



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO

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

D. Carlos Rodríguez Rojo

2015

UNIVERSIDAD DE
MURCIA



UNIVERSIDAD DE MURCIA

FACULTAD DE CIENCIAS DEL TRABAJO

DEPARTAMENTO DE PSIQUIATRÍA Y PSICOLOGÍA SOCIAL

***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***

DOCTORANDO

D. Carlos Rodríguez Rojo

DIRECTORES

Dr. D. Mariano Meseguer de Pedro

Dra. D^a. María Isabel Soler Sánchez

MURCIA, 2015

Dedicatoria:

A mi familia, Natalia, Carlos y Marina. Por su paciencia y comprensión ante mi ausencia prolongada para esta creación.

A mis padres y amigos, a los que he abandonado reiteradamente para mi formación.

Por último y no menos importante, a mis tutores D. Mariano Meseguer y D^a María Isabel Soler por su ánimo y apoyo así como su asesoramiento y estímulo, con los que sin ellos hubiese sido imposible la realización de este trabajo.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| 1 FACTORES PSICOSOCIALES DE RIESGO LABORAL..... | 5 |
| 1.1 Introducción..... | 7 |
| 1.2 Concepto de factor psicosocial de riesgo..... | 8 |
| 1.3 Clasificación de los factores psicosociales..... | 12 |
| 1.3.1 La organización del tiempo de trabajo..... | 13 |
| 1.3.2 Tareas..... | 14 |
| 1.3.3 La estructura y organización del trabajo..... | 19 |
| 1.4 Porcentaje de aparición de los factores psicosociales tratados en la comunidad educativa..... | 21 |
| 1.5 Consecuencias de los factores psicosociales de riesgo en la salud..... | 25 |
| 1.5.1 Consecuencias de los factores psicosociales en la salud de los docentes..... | 27 |
| 2 RIESGOS PSICOSOCIALES..... | 37 |
| 2.1 Concepto de riesgo psicosociales..... | 39 |
| 2.2 Consecuencias y efectos de los riesgos psicosociales en general..... | 42 |
| 2.3 Clasificación de los riesgos psicosociales..... | 43 |
| 2.3.1 Violencia laboral..... | 44 |
| 2.3.2 Acoso Sexual..... | 48 |
| 2.3.3 Consecuencias y efectos del acoso sexual..... | 50 |
| 2.3.4 Acoso laboral..... | 52 |
| 2.3.4.1 Causas y consecuencias del mobbing..... | 54 |
| 2.3.5 Estrés Laboral..... | 61 |
| 2.3.1 Burnout..... | 73 |
| 2.4 Inseguridad laboral..... | 86 |

| | |
|---|-------------------|
| <u>3 CAPITAL PSICOLÓGICO.....</u> | <u>97</u> |
| <u>3.1 Introducción.....</u> | <u>98</u> |
| <u>3.2 Orígenes del Capital Psicológico.....</u> | <u>99</u> |
| <u>3.3 Concepto de Capital Psicológico.....</u> | <u>103</u> |
| <u>3.4 Dimensiones del PsyCap.....</u> | <u>105</u> |
| <u>3.4.1 Autoeficacia.....</u> | <u>106</u> |
| <u>3.4.2 Esperanza.....</u> | <u>109</u> |
| <u>3.4.3 Optimismo.....</u> | <u>112</u> |
| <u>3.4.4 Resiliencia.....</u> | <u>116</u> |
| <u>3.4.5 Otros refuerzos cognitivos.....</u> | <u>121</u> |
| <u>3.5 Implicaciones del PsyCap.....</u> | <u>122</u> |
| <u>3.5.1 Ejemplo del <i>PsyCap</i> en una organización docente.....</u> | <u>125</u> |
| <u>4 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO.....</u> | <u>133</u> |
| <u>4.1 Objetivo general y justificación.....</u> | <u>135</u> |
| <u>4.2 Objetivos específicos.....</u> | <u>135</u> |
| <u>5 MÉTODO.....</u> | <u>137</u> |
| <u>5.1 Participantes.....</u> | <u>139</u> |
| <u>5.2 Instrumentos utilizados.....</u> | <u>142</u> |
| <u>5.2.1 FPSICO (Ferrer, Guilera y Perú, 2011). Evaluación general de los factores psicosociales de riesgo en el trabajo, de donde se selecciona las siguientes subescalas:</u> | <u>142</u> |
| <u>5.2.2 II NAQ (Einarsen y Raknes, 1997, en la versión española de Soler et al., 2010)...</u> | <u>146</u> |
| <u>5.2.1 IV MBI-GS General Survey (Schaufeli, Leiter, Maslach, Jackson, 1996, en la versión española Salanova, et al., 2000).....</u> | <u>148</u> |
| <u>5.2.1 VI. OPT Optimismo disposicional. Test de Orientación Vital revisado - LOT-R (Scheier et al., 1994) en la versión española de Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro (1998).....</u> | <u>149</u> |

| | |
|--|------------|
| 5.2.2 VII. BIETR. General Health Questionnaire 12..... | 150 |
| 5.2.3 VIII.PD-R..... | 150 |
| 5.2.4 IX ESP (Herth, 1991)..... | 152 |
| 5.3 Procedimiento..... | 152 |
| 5.4 Análisis de datos..... | 153 |
| 6 RESULTADOS..... | 154 |
| 6.1 Análisis psicométrico de los instrumentos utilizados..... | 155 |
| 6.2 Incidencia de los Factores Psicosociales de Riesgo..... | 156 |
| 6.3 La incidencia del Acoso psicológico en el trabajo (<i>Mobbing</i>)..... | 157 |
| 6.3.1 Autoetiquetado..... | 159 |
| 6.3.2 Procedencia del <i>mobbing</i>..... | 160 |
| 6.4 La incidencia del <i>Burnout</i>..... | 160 |
| 6.5 Relación de las variables sociodemográficas con los factores psicosociales de riesgo y con los riesgos psicosociales..... | 163 |
| 6.5.1 Relación de los factores psicosociales de riesgo con las variables sociodemográficas..... | 164 |
| 6.5.2 Relación <i>mobbing</i> con las variables sociodemográficas..... | 165 |
| 6.5.3 Análisis de la asociación entre <i>burnout</i> y las variables sociodemográficas..... | 165 |
| 6.6 Relación de los factores psicosociales de riesgo como predictores de la salud autopercebida..... | 167 |
| 6.7 Los factores psicosociales de riesgo como predictores de <i>mobbing</i>..... | 168 |
| 6.8 Los factores psicosociales de riesgo como predictores del <i>burnout</i>..... | 170 |
| 6.9 Efectos de los riesgos psicosociales sobre la salud de los trabajadores..... | 175 |
| 6.9.1 Efectos del <i>mobbing</i> sobre la salud de los trabajadores..... | 175 |
| 6.9.2 Efectos del <i>burnout</i> sobre la salud de los trabajadores..... | 175 |

| | |
|---|-------------------|
| <u>6.10 Asociación entre los recursos personales entre los factores psicosociales y los riesgos psicosociales / salud autopercebida.....</u> | <u>176</u> |
| <u>6.10.1 El papel moderador de los recursos personales entre los factores psicosociales y el <i>mobbing</i>.....</u> | <u>177</u> |
| <u>6.10.2 El papel moderador de los recursos personales entre los factores psicosociales y el <i>burnout</i>.....</u> | <u>179</u> |
| <u>6.10.3 El papel moderador de los recursos personales entre los factores psicosociales y la salud.....</u> | <u>185</u> |
| | |
| <u>7 DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....</u> | <u>189</u> |
| | |
| <u>7.1 Discusión.....</u> | <u>190</u> |
| | |
| <u>7.2 Conclusiones.....</u> | <u>219</u> |
| | |
| <u>7.3 Limitaciones del estudio.....</u> | <u>219</u> |
| | |
| <u>7.4 Implicaciones prácticas.....</u> | <u>221</u> |
| | |
| <u>7.5 ¿Cómo debe continuarse el estudio del tema central de investigación?.....</u> | <u>225</u> |
| | |
| <u>8 REFERENCIAS.....</u> | <u>227</u> |
| | |
| <u>9 ANEXO CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL.....</u> | <u>281</u> |

| | |
|--|-----|
| Tabla 1.1 Clasificación de los factores psicosociales..... | 10 |
| Tabla 1.2 Distribución de los trabajadores que consideran molestos o preocupantes diferentes aspectos relacionados con las condiciones de trabajo..... | 22 |
| Tabla 1.3 Factores psicosociales de riesgo en el entorno laboral..... | 31 |
| Tabla 1.4 Causas de consulta en los docentes..... | 32 |
| Tabla 1.5 Síntomas presentados en los docentes..... | 33 |
| Tabla 2.1. Consecuencias y efectos de los riesgos psicosociales..... | 39 |
| Tabla 2.2. Fisiología del Estrés..... | 61 |
| Tabla 2.3. Evolución del gasto en Educación. SEC 95..... | 89 |
| Tabla 5.1 Representatividad de la muestra comparándola con los datos oficiales..... | 134 |
| Tabla 5.2 Resumen de las variables sociodemográficas..... | 136 |
| Tabla 5.3 Cuestionario Autonomía Temporal..... | 136 |
| Tabla 5.4 Cuestionario Ambigüedad de Rol..... | 138 |
| Tabla 5.4 Cuestionario Conflicto de Rol..... | 139 |
| Tabla 5. Cuestionario Apoyo Social..... | 139 |
| Tabla 5.6 Cuestionario NAQ-RE..... | 140 |
| Tabla 5.7 Cuestionario MBI-GS..... | 142 |
| Tabla 5.8 Cuestionario BIETR..... | 143 |
| Tabla 5.9 Cuestionario PD-R..... | 144 |
| Tabla 5.10 Cuestionario Esperanza..... | 145 |
| Tabla 6.1 Resumen principales escalas y subescalas del cuestionario..... | 148 |
| Tabla 6.2 Baremos Factores Psicosociales..... | 149 |
| Tabla 6.3 Descripción Subescalas Factores Psicosociales..... | 148 |
| Tabla 6.4 Frecuencia y porcentaje de <i>mobbing</i> en el estudio cuantitativo..... | 32 |
| Tabla 6.5 Tabla de contingencia. Comparación de dos evaluaciones de <i>mobbing</i> | 148 |
| Tabla 6.6 Baremos MBI-GS..... | 154 |
| Tabla 6.7 Resultados por cada una de las dimensiones del burnout de la muestra..... | 157 |
| Tabla 6.8 Tabla de contingencia. Comparación de dos evaluaciones de <i>burnout</i> | 156 |
| Tabla 6.9 Resumen del modelo de regresión lineal de los factores psicosociales * salud..... | 163 |
| Tabla 6.10 Coeficientes del modelo de regresión lineal de los factores psicosociales * salud..... | 164 |
| Tabla 6.11 Correlaciones dimensiones del <i>mobbing</i> y factores psicosociales | 165 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 6.12 Resumen del modelo <i>mobbing</i> y factores psicosociales | 165 |
| Tabla 6.13 Coeficientes del modelo <i>mobbing</i> y factores psicosociales | 165 |
| Tabla 6.14 Correlaciones dimensiones del <i>burnout</i> y factores psicosociales..... | 167 |
| Tabla 6.15 Resumen del modelo Factores Psicosociales * Agotamiento Emocional..... | 167 |
| Tabla 6.16 Coeficientes del modelo de Factores Psicosociales * Agotamiento Emocional..... | 168 |
| Tabla 6.17 Resumen del modelo Factores Psicosociales * Cinismo..... | 168 |
| Tabla 6.17b Coeficientes del modelo de Factores Psicosociales * Cinismo..... | 169 |
| Tabla 6.18 Resumen del modelo de Factores Psicosociales * Eficacia Profesional..... | 170 |
| Tabla 6.19 Coeficientes del modelo de Factores Psicosociales * Eficacia Profesional..... | 170 |
| Tabla 6.20 Regresión lineal <i>mobbing</i> y salud..... | 171 |
| Tabla 6.21 Coeficientes modelo de <i>mobbing</i> * Salud..... | 171 |
| Tabla 6.22 Regresión lineal Agotamiento, Cinismo, Eficacia Profesional y salud..... | 172 |
| Tabla 6.23 Coeficientes modelo de dimensiones de <i>burnout</i> * salud..... | 172 |
| Tabla 6.24 Correlaciones variables personales y factores psicosociales de riesgo..... | 172 |
| Tabla 6.25 <i>Mobbing</i> : análisis de regresión jerárquica Conflicto de Rol * Optimismo..... | 175 |
| Tabla 6.26 <i>Agotamiento</i> : análisis de regresión jerárquica factores psicosociales * <i>PsyCap</i> | 177 |
| Tabla 6.27 <i>Cinismo</i> : análisis de regresión jerárquica factores psicosociales * variables personales... | 178 |
| Tabla 6.28 Eficacia Profesional: análisis de regresión jerárquica factores psicosociales * variables personales..... | 180 |
| Tabla 6.27 <i>Salud</i> : análisis de regresión jerárquica Conflicto de Rol * variables personales..... | 183 |

| | |
|--|-----|
| Figura 1.1 Factores psicosociales en el trabajo..... | 7 |
| Figura 1.2 Modelo demanda-control-apoyo..... | 15 |
| Figura 2.1 Iteración entre la Autoeficacia profesional y exposición de conductas de acoso laboral en la predicción de la salud..... | 54 |
| Figura 2.2 Etapas del estrés..... | 57 |
| Figura 2.3 Modelo de estrés profesional..... | 64 |
| Figura 2.4 Modelo de dirección..... | 65 |
| Figura 2.5 Desarrollo del proceso del burnout según Gil-Monte..... | 71 |
| Figura 2.6 Explicación del burnout..... | 73 |
| Figura 2.7 Comunidades autónomas: dinámica del empleo y composición..... | 83 |
| Figura 3.1 Esquema sobre los factores del individuo..... | 96 |
| Figura 3.2 Ampliación del <i>PsyCap</i> para la ventaja competitiva..... | 100 |
| Figura 3.3 Las cuatro dimensiones del <i>PsyCap</i> | 102 |
| Figura 3.4 Representación de “Recuperarse e ir más allá”..... | 114 |
| Figura 3.5 Autoeficacia docente..... | 123 |
| Figura 3.6 Desarrollo de la Autoeficacia docente..... | 125 |
| Figura 6.1 Porcentaje de encuestados que se autoetiquetan como víctimas..... | 152 |
| Figura 6.2 Frecuencia de participación por sujeto acosador..... | 153 |
| Figura 6.3 Porcentaje de docentes que padecen core of burnout..... | 155 |
| Figura 6.4 Porcentaje de docentes que padecen <i>core of burnout elevado</i> | 155 |
| Figura 6.5 Interacción entre <i>PsyCap</i> y factores psicosociales de riesgo en la predicción del <i>mobbing</i> | 174 |
| Figura 6.6 Interacción entre <i>PsyCap</i> y factores psicosociales de riesgo en la predicción del <i>burnout</i> | 174 |
| Figura 6.7 Interacción entre Optimismo y exposición a Conflictos de Rol en la predicción del Cinismo..... | 181 |
| Figura 6.8 Interacción entre la Resiliencia y exposición al Apoyo Social en la predicción de la Eficacia Profesional..... | 181 |
| Figura 6.9 Interacción entre las variables personales y los factores psicosociales de riesgo en la predicción de la <i>salud</i> | 182 |
| Figura 7.1 Implicaciones del <i>PsyCap</i> en los docentes..... | 212 |

INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación que se expone, parte del interés en conocer la relación entre los factores psicosociales de riesgo laboral, los riesgos laborales y el capital psicológico en una muestra de docentes no universitarios de la Región de Murcia.

El interés por estos fenómenos en el trabajo se debe a la asiduidad con la que se produce en los centros educativos, a la repercusión que tiene sobre la salud de los profesores y a la de efectivos en la organización en el caso de baja laboral y, por tanto, a la necesidad de hallar medidas adecuadas de prevención e intervención. Todo ha de realizarse desde el enfoque de la Psicología del Trabajo y las Organizaciones para encuadrarlo en un procedimiento de evaluación psicosocial de los riesgos laborales (Meseguer, 2008).

Meseguer (2008) aconseja que este tipo de investigaciones no pasen inadvertidas, han de adherirse “al marco normativo procedente de la Ley de Prevención de Riesgos Laborales (Ley 31/1995, de 8 de noviembre, de Prevención de Riesgos Laborales; BOE núm. 269, de 10 de diciembre), en adelante LPRL, para que sea materia de evaluación, diagnóstico e intervención” (p. 18). De esta forma, se obtendrá información de la posible relación entre los factores psicosociales de riesgo y sus secuelas entre la salud del profesor y la gestión de recursos humanos de la Consejería de Educación.

El trabajo se divide en dos grandes bloques principales. La parte del marco teórico abarca el primer bloque, donde se inicia con la conceptualización, clasificación y consecuencias de los factores psicosociales de riesgo laboral (capítulo I); seguidamente se analiza los mismos apartados para los riesgos psicosociales (capítulo II); concluyendo el bloque con el capital psicológico (capítulo III).

En el segundo bloque se expone la parte empírica, donde se presenta los objetivos y la justificación de la investigación (capítulo IV); el método, presentando los sujetos, procedimientos e instrumentos de medida (capítulo V); los principales resultados de cada una de las variables implicadas (capítulo VI); y para finalizar la discusión y conclusión de tales resultados (capítulo VII).

MARCO TEÓRICO

1 FACTORES PSICOSOCIALES DE RIESGO LABORAL

1.1 Introducción

En estos últimos años de crisis económica internacional, se han experimentado grandes transformaciones en las empresas, además de cambios socioeconómicos que han aumentado la competitividad, la innovación tecnológica y los cambios culturales.

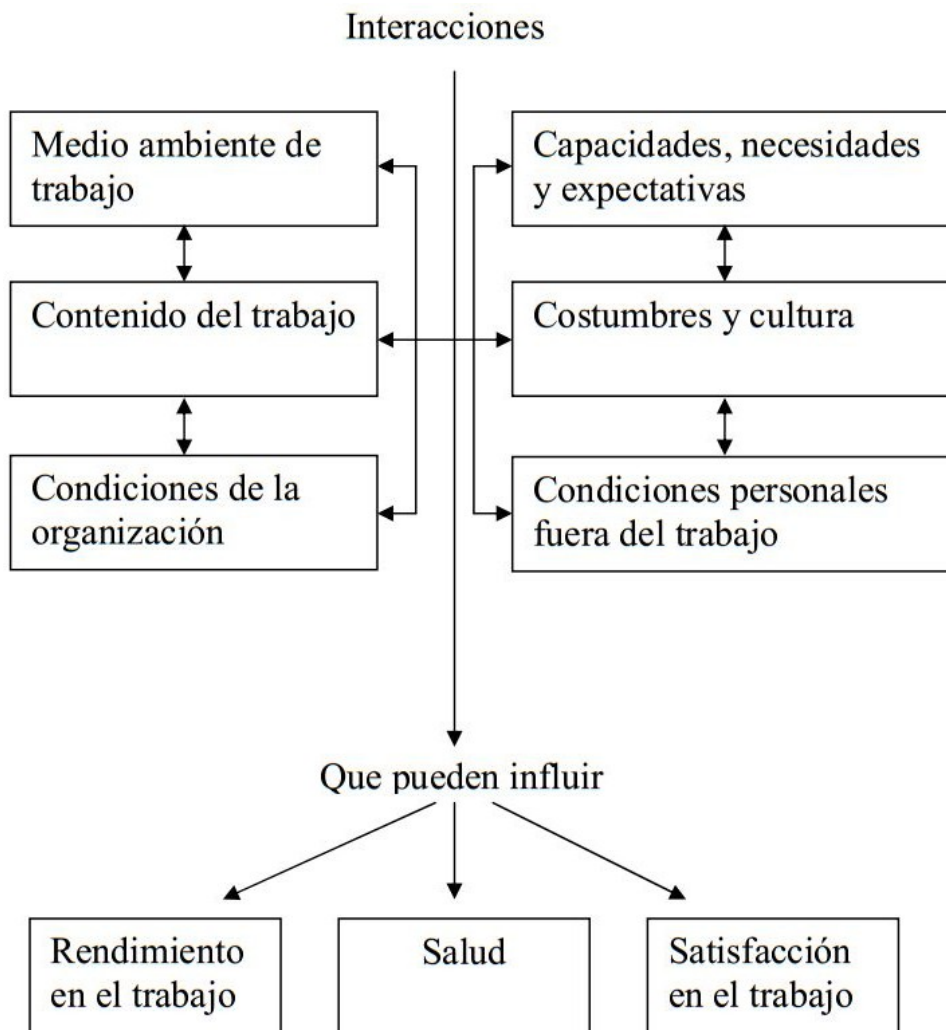
Eijkemans (2003) menciona que las condiciones de trabajo para los empleados a nivel mundial, no reúnen los estándares de la Organización Mundial de la Salud (en lo sucesivo OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT) para la salud ocupacional, seguridad y protección social. Exclusivamente un 10-15% tiene acceso a unas condiciones estándares mientras el restante se expone a diario a factores psicosociales en el trabajo que conducen a riesgos laborales (Eijkemans, 2003).

Desde que la Asamblea Mundial de la Salud documentara los efectos psicosociales sobre la salud de los trabajadores en el trabajo (OIT, 1984), los factores de naturaleza psicosocial han ido cobrando mayor importancia para la salud y han incrementado el número de riesgos laborales a los que los trabajadores están expuestos, lo que ha supuesto una profundización del tema (Meseguer, 2008; Moreno-Jiménez, 2010); sobre todo en los países en vía de desarrollo y en los países en transición (Eijkemans, 2003). Su importancia radica en la disminución de rendimiento de los trabajadores y por tanto del trabajo grupal, que determina la calidad del producto final (Velázquez, 2011).

1.2 Concepto de factor psicosocial de riesgo

Los factores psicosociales de riesgo según el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (en adelante INSHT) son las condiciones que se localizan en el contexto laboral y que están implícitamente relacionadas con la organización, el contenido del trabajo y la ejecución de la tarea, y que tienen capacidad para influir tanto a la salud (física, psíquica o social) del trabajador como al progreso del trabajo (Gil-Monte, 2009, 2012). Ampliando el concepto, la OIT afirma que dichos “factores psicosociales en el trabajo consisten en interacciones entre el trabajo, su medio ambiente, la satisfacción en el trabajo y las condiciones de la 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” (Osorio, 2011, p. 76), (véase Figura 1.1). Concretando su influencia en la salud, la Nota Técnica de Prevención 703 (en adelante NTP) añade a lo anterior que estos factores afectan a la salud psicológica (son posibles precursores del estrés) y fisiológica de las personas. Siguiendo con esta ratificación y en términos de prevención de riesgos laborales, los trastornos de salud que puedan producir se han de prevenir. Estos factores comprenden los aspectos internos y externos a la organización y las características individuales del trabajador, los cuales en una interrelación viva, usando sus percepciones y experiencias, influyen en la salud y el trabajo de las personas (véase, Figura 1.1). Chegne (2012) adiciona que los factores psicosociales son productos de las interrelaciones humanas originadas en el interior de los grupos sociales y se construyen en espacios y contextos determinados.

Figura 1.1 Factores psicosociales en el trabajo.



Fuente: Cuenca, 1996.

Esa influencia se hace presente en el rendimiento del trabajo y la satisfacción del trabajador (véase Figura 1.1) cuando son usados como estrategias empresariales. El contexto de los riesgos psicosociales y el acoso moral como organización del trabajo que facilite la indefinición, que aumenta las posibilidades de abusos de poder; modificación sobre el contenido y las condiciones de trabajo, y una tolerancia que origina la precariedad laboral (González, 2012).

Además su implicación de tipo psicosocial en la salud fue reconocida por la OIT (1986): “la mala utilización de las habilidades, la sobrecarga en el

trabajo, la falta de control, el conflicto de autoridad, la desigualdad en el salario, la falta de seguridad en el trabajo, los problemas de las relaciones laborales, el trabajo por turnos y el peligro físico” (p. 5).

Sin embargo, este concepto presenta una definición indeterminada ya que “los factores psicosociales en el trabajo son complejos y difíciles de entender, dado que representan el conjunto de las percepciones y experiencias del trabajador y abarcan muchos aspectos” (OIT, 1986, p. 3; Villalobos, 2004). Aun estando acuñado desde 1970, no queda bien definido por diversas interpretaciones entre los autores y su similitud con los riesgos psicosociales, generando una ambigüedad. Véase autores como Villalobos (2004, p.2) que afirma que:

La investigación en materia de factores psicosociales supone el acercamiento a un conjunto de modelos diversos en sus enfoques, pero similares muchos de ellos en la concepción de la realidad, extendida más allá de las fronteras de los sitios de trabajo para comprender la situación del “hombre” como ser integral e inmerso en una realidad histórica, determinada por las condiciones sociales y los medios de producción. Cabe, sin embargo, afirmar que se encuentran mayores desarrollos en modelos de aproximación al estrés que en concepciones mismas de los factores psicosociales.

Otros autores, como Moreno-Jiménez y Báez (2010) afirman que los “factores psicosociales y elementos de riesgo organizacional son elementos contiguos pero diferentes. Los factores psicosociales se definirían como factores organizacionales que pueden dar lugar tanto a consecuencias positivas como negativas.”(p. 8). La principal diferencia entre los factores psicosociales y los factores psicosociales de riesgo, depende de si los efectos son positivos o negativos para la salud. Los factores psicosociales pueden ser beneficiosos o perjudiciales para el desarrollo de la función laboral y para la calidad de vida del trabajador. Por un lado, mejoran sustancialmente al desarrollo personal de los individuos; mientras que por el otro lado, tienen consecuencias perjudiciales para su salud y para su

bienestar (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). En este último caso, se habla de factores de riesgo psicosocial o fuentes de estrés laboral y tienen el potencial de causar daño psicológico, físico o social a los individuos. Por esta razón, son numerosos los estudios que han concluido que los riesgos psicosociales son agentes disfuncionales capaces de deteriorar la salud de las personas durante el desempeño de su trabajo e incluso fuera de él (Gil-Monte, 2009). Son factores organizacionales de una empresa que tienen respuestas psicofisiológicas de estrés laboral (Moreno-Jiménez y Báez, 2010), así como respuestas de inadaptación y de tensión (Benavides et al., 2002).

Los diversos autores intentan separar sus significados, ya que se han generado confusiones entre los términos factores psicosociales y factores psicosociales de riesgo. Aun siendo denominaciones muy próximas entre ellas, poseen una carga histórica y conceptual con notables diferencias. Es por ello, que lo largo de la historia han llegado a referenciarse con tres designaciones distintas. En cuanto a su nivel de afección negativa sobre la salud, se distingue tres niveles de menor a mayor gravedad (Moreno-Jiménez y Báez, 2010):

En un primer nivel están los factores psicosociales (pueden afectar positiva o negativamente a la salud). Ejemplos: clima laboral, Apoyo Social, salario, etc.; un segundo nivel de gravedad estarían los factores psicosociales de riesgo o factores psicosociales de estrés (pueden afectar negativamente la salud, habitualmente de forma menor que los riesgos psicosociales). Ejemplos: ritmo de trabajo, Ambigüedad de Rol, inestabilidad Laboral, multiplicidad de tareas, sobrecarga laboral, espacios inadecuados, falta de tiempo y remuneración que compense los esfuerzos (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). Son algunas de las principales fuentes de riesgos psicosociales que coadyuvan al posterior desarrollo y prevalencia del síndrome en la sociedad (Botero, 2013). Y en el último nivel, los riesgos psicosociales (suelen generalmente tener consecuencia importantes para la

salud y con una probabilidad alta de daño). Ejemplos: estrés laboral, acoso laboral o sexual, violencia laboral, etc. (Moreno-Jiménez y Báez, 2010).

1.3 Clasificación de los factores psicosociales

Ya que se han propuesto diversas clasificaciones de los factores psicosociales, este estudio siguió la propuesta del INSHT (Cuenca, 1996 citado por Soler, 2008 y Meseguer, 2008) que las divide en tres grandes categorías: organización del tiempo de trabajo, tareas, estructura de la organización del trabajo (véase, Tabla 1.1).

Tabla 1.1 Clasificación

| CATEGORÍAS | FACTORES PSICOSOCIALES |
|---|---|
| Organización del tiempo de trabajo | Horario del trabajo Turnicidad Nocturnidad |
| Tareas | Ritmo de trabajo Conflicto y Ambigüedad de rol Monotonía Repetitividad Autonomía Carga mental Cualificación profesional |
| Estructura de la organización del trabajo. | Comunicación Estilo de dirección Participación Otros elementos organizativos |

Fuente: Cuenca, (1996) citado por Meseguer (2008) y Soler (2008).

A continuación se desarrolla cada una de estas categorías y se focaliza en casos concretos del sector educativo.

1.3.1 La organización del tiempo de trabajo

Según la NTP 926, hace referencia a la organización del contenido de trabajo estudiados en función del tiempo. Los elementos incluidos en esta categoría como el horario de trabajo, influyen en la fatiga del trabajador, por la frecuencia e importancia de los periodos de descanso que permite la actividad, de su cantidad y calidad, además del reparto de horas a lo largo de la semana y del efecto en la vida social (Soler, 2008). Se encuentra en esta categoría el horario de trabajo.

El horario de trabajo constituye el eje principal de la forma de vida de la población activa. El número de días a la semana, frecuencia y la importancia de los descansos diarios, y el tipo de horario juegan un papel principal en la fatiga percibida por el asalariado (Soler, 2008).

Como ejemplo, la VIII Encuesta sobre Condiciones de Trabajo (INSHT, 2011) realizada en España, con una muestra de 8.892 entrevistados donde se incluyeron los siguientes factores: duración de la jornada, tipo de horario, trabajo en festivos y prolongación de la jornada, duración del trayecto de casa al trabajo, compatibilidad con compromisos familiares y sociales. Sobre la duración de la jornada la media fue de 38.5 horas, siendo para los trabajadores de jornada completa de 40.8 horas semanales y los de tiempo parcial de 25.32 horas. La jornada partida la ejercen un 40.2%. Los trabajadores con contrato temporal realizaron una jornada semanal media inferior de 36.01 horas frente a los indefinidos de 38.32 horas. Por otra parte, el 22.2% trabaja a turnos y un 8.9% en horario nocturno.

De forma análoga, en la II Encuesta de Condiciones de Trabajo de la Región de Murcia (Instituto de Seguridad y Salud Laboral de Murcia Consejería de Educación, Formación y Empleo Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, 2010, en adelante ISSL) con una muestra de 1803 entrevistas, de las cuales 49 pertenecen a la Administración Pública y

educación, cuyos resultados dibujaran un contexto laboral en el sector que investigamos. La media de horas de la jornada es 39.59 horas. El 50.8% de los trabajadores/as tiene jornada partida (mañana y tarde); un 21.4% trabaja a turnos bien sea de maña/tarde o mañana/tarde/noche. Con turno fijo de noche hay un 1.6%.

Resumiendo, según los datos recogidos en las dos encuestas presentadas los porcentajes de jornada laboral por turnos poseen porcentajes similares en general (sin especificar un sector en concreto). Cabe destacar que en nuestra comunidad que solo un 1.6% de los trabajadores tiene turno nocturno frente al 8.9% nacional. Otra diferencia es la jornada partida que ejercen un 40.2% a nivel nacional frente al 50.8% de los trabajadores regionales.

1.3.2 Tareas

Las *tareas* son las actividades exigidas en el entorno laboral al trabajador. Son influyentes en el clima de trabajo, de forma que si se asignan tareas de forma descendiente, se obtiene un clima autoritario. Este clima autoritario puede ser paternalista si es condescendiente con los empleados o participativo (grupal o individual) si la toma de decisiones se hace a todos los niveles de la organización (Montoya, 2014).

Las variables clasificadas en esta categoría, incluyen elementos como las repeticiones de una actividad y su velocidad; cualificación para su resolución y por tanto independencia (autonomía); exigencia mental y Ambigüedad de Rol (falta de claridad, objetivo y responsabilidad de la tarea), (Soler, 2008).

En cuanto a su velocidad o *ritmo de trabajo*, referencia a la cantidad de trabajo solicitado por unidad de tiempo. Comparativamente, en las

Encuestas de Condiciones de Trabajo (INSHT, 2011 y ISSL, 2010), el principal determinante del ritmo de trabajo fue la demanda directa de personas (principal motivo según MTAS, 2004) (46% a nivel nacional frente a un 28.8% en la Región de Murcia). El segundo factor corresponde al cumplimiento de plazos de tiempo, que afecta al 34.9% frente al 18.7% de los trabajadores, respectivamente.

