



UNIVERSIDAD DE BURGOS

TESIS DOCTORAL

**PERSONALIDAD EFICAZ
Y SALUD LABORAL DOCENTE**

FRANCISCO JAVIER SÁNCHEZ SÁNCHEZ

DIRECCIÓN:

Dra. Dña. Raquel de la Fuente Anuncibay
Universidad de Burgos

Dra. Dña. M^a Eugenia Martín Palacio
Universidad Complutense de Madrid

2019

Dedicada

A Marta, Almudena y David

Agradecimientos

Al Dr. D. Francisco de Asís Martín del Buey, por sus consejos y sabia orientación.

A mis directoras, Dra. Dña. Raquel de la Fuente Anuncibay y Dra. Dña. María Eugenia Martín Palacio, por inspirarme, guiarme y apoyarme en todo momento.

A la Dra. Dña. Cristina Di Giusto Valle, por su inestimable colaboración.

A quienes me acompañan en cada paso del camino, por su ánimo y su amistad.

Al profesorado de mi querida Asturias, por su participación.

A toda mi familia, por su cariño e inagotable amor.

A mis padres, Pedro y Petra, que me lo dieron todo

“Para educar bien hay que sentirse bien”

(Á. Marchesi)

ÍNDICE GENERAL

Introducción	15
PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO	21
1. El constructo Personalidad Eficaz	
1.1. Supuestos teóricos implícitos.....	23
1.2. Definición y características del modelo Personalidad Eficaz.....	33
1.3. Líneas de trabajo e investigación.....	49
1.4. Personalidad Eficaz y entorno laboral.....	58
2. La docencia como profesión	
2.1. Condiciones y retos actuales de la profesión docente.....	71
2.2. Funciones del profesorado y malestar docente.....	85
2.3. Competencias docentes.....	94
2.4. Desarrollo profesional docente.....	104
3. Salud laboral docente	
3.1. Salud laboral y entorno laboral saludable.....	111
3.2. Condiciones de trabajo y factores de riesgo en el ámbito laboral docente.....	120
3.3. La prevención de riesgos laborales.....	140
3.4. Evaluación de la salud laboral docente.....	148
4. Recursos personales, salud laboral y desarrollo profesional docente	
4.1. Personalidad y salud.....	161
4.2. Importancia de los recursos personales en la salud laboral docente...	168
4.3. Bienestar y desarrollo profesional docente.....	176
4.4. Ámbitos de intervención.....	186

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN	201
5. Finalidad y procedimiento de la investigación	
5.1. Justificación del tema objeto de estudio.....	203
5.2. Objetivos e hipótesis.....	207
5.3. Procedimiento.....	209
5.4. Población y muestra.....	215
6. Instrumentos	
6.1. Cuestionario de Personalidad Eficaz-Adultos (CPE-A).....	221
6.2. Cuestionario de Salud Docente (CSD).....	227
6.3. Maslach Burnout Inventory (MBI).....	233
6.4. Variables socio demográficas y laborales.....	237
7. Resultados	
7.1. Análisis descriptivos de las dimensiones de Personalidad Eficaz.....	253
7.2. Análisis descriptivos de las manifestaciones de Salud Docente.....	257
7.3. Análisis descriptivos del síndrome de Burnout.....	263
7.4. Análisis de correlaciones y tipologías de Personalidad Eficaz.....	268
8. Discusión y conclusiones	
8.1. Discusión.....	297
8.2. Conclusiones.....	318
8.3. Implicaciones.....	324
8.4. Futuras líneas de investigación.....	330
Referencias y bibliografía	337
Relación de figuras, gráficos y tablas	379

INTRODUCCIÓN

Desde la Psicología y las Ciencias sociales, en general, se viene destacando el papel que determinados recursos y variables de personalidad pueden tener en el bienestar y en la salud en el trabajo.

En el ámbito de la profesión docente, se han realizado algunos estudios que se han centrado, principalmente, en determinadas variables -inteligencia emocional, estrategias de afrontamiento -; en determinadas etapas – Educación Infantil, Primaria o Secundaria; y en determinados daños y factores de riesgo –como el estrés laboral y el burnout o síndrome de quemarse en el trabajo.

En este ámbito laboral, interesaba contribuir a este estudio analizando la relación entre recursos personales y salud, de un modo más amplio, tanto en sus manifestaciones de pérdida de salud como en sus manifestaciones de ganancia de salud y bienestar.

Se pretende demostrar que el concepto que la persona tiene de sí misma, la autoestima, la motivación, las expectativas, la percepción de autoeficacia, las estrategias de afrontamiento, las habilidades y posibilidades de relación con los demás, constituyen recursos que deben estar presentes en las actuales competencias docentes y que van a determinar un desempeño profesional más eficaz y saludable, que a su vez se traducirá en una mejora de la calidad de la enseñanza.

Ello debe implicar que estas competencias y recursos personales, que son entrenables y susceptibles de mejora, sean objeto de una mayor atención, fortalecimiento y desarrollo; y en este trabajo se van a proponer una serie de medidas al respecto, principalmente relacionadas con: la formación inicial y permanente del profesorado, el liderazgo compartido, el trabajo colaborativo en los centros, la prevención de riesgos laborales y el reconocimiento y apoyo a la labor docente.

Establecido el Plan de investigación, la finalidad principal es relacionar personalidad eficaz y salud laboral en el ámbito de la profesión docente, analizando la influencia que determinadas competencias y recursos pueden tener en el desarrollo de

las principales manifestaciones de pérdida o ganancia de salud y bienestar de los/las docentes.

Para ello, se diseña un marco teórico que consta de cuatro apartados en los que se va a analizar: el constructo Personalidad Eficaz, la docencia como profesión, la salud laboral docente y la relación entre recursos personales, salud laboral y desarrollo profesional docente.

En el primer capítulo se presenta el constructo *Personalidad Eficaz*, que define una serie de dimensiones y características constitutivas de la misma.

Se trata de un modelo de síntesis que tiene como postulados teóricos implícitos: el concepto de madurez psicológica, el modelo de competencia, los estudios sobre autoeficacia, las teorías sobre inteligencias múltiples y las aportaciones más recientes sobre inteligencia emocional.

Este constructo permite evaluar las características de una personalidad eficaz – el autoconcepto, la autoestima, la motivación, la atribución de logro, las estrategias de afrontamiento y de toma de decisiones, junto con las principales habilidades sociales - comunicación, asertividad y empatía -; integradas en cuatro categorías o dimensiones en torno al yo: fortalezas, demandas, retos y relaciones del sujeto.

En los entornos de trabajo, estas características y variables de personalidad van a jugar un papel determinante en el desempeño, y vienen señalando algunos estudios su papel modulador entre los estresores o demandas del trabajo y las conductas de afrontamiento, dependiendo de ellas en buena medida el bienestar en el trabajo y la protección frente a importantes factores de riesgo como el estrés laboral y el burnout o síndrome de quemarse en el trabajo.

En el segundo capítulo, se analizan los retos actuales de la profesión docente, dentro del marco actual de competencias docentes, para la que se viene reclamando

una mayor atención a los recursos personales como posibles factores determinantes de bienestar en el desarrollo de la profesión docente y de calidad en la educación.

Nuestra Constitución reconoce el derecho a la educación como un derecho fundamental, que tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad del/a alumno/a. Esto va a implicar, para el/la docente, unas funciones mucho más importantes que la mera transmisión de conocimientos. Para ello, las Administraciones educativas deberán establecer los recursos necesarios, desarrollar planes de formación y perfeccionamiento y garantizar unas condiciones de trabajo que favorezcan el bienestar de los/las docentes y consecuentemente la calidad de la enseñanza.

A este respecto se insistirá en que la docencia se convierta en una profesión más reconocida y valorada, con profesionales motivados, dotados de competencias y recursos adecuados, durante todo su ciclo de vida profesional.

En el tercer capítulo se define la salud laboral docente, a partir del actual modelo *Entorno Laboral Saludable*, propuesto, recientemente, por la Organización Mundial de la Salud.

En este apartado se analizan las condiciones de trabajo y los principales factores de riesgo para la salud en el ámbito docente y se presentan los principales modelos explicativos de la salud laboral docente.

Dentro de este marco, el desarrollo de recursos personales de salud se justificará como una línea de intervención prioritaria y necesaria para la mejora de la salud y el bienestar en el trabajo; especialmente en un entorno laboral como la docencia, en el que las condiciones de trabajo y los factores de riesgo existentes hacen que tengan una especial incidencia daños profesionales como el estrés laboral y el burnout.

Se destacará la importancia de la prevención de riesgos laborales y la vigilancia de la salud laboral docente, tanto en sus manifestaciones de pérdida o deterioro de salud como en sus manifestaciones de ganancia de salud y bienestar.

Finalmente, en el cuarto capítulo, se analizan y sintetizan las relaciones e implicaciones entre competencias y recursos personales y manifestaciones de salud laboral docente, con especial referencia a las diferentes etapas del ciclo de vida profesional de los/las docentes.

La profesión docente es un trabajo especialmente emocional que va a requerir potenciar competencias y recursos personales que permitan al profesorado afrontar eficazmente a lo largo de su vida laboral las exigentes demandas y situaciones de su cambiante contexto de trabajo.

A partir del análisis realizado, este apartado finaliza con una exposición de los principales ámbitos de intervención que, entendemos, pueden favorecer el desarrollo y el fortalecimiento de competencias y recursos personales para la salud en el ámbito laboral docente.

La segunda parte, de carácter empírico, comienza con el capítulo cinco, en el que se detalla la finalidad y justificación del tema objeto de estudio y se plantean los objetivos e hipótesis de la investigación, los participantes y el procedimiento utilizado para la realización del estudio. En este capítulo se presentan tres objetivos, con sus correspondientes hipótesis, enfocados a evaluar y conocer la relación entre las variables de personalidad eficaz y las principales dimensiones de salud y bienestar en el ámbito laboral docente. Concretamente se pretende analizar la relación entre las dimensiones de Personalidad Eficaz (Autoestima, Autorrealización Laboral, Autoeficacia Resolutiva y Autorrealización Social), las dimensiones de Salud laboral Docente (Agotamiento, Satisfacción, Afectaciones de la voz, Afectaciones músculo-esqueléticas, Afectaciones Cognitivas y Autoeficacia) y las dimensiones del Burnout (Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal).

En el capítulo seis se describen las variables e instrumentos que se han utilizado para llevar a cabo esta investigación: el *Cuestionario Personalidad Eficaz-Adultos* (Castellanos, Martín-Palacio y Dapelo, 2012), el *Cuestionario de Salud Docente*

(Fernández-Puig, Longas, Chamarro y Virgili, 2015) y el *Maslach Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1986 – traducción: Seisdedos, 1997); junto con un cuestionario de variables sociodemográficas y laborales especialmente relevantes en el ámbito de la profesión docente, concretamente: edad, género, situación familiar, situación laboral, años de experiencia docente, años de antigüedad en el centro, ubicación del centro, tamaño del centro, nivel o etapa educativa que se imparte, tipo de alumnado, cargos, comportamiento del alumnado, grado de colaboración de las familias, ayuda de compañeros de trabajo, apoyo institucional y social, medios y recursos materiales, carga de trabajo, ambigüedad o conflicto de rol, liderazgo, formación, trabajo en equipo, doble presencia.

En el capítulo siete se ofrecen los resultados de la investigación, a partir de análisis descriptivos de las variables e instrumentos aplicados, así como del análisis correlacional de las dimensiones de los constructos Personalidad Eficaz, Salud Docente y síndrome de Burnout. Se presentan también los resultados del análisis clúster realizado según tipologías de Personalidad Eficaz para determinar en qué medida están presentes las manifestaciones de ganancia y pérdida de salud docente y las dimensiones del síndrome de Burnout en función de la presencia o ausencia de factores de personalidad eficaz en los sujetos de la muestra. Se trata de un análisis que permitirá profundizar en el conocimiento del tema objeto de estudio para detectar necesidades y diferencias que favorezcan el desarrollo de medidas y estrategias de intervención más concretas y adecuadas.

Finalmente, en el capítulo ocho, se exponen las conclusiones alcanzadas en relación con la finalidad general de la investigación y con cada uno de los objetivos e hipótesis planteados; se destacan sus principales implicaciones y se plantean futuras líneas de investigación.

En esta investigación se demuestra la relación entre factores de Personalidad Eficaz – Autoconcepto, Autoestima, Motivación, Atribución, Expectativas, Estrategias de

Afrontamiento, Toma de decisiones, Comunicación, Asertividad, Empatía – con las principales manifestaciones de Salud en el ámbito laboral docente y con las dimensiones de Burnout.

Concretamente, las tipologías de Personalidad Eficaz más óptimas, con altas puntuaciones en los factores de: autoestima, motivación, expectativas, atribución de logro, estrategias de afrontamiento y habilidades sociales; han mostrado rasgos de Salud laboral Docente más positivos y menores indicadores de Burnout o síndrome de quemarse en el trabajo.

Esta investigación pretende favorecer el diseño de estrategias de intervención y de desarrollo profesional adecuadas a cada una de las etapas por las que atraviesa el ciclo de vida laboral de los/las docentes. A este respecto, se destacarán en este trabajo estrategias relacionadas con: la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado en habilidades y recursos de personalidad eficaz; el fomento de un liderazgo compartido y el trabajo colaborativo en los centros, como favorecedores de dichas habilidades y recursos; la necesidad de una mayor atención a los factores de riesgo psicosocial en el trabajo docente, desde los servicios de prevención y desde las áreas de vigilancia de la salud laboral docente; y la exigencia de planes de apoyo y reconocimiento al profesorado, que favorezcan estas competencias y recursos – medidas relacionadas con: la conciliación de la vida personal, familiar y laboral; la carrera profesional docente; y la adaptación de puestos de trabajo por motivos de salud.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

Capítulo 1**EL CONSTRUCTO PERSONALIDAD EFICAZ**

- 1.1 Supuestos teóricos implícitos
- 1.2 Definición y características del modelo Personalidad Eficaz
- 1.3 Líneas de trabajo e investigación
- 1.4 Personalidad Eficaz y entorno laboral

1.1 Supuestos teóricos implícitos

El constructo Personalidad Eficaz, formulado por el Dr. Martín del Buey (Universidad de Oviedo) y la Dra. Martín Palacio (Universidad Complutense de Madrid), desarrollado junto a su Grupo de Investigación de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD), propone un modelo de síntesis, basado en las principales aportaciones realizadas desde la investigación psicológica en relación con los conceptos de: competencia (White, 1959), madurez psicológica (Heath, 1977), autoeficacia (Bandura, 1977, 1987), inteligencia (Gardner, 1983; Sternberg 1985), inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman 1995), inteligencia emocional-social (Bar-On, 1997, 2006).

La relación entre el concepto de eficacia y competencia ya es formulada por White (1959), quien define la competencia como la capacidad del organismo para interactuar eficazmente con su ambiente. La experiencia que sigue a una repetida efectividad a la hora de afrontar los distintos retos del medio, caracterizan el sentimiento de eficacia, que acumulado a lo largo del tiempo, proporciona la base para el desarrollo del sujeto de un sentido de dominio y autoestima (Castellanos, Martín-Palacio y Dapelo, 2012).

1.2 Definición y características del modelo Personalidad Eficaz

A lo largo del amplio periodo de desarrollo del constructo, se ha ido perfilando la definición de Personalidad Eficaz (Martín del Buey et al., 2015) en los siguientes términos:

Una persona eficaz es un ser vivo con conocimiento y estima de sí mismo (autoconcepto y autoestima) en proceso de maduración constante (en cualquier estado de su evolución) con capacidad (inteligencia) para lograr (eficacia) lo que desea (motivación) y espera (expectativa) empleando para ello los mejores medios (entrenamiento) posibles (eficiencia), controlando las causas (atribución de causalidad) de su consecución (éxito o fracaso), afrontando para ello las dificultades personales, circunstanciales y sociales (afrontamiento de problemas) que se presenten, tomando las decisiones adecuadas sin detrimento de sus buenas relaciones con los demás (empatía y comunicación) ni renuncia en ellas de sus aspiraciones personales justas (asertividad).

En esta definición, se destacan diez dimensiones o características de personalidad eficaz, agrupadas en torno a cuatro categorías del yo:

CATEGORÍAS	DIMENSIONES
Fortalezas del yo	Autoconcepto
	Autoestima
Demandas del yo	Motivación
	Atribución
	Expectativas
Retos del yo	Afrontamiento de problemas
	Toma de decisiones
Relaciones del yo	Asertividad
	Empatía
	Comunicación

Figura 1. Categorías y dimensiones de constructo Personalidad Eficaz. Fuente: Martín del Buey et al. (2015)

El constructo Personalidad Eficaz presenta un modelo que describe variables o factores constitutivos de una persona madura, inteligente y eficaz.

Estas variables son: autoconcepto y autoestima adecuado; conocimiento real de sus motivos en base real y con expectativas igualmente reales de su posible consecución, sabiendo hacer análisis adecuados de las causas que propician tanto el cumplimiento de los objetivos como el incumplimiento de los mismos; capacidad para afrontar los problemas de la vida a todos los niveles personales y profesionales, consistente en un buen análisis de los mismos, y un adecuado planteamiento de soluciones alternativas que activa y evalúa y autorregula la eficiencia, eficacia y efectividad de ellas.; y finalmente un buen bagaje de habilidades sociales sintetizadas en tres variables claves: capacidad asertividad, capacidad empática y buena comunicación.

Estas variables se agrupan en torno a cuatro categorías del yo que las integran, funcionando de manera interactiva, influyéndose mutuamente, siendo complementarias entre sí y como tal deben ser consideradas (Marcote-Vilar, 2001; Marcote-Nuñez, 2003; Romero, 2001). Unas se apoyan en otras y deben ser trabajadas conjuntamente en una única programación, caso de ser objeto de entrenamiento.

La primera categoría, “Fortalezas del Yo”, recoge todos aquellos factores relacionados con el autoconcepto y la autoestima y dan respuesta a la pregunta existencial ¿quién soy yo? y ¿cómo me valoro?

La segunda categoría, “Demandas del Yo”, agrupa factores relacionados con la motivación de logro, las atribuciones o locus de control y las expectativas. Da respuesta a la pregunta existencial de ¿qué quiero?, ¿qué expectativas tengo de conseguirlo?, y ¿de quién o de que depende su consecución exitosa?

La tercera categoría, “Retos del Yo”, agrupa todos aquellos factores relacionados con el afrontamiento de problemas y la toma de Decisiones. Responde a la pregunta

igualmente existencial de ¿qué problemas tengo para alcanzar los objetivos?, y ¿cómo tomo las decisiones?

La cuarta y última categoría, “Relaciones del Yo “, agrupa factores o habilidades sociales relacionados con la comunicación, la empatía y la asertividad. Responde a las preguntas existenciales de ¿cómo me comunico?, ¿cómo intento ponerme en el lugar del otro?, y ¿cómo interactúo sin dejar de ser yo mismo/a?

Estas diez dimensiones han sido objeto de diversos estudios y aportaciones, a lo largo de más de una década, entre las que podemos destacar (Martín del Buey et al., 2015) las siguientes:

- En torno a las Fortalezas del yo, se ha diferenciado la dimensión Autoconcepto de la dimensión Autoestima, entendiendo por el Autoconcepto los aspectos de carácter cognitivo que integran el conocimiento que la persona tiene de sí misma y la Autoestima la dimensión afectiva o los valores que atribuye a esos conceptos (Alonso, Fernández y Martín-Palacio, 2004). Se ha analizado la diferencia real entre ambas dimensiones y su carácter independiente.
- En torno a la categoría Demandas del yo, las tres dimensiones se han estructurado dentro de unas coordenadas temporales donde la Motivación aparece como la intencionalidad o motivación del sujeto en el momento presente, la Expectativa en la dimensión futuro y la Atribución a la visión de lo hecho. Igualmente se han profundizado en las motivaciones básicas y elaborado una catalogación nueva en torno a seis dimensiones motivacionales (Martín del Buey y Romero, 2003; Fidalgo, Fernández, Fernández y Martín Palacio, 2004; Martín-Palacio y Martín del Buey, 2008).
- Sobre la categoría Retos del yo, cuyas dimensiones son Afrontamiento de problemas y Toma de decisiones, se profundiza en la diferenciación de ambas dimensiones que trabajan por separado. Igualmente se ha profundizado respecto a la correspondencia que tienen estas dos dimensiones con las Fortalezas del yo (Aguirre, Fernández y Martín-Palacio, 2004).

- Finalmente, sobre la categoría Relaciones del yo, se ha sometido a análisis factoriales pruebas en torno a las Habilidades sociales y se han confirmado que las tres dimensiones del constructo (Asertividad, Empatía y Comunicación) agrupan ese amplio catálogo existente (Mónico, Alonso y Fernández, 2004; Fernández, Martín Palacio y Martín del Buey, 2009; Martín del Buey y Martín-Palacio, 2012).

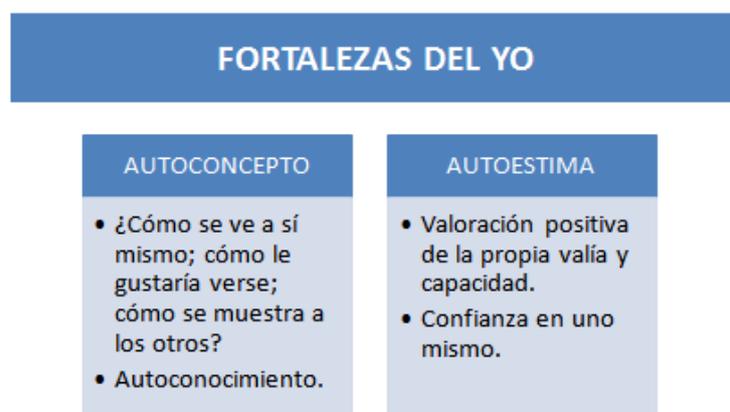


Figura 2. Fortalezas del yo. Fuente: elaboración propia

La primera categoría, Fortalezas del yo, consta de una dimensión cognitiva – Autoconcepto- y de una dimensión afectiva –Autoestima.

En su dimensión cognitiva, el Autoconcepto vendría establecido por la información que el sujeto tiene de sí mismo. En este constructo, el Autoconcepto se inserta dentro del concepto psicológico de la actitud y se entiende como un compuesto psíquico unitario relativo a lo que el individuo piensa, siente y hace respecto a sí mismo.

A este respecto, Rosenberg (1979) destaca tres grandes áreas en el autoconcepto:

- Cómo el individuo se ve a sí mismo.
- Cómo le gustaría verse.
- Cómo se muestra a los otros.

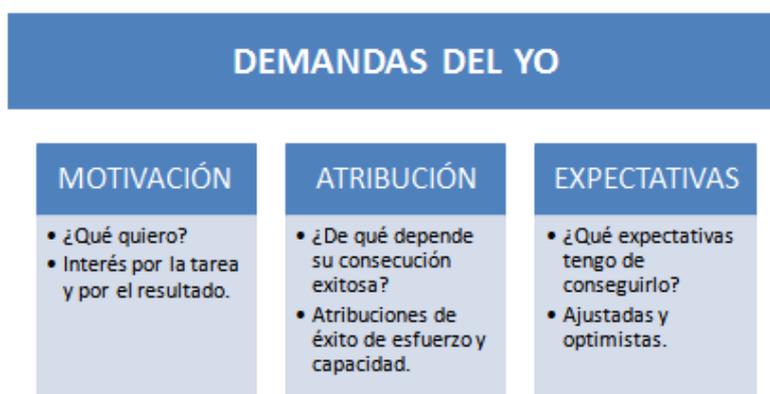


Figura 3. Demandas del yo. Fuente: elaboración propia

Dentro de la segunda categoría, “Demandas del yo”, el constructo Personalidad Eficaz parte de la idea de que la motivación debe dimensionarse en presente, pasado y futuro. En el presente estaría la Motivación estrictamente dicha, el pasado vendría determinado por la dimensión atribucional – Atribución - y el futuro sería la dimensión Expectativa.

A juicio de los autores del constructo, las preguntas: ¿qué quiero?, ¿qué expectativas tengo de conseguirlo? y ¿de quién o de qué depende su consecución exitosa? son básicas en la vida de cualquier persona. No tener respuestas para ellas crea en el individuo una línea muy alta de incertidumbre que puede conducir a una angustia existencial. No saber qué se quiere a cualquier nivel de querencia es molesto. No tener ninguna expectativa de poder conseguir lo que se desea también. Y desconocer la causa verdadera de ello es tremendamente desorientador. Las tres, forman dimensiones íntimamente relacionadas que activan el comportamiento humano. Así no es suficiente con saber qué quiero, es necesario tener expectativas de su consecución y conocer de forma sabia la dependencia o causa facilitadora de su consecución.

Se consideran estas tres dimensiones dentro de un continuo temporal (Martín del Buey y Martín-Palacio, 2012).

En cuanto al componente atribucional, para los autores del constructo, hacer una buena atribución de causalidad al resultado de nuestras acciones es un acto de inteligencia propio de una persona eficaz. Lo cual requiere muchas dosis de “Fortalezas del yo”: adecuado Autoconcepto y Autoestima. Es un acto que igualmente requiere una justa templanza para ajustar en su medida la causa del éxito y, en su caso, del fracaso.

Igualmente, si importantes son las metas que la persona eficaz persigue y la posible atribución de causalidad que hace de sus logros y sus fracasos, no lo es menos la importancia que se concede a las Expectativas que tiene de conseguir lo que se propone.

Así, una personalidad eficaz tendrá un buen autoconcepto y una alta autoestima, con motivación orientada a la tarea, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, un estilo resolutivo en el afrontamiento de sus problemas y una buena capacidad comunicativa, asertiva y empática.

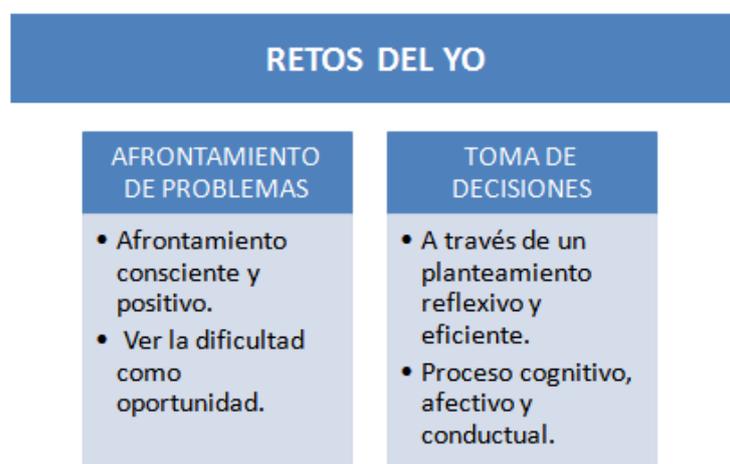


Figura 4. Retos del yo. Fuente: elaboración propia

Como se ha señalado, la tercera categoría del constructo, denominada “Retos del yo”, agrupa aquellos factores relacionados con el Afrontamiento de problemas y la



Figura 5. Relaciones del yo. Fuente: elaboración propia

La cuarta categoría, “Relaciones del yo”, es un área del constructo Personalidad Eficaz basado en la realidad del yo como ser social ineludible.

En ella se destacan tres dimensiones básicas: capacidad comunicativa, capacidad asertiva y capacidad empática. Ahora bien, sin dejar de considerar otras dimensiones y habilidades sociales relacionadas (como la sinceridad, la flexibilidad, la escucha activa o la capacidad de comprensión), también importantes en las relaciones del yo.

Con el término habilidad social se hace referencia a las capacidades o aptitudes empleadas por un individuo cuando interactúa con otras personas en un nivel interpersonal (Furnham, 1992).

Caballo (2015) reconoce la dificultad de definir qué es una conducta socialmente habilidosa y analiza las numerosas definiciones que se han dado al respecto, concluyendo que es necesario tener en cuenta tanto el contenido como las consecuencias del comportamiento, y propone la siguiente definición: “la conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas”.

1.3 Líneas de trabajo e investigación

La Personalidad Eficaz es un constructo que viene desarrollándose de forma ininterrumpida desde 1996 por el Grupo de investigación interuniversitario de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD) dirigido por los profesores Martín del Buey de la Universidad de Oviedo (España), Martín-Palacio de la Universidad Complutense de Madrid (España), Dapelo y Marcone de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso (Chile). Actualmente el equipo está formado por más de quince investigadores, de forma directa o indirecta, pertenecientes a diferentes universidades españolas y latinoamericanas.

En base a este constructo se han desarrollado, principalmente, dos líneas de trabajo e investigación. Una centrada en la construcción de instrumentos de evaluación en distintos contextos educativos (educación infantil, primaria, secundaria, universitaria y de formación profesional) y no educativos (población adulta). La otra está relacionada con el diseño de programas de intervención en las dimensiones de personalidad eficaz.

También se ha avanzado en el estudio sobre tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en distintas edades y en las relaciones del constructo con otros constructos como el de inteligencia emocional y el modelo integrativo supraparadigmático.

Así, en el contexto educativo, se han elaborado los siguientes instrumentos de medición:

Cuestionarios de Personalidad Eficaz

Cuestionario (ítems)	Autores/as	α	Destinatarios	Factores (n ítems)	Esfera
Cuestionario Personalidad Eficaz- Primaria 8-12 España-Chile. CPE-P/8-12 (22 ítems)	Cortés (2011)	.860	Para niños y niñas de 8 a 12 años españoles o chilenos.	Autoestima (4) Autorrealización académica (7) Autoeficacia resolutive (7) Autorrealización social (4)	Fortalezas Demandas Retos Relaciones
Cuestionario Personalidad Eficaz- Primaria/8-12/España Ampliado. CPE-P/8-12/ampliado (43 ítems)	Pizarro (2012)	.812	Niños y niñas de 8 a 12 años españoles	Autoconcepto físico (3) Motivación intrínseca (3) Atribuciones eficaces (9) Atribuciones de esfuerzo (3) Expectativas optimistas de conducta (5) Expectativas optimistas de rendimiento (3) Evitación del castigo(2) Afrontamiento positivo (2) Búsqueda de apoyo social (3) Autoconcepto social (3) Defensa de derechos propios (4) Asertividad (3)	Fortalezas Demandas Demandas Demandas Demandas Retos Retos Retos Relaciones Relaciones Relaciones
Cuestionario de Personalidad Eficaz- Educación Secundaria española. CPE-Ese (28 ítems)	Martín del Buey, Fernández, Morís, Marcone y Dapelo (2004)	.869	Estudiantes de Educación Secundaria españoles	Autorrealización académica (11) Eficacia resolutive (6) Autorrealización socioafectiva (11)	Fortalezas y Demandas Retos Fortalezas y Relaciones

Batería de Evaluación de la Personalidad Eficaz en contextos adolescentes españoles y chilenos. CPE-S/12-18/ampliado (72 ítems)	Di Giusto, Martín Palacio, Arnaiz y Guerra (2014)	.804 (Chile) y .803 (España)	Personas entre 12 y 18 años. Chilenos y españoles	Autoconcepto académico (4) Autoconcepto social (4) Autoconcepto familiar (4) Autoconcepto físico (3) Motivación interna (4) Motivación externa (3) Evitación del fracaso (3) Atribución interna por capacidad (4) Atribución interna por esfuerzo (4) Atribución externa (4) Expectativas internas por capacidad (3) Expectativas internas por esfuerzo (3) Expectativas externas (3) Fijarse en lo positivo (3) Introversión (3) Acción positiva y esfuerzo (3) Huida intropunitiva (3) Defender derechos propios (3) Expresión de enfado (4) Hacer peticiones (4) Interacción con personas que atraen (3)	Fortalezas Fortalezas Fortalezas Demandas Demandas Demandas Demandas Demandas Demandas Demandas Demandas Demandas Retos Retos Retos Retos Relaciones Relaciones Relaciones Relaciones
---	---	------------------------------	---	---	--

Cuestionario de Personalidad Eficaz- Educación Secundaria chilena. CPE-ESch (23 ítems)	Dapelo, Marcone, Martín del Buey, Martín Palacio y Fernández (2006)	.850	Estudiantes de Educación Secundaria chilenos	Autoestima (4) Autorrealización académica (7) Autoeficacia resolutive (6) Autorrealización social (6)	Fortalezas Demandas Retos Relaciones
Cuestionario Personalidad Eficaz- Universidad. CPE-U: PECEd (30 ítems)	Dapelo y Martín del Buey (2006)	.920	Estudiantes universitarios	Autoestima (8) Autorrealización académica (8) Autoeficacia resolutive (5) Autorrealización social (8)	Fortalezas Demandas Retos Relaciones
Cuestionario Personalidad Eficaz Universitarios- Ingeniería. CPE-U/I (25 ítems)	González, Castro y Martín Palacio (2011)	.880	Estudiantes de Ingeniería	Autoestima (6) Autorrealización académica (7) Afrontamiento de problemas (6) Autorrealización socioafectiva (6)	Fortalezas Demandas Retos Relaciones
Cuestionario Personalidad Eficaz- Formación Profesional. CPE-FP (24 ítems)	Martín del Buey, Fernández, Martín Palacio, Dapelo, Marcone y Granados (2008)	.840	Estudiantes de Formación Profesional	Autoestima (4) Autoconcepto académico (2) Expectativas de éxito (3) Capacidad resolutive (4) Afrontamiento de problemas (4) Autoconcepto social (6)	Fortalezas Demandas Retos Retos Relaciones
Cuestionario Personalidad Eficaz- Técnico Profesional. CPE-TP/chi (22 ítems)	Dapelo y Martín del Buey (2007)	.806	Contextos de educación Técnico- Profesional chilenos	Autoestima (5) Autorrealización académica (7) Autoeficacia resolutive (5) Autorrealización social(5)	Fortalezas Demandas Retos Relaciones

Figura 6. Personalidad Eficaz: instrumentos de medición. Fuente: Martín del Buey et al. (2015)

Estos instrumentos permiten medir las características y dimensiones del constructo en relación con: Fortalezas del yo, Demandas del yo, Retos del yo y Relaciones del yo.

Por otro lado, se ha desarrollado un Cuestionario de Personalidad Eficaz Adultos, CPE-A (Castellanos, Martín-Palacio, y Dapelo, 2012), que evalúa la personalidad eficaz en población adulta con edades comprendidas entre los 30 a 60 años, completando así el listado de cuestionarios existentes en torno al constructo, que cubren las edades de infantil, adolescencia y juventud.

