones que contrarrestan los efectos de las situaciones adversas.

El Factor II recoge aspectos que influyen de manera positiva en el ejercicio docente. La mayor parte de sus cuestiones valoran aspectos relacionados con el sentimiento de los docentes sobre su eficacia en el trabajo, así como el modo de resolver satisfactoriamente los problemas que en él puedan surgir. Los resultados se encuentran en la categoría alto índice en dicho factor, lo que significa que un alto porcentaje del profesorado se percibe autoeficaz en su trabajo. Al respecto, Salanova, et al. (2011) concluyen que el síndrome de *burnout* puede ser considerado como consecuencia de una crisis de eficacia, lo que, a su vez, redundará en una mayor sensibilidad a percibir las demandas ambientales como problemas u obstáculos, produciéndose así un círculo vicioso. Sin embargo, de acuerdo con las manifestaciones de Tejedor y Mangas (2016) y Redó (2017), los niveles de autoeficacia tan positivos encontrados en este factor protegen al grupo de docentes de esta investigación frente al *burnout*, en el sentido de que tener altos niveles de autoeficacia reduce la probabilidad de desarrollarlo y, al contrario, bajos niveles de

autoeficacia aumentan las posibilidades de padecerlo (Dios et al., 2018). Por su parte, Extremera (2017) y Medina y Gómez (2018) afirman, que en esta misma línea de relación entre la eficacia y la mejora, se encuentra el liderazgo. Son amplios los trabajos realizados e informes internacionales que ponen de manifiesto que el liderazgo de la dirección escolar es clave en el cambio, permitiendo dar respuestas justas a los tiempos actuales.

El Factor III recoge aspectos que inciden de forma negativa en el trabajo de los profesionales de este colectivo. Algunas de sus preguntas miden agotamiento emocional, otras, el cinismo experimentado. Se trata, por tanto, de un factor que mide percepción de *burnout*. Los resultados indican una incidencia media en agotamiento emocional y en cinismo en el grupo de docentes de Enseñanza Secundaria participante.

En este orden de cosas, estudios previos como los de Murillo et al. (2016) corroboran que cuando en los ambientes predominan actitudes aversivas, aumenta la frecuencia de padecer *burnout*. De modo que las interacciones positivas o negativas que tienen lugar en el centro educativo (ej., compañeros/as, directivos/as, alumnos/as, padres/madres, etc.), condicionan de algún modo el ambiente habitual de la persona, de manera que éste resulte agradable o no. En la misma línea, Carlotto y Câmara (2017) señalan que los problemas de disciplina, apatía y bajo rendimiento de los estudiantes, así como situaciones de maltrato verbal y físico y tutorías conflictivas, constituyen las principales fuentes que generan estrés en el profesorado y, por tanto, de los resultados obtenidos en este factor. Además, diversos trabajos como los de LLul et al. (2015) y Malander (2016) señalan al profesorado de Secundaria como el más afectado por el síndrome del *burnout*. Dichos autores manifiestan que esto se debe, principalmente, al menor interés y motivación del alumnado en los niveles superiores de Secundaria, también a los problemas de conducta de los adolescentes al final de la Educación Secundaria Obligatoria, los fallos de los sistemas disciplinarios y los continuos enfrentamientos con el profesorado, entre otros.

Otra variable que los mencionados autores relacionan también con un mayor estrés en los docentes, es que cuentan con aulas masificadas. Afirman, que los cambios en la percepción de la sobrecarga del aula y los problemas de comportamiento de los alumnos/as, están negativamente relacionados con la motivación de los profesores/as, que predice, los cambios individuales ocasionados en el agotamiento emocional. Por estas razones, desde este trabajo abrimos nuevos campos de investigación a estudios que profundicen en estos aspectos.