Otro factor psicosocial incluido en esta categoría es el *Conflicto y la Ambigüedad de Rol*. El primero hace referencia a demandas conflictivas o contrapuestas, o tareas que el empleado no desea realizar y lo que le ocasiona la aparición de exigencias que le impiden tomar una decisión sobre qué hacer. Esto constituye un estresor con consecuencias directas de disminución en el logro de objetivos de la organización y la satisfacción laboral (Cuenca, 2002 citado por Meseguer, 2008). Si disminuye la satisfacción laboral y el Apoyo Social debido a un Conflicto o Ambigüedad de Rol, la capacidad de estos factores para mejorar el clima laboral y la calidad del trabajo se resentirá. A su vez, repercutirá negativamente en la capacidad amortiguadora de las consecuencias del *burnout* de estas escalas (Jiménez, Jara y Miranda, 2012).

La *Ambigüedad de Rol* es la falta de claridad sobre la tarea que se está desempeñando, la responsabilidad y objetivos de la misma. Una Ambigüedad continuada afectaría a los mecanismos de adaptación a las tareas asociadas al puesto de trabajo (Meseguer, 2008).

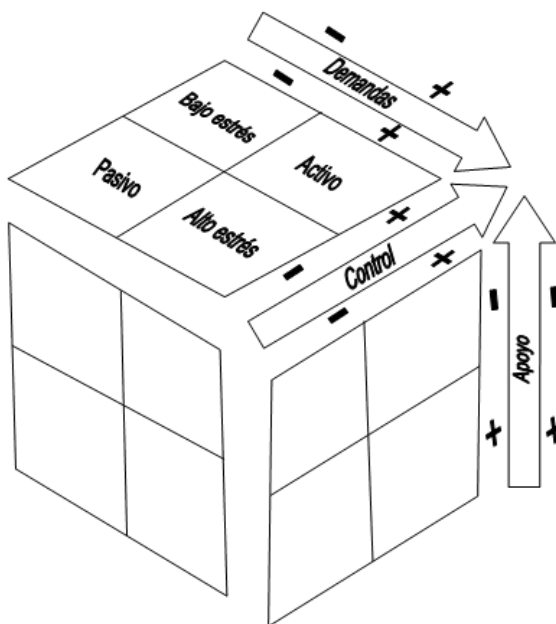
La *monotonía y la repetitividad* generan desmotivación al desconocer el trabajador su contribución en el proceso productivo global. Este tipo de tareas provocan afecciones orgánicas, trastornos fisiológicos y psicosomáticos (Meseguer, 2008). Así, la Directiva marco 89/391 de la Unión Europea en materia de salud y seguridad obliga a una protección de la seguridad y salud laboral y disminuir los efectos en la salud del trabajo monótono y repetitivo. También la LPRL (1995) artículo 36, apartado 5,

menciona que (...) cuando se organice el trabajo de la empresa según un cierto ritmo deberá tener en cuenta el principio general de adaptación del trabajo a la persona, especialmente de cara a atenuar el trabajo monótono y repetitivo (...).

En cuanto a la *Autonomía* se engloban “aspectos de las condiciones de trabajo referentes a la capacidad y posibilidad individual del trabajador para gestionar y tomar decisiones tanto sobre aspectos de la estructuración temporal de la actividad laboral como sobre cuestiones de procedimiento y organización del trabajo” (NTP 926, p. 2). Dichos aspectos se recogen en dos bloques: por un lado, la capacidad y posibilidad del individuo de organizar, poner ritmos, descansos (autonomía temporal); por otro lado determinar orden de ejecución entre tareas, posibilidad de tomar decisiones de procedimiento, distribución, método y resolución (autonomía decisional) que permitan lograr la satisfacción laboral (NTP 926). Su importancia viene determinada por el modelo de demanda-control de Karasek (1979). Este modelo trata de describir y analizar las situaciones laborales basándose en las características del contexto laboral. Karasek planteó que los efectos positivos o negativos de estas situaciones son determinados por dos dimensiones: las demandas psicológicas laborales y el control (incluye Autonomía y el desarrollo de habilidades) del trabajador sobre la realización de estas demandas. Karasek y Theorell (1990) amplían el modelo, añadiendo la dimensión de Apoyo Social como moduladora, de tal forma que un nivel bajo de Apoyo Social en el trabajo aumenta el efecto del estrés, mientras un nivel alto lo disminuye (véase Figura 1.2).

Dicho Apoyo si existe, puede venir de compañeros y superiores en el trabajo, pudiendo amortiguar el estrés generado por las altas demandas y el bajo control del trabajador sobre éstas. Este modelo muestra que aumentando la Autonomía del trabajador junto su Apoyo Social en el contexto laboral se podría prevenir el estrés laboral.

Figura 1.2 Modelo demanda-control-apoyo.



Fuente: Karasek y Theorell (1990) modificado por Mansilla (2014).

Como ejemplo un 71.1%, considera que en su trabajo las relaciones personales son positivas o de colaboración (ISSL, 2010). Centrando en un ejemplo de Autonomía donde “casi nunca o nunca” pueden elegir o modificar distintos aspectos del trabajo a nivel regional (ISSL, 2010), destaca que el 23.7% no puede elegir la distribución/duración de las pausas (36.1% INSHT, 2011); el 22.6% frente al 34.9% a nivel nacional, no puede modificar el método de trabajo y el 21.6% las vacaciones o días libres.

La *carga mental* es un concepto que influye directamente en el trabajador conjuntamente con aspectos cognitivos, perceptivos y las relaciones emocionales asociadas a la actividad (Lobo, 2014). Está referenciada en la legislación para su estudio, evaluación y prevención. Se incluyen las demandas de tareas dadas que ejercen un sobreesfuerzo intelectual en el trabajador. Con este concepto se puede referir “al conjunto de tensiones inducidas en una persona por las exigencias del trabajo mental que realiza (procesamiento de información del entorno a partir de los conocimientos previos, actividad de rememoración, de razonamiento y

búsqueda de soluciones, etc.)". Por lo tanto la relación entre las exigencias de la tarea y los recursos mentales para hacerle frente en una persona, define su nivel de carga mental (NTP 534, p. 1).

Pero las situaciones de trabajo son muy diversas y ciertos factores contribuyen a la carga mental. Según donde procedan estos factores se pueden clasificar según la norma ISO 10075:1991 en exigencias de la tarea, están factores como la complejidad de la tarea, la atención sostenida y la responsabilidad unida al trabajo excesivo diario (ISO 10075:1991; Morillejo y Pozo, 2001); en cuanto a las circunstancias del trabajo (físicas, sociales y de organización), ejemplo son la contaminación acústica, luminosa, olores, el clima, etc. (ISO 10075:1991; Meseguer, 2008). Aclarar que el ruido es uno de los contaminantes más extendidos en el ámbito laboral que junto a la iluminación inciden directamente sobre la actividad laboral (cualquier trabajo necesita una cierta paz e iluminación para ser desarrollado) y el nivel de exigencia mental (Lobo, 2014). Otros ejemplos serían las relaciones socio laborales negativas (Meseguer, 2008) y de organización, como el tipo de organización, clima/ambiente de interrelaciones, jerarquía de mando, contactos sociales, conflictos, grupo de trabajo y el no conseguir los objetivos (ISO 10075:1991, Morillejo y Pozo, 2001). Por último, otros factores como las exigencias sociales, situación económica o normas culturales (ISO 10075:1991).

La II Encuesta Regional de Condiciones Laborales, la carga mental obtiene un 56.7% de los encuestados que responden que el nivel de atención empleado en las tareas es alto o muy alto y un 61.3% que el trato con personas ajenas a la empresa frente al 91.3% hallado a nivel nacional.

Para terminar con esta categoría, la *cualificación profesional* parece tener una relación con la inversión del tiempo empleado en el de aprendizaje de un oficio o la titulación exigida con respecto a la complejidad contenida en

el mismo. Esto hace que el empleo aporte mayor satisfacción y enriquecimiento al trabajador (Meseguer, 2008).

1.3.3 La estructura y organización del trabajo

Esta categoría se refiere, a la cultura interna, normas, régimen interno, acuerdos y estatutos de trabajadores, las prácticas de recursos humanos y las formas que se combinan las tecnologías para obtener un producto o servicio. Todo ello impacta en la satisfacción, productividad y salud de los empleados (Jodar, 1997; Meseguer, 2008; Soler, 2008). Está formada por factores como la comunicación, estilo de dirección, la participación y otros elementos organizativos:

Lo primero de todo, la *comunicación* es esencial tanto en los canales verticales como horizontales de la organización, para transmitir información, motivación, emociones y control. Cualquier distorsión, ambigüedad o incongruencia puede desembocar en conflictos interpersonales, reducción del bienestar del empleado y su insatisfacción (Robbins, 2004). Fomentándola en el centro de trabajo, las buenas relaciones entre compañeros/as podría conseguir un clima distendido y agradable en la organización, lo que “provoca un bienestar en los profesionales que deriva en un mejor rendimiento en el trabajo” (Moreno-Jiménez, 2012 p. 22).

Estilo de dirección está basado en los métodos y prácticas de supervisión para conseguir los objetivos de la organización. Por ello uno de los puntos a tratar para evitar las secuelas de los factores psicosociales, consistiría en dignificar el área laboral para que el trabajador realice sus tareas. Para conseguirlo es imprescindible reorganizar los medios y los modos con los que una empresa funciona (Aranda, Pando, Salazar, Torres, y Aldrete, 2012).

La *participación* en cuestiones referidas a decisiones incrementa el aprendizaje de técnicas resolutivas, crecimiento personal y formación del trabajador. El trabajo grupal, mejora los canales de comunicación y la exposición de alternativas de solución son necesarios para que el trabajador no adquiera afecciones de naturaleza psicosomáticas (Cuenca, 1996). En este factor, solo el 14.8% de los trabajadores manifiesta no tener *participación* en hacer lo que mejor sabe (ISHL, 2011).

Otros elementos organizativos, posibles estresores, son la falta de promoción y formación del trabajador, contexto laboral inseguro e inestabilidad provocada por una inestabilidad laboral o la ausencia de Autonomía Temporal son elementos organizativos (Cuenca 2002). El aumento del envejecimiento, subcontratación, la temporalidad, la multitarea o la falta de concreción de ella, junto a la economía sumergida, nuevos contextos propios del trabajo, generan incertidumbre, tensión, agobios e influyen sobre las conductas laborales. Son cambios continuos en la organización no ajenos a la seguridad y salud laboral del trabajador y crean competitividad interna, aislamiento, Agotamiento Emocional y negatividad al terminar la jornada (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). El ISSL (2009) recoge que el 73.2% de los trabajadores han recibido información y adiestramiento para realizar su trabajo frente al 42% a nivel nacional.

1.4 Porcentaje de aparición de los factores psicosociales tratados en la comunidad educativa

En este apartado se va a resumir los datos obtenidos en las última encuesta regional (ISSL 2010) y nacional (INSHT, 2011) de las condiciones de trabajo en el sector servicios de la Administración Pública y educación.

Centrándose en el sector docente en el que se basa este estudio, entre los factores psicosociales relacionados con la categoría *organización*

del tiempo, se halla la falta de tiempo de coordinación: para preparar el material, tareas y actividades extraescolares; las programaciones didácticas y adaptarse a los sistemas de calidad; reparto equitativo de los horarios, apoyos; reuniones de claustro, departamento, formación en centros de trabajo y tutores; aumento de horas lectivas o desplazados por falta de ellas, etc. (Gutiérrez-Moreno, 2013). No debe extrañar, la diferencias que arrojan las encuestas en el factor *horario de trabajo*, que en el sector servicios (al que pertenece la docencia) posee una media regional de 38.5 horas y 37.1 horas a nivel nacional. En cuanto la duración del trayecto al trabajo un 79.1% de los trabajadores del sector servicios donde se encuentra los docentes, afirma tardar menos de 30 minutos. Por último, casi uno de cada cuatro empleados (22.6%) manifiesta tener problemas para conciliar la vida laboral con sus compromisos sociales y familiares. Siguiendo con este factor, a nivel regional, solo el 35% declara trabajar en jornada partida y un 26.3% de mañana junto a un 18% con turnos de Mañana/Tarde. También en el sector de servicios el 11.9% de los trabajadores posee un trabajo nocturno y un 27.9% trabajan a turnos, siendo ambos los mayores porcentajes por sectores. Cabe destacar por la compatibilidad en cuanto los compromisos sociales y familiares que un 67% posee un horario fijado por la empresa. Para la duración del trayecto de casa al trabajo el 91.2% de los trabajadores de servicios emplean menos de 30 minutos. La adaptación de los trabajadores del trabajo a los compromisos es de “muy bien o bien” en un 73.9%.

Resumiendo, según los datos recogidos en las dos encuestas presentadas los porcentajes de jornada laboral por turnos y nocturnidad poseen porcentajes similares. Cabe destacar que en nuestra comunidad la adaptación de los trabajadores a sus compromisos es un 50% mejor que la nacional. También se incrementa en un 20% los trabajadores cuyo trayecto al trabajo dura menos de 30 minutos.

En cuanto a las *tareas*, el factor *ritmo de trabajo*, el porcentaje de docentes que se sienten agobiados por tareas en cortos plazos y rápidas, afectaba principalmente al 29.3% a nivel nacional frente al 2.1% del regional. Demandas directas de personas 84% en el sector servicios a nivel regional y un 69.2% a nivel nacional. Si se habla de *monotonía y repetitividad*, destaca que un 12.7% manifiesta ejercer tareas repetitivas. Únicamente un 2.1% dice que dichas tareas son de rápida solución y el 2.1% que le exigen plazos cortos y estrictos en el sector educativo (ISSL, 2010). En cuanto al factor *Autonomía* en las tareas, un 44% puede poner en práctica sus propias ideas, el 35.7% puede modificar el orden de las tareas, el 34% el método de trabajo y el 35.7% el orden de la tareas. Por el contrario, el porcentaje que manifiesta tal condición a nivel nacional en el sector Administración Pública y docentes es de un 24.1%. Para la *carga mental* destacar como cargas de trabajo las exigencias intelectuales, cuyos porcentajes más elevados, en la categoría siempre/casi siempre, se dan en las ramas de educación (43.3%, véase ISSL, 2010). La exigencias de trabajar directamente con los alumnos se manifiesta a nivel nacional en un (91.3%). ISSL (2009) destaca que en la Administración Pública y educación el 56.7% posee un nivel de atención alto, 18.7% tareas complejas y un 61.3% de trato de personas ajenas a la empresa que incrementan la carga mental. Por último, la *cualificación profesional*, teniendo en cuenta la ocupación de los trabajadores, los que manifiesta en mayor porcentaje la posibilidad de desarrollar sus habilidades y de autorrealización profesional en el desarrollo del trabajo, es decir, el tener “siempre/casi siempre” o “menudo”, la oportunidad de hacer aquello que saben hacer mejor, que su trabajo les proporciona el sentimiento de realizar un trabajo bien hecho y que tienen la sensación además de estar haciendo un trabajo útil, se encuentra en segundo lugar el personal docente con un 80%. Porcentaje similar son reflejados en la Encuesta Regional con una tercera posición por medio de un 77%, dicho colectivo está “completamente de acuerdo” o “de acuerdo” con que en el trabajo tienen oportunidades de aprender y prosperar (ISSL, 2010).

Nuestra última categoría de la clasificación de los Factores Psicosociales según Cuenca (1996) está la *estructura de la organización del trabajo*. Como ejemplo del factor *estilo de dirección* en la docencia (sector del que parte la muestra), un estudio de Restrepo y López (2013) muestra que una práctica implementada por los centros educativos es la reorganización flexible del trabajo, se convierte en un sesgo positivo frente a las condiciones de trabajo, clima social, la satisfacción y evoluciones laborales. Se mejora la calidad del servicio, bien común, productividad, ética del servicio público y eficiencia frente a las medidas menos flexibles. Sin embargo, solo el 5.2% del personal docente manifiesta no tener *participación* en hacer lo que mejor sabe (ISHL, 2011).

Otros elementos organizativos en el sector de servicios es donde se presentan los mayores porcentajes de insatisfechos con su salario (28.1%). También presenta los mayores porcentajes (45%) de personas que consideran que su trabajo no le ofrece posibilidades de ascenso profesional (ISSL, 2010). Si se habla de la antigüedad en el centro de trabajo o el envejecimiento realizando la misma tarea después de los 60, un 32.9% del personal de servicios se ve en el mismo puesto (ISHL, 2011). Atendiendo a la inestabilidad en el sector de servicios, el 21.7% considera estar de acuerdo en la posibilidad de perder su empleo en los próximos 6 meses (ISSL, 2009).

No obstante, esta comparativa repercute en el porcentaje de satisfacción en el trabajo. Por ello, sería interesante ilustrar las diferentes molestias o preocupaciones de este sector a nivel nacional y regional, de los anteriores factores (véase Tabla 1.2).

Se observa entonces que el porcentaje del ruido, iluminación y exposición a agentes tóxicos es casi tres veces superior a nivel nacional frente a los docentes de la Región de Murcia. También sorprende el malestar creado por la Autonomía, ritmo de trabajo, dificultad de la tarea cantidad de trabajo, las posturas que deben adoptar y la relación con otras personas no

empleadas posee aproximadamente el doble de personas molestas por estos factores a nivel nacional frente al regional (Véase, Tabla 1.2).

Tabla 1.2 Distribución de los trabajadores que consideran molestos o preocupantes diferentes aspectos relacionados con las condiciones de trabajo.

| Datos en % de total de trabajadores de la Administración pública y educación | R.Murcia 2009 | Nacional 2011 |
|--|---------------|---------------|
| La autonomía para realizar su trabajo | 9.7 | 26.7 |
| El ritmo de trabajo | 19.8 | 34.8 |
| El horario de trabajo | 20.2 | 22.2 |
| La dificultad o complejidad de las tareas | 7.1 | 20.8 |
| La monotonía | 14.2 | 11.4 |
| La cantidad de trabajo | 18.3 | 35.9 |
| La relación con los compañeros | 20.5 | 24.1 |
| La relación con los jefes | 15.2 | 23.6 |
| La relación con otras personas no empleadas | 15.1 | 32.3 |
| Las posturas que debe adoptar | 15.4 | 35.6 |
| Los esfuerzos físicos que ha de realizar | 14.5 | 19.8 |
| El ruido existente en su puesto de trabajo | 5.2 | 15.7 |
| La iluminación del puesto | 3.9 | 15.1 |
| La temperatura y humedad en el puesto | 8.8 | 8.4 |
| La manipulación/respiración de sustancias nocivas/tóxicas. | 6.0 | 15.1 |
| El riesgo de tener un accidente | 25.6 | 27.4 |
| El riesgo de tener una enfermedad | 25.7 | 15.1 |
| El riesgo de perder el empleo | 51.5 | 46.5 |

Fuente: Actualizado de ISSL (2010).

Por último, señalar que en esta comparativa se ha de tener en cuenta las diferencias de calendario cuando se realizó el trabajo de campo de la Encuesta Nacional y la Encuesta Regional.

1.5 Consecuencias de los factores psicosociales de riesgo en la salud

A continuación, se incluye casos de la literatura previa sobre las relaciones de los factores psicosociales recogidos en los anteriores apartados y sus consecuencias en la salud de los trabajadores.

Se puede empezar este apartado, con el incremento de la importancia del tema en cuestión desde que en 1950 se creara un comité formado por la OIT y la OMS, para la defensa de la salud laboral y mantenimiento del bienestar físico, mental y social de los trabajadores; prevención de las condiciones laborales negativas; la protección contra los factores adversos de la salud; y mantener y situar al trabajador en un contexto adaptado a sus capacidades psicológicas y fisiológicas.

Para más recurrencia, la LPRL (1995) no únicamente incluye las condiciones ambientales y físicas como condiciones del trabajo que pueden provocar daños en el individuo; añade factores psicosociales (la organización, demandas de tareas, etc.) que pueden derivar en problemas psíquicos y/o físicos.

Sin embargo los trabajadores asocian las condiciones de trabajo, a sueldos. Es la demanda más recurrente de mejora de condiciones de trabajo, nunca lo relacionan con la mejora de los factores psicosociales que pueden afectar a la salud. Sin embargo, el rendimiento se encuentra afectado explícitamente o implícitamente por esas condiciones de trabajo que abarcan las dimensiones sociales, físicas y personales que influyen en los entornos laborales (Robalino, 2012).

Según Villalobos (2004) los factores psicosociales pueden generar dos respuestas de enfrentamiento y con consecuencias a la salud. En cuanto al enfrentamiento puede producir la reducción de interés en la

participación y deseo de lucha. En cuanto a la salud, pueden provocar estrés, el cual altera la subjetividad, fisiología y la motricidad del individuo.

En la tabla original de enfermedades profesionales de España (1978), no existían los efectos psicosociales en trabajos con sobrecarga, desigualdad entre cantidad de trabajo/tiempo, trabajo repetitivo combinado con sobrecarga de trabajo, trabajo con técnicas de producción en masa, combinado con ritmo o control horario, nocturnidad y trabajo con estresantes físicos. Pero debido a sus efectos en la salud, en la revisión del 2010 se incluyeron las enfermedades psicosomáticas y del comportamiento (Nieto, 2014).

Los Conflictos de Roles, la Ambigüedad y carga mental, condiciones deficientes de organización, la ergonomía del mobiliario que genera malestar en diversas zonas del cuerpo en trabajos de oficina ante el ordenador, etc. son algunos de los factores en los que la opinión de trabajadores coinciden en su posible implicación del riesgo para la salud (Morillejo y Pozo, 2001). El exceso de trabajo, la escasa participación y toma de decisiones, cambios significativos y repentinos en la organización laboral, producen un elevado desgaste físico y mental, síntomas de patologías óseas y musculoesqueléticas, deterioro en la vista, enfermedades del aparato digestivo y respiratorio, junto a las migrañas. Este perfil, pone en evidencia varias características de las condiciones laborales, de estrés y salud de los trabajadores de nuestro medio: hay altas exigencias horarias y altas demandas laborales que afectan la vida extra laboral del trabajador, condiciones de trabajo deficientes y varios síntomas y problemas de salud que la literatura relaciona con deficientes condiciones ergonómicas y estrés (Chiu, Ku, Lee, Sum, Wan, Wong y Yuen, 2002).

García, Luceño, Jaén y Rubio (2007) indican que los empleados que se sienten fatigados, estresados y poco satisfechos; presentan baja laboral, han sufrido un accidente de trabajo o están enfermos perciben su entorno

laboral de forma más adversa. Esta percepción puede ser evaluada a través del Cuestionario Multidimensional DECORE (Demandas cognitivas, Control, Recompensas y Apoyo organizacional) (García et al., 2007).

El cambio del entorno laboral y el sometimiento en condiciones inhumanas de los obreros, en beneficio del crecimiento de su productividad, termina afectando al individuo en perjuicio de su salud (Robalino, 2012).

Si se analiza la relación entre condiciones de trabajo y salud, abarcando la comprensión integral de factores que inciden en el rendimiento, bienestar y felicidad de los docentes en el ejercicio de la profesión, podrían suceder dos cosas; que el trabajo puede contribuir para la realización personal y profesional o desencadenar patologías que perjudican el bienestar y el rendimiento (Robalino, 2012).

A continuación se describe qué consecuencias generan estos factores en el sector educativo en la que se basa esta muestra.

1.5.1 Consecuencias de los factores psicosociales en la salud de los docentes.

Los miembros de la comunidad educativa, ejercen su profesión en un contexto donde se fusionan situaciones generales y particulares que favorecen o perjudican su salud. Dicha salud es afectada por enfermedades ocasionadas por los hábitos insalubres, falta de conocimiento, programas y proyectos encaminados a promocionar estilos de vida saludable y de prevención (León, 2013). Esta actividad ejercida por esta comunidad es ambivalente, posee dos caras. Por el lado positivo, es una actividad de autorrealización profesional, que puede darle sentido a toda una vida. Por otro lado, la cara oculta de la profesión docente: una profesión exigente, a

veces agotadora tanto físicamente y mentalmente, sujeta a juicio popular que la pone a prueba, tanto en sus conocimientos como en la coherencia personal del profesor.

Por lo tanto, las anteriores relaciones dadas entre los factores psicosociales y la salud de los trabajadores se repiten en el gremio de la docencia. Por ello, se intenta analizar con el fin de mejorar la salud de los docentes, ya que los profesores sanos tienen mejor perfección de su profesión, relación con sus alumnos, mejores expectativas de futuro e integración en su profesión (Montoya, 2012). Una de esas correspondencias de los factores psicosociales de riesgo se revela en los riesgos de orden psicosocial. Estos impactan sobre la salud mental de los docentes derivando en *burnout* (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). Este vínculo entre los factores psicosociales de riesgo y el síndrome de *burnout* determinan situaciones de sobrecarga cuando el docente advierta alteraciones de sus expectativas en su lugar de trabajo. Estas situaciones llegan a producirle despersonalización, Cinismo y sentimientos negativos; agotándolo así emocionalmente (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). Se puede suponer que el síndrome de estar quemado en el trabajo y sus consecuencias, así como, manifestaciones físicas y mentales en los trabajadores, son patologías, secuelas, derivadas a la exposición crónica de factores de riesgo psicosociales laborales negativos. Las afirmaciones de Cox y Griffiths (1996), unen los dos planos de manifestaciones tanto la salud psicológica como la física, ambos atacados mediante mecanismos psicofisiológicos activados por el estrés. Ejemplo de secuela física de estos factores de riesgo, son los trastornos cardiovasculares (Jiménez, Jara y Miranda, 2012).

Dentro del anterior modelo de clasificación elegido, en el apartado de las estructuras de la organización del trabajo, se pueden hallar más causas potenciadoras del *burnout*. Como ejemplo se propone las decisiones de la directiva del centro y la Consejería, sin contar con el docente, reuniones irregulares del claustro, introducción constante de nuevas tecnologías,

inadecuado reparto de puestos con respecto a la formación, falta de comunicación, los problemas familiares, la cultura, características personales, género, edad, docentes con patrón de personalidad de tipo A o las expectativas y reconocimiento del trabajador (Urrego-Montoya, 2013). Más ejemplos son la acogida en los departamentos de destino, existencia de incentivos institucionales, coordinación y el salario entre trabajadores, ya sean interinos o funcionarios. Se ha de recordar el problema actual asociado al contexto de jóvenes sin perspectivas de futuro. Dichos jóvenes vuelven a las aulas, provocando un aumento del ratio por aula que varía el contexto del docente; aumento de trabajo estresante y la Ambigüedad de Rol (docente-orientador). También la elección del horario, materia y turno (Arévalo-Pachón y Guerrero, 2012). Aun así, con los factores más negativos que positivos, los docentes llegan muy motivados al nuevo reto, que contrasta con la estabilidad laboral, la burocracia, la labor docente y su Ambigüedad de Rol (Gestión vs. Docencia vs. Gestión, vs. Investigación vs. Organización) o la conciliación de la vida laboral en la asignación de turnos. Este último se manifiesta en compaginar las actividades laborales con las domésticas, los turnos de mañana y tarde, relación entre los horarios escolares de los hijos y el laboral, incluyendo los tiempos de ocio con la dedicación familiar/laboral, etc. entre otros. En semejante contexto de crisis laboral, Moreno-Jiménez (2013) detecta aumentos en la carga mental, el *burnout*, la violencia y las relaciones interpersonales conflictivas. Luego el entorno, sí afecta a la salud mental y física del docente, repercute en el nivel de calidad de su labor.

Los resultados Arévalo-Pachón y Guerrero (2012) fueron que los grupos ocupacionales que reportan más problemas con las condiciones de trabajo, estrés, salud y conflictos trabajo-familia y trabajo-uso del tiempo libre son los docentes y los administrativos de facultades; la condición de ser mujer está relacionada con otras variables importantes; el estrés de rol está relacionado con varias condiciones de trabajo, alteraciones de la salud, otros estresores y género.

Continuando con factores asociados al contexto del individuo que pueden afectar la salud laboral, están la forma, estilo, condiciones, metas y decisiones de su vida. Se añade, las influencias culturales, relaciones familiares y Apoyo Social moderado por sus factores psicológicos además de la predisposición genética, las enfermedades hereditarias o cambios bioquímicos entre otros (Garita, 2013).

Como en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia, algunas instituciones públicas presentan que la adaptación al trabajo de los docentes se halla sometida a condiciones de estrés. Por ejemplo la sobrecarga laboral, usuarios problemáticos, fallas en el sistema de acceso y cobertura de estos servicios que generan inestabilidad laboral; así como, políticas organizacionales del centro y políticas de recortes del gobierno regional. El porcentaje de profesionales del sector educativo que se adaptan a las condiciones de trabajo, es elevadamente alto debido a la carencia de oferta laboral. Así pues, los profesionales terminen cumpliendo los cambios continuos de los sistemas educativos; una adaptación a ciegas del paradigma dominante, “tratando de conciliar la racionalidad económica y la racionalidad social, el triunfo de la primera en detrimento de la segunda” (Otero y León, 2013, p. 144).

Pero no únicamente son problemas organizacionales. También la literatura expone algunos problemas de salud que son comunes en los docentes como afecciones musculoesqueléticas, de varices y de la voz; siendo la principal fuente de incapacidad y reconocimiento en el cuadro de enfermedades profesionales, los problemas de la voz (Fernández, Marrero, Vilaseca y Martínez, 2015). Las enfermedades relacionadas con el sistema de comunicación verbal, son la única patología asociada a enfermedades profesionales del docente. Sin embargo, existe una gran diferencia entre los casos comunicados a los servicios médicos y las licencias causadas por agravamiento del problema. Son síntomas propios del gremio a padecer en los centros educativos, de los cuales el docente se adapta pasando a

convivir con ellas en su rutina diaria, creándose secuelas de carácter crónico. Fernández et al. (2015) renueva la relación entre las variables ambientales, como el nivel de ruido, la elevada jornada laboral y el ratio de alumnos por clase sobre las enfermedades de la voz. La salud bucal es parte de un problema en los que los aspectos afectivos y psicosociales están asociados en la relación entre enseñanza y aprendizaje, y no ha de verse como un problema de salud del trabajo que concierne al trabajador. Es evidente que dichas patologías son el resultado de procesos peligrosos en el trabajo docente (Fernández et al., 2015). Los factores que muestran diferencias significativas para los problemas de afonía son la carga lectiva semanal, el índice de tabaquismo, la cantidad de agua ingerida al día, las horas de sueño, ser o no ser tratado por un logopeda, tiempo hablado en clase, nivel educativo donde se ejerce (Fernández et al., 2015).

García (2011), además de la contaminación acústica que influye directamente en efectuar un mayor esfuerzo en el uso de la voz, señala ciertos factores hallados, como los más importantes y más determinantes sobre condiciones laborales y organizacionales que afectan a la salud en labor educativa tales como: mayor presencia de una doble carga laboral por las demandas laborales y familiares (trabajo doméstico, cuidado de familiares, etc.); insatisfacción laboral en trabajadores sobrecualificados; escasez de materiales para el desarrollo de las actividades docentes; uso de posturas mantenidas durante toda la jornada laboral; presencia de ambientes de trabajo poco confortables; exposición a situaciones de violencia e inseguridad, en barrios marginales; carencia de programas de promoción de la salud y bienestar docente, así como ayudas sociales.

Ruiz-Calzado y Llorent (2015) recogen estudios que certifican las bajas laborales de los docentes que alertan del aumento monumental de las bajas de tipo psiquiátrico, que no se hallan en otras profesiones. Las bajas psiquiátricas tienen mayor gasto económico por no estar definido el tiempo de recuperación, pero si estar asociadas a la baja productividad y

absentismo laboral. Debido a este impacto en los recursos económicos de la Administración Pública durante estos últimos años, se han estudiado con mayor intensidad por diversos autores. Tras varias similitudes entre dichos estudio, la importancia de los factores psicosociales para la salud de los trabajadores, se ha ido reconociendo cada vez de forma más amplia. Los estudios supusieron un aumento y profundización del tema, así como diversas interpretaciones de los conceptos (Moreno-Jiménez y Báez, 2010).

Aunque no se han registrado todos los accidentes, entre 2000 y 2008 se produjeron 76.147 accidentes de trabajo con baja laboral en el sector de la educación. La docencia no está exenta de riesgos que posteriormente pueden materializarse en accidentes de trabajo. No es un trabajo tan seguro, como interpreta la sociedad. Posee un gran número de situaciones que generan multitud de bajas entre el profesorado y que no están contabilizadas dentro de dichas estadísticas. El 30% de las bajas por enfermedades laborales más comunes entre los docentes, responden principalmente a problemas del aparato respiratorio y fonador (afonías, disfonías, etc.); el 20% de las bajas son debidas a los problemas traumatológicos y reumatológicos, provocados por posturas forzadas y movimientos repetitivos; y el 15%, por motivos psicológicos tales como estrés, *burnout* e insatisfacción laboral (Pérez, 2010).