Junto a estos instrumentos de medición, el equipo GOYAD ha desarrollado una serie de programas con el objetivo de operativizar y sistematizar el proceso de entrenamiento en las dimensiones del constructo.

Dado el carácter entrenable de las diez dimensiones a lo largo de todo el ciclo vital y la importancia de su mantenimiento constante a lo largo del mismo, los programas que se han elaborado toman como referencia la edad. Todos tienen una continuidad a lo

largo del tiempo; de tal manera que cada año se trabajan las dimensiones del programa, pero conforme se avanza en edad se va profundizando en ellas con nuevas actividades. En la siguiente tabla se muestra cómo se trabajan los contenidos de los distintos programas en cada una de las etapas educativas.

		Educación Infantil	Educación Primaria	Educación Secundaria	Universidad	Centros de Menores
FORTALEZAS	Autoconcepto	X	X	X	X	X
	Autoestima		X	X	X	X
	Control afectivo					X
DEMANDAS	Motivación	X	X	X	X	X
	Atribución	X	X	X	X	X
	Expectativas	X	X	X	X	X
RETOS	Afrontamiento de problemas	X	X	X	X	X
	Toma de decisiones	X	X	X	X	X
RELACIONES	Empatía	X	X	X	X	X
	Asertividad	X	X	X	X	X
	Comunicación	X	X	X	X	X

Figura 7. Contenidos de los programas de Personalidad Eficaz. Fuente: Martín del Buey et al. (2015)

Todos los programas, contruidos para las diferentes etapas educativas: Educación Infantil (Arnaiz, González y Bermúdez, 2013); Primaria (Pizarro, Martín-Palacio y Flores, 2013); Secundaria (Di Giusto, Martín del Buey y Dapelo, 2013); Universidad (Castellanos, Zamorano y Bernal, 2013); y Entornos Residenciales (Guerra, García Alba y Flores, 2013); se componen de dos manuales: Manual del entrenador, guía o tutor, donde se incluyen todas las unidades con sus criterios formales y metodológicos para llevar a cabo su aplicación; y manual del alumno, que contiene únicamente las fichas de trabajo que debe elaborar en cada una de las sesiones del programa.

Cabe destacar, además, que los cuestionarios contruidos se utilizan como elementos de control de la eficacia del programa en muchos casos. Se hace una primera valoración del estado de desarrollo de las dimensiones al principio del programa y se finaliza con una nueva valoración al final del mismo.

GOYAD también ha investigado y trabajado en el establecimiento de tipologías modales multivariadas en cada una de las edades en las que ha centrado su evaluación por su aplicabilidad y utilidad diagnóstica en el área de la orientación psicoeducativa. Obtener un determinado perfil permite, en base al mismo, desarrollar un programa de entrenamiento más preciso que potencie y desarrolle las dimensiones positivas encontradas y corrija y neutralice las negativas. El constructo parte de la entrenabilidad constante de sus diez dimensiones.

Las tipologías modales multivariadas tienen en cuenta la participación de varias dimensiones con una mayor o menor intensidad de las mismas lo que determina el establecimiento de perfiles diferenciales.

Se han encontrado tipologías modales en base a la presencia o ausencia de las cuatro categorías constitutivas del constructo en los tramos de edades comprendidas en contextos de educación primaria, secundaria, educación universitaria, adultez y senectud, tanto en población española como chilena. De forma reiterada aparecen cuatro perfiles: Tipo totalmente eficaz frente al tipo totalmente ineficaz; y dos tipos intermedios: eficaz inhibido e ineficaz social. Cabe señalar que si bien la diferencia entre los grupos extremos es evidente, las diferencias entre los grupos intermedios la marca, en la mayoría de los casos, la categoría Relaciones del yo. Ello evidencia la importancia del factor social como elemento diferenciador de la eficacia en las personas (Gómez, 2012; Pizarro, 2012; Ramírez, 2013; Di Giusto, 2013; Bernal, 2014).

En la siguiente tabla se presenta un resumen de los tipos encontrados en las diversas investigaciones.

1.4 Personalidad Eficaz y entorno laboral

De lo expuesto en los apartados precedentes, se desprende la importancia que las competencias, habilidades y recursos de personalidad eficaz adquieren para el desarrollo del individuo, en todos los ámbitos de la vida, incluido el entorno laboral o de trabajo.

Peinado (2015) destaca a este respecto cómo entre la población adulta que nos rodea, empezando quizá por nosotros/as mismos, existen carencias significativas en la construcción de la personalidad, incluso se acuña el término de “analfabetismo emocional”, señala, para referirse a la carencia de herramientas para relacionarnos emocionalmente con los demás, para expresar verbal o corporalmente los sentimientos y afectos, para entender al otro, para relacionarnos en el tejido asociativo o laboral, una situación que se agrava, concluye, teniendo en cuenta el sesgo de género que aún caracteriza la cotidianidad de las aulas y las familias, en el colectivo masculino.

La persona es un ser social por naturaleza y nuestra vida en sociedad requiere una ineludible interacción con los demás.

En nuestra sociedad, el trabajo, como actividad y necesidad básica del ser humano, es un fenómeno de una importancia incuestionable en la vida de las personas y en el desarrollo de las sociedades (Peiró y Prieto, 1996).

A lo largo de la historia del pensamiento, muchos autores han planteado que el trabajo es la acción humana transformadora del medio en el que vive el ser humano, haciéndolo mundo humano (Peiró, 1993).

La persona que ejecuta el trabajo lo hace en colaboración con otros agentes de su entorno social, y en su realización, si se dan determinadas condiciones, va logrando de

forma progresiva su propia autorrealización, o, en caso contrario, su alienación y despersonalización (Peiró y Prieto, 1996).

El autoconcepto juega un papel decisivo y central en el desarrollo de la personalidad. Un autoconcepto positivo está en la base del buen funcionamiento personal, social y profesional dependiendo de él, en buena medida, la satisfacción personal, el sentirse bien consigo mismo (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008).

Sánchez-Anguita (2006), siguiendo la teoría de la autoeficacia de Bandura (1987) destaca el papel primordial que el pensamiento autorreferente ejerce en el funcionamiento psicosocial del individuo, actuando como un enlace entre el conocimiento previo y la acción. Se refiere a cómo el individuo juzga sus propias capacidades y cómo afectan estos juicios en su propia motivación y acción. Las creencias sobre las propias capacidades que tiene el individuo para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos para manejar situaciones futuras van a influir sobre el modo de pensar, sentir, motivarse y actuar de las personas.

La autoeficacia percibida tiene una influencia significativa en el funcionamiento y bienestar general del individuo, un papel fundamental en el estilo de vida, y en la iniciación y mantenimiento de conductas de salud y enfermedad (Bandura, 1995, 2012; Grembowski et al., 1993; Klein-Hessling, Lohaus y Ball, 2005), entre las cuales, Vallejo-Sánchez y Pérez-García (2015) destacan las siguientes:

- Hábitos de ejercicio, alimentación, sueño, higiene, consumo de sustancias, etc.
- Manejo de enfermedades crónicas o dolorosas.
- Afrontamiento del estrés vital, a través de la resolución de problemas o de la autorregulación emocional para reducir su impacto.

Desde la teoría social cognitiva, las creencias de eficacia juegan un papel modulador entre los estresores o demandas del trabajo y la conducta de afrontamiento. De manera que, en contextos de estrés, las personas con elevado nivel de autoeficacia

utilizarán más conductas de afrontamiento activo, centradas en la solución del problema, que las personas con niveles menores de autoeficacia (Salanova, Grau y Martínez, 2005).

Para Lazarus y Folkman (1984), el estrés es considerado como un estado emocional negativo – fundamentalmente, ansiedad, depresión y hostilidad -, acompañado de cambios fisiológicos, y producido por la percepción por parte del sujeto de que las demandas del medio (en este caso, el trabajo) le desbordan o son amenazantes y de que carece de las habilidades o recursos para manejarlas - percepción de incontrolabilidad -.

Relacionado con el autoconcepto, o conocimiento que la persona tiene de sí misma, se destaca también la importancia de la autoestima y se entiende que el actuar de forma competente va ligado a un sentimiento de valía personal. En este sentido, Branden (1969) definía la autoestima como “la convicción de que uno es competente para vivir, y valioso por estar vivo”.

Rueda (2011) analiza las aportaciones actuales que se realizan en torno a este concepto y resume las características que determinan una autoestima adecuada señalando que debe ser: segura, genuina y estable. La autoestima segura será aquella que se caracteriza por el mantenimiento de sentimientos positivos hacia uno mismo, los cuales no dependen de fuentes de validación externas al individuo, sino que se generan de forma intrínseca. Será genuina si admite y acepta la existencia de los aspectos negativos; y congruente, tanto a nivel consciente como inconsciente, si la persona se siente valiosa y querida por sí misma. Por último, la autoestima debe ser segura presentando un nivel elevado de estabilidad, fluctuando relativamente poco ante las experiencias cotidianas o los sucesos vitales que se producen en la vida de la persona.

En relación con el poder de la autoestima en el lugar de trabajo, Branden (2011) destaca la importancia de una autoestima positiva en el trabajo, especialmente, en una época de cambio acelerado, de elecciones y desafíos que exigen una mayor capacidad

Capítulo 2

LA DOCENCIA COMO PROFESIÓN

2.1 Condicionantes y retos actuales de la profesión docente

2.2 Funciones del profesorado y malestar docente

2.3 Competencias docentes

2.4 Desarrollo profesional docente

2.1 Condicionantes y retos actuales de la profesión docente

Nuestra Constitución reconoce en su artículo 27, dentro del capítulo de derechos fundamentales, el derecho a la educación en los siguientes términos:

“1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. 3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. 4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita. 5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes. 6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales. 7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca. 8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes. 9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley

establezca. 10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.”

De este artículo, de la norma fundamental de nuestro ordenamiento jurídico, podemos destacar, en primer lugar, en relación con el tema de esta investigación, que el objeto de la educación es: “el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

La LOE (2006) y la LOMCE (2013) desarrollan este derecho fundamental regulando: los principios y fines de sistema educativo, la organización de las enseñanzas, la definición del currículo escolar, las funciones del profesorado, los tipos de centros docentes, la evaluación del sistema educativo, la inspección educativa y la organización de los recursos necesarios para el cumplimiento de los objetivos de la esta ley.

Subrayando lo anterior, de acuerdo con el artículo 2 de la LOE, el sistema educativo debe orientarse a la consecución de los siguientes fines:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.*
- b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.*
- c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.*
- d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.*
- e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición*

de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.

f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.

h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.

i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras.

k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Esto va a significar que el rol docente actual no es el de mero transmisor de conocimientos, sino que va a implicar unas funciones mucho más importantes, como formador integral de la personalidad del alumnado; educar y formar no solo para el trabajo y para ulteriores estudios, sino fundamentalmente para la vida en sociedad, para lograr ciudadanos respetuosos, solidarios, con espíritu crítico, pero que argumenten desde el diálogo y desde la comprensión de las ideas ajenas, para lo cual el docente debe dar ejemplo (Figermann, 2010).

Es preciso añadir, como parte sustantiva del conjunto de cualidades y competencias imprescindibles del profesorado, una conciencia clara de la dimensión ética de la profesión docente, entendida como un compromiso profesional compuesto por valores, actitudes y estilos de comportamiento con una meta social: la de la formación

de los ciudadanos del futuro (XXI Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2015).

Ahora bien, la educación es una tarea compartida. Antes de entrar en la escuela, recibimos la influencia educativa de nuestro entorno familiar y del medio social, que seguirá siendo determinante –cuando no decisivo- durante el periodo de enseñanza (Sabater, 1997).

A este respecto, podemos afirmar con Gaviria (2014) que no es posible la existencia de educación sin la participación de la familia. La participación de los padres, que es un derecho individual y una responsabilidad, es también, desde luego, una necesidad social; porque en un sentido profundo la educación es co-educación, es decir, educación con otros. Nos educamos para la comunidad, pero también en comunidad.

Siguiendo a Reparaz y Naval (2014) existe una amplia evidencia empírica que indica que la participación de las familias en la escuela, además de constituir un derecho y un deber, aporta grandes beneficios tanto a los estudiantes como a la escuela y a los propios padres y madres, con un gran impacto: en el rendimiento académico (Jeynes, 2011); en la alfabetización y aprendizaje de la lectura (Sanders y Sheldon, 2009); en la autoestima y la competencia social del alumnado (Shumow, 2009); en la participación y la asunción de responsabilidades (Grant y Ray, 2013). A este respecto, Martínez (1992), a partir de una revisión de estudios empíricos hasta la fecha, concluía que cuando los padres participan activamente en el centro escolar, los hijos incrementan su rendimiento académico y el centro mejora su calidad educativa. También Sarramona y Roca (2004, 2007) argumentan la existencia de una relación estrecha entre participación de los padres y calidad de la educación.

A partir de estas evidencias y revisiones, los Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (2014), han planteado propuestas para la mejora de la colaboración de las familias en la educación, entre las que cabe destacar las siguientes:

2.2 Funciones del profesorado y malestar docente

La LOE (2006), en su artículo 91.1 (no modificado por la LOMCE, 2013), regula las siguientes funciones del profesorado:

“a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulo que tengan encomendados.

b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.

c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.

e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.

f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.

g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.

h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.

i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.

j) La participación en la actividad general del centro.

k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.

l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondientes.”

La LOE también establece expresamente (artículo 91.2) que *“los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.”*

Así pues, las funciones del profesorado van más allá de la mera transmisión de conocimientos académicos. Son funciones que conllevan poner en práctica habilidades y recursos personales. De tal manera que funciones como: la programación de las enseñanzas, la evaluación del alumnado, la tutoría, la orientación, la participación en las actividades del centro, la contribución al buen clima del centro, la información a las familias y la propia mejora continua, van a requerir habilidades y recursos como: capacidad para la toma de decisiones, habilidades de comunicación, trabajo en equipo, afrontamiento de problemas, autoconocimiento, motivación y autoeficacia.

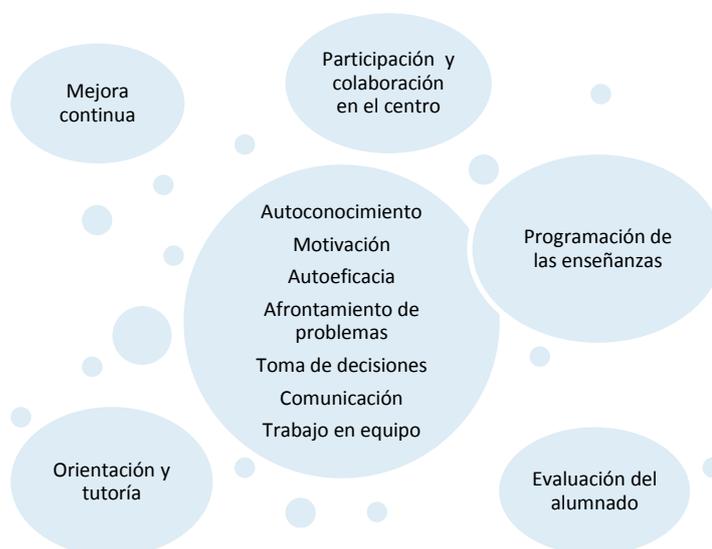


Figura 9. Funciones del profesorado y recursos de personalidad eficaz. Fuente: elaboración propia

Para el desarrollo de las funciones del profesorado, la LOE (2006) y la LOMCE (2013) introducen algunas previsiones en materia de formación, reconocimiento, apoyo y valoración del profesorado. Así:

- En cuanto a la formación inicial, se exige que su contenido garantice la capacitación adecuada para afrontar los retos del sistema educativo y adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. (art. 100)
- Por su parte, los programas de formación permanente deben contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización, encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. (art. 102)
- En cuanto al reconocimiento y apoyo del profesorado se establece la obligación por parte de las Administraciones educativas de velar por que el profesorado reciba el trato, la consideración y el respeto acordes con la importancia social de su tarea; y se prevé que las Administraciones educativas presten una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente (art. 104).
- Finalmente, a fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas deberán elaborar planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado (art. 106).

A pesar de estas previsiones, en la actualidad se sigue hablando de malestar docente (Bernal y Donoso, 2012; Guil-Bozal, 2013; Pascual y Conejero, 2015; Valle y Manso, 2016).

Esteve (1987) definió el malestar docente como “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia”; y fue el primero en analizar de una manera sistemática sus múltiples consecuencias.

2.3 Competencias docentes

En las últimas décadas, el Comité Mixto OIT/UNESCO (1966, 1997, 2012, 2015, 2018) para la aplicación de recomendaciones relativas al personal docente, señala la necesidad de adquirir, en su formación inicial y permanente, nuevas competencias para desempeñar adecuadamente su labor, en un mundo que está sufriendo profundos cambios. Estas competencias, reconocen, deberían orientar la formación y evaluación de los docentes.

Se ha apuntado que el personal docente debe hacer frente a nuevos desafíos en sus labores diarias, incluida: la diversificación de la población escolar, la transformación económica y tecnológica, la globalización, las nuevas formas de acceso al conocimiento o el aprendizaje permanente; que los gobiernos deben tomar en consideración estos desafíos a la hora de formular sus políticas nacionales; y que estos desafíos implican nuevas funciones y competencias para el personal docente.

Por su parte, la OCDE (2004, 2009, 2013, 2018) también ha puesto de manifiesto la preocupación que muestran casi todos los países por la existencia de lagunas “cualitativas” relacionadas con el saber y las competencias necesarias para responder a las necesidades escolares actuales.

Los perfiles del profesorado deben basarse en una visión enriquecedora de la docencia y englobar parámetros tales como: un sólido conocimiento de la materia que vaya a impartirse; la adquisición de nuevas competencias pedagógicas; la capacidad de trabajar eficazmente con un amplio abanico de estudiantes y compañeros de trabajo; y el continuo desarrollo profesional.

En el ámbito europeo, las instituciones comunitarias también vienen planteando la idea de que el cambio social y la conciencia de tendencias de cambio globalizadas, que superan las peculiaridades nacionales, están en la base de la

necesidad de redefinir el papel de los profesores para responder a las nuevas demandas sociales y consecuentemente el tipo de formación inicial que éstos deben recibir.

En muchos países europeos ya existen, dentro del contenido del currículo de la formación inicial de profesores, programas específicos de formación para que los futuros profesores dominen las nuevas responsabilidades que la sociedad plantea a nuestros sistemas educativos: dominio básico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, adquisición de habilidades de gestión y administración de los centros educativos, capacidad de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, dominio de la integración de alumnos con diversos orígenes culturales y adquisición de las destrezas sociales necesarias para afrontar con éxito la gestión de la convivencia con alumnos difíciles.

Moreno-González (2011) destaca que las recomendaciones del Consejo de Educación de la Comisión Europea respecto a la profesión docente son clarificadoras de hacia dónde se pretende ir:

- Que sea una profesión graduada a cursar en universidades o centros de enseñanza superior, en la que primen competencias que le habiliten para adquirir: conocimientos de la materia o materias a enseñar; conocimientos de pedagogía; formación didáctica; práctica en la investigación educativa como medio para la mejora de la actividad docente; capacitación en el uso de instrumentos y recursos para guiar y apoyar a los estudiantes; conocimiento de la dimensión social y cultural de la educación.
- Enmarcada en el contexto del aprendizaje a lo largo de la vida, donde adquiere un papel clave la formación permanente que dote al profesorado de nuevos conocimientos, destrezas y recursos para innovar en su trabajo.
- Que facilite la movilidad del profesorado entre distintos países europeos, entre diferentes niveles educativos y entre distintas profesiones dentro del sector de la educación.

- Que esté basada en la colaboración entre profesores, y entre los centros docentes y los organismos sociales locales, provinciales, estatales y comunitarios con competencias educativas y culturales.

Tanto la OCDE como la Unión Europea han hecho de las competencias el referente principal de su planteamiento educativo, distinguiéndose entre las competencias que han de alcanzar el alumnado al término de las diferentes etapas educativas (competencias básicas) de aquellas otras que deben adquirir y desarrollar los docentes para realizar bien su trabajo (competencias docentes).

Se trata de un concepto que ha ido desarrollándose en su definición y contenido con el análisis científico y las aportaciones realizadas por la doctrina y las instituciones.

Para Perrenoud (2007), el concepto de competencia representa una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones.

Las competencias profesionales de los docentes han de referirse al conjunto de saberes, capacidades, conocimientos, experiencias, etc., que les permiten cumplir de forma satisfactoria los requisitos de su profesión (Marchesi, 2007).

Zabala y Arnau (2008) definen competencia como: la capacidad o habilidad de efectuar tareas o hacer frente a situaciones diversas de forma eficaz en un contexto determinado y para ello es necesario movilizar actitudes, habilidades y conocimientos al mismo tiempo y de forma interrelacionada.

Para Monereo (2010) el concepto de competencia debe referirse al conjunto de conocimientos y estrategias que pueden permitir a un docente afrontar con éxito los problemas, conflictos y dificultades que de forma más habitual se le presentan durante su ejercicio profesional.

Para Barceló-Cerdá, López-Gómez y Camilli-Trujillo (2012), las competencias docentes se refieren a aquellos conocimientos y aptitudes que hay que promover y cultivar en

los profesionales de la educación a fin de que estos puedan desarrollar su tarea acorde a las exigencias curriculares y formativas del nuevo enfoque competencial.

García-Ruiz y Castro (2012) definen las competencias docentes como: el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente.

Bozu (2007, 2012), ha destacado algunos elementos comunes de las numerosas definiciones de competencia aportadas por diversidad de autores e instituciones:

- En el concepto de competencia se integra el saber, el saber hacer y el saber ser.
- Se constituye de conocimientos, habilidades y actitudes que producen resultados tangibles.
- Tienen relación con la acción: se desarrollan y se actualizan en la acción.
- Están vinculadas a un contexto, a una situación dada.
- Facilitan la resolución eficaz de situaciones laborales.
- Son educables.

Para esta autora, en la mayoría de las definiciones de competencia profesional se reconoce que esta expresión no se limita a un conjunto de habilidades o destrezas requeridas para desempeñarse adecuadamente en un contexto determinado; es decir, no se limita a la simple ejecución de tareas, sino que también involucra una combinación de atributos con respecto al saber, saber hacer y saber ser (Tunning, 2003). Por eso, en cuanto a las competencias profesionales del profesorado, esta autora las define como: el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para realizar una docencia de calidad; esto es, lo que han de saber y saber hacer los profesores/as para abordar de forma satisfactoria los problemas que la enseñanza les plantea.

En cuanto a cuáles son las competencias docentes, siguiendo la propuesta integradora de Cano (2007), tras analizar las aportaciones realizadas por los principales autores sobre la materia, entre estas competencias estarían las siguientes:

- Capacidad de planificación y de organización del propio trabajo

- Capacidad de comunicación
- Capacidad de trabajar en equipo
- Capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos
- Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación
- Autoconcepto ajustado y positivo
- Autoevaluación constante de nuestras acciones

Como destaca esta autora, a partir del análisis de la actividad docente, el trabajo docente requiere una planificación diaria pero, sobre todo, una planificación estratégica a medio y largo plazo que conecte las metas que deseamos conseguir, más allá de resolver las urgencias diarias. Especial importancia cobra en este sentido la gestión del tiempo y una actitud proactiva, no reactiva, ante los problemas. Por ello, señala, hay que cambiar el estilo reactivo por la iniciativa y la búsqueda de alternativas. Por otro lado, algunas de las dificultades habituales en la práctica docente derivan de no saber tomar decisiones. En los centros educativos, apunta, suele suceder que la toma de decisiones resulta poco ágil, poco efectiva y poco creativa. Especialmente relevante es también establecer procesos de evaluación de la propia tarea, que permitan al docente conocer (no intuir) cuáles son las cosas que no han funcionado bien y poner solución, como base para una planificación de nuestro trabajo más ajustada. Para ello, esta autora propone una serie de técnicas e instrumentos sencillos para la mejora de la práctica docente.

En cuanto a la capacidad de comunicación, afirma que en el ámbito educativo cobra una especial importancia, puesto que el acto didáctico es, en esencia, un acto comunicativo y de relación. Algunas propuestas y estrategias para la mejora comunicativa en este ámbito se refieren a: escucha activa, empatía, ponderar las consecuencias, valorar el momento, adecuar nuestro mensaje a los destinatarios del mismo, cuidar la comunicación no verbal o utilizar el espacio adecuado.

2.4 Desarrollo profesional docente

La vida profesional de los docentes pasa por diferentes etapas, caracterizadas por una serie de cambios significativos que pueden tener implicaciones en la tarea, en el bienestar y en la efectividad del desempeño.

En este sentido, García-Huidobro (2014) plantea que no se llega a ser profesional de la educación en un momento determinado y de una vez para siempre, sino a través de un proceso continuo que comienza con el período de formación inicial, pero que se enriquece con el crecimiento y aprendizaje a lo largo del ejercicio de la profesión.

Para este autor, el desarrollo profesional incluye la capacidad de hacerse responsable de su propio proceso de aprendizaje continuo. Este desarrollo profesional continuo supone la existencia de un conjunto de habilidades y conocimientos que las personas pueden aprender para desempeñarse con eficiencia (Danielson, 2011). Estas habilidades y conocimientos pueden enseñarse (formación inicial), pero suponen también el aprendizaje en la práctica (formación continua).

De este modo, indica, se quiebra la representación de un profesional docente que, al término de su formación universitaria, está ya listo y preparado para ejercer la docencia el resto de su vida. En cambio, se propone que la formación “se completa” con/ en la experiencia docente y que, por tanto, el ejercicio de la profesión forma parte del proceso de formación docente, el cual debe concebirse como un proceso continuo.

En el ámbito de la profesión docente, podemos afirmar con Day (1999), citado por Vaillant y Marcelo (2015), que “el desarrollo profesional incluye todas las experiencias de aprendizaje naturales y aquellas planificadas y conscientes que intentan directa o indirectamente beneficiar a los individuos, grupos o escuela y que

Capítulo 3

LA SALUD LABORAL DOCENTE

3.1 Salud laboral y entorno laboral saludable

3.2 Condiciones de trabajo y factores de riesgo en el ámbito laboral docente

3.3 La prevención de riesgos laborales

3.4 Evaluación de la salud laboral docente

3.1 Salud laboral y entorno laboral saludable

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1948) define, por primera vez, en su acta de Constitución, la salud como: “un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.

De esta definición podemos destacar, en una primera aproximación, los siguientes aspectos:

- Se entiende la salud en un sentido amplio de bienestar.
- La salud es el resultado de múltiples factores: biológicos, sociales y personales, que interactúan entre sí; y todos ellos van a tener que ser tenidos en cuenta.
- Es una definición adoptada en el seno del máximo organismo de salud, mundialmente reconocido, y establece un marco común para el desarrollo de políticas y medidas que mejoren las condiciones de vida y trabajo de los ciudadanos.

En el ámbito laboral, el Convenio 155 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT, 1981) dejó establecido que “el término salud, en relación con el trabajo, abarca no solamente la ausencia de afecciones o de enfermedad, sino también los

elementos físicos y mentales que afectan a la salud y están directamente relacionados con la seguridad e higiene en el trabajo”.

Este Convenio fue ratificado por España en 1985 y obliga a todos los estados miembros a prevenir los accidentes y los daños para la salud que sean consecuencia del trabajo, incluidos los riesgos y daños psicosociales, y a adoptar las medidas legislativas y reglamentarias necesarias.

En nuestro ordenamiento jurídico, el marco normativo básico en esta materia ha quedado recogido en la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL, 1995), trasposición de la Directiva Marco 89/391, de 12 de junio, sobre salud y seguridad en el trabajo. Este marco ha sido, posteriormente, objeto de un amplio desarrollo reglamentario a través de numerosos reales decretos que vienen regulando disposiciones mínimas de seguridad y salud en el trabajo en aspectos concretos, tales como: servicios de prevención (RD 39/1997 de 17 de enero), lugares de trabajo (RD 486/1997 de 14 de abril), equipos con pantallas de visualización de datos (RD 488/1997 de 14 de abril), señalización (RD 485/1997, de 14 de abril), equipos de protección individual (RD 773/1997 de 30 de mayo), equipos de trabajo (RD 1215/1997 de 18 de julio), infracciones y sanciones (RD 5/2000 de 4 de agosto), riesgo eléctrico (RD 614/2001 de 8 de junio), agentes químicos (RD 374/2001 de 6 de abril), actuación de la Inspección de Trabajo en el ámbito de la Administración (RD 707/2002 de 19 de julio), coordinación de actividades empresariales (RD 171/2004 de 30 de enero), subcontratación en el sector de la construcción (Ley 32/2006 de 19 de octubre), Código Técnico de Edificación (RD 314/2006 de 17 de marzo), ruido (RD 286/2006 de 10 de marzo), estatuto del trabajador autónomo (Ley 20/2007 de 12 de julio), infracciones muy graves en materia de prevención de riesgos (RD 597/2007 de 4 de mayo), máquinas (RD 1644/2008, de 10 de octubre), riesgo laboral durante el embarazo o durante la lactancia natural (RD 295/2009, de 6 de marzo) adaptación de la legislación de prevención de riesgos laborales a la Administración General del Estado (RD 67/2010, de 29 de enero), campos electromagnéticos (RD 299/2016, de 22 de julio).

La finalidad de la salud en el trabajo consiste en: lograr la promoción y el mantenimiento del más alto grado de bienestar físico, mental y social de los trabajadores en todas las ocupaciones; prevenir entre los trabajadores las desviaciones de salud causadas por sus condiciones de trabajo; proteger a los trabajadores en su empleo contra los riesgos resultantes de factores adversos para su salud; procurar la colocación y el mantenimiento del trabajador en un entorno de trabajo adaptado a sus capacidades fisiológicas y psicológicas (Comité Mixto OIT/OMS, 1950).

A partir de este marco, la salud en el trabajo debe considerarse como un objetivo de mejora constante que implica considerar la totalidad del individuo, relacionado con su entorno y con el medio en el que vive y trabaja.

A partir de estas disposiciones, y de acuerdo con las definiciones y objetivos de la OMS y de la OIT, recientemente se ha impulsado el modelo *Entorno Laboral Saludable* que se define como: “aquel ambiente de trabajo en el que los trabajadores y los empleadores colaboran en el uso de un proceso de mejora continua para proteger la salud, la seguridad y el bienestar de todos los empleados y la sostenibilidad del lugar de trabajo” (OMS, 2010).

Para crear un entorno de trabajo saludable, según el modelo de la OMS, existen cuatro planos clave de actuación sobre los que se debe intervenir: el ambiente físico de trabajo, el ambiente psicosocial del trabajo, los recursos personales de salud y la participación de la empresa en la comunidad.

Este modelo se puede ilustrar gráficamente en la siguiente figura:

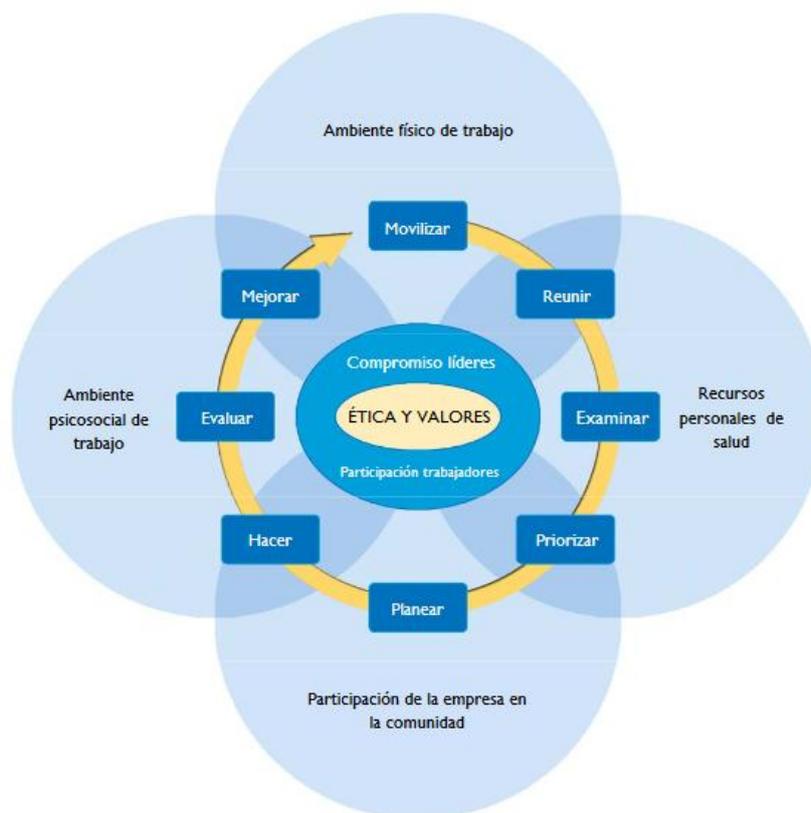


Figura 13. Ambientes de trabajo saludables: un modelo para la acción. Fuente: OMS, 2010

El ambiente físico de trabajo haría referencia a: la estructura, el aire, la maquinaria, el mobiliario, los productos químicos, los materiales y los procesos de producción en el trabajo. Estos factores, como veremos, pueden afectar a la seguridad y a la salud física de los trabajadores, así como a su salud mental y a su bienestar.

El ambiente psicosocial de trabajo, dentro de este modelo, incluye la organización del trabajo y la cultura institucional, las actitudes, los valores, las creencias y las prácticas que se exhiben diariamente en la empresa, que también pueden afectar al bienestar mental y físico de los empleados.

Los recursos personales de salud en el lugar de trabajo, para este modelo, consisten en el entorno propicio, los servicios de salud, la información, las oportunidades y la flexibilidad que brinda una empresa a los trabajadores con el objeto de apoyar o motivar sus esfuerzos por mejorar o mantener sus prácticas personales de estilo de vida saludable, así como vigilar y apoyar su estado actual de salud física y mental.

más de cuarenta organizaciones como modelos de empresa saludables por promover y proteger la salud, la seguridad, y el bienestar de los trabajadores y la sostenibilidad del ambiente de trabajo apostando por la mejora continua. La principal ventaja, tal y como se señala desde AENOR, es que facilita la gestión de la salud, la seguridad y el bienestar de todos los trabajadores, de una manera sostenible; además de contribuir a aumentar la productividad, la competitividad y la sostenibilidad de las empresas; asimismo, ayuda a disminuir los costes sanitarios y de seguridad social, e impulsa la mejora de la calidad de vida en la sociedad.