En cuanto al Factor IV, se refiere al agotamiento emocional de los docentes. Las valoraciones obtenidas confirman una incidencia media de este componente en la muestra participante. Numerosos autores, como León et al. (2011) y Navinés et al (2016), encuentran que los aspectos que se relacionan con la sobrecarga laboral (ej., exceso de tareas a realizar, presiones temporales y sobrecarga de trabajo, escaso profesorado de apoyo, inadecuación de horarios, demasiadas labores administrativas, etc.), están muy vinculados con el cansancio emocional y, por ende, con los resultados de este componente. Asimismo, Rodríguez et al. (2017) aluden que las exigencias del trabajo que sobrepasan las racionalmente aceptables, a menudo van acompañadas de exceso de tareas que no son agradables. A más exigencias y, por ende, mayor responsabilidad en sus actuaciones habituales, mayor probabilidad de aparición del síndrome. Sobre todo, como explican López y Extremera (2017), si estas exigencias se acompañan de falta de tiempo.

Otro aspecto que ha podido influir en el estrés experimentado por el profesorado en este factor, es el conflicto de rol. En relación a ello, Hurtado y Pereira (2015) y Peña y Cantero (2017) subrayan que algunos ejemplos comunes de conflicto de rol para el colectivo docente son: la calidad del trabajo que se debería hacer y calidad del trabajo que es posible llevar a cabo desde un punto de vista realista teniendo en cuenta las limitaciones de tiempo; las demandas de grandes clases con estudiantes de diferentes niveles; tomar acciones positivas para solucionar problemas disciplinares, afrontar en numerosas ocasiones el apoyo negativo o neutral de los padres/madres y de la administración, entre otros. Además, coincidiendo con Mone y London (2014) y Toro (2016), también la ambigüedad de rol ha podido ejercer influencia en

el agotamiento emocional manifestado por los participantes en este factor, al no existir unas funciones claras y precisas sobre cuáles son las tareas que tiene o no tiene que hacer el docente durante el ejercicio de su profesión. Estas circunstancias de no saber bien cómo actuar en algunas situaciones, provoca gran desconcierto y malestar en este colectivo. Lógicamente, a mayor ambigüedad y conflicto de rol, mayor probabilidad de aparecer *burnout*.

Adicionalmente, en línea con las apreciaciones de Orozco (2016) y Fernández (2017), otro factor negativo a destacar que sin duda puede haber repercutido en los resultados de este componente, es la falta de reciprocidad de rol, en el sentido de que el profesional puede percibir que tanto los clientes/usuarios como la organización no les recompensan de manera proporcional a lo que ellos dan.

De igual modo, Van Droogenbroeck et al. (2014) y Burgos et al. (2018) encuentran que el grado de autonomía percibida por los profesores/as es un valioso recurso frente al desarrollo del *burnout*. Algunos aspectos, como la estructura rígida del trabajo y las interferencias burocráticas (ej., procedimientos de funcionamiento estipulados, papeleos, etc.), pueden disminuir la percepción de autonomía en los docentes. Dichos autores manifiestan que una mayor autonomía para el profesor/a conlleva un mejor afrontamiento de la sobrecarga laboral, que unida a una buena relación con los superiores/as, supone un menor efecto de la presión y demandas externas que tiene el docente en su desempeño.

El Factor V recoge cuestiones relacionadas con los logros y cogniciones de estos profesionales con una incidencia media-alta de este componente en el colectivo participante. Se constatan las investigaciones de Llorens et al. (2013) y González et al. (2017), entre otros, quienes afirman que existen factores individuales (ej., nivel de experiencia, autoestima, estilo atribucional, personalidad, etc.) y, en este sentido, explican cómo hay personas que son más resistentes a los estresores por su capacidad de percibir, comprender y regular sus emociones, así como las de los demás. Los autores subrayan la importancia del desarrollo de competencias emocionales, lo que posibilita que

se puedan poner en marcha estrategias de afrontamiento y mejorar las redes de apoyo a través de una interacción social ajustada.

Desde estas referencias, coincidimos con Bolívar (2012) quien asevera que el director de instituciones educativas tiene ante sí el gran reto de cultivar efectivamente la comunicación, así como también las funciones de planificar, utilizar los recursos sabiamente, tomar decisiones, coordinar el personal docente y administrativo, ejercer liderazgo, utilizar técnicas y prácticas gerenciales, diagnóstico, seguimiento y control de los aspectos pedagógicos de los alumnos/as y facilitar los cambios que permitan a la institución responder a las necesidades de la sociedad. Para ello, tiene que estar continuamente llevando a cabo la labor de organización, dirección y control para monitorear el logro de los objetivos establecidos y las metas trazadas (Cantón, 2012). Así, los resultados de este factor corroboran una gestión acertada por parte de las direcciones de los Centros que han colaborado en este estudio, que ha repercutido positivamente en las cogniciones del profesorado participante.