Para entenderlo mejor, se fija un entorno concreto, como el facilitado por García (2011) (véase Tabla 1.3). Los docentes muestran quejas sobre la iluminación inadecuada (33%), ruido persistente dentro del aula (37.8%) y el mixto donde se incluye el ambiental y el del aula (25.2%) de los docentes encuestados. En condiciones termo higrométricas el 24.8% manifiesta trabajar en altas temperaturas frente al 31.7% en bajas. Los cambios bruscos de temperatura fueron reportados por el 20.9%. La presencia de las barreras arquitectónicas como falta de condiciones de seguridad fue expresada por un 17.4% (García, 2011).

Tabla 1.3 Factores psicosociales de riesgo en el entorno laboral.

| CONDICIÓN DE RIESGO | PRESENCIA | AUSENCIA |
|---|-----------|----------|
| I. Ambiente de trabajo | | |
| * Contaminantes físicos | | |
| 1. Iluminación : Adecuada | 34.3% | 12.6% |
| Inadecuada | 33.0% | 4.3% |
| 2. Ruido: Dentro del aula (persistente) | 37.8% | 5.2% |
| Dentro del aula (no persistente) | 14.8% | 7.4% |
| Ambiente | 14.8% | 3% |
| Mixto (aula-ambiente) | 25.2% | 5.2% |
| 3. Radiaciones | 7% | 13% |
| * Contaminantes químicos | | |
| 1. Gases | 13% | 20% |
| 2. Humos | 15.2% | 19.1% |
| 3. Vapores | 9.1% | 17.4% |
| 4. Partículas | 15.7% | 14.3% |
| * Condiciones termo higrométricas | | |
| 1. Bajas temperaturas | 31.7% | 9.1% |
| 2. Altas temperaturas | 24.8% | 11.3% |
| 3. Humedad | 16.5% | 14.8% |
| 4. Cambios bruscos de temperatura | 20.9% | 10.4% |
| 5. Corrientes de aire frío en recintos cerrados | 19.6% | 10.9% |
| * Contaminantes biológicos | | |
| * Condiciones de seguridad | | |
| 1. Barreras arquitectónicas | 3.5% | 17.8% |
| 2. Elementos de protección personal-EPP | 17.4% | 13.9% |
| 1. Manejo de pesos | 18.3% | 16.5% |
| 2. Posturas inadecuadas | 12.6% | 17.8% |
| * Carga mental | | |
| 1. Estrés | 22.2% | 11.7% |
| 2. Depresión | 18.3% | 13% |
| 3. Frustración | 19.5% | 13.5% |

Fuente: Modificada de García (2011).

Como causas más probables de consulta médica, la más frecuentes son el estrés (40.9%), seguido de las varices en las piernas (29.1%). No sorprende que la disfonía o afonía (27.8%) se encuentre en un tercer lugar. Únicamente un 2.2% visitaban al médico por hipoacusia (García, 2011) (véase Tabla 1.4).

Tabla 1.4 Causas de consulta en los docentes.

| ENFERMEDAD | PORCENTAJE |
|------------------------|------------|
| Hipertensión arterial | 9.6% |
| Tendinitis | 16.1% |
| Estrés | 40.9% |
| Lumbago o ciática | 15.7% |
| Colon irritable | 28.3% |
| Gastritis | 18.3% |
| Reumatismo, artrosis | 15.2% |
| Neurosis | 1.7% |
| Depresión | 3.5% |
| Varices en las piernas | 29.1% |
| Resfríos frecuentes | 20.9% |
| Disfonía o afonía | 27.8% |
| Hipoacusia | 2.2% |
| Diabetes | 3.5% |
| Enfermedad de columna | 20.9% |

Fuente: Adaptado de García (2011).

Este mismo autor obtiene tras una encuesta con la pregunta “si en el último año ha presentado algún síntoma” (Tabla 1.4), el dolor de espalda con un 42.6%, seguido de un 25.7% quienes indican presentar insomnio. Por último, la dificultad para concentrarse con un representativo 18.3%. Un 32.6% de docentes del total de trabajadores de la VII Encuesta Nacional de Condiciones del Trabajo son los que más quejas refieren de la zona alta de la espalda, un 43.9% la zona baja, 44.9% del cuello, 11.2% hombros, 6.4% brazos y 7.4% de piernas. La exigencia mental de las tareas hace que el 22.9% no consiga olvidarse del trabajo (ISSL, 2010) lo que da lugar a padecer insomnio (25.7%, véase Tabla 1.5) o a no dormir o dormir mal (21.7% véase ISSL, 2010).

Tabla 1.5 Síntomas presentados en los docentes.

| SÍNTOMA | PORCENTAJE |
|--------------------------|------------|
| Dolor de espalda | 42.6% |
| Insomnio | 25.7% |
| Angustia | 20% |
| Desinterés por el género | 16.5% |
| Dificultad concentrarse | 18.3% |

Fuente: García (2011).

Resumiendo, en los últimos años de crisis las empresas han experimentado transformaciones de aumento de competitividad e innovación tecnológica a nivel internacional. Esto ha provocado un gran cambio en el contenido de trabajo, organización y modo de realización de las tareas. Estas condiciones laborales pueden afectar a la salud psicológica (estrés, *burnout*, etc.), fisiológica (fatiga, dolor de espalda, insomnio, etc.) y a la satisfacción laboral (rendimiento laboral, estabilidad laboral etc.). Uno de los sectores laborales afectados por estos factores negativos es el de la enseñanza, el cual, obtiene unos porcentajes de rendimiento inferiores, mermando la calidad educativa y aumentando el absentismo docente que repercute en pérdidas económicas.

2 RIESGOS PSICOSOCIALES

A nivel europeo e internacional, en los últimos años preocupa el panorama de seguridad y salud en el trabajo. Esto crea una emergencia de la necesidad de estudios y análisis de los nuevos riesgos psicosociales (Giner, 2012). Además la organización actual del trabajo está sufriendo cambios importantes que no son ajenos a la seguridad y salud. Está surgiendo un nuevo paradigma que incluye las condiciones psicosociales, no solo como factor que influye en el bienestar subjetivo del trabajo (Moreno-Jiménez, 2000). Estos cambios que han ocurrido en las últimas décadas son de carácter sociodemográfico, económico, político, y tecnológico y han originado nuevos riesgos psicosociales en el trabajo que afectan a la salud y la calidad de vida laboral, pues incrementan los niveles de estrés de los trabajadores.

Los poderes públicos y fuerzas sociales deben priorizar la atención sobre la cultura de la prevención de los riesgos que pueden derivarse del desempeño del trabajo, con el objetivo de que España que dejó de registrar aumento en los accidentes laborales. Este incremento solamente se refleja en accidentes donde el trabajador tenga influencia directa ya que debido al paro creado por la crisis, no puede evitar el efecto depresivo, ansiedad y estrés que incrementan su siniestralidad laboral por infartos o derrames cerebrales (Pastor, 2015). Para ello se comparte el objetivo de Gil-Monte (2012) de presentar este tipo de riesgos, sus consecuencias, y algunas recomendaciones para promover la salud en el trabajo como estrategia para mejorar la salud pública. Este estudio se centra en el mundo de la educación en la Región de Murcia, ya que presenta características propias a la hora de investigar los riesgos laborales a los que los profesores no universitarios están sometidos (Latorre, 2007).

2.1 Concepto de riesgo psicosociales

El concepto de riesgo psicosocial reúne los elementos de la probabilidad de su ocurrencia y la gravedad de sus consecuencias como

elementos centrales y que delimitan sus características (art. 4 LPRL). Como cualquier otro riesgo se mide en función del valor de la probabilidad y de la gravedad de sus consecuencias (probabilidad de ocurrir y el daño a causar). Si la probabilidad puede variar entre baja, media y alta el daño puede ir de trivial a grave e intolerable. Todas las combinaciones de los valores de estas dos variables son posibles, por lo que la relación de los factores psicosociales de riesgo es igual que las que pueden tener el resto de riesgos laborales (Gómez, González, López, Rodríguez, 1996).

Entonces los riesgos psicosociales se definirían como aquellos hechos, acontecimientos, situaciones o estados del organismo que poseen una alta probabilidad de dañar gravemente la salud de los trabajadores. Sin embargo a diferencia de estos, los factores psicosociales son condiciones organizacionales y hechos, situaciones o contextos que se propagan como riesgos psicosociales laborales tienen una clara probabilidad de dañar la salud física, social y mental del sujeto. Cada trabajador puede experimentar los efectos de los riesgos psicosociales en su salud y contexto laboral de forma importante, aunque diferente (WHO, 1999). Por consiguiente, tanto WHO (1999), Moreno-Jiménez y Báez (2010) consideran que los factores psicosociales de riesgo y los riesgos psicosociales están relacionados, pero poseen independencia de tipo situacional y contingencial.

Moreno-Jiménez y Báez (2010) clasifican ambos conceptos tan cercanos en definición de menor a mayor incidencia negativa sobre la salud del trabajador. Por medio de tres niveles, siendo el 1 el de menor gravedad y 3 el de mayor trascendencia psicológica determinando la menor o mayor probabilidad de afectar de forma seria a la salud psicosocial en un periodo no corto de tiempo. De esta forma, en el primer nivel se presentan los factores psicosociales; en el segundo nivel los factores psicosociales de riesgo; y por último en el tercer nivel se colocaría los riesgos psicosociales.

Los riesgos psicosociales laborales al no ser independientes, se necesita buscar sus antecedentes. Los antecedentes están en los factores psicosociales de riesgo. Buscando sus antecedentes, se debe de considerar que su varianza depende también del valor espacial y temporal del propio riesgo. Por lo que su estudio no ha de limitarse a sus antecedentes y han de evaluarse mediante sus indicadores propios directos, que son necesarios desarrollar para prevenirlos, controlarlos y en el peor de los casos, evitarlos (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). Para diseñar estrategias preventivas, Pulido et al., (2013) sugieren que la importancia relativa de los diferentes predictores de riesgo difiere y se discuten también en términos de la relevancia de incorporar elementos políticos, familiares y psicopedagógicos.

Según Moreno-Jiménez y Báez (2010) los riesgos psicosociales, para poder controlarlos, prevenirlos y en un fin evitarlos, no se ha de conocer solo su contexto sino también sus características. En lo referente a las características, se sigue la clasificación de Moreno-Jiménez y Báez (2010): En primer lugar los riesgos psicosociales perjudican a los derechos fundamentales del trabajador. Estos derechos son el derecho a una salud positiva o negativa, la dignidad o intimidad del trabajador, derecho a la libertad y la integridad física y personal. Dichos derechos se vulneran por ejemplo, con el acoso moral o sexual, la violencia, etc. cuya protección viene recogida en la Constitución Española en artículos que defienden los derechos fundamentales de las personas (véase art. 10, 14, 15 y 18). En el art. 4 del texto refundido del Estatuto de los Trabajadores especifica también el derecho de la intimidad frente a ofensas verbales, físicas o sexuales. En segundo lugar, tienen efectos integrales sobre la salud del trabajador. Son efectos mayores que los factores psicosociales dado su frecuente asociación al estrés agudo; la violencia, acoso laboral / sexual afectan habitualmente a la productividad del trabajador. El estrés crónico como el *burnout* generan trastornos adaptativos (Moreno, Aranda, Aldrete, Flores y Pozo, 2006). Esos efectos repercuten en la salud mental y física de los trabajadores siendo su mayor incidencia en la salud mental. La exposición prolongada a ciertos riesgos psicosociales generan ansiedad y depresión (Cox, Griffiths y Leka,

2005; Cox, Griffiths y Rial, 2010). Las violaciones de las expectativas laborales básicas podrían generar alteraciones en los procesos emocionales, conductuales y cognitivos que derivan en graves trastornos mentales (los más típicos son depresión, suicidios o conductas). De hecho la OIT (2010) sugiere como enfermedad profesional, el trastorno de estrés postraumático por su ocurrencia. Este trastorno es asociado principalmente a riesgos psicosociales como la violencia, el acoso laboral y el acoso sexual (Tehrani, 2004, 2010). Por último pero no menos importante, poseen formas de cobertura legal. Las bases de la legislación europea las establecen las directivas *Framework Agreement on Work Related Stress* (Monks, Strube, Reckinger y Plassman, 2004) y la *Framework agreement on harassment and violence at work* (UE-OSHA, 2007). En España el criterio técnico 62/2009 de la Inspección de Trabajo reconoce el acoso laboral como infracción en la Prevención de Riesgos Laborales.

2.2 Consecuencias y efectos de los riesgos psicosociales en general

A consecuencia de las considerables alteraciones en las organizaciones y de los procesos de globalización actual, los efectos crecientes de los riesgos psicosociales podrían tener un impacto negativo claro sobre el desempeño del empleado. Dicho peligro, por un manejo inadecuado supondría un riesgo que constituye condiciones médicas agudas o crónicas, con el aumento de accidentes o disminución de la productividad (Zambrano y Suasnavas, 2012).

Como se ha comentado, todo riesgo laboral genera consecuencias que afectan tanto a la salud física, mental, funcionamiento de la empresa etc., tal y como refleja la siguiente Tabla 2.1.

Tabla 2.1 Consecuencias y efectos de los riesgos psicosociales

| | |
|-------------------------------------|--|
| Problemas relacionados con la Salud | Salud Física Salud Mental Consumo de sustancias Trastornos psicosomáticos |
| Actitudes ante la empresa | Satisfacción laboral Implicación laboral Conductas contraproducentes |
| Tiempos de trabajo | Rotación de personal Presentismo Bajas laborales Duración de las bajas |
| Costes económicos | Accidentes de trabajo Pérdida de materiales Rendimiento Productividad |

Fuente: Modificado de Roozeboom, Houtman y Van den Bossche, (2008).

Muchos autores encuentran relaciones significativas entre la causa y el efecto de los factores psicosociales y su materialización en riesgos. Debido a la importancia de algunos riesgos, nos parece importante clasificarlos para así concretar sus consecuencias y efectos particulares.

2.3 Clasificación de los riesgos psicosociales

En la literatura previa no existe una clasificación homogénea de los riesgos psicosociales. Moreno-Jiménez y Báez (2010) consideran los más importantes debido a la gravedad y extensión de las ocurrencias de sus consecuencias en el entorno laboral los siguientes: la violencia, el estrés y el acoso.

A continuación, se exponen los riesgos psicosociales más reconocidos por su extensión como por sus consecuencias y algunos otros que tienen cierto consenso como riesgo grave para la salud del trabajador. Existía ya un amplio marco teórico del siglo pasado sobre algunos de estos riesgos psicosociales que era difícilmente abarcable, debido los temas genéricos en las relaciones humanas se acompaña y complementa, cuando no se duplica, por la literatura de diferentes enfoques particulares de las llamadas ciencias sociales que investigan en ellos (Aróstegui, 1994). Por ello, brevemente se introducirán la definición de cada uno de estos riesgos, sus consecuencias, principalmente en el sector docente, objeto de estudio de este trabajo.

2.3.1 Violencia laboral

La violencia es uno de los más claro ejemplos de términos para los que las ciencias sociales poseen diferentes definiciones. Todas ellas siempre basadas en el uso de la fuerza física y entre relaciones humanas. Transcribiendo la definición del *English Oxford Dictionary*, se diría que es “el ejercicio de la fuerza con vistas a inferir una lesión o un daño a las personas o a la propiedad; la acción o conducta que es caracterizada por ella (por la fuerza física)”. Siendo una pena que el Diccionario de la Lengua Española no lo defina indirectamente como “cualidad de violento” (Aróstegui, 1994). Aróstegui tras recopilar varias definiciones y una investigación con respecto a su definición, decide en sus términos más genéricos entender como violencia “toda resolución, o intento de resolución, por medios no consensuados de una situación de conflicto entre partes enfrentadas, lo que comporta esencialmente una acción de imposición, que puede efectuarse, o no, con presencia o manifiesta de la fuerza física” (p. 30). Se entiende pues que esta situación social implica dos actores.

Se define violencia producida como consecuencia directa del trabajo, como cualquier comportamiento, acción o incidente que no siga el canon de

lo razonable, produciendo un asalto o lesión, como un sentimiento de humillación o amenaza a una víctima (OIT, 2003 citado por Moreno-Jiménez y Báez, 2010). Dentro del contexto laboral, tanto la Comisión Europea lo define como el maltrato, amenaza o asalto del trabajador incluyendo los desplazamientos al trabajo, con riesgo explícito o implícito a su seguridad bienestar o la salud. En otra terminología, la OMS la define como la intencionalidad de uso del poder, amenaza o efectivo, cuya consecuencia altamente probable o llevada a término, sea la lesión, la muerte, daño psicológico, mal desarrollo o privación.

Por todo lo anterior y de forma general, la legislación española establece el derecho a la seguridad personal y la protección y seguridad contra la violencia como consecuencia de sus derechos básicos como ciudadano. Además se recoge de forma específica en la Constitución Española, cuyo artículo 15 reconoce el derecho a la integridad física y psicológica de toda persona. No obstante, los artículos 170-172 de nuestro Código Penal sancionan igualmente la violencia, amenazas o coacciones que puedan infringirse a las personas. La necesidad de adoptar medidas preventivas y disuasorias en los contextos en los que sea necesario, está establecido en la Ley Orgánica 1/1992 en su artículo 13 sobre Protección de la Seguridad Ciudadana. Por último complementando las anteriores legislaciones, aparece Ley 23/1992 de Seguridad Privada y el Reglamento de Seguridad Privada que completan la adopción de las medidas suficientes de seguridad (Moreno-Jiménez y Báez, 2010).

La definición de violencia en el contexto entre profesores, está concretada en el tipo de violencia en el propio ámbito de trabajo, siendo ésta la más extraña pero posible de todas. Dentro de esta clasificación se puede encontrar con mayor prevalencia (robo y asalto) y la violencia del cliente (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). Siguiendo a estos autores se ha incluido como riesgo psicosocial, pero debido a que existen escasos estudios en España que puedan darnos datos de violencia entre profesores, se

considera un estudio limitado en información empírica. Sin embargo, se puede incluir como violencia la conducta de maltrato, de persecución física y/o psicológica (Moreno, 1998) entre profesores que selecciona a un igual como víctima de sus repetidos ataques de efectos negativos sobre el agredido, desmoralizándole, deprimiéndole e incluso creándole ansiedad (Olweus, 1998); vandalismo y violencia sobre las cosas; desestabilizar o boicotear el funcionamiento del aula, mediante desafío o insultos entre la relación docente-alumno; violencia física o verbal aislada, mediante motes, insultos, peleas y extorsiones.

En cuanto a las consecuencias y efectos de este riesgo, la más generalizada se halla en la relación entre la violencia que genera el sufrimiento personal al caer en la relación político-burocrática. Ésta impacta en la salud física y psíquica de los agentes públicos, resultado de la corrupción y gestión pública (Scialpi, 2002). El impacto psíquico podrían ser los trastornos depresivos por la amenaza severa durante largo tiempo (Jaureguizar, Bernaras, Soroa, Sarasa y Garaigordobil, 2015). Pero esto no atrae de igual forma la atención pública como la llamada alarma social de violencia escolar que se une a las incontables fuentes de demandas y presión social con las que el profesorado y los centros educativos deben enfrentarse (Moreno, 1998).

Esta presión se agrava si la opinión pública nace en ambientes sociales y económicos muy azotados, donde la violencia es el medio de interrelaciones, por lo que no es extraño que en su conducta se añada de forma similar a hablar, y poco a poco se incorpore en su círculo de amistades. Los especialistas en violencia en las aulas, recomiendan actuar en estos focos, que son causa de propagación de violencia; de tal forma se evitará que sean efectos disruptivos de la acción formativa de los centros docentes (Estévez, Martínez, Moreno y Musitu, 2006). Por consiguiente, gran parte de la responsabilidad de esta violencia laboral docente y su escalada en la realidad, vienen motivadas porque los individuos están

enclavados en la violencia de su sociedad y este entorno negativo influye rápidamente en su vida cotidiana (Fernández, Aguilar, Álvares, Pérez y Salguero, 2013) afectando al docente como principal personaje del contexto.

El aumento de esta violencia laboral propició la redacción de la Ley 1/2013, de 15 de febrero, de Autoridad Docente de la Región de Murcia. Esta ley, permite al docente gozar del respeto y consideración hacia su persona por parte de todos los miembros de la comunidad educativa y en los casos de agresión física o moral a docentes causada por el alumnado, se deberá reparar el daño moral causado. Los profesores deben intentar salvaguardar la disciplina en la clase y procurar por lograr que todos sus estudiantes conserven el interés por aprender, por lo que manejar esa indisciplina puede evitar que se convierte en violencia entre alumno-profesor, generando situaciones que implican necesidad de cambios que beneficien el clima en el aula (Almeida, 2012). Las investigaciones ponen de manifiesto que existe un verdadero aumento y que se materializa a través de un incremento en las agresiones al profesorado (33.33%), hacia los compañeros (16.66%) y contra el patrimonio (25%) (Penalva, Hernández y Guerrero, 2014). Este hecho, puede ser debido al descontento del alumnado por la ampliación de la edad obligatoria de escolarización hasta los 16. Los conflictos dentro del aula abarcan un 51% frente al 33% de los ocurridos en el patio. Cuando no hay tolerancia ni dominio en el aula o la estrategia metodológica utilizada no es la idónea, se genera la violencia entre el docente y el pupilo. Enumerando las más repetitivas situaciones de conflictos, se observan durante las explicaciones en el aula, vejaciones e insultos, llegar tras el timbre de clase, las mofas al profesorado, la falta de respeto del alumnado a sus iguales, entre otros (Penalva et al.,2014).

Un conjunto de 30 expertos sobre la violencia laboral, consideran que una convivencia desprotegida contra los conflictos escolares conlleva unas consecuencias en el deterioro instructivo (83%). Ejemplo podría ser, la pérdida del rumbo de la estrategia metodológica que deriva en un bajo

rendimiento del docente. Del mismo modo, el 75% de esos expertos creen que afecta directamente a las relaciones entre los agentes de la comunidad educativa, empobreciendo las relaciones sociales, fomentando el malestar entre docentes y alumnos; así como también, aumentando las situaciones de aislamiento social, desconfianza y evitación entre los miembros del claustro. Únicamente el 16.66% se refieren a los desajustes psicológicos y físicos que se puedan producir en el docente (Penalva et al., 2014).

A consecuencia de estos miedos, de la disminución del rendimiento y de las capacidades emocionales/cognitivas del docente, se considera un riesgo grave a tratar (Rogers y Kelloway, 1997; Schat y Kelloway, 2000).

2.3.2 Acoso Sexual

El siguiente riesgo laboral, se considera una modalidad de violencia laboral, pero con contexto propio, causas particulares y consecuencias concretas que lo desvinculan a la definición de violencia o acoso laboral. Posee trabajos y estudios empíricos sobre sus consecuencias además de una jurisprudencia particular, por lo que puede ser considerado como un riesgo laboral específico. De hecho, es una fuente actual de preocupación e inquietud social, laboral y personal en no pocos casos (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). Principalmente, las víctimas tienen el consenso que es debido a la dominación masculina y la relación de poder (Inayat, y Zafar, 2014). También en el marco teórico actual es considerado como un tipo de violencia, llamado violencia de género cuando son agresiones laborales padecidas por las trabajadoras, donde las estadísticas revelan una evidencia importante de tratos incívicos hacia las mujeres trabajadoras. Debido a la baja proporcionalidad de las denuncias, no equiparable a la gravedad del asunto, los expertos afirman que únicamente se conoce un escaso porcentaje de casos que salen a la luz (Uris, 2014). El acceso a la información no se encuentra desagregado por lo que limita las búsquedas según criterios importantes como el ámbito de las denuncias referidas al

contexto laboral que permitan cuantificarlas. Desde el punto de vista empírico, la forma de medir y abordar el fenómeno, a través de la investigación, es también una cuestión controvertida (Pérez, 2012). Por estas razones y por no haber abundante literatura sobre la comunidad educativa, se decide ponerlo en un subapartado denominado violencia laboral. El integrarlo en esta investigación es debido a ser uno de los grandes riesgos considerados por Moreno-Jiménez y Báez (2010) en sus trabajos.

Una vez aclarado este punto, se define acoso sexual en el trabajo (según la Jurisprudencia Estadounidense, la primera en establecer la definición) como una conducta de naturaleza sexual desarrollada en el contexto laboral realizado por un sujeto que sabe o debe saber que es ofensiva y no deseada por la víctima, determinando una situación que afecta al empleo y a las condiciones de trabajo y/o creando un entorno laboral ofensivo, hostil, intimidatorio o humillante. Debido a que en la docencia no existe la obligación de una cierta vestimenta que deteriore la condición, normalmente de la mujer que la reduzca a sus atributos sexuales, otra situación básica de acoso sexual (Moreno-Jiménez y Báez, 2010), es la conocido como “quid pro quo” o chantaje sexual. El chantaje sexual, como cualquier otro chantaje, consiste en conseguir los favores sexuales, a cambio de mejoras en el puesto de trabajo o todo lo contrario, como el no padecer complicaciones desagradables en el entorno laboral o despido. La víctima condiciona el criterio decisivo de su beneficio o perjuicio laboral bajo su condición sexual. En este caso, el acosador puede ser su superior jerárquico, compañero o cualquier otro que pueden influir en el destino profesional de la persona afectada.

También se considera acoso sexual, la discriminación laboral por razón de género que implica asignación de tareas secundarias, generando ambientes hostiles.

Otra forma de designar este problema antiguo sería cuando un trabajador (hombre o mujer) recibe una atención sexual no deseada (acoso sexual laboral). Claro está que son las mujeres desde su incorporación al mundo laboral la que sufren este tipo de conducta ilícita en mayor medida. Pero esta atención hace referencia a un conjunto variado de conductas negativas que atacan a la dignidad y libertad sexual de las personas (Fernández, 2010).

2.3.3 Consecuencias y efectos del acoso sexual

Se demuestra que en estudios del acoso sexual, los varones eran más indulgentes con ciertos comportamientos que el género femenino. Aun así, la percepción de la mala conducta en diferencia del acoso sexual no son unívocas y que hay que concienciar que los límites de los demás pueden no ser los mismos que los suyos (Dekker, Snoek, Schönrock-Adema, Van der Molen y Cohen-Schotanus, 2013). Ellos tienden a definir el acoso sexual como algo que ocurre entre los adultos y / o adultos y estudiantes e hicieron percibir su papel en el contexto "libre de acoso sexual" entre iguales en las zonas escolares. Sobre la formación, los funcionarios reconocen que reciben más formación profesional sobre la intimidación que sobre acoso sexual (Charmaraman, Jones, Stein y Espelage, 2013). Cuando los directores de los centros educativos no puedan proporcionar formación profesional tanto en el acoso y el acoso sexual, los trabajadores no estarán preparados a tener como fuente del posible acoso sexual a los alumnos. Por lo tanto, tampoco serán conscientes de las políticas para proteger a los estudiantes de experiencias perjudiciales en entornos educativos y no serán propensos a comprender su propio papel en la prevención de ellos.

Este problema socio-laboral de relevancia provoca daños muy graves en la salud de la población femenina (Uris, 2014). Ejemplo de los efectos negativos en la salud de la víctima acosada sexualmente serían los daños físicos directos como, jaquecas e insomnio y los psíquicos como

depresiones y traumas; sin olvidar los laborales como la pérdida de opciones laborales y el despido. Además contamina el entorno laboral y tiene efectos devastadores sobre la salud, la confianza, la moral y el rendimiento de los que lo padece, ya que las personas que lo sufren, solicitan bajas por enfermedad y se muestran menos eficientes, según el Código de Conducta, aprobado por la Comisión de las Comunidades Europeas sobre la protección de la dignidad de la mujer y el hombre en el trabajo (92/131/CEE) el 27 de noviembre de 1991 (de Vicente, 2007).

Resultados significativos de Merkin y Shah (2014) indican que los empleados que fueron acosados sexualmente reportaron una disminución de la satisfacción en el trabajo, mayores intenciones de rotación y una mayor tasa de absentismo. Otros efectos psicológicos negativos posibles se dan en profesoras de educación física que participan en deportes y actividades físicas con ropa ajustada y se sienten observadas y criticadas por usar su uniforme de trabajo (Chen y Curtner-Smith, 2014).

Para combatir adecuadamente las causas sería necesario conocer mejor su marco normativo, así como la tipología de supuestos planteados. La construcción de un nuevo modelo social en igualdad de ambos géneros con respecto a la participación en el entorno laboral sería un avance para la erradicación de las agresiones de que son objeto las mujeres (Uris, 2014). Normalmente se genera un cambio de trabajo con todos los costes que ello conlleva para la persona y para la empresa u organización, evitando así el contexto de acoso sexual. La Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas publicó el informe Rubenstein (1988), analizando la disminución de costes que tiene su prevención frente los altos costes que tiene para los implicados.

2.3.4 Acoso laboral

En los últimos 20 años, se ha visto un aumento significativo de la investigación sobre acoso laboral. Los investigadores han encontrado que el acoso en el lugar de trabajo no solo es altamente prevalente en varios países de todo el mundo, también tiene importancia personal y las consecuencias relacionadas con el trabajo para los empleados. (Samnani, y Singh, 2012). No obstante, su estudio empírico en países de habla hispana es escaso. Gracias a los datos aportados por los sucesivos informes Cisneros, España es uno de los países donde más ha desarrollado la investigación en el campo del acoso laboral (Moreno-Jiménez et al., 2008).

El acoso laboral es una de las manifestaciones de la violencia en el trabajo. Debido a sus particulares consecuencias y características propias, parece que se ha de tener en consideración como forma de riesgo laboral. No se puede comparar un atraco o asalto con violencia física a la naturaleza de las consecuencias de atentar sobre la intimidad y la propia dignidad del trabajador (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). El acoso laboral es una forma de riesgo psicosocial, en la que participan un mínimo de dos actores dentro del contexto de la realización de la función laboral. El acosador o persona que limita la comunicación aislando al acosado, le limita el contacto social, lo desprestigia ante sus compañeros, desacredita su capacidad profesional y laboral y compromete su salud (Leymann, 1990). Por lo tanto el acosado será la víctima de estas vejaciones y el otro actor de nuestro contexto. Esto no limita a ser un único acosado u acosador, pudiendo incrementarse a la par que sus efectos negativos en la salud.

El *mobbing* se ha considerado como un tipo de estresor social, otras, como un conflicto laboral, y sobre todo, como una violencia particular distinta de las demás (física, sexual y racial) (Soler, 2008).

“Existe cierto acuerdo en la investigación en señalar que el *mobbing* no es un constructo único, sino que es un paraguas que recoge diferentes formas de violencia” (Meseguer, Soler, García-Izquierdo, Sáez y Sánchez, 2007, p. 227). La palabra inglesa *mobbing* viene del nombre *mob* (multitud, gentío, muchedumbre) y el verbo *to mob* (acosar, atropellar, atacar en masa) lo que se podría traducir al español como la acción intimidatoria de acoso o atropello de varios hacia uno (Soler, 2008). Este acoso laboral (Gómez y Sainz, 2011) es una forma característica del estrés laboral a causa de las relaciones interpersonales de los individuos de cualquier empresa. Gómez y Sáinz (2011) añade a la definición que la parte hostigadora con más recursos, apoyos o una posición superior al afectado el cual se estresa al sentir una sensación de que el hostigador tiene la intención de dañarlo sin saber cómo afrontar esta situación, modificar su entorno social, ni controlar sus emociones producidas. Además debe cumplir unos ciertos criterios de duración y frecuencia, que no tienen el resto de estresores psicosociales (Zapf, Knorz y Kulla 1996). Arciniega (2009) clasifica el *mobbing*, en el tipo de acoso donde se persigue dañar al trabajador y socavar su personalidad.

El *mobbing* se considera uno de los riesgos laborales con mayor importancia en la vida laboral (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). Es una serie de situaciones de agresiones psicológicas laborales mantenida y repetida en el tiempo. Es un conjunto de acciones intencionadas contra la integridad y dignidad personal y profesional del acosado. “Es un acoso premeditado en el que alguien del entorno laboral, mortifica intencionada y sistemáticamente a un compañero o compañera, o a un subordinado/a, con la intención última de que abandone y le deje el terreno libre” (Serrano et al., 2013, p. 12).