Para obtener dicha certificación, las empresas o entidades saludables deberán identificar los factores de riesgo para la salud que puedan influir en su ambiente de trabajo, para intentar eliminarlos o reducirlos, actuando sobre cuatro escenarios clave:

- El ambiente físico de trabajo
- El entorno psicosocial del trabajo
- Los recursos personales de salud
- La participación de la empresa u organización en la comunidad



Figura 14. Modelo de empresa saludable. Fuente: AENOR, 2014

El desarrollo de recursos personales de salud dentro del actual modelo de entornos laborales saludables, se justifica como una línea de intervención necesaria para la mejora de la salud y el bienestar en el trabajo. Empleamos una buena parte de nuestra actividad diaria en el trabajo y su influencia en nuestro bienestar físico, mental y social es muy importante, por lo que debe prestarse mucha atención a las condiciones en las que realizamos nuestra actividad laboral, para que no se vea afectada o mermada nuestra salud. Por ello, se deben estudiar y desarrollar los aspectos positivos del trabajo en la salud como la motivación, la autoestima o la autorrealización, y se debe tratar de eliminar todos aquellos aspectos del mismo susceptibles de materializarse en daños o enfermedades para la salud.

Así pues, la atención a los recursos personales debe formar parte de las estrategias de intervención de las empresas y las Administraciones públicas para con sus trabajadores.

En el ámbito de la profesión docente, los riesgos laborales de origen psicosocial van a tener una especial incidencia. Al abordarlos, tradicionalmente, se ha puesto el punto de mira, sobretodo, en variables organizacionales; sin embargo se viene reclamando una mayor integración de variables laborales y variables personales para explicar los factores de riesgo psicosocial en el trabajo y sus consecuencias.

En este sentido, Lazarus (2000) plantea que en la mayor parte de la investigación se ha descuidado el funcionamiento interno del proceso de estrés porque los estudios se han orientado fundamentalmente a analizar aspectos del ámbito y/o contexto laboral y, en menor grado, las variables de personalidad.

Desde entonces, destacados autores e investigadores (Larson y Luthans, 2006; Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007; Schaufeli y Salanova, 2008; Moreno-Jiménez, Garrosa, Corso, Boada y Rodríguez-Carvajal, 2012; Llorens, Martínez y Salanova, 2017; entre otros) vienen señalando la importancia de desarrollar también las competencias y recursos personales para conseguir unas organizaciones de trabajo saludables.

3.2 Condiciones de trabajo y factores de riesgo en el ámbito laboral docente

El empleo es, generalmente, nuestro principal medio de vida, por el que obtenemos los recursos económicos necesarios para atender nuestras necesidades materiales; con ello, el trabajo permite nuestra supervivencia; pero además el trabajo se realiza en un medio de interacción que debe favorecer nuestro bienestar, nuestro desarrollo y nuestra integración y participación social.

El trabajo es necesario para el ser humano, pero la actividad laboral puede perjudicar la salud del trabajador debido a las condiciones en las que se desempeña. Los peligros que amenazan su seguridad física son, por ejemplo: riesgos mecánicos de golpes, cortes o atrapamientos por la utilización de máquinas y herramientas; riesgo de contacto eléctrico; deslizamientos o caídas desde altura; riesgos ergonómicos por movimientos repetitivos, posturas forzadas o esfuerzos excesivos; riesgo de proyección de partículas; riesgo de daños por exposición a vibraciones y radiaciones ionizantes y no ionizantes; riesgos biológicos; riesgo de accidentes en vehículos a causa de desplazamientos en el trabajo; entre otros.

Además, junto a estos riesgos físicos, existe otro tipo de riesgos de origen psicosocial como: el estrés laboral, el burnout o síndrome de quemarse en el trabajo (SQT) y el acoso laboral; con graves consecuencias para los trabajadores, para la empresa y para la sociedad en su conjunto.

La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1988) viene destacando que los trabajadores que enfrentan riesgos psicosociales pueden tener los siguientes problemas asociados: trastornos del sueño, automedicación, alcoholismo, depresión, ansiedad, irritación, nerviosismo, distracciones y errores que a su vez pueden causar accidentes.

La siniestralidad laboral y los accidentes también afectan a la organización. El efecto mayor son generalmente los costes personales, incuantificables. El empleador y los compañeros del trabajador accidentado se ven afectados emocionalmente siempre

que se produce un accidente de trabajo. La OMS reconoce que estos efectos pueden ser devastadores en una empresa pequeña, en el caso extremo en que se produce la muerte de un trabajador. Junto a los costes personales, existen importantes costes económicos para la empresa. Cuando alguien sufre un accidente en el trabajo se producen costes directos e indirectos para el empleador; por ejemplo: costes de asistencia sanitaria, gastos de recuperación de la salud, indemnizaciones, primas de seguros, costes de interrupción de la producción, daños en equipos y materiales, reducción de la productividad, reducción de la calidad, de la competitividad y de la imagen de la compañía, sanciones y costes legales.

Así pues, el trabajo es beneficioso para el bienestar y el desarrollo del ser humano; ahora bien, las condiciones en las que se realice el trabajo pueden perjudicar la salud, entendida, tal y como ha quedado definida por la OMS, como completo equilibrio físico, psíquico y social y no como la mera ausencia de enfermedades.

La Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales define, en su artículo 4, las condiciones de trabajo como: cualquier característica del mismo que pueda tener una influencia significativa en la generación de riesgos para la seguridad y la salud del trabajador; quedando específicamente incluidas en esta definición: las características generales de los locales, instalaciones, equipos, productos y demás útiles existentes en el centro de trabajo; la naturaleza de los agentes físicos, químicos y biológicos presentes en el ambiente de trabajo y sus correspondientes intensidades, concentraciones o niveles de presencia, así como los procedimientos para la utilización de dichos agentes; y todas aquellas otras características del trabajo, incluidas las relativas a su organización y ordenación, que influyan en la magnitud de los riesgos a que esté expuesto el trabajador.

Se define el riesgo laboral como la posibilidad de que un trabajador sufra un daño derivado del trabajo. Son factores de riesgo las características de las condiciones de trabajo que hacen aparecer esa posibilidad de sufrir un daño en el mismo debido a:

condiciones de seguridad, condiciones ambientales y condiciones organizativas y psicosociales (art.4 LPRL).

Los principales factores de riesgo, asociados a las diferentes condiciones de trabajo, son:

- Factores de riesgo asociados a las condiciones de seguridad. Aluden a las características generales de los lugares, locales, instalaciones, equipos, productos, útiles, herramientas y materiales existentes en los centros de trabajo.
- Factores de riesgo asociados a las condiciones ambientales. Pueden ser: físicos (como el ruido, las vibraciones, las radiaciones ionizantes y no ionizantes, la temperatura o la iluminación); químicos (cualquier sustancia orgánica o inorgánica en forma líquida, sólida, de vapor o gas que pueda afectar la salud de los trabajadores); biológicos (bacterias, virus, hongos o parásitos que puedan estar presentes en los lugares de trabajo y ser capaces de causar enfermedades).
- Factores de riesgo asociados a las características y organización del trabajo. Pueden ser: ergonómicos (como la manipulación de cargas, las posturas de trabajo o los movimientos repetitivos) y psicosociales (como la carga de trabajo, la exigencia de atención, los procedimientos de trabajo, el ritmo, los turnos, el trabajo monótono, el tipo de tarea, la falta de autonomía, el estilo de mando, el sistema de comunicación, las relaciones interpersonales o la inestabilidad en el empleo).

Cuando se materializa un riesgo laboral se produce el daño profesional, que se define como: las enfermedades, patologías o lesiones sufridas con motivo u ocasión del trabajo (art 4 LPRL).

Así pues, las condiciones de seguridad, medioambientales y psicosociales en las que se realiza el trabajo pueden generar factores de riesgo, que pueden materializarse en daños para la salud.

El problema de los riesgos psicosociales, en el ámbito profesional docente, ha quedado también puesto de manifiesto a partir de otras encuestas y de numerosos estudios e investigaciones.

La Agencia Europea para la seguridad y salud en el trabajo (EU-OSHA) a través de la Encuesta ESENER (Encuesta europea de empresas sobre riesgos nuevos y emergentes, 2015) ha analizado especialmente los riesgos psicosociales presentes en el ámbito laboral de los estados miembros. Los conflictos relacionales con clientes, pacientes o alumnos (58 %) y la presión de tiempo (43 %) son los dos factores de riesgo psicosocial observados con mayor frecuencia en las empresas de la Unión Europea. Ambos factores de riesgo tienen un perfil sectorial similar, siendo más prevalentes en el sector de la educación, la sanidad y el trabajo social y en la Administración Pública, mientras que los valores más bajos corresponden a la agricultura, la silvicultura, la pesca y la industria manufacturera.

Una de las primeras definiciones que se proponen institucionalmente para conceptualizar con precisión el problema aparece en el documento *“Los Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención”* publicado por la Organización Internacional del Trabajo (Informe del Comité Mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo, novena reunión Ginebra 18-24 de septiembre de 1984). En este documento se propone la siguiente definición: “los factores psicosociales en el trabajo consisten en interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de organización, por una parte, y por la otra, las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal fuera del trabajo, todo lo cual, a través de percepciones y experiencias, puede influir en la salud, en el rendimiento y en la satisfacción en el trabajo”.

A partir de entonces han surgido numerosas aportaciones, desde la doctrina y las instituciones, que han ido concretando y completando el concepto y la caracterización de los riesgos psicosociales en el trabajo.

3.3 La prevención de riesgos laborales

La Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales (LPRL) define la prevención como: “el conjunto de actividades o medidas adoptadas o previstas en todas las fases de actividad de la empresa con el fin de evitar o disminuir los riesgos derivados del trabajo” (art. 4.1 LPRL).

Podemos destacar, con González-Fernández (1999), que el objeto principal de la LPRL y de sus disposiciones de desarrollo es promover la seguridad y la salud de los trabajadores, mediante la aplicación de las medidas y el desarrollo de las actividades necesarias para la prevención de los riesgos derivados del trabajo. Para cumplir este objetivo, la Ley establece unos principios generales y una serie de medidas para eliminar o disminuir dichos riesgos y regula los derechos y deberes de los empresarios y trabajadores en esta materia.

La LPRL traspone a nuestro ordenamiento jurídico La Directiva 89/391/CEE del Consejo, de 12 de junio de 1989, relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud de los trabajadores en el trabajo, denominada algunas veces «directiva marco». Esta directiva, incorporada a la legislación de todos los Estados miembros, obliga a todas las empresas y a las Administraciones públicas a evaluar los riesgos que puedan afectar a la seguridad y la salud de los trabajadores y a tomar las medidas necesarias para evitar dichos riesgos.

La prevención implica, por lo tanto, la consecución de una protección eficaz de la seguridad y la salud de los trabajadores en todos los aspectos relacionados con el trabajo (art. 14.2 LPRL).

El Reglamento de los Servicios de Prevención, aprobado por Real Decreto 33/1997, de 17 de enero, en desarrollo de la LPRL, regula, en su capítulo III, las modalidades que pueden utilizarse para la organización y gestión de la prevención en los lugares de trabajo.

La evaluación de los riesgos laborales constituye el primer paso de la acción preventiva (art. 16 LPRL). La evaluación de riesgos se define como: “el proceso dirigido a estimar la magnitud de los riesgos que no han podido evitarse, obteniendo la información necesaria para que el empresario esté en condiciones de tomar una decisión apropiada sobre la necesidad de adoptar medidas preventivas y, en tal caso, sobre el tipo de medidas que deben adoptarse” (art. 3 del Reglamento de los Servicios de Prevención).

Las empresas y las Administraciones públicas están obligadas a realizar una evaluación inicial de riesgos en todos los puestos de trabajo. Para ello deben tener en cuenta (INSST, 1996):

- Las condiciones de trabajo existentes.
- La posibilidad de que el trabajador o trabajadora que ocupe el puesto, o que vaya a ocuparlo, sea especialmente sensible a alguna de esas condiciones, bien por sus características personales o por su estado biológico.

A partir de dicha evaluación inicial, deberán volverse a evaluar los puestos de trabajo que puedan verse afectados por:

- La elección de equipos de trabajo, sustancias o productos químicos, la introducción de nuevas tecnologías o la modificación en el acondicionamiento de los lugares de trabajo.
- El cambio en las condiciones de trabajo.
- La incorporación de un trabajador o trabajadora cuyas características personales o estado biológico lo hagan especialmente sensible a las condiciones del puesto.

El enfoque de la vigilancia de la salud laboral, científicamente aceptado hoy en día, amplía el, hasta ahora, más limitado, de los reconocimientos médicos. En este sentido, se viene destacando, como fundamental, que el médico del trabajo no sea un simple ejecutor de reconocimientos médicos, sino un profesional que aplica su competencia y sus conocimientos para comprender los riesgos a que están expuestos los trabajadores. Y más allá de comprender los riesgos, debe ser capaz de entender la potencialidad del medio laboral para promocionar la salud del trabajador (García-Gómez, 2010).

Por su parte, la Psicología del trabajo actúa sobre los riesgos psicosociales que pueden estar presentes en los lugares de trabajo. Como se ha dicho, son riesgos psicosociales aquellos riesgos derivados de las interacciones entre las características organizativas del trabajo y las capacidades, necesidades y expectativas del trabajador (OIT, 1986).

De esta definición se desprende, como hemos visto, que los riesgos psicosociales van a aparecer cuando se produce un desequilibrio entre las exigencias del trabajo y los recursos del trabajador; y para su prevención se debe intervenir tanto sobre factores individuales como de la organización.

Conocer la importancia de estas variables y recursos puede permitir orientar intervenciones específicas que mejoren la prevención de este tipo de riesgos y sus consecuencias en el ámbito de la profesión docente.

La Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2015-2020 ha destacado, a este respecto, la necesidad de impulsar la integración de la formación en prevención de riesgos laborales en el sistema educativo, actualizar y adecuar contenidos, tanto en el ámbito educativo como en el laboral, y promover la formación de colectivos que requieren un conocimiento específico en materia de prevención de riesgos laborales para el buen desempeño de sus actividades.

Así pues, la formación en prevención de riesgos laborales, incluida la prevención de riesgos psicosociales, debe formar parte del proceso de adquisición de competencias docentes desde el momento inicial de aprendizaje de la profesión

3.4 Evaluación de la salud laboral docente

Fernández-Puig, Longas, Chamarro y Virgili (2015), a partir de los principales modelos explicativos de la profesión docente en relación con la salud laboral - Modelos basados en la experiencia de éxito; Modelo de espirales positivas y negativas; Modelo de demandas y recursos laborales; Modelo de demandas, experiencias y recursos - y del análisis de los principales instrumentos utilizados hasta la fecha, han diseñado un instrumento - *Cuestionario de Salud Docente* - que permite evaluar el conjunto de manifestaciones de afectación y bienestar más importantes en el ámbito laboral docente.

Estos modelos, que han sido objeto de múltiples investigaciones empíricas, explican la aparición de dimensiones negativas y positivas en la salud laboral docente. Muestran aspectos de deterioro de la salud: trastornos, alteraciones y patologías; junto con aspectos de bienestar en la realización de la actividad laboral docente como: el engagement, la satisfacción, la autoeficacia, la motivación y la implicación.

Modelos basados en la experiencia de éxito

Siguiendo el análisis de Fernández-Puig (2014), son modelos (Cherniss, 1993; Harrison, 1983; Pines, 1993) que consideran que la realización del trabajo es saludable cuando se desarrolla la competencia profesional, lo cual va a promover la satisfacción y la implicación.

Proponen que cada vez que la persona logra una meta por sí misma, que valora como importante, experimenta una sensación de éxito que le reporta confianza en sus capacidades y sentido de eficacia. La sensación de éxito le aportará autoestima y satisfacción profesional, creará una relación afectiva positiva con el trabajo y favorecerá que el profesional se comprometa más con su trabajo, aumentando su motivación y su implicación.

La revisión de los instrumentos disponibles para la evaluación de la salud laboral en la docencia puso en evidencia, para estos autores, la necesidad de disponer de un cuestionario que comprendiera los ámbitos más relevantes en esta profesión, incluyendo tanto indicadores de ausencia como de presencia de salud en el docente.

Consideran que un instrumento que reúna los principales indicadores de salud docente en un formato breve es una contribución interesante desde el punto de vista aplicado y de investigación.

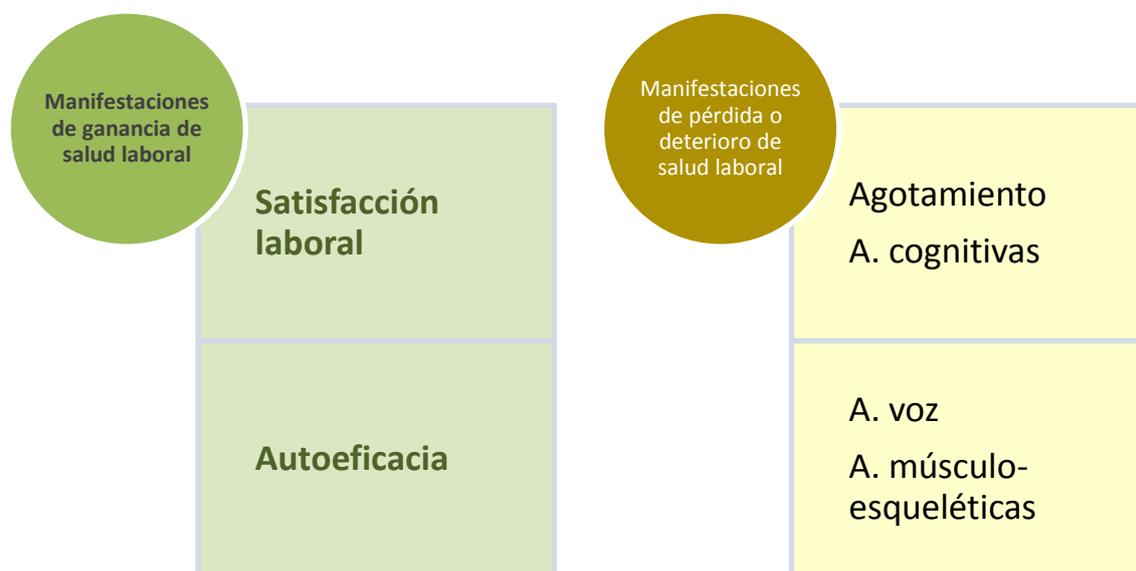


Figura 18. Aspectos de importancia a considerar en la evaluación de la salud laboral docente. Fuente: elaboración propia, a partir del modelo de Fdez-Puig et al. (2015).

Su investigación pone de manifiesto aspectos que conviene considerar para una evaluación más completa de la salud laboral docente, tanto en términos de afectaciones, deterioro o pérdida de salud, como en términos de manifestaciones de ganancia de salud y bienestar en el trabajo. Así:

- Los riesgos de deterioro de la salud laboral más importantes en los docentes son de carácter físico, asociados a: agotamiento, uso de la voz y problemas músculo esqueléticos; y de carácter psicológico: afectaciones cognitivas - relacionadas con la concentración, atención y memoria -.

- Las manifestaciones de bienestar serán resultado, tanto de experiencias de éxito profesional, como de recursos personales que favorecen estas experiencias. Por lo tanto, las medidas de bienestar estarán relacionadas con la predominancia de procesos de ganancia de salud. Se consideran relevantes, entre otras: la satisfacción - motivación intrínseca, confianza, disfrute- y la autoeficacia.

En definitiva, se trata de un instrumento complementario, que contribuye al conocimiento del nivel de salud laboral – manifestaciones de pérdida de salud y manifestaciones de ganancia de salud y bienestar - en el ámbito de la profesión docente. Sus resultados pueden permitir orientar recomendaciones y estrategias de intervención a las Administraciones educativas y a sus respectivos Servicios de Prevención. También permite realizar estudios comparativos. Así, en nuestro caso, se relacionará con las características y dimensiones que integran el constructo Personalidad Eficaz, con las dimensiones que definen el síndrome de Burnout y con determinadas variables sociodemográficas y laborales, especialmente relevantes en el ámbito de la profesión docente. Se pretende evaluar y analizar esta relación e incidir en la necesidad de prestar mayor atención y favorecer las competencias y recursos personales de los docentes: en los planes de formación del profesorado, en los procesos de evaluación de riesgos laborales, en las políticas de organización de los recursos humanos en los centros y en la vigilancia de la salud laboral docente.

En el siguiente apartado profundizaremos en la relación entre personalidad y salud, en sus implicaciones en el bienestar y en el desarrollo profesional docente, y en los posibles ámbitos de intervención desde los que se pueden favorecer las competencias y recursos de Personalidad Eficaz en el trabajo docente.

Capítulo 4

RECURSOS PERSONALES, SALUD LABORAL Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

4.1 Personalidad y salud

4.2 Importancia de los recursos personales en la salud laboral docente

4.3 Bienestar y desarrollo profesional docente

4.4 Ámbitos de intervención

4.1 Personalidad y Salud

Son numerosos los estudios que relacionan los conceptos de personalidad y salud, principalmente los que abordan personalidad con conductas más o menos saludables, con enfermedades cardiovasculares y con estrés.

Las referencias explícitas a la vinculación entre la personalidad y la salud se remontan al siglo V a. C. (Jiménez-Benítez, 2015), cuando Hipócrates insistía sobre los aspectos personales tanto de los procesos de enfermar como de sanar (Moreno, 2007). En la actualidad ya se dispone de algunos modelos que explican los procesos a través de los cuales las características de la personalidad se asocian con la salud - modelo biológico o de predisposición constitucional, modelo de conductas asociadas a la enfermedad, modelo de modulación del estrés, modelo comportamental o de conductas de riesgo/salud, modelo de cambios de personalidad debidos a enfermedad.

Bermúdez (2011) sostiene como hipótesis global que algunas tendencias generalizadas de conducta predisponen al individuo a desarrollar conductas que pueden suponer un riesgo para su salud; mientras otras podrían actuar como factores

protectores de la salud y el bienestar personal; y que el individuo desarrolle uno u otro tipo de conducta dependerá en gran medida de la dominancia relativa en la estructura de personalidad que le caracterice de unas u otras dimensiones de personalidad.

Hay datos claros de que las características de personalidad predicen resultados de salud objetivos y bienestar percibido (Pérez-García, 2011). Por ejemplo, el patrón de conducta Tipo A - competitividad, impaciencia y hostilidad - se ha asociado con enfermedad cardiovascular y reducida longevidad (Adler y Matthews, 1994; Miller y col., 1996). Si bien, respecto de algunas variables de personalidad no se puede hablar de un papel definitivo de las mismas en la etiología u origen de la enfermedad, no cabe duda de que influyen en muchos procesos que sí se vinculan con el mantenimiento de la salud o con una mejor recuperación. A nivel preventivo, si tenemos datos indicando que rasgos como la baja afabilidad o el alto neuroticismo contribuyen a la enfermedad, entonces el desarrollo precoz de competencias sociales y emocionales debería reducir dicho riesgo, destaca Pérez-García (2011).

En este sentido encontramos un enorme volumen de investigación que avala la influencia de los factores psicológicos (estrés percibido, características de personalidad, emociones, estrategias de afrontamiento...) en los procesos de enfermedad (Baum y Posluszny, 1999; Kiecolt-Glaser, McGuire, Robles y Glaser, 2002; Krantz y McCeney, 2002).

Existen características de personalidad o patrones de conducta que se han asociado con el mantenimiento de la salud - factores protectores, positivos, o resilientes - mientras que otras lo han hecho con el padecimiento de enfermedades - factores nocivos, negativos, o de vulnerabilidad -.

Algunos estudios muestran que el neuroticismo - afectividad negativa o tendencia a informar malestar subjetivo - ansiedad, tristeza, irritabilidad y afectos negativos relacionados - predice una más lenta recuperación del estrés (Chida y Hamer, 2008).

La ansiedad, depresión, malestar emocional general, y otras características relacionadas, como preocupación, baja autoestima, predicen enfermedades del

4.2 Importancia de los recursos personales en la salud laboral docente

La profesión docente se caracteriza por ser un trabajo esencialmente emocional que requiere poner en práctica competencias y recursos personales que permitan al profesorado afrontar las exigentes demandas y situaciones de su contexto laboral.

Para Hargreaves (1998) las emociones están en el corazón del aprendizaje; los buenos profesores, señala, son seres emocionales y apasionados que conectan con sus alumnos y llenan su trabajo y sus clases con placer, creatividad y alegría.

Day y Gu (2015) también han observado que en el contexto emocional de la enseñanza, el progreso y desarrollo de los alumnos está constantemente alimentado por la satisfacción y motivación de los profesores, pero que esto se ve mediado positiva o negativamente por una serie de factores que afectan a sus capacidades para recuperarse de las decepciones y de la adversidad y para mantener su compromiso con la profesión.

Para estos autores, el trabajo óptimo del profesor, en el siglo XXI, requiere, más que nunca, de elevados niveles de energía intelectual y emocional; requiere una inversión que Hargreaves y Fullan (2014) han descrito como “capital emocional”, caracterizada como una amalgama de capital humano, social y decisional.

Las cualidades resilientes se pueden aprender, adquirir y lograr mediante factores de protección, tales como: aquellos entornos en los que los equipos directivos escolares promuevan altas expectativas, entornos positivos de aprendizaje, una fuerte comunidad social de apoyo y unas relaciones entre pares que sean de apoyo también (Day y Gu, 2015).

Seguendo a Bermejo-Toro (2016) podemos destacar que el docente, en su día a día, tiene que trabajar con y para otras personas (alumnos, familias, equipo docente...). Este tipo de trabajo con personas lleva implícitas una serie de demandas, fundamentalmente de carácter emocional, que no se encuentran tan a menudo en otros trabajos. Por ejemplo, enfrentarse a la conducta desafiante de un alumno en el aula con frecuencia supone al profesor una exigencia de autocontrol emocional importante; o acoger a un alumno que ha sufrido la pérdida de un familiar, puede situar al profesor en una tesitura en la que se ponen en juego importantes competencias emocionales, como puede ser la empatía.

Además de los retos emocionales, propios de cualquier empleo en el que se trabaja con personas, en el trabajo del profesor aparecen algunas demandas laborales importantes, que pueden constituir auténticos estresores, entre los que Bermejo-Toro (2016) destaca: la falta de motivación del alumnado (especialmente en Secundaria); los problemas de disciplina en clase; la presión de tiempo y la sobrecarga de trabajo, especialmente en algunos momentos del curso académico, como por ejemplo al final de las evaluaciones; los constantes cambios en la legislación educativa; el conflicto y la ambigüedad en el rol docente; la falta de apoyo de compañeros de trabajo y de la dirección; el escaso reconocimiento social de la profesión; y unas pobres condiciones de trabajo - inestabilidad laboral, bajo salario, etc. - ; entre otros.

Una elevada presencia de estas demandas laborales y emocionales, mantenidas en el tiempo, junto con escasos recursos para hacerles frente, puede situar al docente en una situación de estrés crónico y conducirle a lo que se ha denominado “síndrome de burnout” o síndrome de estar quemado por el trabajo.

Se resalta la importancia de los recursos personales para hacer frente a estas demandas, que pueden constituir un reto que no derive en distrés, si disponemos de recursos suficientes para hacerles frente; recursos que son susceptibles de entrenamiento y mejora, entre los que destaca: la planificación racional de nuestras acciones, la reinterpretación positiva de acontecimientos, la conducta asertiva o la solución racional de problemas.

4.3 Bienestar y desarrollo profesional docente

Como se señaló en el capítulo segundo, desde su formación inicial hasta el momento de su jubilación, el docente se enfrenta a cambios significativos en su vida profesional, determinados por las propias exigencias de su tarea y por las características propias de cada una de las etapas por las que el docente pasa a lo largo de su itinerario laboral.

En este apartado se destaca la importancia de tener en cuenta esas etapas, a la hora de analizar factores que puedan determinar, en mayor o en menor medida, bienestar o insatisfacción en la profesión docente, así como para diseñar estrategias adecuadas de intervención.

El bienestar se ha definido como “un estado dinámico en el que el individuo es capaz de desarrollar su potencial, trabajar productiva y creativamente, construir relaciones fuertes y positivas con los demás y contribuir a su comunidad” (Foresight Mental Capital and Wellbeing Project, 2008).

En uno de los primeros estudios realizados en nuestro país, sobre los ciclos en la vida profesional de los profesores, Fernández-Cruz (1994) analizó, en una muestra de 246 profesores de educación infantil, el efecto de la edad en las siguientes dimensiones del desarrollo profesional docente: conflictividad y satisfacción en el ejercicio de la profesión, autopercepción de las tareas, relaciones sociales en el centro y consideración social de la profesión.

En su estudio, este autor observó que el estrés percibido es un sentimiento que va alcanzando cotas más altas en función de la edad de los maestros; mientras que la medida de la satisfacción decrecía con la edad. En cuanto a la autopercepción de profesionalidad - entendida como dominio de las tareas de la enseñanza -, observa una

línea progresivamente creciente; la autopercepción en el dominio de tareas crece con la experiencia acumulada a través del tiempo, entre los profesores de la etapa. Respecto a las relaciones con los compañeros, ésta mejoraba a medida que avanza la profesión. Parece influir, señala este autor, junto a la experiencia, el hecho de que los profesores con la edad van adquiriendo un respeto en el grupo de compañeros que elimina para ellos tensión en las relaciones sociales haciéndolas más satisfactorias. Finalmente, en la evolución de la percepción que mantienen los profesores respecto a la valoración social de la enseñanza, salvada una primera evolución negativa, a partir del ciclo 28-33 años de docencia se iniciaría una ascensión sostenida, que podría ser debida, para este autor, a aspectos generacionales.

Más recientemente, las investigaciones de Day (2007), citado por Marcelo y Vaillant (2013), también indican que el ejercicio profesional muestra cambios significativos según la etapa en la vida profesional, el proceso de construcción de identidad y las capacidades y competencias del docente:

- Los primeros tres años de trabajo marcarían una etapa de fuerte compromiso durante la cual resulta clave el apoyo de los directores y sus supervisores.
- Entre los cuatro y los siete años se ingresa en la fase en la que los docentes construyen su identidad profesional y desarrollan eficacia en el aula. El 78% de los docentes aceptan en esta etapa responsabilidades adicionales, lo que tiende a fortalecer su identidad emergente. Aunque para otro grupo de docentes, la gestión de tareas difíciles tendría un impacto negativo en muchos casos. Mientras que un 49% de docentes tienen un fuerte sentido de identidad y de auto-eficacia, un 20% de docentes se plantean serias dificultades a la hora de asumir la identidad docente y de actuar con eficacia. El 31% restante se encontraría en una situación intermedia.
- Entre los ocho y los quince años aparece una etapa en la que surgen tensiones crecientes y transiciones. El 80% de los docentes ocuparía cargos de responsabilidad y tomaría decisiones acerca del futuro de su carrera profesional. El 76% mantiene un

fuerte compromiso con la enseñanza, mientras que el 24% comienza a dar señales de indiferencia y pérdida de motivación.

- Entre los dieciséis y los veintitrés años de vida profesional se ingresaría en una fase en la que surgen tensiones y problemas tanto en la motivación como en el compromiso. Durante esta etapa, además de desarrollar numerosas actividades, muchos docentes tendrían exigencias adicionales de familia y de salud, a las que se agregarían las responsabilidades adicionales que a menudo deben asumir en la escuela. Los docentes se ven obligados a mantener un delicado equilibrio, lo que a menudo produce un impacto negativo. Estas tensiones afectarían seriamente a un 14% de los docentes, mientras que un 52% asume mayores compromisos y un 34% permanece en una situación estable.

- Entre los veinticuatro y los treinta años de actividad es la etapa en la que surgen los mayores desafíos para mantener la motivación. Mientras que el 60% de los docentes de primaria en esta fase parecen conservar un fuerte sentido de motivación y compromiso, más de la mitad de los docentes de secundaria perderían la motivación en esa etapa.

- Treinta y uno o más años de actividad es la fase en que la motivación desciende notoriamente, debido a la proximidad del retiro y la jubilación. Sin embargo casi dos tercios de los docentes mantienen una gran motivación y compromiso, mientras que un 36% se sienten ya “cansados y atrapados”.

Por su parte, Marchesi y Díaz (2007), a partir del modelo de Huberman (1989) sobre el desarrollo profesional de los docentes, también han realizado un estudio, sobre una muestra de 2.556 profesores de diferentes comunidades autónomas, del que podemos destacar las siguientes conclusiones:

En todas las etapas de su vida profesional - formación inicial, primeros años, etapa del conocimiento de la profesión docente, periodo de madurez y años finales de la profesión - los docentes viven situaciones que pueden conducir al desánimo o al

compromiso. La disposición con la que cada profesor responda a cada situación y la manera como la resuelva va a marcar su autoestima, su satisfacción profesional y la manera como se adentra en la etapa siguiente.

En relación con la primera etapa, la formación inicial, los autores destacan que es una fase previa con una indudable incidencia en las vivencias posteriores. La formación que reciben, las experiencias que tienen en los centros docentes durante las prácticas, las relaciones con los docentes en ejercicio y sus expectativas personales y profesionales van a configurar el embrión de su futuro carácter profesional. Los datos del estudio confirman un mayor compromiso y vocación de los maestros con su trabajo en comparación con los profesores de secundaria. El estudio también indica que el futuro profesor de secundaria no tiene claro que vaya a dedicar toda su vida a la docencia, ni se cierra la posibilidad de elegir otro trabajo si le parece interesante. También son destacables las diferencias en las preocupaciones de unos y otros. Los futuros maestros están más preocupados por la felicidad de los alumnos y por el clima de tolerancia, mientras que los futuros profesores de secundaria son más sensibles a la justicia, a la responsabilidad y a la competencia profesional.