Por su parte, Pérez et al. (2017) y Vélez et al. (2017) afirman que los profesores y profesoras que se perciben así mismos con habilidad para regular sus emociones, utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal. Es decir, las puntuaciones encontradas en este componente podrían justificar de alguna manera la alta percepción de eficacia manifestada por los profesionales de este estudio, ya que, según dichos autores, los docentes emocionalmente más competentes son más eficaces cuando se enfrentan a situaciones estresantes del ámbito laboral y, a la vez, menos vulnerables a sus consecuencias negativas. En otras palabras, la competencia emocional se vincula con la demostración de autoeficacia al expresar emociones en las transacciones sociales. Para que exista autoeficacia es preciso el conocimiento de las propias emociones para regularlas hacia los resultados deseados.



## **Conclusiones**

Concluimos, que el porcentaje del profesorado que participa es un indicador de subdeclaración de este síndrome en el colectivo de docentes. Asimismo, los profesores y profesoras encuestados tienen una autopercepción positiva y muestran ser autoeficaces en la realización de sus labores como profesionales de la Educación. Los resultados de esta investigación refuerzan que los aspectos positivos del trabajo del docente aumentan la eficacia percibida de manera que, ante situaciones estresantes, generan los recursos de afrontamiento necesarios que les permite controlar las demandas de la situación. Por el contrario, los aspectos negativos que los docentes perciben en el trabajo les producen pérdida de recursos emocionales, así como un gran desgaste personal, que dificultan la consecución de objetivos, disminuyen en el profesor/a los sentimientos de autoeficacia y, con el tiempo, dan lugar al origen del síndrome de quemarse por el trabajo. De manera que los niveles de autoeficacia tan positivos encontrados en este estudio protegen al profesorado participante frente al *burnout*.

Además, los resultados reportados indican que, en presencia de situaciones de adversidad laboral, los docentes más resilientes no llegan a quemarse, sino que logran mayores habilidades y competencias de compromiso laboral y tienen capacidad para sobreponerse a las dificultades y adaptarse adecuadamente. Por el contrario, los profesores/as menos resilientes tienen predisposición a sobrevalorar el riesgo y, como consecuencia, incrementan su efecto con cansancio e indiferencia en el trabajo. Se concluye, que la resiliencia disminuye la vulnerabilidad al *burnout*. De modo que algunas variables de la personalidad, como la autoeficacia y la resiliencia con los que la persona hace frente a las demandas laborales, actúan como factores de protección frente al síndrome.

También se evidencia asociación directa o positiva entre la resiliencia y los aspectos cognitivos de los docentes. Destacamos la importancia que adquiere el desarrollo de competencias emocionales en el colectivo docente, ya que permiten poner en marcha estrategias de afrontamiento adecuadas y mejorar

las redes de apoyo por medio de una interacción social ajustada. Las cogniciones y emociones actúan como variables mediadoras en la relación entre el estrés laboral percibido y las respuestas actitudinales y conductuales del profesorado de Educación Secundaria que han colaborado en esta investigación.

Por último, liderar desde la resiliencia es buscar una mejora del clima, cultura, promoción escolar y relaciones interpersonales entre los miembros de una comunidad escolar, de modo que éstos sean capaces de responder eficazmente ante situaciones desafiantes. Supone también interpretar los cambios producidos como oportunidades de mejora. Construir un liderazgo resiliente en un Centro no asegura la superación de todos los problemas, pero sí ayuda a afrontar las situaciones complejas de manera más ajustada, pertinente y con posibilidad de éxito. Entendemos que un Director debe ser resiliente, para hacer resiliente a su Centro y a su profesorado.

Haber centrado la investigación en el profesorado de Secundaria puede interpretarse como una limitación a la hora de generalizar los resultados al colectivo docente, por lo que sería oportuno, en futuras investigaciones, abrir el abanico a todos los niveles y etapas. También sería interesante utilizar un diseño longitudinal con más momentos de recogida de datos, así como la realización de estudios comparativos en otras provincias/comunidades autónomas. No obstante, a pesar de las limitaciones señaladas, los resultados presentados pueden tener importantes implicaciones prácticas de cara a facilitar el bienestar de los profesores/as de Secundaria.