El *mobbing* se puede medir con diversos instrumentos. Los dos más utilizados han sido el *Leymann Inventory of Psychological Terrorization* (en adelante LIPT) de Leymann (1990) y el *Negative Acts Questionnaire* (en adelante NAQ) de Einarsen (Einarsen y Raknes, 1997) y sus revisión en España NAQ-RE (García-Izquierdo et al., 2004; González-Trijueque y Graña,

2013). Otros ejemplos son LIPT-60 es un cuestionario escalar autoadministrado que objetiva y valora 60 diferentes estrategias de acoso (González y Rodríguez-Abuin, 2003), derivado del LIPT original dicotómico de 45 ítems de Leymann; Cuestionario de Acoso Psicológico en el Trabajo (CAPT) (Moreno-Jimenez, 2008) etc. Este trabajo mide la cuantificación del *mobbing* mediante el NAQ, por poseer unas adecuadas propiedades psicométricas además de un bajo coste de aplicación. El NAQ, fue elaborado con la información recopilada de las víctimas *mobbing* y de la bibliografía existente. Einarsen y Raknes (1997) agrupaban en 5 factores principales que explican el 57% de la varianza, las distintas conductas hostiles que lo conforman. Su alfa de Crombach (consistencia interna) varía entre .87 y .93 en varias investigaciones (García- Izquierdo et al., 2014). Aun así, la línea de investigación sobre el acoso psicológico laboral buscaba un instrumento de evaluación adaptado a las distintas poblaciones, que permita intervenciones eficaces. Este instrumento consta de dos factores principales que explican el 32,8% de la varianza del acoso (Soler, Meseguer, García-Izquierdo e Hidalgo, 2010). Estos factores son el acoso personal y acoso centrado en el rendimiento del trabajo (Meseguer et al., 2007).

2.3.4.1 Causas y consecuencias del mobbing

Desde la perspectiva de la evaluación y prevención de riesgos laborales se puede considerar el *mobbing* dentro del marco del estrés laboral (Soler, 2008) como estresor de naturaleza psicosocial (Zapf, 1999; Meseguer, 2005) con efectos muy negativos en la salud y una elevada aparición en el trabajador (Meseguer, 2005). Sus orígenes son comunes a los propios del estrés laboral debido a su estrecha relación. Dichos orígenes son diversos factores psicosociales como Ambigüedad y Conflicto de rol, carga mental, Interés por el Trabajador, la supervisión de las tareas laborales o la participación en estas por parte del empleado (Meseguer, 2008). Ejemplos son la carga de trabajos y la supervisión exhaustivos, crítica de los resultados o menosprecio, vejaciones y la agresión que hacen variar el comportamiento del trabajador. Si estos comportamientos se dan con

frecuencia según las respuestas de los encuestados, la conclusión es que el entrevistado es objeto de intimidación (Baillien, De Cuyper, y De Witte, 2011; Bulutlar y Ünler, 2009; Fox y Stallworth, 2010).

No obstante, sin menospreciar la importancia de la influencia de los factores psicológicos individuales Moreno-Jiménez, Muñoz y Hernández, (2005) señalan en bastantes casos que el contexto laboral, además de implicar ciertos comportamientos y principios inherentes al modelo organizacional, facilitan un ambiente propicio para que se dé el acoso. Los factores requeridos contienen elementos que impulsan la ocurrencia de situación de *mobbing* en primera instancia, pero que por sí mismos no atesoran la característica de generar las supuestas conductas. García-Izquierdo et al., (2014) están de acuerdo que las cualidades personales son clave para la creación de estrategias ante el *mobbing* que permiten disminuir los efectos en la salud del trabajador.

La política organizacional desempeña como contexto laboral un papel relevante de posible causante de *mobbing*. Aparece como predictor del acoso y de todos sus factores. Se puede encontrar las posibilidades y recursos que la organización presenta para impedir y actuar ante las situaciones de acoso (la desacreditación del trabajador se presenta como la variable más significativa) (Garrosa, Moreno-Jiménez, Rodríguez y Morante, 2005). Otro contexto relacionado con la organización sería las fuertes estructuras jerárquicas obsoletas con vacíos de poder. Este ambiente de trabajo es escenario donde el acoso laboral acampa a sus anchas. Se debe matizar las diferencias de este ambiente en la empresa pública y privada. Mientras que en la privada el jefe puede ejercer su derecho al despido libre, en la Administración Pública, la condición de funcionario, o personal laboral indefinido donde la probabilidad del despido es escasa (ejemplo en casos de faltas muy graves) el acosador, usará todas sus armas para hacerle la vida imposible, destruyendo su fortaleza psicológica para que cambie de destino (Peñasco, 2013). Sirva de ejemplo que más del 60% de los empleados

españoles desconfía de su jefe y manifiesta estar en un entorno hostil de envidias y rivalidades entre sus compañeros y competidores consecuencia de una estructura jerárquica. Si además, un tercio alega que no es escuchado por sus superiores, carece de falta de Apoyo y comunicación siendo estos datos alarmantes facilitados por varias investigaciones, no sorprende que se generalice el *mobbing* en un marco laboral tan enrarecido. La exclusividad de este descontento no es solo de los trabajadores. Los jefes opinan que es difícil encontrar trabajadores responsables, competentes, motivados y comprometidos con el proyecto que dirigen ya que solo el 19% de los empleados españoles declara estar comprometidos con la organización (Navas, 2014)

Centrándonos en nuestro objetivo, los posibles acosadores acosador pueden ser los compañeros, superiores y el personal administrativo del centro educativo (Marisa, 2014). La causa más probable de que un sujeto se convierta en un acosador, es cuando se siente amenazado en sus aspiraciones y permanencia en la empresa, por un competidor más joven y preparado contratado recientemente (García et al., 2013). Los acosadores pueden atentar durante la vida del acosado contra su identidad profesional, depreciar sus logros y esfuerzos. Este rechazo, puede suponer una merme en la autoestima del acosado (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). En el mejor de los casos, las consecuencias son disminuirla autoestima, capacidades y relaciones profesionales del acosado, llegando a su autodestrucción moral (García et al., 2013) y afectar seriamente el funcionamiento cotidiano de aquellos que lo padecen (Moreno-Jiménez et al., 2008).

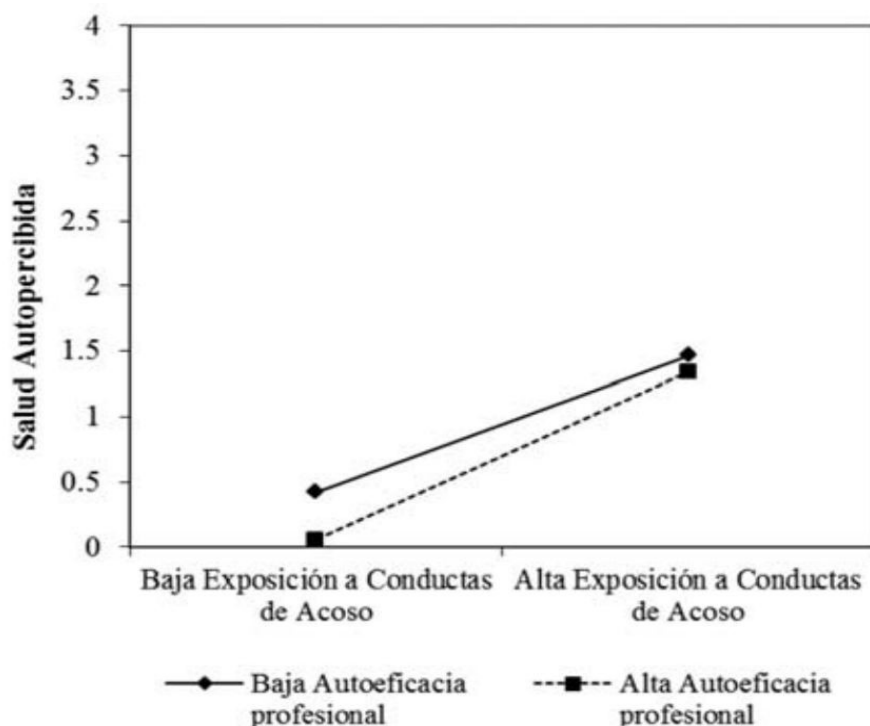
Otras consecuencias que pueden llegar a padecer las víctimas de esta hostilidad son el aumento de la ansiedad, la depresión y el estrés postraumático que puede durar durante años (Leyman y Gustafsson, 1996; Navas, 2014). Estas consecuencias, podrían dar lugar a importantes riesgos laborales con sus repercusiones psicológicas y físicas en la salud del trabajador (Carozzo, Ponce y Morales, 2014). Las víctimas de esta hostilidad

pueden generar una elevada tasa de absentismo laboral, que ya en nuestro país se registra como dato que caracteriza elocuentemente ese clima laboral (Navas, 2014).

Con este ambiente no sorprende que España vaya a la cola de Europa en productividad aun siendo nuestros trabajadores los que más horas dedican en el trabajo (Navas, 2014). Parent-Thirion (2012) extraen de la Encuesta Europea de Condiciones de Trabajo, una estimación de un 2.6% de los trabajadores en posible situación de acoso en España. Sin embargo, otros estudios certifican un 5.8% de la población activa en general (González-Trijueque y Graña, 2009). Según una investigación realizada en la Universidad de Alcalá de Henares son más de un millón y medio de trabajadores (11.4 % de la población activa) que han sido víctimas de acoso en la empresa (Kehale, 2011). Estas consecuencias negativas vinculadas a prácticas de *mobbing* producen altos costos económicos a la organización, bloqueando la innovación y afectando a la salud de los trabajadores (Arciniega, 2009).

Para paliar estas consecuencias, se necesitan variables moduladoras de la salud como la investigada por García-Izquierdo, Meseguer, Soler y Sáez (2014). La variable investigada fue la Autoeficacia Profesional, mediante una muestra multicupacional de 772 trabajadores. Los resultados (ver Figura 2.1) ponen de manifiesto el efecto de interacción entre demandas laborales (*mobbing*) y recursos personales (Autoeficacia Profesional), de manera que los trabajadores con altos niveles de Autoeficacia Profesional aumentarán sus conductas de afrontamiento positivas en situaciones de estrés laboral (García-Izquierdo y Ramos-Villagrasa, 2007; Domenech & Gómez, 2010; Sánchez-Cardona et al., 2012; García-Izquierdo et al., 2014).

Figura 2.1 Iteración entre la Autoeficacia profesional y exposición de conductas de acoso laboral en la predicción de la salud.



Fuente: García-Izquierdo et al, (2014).

No obstante, una particularidad de los procesos de *mobbing* es el aumento de sentimiento de indefensión del trabajador y, de la disminución de capacidad de controlar el contexto laboral, reduciendo así sus oportunidades de establecer estrategias de afrontamiento que le permitan superar las dificultades que se le plantean. Por ejemplo, se le dificulta la comunicación con compañeros o superiores (fuente de Apoyo Social laboral), tanto de forma directa como indirecta, se le pide tareas por debajo de su nivel de cualificación, se le recuerdan continuamente sus errores, etc., (Escartín, Salin y Rodríguez-Caballeira, 2013). Este bloqueo de respuesta funcional de la víctima cuando el acoso se generaliza, aumenta desde el punto de vista profesional como personal, el desequilibrio entre acosador y acosado (Meseguer et al, 2014).

Estos desequilibrios de poder, puede motivar al acosador a abrazar el potencial de las consecuencias de sus acciones como la insatisfacción

laboral producidas (ejemplo: el control sobre el clima laboral y la tarea). De forma que llevar a cabo conductas de *mobbing* para dañar a compañeros o subordinados pueden ser motivadas por ser estos percibidos como cargas o amenazas en un entorno de alta competitividad o de un sistema basado en recompensas (Moreno-Jiménez et al., 2005).

Focalizando este problema en la docencia, el ejemplo más significativo se da en centros educativos de secundaria donde los docentes han perdido su autoridad en el aula, generando un cóctel de violencia y acoso por parte de sus estudiantes adolescentes. Aproximadamente 4.000 docentes han denunciado situaciones de conflictos, insultos, mofas, falta de respeto, coacciones e incluso agresiones y se cree que esta cifra es solo la punta del iceberg (Campos, 2010). Sin embargo, por medio de una investigación realizada en 6 centros educativos de la Región de Murcia respecto a la percepción del conflicto por parte de los alumnos, se concluye que dichos insultos no vienen del alumnado. Éstos partían de una ligera concepción del conflicto como hecho cotidiano y consustancial a la vida. Los insultos, junto a hablar mal y la falta de respeto al profesor tenían baja ocurrencia en el aula (Ortuño, 2014). De aquí se entiende la importancia de investigar este riesgo laboral en este colectivo, para descubrir los orígenes del acoso y hasta donde abarca. Por ello este estudio, obtuvo información sobre este riesgo en una muestra de docentes en dicha Región con el cuestionario MBI-GS.

Unas de las variables que están relacionadas con el *mobbing* docente son la satisfacción laboral y bienestar psicológico. Gracias a una muestra de 520 trabajadores de los sectores sanitario y educativo, los resultados de Meseguer, Soler, Sáez y García-Izquierdo (2008) revelaron correlaciones significativas entre acoso laboral, *burnout*, satisfacción laboral y bienestar psicológico. Meseguer et al., (2008) afirman que a mayor percepción de acoso mayor Agotamiento Emocional, mayor Cinismo, y menos Eficacia, satisfacción laboral, y bienestar. También que la aplicación de análisis

discriminante, encuentra que la insatisfacción con la supervisión, las dimensiones de *burnout* de Agotamiento Emocional y Cinismo, y los síntomas depresivos, facilitan clasificar correctamente a las víctimas con alto y bajo riesgo de *mobbing*.

Otro estudio de moderación es el realizado por Fox y Stallworth (2010) en escuelas públicas en los EE.UU. Con un total de 779 profesores examinaron los factores que moderan respuestas a la violencia, la intimidación, y otros factores de estrés. Al igual que el realizado sobre la Autoeficacia García-Izquierdo et al. (2014) este estudio fundamentado en la teoría del control de estrés-emoción, puso de relieve la importancia ante estresores concretos de las formas específicas de control y Apoyo junto al análisis de los efectos de moderación. Las relaciones entre los actos violentos y los casos de *mobbing* fueron moderados por la satisfacción obtenida por las actuaciones de la administración pública ante estos problemas. Estos actos violentos tienen importantes implicaciones para el desarrollo de la política pública y educativa. Lo último que se extrajo de este estudio, es que el Apoyo Social de los compañeros de trabajo interactúa con la intimidación de la directiva del centro educativo, pero, contrariamente a lo esperado, mostró un efecto amortiguador inverso (Fox y Stallworth, 2010).

En cuanto a los casos de *mobbing* mediante el ciberacoso o *cyberbullying* su moderación es posible gracias a los cursos de formación de docentes. Estos podrían ayudar a los profesores para hacer frente a la intimidación cibernética (Boulton, Hardcastle, Down, Fowles y Simmonds, 2014).

2.3.5 Estrés Laboral

El concepto de estrés se remonta cuando el estudiante de segundo de medicina en la Universidad de Praga, Hans Selye, percibió que todos los

enfermos de sus prácticas, indistintamente de la enfermedad propia, presentaban un mismo cuadro de patologías: cansancio, pérdida del apetito, baja de peso, astenia, etc. Selye, calificó a este cuadro como el "Síndrome de estar Enfermo". Se descubría entonces este factor que predispone al desarrollo de variadas dolencias cuyos consecuencias inciden en la salud y calidad de vida del ser humano (Molina, Gutiérrez, Hernández y Contreras, 2008).

El estrés ocurre en tres fases (véase Figura 2.2): reacción de alarma, resistencia y agotamiento (Selye 1956,1976).

Figura 2.2 Etapas del estrés.



A partir de las coincidencias en las patologías halladas por Selye, numerosos autores crearon modelos semejantes al modelo de demanda-control de Karasek y el de esfuerzo-recompensa de Siegrist (2002), los cognitivos y transaccionales de estrés Cox y McKay (1981) (citados por Peiró et al. 1994) con las que se pueden crear según Moreno-Jiménez y Báez (2010) una clasificación de definiciones que engloban las de numerosos autores: un conjunto de ellas, definen el estrés como fuerzas externas al individuo que producen efectos transitorios o permanentes; otro conjunto de ellas, aseguran que el estrés es como una serie de respuestas del individuo (sean fisiológicas o psicológicas) ante determinados estímulos o "estresores" (Selye, 1956; Matteson e Ivancevich, 1987); y por último, las que señalan su existencia por procesos perceptuales y cognitivos que producen secuelas físicas o psicológicas (Lazarus, 1966).

De entre los modelos descritos, el propuesto por Mackay y Cox (1978) describe el contexto del estrés, empezando con la solicitud de una tarea de algún tipo. El supuesto estresado, percibe dicha demanda con precisión o no. Es capaz de satisfacerla, pero la puede entender con más o menos precisión. Por ello, valora cognitivamente su encuentro entre la demanda percibida y su capacidad percibida. La sensación de estrés aparece cuando exista cualquier desequilibrio percibido en una falta de capacidad para satisfacer la demanda. La persona experimenta una respuesta emocional y de estrés a ésta. Hay una respuesta fisiológica sentida y una respuesta de estrés psicológico. La respuesta de comportamiento es incluida en la respuesta psicológica, repercutiendo favorablemente en la tarea original y la evaluación cognitiva. Esta respuesta también incluye una defensa cognitiva, que se alimenta de nuevo en la evaluación cognitiva.

El estrés, se produce por tanto como respuesta normal del organismo cuando el trabajador se ubica en un contexto de peligro. Puede provocar situaciones o estados del organismo con una alta probabilidad de dañar la salud de los trabajadores de forma importante (Orellana, 2013). Ese peligro puede venir como consecuencia de los acontecimientos de la vida incontrolados, no esperados ni deseados a los que se debe hacer un esfuerzo mayor esfuerzo de lo normal al percibirlos como amenazas al ser conceptualizados como hechos importantes de la vida (Cervera y Zapata, 1982). Se entiende como origen general de la definición de estrés, las situaciones de peligro donde el organismo responde mediante el estrés como respuesta normal.

No obstante la intención de este estudio es desarrollar el estrés laboral. Sin embargo, distintas definiciones cursadas por diversas disciplinas tales como la biología, la psicología, la sociología y la epidemiología, pueden haber creado una falta de acuerdo que fije la definición y la investigación de la amplia variedad de fenómenos que son examinados sobre estrés ocupacional: cambios fisiológicos, insatisfacción en el trabajo, ansiedad,

problemas sexuales, enfermedad, alcoholismo, conducta autoritaria y accidentes (Herbón y Hourcade, 2013).

El estrés laboral, es como su nombre indica aquel que acontece en el centro de trabajo y su entorno (Hurtado, 2013). Surge cuando las exigencias del entorno laboral superan la capacidad de las personas para hacerles frente o mantenerlas bajo control (Banchs, Gonzalez, Morera 1997) “el estrés es una situación coyuntural que se produce ante la excesiva presión laboral, que puede acentuarse en ocasiones con las exigencias del resto de roles profesionales o familiares a los que se tiene que atender” (Serrano et al., 2013, p. 12) o dicho de otro modo, se habla de estrés cuando se produce una discrepancia entre las demandas del ambiente, y los recursos de la persona para hacerles frente (Cano, 2002). Cuando los aspectos de la organización, del contenido o el contexto laboral son exigentes, se podría producir un conjunto de reacciones psicológicas, emocionales, conductuales y cognitivas que alertan de que el trabajador sufre de estrés laboral (Houtman, Jettinghoff y Cedillo, 2007).

Pérez, González y Pérez (2013) añaden que el estrés no se puede considerar como una reacción a un estímulo generador del mismo, sino el resultado final de un proceso. Depende en gran medida de la forma personal de interpretar la situación, y de la valoración subjetiva [...] el soporte biológico y ambiental” (p. 14). Un mismo contexto no estresa igual a todo el mundo (Selye, 1956) ni afecta de igual grado (Cervera y Zapata, 1982). Es decir, cada persona afronta el estrés de diversas formas (Lobo, 2014). Se debe de tener en cuenta las características del trabajador para su afección ya que lo amortiguan (Houtman, Jettinghoff y Cedillo, 2007). Expresado de otro modo, existe un equilibrio entre las demandas que se exigen y los recursos que se disponen; así como, de la ayuda que se recibe (Serrano, et al., 2013). El género del trabajador, es una de esas variables independientes de la actividad profesional desarrollada, como respuesta al estrés (Pérez, González y Pérez, 2013).

Debido al deterioro de las condiciones laborales y de la salud, Villalobos (2004) empezó a catalogar el estrés como “un problema emergente de salud pública” (p. 196). Por el lado laboral, este problema emergente está en continuo cambio; lo que influye sobre el diseño del trabajo y los procesos laborales. En cuanto a la afección negativa de la salud, las variaciones continuas han originado nuevos riesgos psicosociales en el trabajo y de naturaleza tecnológica, sociodemográfica, económica y política (Gil-Monte, 2010).

Las causas y consecuencias del estrés laboral (véase Tabla 2.2) provocadas principalmente por el exceso de trabajo son la ansiedad, la depresión y el nerviosismo, como reacciones psicológicas; asimismo, el cansancio y el insomnio, como reacciones físicas. Consecuencias que constituyen indicios de existencia de un desequilibrio en el cuerpo que originan bajo rendimiento laboral y el desarrollo de otras enfermedades (Barraca y Méndez, 2013). Una de sus efectos, la ansiedad, se predice por la falta de apoyo y control organizacional. Por un lado, la mitad de la población activa señala a su jefe como la principal fuente de tensión, preocupación y malestar derivada de su trabajo (Navas, 2014). Por otro lado, la falta de Apoyo Social de jefes y compañeros junto a la supervisión del trabajo, puede provocar una ansiedad elevada sobre el trabajador (Hurtado, 2013). Esa supervisión/participación junto a otros factores psicosociales como definición de Rol, carga mental e Interés por el Trabajador, vaticinan el *mobbing* desde la perspectiva de riesgos laborales y dentro del contexto del estrés laboral (Meseguer, 2008). Se pronostican dos tipos de *mobbing*: acoso personal y acoso centrado en el rendimiento del trabajo (Meseguer et al., 2007). El rendimiento y objetivos de producción, generan incomodidad (estrés) por un ambiente de desconfianza entre los compañeros. Referida situación es manifestada por el 60% de los asalariados españoles (Navas, 2014).

Siguiendo con las secuelas en la salud, estudios psicofisiológicos como el de López-Figueroa, Alcocer y Ramos (2011) relacionan el estrés laboral con la aparición, exacerbación y/o mantenimiento de la hipertensión arterial esencial en individuos sanos (véase Tabla 2.2). El estrés, la depresión, la ansiedad así como enfermedades cardiovasculares son desórdenes clínicos derivados de la soledad. De hecho la depresión posee síntomas físicos como el insomnio y la falta de apetito o apetito desmedido (y problemas cardiovasculares derivados) son curados con celeridad si se goza de una vida satisfactoria y con equilibrio emocional (Boj, 2012).

Tabla 2.2 Fisiología del Estrés.

| AFECCIÓN | TENSIÓN (FASE INICIAL) | ESTRÉS |
|------------|---|--|
| CEREBRO | IDEACIÓN CLARA Y RÁPIDA | DOLOR DE CABEZA, TICS NERVIOSOS, TEMBLOR, INSOMNIO, PESADILLAS |
| HUMOR | CONCENTRACIÓN MENTAL | ANSIEDAD, PÉRDIDA DEL SENTIDO DEL HUMOR |
| SALIVA | MUY REDUCIDA | BOCA SECA, NUDO EN LA GARGANTA |
| MÚSCULOS | MAYOR CAPACIDAD | TENSIÓN Y DOLOR MUSCULAR, TICS |
| PULMONES | MAYOR CAPACIDAD | HIPERVENTILACIÓN, TOS, ASMA, TAQUIPNEA |
| ESTÓMAGO | SECRECIÓN ÁCIDA AUMENTADA | ARDORES, INDIGESTIÓN, DISPEPSIA, VÓMITOS |
| INTESTINO | AUMENTA LA ACTIVIDAD MOTORA | DIARREA, CÓLICO, DOLOR, COLITIS ULCEROSA |
| VEJIGA | FLUJO DISMINUIDO | POLIURIA |
| SEXUALIDAD | IRREGULARIDADES MENSTRUALES | IMPOTENCIA, AMENORREA, FRIGIDEZ, DISMENORREA |
| PIEL | MENOR HUMEDAD | SEQUEDAD, PRURITO, DERMATITIS, ERUPCIONES |
| ENERGÍA | AUMENTO DEL GASTO ENERGÉTICO, AUMENTO DEL CONSUMO DE OXIGENO | FATIGA FÁCIL |
| CORAZÓN | AUMENTO DEL TRABAJO CARDÍACO | HIPERTENSIÓN, DOLOR PRECORDIAL |

Fuente: Nogareda (1994) – Fisiología del estrés –NTP 355. Madrid: INSHT.

Tan extremos son algunos efectos, que terminan produciendo deseos de acabar drásticamente con la situación molesta (suicidio). El suicidio es considerado la segunda causa de mortalidad por alta ansiedad y estrés (véase Figura 2.3). (Fernández et al., 2013). En Japón, poseen el término “Karoshi” que engloba las patologías, defunciones o suicidios, provocados por el estrés laboral insoportable. Estas consecuencias están íntimamente asociadas a la constitución psíquica del sujeto. Por consiguiente, Japón reconoce indemnizaciones a las familias de los trabajadores fallecidos en su

legislación laboral, a consecuencia del estrés laboral. De igual modo, en Australia de 1998-1999 el 2,2% de las demandas por enfermedades causadas por el estrés, finalizaron en indemnizaciones. Tal es la importancia de sus consecuencias, que dicha enfermedad fue reconocida como enfermedad profesional en el Decreto Supremo 109 del Ministerio de Trabajo y Previsión Social, del 7 de junio de 1969 de Chile, en el núm. 13 del artículo 19. En este Decreto, se recogen las Neurosis Profesionales que incapacitan al trabajador y que tienen como antecedentes todos los trabajos que se expongan al riesgo de tensión psíquica; además de comprobar su relación de causa a efecto (Villalobos, 2004). Sin embargo en diferentes actuaciones España, la jurisprudencia ante la imposibilidad de incluirlo como enfermedad profesional, ha optado por considerarlo un accidente laboral; por ser un daño a la salud causado por el trabajo (Moreno-Jiménez y Báez, 2010).

Un posible resumen de los estresores y sus consecuencias en la salud, se encuentran en varios modelos teóricos de estrés. De entre los más importantes relacionados con el estrés laboral, se expone como ejemplo el modelo de Cooper (1986) de estrés profesional o el modelo orientado a la dirección de Matteson e Ivancevich (1987).

“El ámbito de la enseñanza no es ajeno a los episodios de estrés, ansiedad y depresión que caracterizan el mundo laboral” (Ortega, 2013, p. 11). Progresivamente los docentes han ido adquiriendo consciencia de la existencia de problemas específicos de salud que les afectan por estar sometidos a ciertos riesgos laborales. Sin buscar casos particulares, se puede comprender que muy posiblemente se trate de un patrón particular de desgaste relacionado con este gremio, contexto social, histórico y cultural específico (Bernal y Donoso, 2012)

Figura 2.3 Modelo de estrés profesional.

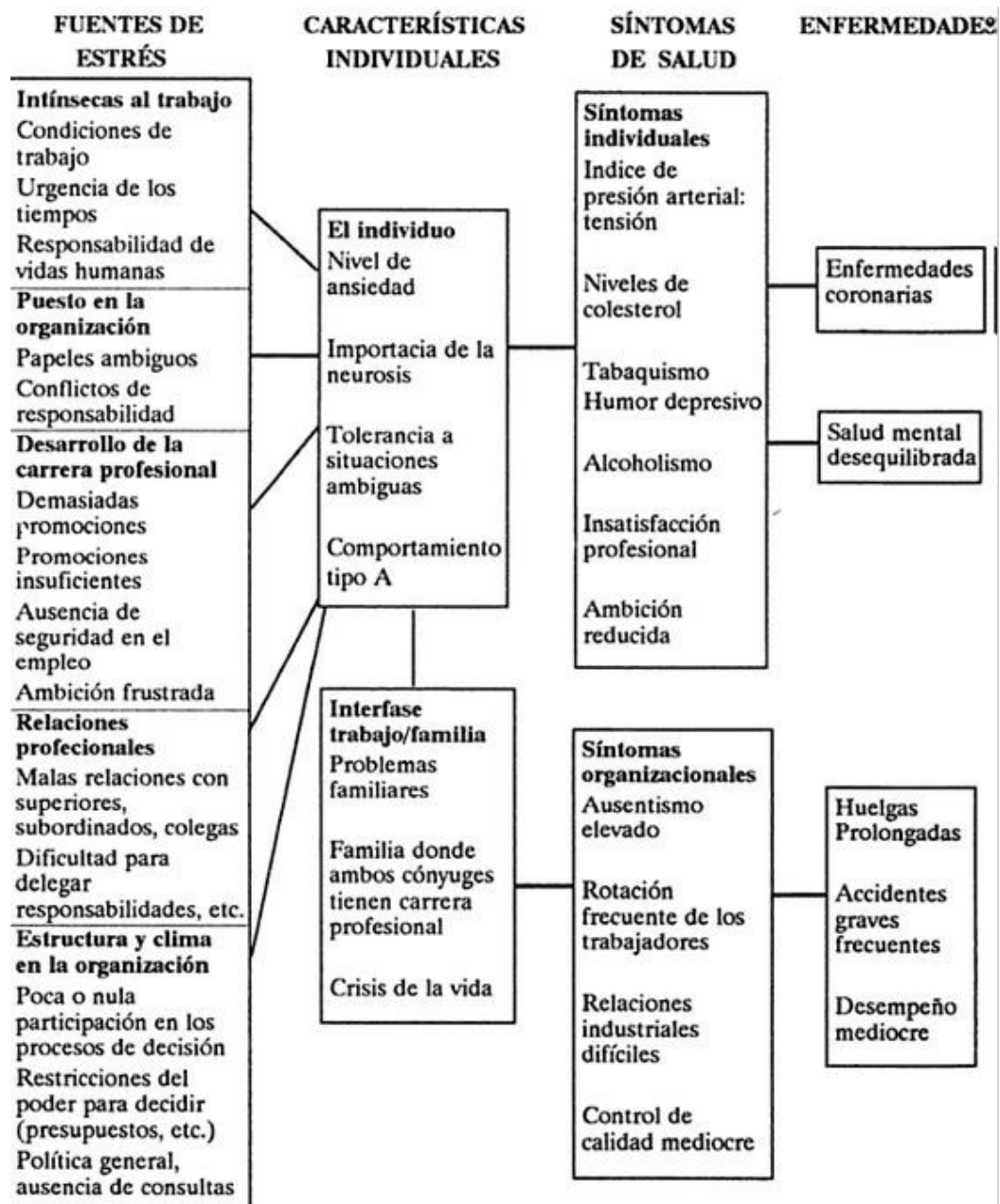
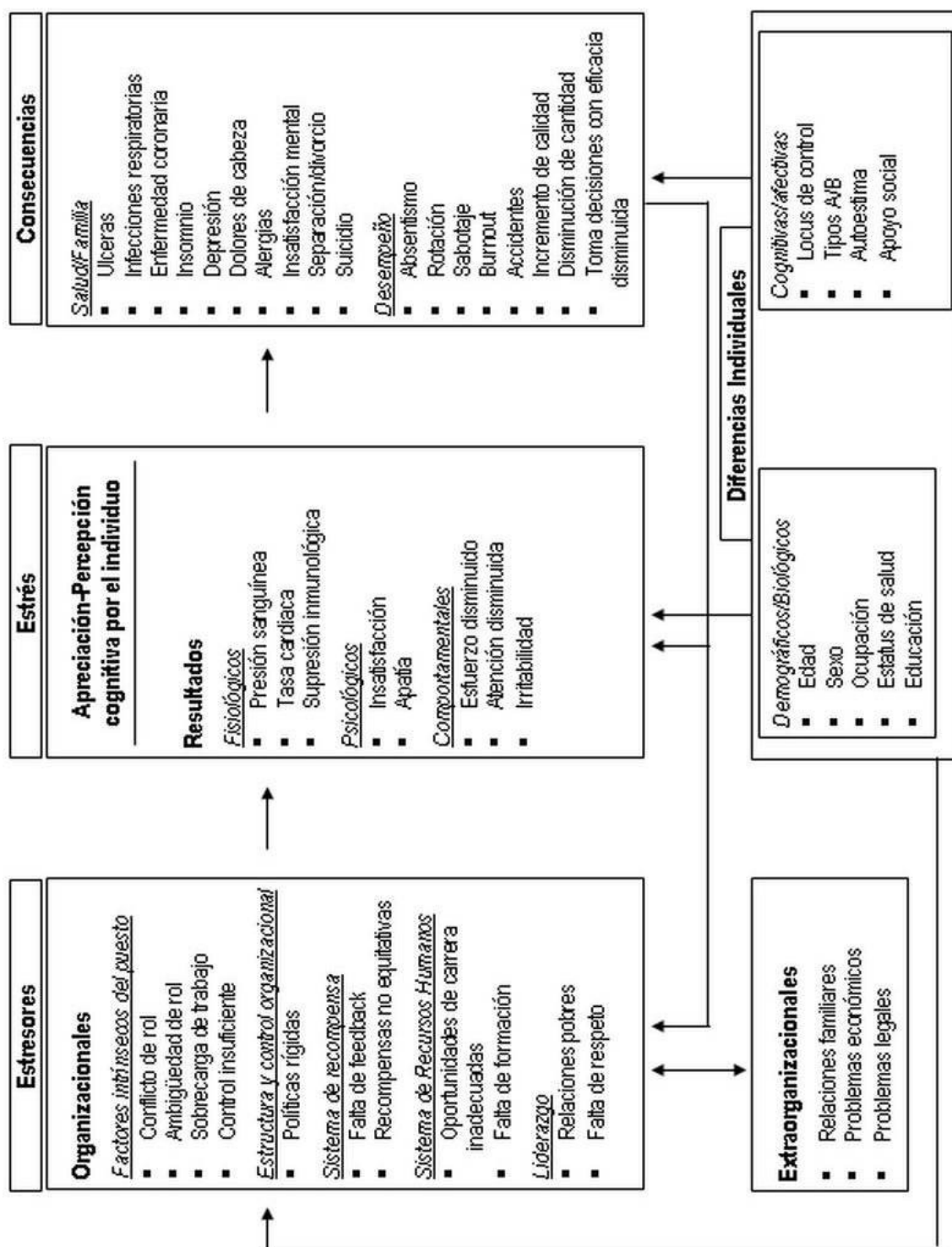


Figura 2.4 Modelo de dirección.