En cuanto a la segunda etapa, los primeros años de la docencia son vividos por los nuevos maestros y profesores con satisfacción y valoración positiva. Es un tiempo de experiencia, de aprendizaje, de apertura y de prueba. De acuerdo con los datos del estudio son años de ánimo, decisión y compromiso. En esta etapa, la mayoría de los profesores se sienten satisfechos con su trabajo (el 66,9%). También la mayoría de los profesores (el 61,9%) que se encuentran en los tres primeros años de docencia consideran que su estado de ánimo habitual es estar ilusionado, porcentaje que va decreciendo hasta situarse en torno al 23% a partir de los veinte años de experiencia docente. También los profesores jóvenes manifiestan diferencias con los profesores de más edad en relación con el sentimiento que les produce mayor satisfacción en el trabajo: mientras que los jóvenes asocian la satisfacción profesional al reconocimiento

de su trabajo docente, aquellos con mayor experiencia prefieren el reconocimiento por ser una persona íntegra.

La siguiente etapa es la del conocimiento de la profesión docente. Suele darse entre los cinco y los quince años de experiencia docente. A lo largo de esta etapa, de acuerdo con el modelo de Huberman, nos encontraríamos con dos polos diferenciados: en un lado estarían aquellos profesores en los que predomina la innovación y el dinamismo; en el otro, aquellos que empiezan a vivir la enseñanza con desánimo y con una relativa paralización profesional. En relación con la satisfacción en el trabajo docente, comparando los datos de los periodos de tres a diez años y de diez a veinte años se produce un importante cambio. En el primer periodo se pone de manifiesto un ligero descenso en la satisfacción profesional en comparación con los años iniciales, aunque todavía las respuestas son mayoritariamente positivas, pero en el segundo periodo se produce un brusco declive: mientras que entre los tres y los diez años de experiencia docente el 58,5% de los profesores están más satisfechos que al inicio de su trabajo, en la década posterior sólo lo está el 37%.

A partir de los quince años de profesión entraríamos en el período de madurez profesional. Es una etapa en el desarrollo profesional de los docentes en la que las expectativas, las ilusiones, los proyectos y la motivación es más difícil que se mantengan, fruto del cansancio, del desgaste y de las condiciones de trabajo. Los datos del estudio constatan un descenso del optimismo y de la ilusión: sólo el 30% de los profesores con entre veinte y treinta años de docencia se sienten más satisfechos en el momento actual que en el inicio de su trabajo.

En la última fase de su vida laboral, después de treinta años de actividad docente, lo normal es el distanciamiento de la actividad profesional y una menor implicación en el trabajo docente, aunque, existen diferencias en este período entre unos profesores y otros. El 24% de los profesores, en esta etapa, está mucho o algo más satisfecho que al

inicio de su carrera docente, mientras que más de la mitad se siente mucho menos o algo menos satisfecho. Un 25% se sienten activos en su trabajo e ilusionados.

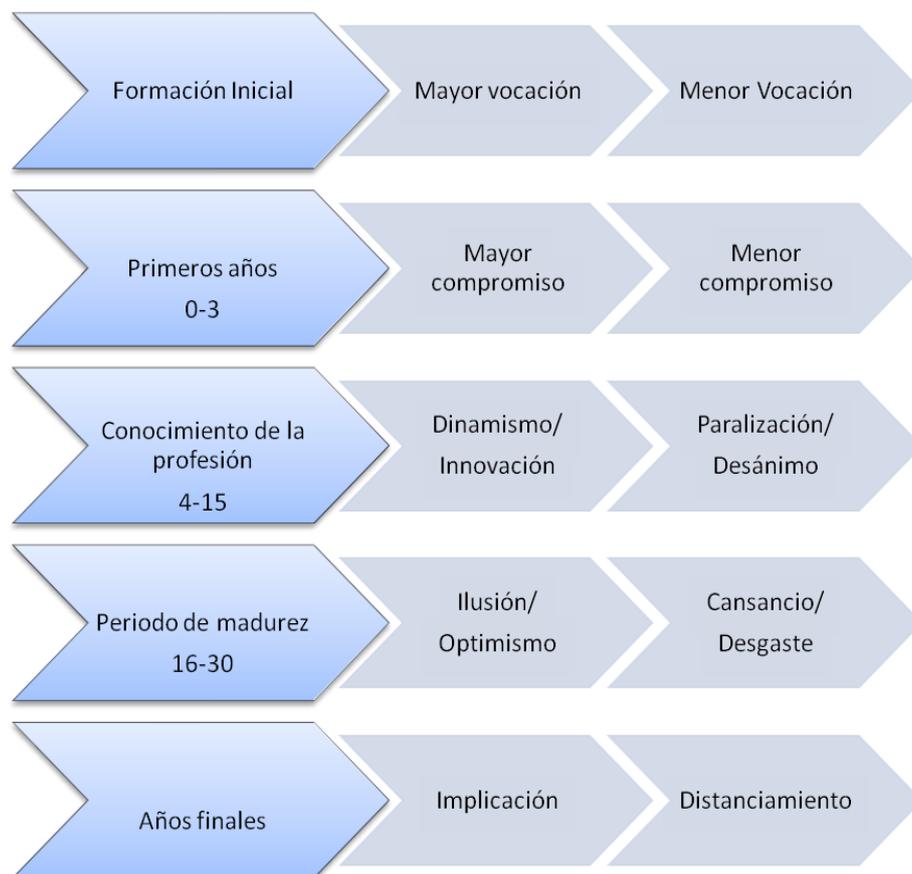


Figura 19. Bienestar y desarrollo profesional docente. Fuente: elaboración propia, a partir del estudio de Marchesi y Díaz (2007), partiendo del modelo de Huberman (1989).

Entre los factores que determinarían el malestar docente - cansancio, agotamiento, despersonalización, falta de realización personal - Marchesi coincide en señalar, como la mayoría de las investigaciones: la falta de apoyo social, las relaciones con el alumnado, problemas de comportamiento, situaciones sociales, el contexto educativo, la ambigüedad de rol, la falta de una carrera profesional incentivadora, o la organización y el funcionamiento de los centros.

4.4 Ámbitos de intervención

Se ha destacado que el objeto de la educación, de acuerdo con el artículo 27 de nuestro texto constitucional, es el pleno desarrollo de la personalidad. Es por ello que el rol de los profesionales de la educación es educar para la vida en sociedad, lo que conlleva, analizando las funciones del profesorado, un compromiso integrado por conocimientos, habilidades y actitudes en el profesional docente. Además, la educación es una tarea compartida en la que las familias y el medio social van a tener un papel fundamental; tarea para la cual van a resultar determinantes un clima de trabajo colaborativo en los centros y un estilo de dirección y liderazgo compartido. En este contexto, para el desarrollo eficaz y saludable de la profesión docente se ha destacado la importancia de disponer de competencias y recursos que pueden determinar importantes manifestaciones de ganancia de salud en los docentes, satisfacción y autoeficacia, lo que a su vez incidirá en la propia calidad de la enseñanza.

En su tarea, los docentes se enfrentan a situaciones y demandas exigentes derivadas del constante cambio social y tecnológico, de la necesaria actualización de los procesos formativos y de las propias exigencias de un trabajo tan emocional como es la docencia, que se desarrolla en una continua interacción personal con el alumnado, las familias y los equipos docentes. Esto hace que los profesionales docentes deban adquirir y desarrollar competencias que les permitan desempeñar de forma eficaz y saludable los requisitos de su profesión; competencias como: la capacidad de planificación y organización del propio trabajo, capacidad de comunicación, capacidad de trabajo en equipo, capacidad de establecer relaciones interpersonales satisfactorias y de resolver conflictos, capacidad de utilizar las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, un autoconcepto ajustado y positivo de sí mismos y una autoevaluación constante de sus acciones. Estas competencias están relacionadas, de un modo u otro, con recursos personales que deben ser entrenados y adquiridos desde los programas de formación inicial del profesorado.

Pero además, la vida profesional de los docentes se desarrolla a lo largo de una serie de etapas, caracterizadas por una serie de cambios significativos que es necesario tener en cuenta para mantener o desarrollar competencias que garanticen al docente bienestar y satisfacción en su trabajo, a lo largo de toda su vida laboral.

Porque la salud laboral, hoy en día, no se entiende como la mera ausencia de enfermedad, sino como un completo equilibrio físico, psíquico y social del individuo; más aún en una profesión en la que tienen una especial incidencia determinados factores de riesgo laboral de naturaleza psicosocial como son el estrés laboral y el burnout, con consecuencias tanto físicas, como psíquicas y sociales.



Figura 20. Factores favorecedores de un ambiente de trabajo docente saludable. Fuente: elaboración propia.

Para promover unas condiciones de trabajo saludables en la profesión docente, junto a las necesarias medidas de carácter institucional, social y organizativo, que deben garantizarse desde las instituciones sociales y educativas - recursos suficientes,

marco normativo, colaboración de las familias, reconocimiento social, apoyo - se viene insistiendo, desde la doctrina y la investigación científica, en la necesidad de tener en cuenta también la importancia de los recursos personales, por un lado, como factores de protección frente al estrés y el burnout docente y, por otro lado, como favorecedores de bienestar, satisfacción y salud en el trabajo; recursos entre los que están, como se ha señalado: el autoconcepto, la autoestima, la motivación y las habilidades sociales.

Concretamente, en este trabajo se pretende analizar la importancia de la adquisición y desarrollo de competencias y recursos personales para un desempeño eficaz y saludable de la profesión docente; competencias y recursos que, teniendo en cuenta lo expuesto en este marco teórico, pueden favorecerse mediante: la formación inicial y permanente del profesorado, el trabajo colaborativo en los centros, un liderazgo compartido o distribuido, el reconocimiento y apoyo a la labor docente y la prevención y la vigilancia de la salud laboral docente.

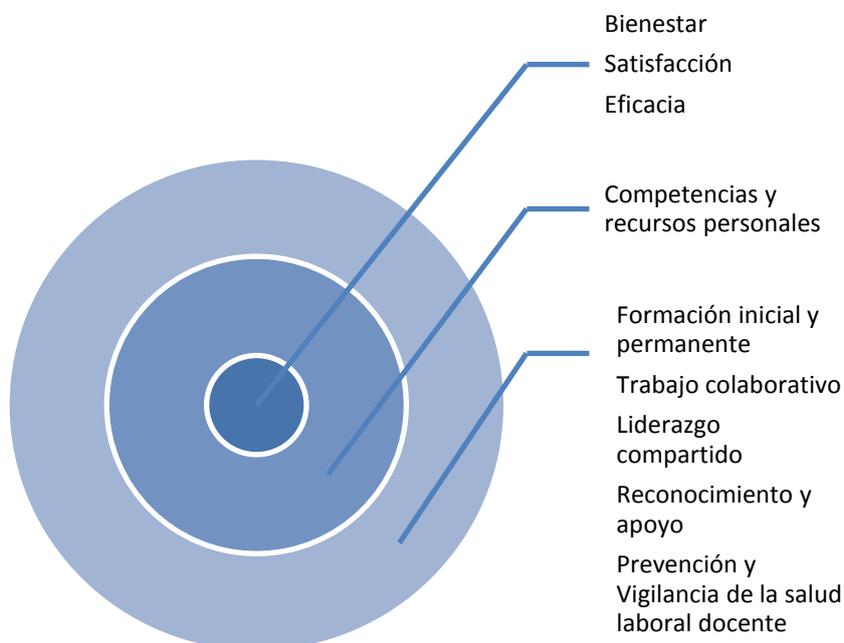


Figura 21. Principales ámbitos de intervención para el desarrollo de recursos personales de salud laboral docente. Fuente: elaboración propia.

SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN

Capítulo 5**FINALIDAD Y PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN**

5.1 Justificación del tema objeto de estudio

5.2 Objetivos e hipótesis

5.3 Procedimiento

5.4 Población y muestra

5.1 Justificación del tema objeto de estudio

El constructo Personalidad Eficaz (Martín del Buey et al., 2015) integra de un modo muy completo, como modelo de síntesis, a partir de importantes postulados teóricos y de numerosas investigaciones empíricas, el conjunto de características y dimensiones que definen una persona competente, emocionalmente inteligente y eficaz.

El desarrollo y fortalecimiento de competencias y recursos personales - como: un autoconcepto ajustado y positivo de uno mismo, autoestima, autoeficacia, motivación, capacidad para el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, y habilidades de comunicación, asertividad y empatía -, que deben formar parte de las actuales competencias docentes, que son entrenables y susceptibles de mejora, constituyen una necesidad de primer orden y se reclaman más investigaciones al respecto.

El estudio y desarrollo de capacidades inherentes, que deben estar presentes en las competencias docentes, hasta ahora han sido objeto de escasa atención, pero se destacan como necesarias para un desempeño eficaz de la labor docente.

Asimismo se les atribuye un importante papel moderador y protector en la prevención de riesgos y daños para la salud en el trabajo, concretamente en el ámbito de una profesión como la enseñanza en la que, por sus características y exigencias, tienen una especial incidencia factores de riesgo como el estrés laboral y el burnout, con importantes consecuencias para la salud.

Tradicionalmente, los contenidos del currículo, las metodologías educativas, los sistemas de evaluación, han sido los protagonistas del desarrollo normativo y de los programas de formación inicial y permanente del profesorado. Sin embargo, se vienen reclamando investigaciones que analicen la importancia de dichas competencias y recursos en el bienestar y en un desempeño eficaz del trabajo docente.

Casi todos los estudios se han centrado en una etapa concreta: infantil, primaria o secundaria. Interesa hacer un estudio más amplio que permita comparar al profesorado en diferentes etapas.

También se han estudiado aspectos específicos como el estrés percibido o el burnout. Interesa, por lo tanto, analizar más aspectos como: el agotamiento físico y emocional, la satisfacción, la autoeficacia o las principales dolencias en el colectivo docente, para determinar la influencia de las variables de personalidad eficaz, competencias y recursos, sobre la salud y el bienestar de un modo más completo.

Los resultados de esta investigación están enfocados a mejorar el conocimiento sobre la relación entre las variables de personalidad y las dimensiones de salud en el ámbito laboral docente, así como a favorecer el diseño de estrategias de desarrollo profesional, adecuadas a cada una de las etapas por las que atraviesa el ciclo de vida profesional de los docentes; medidas que estarán especialmente relacionadas con: la

formación, el liderazgo, el trabajo en equipo, el reconocimiento y apoyo a su labor, y la prevención y vigilancia de la salud laboral docente.

En el marco teórico, se ha señalado que la formación del profesorado debe contemplar la adquisición y el desarrollo de competencias personales, no solo instrumentales, que refuercen la autoconfianza, la motivación, el autoconcepto, la toma de decisiones, el afrontamiento de problemas y las habilidades de relación del profesorado.

Se ha destacado, también, que el denominado liderazgo compartido y el modelo de trabajo colaborativo en los centros constituyen, actualmente, paradigmas de buenas prácticas para la calidad de la enseñanza. Ahora bien, tanto uno como otro requieren, como premisa, el desarrollo de recursos y habilidades interpersonales.

Estudiar y conocer la relación entre los factores y recursos de personalidad eficaz, que son susceptibles de desarrollo y mejora, y las principales dimensiones de la salud laboral docente, puede favorecer el diseño de medidas de apoyo y reconocimiento al profesorado que refuercen sus competencias profesionales, contribuyendo a su bienestar en el trabajo; medidas que estarán relacionadas con la carrera profesional de los docentes; el fomento de actividades de formación, investigación y colaboración del profesorado; medidas de conciliación de la vida personal, familiar y laboral; cambios de puesto compatibles con el estado de salud y adaptación de puestos de trabajo.

En relación con la prevención de riesgos laborales y la vigilancia de la salud laboral, se pretende poner de manifiesto la necesidad de prestar mayor atención y enfoque a los factores de riesgo psicosocial en el trabajo. En el marco teórico se han destacado las características especialmente exigentes del trabajo docente, en el que adquiere una especial importancia la prevención de factores de riesgo psicosocial como el estrés laboral y el burnout o síndrome de quemarse en el trabajo. Las evaluaciones de

riesgos, iniciales y periódicas, que realizan los Servicios de Prevención, deben permitir identificar, junto a factores de riesgo relacionados con condiciones de seguridad y ambientales, los factores de riesgo de naturaleza psicosocial presentes en los lugares de trabajo, para proponer las recomendaciones y medidas preventivas más adecuadas y eficaces, que puedan prevenir o corregir posibles situaciones de riesgo.

Por su parte, la vigilancia de la salud laboral, que realiza el área médica del Servicio de Prevención correspondiente, debe disponer de técnicas e instrumentos específicos y complementarios adaptados al trabajo docente, que permitan identificar factores de riesgo en los reconocimientos médicos y en las evaluaciones de puesto de trabajo, para establecer recomendaciones y medidas preventivas concretas y adecuadas, no solo desde el punto de vista organizacional sino también individual.

5.2 Objetivos e hipótesis

Objetivo general:

Analizar la importancia de los recursos de Personalidad Eficaz, que deben estar presentes en las actuales competencias docentes, y su relación con las principales dimensiones y manifestaciones de la Salud laboral Docente y del Burnout o síndrome de quemarse en el trabajo.

Objetivos específicos:

- Objetivo I

Relacionar la Personalidad Eficaz con la Salud laboral Docente en los siguientes términos:

Con carácter general en sus puntuaciones totales en Personalidad Eficaz y Salud laboral Docente.

Con carácter específico en cada una de las dimensiones de Personalidad Eficaz y de Salud laboral Docente: Autoestima, Autorrealización Laboral, Autoeficacia Resolutiva y Autorrealización Social con Agotamiento, Satisfacción, Afectaciones de la voz, Afectaciones musculo-esqueléticas, Afectaciones Cognitivas y Autoeficacia.

Diferenciar los resultados obtenidos en función de variables género y edad.

- Objetivo II

Relacionar la Personalidad Eficaz con el síndrome de Burnout en los siguientes términos:

Con carácter general en sus puntuaciones totales de Personalidad Eficaz y Burnout.

Con carácter específico en cada una de las dimensiones de Personalidad Eficaz y de Burnout: Autoestima, Autorrealización Laboral, Autoeficacia Resolutiva y

Autorrealización Social con Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

Diferenciar los resultados en función de variables género y edad.

- Objetivo III

Formular tipologías de Personalidad Eficaz incluyendo en las mismas las dimensiones de Salud laboral Docente y del síndrome de Burnout en los siguientes términos:

Conocer en qué medida están presentes en cada uno de los tipos clásicos de Personalidad Eficaz estas variables.

Diferenciar los resultados obtenidos en función de variables género y edad.

Hipótesis:

- a) La Personalidad Eficaz incide de forma directa en los índices de Salud laboral Docente, tanto con carácter general como con carácter específico en cada una de las dimensiones: a mayor índice de Personalidad Eficaz mayores indicadores de Salud laboral Docente.
- b) La Personalidad Eficaz incide de forma directa en los índices del síndrome de Burnout, tanto con carácter general como con carácter específico en cada una de las dimensiones: a mayor índice de Personalidad Eficaz menores indicadores de Burnout.
- c) Las tipologías de Personalidad Eficaz más óptimas están saturadas de rasgos de Salud laboral Docente positivos y ausencia del síndrome de Burnout. Las tipologías de Personalidad Eficaz menos óptimas presentan rasgos de Salud laboral Docente menos altos y mayor síndrome de Burnout.

5.3 Procedimiento

Esta investigación parte de un diseño descriptivo e inferencial de corte transversal (Hernández-Sampieri, 2005). Para ello se evaluaron los constructos de Personalidad Eficaz, Salud laboral Docente y Burnout mediante cuestionarios auto aplicados

Se pretende analizar la incidencia de los valores y variables estudiadas y su posible correlación. Concretamente se realizará:

- Un análisis descriptivo de las dimensiones y niveles de Salud laboral Docente, síndrome de Burnout y características de Personalidad Eficaz presentes en los sujetos del estudio.
- Un análisis correlacional para determinar el grado de relación entre las dimensiones y variables estudiadas.
- Un análisis clúster de tipo no jerarquizado de k-medias para establecer tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz.
- Descriptivos en tipologías.

Para llevar a cabo este estudio se ha elaborado un formulario con la aplicación Microsoft Forms de Office 365. Esta aplicación permite crear cuestionarios, encuestas y registros personalizados y compartirlos con los usuarios de una organización y exportar los resultados a Excel de una manera completamente anónima y confidencial.

En este formulario se plantearon los ítems de los tres instrumentos de referencia utilizados en el estudio: el Cuestionario de Personalidad Eficaz-Adultos (CPE-A), el Cuestionario de Salud Docente (CSD) y el Maslach Burnout Inventory (MBI), junto con un cuestionario de preguntas relativas a las variables socio demográficas y laborales.

Sobre esta población se ha obtenido una muestra de 700 participantes, cuyas características son representativas de la población objeto de estudio.

La obtención de la muestra sobre el conjunto total de la población a la que se invitó a participar ha garantizado la ausencia de cualquier sesgo en el proceso de obtención de la misma.

Todos los individuos de la población fueron invitados de forma anónima a participar mediante la contestación del formulario remitido, tal y como se ha descrito el procedimiento, garantizando los principios de confidencialidad, voluntariedad y anonimato.

Las características de la muestra representativa obtenida son las siguientes:

El 72% de los participantes son mujeres y el 28% son hombres, característica que se corresponde muy fielmente con los datos del conjunto de la población (72.5% y 27,5%, respectivamente).



Gráfico 5. Distribución de la muestra en función de género

El 71% de los participantes son funcionarios de carrera, mientras que los funcionarios interinos que han participado en la muestra constituyen casi el 30%. Estos porcentajes también se aproximan fielmente a la composición de la población (64,42% y 35,58%, respectivamente).



Gráfico 6. Distribución de la muestra en función de la situación laboral

Respecto a la ubicación del centro educativo, también se ha conseguido una muestra representativa de esta característica respecto del conjunto de la población. Encontramos representados los centros ubicados en grandes núcleos de población (41,5%), centros ubicados en pequeños núcleos de población (39,5%) y centros ubicados en zona rural (19%).



Gráfico 7. Distribución de la muestra en función de la ubicación del centro

En cuanto a la etapa educativa en la que los participantes imparten docencia también se ha obtenido una muestra representativa de maestros (39,28%), profesores de secundaria (42,44%), profesorado de formación profesional (12,75%) y profesorado de otras enseñanzas (5,51%).

Capítulo 6

INSTRUMENTOS

- 6.1 Cuestionario de Personalidad Eficaz Adultos (CPE-A)
- 6.2 Cuestionario de Salud Docente (CSD)
- 6.3 Maslach Burnout Inventory (MBI)
- 6.4 Variables socio demográficas y laborales

6.1 Cuestionario de Personalidad Eficaz-Adultos (CPE-A)

Se trata de un instrumento elaborado por el Grupo de investigación de Orientación y Atención a la Diversidad (GOYAD), de la Universidad de Oviedo, dirigido por D. Francisco Martín del Buey, y coordinado por Dña. María Eugenia Martín Palacio.

Este cuestionario permite la evaluación del constructo de Personalidad Eficaz en contextos adultos, de una manera rápida y fiable.

El constructo personalidad eficaz describe la relación existente entre una serie de características de la personalidad consideradas constituyentes de un comportamiento eficaz, eficiente y efectivo. Las dos primeras (Fortalezas del yo) son el autoconcepto y la autoestima, y dan respuesta a las preguntas existenciales: ¿Quién soy yo? y ¿Cómo me valoro? Las tres siguientes (relacionadas con las Demandas del Yo), se refieren a la formulación de metas o motivación, expectativas realistas de su consecución y atribución de causalidad pertinente. Responden a las preguntas existenciales de ¿Qué quiero?, ¿Qué expectativas tengo de conseguirlo? y ¿De quién o de qué depende su consecución exitosa? De las cinco restantes, dos (relacionadas con los Retos del yo) comprenden el afrontamiento de problemas y la toma de decisiones, y responden a las preguntas: ¿Qué problemas tengo para alcanzar los objetivos?, y ¿Cómo tomo las decisiones? Y finalmente tres (relacionadas con las Relaciones del yo) son la empatía, la asertividad y la comunicación. Responden a las preguntas: ¿Cómo intento ponerme en el lugar del otro? ¿Cómo interactúo sin dejar de ser yo mismo? , y ¿Cómo me comunico?

Correlaciones de Pearson entre los factores del cuestionario

		Autorrealización laboral	Autorrealización social	Autoestima	Autoeficacia resolutiva
Autorrealización laboral		1	,194(**)	,319(**)	,466(**)
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000
Autorrealización social		,194(**)	1	,472(**)	,225(**)
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,000
Autoestima		,319(**)	,472(**)	1	,416(**)
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,000
Autoeficacia resolutiva		,466(**)	,225(**)	,416(**)	1
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$

Castellanos, Martín-Palacio y Dapelo (2012)

El índice de fiabilidad de cada una de las dimensiones, en base al estadístico Alfa de Cronbach es el siguiente: Autorrealización laboral, $\alpha = .776$ (N=8); Autorrealización social, $\alpha = .832$ (N=9); Autoestima, $\alpha = .711$ (N=8), y Autoeficacia resolutiva, $\alpha = .591$ (N=5). Todos los coeficientes obtenidos por los factores son aceptables, excepto el factor «Autoeficacia resolutiva» que obtiene un coeficiente de fiabilidad algo inferior.

En definitiva, se trata de un instrumento que permite una aproximación a la caracterización de las dimensiones que integran el constructo Personalidad Eficaz y posibilita identificar fortalezas y requerimientos personales/grupales que pueden orientar la intervención en programas acordes con las necesidades detectadas.

6.2 Cuestionario de Salud Docente (CSD)

Se trata de un instrumento elaborado y validado por Fernández-Puig, Longas, Chamarro y Virgili (2015), de la Universidad Autónoma de Barcelona y de la Universitat Ramón Llull, con la finalidad de contribuir a la valoración del nivel de riesgo que muestran los docentes como consecuencia de su actividad laboral, siguiendo las directrices de la vigilancia de la salud laboral que marca la actual normativa reguladora de la Prevención de Riesgos Laborales.

Con el objetivo de construir un nuevo cuestionario, más completo y específico que los instrumentos disponibles hasta la fecha para valorar la salud de los docentes, los autores realizaron un estudio sobre una muestra de 6.208 docentes de centros educativos concertados de Cataluña.

El resultado es un instrumento que incluye los principales riesgos relacionados con la profesión docente. Conforme a la actual concepción de la salud de la OMS, esta evaluación incluye junto a manifestaciones de afectaciones o pérdida de salud, manifestaciones de bienestar en el docente, como: satisfacción, motivación, compromiso, sentido de competencia, disfrute.

El Cuestionario de Salud Docente, en su forma final, consta de 23 ítems integrados en seis dimensiones o factores:

— Agotamiento. Está formado por tres ítems (7-12-17), que evalúan la sensación de agotamiento físico y emocional ocasionado por la realización de la actividad docente:

7. Después de la jornada laboral me encuentro sin fuerzas.

12. Me siento físicamente agotado/a al final de mi jornada laboral.

17. En el trabajo, me agoto mucho.

Siguiendo a sus autores, la fiabilidad de este factor es alta, alfa de Cronbach de 0.87, y es el factor con mayor peso en la varianza explicada.

La puntuación de las escalas se obtiene por la suma directa de los ítems correspondientes. El cálculo del índice total de Salud docente se obtiene a partir de la suma directa de las escalas: Satisfacción y Autoeficacia; y la suma inversa de las escalas: Agotamiento, Alteraciones de la Voz, Afectaciones Músculo-esqueléticas, y Afectaciones Cognitivas; de forma que una puntuación alta indica un buen nivel de salud, y una puntuación baja, un nivel bajo de salud docente.

En cuanto al análisis de fiabilidad de este cuestionario, cabe destacar que todos los coeficientes alfa de Cronbach que se obtuvieron en el análisis factorial son superiores a 0,70. Los resultados del análisis de fiabilidad muestran que la consistencia interna de los factores del cuestionario presentan unos valores de alpha de Cronbach que oscilan entre 0,71 y 0,87, por lo que la consistencia interna del CSD es satisfactoria.

Por todo ello, se puede afirmar que las cualidades psicométricas que posee el CSD permiten considerarlo como una herramienta de evaluación válida y fiable, que incluye los aspectos más relevantes en la evaluación de la salud de los docentes y que se enmarca en las actuales políticas de vigilancia de la salud.

6.3 Maslach Burnout Inventory (MBI)

Existen varios instrumentos que permiten evaluar el burnout o síndrome de estar quemado en el trabajo, aunque el cuestionario MBI, desarrollado por Maslach y Jackson (1981, 1986 – traducido al castellano por Seisdedos, 1997) es el más utilizado, tanto en estudios nacionales, como internacionales.

Nuestro Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST) contempla este instrumento en sus Notas Técnicas de Prevención (NTP 704, NTP 705, NTP 732); destacando su demostrada evidencia científica y amplia aceptación, debido a que puede aplicarse de una forma rápida y sencilla, de manera auto aplicada, en unos 10 o 15 minutos.

El MBI considera el burnout como un síndrome caracterizado por sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo (Freudenberger, 1974). En su primera versión, el instrumento se orienta a profesionales de la salud y profesiones asistenciales (MBI-Human Services Survey, Maslach y Jackson, 1981, 1986). En posteriores ediciones surgen algunas adaptaciones orientadas: a profesionales de la educación (MBI-Educators Survey; Maslach y Jackson; 1986, 1996); a todo tipo de profesionales (MBI-General Survey; Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson; 1996); y a estudiantes universitarios (MBI-Student Survey; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Romá y Bakker; 2002).

Gil-Monte y Peiró (1999, 2002) destacan la validez factorial del MBI. También Moreno et al. (1997), citado por Arquero y Donoso (2013), reconocen que la referencia al MBI como instrumento básico para la evaluación del Burnout sigue siendo insustituible e incluso necesaria, debido a la experiencia adquirida con él, y a la necesidad de establecer estudios comparativos y epidemiológicos.

El cuestionario presenta el siguiente formato de respuesta, tipo escala de Likert:

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Pocas veces al año o menos	Una vez al mes o menos	Unas pocas veces al mes	Una vez a la semana	Pocas veces a la semana	Todos los días

En cuanto a la corrección de la prueba, para determinar los niveles de SQT, los parámetros normativos a considerar deben ser las medias y los percentiles 33 y 66 para cada una de las tres dimensiones del MBI (AE, D y RP), de tal forma que en el nivel de afectación Bajo de cada dimensión se encontrarían las puntuaciones que ocupan el tercio inferior (centiles 1 a 33), en el nivel medio estarían las puntuaciones de los casos que ocupan el tercio central (centiles 34 a 66) y en el nivel alto estarían las puntuaciones del tercio superior (centiles 67 a 99).

Altas puntuaciones en Agotamiento Emocional y en Despersonalización y bajas en Realización Personal serían reflejo de un grado alto de SQT. Un grado medio vendría determinado por puntuaciones medias en las tres escalas del SQT. Altas puntuaciones en Realización Personal y bajas en Agotamiento Emocional y en Despersonalización serían indicativas de un bajo grado o nivel de SQT (Maslach Y Jackson, 1986; Manassero, 1995; Seisdedos, 1997; Gil-Monte y Peiró, 2000; Longas et al., 2012; Diana-Domínguez et al., 2014; Esteras, 2015).

Conviene destacar, a este respecto, que, si bien no hay puntuaciones de corte a nivel clínico para medir la existencia o no de burnout, el análisis de las dimensiones e ítems del MBI puede orientar sobre los puntos fuertes y débiles de cada uno en su labor docente.

Capítulo 7**RESULTADOS**

7.1 Análisis descriptivos de las dimensiones de Personalidad Eficaz

7.2 Análisis descriptivos de las manifestaciones de Salud Docente

7.3 Análisis descriptivos del síndrome de Burnout

7.4 Análisis de correlaciones y tipologías de Personalidad Eficaz

7.1 Análisis descriptivos de las dimensiones de Personalidad Eficaz

Al analizar los resultados obtenidos en las dimensiones del constructo Personalidad Eficaz, se observa que las puntuaciones medias de las mujeres son superiores en la escala global de Personalidad Eficaz y en casi todas las dimensiones, a excepción de Autoestima, en la que la puntuación de los hombres es más alta (Tabla 1).

Tabla 1

Descriptivos de Personalidad Eficaz en función del género

	Género	N	Media	Desviación típ.
PE Autoestima	Hombre	193	30,0984	4,00464
	Mujer	506	29,6462	4,00338
PE Autorrealización Laboral	Hombre	193	32,4456	4,07717
	Mujer	506	33,4130	3,42116
PE Autoeficacia Resolutiva	Hombre	193	19,6943	2,82010
	Mujer	506	19,7451	2,65513
PE Autorrealización Social	Hombre	193	33,0415	5,50741
	Mujer	506	35,1304	4,82842
PE Total	Hombre	193	115,2798	13,14005
	Mujer	506	117,9348	11,67487

7.2 Análisis descriptivos de las manifestaciones de Salud Docente.

Las puntuaciones medias de las mujeres son superiores en todos los factores de Salud Docente a excepción de la escala global en la que la puntuación de los hombres es más alta (Tabla 5).

Tabla 5

Descriptivos de Salud Docente en función del género

	Género	N	Media	Desviación típ.
CDS Satisfacción	Hombre	193	18,8446	4,00217
	Mujer	506	19,9348	3,73818
CDS Autoeficacia	Hombre	193	19,9275	3,01989
	Mujer	506	20,4130	2,67096
CDS Agotamiento	Hombre	193	9,0311	3,03779
	Mujer	506	10,1838	3,02397
CDS A. voz	Hombre	193	7,2902	2,90631
	Mujer	506	8,1957	2,92873
CDS A. musculo- esqueleto	Hombre	193	8,6995	3,49596
	Mujer	506	9,8221	3,14280
CDS A. cognitivas	Hombre	193	12,7876	3,32783
	Mujer	506	13,5198	3,24520
CDS Total	Hombre	193	78,9637	13,16418
	Mujer	506	76,6265	11,92471

Al analizar si estas diferencias son significativas se encuentra que todas ellas lo son. Esto implica que las mujeres puntúan estadísticamente más alto en Satisfacción, Autoeficacia, A. voz, A. musculo-esqueleto y A. cognitiva, mientras que los hombres puntúan estadísticamente más alto en la escala global de Salud Docente (Tabla 6).