## Referencias

- Alarcón, M. E. B. (2018). *Estrés y Burnout Enfermedades en la Vida Actual*. Palibrio.
- Albar, M. J., Romero, M. E., González, M. D., Carbayo, E., García, A., Gutiérrez, I. & Algaba, S. (2004). Apoyo social, características sociodemográficas y *burnout* en enfermeras y auxiliares del hospital. *Enfermería Clínica*, 14(5), 281-285. doi.org/10.1016/S1130-8621(04)73899-1.
- Aldás, A. C. (2017). *Estrategias de afrontamiento y síndrome de burnout en personal de salud* (Bachelor's thesis). Universidad Técnica de Ambato-Facultad de Ciencias de la Salud-Carrera de Psicología Clínica).
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B & Nogareda, C. (2007). NTP N° 732. *Síndrome de estar quemado por el trabajo Burnout (III): Instrumento de medición*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- 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.
- Caldera, J. F., Aceves, B. I. & Reynoso, Ó. U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente*, 19(36), 227-239.
- Cantón, I. (2012) El éxito escolar como integrante de la calidad educativa a través de la investigación, la implementación y los posibles problemas que plantea su diseño, realización y evaluación desde una perspectiva descriptivo-interpretativa. En M. Lorenzo Delgado y M. López Sánchez (coords.) *Respuestas emergentes desde la organización de respuestas educativas* (pp. 161-188). Granada: Universidad de Granada.

- Carlotto, M. S. & Câmara, S. G. (2017). Psychosocial Risks Associated with Burnout Syndrome Among University Professors. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(3), 447-457.  
doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4036
- Day, C. & Quing, G. (2015). *Educadores resiliente, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Madrid: Narcea.
- 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.
- Extremera, M. O. (2017). *Liderazgo resiliente en directores de educación secundaria con contextos desafiantes: estudio de casos* (Doctoral dissertation, Universidad de Granada).
- Fernández, M. P. (2017). Relación entre desgaste ocupacional y manifestaciones psicósomáticas en una muestra de docentes colombianos de la ciudad de Santa Marta. *Archivos de Medicina*, 17(1).
- Goncalves, M. (2017). Capacidad y factores de resiliencia de niños y niñas en edad escolar. *Investigación y formación pedagógica. Revista del CIEGC*, 3(5), 26-44.
- 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
- Hurtado, D. & Pereira, F. (2015). El síndrome de desgaste profesional (burnout Syndrome): manifestación de la ruptura de reciprocidad laboral. *Revista Salud Bosque*, 2(2), 29-38.  
doi.org/10.18270/rsb.v2i2.61
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A. & Albo, J. M. (2011). Translation and validation of the Spanish version of the Echelle de

Satisfaction des Besoins Psychologiques in academic context. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(2), 405-411.

- Llorens, S., Salanova, M., Torrente, P. & Acosta, H. (2013). Interventions to promote Healthy & Resilient Organizations (HERO) from Positive Psychology. In *Salutogenic organizations and change* (pp. 91-106). Zurich: Springer Netherlands. doi.org/10.1007/978-94-007-6470-56
- Llull, D. S., Cerdà, M. X. M. & Brage, L. B. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional burnout y su incidencia socioeducativa. *Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 21(1), 245-257.  
doi.org/10.14201/aula201521245257
- López, S. M. & Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(3), 371-389.
- Malander, N. M. (2016). Síndrome de Burnout y Satisfacción Laboral en Docentes de Nivel Secundario. *Ciencia & trabajo*, 18(57), 177-182. doi.org/10.4067/S0718-24492016000300177
- Mayo, I. C. & Martín, S. G. (2016). Éxito escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. La perspectiva del profesorado y del alumnado leonés ENSAYOS. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 31(1), 119-132.
- Medina, A. & Gómez, M. R. (2018). El líder pedagógico-emocional y su entorno: la figura del director en un centro de Educación Secundaria. En I. Del Arco y P. Silva. *Tendencias nacionales en organización educativa: entre la estabilidad y el cambio* (pp.134-150). Madrid: Wolters Kluwer
- Mone, E. M. & London, M. (2014). *Employee engagement through effective performance management: A practical guide for managers*. New York: Routledge/Taylor & Francis.