“El aula es un lugar donde, tanto estudiantes como profesorado experimentan diariamente un alto nivel de estrés” (Riquelme y Bernabéu, 2014, p.2). Según denuncia el Sindicato de Trabajadores de la Enseñanza, el estrés genera el 11% de las bajas que afectan al profesorado frente al 5% de otras profesiones (Ortega, 2013). Los investigadores aducen que el aumento de estrés se explica por atribución individual que cada docente hace de los problemas de comportamiento en la clase. Controlarlo es cuestión de calidad educativa y salud mental. La capacidad de respuesta depende de su autoconcepto y autoestima (capital psicológico) (Riquelme y Bernabéu, 2014). Aun existiendo gran variedad de conceptualizaciones del estrés del docente, la más utilizada por los investigadores lo define como una experiencia que aparece de algún factor de su trabajo en la enseñanza y que conlleva sentimientos y emociones negativas y desagradables, tales como ira, ansiedad, tensión, frustración o depresión (Kyriacou, 2001).

Las principales fuentes de estrés en la docencia, pueden ser consideradas estresantes de menor intensidad que un terremoto o un accidente de tráfico, pero no por ello frenan de ejercer presión. Por ejemplo las malas relaciones diarias entre colegas, existen en todos los tramos de experiencia y en todas las etapas educativas siendo por ello, probablemente, la principal fuente de estrés en la profesión docente. La situación se agrava poseyendo cargas familiares, mala alimentación o falta de sueño. No obstante, una de las mayores fuentes de estrés de esta profesión es que acarree el contacto directo con personas que demandan una enseñanza actualizada de calidad. Contexto producido por los continuos y rápidos cambios sociales junto al aumento de la competitividad, que requieren permanentemente reciclajes de contenidos y uso de nuevas tecnologías. Dicha situación estresante, continuará vigente a lo largo de toda su carrera profesional (Serrano et al., 2013).

El estrés supone un sobre esfuerzo que afecta a nivel fisiológico, como conductual, psicológico o afectivo a todo el organismo. Fisiológicamente a corto plazo se produce un incremento de secreciones hormonales, sudoración, taquicardia, fatiga, mareos, náuseas, sensación de cansancio, etc. El profesorado manifiesta continuamente muchos de estos pequeños síntomas como depresión, cefaleas, migrañas, afonías, dolores de espalda, tensiones musculares, alergias, apatía, etc. que, a largo plazo pueden resultar problemas coronarios, gastrointestinales e inmunológicos (véase modelo de dirección, Figura 2.4) (Serrano et al., 2013). También padecer “sobrecarga emocional, desmotivación, desánimo, irritabilidad, alteraciones de carácter, deterioro de las relaciones familiares, disminución de la eficacia en relación con los recursos del mismo profesional, desilusión; desinterés y ansiedad” (Peiró, Zurriaga y González-Romá, 2002, pág. 11). Matud, García y Matud (2006) relacionan estas sintomatologías de los profesores con las variables que lo causan, obteniendo que el estrés crónico no laboral se asocia con sintomatología depresiva, de ansiedad, somática e insomnio; la falta de control de cambios laborales o la baja autoestima con la depresión, y su valoración negativa con disfunción social; el estrés crónico laboral con síntomas somáticos y los dolores musculares; las cefaleas con la insatisfacción laboral. También encuentran relaciones significativas con el bajo Apoyo Social con sintomatología somática y depresiva.

Por último, de entre las variables sociodemográficas, la edad del profesorado era inversamente proporcional a la ansiedad. Sin embargo, “los educadores de entre 30 y 39 años, y los de entre 50 y 59, son los más proclives a caer enfermos por episodios de estrés y similares, alcanzando el 64% de los casos” (Ortega, 2013, p. 11). Los docentes de Secundaria representan el 61% de las bajas laborales por estrés, depresión o ansiedad. Están bajo mayor presión que sus compañeros de primaria, porque el futuro profesional de un alumnado problemático (en plena pubertad) depende de ellos. Por eso, y por otras circunstancias, se debe de tener en cuenta el nivel educativo en el que trabajan los docentes de la muestra para comprobar su relación con el estrés (Ortega, 2013).

Si se habla de las consecuencias a nivel conductual, estas pueden ser de dos tipos. Por un lado las directas que son mayor absentismo laboral (véase Figura 2.4 modelo de dirección, en consecuencias de desempeño) (Peiró, 1999; Bernal y Donoso, 2012); incremento de retrasos; aumento rotación de personal; falta de participación de los docentes. Por otro lado, las indirectas son la disminución en la cantidad o calidad de la productividad; incremento de accidentes; falta de iniciativa o creatividad de los profesores (Peiró et al., 2002; Serrano et al., 2013) así como, aumento de consumo de drogas (café, alcohol, tabaco, estimulantes, etc.). Se incluye el aumento de agresividad, propensión a accidentes y por supuesto tendencia a renunciar y abandonar el trabajo (Serrano et al., 2013). Se pone de manifiesto el empobrecimiento de la calidad educativa, así mismo, el aparecimiento de riesgos como el *burnout* por el aumento de ratio de alumnos por clase Longas, Chamarro, Riera y Cladellas, 2012), el desbordamiento de trabajo de los profesores (Gallego-Díaz, 2012), la Ambigüedad de Rol al no haber profesor de apoyo que lidie con los alumnos problemáticos, de diferentes niveles de aprendizaje y de familias con conflictos. De los estresores del desempeño de Rol según Peiró et al. (2002) viene determinado por “la exigencia administrativa, de los padres de los usuarios, de los trabajadores del centro, políticas y sindicales, demandas contradictorias de la administración (responsables políticos) y de la comunidad (usuarios clientes)” (p. 6).

Ortiz (2008). a raíz de sus resultados en una muestra de 251 profesores y después Mulholland, McKinlay y Sproule (2013) con una muestra de 399 docentes, descubren relaciones significativas que indican que la prevalencia entre el estrés laboral y el desequilibrio esfuerzo-recompensa con salud mental. Los factores estresantes en docentes que tienden a afectar a largo plazo a la salud son tales como el empleo inestable, ausencia de materiales para ejercer la profesión, exceso de carga de trabajo, la Ambigüedad de Rol, la interfaz enseñanza aprendizaje, el liderazgo y responsabilidades del docente en el aula Mulholland et al.,

(2013) relaciona todo ello como predictor de la tensión relacionada con el estrés, más pronunciado en los mandos medios que en los puestos directivos. La sobrecarga cuantitativa y cualitativa se refleja los factores de estrés en las experiencias de los mandos medios de trabajo. Un 22% de los docentes tutores, o jefes de departamento, alcanzaron unas puntuaciones de tensión de morbilidad psiquiátrica, mientras el resto se siente personal ineficaz y deprimido en el trabajo.

Peiró (1999) añade como factores estresantes, de entre los modelos señalados, las relaciones interpersonales y la preocupación del desarrollo de la carrera, el manejo de las nuevas tecnologías y las relaciones trabajo-familia. Luego existe la necesidad de una búsqueda de adecuación justa en la organización y las posibilidades de productividad de cada sujeto, porque si se fuerza unas demandas inadecuadas (cogidas por altos incentivos) o por carecer de habilidades suficientes, producen este estrés laboral que generará a la larga bajas, rendimiento inadecuado e insatisfacción generalizada en los centros (Peiró, 1999).

En resumen, la II Encuesta Regional de Condiciones de Trabajo (2010) de la Región de Murcia señala la educación como unos de los sectores con mayor porcentaje de estrés. La consecuencia directa en el organismo del docente a una respuesta prolongada de factores estresantes interpersonales y emocionales (ineficacia, fatiga crónica, negación de lo ocurrido, etc.) junto a niveles de exigencia elevados (que con el tiempo se convierten en un hábito socialmente valorado) generan síntomas emocionales y físicos (insomnio crónico, graves daños cerebrales y cardiovasculares, etc). Pero unos niveles adecuados de variables personales (capital psicológico, véase capítulo III) ayudan a enfrentarse a las exigencias diarias y el estrés laboral al que se expone el personal educativo (Albuérne, 2014).

2.3.1 Burnout

En 1974, Freudenberguer fue el primero en acuñar el concepto como problema de salud causante del agotamiento, decepción y pérdida de interés por el trabajo en las actividades diarias de prestación de servicios cara al público. Desde entonces el concepto de *burnout* ha ido evolucionando, apareciendo múltiples definiciones y modelos que han sido utilizados para explicar el fenómeno del síndrome de quemarse en el trabajo. Sin embargo, ninguno de ellos ha abordado el fenómeno desde una perspectiva integradora (Manzano y Ayala, 2013). Marrau (2009) lo ha definido como una de las formas que tiene de progresar el estrés laboral. La literatura científica caracteriza al *burnout* como respuesta al estrés laboral crónico cuando fallan las estrategias de afrontamiento que maneja el trabajador para afrontar el estrés laboral (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005).

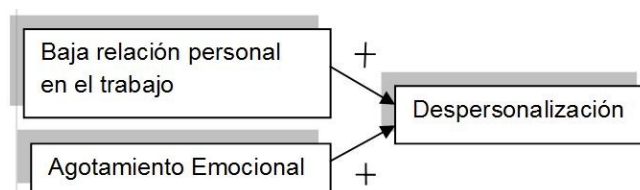
En una definición más holística del *burnout* han de destacarse siempre las expectativas del sujeto, su concepto de equidad y la calidad de las relaciones interpersonales. Manzano y Ayala, (2014) consideran que el sujeto que padece *burnout*, se comportaría como un robot como resultado de la desmotivación de unas expectativas no cumplidas. A imagen del funcionamiento de un ordenador, elaboran un modelo de explicación del síndrome más parsimonioso. Primero una serie de estresores personales y laborales someten simultáneamente a un conjunto de *inputs* que posee el individuo. Luego estos estresores interaccionan dentro del sujeto y por último devuelven como resultados los *outputs* que llevarán finalmente a la aparición del *burnout*.

El *burnout* es un trastorno que se da tanto en las relaciones personales y deportivas como en el mundo profesional; siendo un error limitarlo solo en el contexto laboral. La relación ha de ser larga e intensa. Quien padece el problema se siente agotado físicamente y mentalmente, generando un esfuerzo al continuar esa relación que genera estrés. Los

“quemados” se sienten mal al iniciar el día, agotados sin hacer ejercicio físico. El pensamiento recurrente de ver a la persona que genera el síntoma, es el desencadenante (Garcés, 2013). Sin embargo, cuando el estudio se centra en el contexto laboral y para preservar la unidad de la lengua española debido a las 19 posibles denominaciones, Gil-Monte (2003) terminó denominando al *burnout*, “Síndrome de Quemarse en el Trabajo” (en adelante SQT).

El *burnout* según enuncia Garcés (2013), se desenvuelve en tres fases. La primera se experimenta al ver la persona que “te quema” creándote un Agotamiento Emocional y fatiga; segunda fase, se analiza cómo afrontar la situación de desgaste provocada por esa persona; tercera fase y última, se produce la despersonalización (situación de la persona que sufre *burnout* se defiende emocionalmente de la otra persona evitándola, véase Figura 2.5). Esta última fase es la que desencadenará completamente el síndrome. Desde la psicología se denomina “reducida realización personal”, y aparece cuando “el quemado” se pregunta porque aguantar esa situación.

Figura 2.5 Desarrollo del proceso del burnout según Gil-Monte.

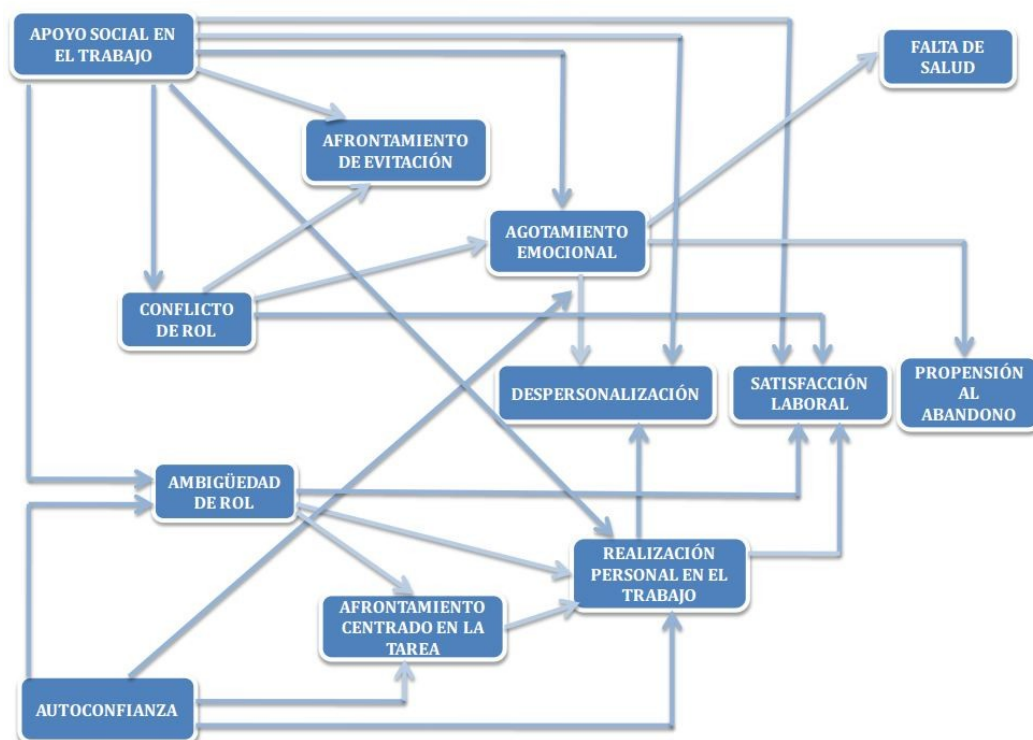


El *burnout* es una consecuencia emocional de hacer frente a los factores del estrés. *Burnout* no es un proceso automático que únicamente depende de factores de estrés ocupacional, pero si es resultado de la interacción entre la persona y el contexto ocupacional. Para ello, se estableció un modelo de variables de personalidad emocionales que constituye el modelo de resistencia emocional (en adelante MER): resistencia, el Optimismo y competencia emocional. Las personas con estas características de resistencia no evitan situaciones o simplemente llevan pasivamente los acontecimientos negativos, sino que son capaces de tomar

decisiones para su propio beneficio y en el de la organización, así como señalar las situaciones injustas o situaciones que generan malestar (Garrosa y Moreno-Jiménez, 2013).

Peiró y Gil-Monte (1999) crean modelos para determinar los orígenes del síndrome, creados a partir de consideraciones psicosociales (véase Figura 2.6). Se pueden clasificar de acuerdo a tres grupos: los modelos desarrollados a partir de la teoría social cognitiva (Bandura, Azzi y Polydoro, 2008), en la cual las cogniciones de los individuos influyen en lo que perciben y hacen; modelos desarrollados desde las teorías de cambio social, que proponen que el *burnout* se originó a partir de las percepciones de la falta de equidad, donde las expectativas de los empleados puede desempeñar un papel importante; modelos creados a partir de la teoría de la organización, que incluyen trastornos de conducta, la falta de salud de la organización, la estructura, la cultura y el clima organizacional como el síndrome de precedentes. Estos modelos, están caracterizados por hacer hincapié en la importancia de los factores de estrés en el entorno de la organización y las estrategias de afrontamiento utilizadas desde la experiencia (Peiró y Gil-Monte, 1999).

En el modelo de la Figura 2.6, la respuesta al Conflicto y Ambigüedad de Rol, aparece mediante una evaluación cognitiva porque las estrategias del trabajador para afrontar y reducir ese estrés autopercebido no funcionan (Hurtado, 2013). Siendo estas estrategias variables moderadoras de *burnout*, las consecuencias de no llevarlas a cabo son las mismas que las mencionadas en el estrés laboral (alteraciones cardiorrespiratorias, jaquecas, gastritis, úlcera, insomnio y mareos como el deterioro del rendimiento, absentismo, abandono, etc.) (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2005, 2007).

Figura 2.6 Explicación del *burnout*.

Fuente: Síndrome de *burnout*. Modelo de Gil-Monte, Peiró y Valcárcel (1998).

A consecuencia de que diversas investigaciones y por tanto la mayor literatura sobre *burnout*, versan sobre la enseñanza como una de las profesiones con mayor riesgo de sufrir *burnout* de un modo alarmante (Unda, Sandoval y Gil-Monte, 2008; Figueiredo-Ferraz, Gil-Monte y Grau-Arberola, 2009; Latorre y Sáez, 2009; Raya, Moriana y Herruzo, 2010; Cuevas et al., 2014), “no debe subestimarse el considerar el *burnout* en profesionales de la docencia” (D’Anello, D’Orazio, Barreat y Escalante, 2009, p. 444). La enseñanza se ha transformado en una actualidad preocupante de nuestras sociedades (Navas, 2014). Como se definió, el *burnout* es un estado de pérdida emocional y mental que se da en trabajos con relación directa con las personas. Los profesores son un grupo de alto riesgo por poseer esta relación diaria con los alumnos (Latorre y Sáez, 2009). Pero en la actualidad, la relación alumno-profesor es antagónica y deja muy atrás esa relación de confianza de antaño. Los padres como inesperados aliados, sobreprotegen a sus hijos y se unen a las protestas del sistema educativo. En este juego de

protestas, las víctimas son los educadores que ven con frecuencia a los órganos directivos de los centros educativos, teniendo la mano a esos padres. No extraña que el *burnout* adquiriera la etiqueta de epidemia en la enseñanza y se convierta en una nueva profesión de riesgo (Navas, 2014). A raíz de estas afirmaciones, es interés de este estudio el conocer el concepto, las estrategias y modelos adaptados a la educación, cuyos trabajadores nutren su muestra.

González, Garrosa y Moreno-Jiménez, (2000) vista la importancia del estudio del *burnout* en docentes, han realizado un cuestionario específico para este colectivo (Cuestionario *burnout* del Profesorado, en adelante CBP-R). No obstante, concluyen que sigue siendo irremplazable el *Maslach Burnout Inventory* (en adelante MBI), pero está limitado a profesionales asistenciales. Por ambas razones, esta investigación usa la reformulación del MBI: *Maslach Burnout Inventory-Human General Survey* (en adelante MBI-GS; Maslach, Jackson y Leiter, 1996) que estructura el *burnout* como una puntuación alta en Agotamiento y Cinismo, y una puntuación baja en Eficacia Profesional (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007).

En cuanto a las consecuencias, el *burnout* es un trastorno psicológico de adaptación ante la presencia del estrés crónico laboral (entre otros factores psicosociales negativos) con efectos psicológicos y físicos que dañan la salud y el servicio profesional ejercido por los docentes que se sienten vulnerados por atender a adolescentes (Moreno et al., 2006; León, 2011). Estos factores psicosociales negativos de riesgo o estrés asociados al *burnout*, se pueden clasificar en factores de tarea, organizacionales y de relaciones (Friedman, 2003).

En cuanto a los factores asociados a las relaciones, producen que se deterioran las relaciones interpersonales, desgaste o pérdida de la empatía del docente, además de los síntomas emocionales y físicos (insomnio crónico, graves daños cerebrales o cardiovasculares) (Balcázar, 2014).

El Apoyo Social se puede incluir dentro de los factores de relación de tal forma que el conocimiento de carencia de apoyo de compañeros y directores tiene un efecto importante en la Autoeficacia del docente a la hora de solicitar ayuda y de ser eficaz prediciendo su nivel de *burnout*. Las reacciones de estresores y *burnout* a consecuencia de la percepción, *mobbing* y sobrecarga pueden ser reducidas por el Apoyo Social. La Autoeficacia directa o indirectamente es un factor importante en el proceso del *burnout*. Dentro de los factores para incrementar o ayudar a reducir el *burnout* están la percepción de las relaciones interpersonales de los profesores, así como su eficacia grupal percibida (capacidad para funcionar dentro de una organización) y la percepción de equidad (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007). Si la falta de Apoyo Social (variable independiente a nivel grupal) es una de las variables que determina el *burnout* se deberá mantener a niveles suficientes que impidan al *burnout* atacar al docente. Este ha de relacionarse tanto dentro del lugar de trabajo como fuera de él, para contribuir a su Apoyo Social de forma positiva. De entre los mayores apoyos se halla el de los superiores, jefes o encargados (Novella, 2002). Así pues, de manera preventiva a la aparición de *burnout* se consigue que el docente tenga unas interrelaciones sociales internas y externas a su lugar de trabajo, puesto que el síndrome de estar quemado que pueden notar muchos de los educadores, se debe más a los circunstancias del entorno social que a los de la clase; por mucho que las situaciones de ésta y de los aprendices sean complicadas (Jiménez, Jara, y Miranda, 2012).

En cuanto a los factores que lo generan en el contexto laboral o organizacionales, el número de horas que se trabaja en la semana y tiempo que se lleva en el centro de trabajo y en el mismo cargo, son variables que están altamente asociadas con la dimensión despersonalización y las consecuencias físicas y sociales (Correa, 2012). Siguiendo el modelo de Kyriacou y Sutcliffe (1978) se descubre que afectan a la actividad diaria, los características personales y los factores organizacionales, en el proceso en que la valoración y las estrategias frente a las demandas docentes

determinan la aparición del *burnout*; el modelo de Leithwood, Menzis, Jantzi y Leithwood (1999) exponen como causas los factores personales, los organizacionales, las decisiones de los administrativos y jefes de las instituciones educativas y las transformaciones en el centro educativo; por último el modelo más aceptado por la comunidad científica, el modelo multidimensional de Maslach y Leiter (1999) donde tratan el *burnout* como una experiencia individual y crónica de estrés en relación al contexto organizacional (incluye tres componentes: la experiencia de estrés, la evaluación de los otros y la autoevaluación). Es un síndrome psicológico cuyas características en orden de aparición son el cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización (Moriana y Herruzo, 2004).

Estos modelos nos hacen determinar que ciertas variables demográficas (edad, género, tiempo en el centro, relación personal, nivel de enseñanza, y situación laboral) son de importancia en la explicación de procesos de estrés y *burnout* (Moreno et al., 2000). Para Latorre y Sáez (2009) en su muestra de 200 docentes no universitarios de la Región de Murcia, confirma que de las anteriores variables poseen relación significativa con el estrés / *burnout* y las consecuencias, la edad, la antigüedad laboral, y no en función del género. Con respecto a la edad, los docentes menores de 36 años y mayores de 44 son los que presentan peores valores de *burnout*. Si se observa la dimensión Agotamiento Emocional del MBI-GS, los sujetos con menos de 36 años o más de 44 son los que presentan valores superiores de *burnout*. También dentro de ese rango a mayor edad, mayor síntomas de *burnout* y disminuyera el bienestar psicológico (Acuña y Bruschi, 2014). Ésta es la dimensión que mejor se relacionó con el "quemado" docente (Latorre y Sáez, 2009). También en cuanto al tiempo en el centro, los mayores niveles se dan en los docentes que tienen menos de 7 años y los que tiene más de 18 (Ortega, 2013, Acuña y Bruschi, 2014).

Si se atiende a las variables sociodemográficas como antecedentes del *burnout*, la variable género muestra que los hombres puntúan más en la

variables supervisión, despersonalización, falta de realización y *burnout* debido a que no usan estrategias de afrontamiento de tipo emocional y afectiva que les proporcionan mayores relaciones interpersonales que les repercute en el aumento del Apoyo Social. Borges (2012), comenta que las variables sociodemográficas no revelan relaciones significativas excepto, el género que muestra diferencias. Por el contrario Arias y Jiménez (2013) no encuentran diferencias significativas con respecto al género y sin embargo Ortega (2013) afirman que las mujeres tienen un grado de estrés más severo (crónico) que podría derivar en *burnout*. En general, los estudios obtienen niveles más elevados del *burnout* y sus consecuencias en las mujeres (Gil-Monte, 2008). Las profesoras suelen mostrar síntomas de trastornos alimenticios, mientras que los hombres su absentismo es debido a las enfermedades, ambos consecuentes del *burnout*. Valadez (2011) concluye que de forma general, los recursos de las mujeres al expresar sus emociones y contar sus problemas, son mayores y mejora su capacidad adaptativa. Además, Acuña y Bruschi (2014) añaden mediante una muestra de profesoras de infantil, que su alto nivel de logro personal evita los conflictos en las relaciones institucionales que generan *burnout* desmontando esa idea. Al ser lo contrario a lo esperado, lo achacan a que el estrés, resultante de las iteraciones sujeto-entorno, no lo determina la naturaleza del estímulo ambiental o las particularidades del profesorado, sino por la evaluación que hace el afectado sobre las exigencias que el ambiente le ocasiona. Las afectadas intentan sentirse bien consigo mismas, aun siendo conscientes de sus propias carencias. Los resultados les permiten hacer hincapié de crear estrategias de afrontamiento positivas a partir de formación del profesorado, que proteja a este del desgaste profesional. Otra forma de solucionar el problema es hacer cambios en la organización y alterar los factores psicosociales, evitando que deriven en riesgos.

Moreno, et al. (2006) en un estudio de 144 docentes determinan que la el género (un 64.2% de las mujeres en la muestra) y el estado civil los (un 61.7% de solteros) son las variables sociodemográficas que influyen en la

prevalencia específica de tasas altas de *burnout*. Un ejemplo del perfil de mayor riesgo en docentes no universitarios de la Región de Murcia es el de una mujer de 43 años de edad, soltera, sin hijos y con una antigüedad menor a 19 años (Latorre y Sáez, 2014). Estos últimos datos, nos servirá de referencia en nuestros resultados al poseer nuestro estudio una muestra actualizada de la que expone estos últimos autores.

También se debe tener en cuenta en nuestro estudio, el nivel de enseñanza debido a sus posibles repercusiones halladas en la literatura. Sirvan de ejemplo los resultados de los profesores de Formación Profesional (en adelante, FP) y Ciclos Formativos con puntuaciones más altas en la variables de Supervisión que sus compañeros de Educación Primaria mostrando un menor apoyo y reconocimiento de sus aportaciones por parte de su supervisor. Sin embargo, los mayores sentimientos de falta de reconocimiento profesional, imagen pública y salario junto a falta de servicios de apoyo de problemas profesionales y personales, son percibidos por los docentes de Educación Primaria (Moreno-Jiménez et al., 2000). No obstante, Ortega (2013) señala no encontrar diferencias entre impartir la ESO o FP, o no impartirla. Sin embargo los que imparten Bachillerato tienen valores mucho más saludables que los que no lo imparten.

Los factores relacionados con las tareas, el exceso y variedad de tareas que generan sobrecarga de trabajo, la carga mental y limitaciones de tiempo, las bajas relaciones sociales entre compañeros de trabajo o fuera de él, los espacios inadecuados para docencia y una remuneración / reconocimiento acorde a los esfuerzos hacen prevalecer, son los principales antecedentes del *burnout* en los docentes (Botero, 2013). El modelo explicativo de Byrne (1993) considera la Ambigüedad y Conflicto de Rol, la sobrecarga laboral, clima de clase y la autoestima como básicos en un análisis de la literatura y correlacionando las puntuaciones obtenidas de las dimensiones del MBI (cansancio emocional, despersonalización y realización personal) (Moriani y Herruzo, 2004). Por lo tanto, estos básicos terminan

relacionándose entre si, permitiendo que además de la autoestima, otras diferencias individuales derivadas de la personalidad; así como, el clima percibido en el contexto grupal, determinen la velocidad del Agotamiento Emocional provocado por estos factores en los profesores (Espinoza-Díaz, Tous-Pallarès y Vigil-Colet, 2015).

En cuanto al tipo de centro, dentro del sector público en un mínimo porcentaje los profesores presentaron antecedentes del síndrome y consecuencias psicológicas (Correa, 2012; Acuña y Bruschi, 2014). Latorre y Sáez (2009), miden el nivel de *burnout* en los docentes de la Región de Murcia y las Islas Baleares, señalando que el nivel es mayor en los docentes de Murcia pero independiente del tipo de centro donde desarrollan su labor. Comprueban que los centros concertados están sometidos a un mayor nivel de estrés pero parecen aceptarlo y lo expresan en forma de sentimientos positivos y de mayor realización hacia su labor docente. Por consiguiente, el cuestionario de este estudio recoge información del tipo de centro.

Los maestros en comunidades violentas están en riesgo de *burnout* junto a una serie de consecuencias psiquiátricas. No obstante, si se tiene el control de los factores demográficos, exposición a la violencia y las causas relacionadas, capacidad de los docentes para hacer frente a factores de estrés identificadas, se obtiene como consecuencia de forma única, disminución del *burnout* y de la sintomatología psiquiátrica asociada (Currier, et al., 2013). Con frecuencia los profesores se encuentran atormentados por estudiantes inadaptados o con escaso rendimientos, sintiéndose responsable de los logros y bienestar de los alumnos y frustrados al depender de padres, compañeros, jefes de estudios o del director para alcanzar sus objetivos (Friedman 2003). Veladez (2011) y Robalino (2012) añade que los más agotados son los que poseen alumnos problemáticos, falta de recursos o de apoyo de los compañeros. Estos manifestarán un mayor Cinismo o distantes hacia su labor, donde se sienten menos competentes en su papel de docente. En la otra cara de la moneda, aquellos

que poseen facilitadores en su rutina diaria, son más adaptativos y eficientes. Influye en la aparición del *burnout* la conducta del docente, su percepción hacia los alumnos junto la conducta de estos y sus resultados (Moriana y Herruzo, 2004).

Sin embargo los factores del *burnout* donde se suele presentar unas puntuaciones altas son las dimensiones que determinan la prevalencia del *burnout*: Agotamiento Emocional (predicho por la carga de trabajo excesiva y la falta de apoyo emocional), Cinismo augurado por conflictos interpersonales, la falta de Apoyo Social, la excesiva carga de trabajo, el tipo de contrato, y la reducción de la eficacia profesional (vaticinado por los conflictos interpersonales, falta de Apoyo Social y el tipo de cambio de trabajado) (García-Izquierdo, y Ríos-Rísquez, 2012; García, 2013). Sandoval (2013) halla niveles medios en Agotamiento Emocional y despersonalización pero en una tercera dimensión reducida realización personal, se presentan niveles altos de *burnout* afectando emocionalmente a los docentes en la vida personal y laboral en la buena prestación del servicio, según los resultados en su muestra de 142 docentes. Arias y Jiménez (2013) encuentran el 93,7% de los profesores con un nivel moderado de *burnout* y el 6,3% tienen un nivel severo, se hallaron relaciones significativas entre el tipo de gestión educativa y la despersonalización y la baja realización personal. Aun así la baja aparición de este riesgo es debido a la despersonalización, consecuencias físicas y sociales, tanto en el sector público como el privado siendo el número de horas que se trabaja en la semana y tiempo que se lleva en lugar de trabajo y en el mismo cargo (véase Tabla 2.3) (Correa, 2012).

Otra de las variables estudiadas relacionadas con el síndrome, es la satisfacción laboral, definiéndose como un estado placentero o emocional positivo derivado de la apreciación subjetiva de las experiencias en el trabajo de la persona, las que en el sector educativo, el profesor evalúa el entorno laboral con sus diversos factores involucrados (Howard & Frink, 1996;

Robbins, 2004). Se debe incluir, ya que las consecuencias que aparecen en la salud del trabajador a razón de situaciones que redundan muy negativamente en su satisfacción laboral, su productividad y su salud física y emocional, se manifiestan sobre la propia organización y los alumnos a través del empobrecimiento en la calidad de los servicios y negatividad por parte de los profesores de su rol profesional y su función educativa (Barraca, 2010).