7.3 Análisis descriptivos del síndrome de Burnout

Los resultados obtenidos en el MBI muestran que las puntuaciones medias de las mujeres son superiores en la escala Agotamiento Emocional y en Realización Personal, mientras que en el factor Despersonalización la puntuación de los hombres es más alta (Tabla 10).

Tabla 10

Descriptivos del Burnout en función del género

	Género	N	Media	Desviación típ.
MBI Agotamiento Emocional	Hombre	193	19,0363	10,54473
	Mujer	506	20,8024	11,59944
MBI Despersonalización	Hombre	193	4,5907	4,21101
	Mujer	506	2,9743	3,74554
MBI Realización Personal	Hombre	193	38,4404	8,41426
	Mujer	506	40,4071	7,17257

Al analizar si estas diferencias son significativas se encuentra que los hombres puntúan estadísticamente más alto en Despersonalización, mientras que las mujeres puntúan estadísticamente más alto en Realización Personal. Por otra parte, las diferencias en el factor de Agotamiento emocional no son estadísticamente significativas (Tabla 11).

7.4 Análisis de correlaciones y tipologías de Personalidad Eficaz

Personalidad Eficaz y Salud Docente

Correlaciones generales

Se dan correlaciones significativas a nivel de .000 entre todos los factores de Personalidad Eficaz y Salud Docente; a excepción de los factores entre los que se da una correlación leve a nivel de .05 que son Agotamiento con Autorrealización Laboral y A. voz con Autorrealización Social y con la escala total de Personalidad Eficaz. Por otro lado no se han encontrado relaciones entre A. voz con Autorrealización Laboral y Autorrealización Social y A. musculo-esqueleto con Autorrealización Laboral, Autoeficacia Resolutiva, Autorrealización Social ni con la escala global de Personalidad Eficaz. Las relaciones encontradas han sido positivas entre todos los factores de Personalidad Eficaz y las escalas de Satisfacción, Autoeficacia y la escala global de Salud Docente y negativas con los demás factores de salud docente (Agotamiento, A. voz, A. músculo-esqueleto y A. cognitivas) (Tabla 15).

Tabla 15

Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Salud Docente

	PE Autoestima	PE Autorrealización Laboral	PE Autoeficacia Resolutiva	PE Autorrealización Social	PE Total
CDS Satisfacción	,328**	,431**	,350**	,368**	,470**
CDS Autoeficacia	,500**	,605**	,390**	,386**	,595**
CDS Agotamiento	-,239**	-,078*	-,192**	-,139**	-,203**
CDS A. voz	-,111**	-,006	-,087*	-,049	-,079*
CDS A. musculo- Esqueleto	-,115**	,032	-,071	-,040	-,061
CDS A. cognitivas	-,285**	-,150**	-,281**	-,231**	-,299**
CDS Total	,408**	,323**	,360**	,321**	,446**

** nivel .000; *nivel .05

Tabla 17

Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Burnout

	PE Autoestima	PE Autorrealización Laboral	PE Autoeficacia Resolutiva	PE Autorrealización Social	PE Total
MBI Agotamiento Emocional	-,307**	-,189**	-,270**	-,275**	-,333**
MBI Despersonalización	-,189**	-,187**	-,236**	-,264**	-,282**
MBI Realización Personal	,425**	,465**	,435**	,388**	,539**

** nivel .000; *nivel .05

Por género

Al igual que a nivel general, tanto en hombres como en mujeres existen relaciones entre todos los factores de Personalidad Eficaz con la escala de Burnout a nivel .000. Estas relaciones son positivas con la escala de Realización Personal y en sentido negativo en Agotamiento Emocional y Despersonalización (Tabla 18).

Tabla 18

Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Burnout por género

	PE Fortalezas		PE Demandas		PE Retos		PE Relaciones		PE Total	
	H	M	H	M	H	M	H	M	H	M
MBI Agotamiento Emocional	-,448**	-,256**	-,312**	-,155**	-,364**	-,238**	-,303**	-,292**	-,438**	-,308**
MBI Despersonalización	-,248**	-,183**	-,227**	-,139**	-,295**	-,213**	-,214**	-,250**	-,299**	-,255**
MBI Realización Personal	,474**	,418**	,492**	,440**	,552**	,384**	,374**	,376**	,572**	,515**

H=Hombres; M=Mujeres; ** nivel .000; *nivel .05

Descriptivos de los factores de Salud Docente en cada clúster de Personalidad Eficaz

Con el propósito de conocer qué características de Salud Docente presentan los docentes de cada uno de los clúster, se presenta en la Tabla 24 las medias de cada uno de ellos.

Tabla 24

Medias de los factores de Salud Docente en tipologías de Personalidad Eficaz

	Tipo 1 Ineficaz Social		Tipo 2 Ineficaz		Tipo 3 Eficaz Inhibido		Tipo 4 Eficaz	
	N							
	235		88		174		202	
		Media %	Media %	Media %	Media %	Media %	Media %	Media %
CDS Satisfacción		19,43 77,72	16,60 66,41	19,18 76,71	21,58 86,34			
CDS Autoeficacia		19,72 78,88	17,44 69,77	20,33 81,31	22,12 88,48			
CDS Agotamiento		9,97 66,47	10,61 70,76	10,13 67,51	9,20 61,32			
CDS A. voz		7,86 52,40	8,19 54,62	8,20 54,64	7,72 51,45			
CDS A. musculo-esqueleto		9,33 62,20	10,01 66,74	9,65 64,33	9,39 62,61			
CDS A. cognitivas		13,46 67,30	14,61 73,07	13,91 69,54	12,07 60,37			
CDS Total		76,53 66,55	68,61 59,66	75,63 65,76	83,32 72,45			

Atendiendo a los resultados obtenidos, encontramos que los sujetos incluidos en el Tipo 4 de Personalidad Eficaz presentan las mayores puntuaciones en las dimensiones de ganancia de Salud Docente: Satisfacción y Autoeficacia, y las puntuaciones más bajas en las dimensiones de pérdida de Salud Docente: Agotamiento, Afectaciones de la voz, Afectaciones musculo-esqueléticas y Afectaciones cognitivas.

Descriptivos de los factores del Burnout en cada clúster de Personalidad Eficaz

Con el propósito de conocer que características del Burnout presentan los docentes de cada uno de los clúster, se presenta en la Tabla 25 las medias de cada uno de ellos.

Tabla 25

Medias de los factores del Burnout en tipologías de Personalidad Eficaz

	Tipo 1 Ineficaz Social		Tipo 2 Ineficaz		Tipo 3 Eficaz Inhibido		Tipo 4 Eficaz		
	N								
	235		88		174		202		
		Media	%	Media	%	Media	%	Media	%
MBI Agotamiento Emocional		20,12	37,26	27,34	50,63	21,60	40,01	16,37	30,32
MBI Despersonalización		2,98	9,94	5,95	19,85	3,53	11,78	2,73	9,09
MBI Realización Personal		39,23	81,73	32,15	66,97	39,76	82,83	44,05	91,78

En relación con las dimensiones del síndrome de Burnout, los resultados muestran que los sujetos incluidos en el Tipo 4 de Personalidad Eficaz obtienen las mayores puntuaciones en la dimensión Realización Personal y las menores puntuaciones en las dimensiones Agotamiento Emocional y Despersonalización; en comparación con el resto de las tipologías del constructo Personalidad Eficaz.

Capítulo 8**DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

8.1 Discusión

8.2 Conclusiones

8.3 Implicaciones

8.4 Futuras líneas de investigación

8.1 Discusión

I.

En relación con el primer objetivo, planteado en esta investigación, se pretendía relacionar la Personalidad eficaz con la Salud laboral Docente, con carácter general en sus puntuaciones totales en Personalidad Eficaz y Salud Docente, y con carácter específico en cada una de las dimensiones de la Personalidad Eficaz y de la Salud Docente: Autoestima, Autorrealización Laboral, Autoeficacia Resolutiva y Autorrealización Social con Agotamiento, Satisfacción, Afectaciones de la voz, Afectaciones Músculo-Esqueléticas, Afectaciones Cognitivas y Autoeficacia.

El constructo Personalidad Eficaz (Martín del Buey et al., 2015) define las dimensiones y características de una persona con un buen autoconcepto y estima de sí misma, con motivación orientada a la tarea, un estilo atribucional adaptativo, expectativas optimistas sobre su futuro, un proceso positivo y resolutivo en el afrontamiento de problemas y una buena capacidad comunicativa, asertiva y empática.

Se trata de un modelo de síntesis basado en los conceptos de: competencia (White, 1959), madurez psicológica (Heath, 1977), autoeficacia (Bandura, 1977, 1987),

inteligencia (Gardner, 1983; Sternberg, 1985), inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990; Goleman, 1995), inteligencia emocional-social (Bar-On; 1997, 2006).

Por su parte, el modelo de Salud Docente (Fernández-Puig, Longas, Chamarro y Virgili, 2015) define las principales dimensiones de salud en el ámbito laboral docente, tanto en términos de ganancia de salud (Satisfacción y Autoeficacia), como en términos de pérdida de salud (Agotamiento, Afectaciones de la voz, Afectaciones Musculo-Esqueléticas y Afectaciones Cognitivas).

Se trata de un modelo formulado a partir de los principales modelos explicativos de la profesión docente en relación con la salud laboral: modelos basados en la experiencia de éxito (Cherniss, 1993; Harrinson, 1983; Pines, 1993), modelo de espirales positivas y negativas (Rudow, 1995), modelo de demandas y recursos laborales (Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001), modelo de recursos, experiencias y demandas (Salanova, Grau y Martínez, 2005; Salanova, Martínez y Llorens, 2014).

Cabe destacar, en primer lugar, que las correlaciones encontradas son significativas (.000), entre el nivel Total de Personalidad Eficaz y el nivel Total de Salud Docente.

Entre las dimensiones de ambos constructos, encontramos relaciones, igualmente significativas (.000), en los factores: Satisfacción, Autoeficacia y Afectaciones Cognitivas con todas las dimensiones de la Personalidad Eficaz: Autoestima, Autorrealización Laboral, Autoeficacia Resolutiva y Autorrealización Social.

El factor Agotamiento también correlaciona significativamente (.000) con todos los factores de Personalidad Eficaz, excepto con el factor Autorrealización Laboral – integrado por las dimensiones Motivación, Atribución de logro y Expectativas –, que correlaciona a nivel .05

No se encontraron relaciones entre los factores: Afectaciones de la Voz con Autorrealización Laboral y Autorrealización Social; y Afectaciones Musculo-

Esqueléticas con Autorrealización Laboral, Autoeficacia Resolutiva, Autorrealización Social y con la escala global de Personalidad Eficaz.

Las relaciones encontradas han sido en sentido positivo entre todos los factores de Personalidad Eficaz con la escala global de Salud Docente y con los factores Satisfacción y Autoeficacia del constructo; y en sentido negativo entre los factores de Personalidad Eficaz con los factores de Salud Docente: – Agotamiento, Afectaciones de la voz, Afectaciones Musculo-Esqueléticas y Afectaciones Cognitivas, manifestaciones de pérdida de salud laboral docente.

Se corrobora así que los factores de personalidad y las tendencias de conducta pueden suponer un riesgo para la salud, mientras que otras pueden actuar como factores protectores de salud y bienestar (Bermúdez, 2011); y que a nivel preventivo, el desarrollo de competencias sociales y emocionales puede reducir dicho riesgo (Pérez-García, 2011).

Nuestros resultados coinciden con los primeros estudios (Kobasa, 1982) que, en el ámbito del trabajo, centraron su enfoque en los conceptos personalidad y salud, y encontraron que los sujetos con puntuaciones altas en factores de personalidad resistente mostraban mayores niveles de protección frente al estrés laboral.

Se trata de factores, susceptibles de entrenamiento, que moderarían el impacto de situaciones de estrés, favoreciendo la gestión de factores estresantes y reduciendo la posibilidad de desarrollo del burnout (Cañeque, 2014).

En nuestro caso, encontramos correlaciones no solo con las principales manifestaciones de pérdida de salud en el ámbito laboral docente, sino también con las principales manifestaciones de ganancia de salud en el trabajo docente.

II.

El siguiente objetivo era relacionar la Personalidad Eficaz con el síndrome de Burnout, con carácter general en sus puntuaciones totales de Personalidad Eficaz y Burnout, y con carácter específico en cada una de sus dimensiones: Autoestima, Autorrealización Laboral, Autoeficacia Resolutiva y Autorrealización Social con Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

Se han encontrado relaciones significativas entre todos los factores de la Personalidad Eficaz (Martín del Buey et al., 2015) con la escala de Burnout (Maslach y Jackson, 1986; Seisdedos, 1997), en sentido positivo con la dimensión Realización Personal y en sentido negativo con las dimensiones Agotamiento Emocional y Despersonalización.

Las correlaciones son significativas (.000), entre el nivel global de Personalidad Eficaz y las tres dimensiones del Burnout: Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Personal.

Las relaciones encontradas son negativas entre nivel global de Personalidad Eficaz con Agotamiento Emocional y con Despersonalización y positivas con Realización Personal.

Se comprueba, así, que la presencia de demandas específicas y la ausencia de recursos para hacerles frente generan Burnout o síndrome de quemarse en el trabajo (Gil-Monte, Carlotto y Goncalves, 2011; Maslach, Jackson y Leiter, 1996; Moreno-Jiménez, Nelson, Natera, Rodríguez-Muñoz y Morante, 2006; Tous-Pallarés, 2009); y se corrobora la necesidad de considerar los recursos personales en su predicción (Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli, 2008). Estos recursos personales van a permitir a los individuos abordar y hacer frente a las demandas externas e internas en

III.

Finalmente, se planteaba, como tercer objetivo, formular tipologías de Personalidad Eficaz incluyendo en las mismas las dimensiones de la Salud Docente y las dimensiones del síndrome de Burnout, en el sentido de conocer en qué medida están presentes en cada uno de los tipos clásicos de Personalidad Eficaz estas variables.

En el marco teórico quedó señalado que, en el desarrollo del constructo, se han establecido cuatro tipos de Personalidad Eficaz en población adulta (López-Pérez, 2011; Marcone, Martín-Palacio y Castellanos, 2011; Ramírez, 2013; Silva, 2015), fruto de la combinación de las cuatro dimensiones constitutivas de la misma.

Los resultados obtenidos muestran que un 29,04% de los docentes presentan puntuaciones superiores a la media en todas las dimensiones del constructo Personalidad Eficaz: Autoestima, Autorrealización Laboral, Autoeficacia Resolutiva y Autorrealización Social.

Estos sujetos estarían enmarcados en la tipología “Tipo 4 Eficaz” del constructo. Son docentes con un buen autoconcepto y autoestima, que gestionan adecuadamente sus recursos y mantienen una visión positiva sobre su futuro. Presentan motivación y un funcionamiento atribucional eficaz, atribuyendo sus éxitos tanto a su esfuerzo como a su capacidad. Tienen una actitud positiva y expectativas optimistas sobre acontecimiento futuros. Presentan también un buen funcionamiento en el afrontamiento de problemas y en la toma de decisiones, no adoptando actitudes pasivas de afrontamiento ni esperando que otros les resuelvan sus problemas. En relación con la esfera relaciones del yo, son docentes que muestran habilidades sociales en sus relaciones con los demás.

Otro 24,75% presenta puntuaciones superiores a la media en Autoeficacia Resolutiva; en torno a la media en Autoestima y Autorrealización Laboral; y por debajo de la media en Autorrealización Social.

Son sujetos que estarían incluidos en la tipología “Tipo 3 Eficaz inhibido” del constructo Personalidad Eficaz. Son docentes que muestran elevadas puntuaciones en las variables afrontamiento de problemas y toma de decisiones. Son sujetos con motivación orientada a la tarea; que establecerían atribuciones de éxito debidas al esfuerzo o a la capacidad, en la mayoría de las situaciones. Son docentes que, sin embargo, muestran baja autoestima y sobre todo un funcionamiento deficitario en las habilidades sociales de comunicación, asertividad y empatía.

Un 33,62% obtiene puntuaciones por debajo de la media en Autoestima, Autorrealización Laboral y Autoeficacia Resolutiva; y en torno a la media en Autorrealización Social.

Estos sujetos conformarían la tipología “Tipo 1 Ineficaz social” del constructo. Son docentes que presentan baja autoestima y baja motivación laboral. En esta tipología los docentes muestran una buena relación con los demás, pero presentan carencias en competencias de afrontamiento de problemas y en la toma de decisiones.

Por último, un 12,59% han puntuado por debajo de la media en todas las dimensiones del constructo Personalidad Eficaz.

Estos sujetos formarían la tipología “Tipo 2 Ineficaz”. Son docentes que presentan déficit o necesidades de desarrollo y mejora en fortalezas, demandas, retos y relaciones del yo. Tienen baja autoestima y escasa motivación laboral. Muestran expectativas pesimistas, déficit en habilidades sociales y dificultades para el afrontamiento de problemas.

8.2 Conclusiones

Debemos destacar en este apartado, en primer lugar, las conclusiones alcanzadas en relación con los objetivos e hipótesis planteados

- I. En relación con nuestro primer objetivo, se comprueba la primera de las hipótesis planteadas: la Personalidad Eficaz incide de forma directa en la Salud laboral Docente, tanto en las manifestaciones de ganancia como en las manifestaciones de pérdida o deterioro de Salud Docente, principalmente en las dimensiones: Satisfacción, Autoeficacia, Agotamiento y Afectaciones Cognitivas.
- II. En relación con el segundo objetivo planteado, se comprueba que la Personalidad Eficaz correlaciona con el síndrome de Burnout, tanto con carácter general, como con carácter específico en cada una de las dimensiones de ambos constructos. Existe una relación directa entre todas las dimensiones del constructo Personalidad Eficaz y las tres dimensiones que determinan el síndrome de Burnout, en sentido positivo con la dimensión Realización Personal, y en sentido negativo con las dimensiones Agotamiento Emocional y Despersonalización.
- III. En relación con el tercer objetivo que se planteaba, se comprueba que las tipologías de Personalidad Eficaz más óptimas están saturadas de rasgos de Salud Docente positivos –Satisfacción y Autoeficacia – y menores manifestaciones de pérdida de salud – Agotamiento y Afectaciones Cognitivas –; así como, en relación con el Burnout, presentan mayor nivel de Realización Personal y menores índices de Agotamiento Emocional y de Despersonalización. En contraposición, las tipologías de Personalidad Eficaz menos óptimas han presentado rasgos de Salud laboral Docente más bajos y mayores indicadores de Burnout

El objetivo general de esta investigación era relacionar las dimensiones del constructo Personalidad Eficaz (Martín del Buey et al., 2015) con la salud laboral en el

ámbito de la profesión docente, en las principales manifestaciones de ganancia y pérdida de Salud Docente (Fernández-Puig, Longas, Chamarro y Virgili, 2015) y en relación con las dimensiones del Burnout o síndrome de quemarse en el trabajo (Maslach y Jackson, 1986; Seisdedos, 1997); ello con la finalidad de poner de manifiesto la influencia que las competencias y recursos personales pueden tener en un desempeño más eficaz y saludable de la labor docente.

Este objetivo se ha enmarcado en el modelo actual Entorno Laboral Saludable (OMS, 2010) que plantea el desarrollo de recursos personales de salud como uno de los planos clave de actuación sobre los que se debe intervenir para proteger la salud, la seguridad y el bienestar en los lugares de trabajo.

En el ámbito laboral docente, se ha demostrado que estos recursos personales de salud adquieren una importancia fundamental dado que la labor docente se realiza, tal y como hemos analizado, en una ineludible interacción, con unas exigentes demandas cognitivas y emocionales.

Entre los riesgos para la salud en el ámbito de la profesión docente, numerosos autores e investigaciones han venido destacando la especial incidencia de factores de riesgo psicosocial como el estrés laboral y el burnout, con importantes consecuencias para la salud y el bienestar en el trabajo; tanto físicas, como psíquicas y sociales.

En la última Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo 6ª EWCS (INSST, 2017) el 24% de los profesores manifiesta sentir estrés siempre o casi siempre en el trabajo, el 43% algunas veces y el 33% raramente o nunca; 1% NS/NC.

En nuestra investigación, el 29% manifiesta sentir estrés bastantes veces o a diario, el 43% algunas veces y el 28% rara vez o nunca.

REFERENCIAS Y BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah, S. (2010). La revolución del bienestar. *CIP Ecosocial-Boletín ECOS*, nº 11, abril-junio. https://www.researchgate.net/publication/264891667_La_revolucion_del_bienestar
- Acosta, M. y Burguillos, A.I. (2014). Estrés y burnout en profesores de primaria y secundaria en Huelva: las estrategias de afrontamiento como factor de protección. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD. Revista de Psicología*, Nº1-Vol.4, pp: 303-310.
- Adams, J. S. (1963). Wage inequities, productivity, and work quality. *Industrial Relations*, 3, 9-10
- ADEMYS (2011). *Salud y Condiciones de trabajo en el sector docente: diagnóstico y respuestas posibles*. ADEMYS Asociación Docente: Buenos Aires.
- Adina, A. y Clipa, O. (2012). Teachers' satisfaction with life, job satisfaction and their emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 33, 498-502.
- Adler, N. y Mathews, K (1994). Health psychology: why do some people get sick and some stay healthy?. *Annual review of Psychology*, 45, 229-259.
- Admiraal, W. F., Korthagen, F. A. J., y Wubbels, T. (2000). Effects of student teachers' coping behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 33-52.
- AENOR (2014). *Modelo de empresa saludable*. VVAA. AENOR: Agencia española de Normalización y Certificación.
- Aghababaei, N. y Arji, A. (2014). Well-being and the HEXACO model of personality. *Personality and Individual Differences*, 56, 139-142. https://www.researchgate.net/publication/258567409_Well-being_and_the_HEXACO_model_of_personality
- Agudo, M. (2005). Burnout y engagement en profesores de primaria y secundaria. <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi12/34.pdf>.
- Aguirre, E., Fernández, A. y Martín-Palacio, M.E. (2004). *Módulo de retos del yo del programa renovado de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos*. Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa. (2199-2208). Almería, España.
- Ahola, K. (2007). *Occupational burnout and health*. Helsinki, Finland: Finnish Institute Occupational Health.
- Alarcón, G., Eschleman, K. y Bowling, N. (2009) Relationships between personality variables and burnout: A meta-analysis. *Work & Stress*, 23:3, 244-263.
- Alcántara, J.A. (1990) *Cómo educar la autoestima*. Barcelona: Ceac.
- Alcántara, J.A. (2007) *Educación la autoestima: Métodos, técnicas y actividades*. Barcelona: Ceac.
- Alderfer, C. (1969). An Empirical Test of a New Theory of Human Needs. *Organizational Behaviour and Human Performance*, volume 4, issue 2, 142–175.
- Alkhateeb, O., Kraishan, O. M. y Salah, R. O. (2015). Level of psychological burnout of a sample of secondary phase teachers in Ma'an Governorate and its relationship with some other variables. *International Education Studies*, 8(6), 56-68. doi:10.5539/ies.v8n6p56 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1067778.pdf>
- Allen, V. D., MacCann, C., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2014). Emotional Intelligence in Education: From Pop to Emerging Science. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *Handbook of Emotions in Education* (162–182). New York: Routledge.
- Alonso, B., Lobato, F.J. y Pinar, M.M. (2001). *Relaciones en el equipo de trabajo*. Barcelona: Edebé.
- Alonso, M.V., Fernández, A. y Martín-Palacio, M.E. (2004). *Modulo: fortalezas del yo del programa renovado de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos*.

- Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa. (2219-2227). Almería, España.
- Aluja, A. (1997). Burnout profesional en maestros y su relación con indicadores de salud mental. *Boletín de Psicología*, 55, 47-61.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. y Walters, B. (2000). *Sources of stress and professional burnout of teachers of special education needs in Greece*. Proceedings of the International Special Education Congress 2000.
http://www.isec2000.org.uk/abstracts/papers_p/polychroni_1.htm.
- Antúnez, S. (1999). El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar* 24, 89-110.
- Arcenillas, M.V. (2003). *Síndrome de burnout en profesores de Educación Primaria*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
<https://repositorio.uam.es/handle/10486/3213>
- Argyle, M. (1977). *Psicología Social del Trabajo*. Bilbao: Ediciones Deusto
- Arias, W.L. y Jiménez, N.A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Revista Educación*, v XXII, n° 42, 53-76.
- Aris, N. (2009). El síndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 829-848.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293121945012.pdf>
- Arnaiz, A., González, C. y Bermúdez, T. (2013). *Programas de intervención en contextos de educación infantil*. Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos (155-162). Almería, España.
- Arquero, J. y Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Arquero, J., Donoso, J. y Hassall, T. (2006). El impacto del síndrome burnout en los profesores nóveles. Un estudio piloto. *Revista de enseñanza universitaria*, nº 27, 69-82.
- Arraño, M. (2014). *Evaluación del constructo de la personalidad eficaz enriquecido con el modelo integrativo supraparadigmático en población adolescente entre 14 y 18 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, España.
digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29213/6/TD_MarceloArranoLopez.pdf
- Asensi, L. (2013). *La Comunicación Asertiva. Una habilidad personal y profesional*.
<https://laura-asensi.blogspot.com.es/2013/04/la-comunicacion-asertiva-una-habilidad.html>
- Auguste, B, Kihn, P. y Miller, M. (2010). *Closing the talent gap: Attracting and retaining toptthird graduates to careers in teaching. An international and market research based perspective*. McKinsey y Company. Londres.
- Ávalos, B. (2011). El liderazgo docente en comunidades en práctica. *Revista Educar*, 47, 237-252.
- Ayuso, J. A., y Guillén, C. L. (2008). Burnout y Mobbing en enseñanza secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 19 (1), 157-173.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20, 265-269. <https://doi.org/10.1177/0963721411414534>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., De Boer, E. y Schaufeli, W. B. (2003). Job demands and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 341-356.

- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. y Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284.
- Bakker, A. B., Van-Veldhoven, M. y Xanthopoulou, D. (2010). Beyond the Demand-Control model: Thriving on high job demands and resources. *Journal of Personnel Psychology*, 9, 3-16.
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources Model: State of the Art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
pdfs.semanticscholar.org/535b/dddb991b5e252e4030fd4c02c2368e9f14.pdf
- Bakker, A.B. y Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 107-115.
- Bakker, A.B. (2009). The crossover of burnout and its relation to partner health. *Stress and Health*, 25, 343-353.
https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_203.pdf
- Bakker, A.B. y Schaufeli, W.B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30, 2289-2308.
- Bakker, A.B., Demerouti, E. y Burke, R. (2009). Workaholism and relationship quality: a spillover-crossover perspective. *Journal of Occupational Health Psychology*, 14, 23-33.
- Bakker, A.B. y Rodríguez-Muñoz, A. (2012). Una introducción a la Psicología de la Salud Ocupacional Positiva. *Psicothema*, 24(1), 62-65.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs. N.J: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall. [Traducción al castellano: Pensamiento y acción. Fundamentos sociales. Barcelona: Martínez Roca, 1987.]
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy*. In A. S. R. Manstead & M. Hewstone (Eds.), *Blackwell encyclopedia of social psychology* (453-454). Oxford: Blackwell.
- Bandura, A. (2011). A Social Cognitive perspective on Positive Psychology. *Revista de Psicología Social*, 26 (1), 7-20. <https://doi.org/10.1174/021347411794078444>
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9-44.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0149206311410606>
- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World Best-performing School Systems Come out on Top*. McKinsey & Company. Londres.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. McKinsey and Company. PREAL. Traducción al español
http://www.oei.es/pdfs/documento_preal41.pdf
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i). A test of Emotional Intelligence*. Toronto. Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence. *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Baum, A. y Posluszny, D.M. (1999). Mapping biobehavioral contributions to health and illness. *Annual Review of Psychology*, 50, 137-163.
- Beck, C. L. y Gargiulo, R. M. (1983). Burnout in teachers of retarded and nonretarded children. *Journal of Educational Research*, 76, 169-173.

- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions e an experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15–26.
- Benach, J., Amable, M., Muntaner, C. y Benavides, F. G. (2002). The consequences of flexible work for health: are we looking at the right place? *Journal Epidemiology Community Health*, 56, 405-406.
- Benson, P. L., Scales, P. C.; Hamilton, S. F. & Sesma Jr, A. with Hong, K. L. y Roehlkepartain, E. C. November (2006). *Positive Youth Development So Far. Core Hypotheses and their implications for Policy and Practice*. Search Institute. Insights & Evidence. 3(1).
- Berceruelo, B. (2016). *Comunicación empresarial*. Madrid: Estudio de Comunicación. <https://www.estudiodecomunicacion.com/wp-content/uploads/2018/01/Libro-Comunicaci%C3%B3n-Empresarial.pdf>
- Bermejo-Toro, L. (2011). *Demandas y recursos en el bienestar docente. Estrategias de afrontamiento y su relación con el burnout y el engagement en profesores*. Tesis Doctoral. Universidad Pontificia de Comillas. Madrid. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=105502>
- Bermejo-Toro, L. (2016). Bienestar docente: estrategias para una vida emocionalmente más saludable en el trabajo del profesor. *Revista Padres y Maestros*, nº 368.
- Bermejo-Toro, L. y Prieto-Ursúa, M. (2015). *Bienestar docente: del síndrome de burnout al engagement en profesores*. España: Publicia.
- Bermúdez-Moreno, J. (2011). *Personalidad, procesos psicosociales y conducta de salud*. Capítulo 15 en: Psicología de la personalidad. VVAA. España: UNED.
- Bernal-Guerrero, A. (2003). El constructo «madurez personal» como competencia y sus posibilismos pedagógicos. *Revista Española de Pedagogía*. Año LXI, 225, 243-262.
- Bernal-Guerrero, A. y Donoso-González, M. (2012). El cansancio emocional del profesorado. *Cuestiones Pedagógicas*, 22. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_11.pdf
- Bernal, F. (2014). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en contextos universitarios chilenos. Análisis de diferencias con muestras universitarias Españolas*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, España. http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/26677/2/TD_FranciscaBernalRuiz.pdf
- Bernal, J. (1996). *Formación General de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Aspectos teóricos, prácticos y legales de la salud laboral*. Madrid: Tecnos.
- Bestratén, M. (2011). *Seguridad en el Trabajo*. España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Bestratén, M. y Nogareda, C. (2008). *El trabajo y tu salud*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Blake, R. R. y Mouton, J. S. (1964). *The managerial grid: key orientations for achieving production through people*. Houston, Tex: Gulf Pub. Co.
- Blase, J. J. (1986). A qualitative analysis of sources of teachers stress: consequences for performance. *American Education Research Journal*, 23, 13-40.
- BOE (1978). *Constitución Española*. Boletín Oficial del Estado, número 311, de 29 de diciembre.
- BOE (1995). *Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales*. Boletín Oficial del Estado, número 269, de 10 de noviembre.

- BOE (1997). *Real Decreto 1215/1997, de 18 de julio por el que se establecen las disposiciones mínimas de seguridad y salud para la utilización por los trabajadores de los equipos de trabajo*. Boletín Oficial del Estado, nº 188, de 7 de julio.
- BOE (1997). *Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención*. Boletín Oficial del Estado, nº 27, de 31 de enero.
- BOE (1997). *Real Decreto 485/1997, de 14 de abril, sobre disposiciones mínimas en materia de señalización de seguridad y salud en el trabajo*. Boletín Oficial del Estado, nº 97, de 23 de abril.
- BOE (1997). *Real Decreto 486/1997, de 14 de abril, por el que se establecen las disposiciones mínimas de seguridad y salud en los lugares de trabajo*. Boletín Oficial del Estado, nº 97, de 23 de abril.
- BOE (1997). *Real Decreto 488/1997, de 14 de abril, sobre disposiciones mínimas de seguridad y salud relativas al trabajo con equipos que incluyen pantallas de visualización*. Boletín Oficial del Estado, nº 97, de 23 de abril.
- BOE (1997). *Real Decreto 773/1997, 30 de mayo, sobre disposiciones mínimas de seguridad y salud relativas a la utilización por los trabajadores de equipos de protección individual*. Boletín Oficial del Estado, nº 140, de 12 de junio.
- BOE (2000). *Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social*. Boletín Oficial del Estado, nº 189, de 08 de agosto.
- BOE (2001). *Real Decreto 374/2001, de 6 de abril sobre la protección de la salud y seguridad de los trabajadores contra los riesgos relacionados con los agentes químicos durante el trabajo*. Boletín Oficial del Estado, nº 104, de 01 de mayo.
- BOE (2001). *Real Decreto 614/2001, de 8 de junio, sobre disposiciones mínimas para la protección de la salud y seguridad de los trabajadores frente al riesgo eléctrico*. Boletín Oficial del Estado, nº 148, de 21 de junio.
- BOE (2002). *Real Decreto 707/2002, de 19 de julio, por el que se aprueba el Reglamento sobre el procedimiento administrativo especial de actuación de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social y para la imposición de medidas correctoras de incumplimientos en materia de prevención de riesgos laborales en el ámbito de la Administración General del Estado*. Boletín Oficial del Estado, nº 182, de 31 de julio.
- BOE (2004). *Real Decreto 171/2004, de 30 de enero, por el que se desarrolla el artículo 24 de la Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales, en materia de coordinación de actividades empresariales*. Boletín Oficial del Estado, nº 27, de 31 de enero.
- BOE (2006). *Ley 32/2006, de 18 de octubre, reguladora de la subcontratación en el Sector de la Construcción*. Boletín Oficial del Estado, número 250, de 19 de octubre.
- BOE (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 03 de mayo, de Educación*. Boletín Oficial de Estado, número 106, de 04 de mayo.
- BOE (2006). *Real Decreto 286/2006, de 10 de marzo, sobre la protección de la salud y la seguridad de los trabajadores contra los riesgos relacionados con la exposición al ruido*. Boletín Oficial del Estado, nº 60, de 11 de marzo.
- BOE (2006). *Real Decreto 314/2006, de 17 de marzo, por el que se aprueba el Código Técnico de la Edificación*. Boletín Oficial del Estado, nº 74, de 28 de marzo.
- BOE (2007). *Ley 20/2007, de 11 de julio, del Estatuto del trabajo autónomo*. Boletín Oficial del Estado, nº 166, de 12 de julio.