- Muñoz, C. & Correa, C. (2012). Burnout en docentes de primaria y secundaria: perspectiva investigativa en Colombia. *Boletín Sociedad Colombiana de Psicología*, 29(1), 7-9.
- Murillo, F. J., Garrido, C. M. & Hernández, R. (2016). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1).
- Navinés, R., Santos, R. M., Olivé, V. & Valdés, M. (2016). Estrés laboral: implicaciones para la salud física y mental. *Medicina clínica*, 146(8), 359-366. doi.org/10.1016/j.medcli.2015.11.023
- Ornelas, P. E. (2016). Estrategias de afrontamiento y resiliencia en cuidadores primarios con duelo. *Revista Psicología y Salud*, 26(2), 177-184.
- Orozco, C. A. C. (2016). Síndrome de burnout en docentes universitarios. *INNOVA ResearchJournal*, 1(9), 77-95.
- Peña, N. E. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *Liberabit*, 15(1), 59-64.
- Peña, S. B. & Cantero, V. F. (2017). Prejuicio étnico y desgaste docente: un desafío en contextos de pobreza. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 10(20), 14-39.
- Pérez, N., Filella, G., Alegre, A. & Bisquerra, R. (2017). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(28), 1183-1208. doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530
- Pulido, F. & Herrera, F. (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.
- Salanova, M., Llorens, S. & Schaufeli, W. B. (2011). Yes, I can, I feel good, and I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255-285. doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x
- 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.
- Serrano, M. (2010). *Construcción y análisis psicométrico de un cuestionario de evaluación de la resiliencia*. Material de Grado en Psicología. Universidad de Zaragoza. Disponible en:  
[www.unizar.es/abarrasa/tea/200910\\_25906/serrano2010.pdf](http://www.unizar.es/abarrasa/tea/200910_25906/serrano2010.pdf)
- Stratta, P., Capanna, C., Patriarca, S., de Cataldo, S., Bonanni, R. L., Riccardi, I. & Rossi, A. (2013). Resilience in adolescence: gender differences two years after the earthquake of L'Aquila. *Personality and Individual Differences*, 54(3), 327-331. doi.org/10.1016/j.paid.2012.09.016
- Tejedor, E. M. & Mangas, S. L. (2016). La autoeficacia y la autorregulación como variables moderadoras del estrés laboral en docentes de Educación Primaria. *Universitas Psychologica*, 15(1), 15-28. doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-1.aavm
- Toro, L. B. (2016). Bienestar docente. Estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers*, (368), 18-23.
- Van Droogenbroeck, F., Spruyt, B. & Vanroelen, C. (2014). Burnout among senior teachers: Investigating the role of workload and interpersonal

relationships at work. *Teaching and Teacher Education*, 43(1), 99-109.  
doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.005

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.

Verduzco, R. O. F. & Hernández, C. G. (2018). El estrés en el entorno laboral. Revisión genérica desde la teoría. *CULCyT*, (64).

Zuluaga, D. M. M., Hincapié, N. C. & Carmona, N. D. M. (2016). Enfrentando la ausencia de los padres: recursos psicosociales y construcción de bienestar. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(1), 181-200.  
doi.org/10.21501/22161201.1274

**M<sup>a</sup> Inmaculada Vicente de Vera García.** Doctora en Prevención de Riesgos Laborales. Investigadora, Departamento de Psicología y Pedagogía de la UPNA (Universidad Pública de Navarra).

**Contact Address:** Universidad Pública de Navarra, Departamento de Psicología y Pedagogía, Campus Arrosadía (UPNA), 31006 (Pamplona).

**E-mail:** ivicentedevera@yahoo.es

**M<sup>a</sup> Inés Gabari Gambarte.** Profesora Titular de Universidad del Área Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Psicología y Pedagogía de la UPNA (Universidad Pública de Navarra).

**Contact Address:** Universidad Pública de Navarra, Departamento de Psicología y Pedagogía, Campus Arrosadía (UPNA), 31006 (Pamplona).

**E-mail:** igabari@unavarra.es