Los riesgos como el estrés, *burnout*, el acoso y otros, pueden llevar al docente de un simple cansancio a una psicosis (Albuérne, 2014). Sin embargo, el colectivo durante años padece sin solucionar estas condiciones y por tanto las ha ido aceptando. La solución es particular a cada caso. Algunos grupos de profesores están cansados y desanimados mientras otros realmente padecen enfermedades psíquicas serias u otro tipo de consecuencias. Parece que las características del docente, por ejemplo el Optimismo (*PsyCap*), tiene un efecto regulador positivo frente al *burnout* percibido en el personal educativo (Garcés, 2013; Albuérne, 2014; Espinoza-Díaz et al., 2015) que hace que su influencia sea distinta en diversos afectados (Valadez, 2011). Valadez (2011) verifica que en ocasiones, los docentes utilizan diferentes modos de estrategias para afrontar el problema (pudiendo disminuir o aumentar en función de que individuo escoja una estrategia u otra de afrontamiento) y superar los efectos negativos del *burnout* o estrés laboral. La cantidad de Autoeficacia docente (general o específica), de la naturaleza de los estresores (de tarea o sociales), de las características del trabajo (recursos y demandas) y de las consecuencias del estresores (*burnout*, satisfacción laboral o compromiso organizacional) modulan las relaciones entre el estresores y un ambiente estresante (Grau, Solanova y Peiró, 2001). Grau, Solanova y Peiró, (2001) obtienen resultados como que a bajo nivel de Autoeficacia generalizada mayor Agotamiento Emocional con autonomía elevada; con conflictos altos de rol, menor nivel de compromiso organizacional; y a bajos niveles de Autoeficacia, mayor nivel de despersonalización con rutinas y conflicto de rol altos.

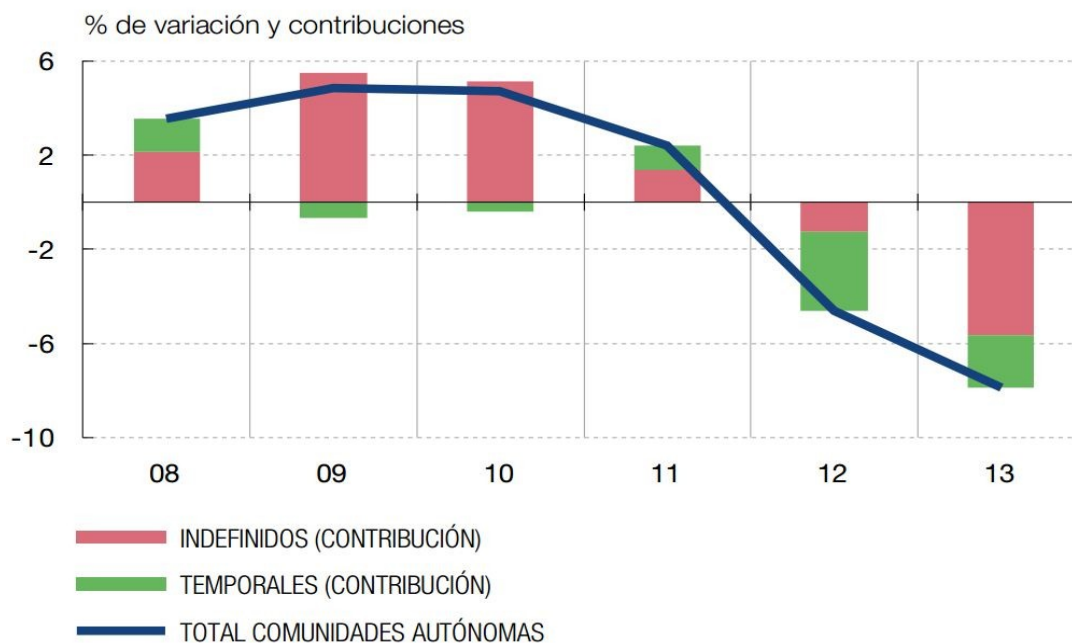
Por último, en cuanto a los factores organizacionales, si se potencia el compromiso organizacional, se contribuye a disminuir el *burnout*. No obstante, con la existencia de conflictos interpersonales, los docentes con alto compromiso organizacional son más sensibles, comparándolos con los docentes que no poseen sentido de responsabilidad moral y compromiso con la organización. De aquí la importancia de mejorar el entorno, la voluntad de la dirección de la organización de mejorar el entorno de los trabajadores (Mercado-Salgado y Gil-Monte 2010). Espinoza-Díaz et al. (2015) sigue reforzando la idea de la influencia de las dimensiones de personalidad del docente para evitar los riesgos psicosociales en el entorno de trabajo como el *burnout*, ya que poseer desorganización en su entorno laboral se perfila como la mayor de las consecuencias negativas que predicen el síndrome. El clima psicosocial del grupo afecta al individuo (Espinoza-Díaz et al.,2015), luego según Aranda, Aldrete y Pando (2008) el aislamiento no beneficia a la salud del docente, ya que las relaciones interpersonales en el lugar de trabajo, usadas como Apoyo Social, terminan mejorando el grado de satisfacción percibida por el docente ayudándolo a disminuir los efectos del *burnout* sobre su salud. Satisfacción es lo que ayuda al individuo a disminuir o amortiguar los efectos del *burnout* en la salud. Las consecuencias que subrayan la relevancia del tema, se fundamentan en los costes por la patología de *burnout* son muy altos, pues llega a ocasionar un mayor índice de absentismo, mayor número de equivocaciones y accidentes, baja en la productividad y calidad en la enseñanza (Valadez, 2011).

2.4 Inseguridad laboral

En el mercado laboral, la inestabilidad laboral y destrucción del empleo vienen derivados de la economía mundial afectada por la fuerte crisis económico-financiera de la actualidad. El aumento de las tasas de desempleo y temporalidad en el que se halla toda Europa alcanzó en el 2012 un 10.6% y un 13.7%, respectivamente (Eurostat, 2013). España junto con otros países del Mediterráneo, presentaban niveles más elevados y

preocupantes de dicha situación que el resto de países europeos. España alcanzó en el 2012 una tasa de desempleo del 25.4% y un 23.6% de temporalidad en los contratos de trabajo (Eurostat, 2013). Según Rosique (2013), jóvenes sin perspectivas de trabajo, alargan su vida académica retornando a las aulas en ausencia de trabajo. Por consiguiente en la actualidad, la preocupación de muchos trabajadores españoles jóvenes y los de avanzada edad por inseguridad laboral o la posible pérdida del empleo, se ha convertido en propiedad intrínseca del mercado laboral (Sora, Caballer y Peiró, 2014). Se observa en la Figura 2.7, conforme pasan los años desde el año 2010 disminuye la contribución de contratos indefinidos en las comunidades autónomas y aumenta el empleo temporal.

Figura 2.7 Comunidades autónomas: dinámica del empleo y composición.



Fuente: Encuesta de Población activa (INE).

Datos que podrían publicarse por conveniencia política y económica en un momento concreto. La confianza en los puestos de trabajo está en crisis, en España y en Occidente en general. La crisis financiera y económica sufrida es, en buena medida, una crisis de confianza puede considerarse síntomas elocuentes de esa epidemia social que nos ataca (Navas, 2014).

El concepto de estabilidad laboral que determina la inseguridad laboral del trabajador se define como “la incapacidad percibida para mantener la continuidad laboral ante una situación de amenaza del trabajo” (Greenhalgh y Rosenblatt, 1984, p.438). El pensamiento continuo de dicho suceso negativo (la pérdida de empleo) y por lo tanto su anticipación supone uno de los mayores generadores de estrés, incluso puede resultar más estresante que la propia pérdida (Lazarus y Folkman, 1984). En bienestar de la economía, el estado psicológico y social del estresado trabajador, aparecen consecuencias negativas, por ejemplo, la pérdida o disminución de salario por desempleo, de recursos sociales y de estabilidad familiar junto a otras funciones asociadas al trabajo. Además, la incertidumbre creada por esta inestabilidad laboral dificulta la elección de estrategias de afrontamiento válidas, por parte del trabajador, para enfrentarse a esa amenaza. La inseguridad ante la posible situación de desempleo del asalariado, impiden a este desarrollar dichas estrategias y usarlas de un modo continuado (Sora, et al., 2014). Esta definición se puede extender a los individuos de una organización como percepción colectiva. Gracias a estudios que evidenciaron que la relaciones interpersonales e iteraciones permitían compartir las percepciones de inseguridad laboral al colectivo, transmitiéndoles dicha preocupación y definiendo lo que se demostró empíricamente como clima de inseguridad laboral (Sora, De Cuyper, Caballer, Peiró y De Witte, 2009, 2013; De Cuyper, Sora, De Witte, Caballer y Peiró, 2009).

Una de las variables que se recoge en esta muestra es la naturaleza pública o privada del lugar de trabajo. La estabilidad laboral difiere en la empresa pública y privada. Mientras que en la privada el jefe puede ejercer su derecho al despido, en la pública, los funcionarios, o personal laboral indefinido lo más común es que sufran acoso psicológico como principal arma para conseguir que renuncien (Peñasco, 2013). Sin embargo, el empleo público juega un papel muy importante en el crecimiento potencial

de la economía, mercado de trabajo y sobre la provisión de los servicios públicos (Montesinos, Pérez y Ramos, 2014).

Otra de las variables estudiadas en nuestro trabajo y de la que no existen apenas datos en la literatura es la capacidad predictiva del tipo de contrato sobre el acoso psicológico. Moreno-Jiménez, Rodríguez, Garrosa y Morante, (2005) señalan con sus resultados que los contratos de interinidad o temporales están asociados con el acoso psicológico. La explicación es obvia debido a la indefensión frente a los abusos laborales (psicológicos, verbales y físicos) aumenta por la vulnerabilidad de la inestabilidad laboral.

En el caso concreto de la muestra de este trabajo de investigación, es necesario conocer el sistema de acceso del profesorado para entender el concepto de estabilidad en la docencia. España se incluye en el grupo de países europeos en los que el modelo de acceso a la profesión docente en la enseñanza pública se basa en la oposición, sin que exista un sistema selectivo previo al inicio de la formación inicial. De acuerdo con la normativa actual del Real Decreto 276/2007, el proceso de selección se basa en un concurso-oposición organizado en dos fases con tres ejercicios. Una vez seleccionados, los futuros docentes deben realizar un periodo de prácticas, que también forma parte del proceso selectivo (Egido, 2010). Superado dicho periodo, los profesores adquieren un puesto de trabajo estable con su condición de funcionarios públicos de carrera (Egido, 2010). No obstante, hasta dicho proceso los profesores están en una inestabilidad e incertidumbre. Deben conciliar la vida familiar y laboral a la vez que preparan la oposición, sin olvidar su formación para obtener puntos necesarios en la fase del baremo. Además, existe un factor de estrés añadido fruto del posicionamiento en las listas de interinidad, según la nota del proceso. Luego podría implicar no posicionarse en los primeros puestos y dejar de trabajar. Este es el otro camino para acceder a la docencia en la enseñanza pública; el llamado contrato de interinidad (profesores interinos). Este es un sistema, pensado inicialmente para cubrir las plazas vacantes o realizar las

suplencias de las bajas de carácter temporal de los funcionarios. Por el contrario, ha constituido en la práctica una vía de acceso importante en términos numéricos, puesto que ha llegado a suponer casi el 20% del total del profesorado de los centros públicos en los últimos años (Egido, 2010).

En los centros de titularidad privada, la selección del profesorado es llevada por el titular del centro.

Para el caso de los centros concertados se sigue los principios establecidos por la Ley Orgánica 8/1985 Reguladora del Derecho a la Educación. Dicha ley dispone que las vacantes de puestos docentes que se produzcan en esos centros deban ser anunciadas públicamente y que los criterios de selección deban establecerse por acuerdo entre el consejo escolar y el titular del centro, basándose en los principios de mérito y capacidad. El consejo escolar designa una comisión de selección, integrada por el director, dos profesores y dos padres de alumnos (Egido, 2010).

Aun habiendo un alto porcentaje de interinidad, son pocos los estudios que han abordado de manera específica esta cuestión. El funcionamiento de este sistema de acceso a la docencia no parece cuestionarse en sus aspectos esenciales en nuestro país, más allá de algunas consideraciones puntuales como la exigencia de nuevos requisitos de acceso (Real Decreto 48/2010 de 22 de enero). No obstante, a este respecto es necesario volver a incidir en que son pocos los estudios que recaben información focalizada a la inestabilidad debida a la interinidad (Egido, 2010). La encuesta de Álvarez (2008) (a 1698 profesores y de diversos expertos en educación del territorio nacional) que recoge opiniones al respecto, concluía que el 56% de la muestra considera que no se trata de un procedimiento adecuado para el ingreso a la docencia, mientras el 63% está de acuerdo con la idea de que el sistema debería cambiar para tener en cuenta las nuevas funciones que se exigen al profesorado en la actualidad. Por el contrario Pérez, Egido y Sarramona (2008), en su estudio de 983

profesores de los distintos sectores y etapas educativas alrededor de 11 comunidades autónomas y Ceuta revela otros porcentajes. Los docentes que se quejan del sistema de ingreso en la enseñanza pública alcanzan más de la mitad de las respuestas (el 52%), mientras el 38% califica este sistema de adecuado y únicamente el 10% lo considera bastante o muy adecuado. En cuanto los procedimientos de acceso al trabajo en el sector privado docente, el 57% considera que son nada o poco adecuados, el 35% los juzga adecuados y el 8% bastante o muy adecuados. Todos estos datos reflejan la posible crisis de inestabilidad colectiva por parte de los docentes interinos. Las cifras de docentes interinos alcanzan números demasiado altos en algunos momentos. Dicha seguridad de conservación del puesto de trabajo no es compartida por el 18.4 % de los profesores. Además esta situación es bastante delicada en el 12.4% de los docentes (de Frutos et al., 2007). Por lo tanto, es necesario modificar el sistema de acceso, evitando esta inestabilidad en la oferta de empleo de este sector. Las soluciones no llegan, haciendo que los cursos futuros se repita la situación (Egido, 2010). Profundizando más si cabe, varios de los expertos critican el sistema de acceso por contratos de interinidad a personal sin experiencia o sin haber aprobado la oposición. La experiencia previa con alumnos de igual perfil es el más importante aspecto clave (para los docentes encuestados) en el desarrollo con éxito de su labor con alumnos. Los demás aspectos claves ordenados por respuestas de mayor a menor frecuencia se halla la estabilidad profesional, formación permanente sobre procesos de inclusión en el aula y por último la disponibilidad de suficientes recursos tanto personales como materiales (Pegalajar, 2014). En cuanto a esa estabilidad, algunos entrevistados además señalan, que la existencia de listas de interinos más o menos amplias se deja al arbitrio de las administraciones educativas, que aumentan o reducen el número de profesores que se encuentran en ellas en función de su propio interés (Egido, 2010). Por lo tanto el Apoyo Social, la formación y la estabilidad son necesarios para que los docentes creen un entorno libre de estrés para el aprendizaje óptimo de modo que todos los alumnos puedan aprender adecuadamente y aprovechar al máximo sus aptitudes. En este sentido, se comparte la idea desarrollada por Recchia y Puig (2011) quiénes consideran que un componente básico e

integral en la formación docente es la práctica en situaciones reales, al brindarle conocimiento y experiencias reales. Por lo tanto, es más importante la experiencia real de un interino con años de servicio que el estudiante recién titulado que supera la fase de oposición con altas notas. La calidad educativa se merma, creando unos puestos de trabajo inestables supeditados al nuevo sistema de acceso (Orden de 21 de marzo de 2013), donde a partes iguales bareman el cúmulo de titulaciones equiparándolo a la experiencia docente. Así pues, el docente puede ofrecer ayudas pedagógicas adecuadas a todos los alumnos una vez cuente con elementos teóricos y prácticos que permitan favorecer el aprendizaje (Sykes, Birdy, Kennedy, 2010; Conklin, 2012).

Otro punto de investigación que se tiene en cuenta son los recortes económicos. La continuidad de estos recortes se anunció mantenerlos en el 2014 y 2015 (Moreno, 2013). Estas medidas de contención de gasto público a través de remuneración de trabajadores han ido generando decenas de manifestaciones de los docentes secundadas por padres y alumnos. Como ejemplo de estos recortes están las medidas decididas por el Gobierno central y el Consejo de Política Fiscal y Financiera que afectaron a las comunidades autónomas. En el curso 2010/11, 20491 docentes trabajaban en centros no universitarios en la Región de Murcia. Llegados al curso 2011/12 este número paso a 25978 docentes. Tras los recortes desaparecieron 1967 puestos de interinos, quedándose en un total de 24011 docentes para el curso 2012/2013. En la Tabla 2.3, se puede observar el descenso del gasto por salario en educación del año 2012 al 2013 debido a la supresión de puestos de interinidad por el aumento de ratio de alumnos por clase y de horas lectivas de los docentes en las comunidades autónomas que colabora con los datos de reducción de plantilla de la Región de Murcia (Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas, 2014).

Tabla 2.3 Evolución del gasto en Educación. SEC 95.

| Gasto en Educación de las CCAA | AÑO | |
|--|-------|-------|
| | 2012 | 2013 |
| Remuneración de asalariados (*) | -1413 | -950 |
| Consumos intermedios | -503 | -175 |
| Transferencias sociales en especie de productores de mercado | -357 | -192 |
| Resto de empleos | -598 | -442 |
| Total | -2871 | -1759 |

Fuente: Modificado de Actuación del programa de estabilidad. Reino de España 2014-2017. Ministerio de Hacienda y Administraciones Públicas.

Nota: Valores en millones de euros. (*) Ajustada sin el efecto de la supresión de la paga extra.

Las consecuencias en la salud de la inseguridad laboral afecta al estilo de vida personal y profesional, generando trastornos adaptativos (Moreno et al., 2006). Como ejemplo de dicha afirmación, se puede encontrar que únicamente el 16.66% de 30 expertos en educación, señala como consecuencias, los desajustes psicológicos y físicos que se puedan producir en el docente. Por otro lado, el 33.33% de estos expertos señalan como más importantes las consecuencias a nivel de centro, focalizadas en el deterioro de las instalaciones y del ambiente de trabajo, fomentando la sensación de inseguridad entre los docentes (Penalva et al., 2014).

Si se busca relaciones con los riesgos psicosociales mencionados, se sabe que el estrés se produce cuando se percibe la posible pérdida del puesto de trabajo. La inseguridad laboral supone un fuerza mayor (el estrés) que el profesorado manifiesta continuamente, generando posiblemente a largo plazo problemas coronarios, gastrointestinales e inmunológicos (Serrano et al., 2013; Acuña y Bruschi, 2014). Los niveles de estrés personal son mayores en los interinos que en los funcionarios (Velázquez, 2015). También afecta a la prevalencia de síndrome de *burnout*. Los funcionarios tienen valores de *burnout* más saludables que los interinos (Ortega, 2013). Por el contrario, los interinos (probablemente a su situación de inestabilidad) exponen más preocupaciones acerca de su trabajo que sus compañeros

funcionarios, y éstos a su vez se sienten menos reconocidos dentro de su profesión (Moreno-Jiménez et al., 2000). La estabilidad entre funcionario e interino como parte del contexto organizacional, y estrategia de afrontamiento, ante el *burnout*, a veces es válida si no hay deterioro del entorno de la organización, fisuras entre las relaciones de profesores, liderazgo que no aporte nada al equipo o problemáticas situaciones administrativas. Si es el caso, los que permanezcan más en el puesto de trabajo, serían los de mayor riesgo de tener el síndrome (Rojas y Grisales, 2011). Se advierte que aquellos que empiezan en primer lugar padeciendo síntomas de estrés laboral (sobre todo las figuras de asociados, ayudantes, interinos, otras figuras de carácter temporal), son posibles casos de padecer estrés cónico alcanzando así niveles medios de *burnout*. Estos a su vez puede manifestar que el origen de este estrés proviene de sufrir *mobbing* por esas fisuras entre las relaciones en su lugar de trabajo (Barraca, 2010). En este último caso, los factores motivadores del acosador cuando se siente amenazado por la competitividad interna están relacionados con los cambios organizacionales, tales como reestructuración, remodelación y reducción de plantilla. Estos factores pueden incrementar el clima de inseguridad laboral y facilitar así los procesos de acoso de los compañeros que quedan tras el despido de personal que suponga competencia directa del acosador (Moreno-Jiménez et al., 2005). Pero no solo el acoso laboral crea esos climas de inseguridad. Otro riesgo psicosocial como el acoso sexual, puede crear una atmósfera de tensión que perjudica las pretensiones de ascenso y la estabilidad laboral (Wise y Stanley, 1992; Villarino, 1999).

La importancia del sistema de acceso a la docencia viene determinada por varias manifestaciones de docentes y su eco en los medios de comunicación. En los últimos 5 años la tasa de reposición estaba fijada al 10%, permitiendo cubrir una mínima cantidad de bajas indefinidas por fallecimiento y jubilación. En la Región de Murcia, durante años esta tasa ha provocado la congelación de las listas de interinos y descartando la convocatoria de oposiciones. Sin embargo, el Ministerio de Hacienda anunciaba su intención de aumentar esta tasa en un 50% con lo que

posibilita la convocatoria de oposiciones. La incertidumbre de los interinos en la Región de Murcia viene ahora porque el de opositor que sigue estudiando sin tener un horizonte claro sobre su salida de las listas de interinos por el nuevo sistema de baremación por el cual 1000 maestros con experiencia fueron al paro en el 2014.

Pero la incertidumbre no solo queda limitada a la posibilidad de acceder a un puesto o conservarlo. Existen leyes tales como la Ley 6/2011 del 26 de diciembre, de Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia (2012), al amparo previsto por el art. 38.10 de la Ley 7/2077, de 12 de abril del Estatuto Básico del Empleado Público, el Acuerdo de Consejo de Gobierno de 24 de febrero de 2012 donde se estableció, entre otras, la medida de suspender los derechos retributivos de los interinos el 30 de junio de cada año. La primera actuación de esta ley permitió el 30 de junio de 2012 despedir a los interinos con contrato hasta el 31 de agosto de ese mismo año alegando cese de las causas o circunstancias urgentes de su nombramiento a juicio de la Administración.

Para concluir resumiendo este capítulo, se dice que los riesgos psicosociales derivan de los factores psicosociales que ejercen un daño a la salud del trabajador. De entre los más importantes riesgos se encuentra la violencia y sus variantes (acoso laboral o *mobbing* y acoso sexual), el estrés, el *burnout* y la inseguridad laboral. Sus afecciones son tanto a la salud física como mental y trastornos psicósomáticos. Disminuyen la satisfacción e implicación laboral así como generan conductas contraproducentes. A su vez estos derivan en absentismo y largas bajas laborales como deterioro del rendimiento y productividad que provoca grandes pérdidas a las organizaciones. El contexto docente no es ajeno a estos riesgos (Campos, 2010; Ortuño, 2014; Meseguer et al., 2008; Figueiredo-Ferraz et al., 2009; Latorre y Sáez, 2009; Raya, et al., 2010; Cuevas et al., 2014, Espinoza-Díaz et al., 2015).

3 CAPITAL PSICOLÓGICO

3.1 Introducción

En un contexto de cambio económico y social permanente, los empleados y las organizaciones necesitan estar motivados y encontrarse psicológicamente sanos para sobrevivir y prosperar con las crisis económicas, financieras y de confianza organizacional (Salanova, 2009).

En esta era tecnológica y moderna del contexto actual, albergan más y más acontecimientos sucesivos con gran celeridad, obligando al organismo a acelerar su ritmo interno y dificultando la resolución de sus disputas internas. La urgencia imperiosa de la necesidad de ser multitarea y finalizar dichas tareas en muy poco tiempo, provoca comer de prisa, hablar rápido, desplazarse de un lado para otro, sin terminar lo empezado (de Oliveira, 2013). Los protagonistas de ese contexto, por un lado, son las personas que en el trabajo usan sus desarrolladas habilidades emocionales, para sentirse satisfechas y productivas en sus vidas; por otro lado, las que no pueden controlar sus emociones luchan batallas internas que les impiden concentrarse y mejorar en su vida laboral (Goleman, 1995). Dichas guerras internas, son sensaciones generadas por las experiencias emocionales en general de la persona, mientras recorre los diversos contextos de interacción social humana (Carver, 2015).

Pero esas guerras internas afectan diferente dependiendo de las características de los individuos que podrían modificar sus consecuencias psicológicas. Los investigadores otorgaron bastante importancia a la explicación y comprensión de estas diferencias individuales (debilidades y carencias personales diferenciadoras) en detrimento de la consideración de las capacidades y posibilidades que todos los seres humanos poseen en algún grado o medida. Esta importancia, deriva en una corriente llamada Psicología Positiva que estudia tanto de las dificultades como las fortalezas

que posee el individuo y el contexto o hábitat en el que vive (Casullo, 2013). Este estudio de fenómenos que diferenciaban a los individuos en el contexto, constituyó el constructo de Inteligencia Emocional (en adelante, IE) creado por Salovey y Mayer (1989) y puesto en órbita a nivel mundial por Goleman (1995). La IE deriva de la inteligencia social, concepto acuñado por la obra de Thorndike (1920) como la capacidad para comprender y dirigir a los hombres y actuar sabiamente en las relaciones humanas.

No obstante, la Psicología Positiva en las últimas investigaciones se centra en un concepto más amplio y moderno derivado de la IE y situado en el entorno laboral. Dicho concepto se denomina capital psicológico (en adelante, *PsyCap*).

Además, el enfoque de la Psicología Positiva se ha extendido en los últimos años al campo de la Psicología del Trabajo y la Salud Ocupacional (Avey, Luthans, Smith y Palmer, 2010; Bakker, Rodríguez-Muñoz y Derks, 2012; Rodríguez-Carvajal, Moreno-Jiménez, De Rivas, Bejarano y Sanz-Vergel, 2010). Cuando se aplica la Psicología Positiva al mundo organizacional aparece el Comportamiento Organizacional Positivo (en adelante, COP).

Un ejemplo de ese COP se puede hallarla organización docente, en la cual, la suma del *PsyCap* de los docentes podrían influir en el rendimiento académico como en la salud de los trabajadores.

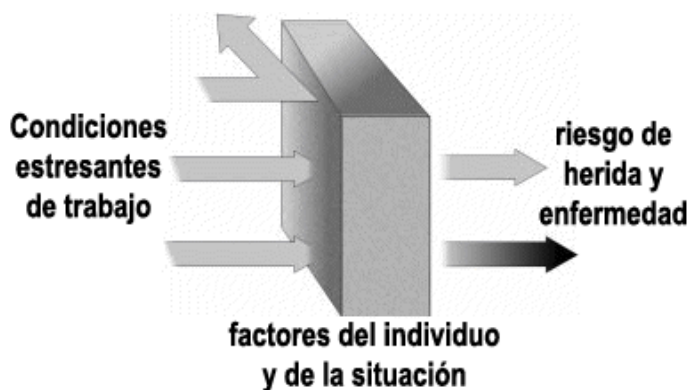
3.2 Orígenes del Capital Psicológico

La teoría que da origen a la expresión de *PsyCap*, fue gracias a las investigaciones sobre la Psicología Positiva, base del COP, desarrollado por Luthans (2002). El movimiento de la Psicología Positiva, es considerado un esfuerzo para animar a los psicólogos tradicionales a tener una postura más

abierta y capaz de tener en cuenta las motivaciones y las capacidades humanas (Sheldon y King, 2001). Desde este punto de vista, la Psicología Positiva busca modificar los antiguos paradigmas en las modernas capacidades de entendimiento de los fenómenos psicológicos como el Optimismo, el altruismo, la Esperanza, la felicidad, la alegría, la satisfacción junto otras malestares humanos (importantes para la investigación) como la depresión, la ansiedad, la angustia y la agresión. Es decir, busca un enfoque más positivo que el presentado por la Psicología de la Salud Ocupacional de Seligman y Czikszentmihalyi (2000).

Desde este punto de vista positivo, la Psicología Positiva cree que el humor junto los factores del individuo y de la situación pueden amortiguar las guerras internas producidas en el individuo ante los obstáculos hacia sus objetivos (véase Figura 3.1), que a su vez, pueden derivar en estrés (D'Anello et al., 2009). Esa sensación de dinámica interna entre fuerzas junto al sentido de las experiencias emocionales en general de la persona, es la esencia de la factores de personalidad (Carver, 2015). Si esos factores del individuo y del contexto se ubican en el mundo laboral podrían amortiguarán las condiciones laborales estresantes (véase Figura 3.1) (Villalobos, 2004). Por ejemplo, Ocampo y Sánchez (2013) revelan que los factores de personalidad laborales o ambientales pueden desarrollar el estrés y que el tipo de Apoyo Social amor y cariño, es un modulador de dicho estrés.

Figura 3.1 Esquema sobre los factores del individuo



Fuente: Centro para el control y prevención de enfermedades, en adelante CDC, publicaciones del Instituto Nacional para la Seguridad y Salud Ocupacional, en adelante NIOSH.

Es por ello que Goleman (1995) relacionó la forma de actuar del individuo con el contexto que le rodea. El individuo se ve afectado por sus sentimientos y su habilidad del control de éstos. Estos sentimientos que nos automotivan a seguir con el empeño “a pesar de las posibles frustraciones, de controlar los impulsos, de diferir las gratificaciones, de regular nuestros propios estados de ánimo, de evitar que la angustia interfiera con nuestras facultades racionales y la capacidad de empatizar y confiar en los demás” se le conocen como IE (Goleman, 1995, p. 61). Sin embargo la Psicología Positiva fue investigando este concepto en el contexto laboral. Como evolución del concepto de la IE ubicado en las organizaciones aparece el *PsyCap*.

El *PsyCap* actúa como un factor de protección del estrés organizacional ya que se correlaciona negativamente con este último, siendo un factor de protección de la tensión que se refiere a los empleados (de Oliveira y Méndez, 2013). Este versa sobre las investigaciones de las capacidades y fortalezas del trabajador, que deben ser gestionadas con eficacia, para mejorar el rendimiento laboral. Por ejemplo, los empleados con mayor *PsyCap* son más propensos a participar en comportamientos y cultura organizacional, mejorando la productividad de la organización (Norman, Nimnicht y Graber, 2010; Choi y Lee, 2014). Se pueden adquirir dichas habilidades mediante la formación y la práctica. No son habilidades fijas ni innatas, pero aportan valor añadido al centro de trabajo (Luthans, 2002b), “si se atiende a la formación y desarrollo de las competencias personales de los trabajadores” (Moreno-Jiménez, et al, 2012, p.1).

El *PsyCap* como herramienta de desarrollo de gestores y empleados, cubre un doble objetivo: la generación de mejores resultados y la creación de ambientes de trabajo más saludables; esto último objetivo cada vez más importante en las empresas de nuestro tiempo (Choy y Lee, 2014). Cabe esperar, que lentamente el *PsyCap* está sustituyendo a la IE por el impulso

de programas de desarrollo y formación de empleados por parte de las organizaciones (prácticas de coaching).

Autores como Lopes y Cunha (2005) entienden la Psicología Positiva como complemento de la psicología tradicional, que busca entender cómo, por qué y en qué condiciones del COP. En concordancia con ello, la necesidad de una nueva perspectiva para la discusión e investigación empieza a notarse en parte de y dentro de las organizaciones (Cameron, Brillante, y Caza, 2004). Como consecuencia del COP (Cameron et al. 2004) la investigación en esta área sugiere una conexión entre el comportamiento positivo, liderazgo empresarial y el desempeño organizacional. Por todo ello, desde la teoría de la Psicología Positiva (Sheldon y King, 2001; Peterson y Seligman, 2003; Snyder y López, 2009) se está estudiando profundamente el *PsyCap*, tema específico del COP (Luthans, 2002a, 2002b; Luthans et al., 2004; Luthans y Youssef, 2004; Luthans y Youssef, 2007; Nelson y Cooper, 2007; Luthans et al., 2007a).

El COP es el estudio y aplicación de cómo las fortalezas de las personas (compresión, su desarrollo y obtención) descritas en la teoría de la psicología positiva; se puede medir, desarrollar y administrar con eficacia en el trabajo (Luthans, 2002b). El COP se construye sobre los recursos de Autoeficacia, Resiliencia, Optimismo y Esperanza del individuo, enfocado al desarrollo y desempeño de la organización (Luthans, 2002a; Luthans y Youssef, 2004; Luthans y Youssef, 2007; Luthans et al., 2007a, 2007b). Los niveles de estas variables constituyen específicamente el *PsyCap* del trabajador (Buenaventura, 2013). El *PsyCap* es uno de los elementos introductorios de concepto de COP. La gestión de recursos humanos, prácticas de trabajo de alto rendimiento y sus correspondientes estrategias en las empresas, contribuyen al desarrollo organizacional (Ave, Luthans y Youssef, 2010). Este enfoque positivo ha sido destacado por académicos y profesionales cobrando así un lugar importante en las estrategias de productividad empresarial (Buenaventura, 2013).