- BOE (2007). *Real Decreto 597/2007, de 4 de mayo, sobre publicación de las sanciones por infracciones muy graves en materia de prevención de riesgos laborales*. Boletín Oficial del Estado, nº 108, de 05 de mayo.
- BOE (2008). *Real Decreto 1644/2008, de 10 de octubre, por el que se establecen las normas para la comercialización y puesta en servicio de las máquinas*. Boletín Oficial del Estado núm. 246, de 11 de octubre.
- BOE (2009). *Real Decreto 295/2009, de 6 de marzo, por el que se regulan las prestaciones económicas del sistema de la Seguridad Social por maternidad, paternidad, riesgo durante el embarazo y riesgo durante la lactancia natural*. Boletín Oficial del Estado, núm. 69, de 21 de marzo.
- BOE (2010). *Real Decreto 67/2010, de 29 de enero, de adaptación de la legislación de Prevención de Riesgos Laborales a la Administración General del Estado*. Boletín Oficial del Estado, nº 36, de 10 de febrero.
- BOE (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa*. Boletín Oficial del Estado, nº 295, de 10 de diciembre.
- BOE (2015). *Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre por el que se aprueba el Estatuto Básico del Empleado Público*. BOE número 261, de 31 de octubre.
- BOE (2016). *Real Decreto 299/2016, de 22 de julio, sobre la protección de la salud y la seguridad de los trabajadores contra los riesgos relacionados con la exposición a campos electromagnéticos*. Boletín Oficial del Estado, núm. 182, de 29 de julio.
- BOE (2017). *Código de Leyes Educativas*. Boletín Oficial del Estado, edición actualizada a 28 de junio.
- BOE (2018). *Código de Prevención de Riesgos Laborales*. Boletín Oficial del Estado, edición actualizada a 10 de abril.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. y Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research Report, nº 637. Londres: General Teaching Council for England.
- Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.
- Bolívar, A. (2012). *Liderazgo educativo*. España: Aljibe.
- Bolívar, A. (2015). Un liderazgo pedagógico en una comunidad que aprende. *Revista Padres y Maestros*, nº381, 23-27.
- Bond, L.A., y Rosen, J.C. (1980). *Competence and coping during adulthood*. Hanover, N.H.: University Press of New England.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review *Educational Psychology*, 10, 103-126.
https://www.researchgate.net/publication/246989862_Occupational_Stress_in_British_Educational_Settings_A_review
- Borg, M. G. y Falzon, J. M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41, 271-279.
- Borg, M. G. y Riding, R. J. (1991). Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, 11 (1), 59-76.
- Boyatzis, R. E. (2006). An overview of intentional change theory from a complexity perspective. *Journal of Management Development*, 25, 607-623.
https://case.edu/provost/ideal/doc/Boyatzis_2006_intentional_change.pdf

- Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., y Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49-67.
- Bozu, Z. (2007). *El perfil de las competencias profesionales del profesorado*. www.oei.es/docentes/articulos
- Bozu, Z. (2012). *Cómo elaborar un portafolio para mejorar la docencia universitaria. Una experiencia de formación del profesorado novel*. Barcelona: Octaedro.
- Branden, N. (1969). *The psychology of Self-esteem*. New York: Bantam.
- Branden, N. (2011). *El poder de la autoestima*. Barcelona: Paidós.
- Brenner, S.O. (1982). Work, health, and well-being for Swedish elementary school teacher. *Stress Research Reports*, nº 158. Stockholm: Laboratory for Clinical Stress Research.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. y Nogareda, C. (2006). *Nota Técnica de Prevención 732: Síndrome de estar quemado por el trabajo "burnout" (III): Instrumento de medición*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. INSHT.
- Brotheridge, C. M. y Lee, R. T. (2003). Development and validation of the Emotional Labour Scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365–379.
- Brouwers, A., y Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Burden, P.R. (1980). *Teachers' perceptions of the characteristics and influences on their personal and professional development*. Manhattan, KS, Author. (ERIC Document Reproduction ServiceED 198 087).
- Burden, P.R. (1990). *The teacher development*. En W. R. Houston, Handbook of research on teacher education. New York, Macmillan. 311-327.
- Burgos-Becerra, F., Fernández-González, J.A. y Lobato-Gómez, F.J. (2012). *Formación y Orientación Laboral*. Barcelona: Edebé.
- Burke, R. J. y Greenglass, E. R. (1989). Psychological burnout among men and women in teaching: An examination of the Cherniss model. *Human Relations*, 42, 261-273. <http://dx.doi.org/10.1177/001872678904200304>
- Burke, R.J. y Greenglass, E. R. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-380. <https://doi.org/10.2466/pr0.1993.73.2.371>
- Büssing, A. y Bissels, T. (1998). Different forms of work satisfaction: concept and qualitative research. *European Psychologist*, 3, 209-218.
- Butler, D. L. y Schnellert, L. (2012). Collaborative inquiry in teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1206-1220.
- Byrne, B. M. (1991). Burnout: investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and teacher education: An International Journal of Research*, 7, 197-209.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication, and invariance of causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Caballo, V.E. (2015). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Cabello, J.L. (2015). *Seis propuestas para un nuevo modelo de formación permanente del profesorado*. *Educabal*. Intefblog. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Calvete, E. y Villa, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medidas y relaciones estructurales. *Ansiedad y estrés*, 6 (1), 117-130.

- En <https://dialnet.unirioja.es/revista/97/V/6>
- Cano, A. y Tobal, J.M. (2001). Emociones y salud. *Ansiedad y Estrés*, 7 (2-3). 111-121.
<https://dialnet.unirioja.es/revista/97/V/7>
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias docentes*. Barcelona: Graó.
- Cañeque, M. (2014). *Personalidad resistente al estrés o Hardy Personality*.
www.psicooemocionate.com.
- Capel, S. A. (1992). Stress and burnout in teachers. *European Journal of Teacher Education*, 15, 197-211.
- Carpenter, B.N. (1993). *Relational competence*. In D. Perman y W. H. Jones (Eds). *Advances in personal Relationship*, 4. Londres: Jessica Kingslet Publishers.
- Carrillo, M.V. y Tato, J.L. (2014). *La comunicación empresarial del siglo XXI. La gestión de los activos intangibles*. Portal Comunicación.
http://www.portalcomunicacion.com/uploads/pdf/38_esp.pdf
- Castellanos, S., Martín-Palacio, M.E. y Dapelo, B. (2012). Cuestionario de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años. *Revista de Orientación Educativa* V26 Nº50, 15-30.
- Castellanos, S., Zamorano, M. y Bernal, F. (2013). *Programas de desarrollo de personalidad eficaz en contextos universitarios*. Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos (195-200). Almería, España.
- Cejudo, J. y López-Delgado, M.L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista Psicología Educativa*, 23, 29-36.
- Chakravorty, B. (1989). *Mental health among school teachers*. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (69-82). Philadelphia: Open University Press.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054
- Chan, D. W. (2008). Emotional intelligence, self-efficacy, and coping among Chinese prospective and in-service teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28, 397-408.
- Cheng, C. (2003). Cognitive and Motivational Processes Underlying Coping Flexibility: A Dual-Process Model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 425-438.
- Cheng, C. y Cheung M. (2005). Cognitive Processes Underlying Coping Flexibility: Differentiation and Integration. *Journal of Personality*, 73 (4), 859-886.
- Chennoufi, L., Ellouze, F., Cherif, W., Mersni, M. y M'Rad, M.F. (2012). Stress and burnout among Tunisian teachers. *L'Encephale*, 38(6), 480-487.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23200614>
- Cherniss, C. (1993). Role of Professional Self-efficacy in the Etiology and Amiloration of Burnout. En Schaufeli, W.B., Maslach, C. Marek, T. *Professional Burnout: Recent Developements in Theory and Research* (135-150). New York: Taylor and Francis.
- Chida, Y. y Hamer, M. (2008). Chronic psychosocial factors and acute physiological responses to laboratory induced stress in healthy populations: a quantitative review of 30 years of investigation. *Psychological Bulletin*, 134, 829-885.
- Cifre, E., Salanova, M. y Franco, J. (2011). Riesgos psicosociales de hombres y mujeres en el trabajo: ¿Una cuestión de diferencias? *Revista Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 82, 28-36.
- Cohen, S. y Wills, T.A. (1985). Stress, social support, an the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.

- Comisión Europea (2010). *Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Comisión Europea. Bruselas.
<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex:52010DC2020>
- Comisión Europea (2012). *Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes*.
ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Connolly, C. y Sanders, W. (1988). *The successful coping strategies - The answer to teacher stress?* Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators (San Diego, CA, February 13-17).
- Connolly, C. y Sanders, W. (1986). *Teacher stress-An ongoing problem that needs attention*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association of Teacher Educators, Atlanta, GA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 266 138)
- Constable, J.F. y Russell, D.W. (1986). The effects of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, 12, 20-26.
- Cordeiro, J. A. (2001). *Prevalencia de síndrome de Burnout en el profesorado de primaria de la zona educativa de la Bahía de Cádiz*. Tesis Doctoral. Universidad de Cádiz.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=52589>
- Cordeiro, J. A., Guillén, C. L., Gala, F. J., Lupiani, M., Benítez, A. y Gómez, A. (2003). *Prevalencia del Síndrome de burnout en los maestros*. Resultados de una investigación preliminar.
<https://psiquiatria.com/estres-62/>.
- Cortés-Díaz, J.M. (1998). *Técnicas de Prevención de Riesgos Laborales*. Madrid: Tebar.
- Cortés, V. (2011). *Avance en el establecimiento de tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en niños y niñas chilenos entre ocho y doce años*. (Diploma de Estudios Avanzados). Universidad Complutense de Madrid. España.
- Costa, J. (2003). Creación de la Imagen Corporativa. El paradigma del siglo XXI. *Revista Razón y Palabra*, 34. En <http://www.revistarazonypalabra.org/index.php/ryp/article/view/1160>
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work. *Teaching and Teacher Education*, 27, 235–242.
- Cox, T. y Griffiths, A. J. (1996). *The assessment of psychosocial hazards at work*. In M.J.Schabracq, J. A. M. Winnubst, y C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of Work and Health Psychology*. (127-146). Chichester: Wiley and Sons.
- Crawford, M. (2012). Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership*, 40, 610–620.
- Cross, D. I. y Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957–967.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Fluir: una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairos.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Aprender a fluir*. Barcelona: Kairos.
- Cummings, L.L. y El Salmi, A.M. (1970). The impact of role diversity, job level, and organizational size on managerial satisfaction. *Administrative Science Quarterly*, 15, 1-12.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, rationality and the human brain*. New York: Putnam (Grosset Books).
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24. <http://faculty.wiu.edu/P-Schlag/articles/What%20is%20Positive%20Youth%20Development.pdf>

- Danielson, C. (2011). *Competencias docentes: desarrollo, apoyo y evaluación*. Santiago: Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal). www.facultadededucacion.ucr.ac.cr/recursos/docs/PREAL%2051.Danielson.pdf
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2006). El cuestionario de personalidad eficaz en contextos educativos diferenciados: un estudio en el ámbito de las carreras de pedagogía de la Universidad de Playa Ancha. *Revista de Orientación Educativa*, 38(20), 65-79.
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2006). Estudiante eficaz en el contexto de formación de profesores. Adaptación del cuestionario de personalidad eficaz al ámbito universitario. *Revista de Orientación Educativa*, 20(38), 63-77.
- Dapelo, B. y Martín del Buey, F. (2007). Personalidad Eficaz (PECE) en el contexto de la educación técnico-profesional. *Revista de Orientación Educativa*, 21 (39), 13-29.
- Dapelo, B., Marcone, R., Martín del Buey, F., Martín Palacio, E. y Fernández, A. (2006). Adaptación chilena del cuestionario de personalidad eficaz para adolescentes. *Psicothema*, 18(1), 130-134.
- Dapelo, B., Martín del Buey, F. y Marcone, R. (2011). *Personalidad Eficaz y autoeficacia docente*. En VI Congreso Internacional de Psicología. Valladolid, España: Asociación Nacional de Psicología y Educación, 29 de marzo – 1 de abril.
- Dapelo, B., Martín del Buey, F. y Marcone, R. (2011). *Tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en contextos universitarios chilenos*. En XIII Congreso Internacional, Roma, Italia: Asociación Nacional de Psicología de la Infancia, adolescencia, Mayores y Discapacidad. Abril.
- Dawis, R., England, G. y Lofquist, L. (1964). A theory of work adjustment. Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation. Monograph XV. http://vpr.dl.umn.edu/sites/g/files/pua2236/f/monograph_xv_-_a_theory_of_work_adjustment.pdf
- Day, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Day, C. (2011). *Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching*. In: Day, C., Chi-Kin Lee, J. (Eds.) *New Understandings of Teacher's Work: Emotions and Educational Change*. Dordrecht: Springer, 45-64.
- Day, C. y Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes*. Madrid: Narcea.
- Day, C. y Kingston, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: the emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, 16 (1), 7-23.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kingston, A. y Gu, Q. (2007). *Teachers matter. Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: McGrawHill/Open. University Press.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kingston, A., Gu, Q., Semees, R. y Mujtaba, T. (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. DfES (Department for Education and Skills). Research Report 743. London: HMSO.
- De la Cruz, I., Greciet, P., Pérez, C. y Del Prado, M. (2002). *Relaciones en el entorno de trabajo*. Madrid: Santillana.
- De la Fuente-Anuncibay, R., De Diego, R. y Boada, J. (2008). Clima laboral en la empresa. Cap. 2 en *Estrategias de liderazgo y desarrollo de personas en las organizaciones*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- De la Fuente-Anuncibay, R., González-Bernal, J., De Diego, R. y Caggiano, V. (2017). Liderazgo educativo en centros de secundaria. Relación con la percepción y la satisfacción laboral

- del profesorado. CADMO. *Giornale italiano di Pedagogia sperimentale*, 2, 51-63.
<https://www.redalyc.org/autor.aa?id=25696>
- De Witte (1999). Job insecurity and psychological well-being: Review of the literature and exploration of some unresolved issues. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 155-177.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
<https://psycnet.apa.org/record/2001-03012-001>
- Del Libano, M., Llorens, S., Salanova, S. y Schaufeli, W.B. (2012). About the dark and bright sides of self-efficacy: Workaholism and Work engagement. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (2), 688-701.
- Del Río, D. y De Vicente, F. (2014). Lenguaje y Comunicación, cap. 14. En *Fundamentos de Psicología para Ciencias Sociales y de la Salud*. VVAA. Editorial médica Panamericana. Madrid.
- Demerouti, E., Bakker, A., Nachreiner, F., y Schaufeli, W.B. (2001). The Job Demands-Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86 (3), 499-512.
- Devos, C., Dupriez, V. y Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers’ self-efficacy and feelings of depression?. *Teaching and Teacher Education*, 28, 206–217.
- Di Fabio, A. y Palazzeschi, L. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy in a sample of Italian high school teachers. *Social Behavior and Personality*, 36, 315–325.
- Di Giusto, C. (2013). *Evaluación de la personalidad eficaz en Contextos de enseñanza secundaria: estudio Comparativo entre muestra española y chilena*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, España.
http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/20290/2/TD_cristinadigiustovalle.pdf
- Di Giusto, C., Dapelo, B. y Martín-Palacio, M.E. (2010). *Personalidad eficaz y psicoemocionabilidad: primeros avances hacia la validez de contenido de dos cuestionarios en contextos universitarios hispanoparlantes*. En Actas del Congreso Iberoamericano de Psicología. Oviedo, España: Federación Iberoamericana de Asociaciones de Psicología, julio.
- Di Giusto, C., Martín-Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). *Evaluación de competencias básicas personales*. En F.V. Castro (Dir.), Contextos educativos escolares: familia, educación y desarrollo (643-652). Badajoz: Asociación de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia, Mayores y Discapacidad.
- Di Giusto, C., Martín-Palacio, M.E., Arnaiz, A. y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 89-104.
- Diana-Domínguez I., Hernández-Saiz, M.D., Fiz-Sánchez, M.I., López-Iñiesta, A. (2014). Síndrome de burnout en docentes de infantil, primaria, secundaria, formación profesional y bachillerato de Albacete, Cuenca y Toledo. *Revista Seguridad y Salud en el Trabajo*, 80, 18-29.
- Díaz, F., López, A. y Varela, M. T. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217-227.
- DOCE (1989). Directiva 89/391/CEE del Consejo, de 12 de junio de 1989, relativa a la aplicación de medidas para promover la mejora de la seguridad y de la salud de los trabajadores en el trabajo (Directiva Marco). Consejo CEE.

- Dolan, N. (1987). The relationship between burnout and job satisfaction in nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 12, 2-12.
- Dolan, S., García, S. y Díez, M. (2005). *Autoestima, estrés y trabajo*. España: Mc Graw Hill.
- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teachers burnout: a LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6, 107-127.
- Dorman, J. P., Fraser, B., y Campbell, M. (1997). Relationship between school-level and classroom-level environments in secondary schools. *Journal of Educational Administration Armidale*, 1, 74-91.
- Drucker, P. (2006). *El ejecutivo eficaz en acción*. España: Deusto.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R. y Many, T. (2010). *Learning by doing. A Handbook for Professional Learning Communities at Work*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.
- Duke, D.L. (2006). *What we know about improving low-performing schools*. Phi Delta Kappan, 87(10), 728-734.
- Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Durán, M. A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). El síndrome de burnout en el ámbito educativo: una aproximación diferencial. *Apuntes de Psicología*, 19(2), 251-262.
- Durán, M.A., Extremera, N., Montalbán, F.M. y Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: análisis de las relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21, 145-158.
- Dworkin, A. G. (1987). *Teacher Burnout in the Public Schools, Structural Causes and Consequences for Children*. Albany, NY, State University of New York Press.
- Egido, I. (2010). *El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea*. Revista Educación XXI, 13. UNED.
- Escalante, E. y Gago, L. (1998). *Relaciones en el entorno de trabajo*. Madrid: McGraw Hill.
- Escalona, E., Sánchez, L. y González, M. (2007). Estrategias participativas en la identificación de la carga de trabajo y problemas de salud de docentes de escuelas primarias. *Salud de los Trabajadores*, 15 (1), 17-35.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2391319.pdf>
- Eснаоla, I., Goñi, A. y Madariaga, J.M. (2008). El autoconcepto: perspectivas e investigación. *Psicodidáctica*, 13 (1), 69-96.
<https://www.redalyc.org/pdf/175/17513105.pdf>
- Espeso, J.A., Fernández-Zapico, F., Llana, J., Menéndez-Díez, F., Rodríguez-Getino, J.A. y Vázquez, I. (2008). *Manual para la formación del Técnico Superior en Prevención de Riesgos Laborales*. Madrid: Lex Nova.
- Espinoza, I.M. (2014). *Calidad de vida y salud ocupacional en docentes. Efectos del clima psicosocial, la personalidad y el síndrome del quemado*. Tesis Doctoral. Universidad Rovira y Virgili.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284711/Tesi%20Ivette%20Espinoza%20Diaz.pdf>

- Espinoza, I.M. y Tous, J. (2011). Calidad de Vida y Salud Ocupacional en Organizaciones Educativas. *Revista COPC*, 229, 46-52.
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED.
https://studylib.es/doc/2370182/esteras_pena_jesus_tesis.pdf
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: el papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19 (2), 79-92.
- Esteve, J.M. (1987). *El malestar docente*. Barcelona: Laia.
- ETUCE (2011). *Teacher's work-related stress: Assessing, Comparing and Evaluating the Impact of Psychosocial Hazards on Teachers at their Workplace*. Bruselas: European Trade Union Committee for Education. <http://etuce.homestead.com/Publications2011/>
- EU-OSHA (2001). *Healthy employees in healthy organisations*. The European Network for Workplace health Promotion. VVAA. The Federal Institute for Occupational Safety and Health.
- EU-OSHA (2002). *Acoso moral en el trabajo*. Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo. Hojas Informativas, número 23. Luxemburgo: Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo
- EU-OSHA (2014). *Riesgos psicosociales en Europa: prevalencia y estrategias de prevención*. Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. Eurofound.
<https://osha.europa.eu/.../executive-summary-psychosocial-risks-in-europe-prevalence>.
- EU-OSHA (2015). *Segunda Encuesta Europea de empresas sobre riesgos nuevos y emergentes*. Agencia Europea para la seguridad y salud en el trabajo.
<https://osha.europa.eu/es/surveys-and-statistics-osh/esener>.
- EU-OSHA (2016). *Second European Survey of Enterprises on New and Emerging Risks (ESENER-2)*. European Agency for Safety and Health at Work.
- EU-OSHA (2017). *Trabajo más seguro y saludable a cualquier edad*. Informe final de análisis general. Luxemburgo: Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo.
- EUR-Lex (2009). *Conclusiones del Consejo sobre el desarrollo profesional de profesores y directores de centros docentes*. Diario Oficial de la Unión Europea de 26 de noviembre de 2009.
- EUROFOUND (2015). *Sexta Encuesta Europea sobre condiciones de trabajo*.
<https://www.eurofound.europa.eu/es/surveys/data-visualisation/sixth-european-working-conditions-survey-2015>.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2015) *Inteligencia emocional y educación*. Madrid: Editorial Grupo 5.
- Extremera, N y Fernández-Berrocal, P. (2004). La Importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, v33, 1-10.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16 (1), 47-60.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, Nº. 100, 43-54.

- FAPE (2017). *La FAPE pide al Parlamento que incluya la función de los medios de educación en la futura Ley de Educación*. www.fape.es. Portal web de la Federación de Asociaciones de Prensa de España. Noticia: 11/01/2017.
- Félix-Mateus, A. (2014). La comunicación en las teorías de las organizaciones. El cruzar del siglo XX y la revolución de las nuevas tecnologías. Una visión histórica. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19. Núm. Especial Febrero, 195-210.
- Fernández, A., Martín-Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2009). Competencias relacionales: estilos de comportamiento emocional adolescente en el marco de la Personalidad Eficaz. Diferencias y semejanzas entre británicos y españoles. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology* (INFAD Revista de Psicología. Contextos Educativos Escolares: Familia, Educación y Desarrollo), 2, 591-600.
- Fernández, G. (2000). Burnout y trastornos psicósomáticos. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 16 (2), 229-235.
- Fernández, M. (2002). *Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima*. <http://www.redalyc.org/articulo>.
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2004). *Desarrolla tu inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Castro, J., Doval, E. y Edo, S. (1994). Efectos del estrés docente sobre los hábitos de salud. *Ansiedad y Estrés*, 0, 127-133.
- Fernández-Cruz, M. (1995). Ciclos en la vida profesional de los profesores. Monográfico *Revista Educación*, nº306, 153-203.
- Fernández-Cruz, M. (2006). *Desarrollo profesional docente*. Grupo Editorial Universitario: Granada.
- Fernández-Puig, V. (2014). *Evaluación de la salud laboral docente: estudio psicométrico del Cuestionario de Salud Docente*. Tesis Doctoral. Universitat Ramon Llull. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/283976/TESIS%20%2014-7-14.pdf?sequence=1>
- Fernández-Puig, V., Longás, J., Chamarro, A. y Virgili, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Journal of Work and Organizational Psychology* 31, 175–185.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C., y Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28, 514-525.
- Ferris, P.A., Sinclair, C. y Kline, T.J. (2005). It Takes Two to Tango: Personal and organizational Resilience as Predictors of Strain and Cardiovascular Disease Risk in a Work Sample. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 225-238.
- Fidalgo, R., Fernández, P., Fernández, A. y Martín-Palacio, M.E. (2004). *Modulo: demandas del yo del programa renovado de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos*. Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa. (2228-2237). Almería, España.
- Figermann, H. (2010). *El rol docente*. La Guía de Educación. <https://educacion.laguia2000.com/ensenanza/el-rol-docente>
- Fisher, H. J. (1983). A psychoanalytic view of burnout. En P. Gil-Monte y J. M. Peiró. (eds.) *Desgaste psíquico en el trabajo*. Editorial Síntesis Psicología. Madrid.
- Fisher, M. H. (1984). Teacher Burnout: Some Australian Findings. *Unicorn*, 10 (3), 226-232.
- Fisher, M. H. (2011). Factors Influencing Stress, Burnout, and Retention of Secondary Teachers. *Current Issues en Education*, 14 (1), 1-36.

- Flores, M. D. (2001). *El factor humano en la docencia de educación secundaria: un estudio de la eficacia docente y el estrés a lo largo de la carrera profesional*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/handle/10803/4734>
- Flores, M. D. y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *Estudios de Psicología*, 25 (3), 343-357.
- Folkman, S. (1997). Positive psychological states and coping with severe stress. *Social Science & Medicine*, 45, 1207-1221.
- Foresight (2008). *Mental Capital and Wellbeing Project*. The Government Office for Science, London. UK.
- Franco, C. (2010). Intervención sobre los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, 21 (2), 271-288.
- Fredrickson, B.L. y Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *American Psychological Society*, 13 (2), 172-175.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Freudenberger, H. J. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Garden City, New York: Doubleday.
- Fueyo, E., Martín-Palacio, M. E. y Fernández, A. (2009). Cuestionario de competencias de desarrollo personales y sociales para niños. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 671-680.
- Fueyo, E., Martín-Palacio, M.E. y Dapelo, B. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico: una aproximación integradora. *Revista de Orientación Educativa*, 24(46), 57-70.
- Fuller, F. y Brown, O. (1975). *Becoming a Teacher*. In K. Ryan (Ed.), *Teacher Education: Seventy-Fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2012). *El prestigio de la profesión docente en España*. Editan: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín.
www.sociedadyeeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf
- Furnham, A. (1992). *Habilidades sociales*. En R. Harré y R. Lamb: *Diccionario de Psicología Social y de la Personalidad*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Gairín-Sallán, J. y Rodríguez-Gómez, D. (2006). Fomento del desarrollo profesional mediante redes de creación y gestión del conocimiento. En *Nuevos retos de la profesión docente*. II Seminario Internacional RELFIDO.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/327017/drg1de1.pdf?sequence=1>
- Gamezy, N. y Masten, A. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. En E. M. Cummings, A.L. Greene y K.K. Karraker (Eds), *Life-span developmental psychology: perspectives on stress and coping* (151-176). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S. (2010). *La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador*. Espiral. Cuadernos del Profesorado [en línea], 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/esprial>.
- García-Huidobro, J.E. (2014). Desarrollo profesional. Reflexiones de cara a la carrera docente. *Revista Docencia*, nº 54, diciembre.
- García-Martínez, J. (2009). *Desafíos y condicionantes de la profesión docente: un horizonte de complejidad*. En: http://www.edu.gva.es/per/docs/rlestres_1.pdf.

- García-Ruiz, R. y Castro, A. (2012). La formación permanente del profesorado basada en competencias. *Educación Siglo XXI*, V. 30, nº1.
- García-Izquierdo, A.L., Ramos-Villagrasa P.J., y García-Izquierdo, M. (2009). Los Big Five y el Efecto Moderador de la Resistencia en el Agotamiento Emocional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25, 135-147.
- García-Renedo, M., Llorens, S. Cifre, E. y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la auto-eficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400.
- Gardner, H (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiples Intelligences*. Nueva York, Basic Books. (versión castellana (2001): estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples. México, FCE.
- Gardner, H, (1999): *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. Nueva York, Basic Books. (Versión castellana: (2001) La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el Siglo XXI. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, E. (2000). Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes de Psicología*, 18,1, 9-28.
- Gaviria, J.L. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Prólogo. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Madrid: MEC.
- Gay, E.I., Milán, M.M., Noguera, M. y Embuena, E. (2003). *Condicions de seguretat i salut del treball docent*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Gil, F. y León, J.M. (2011). *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Gil-Martínez, R. (1997). *Manual para tutorías y departamentos de orientación: educar la autoestima, aprender a convivir*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. (2012). Riesgos Psicosociales en el Trabajo y Salud Ocupacional. *Revista peruana de Medicina experimental y salud pública*, 29 (2), 237-41.
- Gil-Monte, P. (2014). *Manual de Psicología aplicada al trabajo y a la prevención de riesgos laborales*. España: Ediciones Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Editorial Síntesis: Madrid.
- Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 135-149.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M (1999). Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 11 (3), 679-689.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J.M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15 (2), 261-268.
- Gil-Monte, P., Peiró, J.M. y Valcárcel, P. (1995). *A casual model of burnout process development: an alternative to Golembiewski and Leiter models*. Seven Congress on Work and Organizational Psychology. Győr, Hungría.
- Gil-Monte, P.R., Carlotto, M.S. y Gonçalves, S. (2011). Prevalence of burnout in a sample of Brazilian teachers. *European Journal of Psychiatry*, 25, 205-212.

- Gil-Monte, P.R., Peiró, J.M., Valcárcel, P. y Grau, R. (1996). La incidencia del síndrome de burnout sobre la salud: un estudio correlacional en profesionales de enfermería. *Psiquis* 17 (4), 37-42.
- Gil-Olarte, P., Palomera, R. y Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence, and academia achievement among high school students. *Psicothema*, 18(supl.), 118-123.
- Gismero-González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García-Mina, A. y Hernández, V. (2012). Estrategias de Afrontamiento Cognitivo, Auto-eficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el Estrés Docente. *Acción Psicológica*, 9(2), 87-96
- Gobierno de Aragón (2012). *Competencias docentes y formación permanente. Servicio de Educación Permanente y Formación del Profesorado*. Gobierno de Aragón.
<http://www.educaragon.org/Files/Files/UserFiles/File/Compentencias%20docentes%20y%20formacin%20profesoradox.pdf>.
- Gobierno de Canarias (2017). *Plan de Reconocimiento Profesional y Social del profesorado*. Documento de trabajo.
www.gobiernodecanarias.org/.../plan-reconocimiento-social-profesional-profesorado.
- Goddard, R., Hoy, W. y Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning and measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479-507.
- Gold, Y. (1985). The relationship of six personal and life history variables to standing on three dimensions of the Maslach Burnout Inventory in a sample of elementary and junior school teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 46, 77-387.
- Gold, Y. y Grant, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Golden, S.H., Williams, J.E., Ford, D.E., Yeh, H.C., Paton Sanford, C., Nieto, F.J. y Brancati, F.L. (2004). Depressive symptoms and the risk of type 2 diabetes: the atherosclerosis risk y communities study. *Diabetes Care*, 27, 429-435.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara: Argentina.
- Goleman, D. (2018). ¿Qué es la empatía? Cap. 1 en *Empatía*. VVAA. España: Reverté S.A.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F. y Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York: Praeger.
- Golombek, P. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111.
- Gómez-Cano, M. (1996). *Evaluación de Riesgos Laborales*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. España.
http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/Guias_Ev_Riesgos/Ficheros/Evaluacion_riesgos.pdf
- Gómez, F. J., Ruiz, M. J., Torronteras, A. y Rodríguez, J. (2000). *Encuesta sobre tensión laboral y estrés en la enseñanza preuniversitaria. Análisis del perfil según centro educativo*. Ponencia II Congreso Español de Medicina y Enfermería del Trabajo- VI Congreso Iberoamericano de Medicina del Trabajo. Zaragoza.
www.mtas.es/insht/research/cnmp_estres.htm.
- Gómez, L. (2000). Marco de intervención en la prevención del estrés y resolución de conflictos docentes. En Gómez, L., y Carrascosa, J. (coords): *Prevención del estrés profesional docente*. En <https://intersindical.org/salutlaboral/stepv/prevenestresdocente.pdf>

- Gómez, L. y Carrascosa, J. (2000). *Prevención del estrés profesional docente*. Valencia: Edita Generalitat Valenciana.
- Gómez, R. (2012). *Evaluación de la personalidad eficaz en población universitaria*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Huelva.
<http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/5568>
- Gómez, R., Guerrero, E. y González-Rico, P. (2014). Síndrome de burnout docente. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales. *Boletín de Psicología*, nº 112, 83-99.
- Gómez-Etxebarria, G. (2006). Manual para la Formación en Prevención de Riesgos Laborales. Valencia: CISS-Praxis.
- González, M.I., Castro, P.J. y Martín-Palacio, M.E. (2011). Personalidad eficaz en estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año. *Formación Universitaria*, 4(5), 3-12.
- Gosálvez, J. y Cassini, J. (2013). *El factor humano y su influencia en la prevención de riesgos laborales*. Artículo publicado en: <http://prevencionar.com/2013/07/15/el-factor-humano-y-su-influencia-en-la-prevencion-de-riesgos-laborales/>
- Goudswaard, A. y Andries, F. (2002). *Employment status and working conditions*. Office for official publications in the European Communities, Luxembourg: Foundation for the Improvement of Living and Work Condition.
- Granados, L., Sanmartín, R., Lagos, N., Urrea, M.E. y Hernández-Amorós, M.J. (2017). Diferencias en burnout según sexo y edad en profesorado no universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology* INFAD Revista de Psicología, Nº1 - Monográfico 1, 329-336.
- Grant, B.K. y Ray, J.A. (2013). *Home, School, and Community Collaboration*. London: Sage.
- Grembowski, D., Patrick, D., Diehr, P., Durham, M., Beresford, S., Kay, E. y Hecht, J. (1993). Self-efficacy and health behavior among older adults. *J Health Soc Behav*. Jun; 34(2), 89-104.
- Güell, M. (2005): ¿Por qué he dicho blanco si quería decir negro? Técnicas asertivas para el profesorado y los formadores. Barcelona: Graó.
- Guerra, P., García-Alba, J. y Flores, F. (2013). *Programas de desarrollo de la personalidad eficaz en ambientes residenciales de menores*. Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, (399-404), Almería, España.
- Guerrero, E. (1998). *Síndrome de burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. Universidad de Extremadura. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/83600>
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2008). Fuentes de estrés y Síndrome de "Burnout" en orientadores de instituto de enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Guerrero-Barona, E., Gómez del Amo, R., Moreno-Manso, J.M. y Guerrero-Molina, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado. *Revista Clínica Contemporánea*, 9, 1-12.
- Guil-Bozal, A. (2013). *El malestar docente: estrés, mobbing, burnout*. Dossier y guía de autoayuda para la mejora del malestar docente. Universidad de Cádiz, España: Fenix Editora.
- Gump, B.B., Matthews, K.A., Eberly, L.E. y Chang, Y.F. (2005). Depressive symptoms and mortality in men: results from the multiple risk factor intervention trial. *Stroke*, 36, 98-102. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15569872>
- Guo, X. F., Xue, Z. M., Zhao, J. P. y Liu, Z. N. (2005). Coping style, social support and personality in patients with comorbid major depression and anxiety. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 13, 221-222.