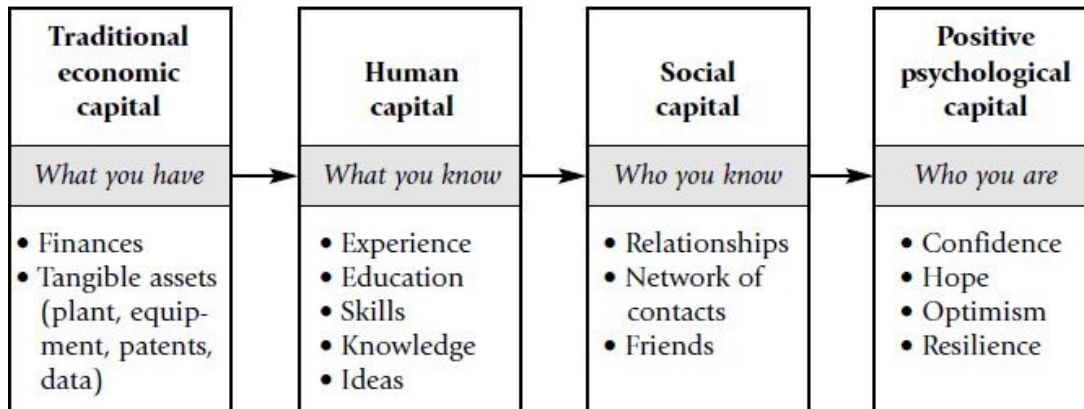
3.3 Concepto de Capital Psicológico

El *PsyCap* llamado así por sus siglas del término en inglés (*Psychological Capital*), se define con el estado psicológico del individuo con confianza (Autoeficacia) en elegir y poner empeño en culminar trabajos complicados; poseyendo una postura positiva (Optimismo) sobre su éxito presente y futuro (Delgado y Castañeda, 2011); creyendo en dicho éxito, buscando nuevas estrategias y rutas para alcanzar los objetivos si fuera necesario (Esperanza); y ante los obstáculos de esas rutas, presentar un característica de rebote (Resiliencia) e ir más allá para lograr la meta (Luthans et al., 2007b). Todas estas características de este estado psicológico son las dimensiones que forman el *PsyCap* que se detalla en el siguiente apartado.

Toda empresa persigue conseguir beneficios e importantes ventajas para progresar mediante sus recursos. Dichos recursos se engloban en la palabra “capital”, siendo esta la definición clásica de la económica de empresa (capital económico o financiero “lo que tienes”). “Capital humano o intelectual” o “lo que sabes hacer” (véase Figura 3.2) es cuando los departamentos de recursos humanos, encauzan a mejorar los beneficios a costa de la personalidad de los empleados contratados o a contratar (Ahmed, Shah, y Sajjad, 2014). El capital humano de la organización es uno de los recursos más importantes de los organismos que determina su nivel de competitividad y logros alcanzados. Este capital humano será fruto del cúmulo de los capitales psicológicos de los trabajadores. También se halla el capital social que trata “con quién te relacionas”. La evolución del concepto haciendo de centro a la persona “el cómo eres” (el conjunto de características positivas de personalidad que se desarrolla en la vida profesional) y “qué puedes llegar a ser” (su yo psicológico), origina el *PsyCap* (Sarikwal y Gupta, 2014). Es sin duda el estado positivo y de desarrollo de un individuo, que va más allá de únicamente el capital humano (es decir, los trabajadores son conscientes de sus limitaciones educativas y

de experiencia laboral) (Sarikwal y Gupta, 2014) y que obedece a los criterios del COP (de Oliveira, 2014).

Figura 3.2 Ampliación del *PsyCap* para la ventaja competitiva.



Fuente: Luthans et al. (2004) citado Çestin (2011) y Buenaventura (2013).

Tal y como aparece en la Figura 3.2, los trabajadores pueden desarrollar y destinar lo que saben (capital humano) y sus contactos (a quien conoce; capital social) para obtener mejoras competitivas en el trabajo. Estos dos elementos se consideran sus talentos, con los que se compite por un puesto de trabajo (Luthans et al., 2007a, 2007b). Estos talentos o virtudes del individuo al servicio del trabajo para enfrentarse a las necesidades de éste y a sus adversidades; generando fortalezas personales (Casullo, 2013). Por tanto, los trabajadores tienen capacidades (recursos) que pueden activar como fuente de resistencia ante los acontecimientos estresantes (Baillien et al., 2011). Dichos talentos, recursos o virtudes, podrían marcar una diferencia en los rendimientos obtenidos y mejora de la productividad (Goleman, 1995). Estas actitudes se despliegan a lo largo de la carrera profesional, ya que está relacionado con el desempeño y las actitudes deseadas en el mundo laboral (Cosullo, 2013), influyen a nivel individual, grupal y organizacional (Newman, Ucbasaran, Zhu, y Hirst, 2014). Aun así, las organizaciones utilizan una ínfima parte del talento de sus trabajadores.

Estas características de los empleados, el comportamiento y el desempeño forman parte del concepto de *PsyCap*. Su gran interés y debate

continuo en la literatura actual por parte de los académicos y profesionales, viene determinado por su influencia a nivel individual y los resultados a nivel de organización (Newman et al., 2014).

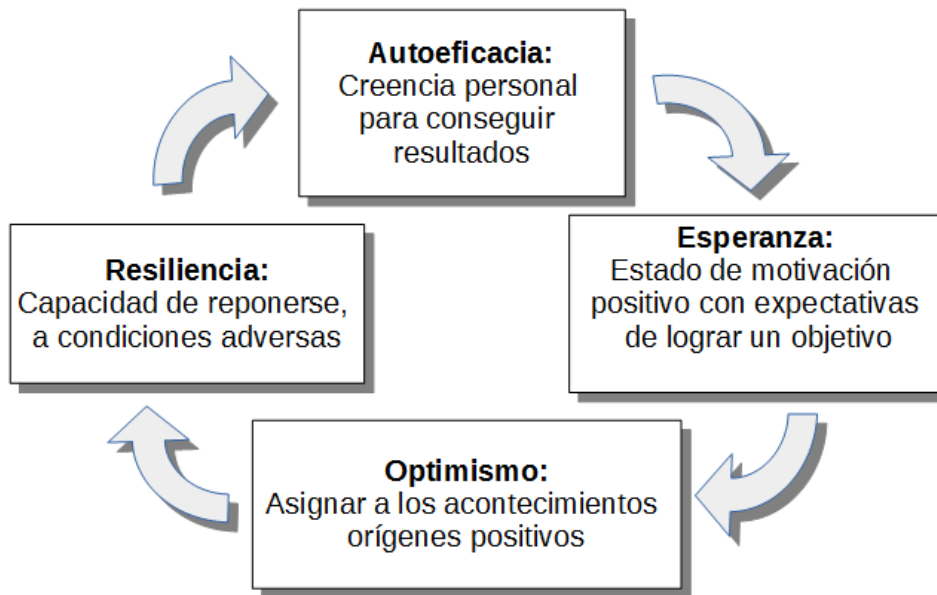
3.4 Dimensiones del PsyCap

El *PsyCap* es un constructo multidimensional nuclear de orden superior (Luthans, Avolio, Avey y Norman, 2007) está formado por cuatro poderosas dimensiones relacionadas entre sí: la Autoeficacia, la Esperanza, el Optimismo y la Resiliencia. La investigación conceptual sobre *PsyCap* (Luthans y Youssef, 2004; Luthans, Vogelgesang y Lester, 2006; Avey, Luthans y Mhatre, 2008; Luthans, Avey, Avolio y Peterson, 2010) y la investigación empírica en *PsyCap* (Luthans, et al., 2005; Luthans et al., 2006; Luthans, et al. 2007c; Avey, Luthans y Jensen, 2009; Sweetman, Luthans, Avey y Luthans, 2011) demuestran que las cuatro dimensiones están relacionadas entre sí formando un único constructo. Un soporte adicional para esta afirmación se halla en la teoría psicológica de recursos de Hobfoll (2002) donde señala los recursos individuales (dimensiones del *PsyCap*), necesitan ser tratados como parte de un constructo en lugar de hacerlo individualmente. Por lo tanto estas dimensiones se encuentran en sinergia interactuando entre sí (Luthans, et al., 2007c) y niveles altos de todas ellas dan lugar a estados fisiológicos y psicológicos de bienestar (de Oliveira, 2013; Choy y Lee, 2014). Otro punto de vista que muestra al *PsyCap* como un constructo base es que el *PsyCap* contempla, tanto el capital social y el capital humano y como constructo también es mayor que los anteriores capitales individualmente (Luthans et al., 2007c). Como ejemplo de esta conclusión, con el *PsyCap* se obtuvo el mayor porcentaje de explicación de la conducta de compartir conocimiento, antes que con sus cuatro componentes por separado (Delgado y Castañeda, 2011).

Estas dimensiones surgen en el sujeto, a diferencia de otros rasgos de la personalidad permanentes en el tiempo. Esta idea permite que las

organizaciones inviertan en formación de sus trabajadores para que desarrollen estas dimensiones. De este modo la organización en el futuro podrá beneficiarse del potencial del *PsyCap* de sus trabajadores bien formados (Luthans, Avey, Avolio, Norman y Combs, 2006; Luthans et al. 2007^a), aumentando su volumen de negocio (Choy y Lee, 2014).

Figura 3.3 Las cuatro dimensiones del *PsyCap*.



A continuación se identifica y explica brevemente cada dimensión del *PsyCap*. Se tratará primero la Autoeficacia, luego la esperanza, después el Optimismo y por último la Resiliencia siguiendo la Figura 3.3. Es importante analizar brevemente cada uno de los elementos que lo componen para obtener una comprensión más profunda del *PsyCap*. Aun así, el *PsyCap* es solamente la suma de estos elementos por lo que es procedente entender el concepto de *PsyCap* como un todo integral (Buenaventura, 2013).

3.4.1 Autoeficacia

La Autoeficacia, es la auto-creencia o autoconfianza de conseguir los retos propuestos con éxito dentro de un determinado entorno (Luthans y Youssef, 2004). La Autoeficacia es la creencia personal en lo que se puede

hacer en determinadas circunstancias, construida con la información sobre nuestras habilidades (Maddlux, 1995). Los individuos más autoconfiados probablemente invierten su esfuerzo y persistencia ante las adversidades en conseguir su meta y eligen las tareas desafiantes y motivadoras (Luthans y Youssef, 2004; Larson y Luthans, 2006, Luthans et al. 2007). Cunha, Rego y Cunha (2007) definen a los trabajadores autoconfiados como sujetos que toman decisiones positivas, se esfuerzan más para alcanzar sus metas, seleccionan tareas desafiantes, son más propensos a adaptarse a situaciones de estrés ya tener pensamientos positivos. Pero el tema no es solamente tener o no ciertas capacidades, uno tiene que creer en dichas características. Creer en el control sobre los elementos del entorno de la persona, es un elemento básico de la Autoeficacia según la Teoría Social Cognitiva de Bandura (1997) (Rodríguez-Caballeira et al., 2010). Bandura (1997), señala los recursos cognitivos motivación, formación práctica o acción necesaria, como precursores de esa confianza en uno mismo en conseguir los éxitos en la tarea de un contexto determinado (Stajkovic y Luthans, 1998; Bakker, Rodríguez-Muñoz y Derks, 2012). Los trabajadores que tienen un concepto de sí mismos como eficaces son aquellos cuya influencia en la productividad de la organización es más notable, ya que aumentará los esfuerzos para obtener grandes resultados (Bandura, 1997). Ejemplos de ese contexto serían las experiencias de dominio, el aprendizaje vicario y la persuasión verbal (Bakker y Rodríguez-Muñoz, 2012). Sin embargo López y Snyder (2009) añaden que la Autoeficacia se refiere a la evaluación individual de cómo un individuo puede realizar una tarea concreta en un entorno concreto. Cuando las personas tratan de ejercer control sobre los acontecimientos que afectan a sus vidas para conseguir sus objetivos, con la fuerte creencia de que sus acciones son eficaces en el control de estos acontecimientos (Bandura, 1997). La Autoeficacia de esas personas puede ayudar a sostener esa creencia, incluso en condiciones adversas, aplicando sus habilidades en la consecución de sus objetivos. Varios autores (Markman, Baron, y Balkin, 2005; Kafetsios, Nezlek, y Vassiou, 2011) muestran que son un conjunto de características diferenciadoras de los trabajadores en relación con otras personas, es que poseen la Autoeficacia

empresaria. La elección de una carrera y los intereses profesionales son predichos por los niveles de Autoeficacia (Bandura, 1997).

Por otro lado, los individuos que se consideran ineficaces son más propensos a la desesperación, fallar y perder la confianza cuando se enfrenta con un voto negativo, con la crítica social, obstáculos u otro tipo de adversidades y contratiempos que puedan surgir. Por lo tanto dudan y suspenden sus esfuerzos antes de tiempo (Stajkovic y Luthans, 1998; Luthans et al. 2007). No obstante, la inseguridad, la retroalimentación negativa, crítica social, el escepticismo y las adversidades, tienen un efecto pequeño sobre las personas autoeficaces (Bandura y Locke, 2003).

Luthans et al. (2007) enumeran cinco características de los individuos autoeficaces: fijar grandes y complicadas metas como tareas para sí mismos; suelen tener éxito cuando se enfrentan a los mismos; están altamente motivados; destinan el esfuerzo suficiente para lograr sus finalidades; son tenaces ante las complicaciones. Otra característica que debe ser considerada, definido por Bandura (1986), es entre las creencias del individuo y sus expectativas de Autoeficacia y de resultados o la percepción de control, es decir, hay relación entre las acciones y sus efectos, sobre los que la persona puede no tener ningún control. Este tema es una parte integral de un sistema completo de toma de control, junto con la Autoeficacia y que influye mucho en la calidad de vida de las personas.

En el contexto personal, el ser humano necesita al mismo tiempo sentirse autoeficaz ante los retos y tener el control sobre las consecuencias de sus acciones (Bandura, 1986; Schunk, 1991). En el contexto laboral, uno de los grandes anhelos de las empresas actualmente, es la consecución de la sostenibilidad por medio de asalariados con visión de futuro, gracias a la Autoeficacia (Simón, 2009).

Para conseguir dicha variable (Autoeficacia) deberemos desarrollarla (Bandura, 1997). Para desarrollar la Autoeficacia de los empleados en una organización, el enfoque más eficiente es permitir que éstos tengan éxito o sentirse maestro en algo (Luthans et al., 2007; Sousa, 2009). El éxito se extiende como resultado de llevar a cabo las tareas asociadas a los puestos de trabajo de los empleados. Sin embargo, para lograr el éxito los empleados, necesitan tener metas emocionantes, alcanzables y concretas (Luthans et al., 2007).

Otro modo de desarrollar la Autoeficacia, consiste en el aprendizaje por modelos de Luthans et al., (2007). Esta estrategia consiste en aprender de los errores y éxitos de los demás para imitar las acciones exitosas. Otra estrategia de estos autores, es mediante la confianza y respuesta positiva de la sociedad sobre la persona y sus acciones.

También podemos mejorar la Autoeficacia del individuo mediante la excitación psicológica y bienestar físico.

La última estrategia para el desarrollo de la Autoeficacia es por medio de la formación (organizar y ejecutar cursos de acción) focalizada en las acciones del trabajador de ciertas actividades y aprendizaje indirectos (Cunha et al., 2007; Luthans et al., 2007).

3.4.2 Esperanza

En un principio esta dimensión fue estudiada desde el punto de vista de la psicología positiva, al hallarse relaciones con la organización. Snyder, Irving y Anderson (1991) definen Esperanza como un estado de motivación positivo que se basa en un sentido de agencia/éxito (energía dirigida a un objetivo) y pautas (planificación para alcanzar los objetivos) apropiadas (Snyder, López y Costa 2009; Avey, Luthans y Youssef, 2010; Cubeiro, 2011)

y afirman que se halla relacionadas con las características particulares del individuo (Optimismo, Autoeficacia, la impotencia y el ingenio). La Esperanza del *PsyCap* se refiere a la orientación de las metas y su establecimiento, junto al esfuerzo y la planificación para llegar a ellas (Luthans et al., 2007; Cunha et al. 2007). Dicho de otro modo, es un conjunto cognitivo o pensamiento (expectativas y objetivos desafiantes) basado en el sentido recíproco del éxito y las vías para conseguirlo (su libre determinación, energía y percepción de control interno). La Esperanza es escala de desarrollo y generación de resultados relevantes para la salud (establecimiento de metas, resolución de problemas, reducción del estrés) lo que se termina conociendo como Esperanza para el futuro (Snyder et al, 1991).

Las personas esperanzadas tienen la capacidad de generar caminos y metas alternativas, cuando las dificultades surgen, para conseguir los resultados (Larson y Luthans, 2006; Luthan et al., 2007). Por ejemplo las metas personales (Bakker y Rodríguez-Muñoz, 2012). Perseveraremos en el logro de los objetivos y, cuando sea necesario, reorientar los caminos para alcanzarlos (Esperanza) de manera exitosa. La Esperanza se puede ver como las ganas de lograr la meta. Una fuerza motivadora que da energía al individuo. Luthans et al (2004) afirman que dicha energía es muy necesaria para lograr el éxito. Las personas con Esperanza están motivadas para generar caminos alternativos, cuando los originales son inaccesibles (de Oliveira, 2013). El individuo es el que hace uso del pensamiento alternativo a los caminos utilizados para lograr las metas. No obstante, las situaciones de fracaso se pueden dar cuando aun poseyendo diferentes estrategias (caminos) para lograr un objetivo, el individuo no se siente motivado para alcanzar su meta (Peterson y Luthans, 2002; Larson y Luthans, 2006). También, cuando el individuo con alta Esperanza para conseguir un objetivo, no puede encontrar métodos para llegar con efectividad a dicho logro. Esto es debido a que los individuos de débil Esperanza poseen dificultad en idear un plan maestro de caminos alternativos (Luthans et al, 2004; Larson y Luthans, 2006).

Otra explicación de este fracaso viene dada por Snyder (1995), el cual afirma que las personas con alta Esperanza buscan el sentido de desafío y éxito en su pensamiento, mientras que las personas con baja Esperanza tienden a enfrentarse al mismo objetivo con un estado emocional negativo y pensando en el fracaso. Para Snyder et al., (1991), la teoría de la Esperanza contiene papeles de actores del contexto como obstáculos, emociones y elementos de estrés. El papel de los trabajadores de una empresa, cuando se enfrentan a ciertos impedimentos en la realización de sus metas, se pueden calificar como situaciones estresantes o no. Esto depende de si antes de la búsqueda de estrategias se producen emociones positivas, que dan lugar a situaciones exitosas de logros de objetivos; o por el contrario esta genera emociones negativas asociadas al fracaso (López et al. 2003).

Descritos los beneficios de poseer Esperanza, se pasa a investigar los caminos para desarrollarla en las organizaciones, lo cual implica mejorar los resultados y acciones de cada trabajador en una empresa. Este progreso puede ser experimentado por los individuos de forma gradual, a través del entusiasmo necesario para hacer frente a las diversas dificultades; enriqueciendo la lista de rutas alternativa para conseguir las metas; incrementando la eficiencia y transparencia durante los tiempos de incertidumbre y cambio (Luthans y Youssef, 2004). Para este fin existen diversas vías que líderes de las empresas esperanzadas señalan, logrando así alto rendimiento (Larson y Luthans, 2006; Luthans et al., 2007). Para Cubeiro (2014), nuestro pensamiento esperanzado evoluciona poco a poco por medio del asentamiento de objetivos y estrategias, compromiso, formación y recursos que devuelvan recompensas. Mediante la creación de objetivos individuales donde los trabajadores interiorizan las metas, permiten que estos se involucren más con ellas. Es decir concretar, precisar y fijar dichas metas, que aun siendo un reto, permitan medirlas y alcanzarlas (Luthans et al., 2004). Esta responsabilidad aumentará su estímulo, su productividad y preparación para conseguirlas. Modular, es otra manera para aumentar la Esperanza; consiste en dividir un objetivo complejo en módulos

o pequeñas submetas, fáciles de lograr para llegar a la meta última. Aumentar la participación, el control, propio, presente y de futuro (Autonomía) (Luthans y Youssef, 2004; Luthans et al., 2007) y poder de decisión del individuo, no solamente le motiva, sino que genera un proceso cognitivo que hace pensar a la persona que lo que parecía imposible sea factible. Cuando los jefes demuestran confianza en sus empleados y les comunican que saben que van a tener éxito, provoca esos sentimientos agradables de Esperanza, enriqueciendo su sentido de la acción (Luthans y Youssef, 2004; Luthans et al., 2007). También cuando estos jefes motivan mediante un sistema de recompensas por logros concretos, que refuerce su reconocimiento. Otra modo sería dar al trabajador acceso a recursos particulares, para alcanzar sus objetivos de forma más eficaz, ante los contextos cambiantes. Asimismo, alineando estratégicamente a los trabajadores por talentos y fortalezas, proporcionándoles diferentes caminos posibles de éxito laboral (Luthans y Youssef, 2004; Luthans et al., 2007). Y por último, pero no menos importante, los individuos pueden recibir preparación mental mediante entrenamientos especiales, para el desarrollo de la Esperanza; estos entrenamientos deben ser interactivos, participativos y prácticos, para ser eficaces. Los trabajadores de la empresa deducen posibles obstáculos y crean mentalmente alternativas para pasar estas barreras. Tienen que aprender ¿cómo y cuándo? debe fijar nuevos caminos de consecución de objetivos, cuando las barreras son insalvables en el logro de los objetivos iniciales, evitar malentendidos y falsas esperanzas (Luthans y Youssef, 2004). Un aspecto relevante a tener en cuenta, cuando se entrena la Esperanza, es mantener en alto los niveles de la autoconciencia, la autorregulación, la autoevaluación y el autodesarrollo del individuo para estar verdaderamente orientados hacia los objetivos (Luthans y Youssef, 2004; Luthans et al., 2007).

3.4.3 Optimismo

Es la característica del sujeto de demostración de una actitud de fe en sí mismo, de constancia, de afrontamiento ante las realidades

frecuentemente adversas de la vida diaria (Garrido, García, Soraluze, Marchena y Suárez, 2014). Es una característica diferencial en el individuo y consiste en asignar a los acontecimientos presentes y futuros, orígenes positivos (Optimismo), aportándole confianza en la resolución positiva de dichos acontecimientos (Carver, Scheier y Segerstrom, 2010). Dicho atributo personal explica los sucesos positivos como personales, permanentes y globales, y los eventos negativos como externos, temporales y específicos (Seligman, Wellik y Hoover, 2004). Pero el Optimismo no es solo un rasgo cognitivo, tiene inherente componentes emocionales y motivadores (Peterson, 2000). La autoestima es una característica del individuo asociada a su Optimismo, fortaleza mental y física. Además dicha cualidad podría repercutir en su bienestar psicológico (Méndez, 2010). Ejemplos son saber identificar la adversidad, reconocer las creencias autodestructivas, darse cuenta de las consecuencias de dichas creencias del Optimismo, cuestionar las creencias contraproducentes que permitan experimentar la energía que aporta el Optimismo (Rodríguez-Muñoz y Derks, 2012).

El Optimismo es una creencia generalizada de que algo positivo y deseable va a suceder en el futuro (Lopes y Cunha, 2005; Avey et al., 2010). Es adherirse a explicaciones permanente, global e interna de los buenos eventos en diferentes áreas de la vida como el éxito, la salud, la seguridad y las relaciones interpersonales profesionales o académicos (Méndez, 2010). Por el contrario, el pesimista tiene pensamientos negativos y desagradables constantes; está convencido de que en contra de su voluntad le sucederán cosas indeseables (Luthans et al., 2007). El pesimista ve los acontecimientos buenos como algo temporal, externo y específico. Esto es debido a que una conducta pasada generó un sufrimiento que afecta a la conducta (Buchanan y Seligman, 2013). El Optimismo se refiere a un modelo de autorregulación (selección) de objetivos/metastas en la vida (Carver y Scheier, 2014) lo que conduce a continuar los esfuerzos para alcanzarlos; el pesimismo conduce a darse por vencido. Seligman y Csikszentmihalyi (2000) definen el Optimismo a través de cómo las personas explican las causas de la ausencia de éxito. Las situaciones positivas de la vida personal

no se interiorizan y aceptan los resultados aun siendo optimista. En el caso de los pesimistas, es peor porque no crecen con los desafíos de la vida o aprenden de sus fracasos/éxitos (Luthans et al., 2004).

Sin embargo, aunque normalmente se ha entendido el Optimismo y el pesimismo como dos términos mutuamente excluyentes, la investigación muestra evidencia de que no lo son. Tener pesimismo no significa tener poco Optimismo y viceversa. Según Luthans et al. (2007) en el contexto de *PsyCap*, la diferencia entre el Optimismo y el pesimismo, se basa en cómo los individuos explican y entienden los orígenes de las situaciones positivas, negativas, pasadas, presentes o futuras. El Optimismo invita a la unión de las personas en los acontecimientos buenos para su vida, incrementando su moral y autoestima. Con el Optimismo las personas pueden alejarse de los sentimientos tales como la culpa, la depresión, la ansiedad y la vergüenza (Luthans, 2002; Luthans et al. 2004). Es por ello que el Optimismo es considerado un tema de interés para la ciencia positiva social (Peterson, 2000).

Se distinguen varias clases de Optimismo. Por un lado el Optimismo personal el cual se refiere a un resultado positivo más directamente relacionados con el individuo y sus acciones. Por otro lado el Optimismo social, el cual se refiere a cuestiones relacionadas con el contexto social (Oliveira, 2004). Las expectativas de resultados positivos están formadas por las creencias de que la voluntad solo experimenta buenos consecuencias en la vida. Estas expectativas optimistas permiten ver el nivel de dificultad para lograr la meta deseada, más alcanzable (teoría autorregulación del comportamiento) (Carver y Scheier, 2014). Por ejemplo, los empleados con expectativas de resultados positivos tenían una mayor capacidad para hacer frente a complicaciones cuando se enfrentan a los problemas. Las expectativas de eficacia positiva, forman el conjunto de creencias de que el ser humano tiene la capacidad de enfrentarse a contextos adversos; además de ser el componente fundamental de la teoría social cognitiva de Bandura

(1999) que determina el comportamiento calificado y competente. Esta creencia ayuda al desarrollador a enfatizar los aspectos positivos de su trabajo y de rechazar lo negativo. Se previene la desesperación y la depresión con esta actitud. El Optimismo debe ser realista, es decir, no debe eliminar la responsabilidad personal por las malas decisiones; y flexible, que significa que, debe permitir a las personas para adaptarse a su estilo (optimista o pesimista). No obstante, Gustems y Calderón (2014) sostienen que este tipo de pensamiento es distorsionador y conlleva a trabajadores a descuidar su labor en el comportamiento de las organizaciones.

En cuanto al trabajo, nuestra capacidad resolutoria y decisiva, nuestra visión del mundo y entorno, sobre el cual construimos diariamente nuestro porvenir, es modelada por la Resiliencia y el Optimismo (Simón, 2009). El primer obstáculo al éxito es el pesimismo ya que los trabajadores optimistas, deciden mejor, poseen mayor rendimiento y tienen más auto-confianza para seguir desarrollándose humildemente. Este tipo de profesionales son los líderes que trabajan en las organizaciones ganadoras (García y Cubeiro, 2014). Asimismo, el enfoque energético de las tareas obradas por los optimistas mejoran las prestaciones socio-económicas, mayor persistencia y resultados en entornos educativos, por no decir que van mejor en las relaciones sociales (García y Cubeiro, 2014).

Según Lopes y Cunha (2005), la influencia del Optimismo sobre las labores del trabajador se puede cambiar. Esto se explica debido a que las personas optimistas son motivadas con más facilidad por el trabajo, más constantes ante los problemas y tienen fijadas más altas aspiraciones y objetivos.

El desarrollo del Optimismo se consigue, identificando y afrontando los aspectos negativos, luchando contra los pensamientos pesimistas y teniendo en cuenta los más positivos y productivos. Esto crearía un Optimismo más realista, el cual no eliminar la responsabilidad personal por

las malas decisiones y debe permitir a las personas adaptarse a su estilo (Schneider, 2001). Así pues, el Optimismo puede mejorarse mediante tres enfoques: teniendo compasión por el pasado (donde los trabajadores deben aprender a aceptar sus fracasos, los superiores dar el beneficio de la duda y perdonar los errores que no se pueden solucionar), aprecio por el presente (deben reconocer y agradecer su vida positiva actual), y buscar oportunidades para el futuro (adoptar actitudes positivas ante el futuro y la incertidumbre, vistos como oportunidades para crecer y avanzar) (Schneider, 2001). Luthans, et al. (2007) añade que se puede incrementar mediante estrategias de establecimiento de objetivos. Los trabajadores pueden entrenarse poniéndose objetivos creíbles y alcanzables, con los cuales pueda experimentar y alcanzar el éxito.

3.4.4 Resiliencia

Entre las distintas disciplinas (ciencias sociales, las humanidades, etc.) la definición de este concepto no está tan clara como en la física y la ingeniería donde se describe la capacidad de los materiales para absorber energía sin sufrir de formación permanente o la resistencia a los choques (Mattar, 2003). Sin embargo, el concepto de Resiliencia a partir de una amplia gama de perspectivas disciplinarias lo obtenemos mediante las palabras de Windle (2011):

La resiliencia se define como el proceso de negociación eficaz, adaptándose a, o la gestión de las fuentes significativas de estrés o trauma. Los activos y recursos dentro de la persona, su vida y el medio ambiente de facilitar esta capacidad de adaptación y "rebotar" en el frente a la adversidad. A través del curso de la vida, la experiencia de la resiliencia puede variar (p.12).

Este concepto se ha investigado durante más de treinta años, pero solo en los últimos años se han discutido en punto teórico y metodológico de la disciplina psicológica. Por lo tanto, es relativamente nuevo en el campo de

la psicología y se encuentra en auge en la actualidad; así como, su investigación cuenta con la complejidad y multiplicidad de factores que aparecen en el estudio de los fenómenos de los seres humanos (De Oliviera, 2013).

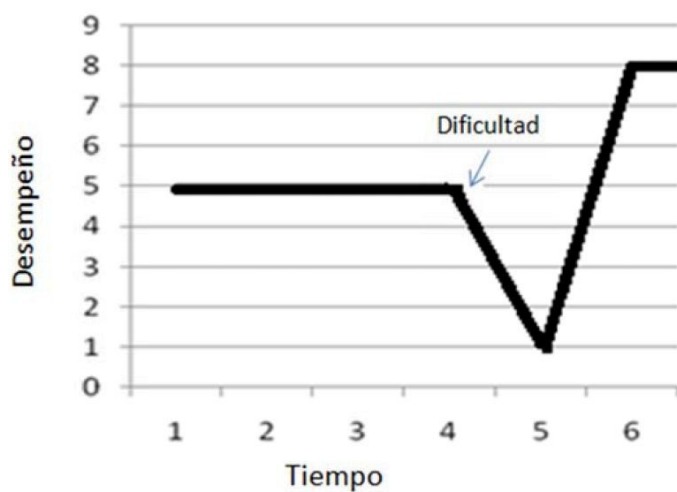
Desde el punto de vista de la psicología, los términos "invulnerabilidad" o "invencibilidad" son pioneros del concepto Resiliencia (De Oliviera, 2013). Como ejemplo de su uso en psicología, se halla en la literatura canadiense que a menudo emplea la expresión *psychologique ressort* (resistencia psicológica) para traducir el vocablo Resiliencia (Anaut, Pestana y Fonseca, 2005). Para la psicología la palabra se utiliza en el estudio de los procesos explicando la superación de las crisis y adversidades en los individuos, grupos y organizaciones (Mattar, 2003).

Según Coutu (2002), los elementos más comunes de la Resiliencia incluyen: una descanso para aceptar la realidad; una creencia profunda en el sentido de la vida, a menudo apoyado por valores fuertes; adaptarse a los cambios significativos mediante la habilidad de improvisar.

Por lo tanto, la Resiliencia es la capacidad de afrontamiento de un individuo sostenidamente, cuando se enfrenta a condiciones adversas o arriesgadas, de recuperarse de un revés o fracaso. Es una capacidad que se puede desarrollar (Block y Kremen, 1998; Luthans, 2002; Simón, 2009). Dicho afrontamiento posee una responsabilidad creciente, incluso con los eventos positivos (Luthans y Youssef, 2004; Cubeiro, 2014). "*Es el modulador de las competencias positivas o negativas que son desarrolladas o adquiridas y que intervienen como bienes (hardware) en la vida individual o del colectivo organizacional*" (Carrasquero, 2012 p.14). Es una característica individual de recuperación del trabajador desafiante, para hacer frente con éxito a la adversidad y el riesgo del cambio (Jensen y Luthans, 2006). La Resiliencia es la característica de la persona para retomar su propio estado inicial después de una situación de gran estrés, es decir, la capacidad de mantener el equilibrio y la responsabilidad tras

recuperarse de situaciones adversas y conflictivas (Carochinho, 2009). Luthans, et al (2007) lo llaman "recuperarse e ir más allá", queriendo expresar que el individuo es capaz no solo de recuperarse, sino de volver con mayor nivel de rendimiento al del estado inicial. Dicho fenómeno se ha ilustrado en la Figura 3.4, donde desde el periodo 1 al 4 el individuo se halla en un estado normal, hasta que encuentra un obstáculo que disminuye su rendimiento en su labor. Luego, tras un periodo su desempeño aumenta considerablemente con respecto a los periodos comprendidos entre 1 y 4.