- Gusy, B. (1995). *Stressoren in der Arbeit, soziale Unterstunzung und Burnout: eine Kausaleanalyse*. München: Profil Verlag.
- Haas, D.C., Davidson, K.W., Schwartz, D.J., Rieckmann, N., Roman, M.J., Pickering, T.G., Gerin, W. y Schwartz, J.E. (2005). Depressive symptoms are independently predictive of carotid atherosclerosis. *American Journal of Cardiology*, 95, 547-550.
- Häbler, H. y Kunz, A. (1985). *Qualität der Arbeit und Verkürzung der Arbeitszeit in Schule und Hochschule*. Munich: IMU-Institute for Media Research.
- Hakanen, J., Bakker, A. B. y Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *The Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Halbesleben, J.R.B. y Demerouti, E. (2005). The construct validity of an alternative measure of burnout: investigating the English translation of the Oldenburg Burnout Inventory. *Work and Stress*, 19, 208-220.
- Handy, C. B. (1976). *Understanding organizations*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-54.
- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional. Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- Harrison, D. (1983). A Social competence Model of Burnout. En B.A. Farber, *Stress and burnout in the Human Service Professions* (29-37). New York. Pergamon Press.
- Hart, P. M., Wearing, A. J. y Conn, M. (1995). Conventional wisdom is a poor predictor of the relationship between discipline policy, student misbehavior and teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 27-48.
- Hastings, R. P. y Bham, M. S. (2003). The relationship between student behavior patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24 (1), 115-127.
- Heath, D. H. (1965). *Explorations of maturity*. Nueva York, Apleton: Century Crofts.
- Heath, D.H. (1976). Competent fathers: Their personalities and marriage. *Human development*, 19, 26-39
- Heath, D.H. (1977). *Maturity and competence: A transcultural view*. N.Y.: Gardner Press.
- Helgeson, V.S. y Fritz, H.L. (1999). Cognitive adaptation as a predictor of new coronary events after percutaneous transluminal coronary angioplasty. *Psychosomatic Medicine*, 61, 488-495.
- Hersey, P., y Blanchard, K. (1969). Life cycle theory of leadership. *Training and Development Journal*, 23, 26-35.
- Herzberg, F. (1959). *The motivation to work*. New York: Wiley.
- Hirsch, G. (1993), Biography and teacher identity: a tipological analisis of live history data. *Qualitative studies in education*, 6, 1, 67-83.
- Hopkins, D. (2010). *A Teacher's guide to Classroom Research*. Maidenhead: Open University Press.
- Hord, S. y Hirsh, S. (2008). Making the promise a reality. En A. Blankstein, P. Houston y R. Cole (Eds.) *Sustaining Professional Learning Communities* (23- 40). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Horn, I. y Little, J. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teachers' workplace interactions. *American Educational Research Journal*, 47, 181-217.

- Howard, S., y Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Hozo, E.R., Sucic, G. y Zaja, I. (2015). Burnout Syndrome Among Educators in Pre-school Institutions. *Materia Socio Medica*, 27, 399-403.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002353/235313s.pdf>
- Huberman, M. (1988). Teacher careers and school improvement. *Journal of curriculum studies*, 20, 2, 119-132.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants. Evolution et bilan d'une profession*. Paris, Delachaux & Niestlé S. A.
- Hué, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*, nº 12, 47-68.
http://institucional.us.es/revistas/fuente/12/art_1.pdf
- Huffman, J. y Hipp, K. (2003). *Reculturing Schools as Professional Learning Communities*. Lanham: Scarecrow Education.
- Hüsne, D. (2014). An investigation of the relationship between job and life satisfaction among teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 4925-4931.
- Imbernón, F. (2006). La profesión docente en la globalización y la sociedad del conocimiento". Artículo incluido en *La formación del profesorado y la mejora de la educación: políticas y prácticas* 231-244. Barcelona: Octaedro Editorial.
- Imbernón, F. (2014). *Calidad de la enseñanza y formación del profesorado*. Barcelona: Octaedro Editorial.
- INSST (1996). *Evaluación de riesgos laborales*. Guía Técnica. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo
- INSST (1997). *Psicosociología del Trabajo*. Guía del Monitor. España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- INSST (1998). *La vigilancia de la salud en la normativa de prevención de riesgos laborales*. NTP 471. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (2006). *Guía Técnica para la Integración de la prevención de riesgos laborales en el sistema general de gestión de la empresa*. Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (2008). *El Trabajo y tu Salud*. VVAA. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (2009). *Acoso psicológico en el trabajo: definición*. VVAA. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. NTP 854.
- INSST (2010). *Trabajo y Salud: desde la protección a la prevención*. VVAA. España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- INSST (2011). *Causas de accidentes: clasificación y codificación*. Fraile Cantalejo, A. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. NTP 924.
- INSST (2011). *VII Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo*. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (2012). NTP 926. *Factores psicosociales: metodología de evaluación*. Pérez Bilbao, J. y Nogareda Cuixart, C. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (2012). NTP 959. *La vigilancia de la salud en la normativa de prevención de riesgos laborales*. Solé, M.D., Solórzano, M.; y Piqué, T. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (2015). *Algunas orientaciones para evaluar los factores de riesgo psicosocial*. VVAA. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.

- INSST (2015). *Estrategia Española de Seguridad y Salud en el Trabajo 2015-2020*. VVAA. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. Madrid.
- INSST (2015). *Guía Técnica para la Integración de la Prevención de Riesgos Laborales en el sistema general de gestión de la empresa*. Sección de Ediciones y Publicaciones del Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (2017). *Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo. 2015 6ª EWCS – España*. VVAA. Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (NTP 1008). *Lugares excelentes para trabajar*. Sierra, I. y Bestratén, M. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (NTP 405). *Factor humano y siniestralidad: aspectos sociales*. Espluga, J.L. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (NTP 639). *La promoción de la salud en el trabajo: cuestionario para la evaluación de la calidad*. Red Europea de Promoción de la Salud en el Trabajo - ENWHP y M^a Dolores Solé Gómez. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (NTP 704). *Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (I): definición y proceso de generación*. Manuel Fidalgo Vega. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (NTP 705). *Síndrome de estar quemado por el trabajo o "burnout" (II): consecuencias, evaluación y prevención*. Manuel Fidalgo Vega. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (NTP 732). *Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout" (III): Instrumento de medición*. Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W., y Nogareda, C. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- INSST (NTP 745). *Nueva cultura de empresa y condiciones de trabajo*. Arenas, B. y Bestratén, M. España: Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo.
- ITSS (2012). *Guía de Actuaciones de la Inspección de Trabajo y Seguridad Social sobre riesgos Psicosociales*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. Subdirección General de Información y Publicaciones. Madrid.
- Iwanicki, E. F. (1983). Toward understanding and alleviating teacher burnout. *Theory into Practice*, 22 (1), 27–32.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education stress and burnout in the American teacher*. San Francisco. Jossey-Bass.
- Jackson, S. E. y Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: families as victims. *Journal of Occupational Behaviour*, 3, 63-77.
- Jaén, M., Luceño, L., Martín, J. y Rubio, S. (2006). La comunicación interna como herramienta estratégica al servicio de las organizaciones. *EduPsykhé Revista de Psicología y Psicopedagogía*, Vol. 5, nº 1, 3-31.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2010122>
- Jäppinen, A., Leclerc, M. y Tubin, D. (2015). *Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel*. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*.
- Jenaro, C., Flores, N. y González-Gil, F. (2007). Síndrome de burnout y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7, 1, 107-121.
- Jenkins, S. y Calhoun, J. F. (1991). Teacher stress: Issues and intervention. *Psychology in the Schools*, 28, 60-70.

- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525.
- Jeynes, W.H. (2011). *Parental Involvement and Academic Success*. New York: Routledge.
- Jiménez-Benítez, M. (2015). Mecanismos de relación entre la personalidad y los procesos de salud-enfermedad. *Revista de Psicología Universidad de Antioquía*, 7, 163-184.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5280335.pdf>
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: exploring associations with relationships and Emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120–130.
- Johnson, J. V., y Hall, E. M. (1988). Job strain, workplace social support, and cardiovascular disease: a cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American journal of public health*, 78, 1336-1341.
- Johnson, S.R., Pas, E.T., Loh, D., Debnam, K.J. y Bradshaw, C.P. (2017). High School Teachers' Openness to Adopting New Practices: The Role of Personal Resources and Organizational Climate. *School Ment-Health*, 9(1), 6–27.
- Judge, T. A. y Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341–367.
- Judge, T. A. y Kammeyer-Mueller, J.D. (2012). General and specific measures in organizational behavior research: Considerations, examples, and recommendations for researchers. *Journal of Organizational Behavior*, 33, 161-174.
- Kalimo, R., Mostafa, A., y Cooper C.L. (1988). *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*. Organización Mundial de la Salud: Ginebra.
- Katz, D. y Kahn, R.L. (1990). *Psicología social de las organizaciones*. México D.F.: Trillas.
- Kelchtermans, G (1993). Getting the story, understanding the lives: from career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 9, 5/6, 443-456.
- Kelchtermans, G. y Vandenberghe, R (1994). Teachers' professional development: a biographical perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 26, 1, 45-62.
- Kessler, R.C., Price, R.H. y Wortman, C.B. (1985). Social factors in psychopathology: stress, social support and coping processes. *Annual Review of Psychology*, 36, 531-572.
- Kiecolt-Glaser, J.K., McGuire, L., Robles, T.F. y Glaser, R. (2002). Emotions, morbidity and mortality: new perspectives from psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*, 53, 83-107.
- King, M. y Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49, 653-669.
- Klein-Hessling, J., Lohaus, A. y Ball, J. (2005). Psychological predictors of health-related behaviour in children. *Psychology, Health and Medicine*, 10(1), 31-43.
- Kobasa, S.C. (1982). The hardy personality: Toward a social psychology of stress and health. En G.S. Sanders and J. Sals (Eds.), *Social Psychology of health and illness*, 3-32. Hillsdales, NJ Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kobasa, S.C.; Maddi, S.R. y Khan, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 4, 168-177.
- Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Krajewski, H.T. y Goffin, R.D. (2005). Predicting Occupational Coping Responses: The Interactive Effect of Gender and Work Stressor Context. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10, 44-53.

- Krantz, D.S. y Mc Ceneay, M.K. (2002). Effects of psychological and social factors on organic disease: a critical assessment of research on coronary heart disease. *Annual Review of Psychology*, 53, 341-369.
- Krichesky, G. y Murillo, J. (2015). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. Educación XXI. Universidad Nacional de Educación a Distancia. UNED. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466007.pdf>
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E. y Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work and Stress*, 19(3), 192–207.
- Kubzansky, L.D., Kawachi, I., Spiro, A., Weiss, S.T., Vokonas, P.S. y Sparrow, D. (1997). Is worrying bad for your heart? A prospective study of worry and coronary heart disease in the Normative Aging Study. *Circulation*, 95, 818-824.
- Kubzansky, L.D., Sparrow, D., Vokonas, P. y Kawachi, I. (2001). Is the glass half empty or half full? A prospective study of optimism and coronary heart disease in the normative aging study. *Psychosomatic Medicine*, 63, 910-916.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-158.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational Research*, 29, 2, 146-152.
- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Octaedro.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: a review. *Educational Review*, 29(4), 299-306.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). A Model of Teacher Stress. *Educational studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C. y Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Lamude, K. G., Scudder, J. y Furno-Lamude, D. (1992). The relationship of student resistance strategies in the classroom to teacher burnout and teacher Type-A behavior. *Journal of Social Behavior y Personality*, 7(4), 597-610.
- Landeweerd, J. A. y Boumans, N. (1994). The effect of work dimensions and need for autonomy on nurses' work satisfaction and health. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 67, 207-217.
- Lanzadera, E. (coord.) (1999). *Manual Básico de Prevención de Riesgos Laborales*. España: Centro de Estudios Financieros CEF.
- Larson, M. y Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 307-324.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183.
- Latorre, I. y Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia en función del tipo de centro: público versus concertado. *Anales de Psicología*, 25 (1), 86-92.
- Lawler, E. (1973). *Motivation in work organizations*. Monterrey, CA: Brooks-Cole.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Lee, R. T. y Ashforth, B. E. (1996). A Meta-Analytic Examination of the Correlates of the Three Dimensions of job Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81 (2), 123-133.
- Leiter, M. P. y Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Leithwood, K. A., Jantzi, D. y Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Educational Horizons*, 79, 73-82.

- León-Rubio, J. M., Cantero, F. y León-Pérez, J. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el burnout percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 27 (2), 518-526.
- León-Rubio, J.M. y Medina-Anzano, S. (2011). Aproximación conceptual a las habilidades sociales. Cap. 1 en: *Habilidades sociales: teoría, investigación e intervención*. Madrid: Síntesis Psicología.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 165- 184.
- Li, R., Cooper, C., Bradley, J., Shulman, A. y Livingston, G. (2012). Coping strategies and psychological morbidity in family caregivers of people with dementia: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 139, 1-11.
- Lian, Y., Xiao, J., Zhang, C., Guan, S., Li, F., Ge, H. y Liu, J. (2016). A comparison of the relationships between psychosocial factors, occupational strain, and work ability among 4 ethnic teacher groups in China. *Archives of environmental & occupational health*, 71 (2), 74-84. <https://doi.org/10.1080/19338244.2014.956859>
- Liceras-Ruiz, A. (2005). Medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales. *Revista IBER Didáctica de las Ciencias sociales, Geografía e Historia*, nº 46.
- Little, J. (2002). Locating learning in teachers' communities of practice: opening up problems of analysis in records of everyday work. *Teaching and Teacher Education*, 18, 917- 946.
- Llacuna, J. y Pujol, L. (2004). *La comunicación en las organizaciones*. NTP 685. España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Llaneza, J. (2008). *Ergonomía y Psicología Aplicada. Manual para la formación del especialista*. Valladolid, España: Lex Nova.
- Llorens, S., Cifre, E., Salanova, M., y Martínez, I. (2003). *Burnout in University Teachers: a gender differential study*. 11th European Congress on Work and Organizational Psychology. Lisboa (Portugal), 14-17, mayo.
- Llorens, S., García, M., Salanova, M. y Cifre, E. (2003). *Burnout and Engagement as antecedente of Self-efficacy in Secondary Teachers: A Longitudinal Study*. 11th European Congress on Work and Organizational Psychology. Lisboa (Portugal), 14-17 mayo.
- Llorens, S., García-Renedo, M. y Salanova, M. (2005). Burnout como consecuencia de una crisis de eficacia: un estudio longitudinal en profesores de secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 55-77.
- Llorens, S., Martínez, I. y Salanova, M. (2017). Organizaciones saludables y resilientes. En *Psicología Positiva nas Organizações e no Trabalho* (63-76). Psicología Organizacional. Veltor editora.
- Llorens, S., Schaufeli, W.B., Salanova, M. y Bakker, A.B. (2007). Does positive gain spirals of resources, efficacy beliefs and engagement exist?. *Computers in Human Behavior*, 23, 825-841. http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/03/2007_Llorens-Schaufeli-Bakker-Salanova.pdf
- Llorent, V.J. y Ruiz-Calzado, I. (2016). El Burnout y las variables sociodemográficas en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). *Ciência & Saúde Coletiva* 21. <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3287.pdf>
- Locke, E.A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3, 157-189.

- Locke, E.A. (1976). The nature and causes the job satisfaction. En M. D. Dunette (ed.). *Handbook of industrial and organizational psychology*, 3, 1297-1349. Chicago, IL: Rand McNally.
- Longas, J, Chamarro A., Riera J. y Cladellas R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del síndrome del quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*. Vol. 28, n.º 2, 107-118.
- López-Hernández, A. (2007). *El trabajo en equipo del profesorado*. Barcelona: Graó.
- López-Rupérez, F. (2014). *Fortalecer la profesión docente. Un desafío Crucial*. Madrid: Narcea Ediciones.
- López-Rupérez, F. (2015). MIR educativo y profesión docente. Un enfoque integrado. *Revista de Pedagogía*, nº 261, 283-299.
- López-Pérez, J.M. (2011). *Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=96606>
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I. y Schaufeli, W.B. (2008). Extensive of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20 (3), 354-360.
- Luthans, F., Avolio, B.J., Avey, J.B. y Norman, S.M. (2007). Psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*, 60, 541-572.
- Luthans, F., Youssef, C.M. y Avolio, B.J. (2007). *Psychological capital*. New York: Oxford University Press.
- Lutz, F. W., y Maddirala, J. (1990). Stress, burnout, in Texas teachers and reform mandated accountability. *Educational Research Quarterly*, 14(2), 10-21.
- Maddi, S. R. y Kobasa, S. C. (1984). *The hardy executive: health under stress*. Homewood: Dow Jones-Irwin.
- Malik, J. L., Mueller, R. O. y Meinke, D. L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching and Teacher Education*, 7, 57-62.
- Manassero, M.A., Vázquez, A., Ferrer, V., Fornés, J. y Fernández-Bennassar, M.C. (1994). *Estrés y burnout en la enseñanza. Memoria de investigación: impacto sobre la calidad de la educación, la salud y consecuencias para el desarrollo profesional*. https://www.researchgate.net/publication/39129587_Estres_y_burnout_en_la_ensenanza.
- Manassero, M. A. (1995). Burnout en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de educación*, 308, 241-266.
- Manassero, M.A. y Vázquez, A. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Palma, España: Edita UIB.
- Manassero, M.A., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. y Ferrer, V. (2005). Burnout en la enseñanza: Aspectos atribucionales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 21, núm. 1-2, 2005, 89-105
- Manassero, M.A., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V., Ramis, C. y Gili, M. (2000). Análisis causal del burnout en la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 173-196.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2013). *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Narcea.

- Marchesi, A. (2010). *Sobre el bienestar de los docentes*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. (2016). *Líderes competentes en educación*. Seminario Internacional de Educación Integral SIEI. <http://www.eduforics.com/es/lideres-competentes-educacion>
- Marchesi, A. y Díaz, T. (2007). *Las emociones y los valores del profesorado*. Cuadernos Fundación SM, nº5. En: <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article246>
- Marcone, R., Martín-Palacio, M.E. y Castellanos, S. (2011). Tipologías modales multivariadas en personalidad eficaz en adultos españoles. *International Journal of Development and Educational Psychology*. *IFAD. Revista de Psicología*, 1, 3, 97-106.
- Marcote-Núñez, E. (2003). *La percepción interpersonal en la adolescencia: atribución de causalidad de las relaciones interpersonales y su relación con las atribuciones académicas*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/16835>
- Marcote-Vilar, F. (2001). *Tipologías motivacionales y su incidencia sobre el rendimiento académico*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/17230>
- Marín-Díaz, V. (2006). Medios de comunicación, educación y realidad. *Revista Comunicar*, nº 26. <https://www.revistacomunicar.com/verpdf.php?numero=26&articulo=26-2006-30>
- Marina, J.A., Pellicer, C. y Manso, J. (2015). *Libro Blanco de la Profesión Docente y su Entorno Escolar*. <https://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/destacados/libro-blanco/libro-blanco-profesion-docente.pdf> 2015.
- Maroto, J.L. (2006). La coordinación docente: condiciones organizativas y compromiso profesional. *Revista Participación Educativa*, nº3, 6-12.
- Marqués, A., Lima, M. L. y Lopes, A. (2005). Fuentes de estrés, burnout y estrategias de coping en profesores portugueses. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1- 2), 125-144.
- Martín-Daza, F. y Pérez-Bilbao, J. (1997). *Factores psicosociales: metodología de evaluación*. NTP 443. España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Martín del Buey, F. y Martín-Palacio, M.E. (2012). *Competencias personales y sociales: personalidad eficaz*. Material inédito. Editado en formato digital sin finalidad venal.
- Martín del Buey, F. y Romero, M.E. (2003). Influencia de las expectativas en el rendimiento académico. *Aula Abierta*, 81, 99-110.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Martín-Palacio, E., Dapelo, B., Marcone, R. y Granados, P. (2008). Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional. *Psicothema*, 20(2), 224-228.
- Martín del Buey, F., Fernández, A., Morís, J., Marcone, R. y Dapelo, B. (2004). Evaluación de la personalidad eficaz en contextos educativos. Primeros resultados. *Revista Orientación Educativa*, 33-34, 79-101.
- Martín del Buey, F., Martín-Palacio, M.E., y Fernández-Zapico, A. (2009). El constructo personalidad eficaz versus competente. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 2, 575-584.
- Martín Del Buey, F., Martín-Palacio, M.E., Dapelo, B., Pizarro, J.P., Di Giusto, C., Castellanos, S., Guerra, P. y Arnaiz, A. (2015). El constructo personalidad eficaz: últimos avances. *Revista de Orientación Educativa*, vol. 29, nº55, 52-68.
- Martín-Palacio, M. E., Dapelo, B. y Di Giusto, C. (2011). Tipologías modales multivariadas en competencias afectivas y sociales de personalidad eficaz: Implicaciones para la acción orientadora en contextos universitarios. *Revista de Orientación Educativa*, 25 (47), 65-80.

- Martín-Palacio, M.E. y Martín del Buey, F. (2008). Patrones de atribución de causalidad de las relaciones personales adolescentes. *Revista de Orientación Educativa*, 22(41), 105-118
- Martin, P.C. (2014). Stumped by Student Needs: Factors in Developing Effective Teacher Collaboration. *Electronic Journal for Inclusive Education*, 3. <https://corescholar.libraries.wright.edu/ejie/vol3/iss2/4/>
- Martínez-Corst, I., Boz, M., Medina, F., Benítez, M. y Munduate, L. (2011). Coping with interpersonal conflict in small business: The moderating role of supervisor and co-worker support. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 27 (2), 117-129.
- Martínez-Ramón, J.P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, V31, nº1, 1-9.
- Marucco, M. A., Gil-Monte, P. R. y Flamenco, E. (2008). Síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en pediatras de hospitales generales, estudio comparativo de la prevalencia medida con el MBI-HSS y el CESQT. *Informació Psicológica*, 91-92(septiembre 2007-abril 2008), 32-42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2551791>
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the Cost of Caring*. Englewood Cliffs, Nueva York: Prentice-Hall.
- Maslach, C. y Jackson, S.E (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1981). *The Maslach Burnout Inventory Research Edition*, Palo Alto, C.A.: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *The Maslach Burnout Inventory*. Manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S.E. y Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory: Manual* (3 ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., y Leiter, M. P (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5, 133-153.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, vol. 50, 370-396.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Mattern, J. y Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching Context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68.
- Matteson, M.T. e Ivancevich, J.M. (1985). *Estrés y trabajo. Una perspectiva gerencial*. México: Trillas.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442.
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. New York: Macmillan Co.
- Mc Aleavy, G.J., Adamson, G., Hazlett, D.E., Donegan, H.A. y Livesey, G.E. (2009). Modelling determinants of the vocal health of teachers in Northern Ireland: Implications for educational policy and practice. *Journal of Public Health*, 122, 691-699.
- McClelland, D. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist*, 20, 321-333.
- McCormick, J. y Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25 (3), 278-293.
- McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise*. New York : McGraw-Hill

- McPherson, M. A. (1985). Burnout and the school principal. *The Canadian Administrator*, 24 (8), 1-4.
- Mearns, J. y Cain, J.E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Measor, L (1985). Critical incidents in the classroom: identities, choices and careers. En S. J. Ball y I. F. Goodson, *Teachers' lives and careers*. London, *The Falmer Press*, 61-77.
- MEC (2009, 2013). *Estudio internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje*. Instituto de Evaluación. TALIS (OCDE) Informe español 2009 y 2013.
<https://www.mecd.gob.es/.../internacional/.../boletin-talis-informe-internacional>
- MEC (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. VVAA. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España: MEC.
- MEC (2015). *El profesorado del siglo XXI. Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. España, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- MEC (2015). *La Profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas. Informe Eurydice*. España: Ed. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Meliá, J.L. (2007). *El factor humano en la seguridad laboral. Psicología de la Seguridad y Salud Laboral*. Bilbao, España: Lettera Publicaciones.
- Méndez, F.J. y León, B. (2009). Fortalezas humanas y síndrome de Burnout en una muestra de profesores de secundaria. *Revista Campo Abierto*, 28 (2), 15-30.
<https://core.ac.uk/download/pdf/72045976.pdf>
- Menguzzato, M. y Renau, J.J. (1995). *La dirección estratégica de la empresa*. Un enfoque innovador del management. Barcelona: Ariel.
- Merino, O. (2013). *Guía para la Prevención del Estrés en la empresa*. Madrid: Fremap.
- Miller, K. I. y Monge, P. R. (1986). Participation, satisfaction, and productivity: A meta-analytic review. *Academy of Management Journal*, 29, 727-753.
- Miller, T.Q., Smith, T.W., Turner C.W., Guijarro, M.L. y Hallet, A.J. (1996). A meta-analytic review of research on hostility and physical health. *Psychological Bulletin*, 119, 322-348. <https://psycnet.apa.org/record/1996-02773-006>
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social (2013). *Psicosociología aplicada a la prevención de riesgos laborales*. Madrid: Subdirección General de Ordenación de la Seguridad Social.
- Moody, P.E. (1991). *Toma de decisiones gerenciales*. Bogotá: Mc Graw Hill Latinoamericana.
- Moncada, S., Llorens, C., Andrés, R., Moreno, N. y Molinero, E. (2014). *Manual del método CoPsoQ-istas21 para la evaluación y la prevención de los riesgos psicosociales*. España: Edita Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS)-CCOO.
- Monereo, C. (2010). *Las competencias profesionales de los docentes*. EPELE.
<https://www.encuentro-practico.com/pdf10/competencia-profesional.pdf>
- Mónico, P., Alonso, M.V. y Fernández, A. (2004). *Módulo de relaciones del yo del programa renovado de desarrollo de la personalidad eficaz*. Actas del IV Congreso internacional de Psicología y educación: Calidad educativa (2209-2218). España: Universidad de Almería.
- Montejo, E. (2014). *El síndrome de burnout en el profesorado de la ESO*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
<https://eprints.ucm.es/28333/1/T35729.pdf>
- Montero-Mesa, L. (2011). El trabajo colaborativo del profesorado como oportunidad formativa. *CEE Participación Educativa*, 16, 69-88.

- Moos, R. H. y Schaefer, J.A. (1993). Coping resources and processes. En: L. Goldberger y S. Breznitz (Eds), *Handbook of stress: theoretical and clinical aspects*. Nueva York: Free Press.
- Morán-Astorga, C. (2009). *Estrés, burnout y mobbing: recursos y estrategias de afrontamiento*. Salamanca, España: Amarú Ediciones.
- Moreno-González, A. (2011). Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *Revista Participación Educativa*, nº 16, 8-30.
- Moreno-Jiménez, B. (2007). *Psicología de la personalidad*. Procesos. Madrid: Thompson Editores.
- Moreno-Jiménez, B. y Báez-León, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales: formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo y Universidad Autónoma de Madrid. INSHT: documentación.
- Moreno-Jiménez, B., González, J.L. y Garrosa, E. (2001). Desgaste profesional (burnout), Personalidad y Salud percibida. Publicado en: J. Buendía y F. Ramos (Eds). *Empleo, estrés y salud*. Madrid: Pirámide (59-83).
- Moreno-Jiménez, B., Bustos, R., Matallana, A. y Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13(2), 185–207.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y Gálvez, M. (2005). Personalidad positiva y salud En *Psicología de la salud: Temas actuales de investigación en Latinoamérica* (59-76). Bogotá: ALAPSA.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E. y González, J. L. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 151-171.
- Moreno-Jiménez, B., González, J. y Garrosa, E. (1999). Burnout docente, sentido de la coherencia y salud percibida. Coherencia y burnout. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 3, 163-180.
- Moreno-Jiménez, B., González, J. y Garrosa, E. (2000). Personalidad Resistente, Burnout y Salud. *Escritos de Psicología*, 4, 64-77.
- Moreno-Jiménez, B., Nelson, I., Natera, M., Rodríguez-Muñoz, A., y Morante, M. E. (2006). La personalidad resistente como variable moduladora del síndrome de burnout en una muestra de bomberos. *Psicothema*, 18, 413-418.
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Carvajal, R. y Escobar, E. (2001). La evaluación del burnout profesional: Factorización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y Estrés*, 7(1), 69-78.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Corso, S., Boada, M. y Rodríguez-Carvajal, R. (2012). La personalidad va al trabajo. El efecto de las variables personales positivas. *Infocoponline Revista de Psicología*. 09/04/2012
http://www.infocop.es/view_article.asp?id=3894
- Moreno-Jiménez, B.; Garrosa, E.; Corso, S.; Boada, M. y Rodríguez-Carvajal, R. (2012). Personalidad resistente y capital psicológico: las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor. *Psicothema*, 24 (1), 79-86.
- Moriana, J. (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Tesis Doctoral. Universidad de Córdoba, España.
<https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/266/13208305.pdf>
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, vol. 4, nº 3, 597-621.

- Moriarty, V., Edmonds, S., Martin, C. y Blatchford, P. (2001). Teaching Young Children: Perceived Satisfaction and Stress. *Educational-Research*, 43, 33-46.
- Moya-Albiol, L., Serrano, M.A., González-Bono, E., Rodríguez-Alarcón, G. y Salvador, A. (2005). Respuesta psicofisiológica de estrés en una jornada laboral. *Psicothema*, 17 (2), 205-211.
- Moyano, N. y Riaño-Hernández, D. (2013). Burnout escolar en adolescentes españoles: Adaptación y validación del School Burnout Inventory. *Ansiedad y Estrés*, 2013, 19 (1), 95-113.
- Muijs, D. y Rumyantseva, N. (2014). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change*, 15, 1-18.
- Müller-Limmroth, W. (1980). *Arbeitszeit - Arbeitsbelastung im Lehrerberuf*. Frankfurt/M.: GEW.
- Mur-Montero, R. (2011). *El sistema educativo español*. Madrid: Edita Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- Murga, J. y Ortego, E. (2003). La importancia de la inteligencia emocional en el funcionamiento de las organizaciones. *Encuentros en Psicología Social*, 1(4), 79-82.
- Murillo, F.J. (2006). Una dirección escolar para el cambio del liderazgo transformacional al liderazgo distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad y Eficacia de la Educación (REICE)*, 4. www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P. y Hofmann, D. A. (2011). Safety at work: A meta-analytic investigation of the link between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 96, 71-94.
- Neufeldnov, S. (2014). *Can a teacher be too dedicated?* The Atlantic, november 10. En: http://m.theatlantic.com/national/archive/2014/11/can-a-teacher-be-too-dedicated/382563/?single_page=true
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking A study of leaching as work*. London, Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293-306.
- Niemann, H. J. (1970). *Der Lehrer und sein Beruf*. Weinheim: Beltz.
- Nieto, E., Callejas, A. y Jerez, O. (coords.) (2012). *Las competencias básicas. Competencias profesionales del docente*. UCLM, España: Edita Universidad de Castilla La Mancha.
- Nogareda, C. (1995). *Psicología del Trabajo*. Madrid, España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Nogareda, C. (2012). Riesgos psicosociales en trabajadores de mayor edad: aspectos preventivos. Ponencia en: neurologiadeltrabajo.sen.es/ponencia2012a.pdf
- O'Brien, G.E. En J. Buendía (1998). El estrés laboral como factor determinante de la salud. (Ed.) *Estrés laboral y salud* (61-77). Madrid: Biblioteca Nueva.
- O'Connor, P. R. y Clarke, V. A. (1990) Determinants of Teacher Stress. *Australian Journal of Education*, 34, 1, 41-51.
- Oberle, E. y Schonert, K.A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, 159, 30-37.
- OCDE (2004). *La cuestión del profesorado: atraer, capacitar y conservar profesores eficientes*. <http://www.oecd.org/education/school/34991371.pdf>.
- OCDE (2009). *Teaching and Learning International Survey*. TALIS Informe español 2009. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. www.oecd.org/education/talis

- OCDE (2013). *Teaching and Learning International Survey*. TALIS Informe español 2013. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. www.oecd.org/education/talis
- OCDE (2018). *Effective Teacher Policies. Insights from PISA*. Paris: OECD <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OIT (1980). Recomendación sobre los trabajadores de edad. R162. Ginebra: 66 reunión CIT, 23 de junio.
- OIT (1981). *Convenio 155 de la OIT sobre seguridad y salud de los trabajadores y medio ambiente de trabajo*. Ginebra: 67ª reunión CIT, 22 junio.
- OIT (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo.
- OIT (1986). *Factores psicosociales en el trabajo: reconocimiento y control*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- OIT (1998). *Enciclopedia de Seguridad y Salud en el Trabajo*. VVAA. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo.
- OIT (2009). *Los Convenios de la OIT sobre seguridad y salud en el trabajo: una oportunidad para mejorar las condiciones y el medio ambiente de trabajo*. Anibal Rodríguez, C. Centro Internacional de Formación. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-buenos_aires/documents/publication/wcms_bai_pub_118.pdf
- OIT/UNESCO (2008). *Recomendación conjunta de la OIT y la UNESCO relativa a la situación del personal docente (1966) y Recomendación de la UNESCO relativa a la condición del personal docente de enseñanza superior (1997)*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001604/160495s.pdf>
- OIT/UNESCO (2009). Informe Décima Reunión del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las *Recomendaciones relativas al personal docente*. Paris, 28 de septiembre – 2 de octubre. Disponible en: www.ilo.org
- OIT/UNESCO (2015). Informe Duodécima Reunión del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las *Recomendaciones relativas al personal docente* Informe Décima reunión Paris, 20 a 24 de abril. Disponible en: www.ilo.org
- OIT/UNESCO (2018). 13ª reunión del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las *Recomendaciones relativas al personal docente*. Ginebra, 01 a 05 de octubre. Noticia disponible en: www.ilo.org
- OIT-OMS (1950). *Informe del Comité Mixto OIT/OMS. Primera reunión*. Ginebra.
- OIT-OMS (1984). *Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención: informe del Comité Mixto OIT-OMS sobre Medicina del Trabajo, novena reunión*, Ginebra, 18-24 de septiembre de 1984. <http://www.factorpsicosociales.com/wp-content/uploads/2019/02/FPS-OIT-OMS.pdf>
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A. y Pertegal, A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 223-234.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: el burnout como síndrome específico*. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/5829>
- OMS (1948). *Constitución de la Organización Mundial de la Salud*. Adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de

- julio de 1946, firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados; entrada en vigor el 7 de abril de 1948.
- OMS (1988). *Los factores psicosociales en el trabajo y su relación con la salud*. VVAA. Ginebra: Organización Mundial de la Salud. Ginebra.
- OMS (2010). *Ambientes de trabajo saludables: un modelo para la acción*. VVAA. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- OMS (2010). *Entornos laborales saludables: fundamentos y modelo de la OMS*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Oncins de Frutos, M. y Mourenza, T. (1998). *Nuevas formas de organizar el trabajo: la organización que aprende*. NTP 499. España: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- OSALAN (2012). *Guía de recomendaciones para la vigilancia específica de la salud de trabajadores expuestos a factores de riesgo psicosocial*. Vizcaya: Instituto Vasco de Seguridad y Salud Laborales.
- Páez, A. y Fuenmayor, J. (2005). Paradigmas sobre gestión comunicacional en el ámbito universitario. *Revista Razón y Palabra*, nº 43.
- Paine, W.S. (1982). The burnout síndrome in context. En J.W. Jones (Ed.). *The burnout síndrome: Current research, theory, interventions* (1-29). Park Ridge, Illinois: London House Press.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15, 437-454.
http://www.investigacion-psicopedagogica.com/revista/articulos/15/espagnol/Art_15_276.pdf
- Pando, M., Castañeda, T., Gregoris, G., Aguila, M., Ocampo, A. y Navarrete, R. (2006). *Factores psicosociales y síndrome de burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México*. *Salud en Tabasco*, 12(3), 523-559.
- Park, Y.M. y Lee, S.M. (2013). A longitudinal analysis of burnout in middle and high school Korean teachers. *Stress and health: journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 29(5), 427-431.
- Pas, E.T., Bradshaw, C.P. y Hershfeldt, P.A. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50 (1), 129-145.
- Pascual, A. y Conejero, S. (2015). La desmotivación del profesorado universitario y su relación con variables sociodemográficas, laborales y de personalidad. *Apuntes de Psicología*, Vol.33, nº 1, 5-16.
- Pedditz, M.L. y Nonnis, M. (2014). Psycho-social sources of stress and burnout in schools: research on a sample of Italian teachers. *La Medicina del lavoro*, 105(1), 48-62.
- Pegalajar, M.C. (2017). Análisis del autoconcepto y realización personal: nuevos desafíos en la formación inicial del profesorado. *Revista Contextos Educativos*, 20, 95-111.
- Peinado, M. (2015). Ciudadanos socialmente competentes: cómo trabajar la asertividad en educación infantil. *Revista de Antropología Experimental* nº 15, 213-223.
- Peiró, J.M (2001). El estrés laboral: una perspectiva individual y colectiva. *Revista Seguridad y Salud en el trabajo*, nº 13. INSHT.
- Peiró, J.M. (1986). *Psicología de la Organización*. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid: UNED.
- Peiró, J.M. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Eudema.

- Peiró, J.M. y Prieto, F. (1996). *Tratado de Psicología del Trabajo*. Madrid: Síntesis.
- Peiró, J.M. y Salvador, A. (1993). *Control del Estrés laboral*. Madrid: Eudema.
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359. Septiembre-diciembre 2012, 604-627.
- Pérez-Bilbao, J. y Martín-Daza, F. (1999). *El apoyo social*. NTP 439. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. España: INSHT.
- Pérez-Bilbao, J. y Nogareda, C. (2012). *Factores psicosociales: metodología de evaluación*. NTP 926. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. España: INSHT.
- Pérez-García, A.M. (2011). Personalidad y enfermedad. Cap. 14 en: *Psicología de la personalidad*. VVAA. Madrid: UNED.
- Pérez-Soriano, J (2009). *Manual de Prevención Docente: riesgos laborales en el sector de la enseñanza*. Valencia, España: Editorial Nau Llibres.
- Perona, C. (2016). *Estatuto Básico del Empleado Público actualizado y comentado*. Madrid: Edita CCOO. https://ccoo.upv.es/files/Legislacion/2016/2016-03-xx_Ley-7-2007_EBEP_texto-actualizado-y-comentado_Carmen-Perona_CCOO.pdf
- Perrenoud, F. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Portegal, M. L., Castejón, J. L. y Martínez, M. A. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XXI*, 14, 237-260.
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C. y Furnham, A. (2007). On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition and Emotion*, 21, 26-55.
- Pettegrew, L. S. y Wolf, G. E. (1981). Validating measures of teacher stress. *American Educational Research Journal*, 19 (3), 373-396.
- Pierce, M., y Molloy, G. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pinedo, R., Arroyo, M.J. y Caballero, C. (2017). Afectividad positiva y negativa en el futuro docente: relaciones con su rendimiento académico, salud mental y satisfacción con la vida. *Revista Contextos Educativos*, 20, 11-26.
- Pines, A. (1993) Burnout. An existencial perspective. En Schaufeli, W.B., Maslach, C. Marek, T. *Professional Burnout: Recent Developements in Theory and Research* (33-52). New York: Taylor and Francis.
- Pines, A. M., Aronson, E., y Kafry, D. (1981). Burnout: from tedium to personal growth. En Cherniss, C. (Ed.), *staff burnout: Job stress in the human services*. Nueva York: The Free Press.
- Pines, A. y Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and cures*. New York: The Free Press.
- Pithers, R.T. y Soden R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: a comparative study. *The British Journal of Educational Psychology*, 68 (2), 269-279.
- Pizarro, J.P. (2012). *Evaluación de competencias personales y sociales en contextos de educación primaria*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, España. www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=0IrYg9BkpVI%3D
- Pizarro, J.P., Martín-Palacio, M.E. y Flores, R. (2013). *Programas modulares para el desarrollo de la Personalidad Eficaz en segundo y tercer ciclo de la Educación Primaria*. Actas III Congreso Internacional de Convivencia Escolar: contextos psicológicos y educativos, Almería, España.
- Pizarro, J.P., Raya, J.J., Castellanos, S. y Ordóñez, N. (2014). La personalidad eficaz como factor protector frente al burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 143-158.

- Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. R., Atalaya, M. C. y Huertas, R. E. (2005). El síndrome del quemado por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista IIPSI, facultad de Psicología UNMSM*, 8(2), 87-112.
- Prieto-Ursúa, M. y Bermejo-Toro, L. (2006). Contexto laboral y malestar docente en una muestra de profesores de Secundaria. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, vol. 22, núm. 1, 2006, 45-73.
- Proctor, J. L. y Alexander, D. A. (1992). Stress among primary teachers: Individuals in organizations. *Stress Medicine*, 8, 233-236.
- Puialto, M., Antolín, R. y Moure, L. (2006). Prevalencia del síndrome del quemado y estudio de factores relacionados en los enfermeros del Chuvi (Complejo Hospitalario Universitario de Vigo). *Enfermería Global*, 8, 1-18.
- Purvanova, R. K. y Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A metaanalysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168-185.
- Puyal, E. (2001). *La comunicación interna y externa en la empresa*. 5campus.com. Sociología. <http://www.5campus.com/leccion/comui>
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L. y Hurrell, J. J. (1997). *Preventive stress management in organizations*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Rabasa, B., Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. y Llorca-Pellicer, M. (2016). El papel de la culpa en la relación entre el síndrome de quemarse por el trabajo y la inclinación al absentismo de profesores de Enseñanza Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 103-119.
- Ramírez-Ortiz, A. E. (2012). *Las competencias personales como dimensión cuantitativa: una mirada desde el modelo del desarrollo positivo adolescente*. Memorias II Congreso Internacional Psicología y Educación. Psychology Investigation.
- Ramírez, E. (2013). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población adulta chilena de 30 a 60 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, España. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/16060>
- Ramos-Pastor, N. (2016). *La influencia del tamaño de la organización en los factores de riesgo psicosocial y en la percepción de la salud de los trabajadores en la PYME de la comunidad valenciana*. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad Miguel Hernández. <http://dspace.umh.es/handle/11000/3034>
- Ranchal, A. y Vaquero, M. (2008). Burnout, variables fisiológicas y antropométricas: un estudio. *Revista de Medicina y Seguridad en el Trabajo*, 54 (210), 47-55.
- Randolph, J. J y Arnett, P. A. (2005). Depression and fatigue in relapsing-remitting MS: the role of symptomatic variability. *Multiple Sclerosis*, 11, 186-190.
- Reeve, J. (2006). *Motivación y emoción*. Méjico: Mc Graw Hill.
- Reparaz, C. y Naval, C. (2014). Bases Conceptuales de la participación de las familias. Cap.1 en: *La participación de las familias en la educación escolar*. VVAA. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Rickenbach, E. H., Almeida, D. M., Seeman, T. E. y Lachman, M. E. (2014). Daily stress magnifies the association between cognitive decline and everyday memory problems: An integration of longitudinal and diary methods. *Psychology and aging*, 29(4), 852.
- Ridder, M., Depla, M., Severens, P. y Maslach, M. (1997). Beliefs in coping with illness: A consumer's perspective. *Social Science & Medicine*, 44, 553-559.

- Roa-Marco, A., Sánchez-Piquero, J., Sánchez-Sánchez, F.J. y Suárez-Malagón, R. (2005). *Cine y habilidades sociales: la comunicación*. Gijón: Edita CPR Centro del Profesorado y Recursos. En: <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/2415>
- Rodríguez-Carvajal, R., Díaz, D., Moreno-Jiménez, B., Blanco, A.B. y Van-Dierendonck, D. (2010). Vitalidad y recursos internos como componentes del constructo de bienestar psicológico. *Psicothema*, 22, 1, 36-70.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B., De Rivas, S., Bejarano, A. y Sanz-Vergel, A.I. (2010). Positive psychology at work: Mutual gains for individuals and organizations. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26, 235-253.
- Rojo, C. (2015). *Evaluación de los factores psicosociales de riesgo laboral, los riesgos psicosociales (burnout y acoso laboral) y el capital psicológico de una muestra de docentes no universitarios en la Región de Murcia*. Tesis Doctoral. Universidad de Murcia. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/373630>
- Romero, M. (2001). *Motivación, atribución, expectativas y rendimiento académico en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Universidad de Oviedo, España. <http://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/16957>
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self*. New York: Basic Books.
- Rosenholtz, S. y Simpson, C. (1990). Workplace conditions and the rise and fall of teachers. *Sociology of education*, 63 (4), 241-257.
- Rubio, J.C. (2003). *Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Instituto de Enseñanza Secundaria*. Tesis Doctoral. España: Universidad de Extremadura: Servicio de Publicaciones. <http://biblioteca.unex.es/tesis/9788477238164.pdf>
- Rudow, B. (1990). Konzepte zur Belastungs- und Beanspruchungsanalyse im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4, 1-12.
- Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers: zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbeltung und Lehrergesundheit*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and perspectives. In A. M. Huberman, (Ed.) *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (38-58). New York: Cambridge University Press.
- Rueda, B. (2011). La identidad personal. Cap.12 en: *Psicología de la Personalidad*. Bermúdez Moreno, J. et al. Madrid: UNED.
- Ruiz-Calzado, I. y Llorent, V.J. (2017). *El burnout en profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba. Influencia de las variables laborales*. Educación XXI. Facultad de Educación. UNED. <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/15459>
- Sabater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sakharov, M. y Farber, B. A. (1983). A critical study of burnout in teachers. En B. A. Farber (Ed.) *Stress and Burnout in Human Service Professions*. New York: Pergamon Press.
- Salancik, G. y Pfeffer, J. (1977). An Examination of Need-Satisfaction: Models of Job Attitudes. *Administrative Science Quarterly*, 22, 427-156.
- Salanova, M. (2003). Trabajando con tecnologías y afrontando el tecnoestrés: el rol de las creencias de eficacia. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19, 3, 225-246.
- Salanova, M. (2009). Organizaciones saludables, organizaciones resilientes. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, nº 58, 18-23.

- <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/73232/32403.pdf>
- Salanova, M., Bresó, E., y Schaufeli, W.B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11, 215-231.
- Salanova, M., Grau, R., Cifre, E. y Llorens, S. (2000). Computer training frequency of use and burnout: the moderating role of computer self-efficacy. *Computers in Human Behaviour*, 16, 575-590.
- Salanova, M., Grau, R.M. y Martínez, I.M. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17, 3, 390-395.
- Salanova, M., Llorens, S. y García-Renedo, M. (2003). ¿Por qué se están quemando los profesores? Página web del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Sección Técnica, Prevención, Trabajo y Salud, 28, 16-20.
http://www.oect.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/Rev_INSHT/2003/28/seccionTecTextCompl3.pdf
- Salanova, M., Llorens, S. y 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. An International Review*, 60 (2), 255-285.
<https://psycnet.apa.org/record/2011-04484-004>
- Salanova, M., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I y Schaufeli, W.B. (2003). Perceived Collective Efficacy, Subjective Well-Being and Task Performance among Electronic Work Groups: An Experimental Study. *Small Groups Research*, 34, 43-73.
- Salanova, M., Lorente, L. y Vera, M. (2009) Cuando creer es poder: el papel de la autoeficacia en la mejora de la salud ocupacional. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 62, 12-16.
- Salanova, M., Martínez, I. y Lorente, L. (2005). ¿Cómo se relacionan los obstáculos organizacionales con el burnout docente? Un estudio longitudinal. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, nº 1-2, 37-54.
- Salanova, M., Martínez, I., y Llorens, S. (2014). Una mirada más "positiva" a la salud ocupacional desde la psicología organizacional positiva en tiempos de crisis: Aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del Psicólogo*, 35 (1), 22-30.
- Salanova, M., Peiró, J.M. y Schaufeli, W.B. (2002). Self-efficacy Specificity and Burnout among Information Technology Workers: An extension of the Job Demands-Control Model. *European Journal on Work and Organizational Psychology*, 11, 1-25.
- Salanova, M., Schaufeli, W.B., Llorens, S., Peiró, J.M., y Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "engagement": ¿una perspectiva?. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 2, 117-134.
- Salanova, M., y Schaufeli, W.B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19 (1), 116-131.
- Salovey, P. (2008) en Mestres Navas, J, Fernandez Berrocal, P. (Coords) (2008): *Manual de inteligencia emocional*. Prólogo pág. 17- 19. Madrid: Editorial Pirámide.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9 (3), 185-211.
- Sánchez-Piquero, J., Sánchez-Sánchez, F.J. y Suárez-Malagón, R. (2011). *Cine y habilidades sociales: la creatividad*. Gijón: edita CPR Centro del Profesorado y Recursos.
<http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/114463>

- Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Los marcos competenciales docentes: contribución a su estudio desde la política educativa europea". *Journal of supranational policies of education*, 5, 44-67.
- Sánchez-Anguita, A. (2006). *Salud laboral: autoeficacia, ansiedad y satisfacción*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Sánchez-Llull, D., March, M.X. y Ballester, L. (2015). Malestar social y malestar docente: una investigación sobre el síndrome de desgaste profesional, burnout y su incidencia socioeducativa. Ediciones Universidad de Salamanca. *Aula*, 21, 245-257.
- Sanders, M.G. y Sheldon S.B. (2009). *Principals Matter. A Guide to School, Family and Community Partnership*. London: Sage.
- Sandi, C., Venero, C. y Cordero, M.I. (2001). *Estrés, memoria y trastornos asociados*. Barcelona: Ariel Neurociencia.
- Sandström, A., Rhodin, I.N., Lundberg, M., Olsson, T. y Nyberg, L. (2005). Impaired cognitive performance in patients with chronic burnout syndrome. *Biological Psychology*, 69, 271-279.
- Sarason, B.R., Sarason, I.G. y Pierce, G.R. (1990). *Social support: an interactional view*. New York: Wiley.
- Sarason, I.G. y Sarason, B.R. (1985). *Social support: theory, research and applications*. The Netherlands: Martinus Nijhoff Publishers.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30 (3), 291-306.
- Sarramona, J. (2004). Participación de los padres y calidad de la educación. *Estudios sobre Educación*, 6, 27-38. <https://core.ac.uk/download/pdf/83560576.pdf>
- Sarramona, J. y Roca, E (2007). La participación de las familias en la escuela como factor de calidad educativa. Participación Educativa. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*, 25-33.
- Saura, P. (1996). *La educación del autoconcepto: cuestiones y propuesta*. Murcia: Universidad.
- Scales, P.C. y Leffert, N. (1999). *Developmental assets: A synthesis of the scientific research on adolescent development*. Minneapolis, MN: Search Institute.
- Schaufeli, W.B. y Bakker A.B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A.B. y Van-Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 893-917.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. y Van-Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology*, 57, 173-203.
- Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2002). La evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo. *Revista de Prevención, Trabajo y Salud*, 20, 4-9.
- Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and coping*, 20 (2), 177-196.
- Schaufeli, W.B. y Salanova, M. (2008). Enhancing work engagement through the management of human resources. En K. Naswall, M. Sverke y J. Hellgren (Eds.). *The individual in the changing working life* (380-404). Cambridge University Press.

- Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. y Jackson, S.E (1996). *The Maslach Burnout Inventory. Manual (3rd ed.)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Romá, V. y Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E., y Schuler, R.A. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Journal*, 20, 14-30.
- Seisdedos, N. (1997). *Inventario Burnout de Maslach: síndrome del quemado por estrés laboral asistencial*. Madrid: TEA ediciones.
- Seltzer, J. y Numerof, R. E. (1988). Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of Management Journal*, 31, 439-446.
- Selye, H. (1954). *Stress (Sufrimiento)*. Barcelona: Editorial Científico Médica.
- Selye, H. (1960). *La tensión en la vida*. Buenos Aires: Edita Compañía General Fabril.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*. Nueva York: Mc Graw Hill.
- Serrano, M. (2015). *De la seguridad y salud al bienestar en el trabajo: la empresa saludable*. Artículo técnico en *Revista Seguridad Laboral*: <http://www.seguridad-laboral.es/revistas/fsl/141/index.html#50>
- Shukla, A. y Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian teachers. Education Research Institute. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 320-334.
- Shumow, L. (Ed.) (2009). *Promising Practices for Family and Community Involvement during High School*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Silins, H. y Mulford, W. (2004). Schools as Learning Organizations. Effects on Teacher Leadership and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15, 443-466.
- Silva, L. (2015). *Tipologías modales multivariadas de Personalidad Eficaz en población chilena mayor de 60 años*. Tesis Doctoral. Universidad de Burgos, España. <http://hdl.handle.net/10259/4537>
- Simbula, S. y Guglielmi, D. (2013). I am engaged, I feel good, and I go the extra-mile: Reciprocal relationships between work engagement and consequences. *Journal of Work and organizational Psychology*, 29, 117-125.
- Simon, H.A. (1977). *The new science of management decision*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Simon, H.A. (1980). *El comportamiento administrativo. Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*. Madrid: Aguilar.
- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
- Skaalvik, E.M. y Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Smith, M.B. (1969). *Social psychology and human values*. Chicago: Aldine.
- Solana, M. (2011). Riscos musculoesquelètics i higiene postural en la docència. En Longás, J. *Cap a la prevenció de riscos a l'escola (27-44)*. Valls: Ed. Cossetània.
- Solberg-Nes, L. y Segerstrom, S.C. (2006). Dispositional optimism and coping: a metaanalytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 235-251.
- Soriano, G., Guillén, P. y Carbonell, E. (2014). *Guía de recomendaciones para la vigilancia específica de la salud de trabajadores expuestos a factores de riesgo psicosocial*. Instituto Vasco de Seguridad y Salud Laborales: OSALAN.

- Steel, P., Schmidt, J. y Shultz, J. (2008). Refining the relationship between personality and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 134, 138-161.
- Steinberg, L., Elmen, J.D. y Mounts, N.S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity and academic success among adolescent. *Child development*, 60, 1424-1436.
- Steinhardt, M.A., Smith, S.E., Faulk, K.E. y Gloria, C.T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health*, 27, 420-429.
- Sternberg, R.J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J. (1997). *Successful intelligence*. Nueva York: Plume.
- Sternberg, R.J. (1999). The theory successful intelligence. *Review of general Psychology*, 3, 292-316.
- Sternberg, R.J. (2003): Construct validity of the theory of successful intelligence, en R.J. Sternberg, J. Lautrey y T. Lubart (eds), *Models of intelligence. International perspectives*. Washington, American Psychological Association.
- Sutherland, V. J y Cooper, C. L. (1991). *Understanding Stress: A Psychological Perspective for Health Professionals*. Londres, Chapman y Hall.
- Sutton, R. E. y Wheatley, K. F. (2003). Teacher's Emotions and Teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358.
- Szczesiul, S. (2014). The (un)spoken challenges of administrator collaboration: An exploration of one district leadership team's use of protocols to promote reflection and shared theories of action. *Journal of Educational Change*, 15, 411-442.
- Szczesiul, S. y Huizenga, J. (2014). The burden of leadership: Exploring the principal's role in teacher collaboration. *Improving Schools*, 17, 176-191.
- Talachi, S. (1960). Organizational size, individual attitudes and behavior: an empirical study. *Administrative Science Quarterly*, 5, 398-420.
- Taris, T., Kompier, A.H., Schaufeli, W.B. y Schreurs, P. (2003) Learning new behaviour patterns: a longitudinal test of Karasek's active learning hypothesis among Dutch teachers. *Work and Stress*, 17 (1), 1-20.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers.
- Tejero, C. M. (2006). *Burnout y dirección escolar: Análisis de la influencia que sobre el síndrome ejercen las variables perfil demográfico-profesional, estrés, satisfacción e indefensión*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid, España.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=136592>
- Thoits, P. (1995). Stress, Coping, and Social Support Processes: Where are we? What next?. *Journal of Health and Social Behavior*. Extra issue, 53-79.
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7560850>
- Thomson, M. M. y Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F. y Peetsma, T. (2012). Building school-wide capacity for improvement: The role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement*, 23, 441-460.
- Thoresen, C.J., Kaplan, S.A., Barsky, A.P., Warren, C.R. y De Chermont, K. (2003). The Affective Underpinnings of Job Perceptions and Attitudes: A Meta-Analytic Review and Integration. *Psychological Bulletin*, 129, 914-945.

- Tous-Pallarès, J. (2009). *El comportamiento absentista*. Oviedo: Septem Ediciones.
- Trujillo, F. (2015). *Sobre la formación permanente del profesorado*. Web-Blog personal del autor www.fernandotrujillo.es. 23/10/2015.
- Unterbrink T, Hack A, Pfeifer R, Buhl-Griesshaber V, Müller U, Wesche H, Frommhold M, Scheuch K, Seibt R, Wirsching M, Bauer J. (2007). Burnout and effort-reward-imbalance in a sample of 949 German teachers. *International Archives of Occupational Environmental Health*, 80 (5), 433-441.
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Madrid: Narcea.
- Valle, J.M. y Manso, J. (2016). *La cuestión docente a debate. Nuevas perspectivas*. Madrid: Narcea.
- Vallejo-Sánchez, B. y Pérez-García, A.M. (2015). *Estrés percibido, autoeficacia y afrontamiento como predictores de la salud mental en personas sometidas a estrés*. IV Jornada de Psicología Clínica en Atención Primaria. Consejo General de la Psicología. España. En <http://www.cop.es/index.php?page=comunicaciones>.
- Vallejo-Sánchez, B. y Pérez-García, A.M. (2015). Positividad y afrontamiento en pacientes con trastorno adaptativo. *Anales de Psicología*, vol. 31, nº2.
- Valls-Sandoval, N. (2009). Síndrome de burnout y su incidencia en docentes españoles. *Revista FUNCAE Digital*, nº 55 (11), 13-22.
www.fundacionfuncae.es/archivos/documentosarticulos/VALLS%20SANDOVAL.pdf
- Van-Droogenbroeck, F. y Spruyt, B. (2016). I Aint Gonna Make It. Comparing Job Demands-Resources and Attrition Intention Between Senior Teachers and Senior Employees of Six Other Occupational Categories in Flanders. *The International Journal of Aging and Human Development*, 83 (2), 128-155.
- Van-Ginkel, A. J. H. (1987). *Demotivatiebijleraren*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Van-Riel, C. (2001). *Comunicación corporativa*. Madrid: Prentice Hall.
- Vazquez, A., Ferrer-Pérez, V., Fornes, J., Fernández-Bennassar, M. y Queimadelos-Carmona, M. (2018). *Estrés y burnout en la enseñanza*.
<http://www.redined.mec.es/oai/indexg.php?registro=008199500017>.
- Vera-Posek, B. (2008). *Psicología positiva*. Calamar Ediciones.
- Verhoeven, C., Kraaij, V., Joekes K. J. y Maes, S. (2003). Job conditions and wellness/health outcomes in dutch secondary school teachers. *Psychology and Health*, 18 (4), 473-487.
- Vermeeren, B., Kuipers, B. y Steijn, B. (2012). Two faces of the satisfaction mirror: A study of work environment, job satisfaction, and customer satisfaction in Dutch municipalities. *Review of Public Personnel Administration*, 31, 171-189.
- Viloria, H. M., Paredes, L. y Paredes, M. S. (2003). Burnout en profesores de educación física. *Revista de Psicología del Deporte*, 12, (2), 133-146.
- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley & Sons.
- Wallace, J.E. y Kay, F.M. (2009). Are small firms more beautiful or is bigger better? A study of compensating differentials and law firm internal labor markets. *The Sociological Quarterly*, 50, 474-496.
- Waters, E. y Sroufe, L.A. (1983). A developmental perspective on competence. *Developmental Review*, 3, 79-97.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion. *Psychological Review*, 92, 4, 548-573.
- Wenger, E. (2006). *Communities of practice: A brief introduction*. www.ewenger.com/theory/.
- White, R.W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

- White, R.W. (1963). Ego and reality in psychoanalytic theory. *Psychological Issues*, 2 (11), 1-210.
- Wiegel, C., Sattler, S., Göritz, A. S. y Diewald, M. (2016). Work-related stress and cognitive enhancement among university teachers. *Anxiety, Stress, & Coping*, 29(1), 100-117.
- Wills, T.A. y Filer-Fegan, M. (2001). Social networks and social support. En *Handbook of health psychology* Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wroche, C., y Scheier, M.F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research*, 12, 59-72.
- Wulk, J. (1988). *Qualitative und quantitative Aspekte der psychischen und physischen Belastung von Lehrern*. Eine arbeitspsychologische Untersuchung an Lehrern beruflicher Schulen. Frankfurt: Lang.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Fishbach, A. (2013). Work engagement among employees facing emotional demands. *Journal of Personnel Psychology*, 12 (2), 74-84.
- Yin, H., Lee, J. C. K., Zhang, Z. y Jin, Y. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.
- Zacarés, J. J. y Serra, E. (1998) *La madurez personal: Perspectivas desde la psicología*. Madrid: Pirámide.
- Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación Vol. XVII*, 32, 67-86.
- Zenger, J. y Folkman, J. (2018). Qué hacen los grandes escuchadores. Cap. 3 en: *Inteligencia Emocional. Empatía*. VVAA. Harvard Business Review. Barcelona: Reverté.
- Zhang, L., Zhao, J., Xiao, H., Zheng, H., Xiao, Y., Chen, M. y Chen, D. (2014). Mental health and burnout in primary and secondary school teachers in the remote mountain areas of Guangdong Province in the People's Republic of China. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 10, 123-30.
- Zhong, J., You, J., Gan, Y., Zhang, Y., Lu, C., y Wang, H. (2009). Job stress, burnout, depression symptoms, and physical health among chinese university teachers. *Psychological Reports*, 105 (3), 1248-1254.

RELACIÓN DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

	Página
<i>Figura 1. Categorías y dimensiones del constructo Personalidad Eficaz.....</i>	33
<i>Figura 2. Fortalezas del yo.....</i>	36
<i>Figura 3. Demandas del yo.....</i>	39
<i>Figura 4. Retos del yo.....</i>	41
<i>Figura 5. Relaciones del yo.....</i>	45
<i>Figura 6. Personalidad Eficaz: instrumentos de medición.....</i>	51
<i>Figura 7. Contenidos de los programas de Personalidad Eficaz.....</i>	52
<i>Figura 8. Relación de Tipologías de Personalidad Eficaz.....</i>	54
<i>Figura 9. Funciones del profesorado y recursos de Personalidad Eficaz.....</i>	86
<i>Figura 10. Principales causas de malestar docente.....</i>	89
<i>Figura 11. Competencias docentes.....</i>	101
<i>Figura 12. Etapas en el desarrollo profesional docente.....</i>	109
<i>Figura 13. Ambientes de trabajo saludables: un modelo para la acción.....</i>	114
<i>Figura 14. Modelo de empresa saludable.....</i>	117
<i>Figura 15. Factores que intervienen en la producción de accidentes.....</i>	124
<i>Figura 16. Peculiaridades de la prevención en el ámbito laboral docente.....</i>	125
<i>Figura 17. Tipos de evaluación de riesgos en el trabajo.....</i>	142
<i>Figura 18. Aspectos a considerar en la evaluación de la salud laboral docente.....</i>	158
<i>Figura 19. Bienestar y desarrollo profesional docente.....</i>	181
<i>Figura 20. Factores favorecedores de un ambiente de trabajo docente saludable.....</i>	187
<i>Figura 21. Ámbitos de intervención.....</i>	188
<i>Gráfico 1. Distribución de la población en función de género.....</i>	215
<i>Gráfico 2. Distribución de la población en función de su situación laboral.....</i>	216
<i>Gráfico 3. Distribución de la población en función de ubicación del centro.....</i>	216
<i>Gráfico 4. Distribución de la población en función del cuerpo de enseñanza.....</i>	217
<i>Gráfico 5. Distribución de la muestra en función de género.....</i>	218
<i>Gráfico 6. Distribución de la muestra en función de su situación laboral.....</i>	218
<i>Gráfico 7. Distribución de la muestra en función de ubicación del centro.....</i>	219
<i>Gráfico 8. Distribución de la muestra en función del cuerpo de enseñanza.....</i>	219
<i>Tabla 1. Descriptivos de Personalidad Eficaz en función de género.....</i>	253
<i>Tabla 2. Prueba T de Student en Personalidad Eficaz en función de género.....</i>	254
<i>Tabla 3. Descriptivos de Personalidad Eficaz en función de la edad.....</i>	255
<i>Tabla 4. Prueba Anova en Personalidad Eficaz en función de la edad.....</i>	256

<i>Tabla 5. Descriptivos de Personalidad Eficaz en función de género.....</i>	257
<i>Tabla 6. Prueba T de Student en Salud Docente en función de género.....</i>	258
<i>Tabla 7. Descriptivos de Salud Docente en función de la edad.....</i>	259
<i>Tabla 8. Prueba Anova en Salud Docente en función de la edad.....</i>	260
<i>Tabla 9. Prueba de diferencia Post-Hoc en Salud Docente en función de la edad.....</i>	262
<i>Tabla 10. Descriptivos del Burnout en función del género.....</i>	263
<i>Tabla 11. Prueba T de Student en Burnout en función del género.....</i>	264
<i>Tabla 12. Descriptivos del Burnout en función de la edad.....</i>	265
<i>Tabla 13. Prueba Anova en Burnout en función de la edad.....</i>	266
<i>Tabla 14. Prueba de diferencia Post-Hoc en Burnout en función de la edad.....</i>	267
<i>Tabla 15. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Salud Docente.....</i>	268
<i>Tabla 16. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Salud Docente en función del género</i>	270
<i>Tabla 17. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Burnout.....</i>	271
<i>Tabla 18. Correlaciones entre Personalidad Eficaz y Burnout en función de género.....</i>	271
<i>Tabla 19. Baremos de Personalidad Eficaz.....</i>	272
<i>Tabla 20. Centro de conglomerados finales de Personalidad Eficaz.....</i>	273
<i>Tabla 21. Centro de conglomerados finales de Personalidad Eficaz puntuaciones centiles</i>	273
<i>Tabla 22. Anova para los centros de conglomerados.....</i>	274
<i>Tabla 23. Número de participantes por tipología.....</i>	274
<i>Tabla 24. Medias de los factores de Salud Docente en tipologías de Personalidad Eficaz</i>	277
<i>Tabla 25. Medias de los factores de Burnout en tipologías de Personalidad Eficaz.....</i>	278
<i>Tabla 26. Centro de conglomerados finales de Personalidad Eficaz para hombres.....</i>	279
<i>Tabla 27. Centro de conglomerados finales de Personalidad Eficaz para hombres</i> <i>puntuaciones</i>	280
<i>Tabla 28. Anova para los centros de conglomerados en hombres.....</i>	280
<i>Tabla 29. Número de hombres por tipología.....</i>	281
<i>Tabla 30. Centro de conglomerados finales de Personalidad Eficaz para mujeres.....</i>	282
<i>Tabla 31. Centro de conglomerados finales de Personalidad Eficaz para mujeres</i> <i>puntuaciones</i>	283
<i>Tabla 32. Anova para los centros de conglomerados en mujeres.....</i>	284
<i>Tabla 33. Número de mujeres por tipología.....</i>	284
<i>Tabla 34. Descriptivos del Tipo Eficaz Inhibido en función del género.....</i>	285
<i>Tabla 35. Prueba T de Student en función del género del Tipo Eficaz Inhibido.....</i>	286
<i>Tabla 36. Descriptivos del Tipo Eficaz en función del género.....</i>	287

<i>Tabla 37. Prueba T de Student en función del género Tipo Eficaz.....</i>	288
<i>Tabla 38. Descriptivos del Tipo Ineficaz Social en función del género.....</i>	289
<i>Tabla 39. Prueba T de Student del género del Tipo Ineficaz Social.....</i>	290
<i>Tabla 40. Descriptivos del Tipo Ineficaz en función del género.....</i>	291
<i>Tabla 41. Prueba T de Student en función del género del Tipo Ineficaz.....</i>	292
<i>Tabla 42. Medias de los factores de Salud Docente en tipologías de Personalidad Eficaz en hombres</i>	293
<i>Tabla 43. Medias de los factores de Salud Docente en tipologías de Personalidad Eficaz en mujeres</i>	294
<i>Tabla 44. Medias de los factores en Burnout en tipologías de Personalidad Eficaz en hombres</i>	295
<i>Tabla 45. Medias de los factores de Burnout en tipologías de Personalidad Eficaz en mujeres</i>	296