Figura 3.4 Representación de "Recuperarse e ir más allá"



Para Luthans et al (2004), el concepto de Resiliencia mejora los niveles de rendimiento y la autoestima de los individuos, al crecer y prosperar a través de dificultades y contratiempos. Cuando eres el objetivo de adversidades y problemas, te caes y vuelves a levantarte con más fuerza (Resiliencia) para lograr tu meta. Esta idea crea una corriente en el contexto laboral, que se caracteriza por el aumento de la competitividad (Luthans et al, 2007). Para Luthans et al. (2007), el termino Resiliencia se asemeja con el entorno actual del mundo laboral, que se manifiesta en el incremento de la competitividad y el cambio constante.

López y Snyder (2009) entienden la Resiliencia como la característica de resistir de cara ante las frustraciones. Un fenómeno caracterizado por patrones de adaptación positiva a un contexto de riesgo y la adversidad

significativa. Argumentan que la Resiliencia se refleja en una buena adaptación en circunstancias atenuantes. Los principios ante las dificultades son esenciales frente a la resolución de los problemas y aguantar en los momentos difíciles (Masten, 2001). La Resiliencia, permite afrontar las adversidades con más o menos fortuna. Por ejemplo, proporciona apoyo para recuperarse de la adversidad. La aparición de la Resiliencia solo puede considerarse en el contexto de una adversidad específica, por lo que es oportuno valorar información relacionada con la situación del sujeto a estudio (Windle 2011).

Investigaciones recientes sugieren que personas resilientes pueden progresar y crecer ante las dificultades y contratiempos a los que se enfrentan. Estas investigaciones añaden que estas personas mejoran su rendimiento, descubren el significado y valor de sus vidas (Youssef y Luthans, 2004). Cameron y Caza (2004) apuntan que el florecimiento de la organización y sus miembros se halla centrándose en el anti estrés mediante el desarrollo de la fuerza, promover la vitalidad y la capacidad de recuperación.

Mediante tres caminos de desarrollo de estrategias Masten, Cutuli, Herbers y Reed (2002) nos aseguran lograr que el individuo resiliente, pueda manifestar sus convicciones y defender sus derechos, sin sometimiento: Las focalizadas en los procesos (sistemas adaptativos: autoconfianza, serenidad); las centradas en los activos (capital humano, social y psicológico); las caracterizadas por el riesgo (anticiparlos, concretarlos). Para Ocampo y Sánchez (2013) las estrategias de afrontamiento son como el afrontamiento activo, planificación reinterpretación positiva y la religión (variables moduladoras). La adaptación viva (no estática) de estrategias ante las adversidades no programadas, se denomina Resiliencia organizativa (Hamel y Valikangas, 2003). Las personas muy resilientes son más creativos, se amoldan con facilidad a los cambios y son más tenaces cuando trabajan en entornos desfavorables (Luthans et al., 2005).

Luthans et al., (2007) encontraron estrategias de desarrollo de la Resiliencia en las organizaciones; éstas pueden ser centradas en los activos, el riesgo o el proceso. Las enfocadas en activo desarrollan recursos y bienes que pueden aumentar la probabilidad de lograr resultados positivos. Ejemplo de estas estrategias es mejorar el capital humano y social, relaciones trabajador-jefe, utilizando políticas de orientación o rotación en el puesto laboral y socialización. Esto puede conseguirse por medio de la enseñanza de los valores y la cultura empresarial, así como de sus estrategias, estructura, y procesos; ello será como resultado de un despliegue de la experiencia, las capacidades, las habilidades, los conocimientos y la educación. Siguiendo con las estrategias centradas en los activos, se puede desarrollar su capital social y su talento. Mediante transparencia, comunicación abierta, relaciones de confianza, retroalimentación, reconocimiento, trabajo en equipo, autenticidad y conciliación de la vida laboral, familiar y ocio. Si nuestros esfuerzos se centran en afrontar y gestionar eficientemente los factores de alto riesgo en lugar de evitarlos, se está en la estrategia centrada en el riesgo. Pero es recomendable reducir los riesgos (tales como el estrés) para facilitar la recuperación o para prevenir las dificultades (Luthan et al., 2006). La Resiliencia es esencial para amortiguar el estrés y se consigue siendo responsable en dar la espalda a los traumas y las adversidades que nos perjudican nuestra salud y economía (de Oliviera, 2013). La última estrategia, la centrada en el proceso consiste en seleccionar, identificar, usar, desarrollar y mantener la correcta mezcla de activos al tratar los factores de riesgo. Por ejemplo, el aprendizaje y la planificación de estrategias aumentan la formación de la organización ante situaciones críticas. Por medio del uso eficiente de materiales y recursos humanos la organización es flexible a adaptarse rápidamente a nuevas situaciones adversas.

3.4.5 Otros refuerzos cognitivos

Otros refuerzos cognitivos como la creatividad y sabiduría, o los afectivos (bienestar, fluidez, buen humor) concuerdan con el *PsyCap* (Cubeiro, 2014). El sentido del humor positivo, concretando en el humor aflictivo y humor como afrontamiento, serían otra de las cualidades positivas de las personas. Ambas pueden mejorar el bienestar del individuo y amortiguan la sensación de exceso de demandas laborales (Van den Broeck et al., 2012). La falta de recursos para la realización de sus trabajos, desgasta menos la esperanza de actuar, de los individuos con buen humor. La teoría revela que los anteriores constructos positivos, están relacionados con el rendimiento laboral y otros beneficios. Sin embargo unos son relativamente fijos (rasgos de personalidad) y a la vez maleables, ponderables (los autores tienen dudas respecto a los cognitivos). Se añade las competencias sociales (inteligencia emocional, gratitud, perdón y espiritualidad) y de mayor calado (autenticidad, valentía) encajan en el *PsyCap* (Cubeiro, 2014). La fluidez, está apegada con la experiencia positiva y la felicidad (Luthans, et al. 2007).

3.5 Implicaciones del *PsyCap*.

Ha crecido tanto la corriente de investigación sobre *PsyCap* que es necesario un estudio de su impacto sobre el rendimiento, actitudes y comportamiento en los trabajadores (Buenaventura, 2013; Choy y Lee, 2014). Los estudios realizados por muchos investigadores muestran relaciones significativas entre los niveles de su *PsyCap* y sus logros laborales (Choy y Lee, 2014). En este camino, los trabajadores con grandes dosis de Optimismo y Resiliencia, superan las situaciones de incertidumbre o adversas. Siendo esta conducta uno de los motores para conseguir objetivos empresariales. No solo la importancia del *PsyCap* como un constructo en el que pueden invertir las organizaciones por su relación de rendimientos excepcionales, sino al predisponer actitudes y conductas como

el Comportamiento Organizacional Ciudadano (Ponce y Yáber, 2012; Luthans, Norman, Avolio y Avey 2008). Además en las organizaciones los cambios recurrentes en los recursos laborales (Autonomía, formación y clima del equipo de trabajo) se enlazan con variaciones diarias en el *PsyCap* (Autoeficacia, autoestima y Optimismo), el *engagement* y en el nivel de ingresos (Bakker et al., 2012). Citados rendimientos excepcionales se dan cuando los trabajadores marcan la diferencia siendo autoeficaces, optimistas, esperanzados y resilientes (Bakker et al., 2012). Tantas cualidades psicológicas, actitud de trabajo positivo y optimista estado mental conducen a actuaciones de gran rendimiento corporativo. Es decir, las investigaciones revelan que el *PsyCap* es una de las fuentes esenciales para obtener la ventajas competitivas (Sarikwal y Gupta, 2014; Choy y Lee, 2014), por lo que existe una necesidad de valorarlo como un activo más de la empresa (Choy y Lee, 2014). Dichas ventajas se obtienen cuando se aprovecha al máximo el *PsyCap*. Casos de estos se observan en los individuos con niveles equilibrados de adaptación y estabilidad cognitiva y afectiva que aplican tanto en entornos globales y específicos que les rodea. Una actitud positiva es un apoyo y refuerzo al dominio de los entornos específicos (trabajo, salud y relacione) y a lograr el objetivo con mayor satisfacción, bienestar general (Luthans, Youssef, Sweetman, y Harms, 2013).

El *PsyCap* tiene influencia positiva en la conducta innovadora y de la apreciación del rendimiento de la organización (Contreras y Juárez, 2013). Muchos trabajos académicos avalan la opinión de que la innovación individual ayuda a alcanzar el éxito organizacional. Entendiendo la innovación como una capacidad indispensable de la empresa para mejorar sus resultados, así como la visión para expresar el potencial las iniciativas innovadoras de su personal, más allá de los las grandes tecnologías futuras (Gebert, 2002).

Durante la última década ha existido un creciente interés entre los investigadores en utilizar un enfoque positivo en las organizaciones (Bakker, et al., 2012). Las organizaciones necesitan motivar para crear eficacia y eficiencia, crear estructuras organizativas, procedimientos, sistemas y comprender el nivel de *PsyCap* de sus empleados de forma que les permita atrapar y capacitar aquellos empleados llenos de energía para así desarrollar el *PsyCap*. Otras acciones serían incentivar el comportamiento cívico en la organización para la reducción del absentismo junto a una menor rotación para mayor satisfacción y lealtad de trabajador (Sarikwal y Gupta, 2014). Simón (2009) añade que las organizaciones deben entrenar factores como mayores dosis de Optimismo realista, actitud más flexible, incremento de la resistencia a la frustración y depresión. Simón (2009) constata que estas prácticas se basan en construir la organización mediante los puntos fuertes de sus empleados. Además, se apoya en la gestión, promoción y selección de perfiles de trabajadores, para motivarlos, recolocarlos en puestos acordes a sus virtudes y así incrementar los rendimientos demandados en la empresa. Todo lo anterior repercute en el clima laboral de forma positiva, pudiendo aumentar el compromiso del trabajador en la organización (*engagement*).

El *engagement* se puede fomentar a través del manejo eficaz de los recursos humanos y el desarrollo de tres estrategias (todavía no probadas empíricamente) bien diferenciadas (Schaufeli y Salanova, 2008): La primera se la conoce como acuerdo sobre el desarrollo de los empleados, cuyo fin principal es optimizar el ajuste entre el empleado y la organización. Esto es posible evaluando los valores, preferencias y objetivos (tanto profesionales como personales); la negociación de un contrato por escrito que contenga estos objetivos y los recursos necesarios (de la organización) para lograrlos; y la supervisión de conseguir estas metas y buscar nuevas rutas en el caso de ser necesario. La segunda estrategia contiene un seguimiento del bienestar del empleado por parte de él mismo y el empleador, además de la toma de decisiones de implementación de mejoras. La última estrategia es la más relacionada con el *PsyCap* ya que se basa el aumento de recursos

personales mediante talleres para promover el engagement. La prioridad de estos talleres es la optimización de la calidad del trabajo y el nivel de funcionamiento de los empleados (Schaufeli y Salanova, 2008).

Como ejemplo a una intervención en una organización, se encuentra la investigación de DeJoy, Wilson, Vandenberg, McGrath-Higginns y Griffin-Blake (2010), donde un diseño para fomentar la participación de los trabajadores y la resolución de problemas, así como crear una organización del trabajo más saludable por medio del *PsyCap* de los trabajadores. Mediante planes de acción de resolución de problemas; explicación y debate de las funciones y responsabilidades de los trabajadores; asignación de roles y normas de acuerdo a las habilidades; elaboración de plan detallado de identificación y priorización de las problemas y cuestiones para satisfacer las metas; y última fase de reajuste para mejorar la productividad. Los resultados mostraron que los empleados se consideraban con mejor salud y más seguros en el trabajo.

A continuación se desarrollará un apartado donde se pondrá de manifiesto la relación del *PsyCap* en organizaciones docentes. Este contexto es objeto de estudio de esta investigación por su importancia al existir pocos estudios realizados en torno a dichas organizaciones y el *PsyCap*.

3.5.1 Ejemplo del *PsyCap* en una organización docente.

Como contribución a la falta de estudios existente sobre este fenómeno (Villardefrancos, Santiago, Castro, Aché y Otero-López, 2013) sobre todo en la Región de Murcia, se intentará analizar el *PsyCap* para conseguir conclusiones contrastadas, que permitan mejorar la salud laboral del docente, atendiendo a los riesgos de su entorno de trabajo y su capacidad de enfrentamiento. Del mismo modo que se trató cada una de las

dimensiones del *PsyCap*, a continuación se comentarán en el mismo orden en un contexto en concreto como es la educación.

En el caso particular de la docencia, en la que se basa esta investigación, se encuentra al maestro que se le exige un tratamiento individualizado del alumno, un trabajo en grupo con el claustro; una permanente actualización y renovación en su labor. Se pretende que el educador sea un agente que compense las desigualdades sociales, que ejerza también un papel terapéutico al integrar a alumnos con deficiencias en la escuela, y todo esto sin perder el equilibrio personal. En agudo contraste con tal cantidad de demandas, el estatus y consideración económico-social del profesor en la sociedad ha llegado a niveles muy bajos. Ante las presiones sociales en la práctica docente, el profesor tiende a implicarse o a desentenderse, esto tiene consecuencias tanto en la calidad de los resultados, como en la salud o bienestar del docente (Montemayor, 2013).

Ante estos contextos, se busca unas metodologías de afrontamiento que poseen como protagonista la personalidad del profesor. Si esta metodología hace un tratamiento de respeto hacia el alumno, el alumno devuelve ese respeto al profesor; así como, se enseña a respetarse a sí mismo. Siguiendo una metodología de enseñanza autodidacta, se fomenta la Inteligencia Emocional (Benítez y León, 2013). La Inteligencia Emocional podría mejorar, reduciendo los riesgos psicosociales, el estado psicológico de ambos actores del proceso aprendizaje (el profesor y alumno). Este proceso está caracterizado por tener confianza (Autoeficacia); por aceptar y poner los medios necesarios para lograr tareas complejas; por mostrar una postura positiva (Optimismo) sobre el éxito actual y futuro; por ser tenaz aun teniendo que trazar nuevos caminos para llegar a los objetivos (Esperanza); y ante las dificultades del camino, levantarse (Resiliencia) y dar un paso más hacia el éxito (Luthans et al., 2007).

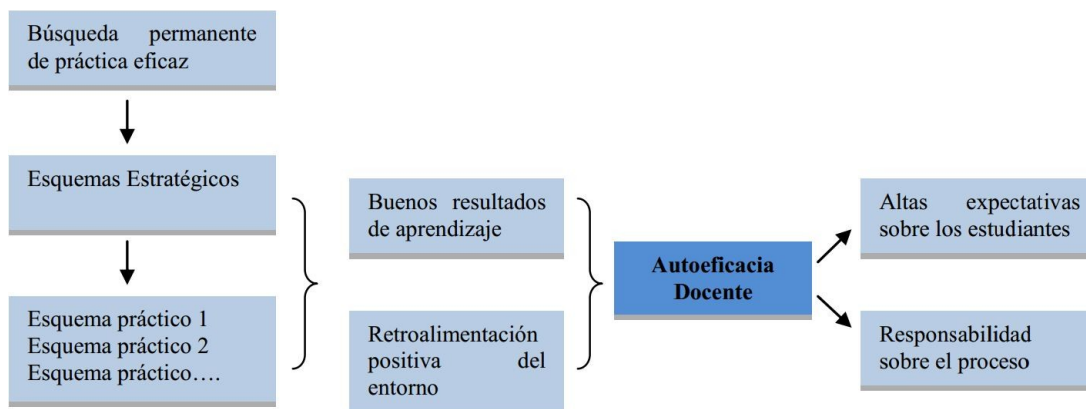
Se justifica nuestra elección del contexto educativo, debido a que la estrategia para el desarrollo socioeconómico, ambiental y cultural de los países se basa en mejorar la calidad de la educación de sus ciudadanos (Valdés y Bolívar, 2014). Es por ello necesario empleados con un *PsyCap* bien formado para afrontar los planes de crecimiento cultural y económico. Para ello, se requiere de docentes que puedan formarlos íntegramente en instituciones docentes de vanguardia. Siendo un reto que involucra al sistema educativo, implica contar con profesores competentes y con un *PsyCap* que amortigüe los cambios constantes del conocimiento científico. Es por ello necesario a nivel global, clasificar los aprendizajes mínimos inherentes ante los cambios acelerados tanto culturales y sociales (Mulford, 2011).

Este contexto posee muchos obstáculos. Uno de ellos es que los docentes son un colectivo predispuesto al *burnout* a consecuencia del agotamiento, sobrecarga de los recursos emocionales junto al aspecto de la actitud negativa hacia otras personas y la autoinsatisfacción desde el punto de vista de la competencia profesional. Los profesores poseen un alto nivel de agotamiento conducente a la pasividad, la disminución de la autoevaluación profesional / personal y la competencia como una manera de sobrevivir en una sociedad (Dombrovskis, Guseva, y Murasovs, 2011).

En esta vía, uno de los recursos necesarios por este colectivo, en el desarrollo de las prácticas docentes es la Autoeficacia como motor de la conducta de responsabilidad de una enseñanza efectiva (conseguir el aprendizaje de sus estudiantes y tener altas expectativas de éxito). El problema surge en la falta de profesores con Autoeficacia, impidiendo mantener y generar nuevos proyectos en los que sus compañeros no creen (Sanzana, 2014). Para aumentar la autoconfianza e indirectamente la Autoeficacia, es necesario aumentar la práctica de enseñanza con estrategias de afrontamiento adecuadas frente a las demandas del trabajo (Figura 3.5). La formación es la mayor estrategia de prevención ante la señal de descontrol del centro en situaciones estresantes (de Zúñiga, 2013). Esto no solo contribuirá al decremento del estrés del profesor, sino a crear salud y

satisfacción laboral entre los docentes mediante la transmisión directa de ideas constructivistas (de Zúñiga, 2013; Sanzana, 2014).

Figura 3.5 Autoeficacia docente.



Fuente: Sanzana (2014).

Revelli et al., (2013) ven una relación observable entre la alta Autoeficacia de los profesores y la motivación de los alumnos (retroalimentación positiva del entorno), factor decisivo del aprendizaje, siguiendo la Teoría Social-Cognitiva de Bandura (1997, 2001). Para este objetivo, deben saber neutralizar las diversas situaciones de estrés en el trabajo, mediante esquemas estratégicos de afrontamiento para eludir un malestar psicológico, siendo esta una de las tareas rutinarias de los profesores (véase Figura 3.5).

Otro aspecto a tener en cuenta para aumentar la Autoeficacia, son los años de experiencia, del conocimiento de la materia y dominio de una serie de destrezas que garanticen una enseñanza eficaz. Esta práctica eficaz, requiere de un juicio personal de la propia destreza de dichos conocimientos y habilidades bajo circunstancias variadas e impredecibles. Dicho esto, se concibe la Autoeficacia como mediadora entre el conocimiento y la función docente (Bandura, 1986 citado en Prieto, 2007).

Aquellos docentes que utilizan menos la planificación racional (usa organizadores previos, promueve el aprendizaje colaborativo, adapta la enseñanza, etc.) frente a situaciones de Conflicto o Ambigüedad de Rol

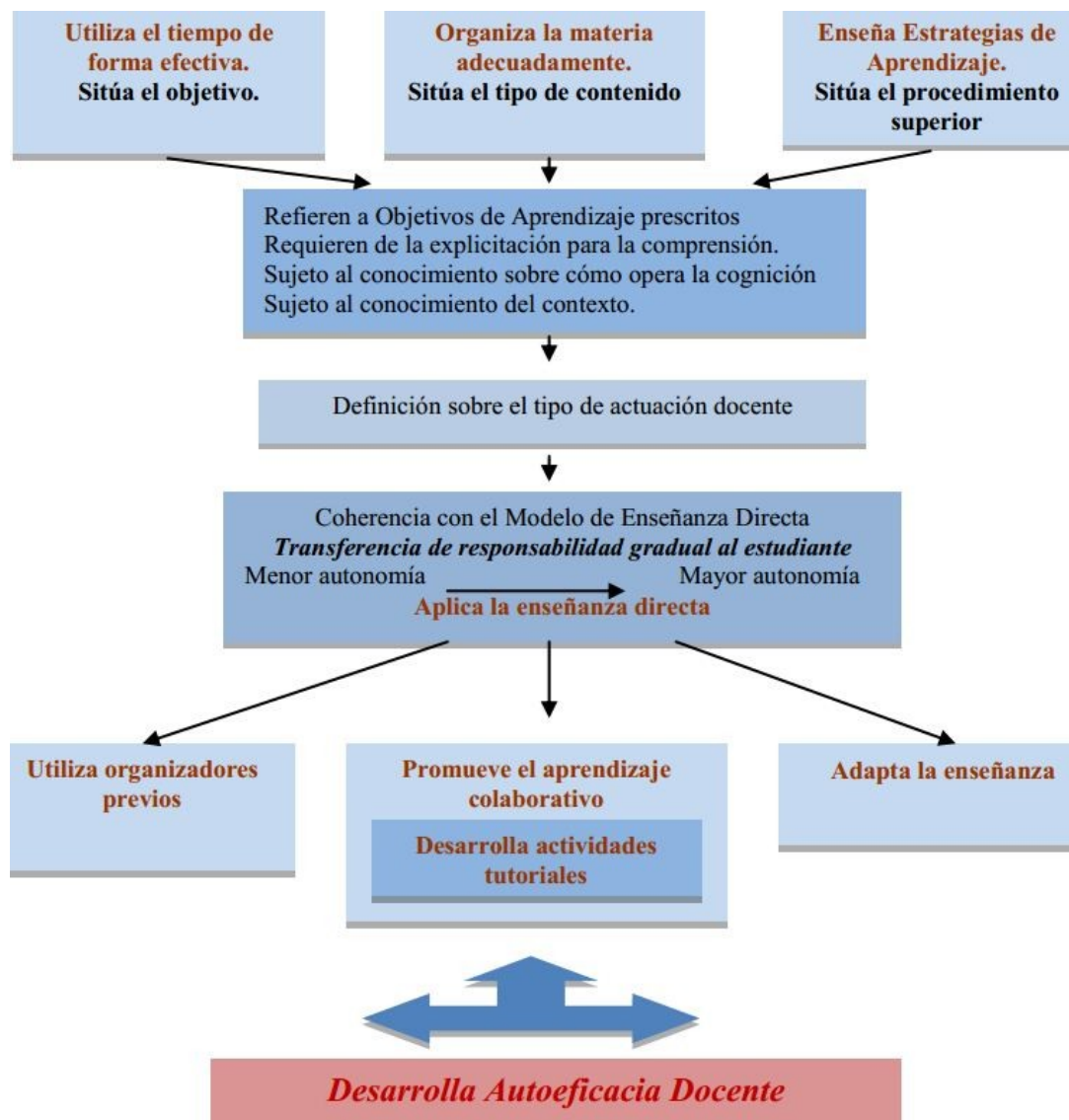
desarrollan menos su Autoeficacia docente (véase Figura 3.6) (Zúñiga 2013).

Los cambios dinámicos del contexto de la educación son más rápidos que los pensamientos de los profesionales (adaptar la enseñanza); siendo necesario definir los valores propios, que de manera directa enfocan sus virtudes o roles desde la realidad social y educativa. Un nuevo enfoque con una nueva óptica, favoreciendo la versión problemática y crítica del conocimiento; mediante la Esperanza de potenciar así, la construcción de relaciones de reciprocidad en el proceso de formación/aprendizaje de una manera intelectual y colaborativa; todo ello, con la Esperanza que se dé en los procesos de evaluación e investigación compartida (Carbonell, 2008).

Las consecuencias de poseer esperanza en los docentes pasan por superar las situaciones de sobrecarga mediante esquemas planificaciones racionales y retroalimentaciones positivas del contexto (véase Figura 3.5 y Figura 3.6) (de Zúñiga, 2013).

La dimensión Resiliencia docente se usa como herramienta (suma de experiencias y vivencias individuales/colectivas) para impulsar y desarrollar los talentos individuales o grupales de las organizaciones públicas ante contextos problemáticos y en la toma de determinaciones (Carrasquero, 2012). Esta herramienta fortalece la Resiliencia de los alumnos para afrontar las adversidades de la vida; por lo tanto, conduce a pensar que los maestros que la enseñan, deben ser capaz de usarla en su beneficio y reconocer su importancia (Acevedo y Mondragón, 2010).

Figura 3.6 Desarrollo de la Autoeficacia docente.



La importancia de este fenómeno fue mostrada por Ríos, Carrillo, Tébar y de los Ángeles (2012), cuya investigación señalaba que los docentes que mostraron un mayor nivel de Resiliencia advirtieron un menor cansancio emocional y una mayor realización personal. Igualmente, la calidad de relación con el claustro mejoró y se vinculó con una menor presencia del síndrome de *burnout*.

Para apoyar esa hipótesis, Doménech (2010) afirma que el nivel de Resiliencia es directamente proporcional a situaciones de estrés escolar o capacidad de sobreponerse, o adaptarse a situaciones estresante a la invulnerabilidad de este fenómeno, tanto en su vida personal como profesional. Dado que el *burnout* podría ser una de las últimas fases de ese estrés escolar crónico se vio por otro lado, que existe una relación inversamente proporcional entre el *burnout* y la Resiliencia que se aprecia en una reducción significativa observada en un grupo experimental de profesores. A este grupo se le aplicó un entrenamiento y desarrollo de consciencia plena, respecto al grupo control. Disminuyeron sus niveles de *burnout*, así como se incrementaron significativamente sus puntuaciones de Resiliencia (Justo, 2010).

La última dimensión del constructo, se encontraron pocos estudios en los docentes (Giménez, 2005). El Optimismo, se relacionó con un mayor nivel de compromiso de afrontamiento y menores niveles de evasión o desconexión y afrontamiento (Martínez, Reyes, García y González, 2006). Además, el docente que plantea estrategias que intervengan en las distintas aéreas (aula, contexto familiar, social y escolar) para favorecer su Optimismo, podrá educar de forma más integral a los alumnos(al favorecer el bienestar psicológico, físico y social) e incluso transmitirles su Optimismo (Giménez, 2005).

Los profesores deben desarrollar las competencias emocionales que les permitan interactuar con el entorno (Moreno-Jiménez, 2002). Desarrollar las capacidades para poder mantener aspectos como la autoconfianza, Esperanza, Optimismo y Resiliencia en el contexto de crisis actual, que ponga en peligro su estabilidad laboral y afrontamiento de condiciones financieras. Como consecuencia a esta situación que genera trastornos psicológicos importantes en los trabajadores (Gil-Monte, 2010). Para evitarlo, los docentes se deben al uso intenso del *PsyCap* en el ejercicio de las funciones. Esto es considerado un recurso clave, debido al crecimiento de

exigencias de calidad, transparencia y eficacia en el abordaje/resolución de los problemas colectivos. La clave de que las instituciones públicas que ejerzan sus funciones eficientemente, es que poseen la capacidad de gestionar adecuadamente un recurso estratégico tan trascendental como es el conocimiento. Si dicha gestión se centra en mejorar la formación de aquellos trabajadores con capacidad de aprendizaje, el resultado podría ser el posible aumento de productividad (Oviedo-García, Castellanos-Verdugo, Riquelme-Miranda y García, 2014). Otro posible recurso es la iniciativa personal junto al Apoyo Social (de iguales y superiores), son conceptos valiosos en el proceso creativo (Binnewies y Gromer, 2012). Cuando los maestros se aceptan a sí mismos y sus limitaciones para algún problema, no gastan mucha energía en la creación de situaciones con aprecio extra. Más bien, se concentrarán en su labor a realizar, buscando autoactualizarse en sus desafíos para conseguir los objetivos de aprendizaje con sus estudiantes (Loonstra, Brouwers y Tomic, 2009).

Para concluir este capítulo, se reseña que la competencia global y el uso de las nuevas tecnologías son introducidas como nuevas variables de contexto en tiempos de crisis. Estas variables estimulan combinaciones de Prácticas de Trabajo de Alto Rendimiento en los departamentos de recursos humanos más innovadores, cuya función es reclutar y seleccionar al personal clave para el desarrollo de las organizaciones (Aguilar, 2008).

En el contexto educativo no es ajeno a esas ventajas. Por lo que Romina y Mandolesi, (2013) hacen una primera aproximación que permite observar una relación paradójica entre la labor docente y la satisfacción personal y laboral; en el desarrollo de un proyecto de investigación. Este proyecto relaciona el constructo de Vulnerabilidad Psicosociolaboral con el *burnout* y el *engagement* en docentes. La relación sirve para rediseñar planes de abordaje de los problemas sociales y sanitarios que afectan a esta población trabajadora. Mejorando el *PsyCap* del profesor, lo protegerá de estos nuevos riesgos (Acuña y Bruschi, 2014); aunque depender del *PsyCap*

no soluciona el problema, solo lo aplaza. Mejor intervenir estas dolencias desde la raíz, costando así menos recursos económicos y bajas psicosociales muy problemáticas por su duración indeterminada (Romina y Mandolesi, 2013).

4 OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

4.1 Objetivo general y justificación.

Los objetivos generales de este estudio son:

- Evaluar la incidencia de los factores psicosociales de riesgo en el trabajo y los riesgos psicosociales en una muestra de profesores no-universitarios de la Región de Murcia.
- Analizar el papel que desempeñan los recursos personales en la salud autopercebida.

4.2 Objetivos específicos

Para concretar dichos objetivos y abordarlos de forma más exhaustiva, se dividen los anteriores en cinco objetivos más particulares y enumerados a continuación:

- Evaluar la incidencia de los factores psicosociales de riesgo en el trabajo.
- Evaluar la incidencia de los riesgos psicosociales (*mobbing* y *burnout*).
- Explorar la influencia de determinadas variables sociodemográficas como el género, la edad, el tipo de enseñanza, etc., en los factores psicosociales de riesgo y en los riesgos psicosociales.
- Identificar a los factores psicosociales de riesgo como predictores de los riesgos psicosociales y de la salud autopercebida.
- Analizar el posible papel moderador de los recursos personales que contiene el constructo denominado capital psicológico (Autoeficacia, Optimismo, Resiliencia y Esperanza).

5 MÉTODO

5.1 Participantes

Los participantes de este estudio fueron 328 y pertenecientes a centros educativos públicos, privados y privados concertados de la Región de Murcia (véase Tabla 5.2).

Para comprobar la representatividad de la muestra de este trabajo, se comparó con los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Región de Murcia. Únicamente se encontró una pequeña diferencia en la representatividad del género femenino pero dentro del margen ideal (por encima del 85%); manteniendo sin embargo cierta paridad (41.77% hombres y 58.23% mujeres) (véase Tabla 5.1).

Tabla 5.1 Representatividad de la muestra comparándola con los datos oficiales.

| | TOTAL (1) | | E. Infantil y E. Primaria | | ESO, Bachilleratos y F. Profesión | | | | |
|--------------------|-------------|---------|---------------------------|-------------|-----------------------------------|---------|-------------|---------|---------|
| | AMBOS SEXOS | Hombres | Mujeres | AMBOS SEXOS | Hombres | Mujeres | AMBOS SEXOS | Hombres | Mujeres |
| TODOS LOS CENTROS | | | | | | | | | |
| MURCIA (Región de) | 24011 | 7437 | 16574 | 12764 | 2587 | 10177 | 9035 | 4040 | 4995 |
| CENTROS PÚBLICOS | | | | | | | | | |
| MURCIA (Región de) | 18495 | 5830 | 12665 | 9793 | 2007 | 7786 | 6856 | 3150 | 3706 |
| % | | 31,52 | 68,48 | | 20,49 | 79,51 | | 45,95 | 54,05 |
| Muestra | 328 | 137 | 191 | 107 | 32 | 75 | 221 | 105 | 116 |
| % | | 41,77 | 58,23 | | 29,91 | 70,09 | | 47,51 | 52,49 |

En lo referente al género, 191 mujeres (58.2%) y 137 varones (41.8%). Sobre el estado civil, 209 personas casadas (63.7%), solteros 76 personas (23.2%), divorciadas 21 personas (6.4%), 11 pareja de hecho (3.4%), separadas 8 (2.4%) y viudas 3 (0.9%). La edad media de la muestra es de 44.75 años (dt. 8.28; rango de 22 a 62 años), la antigüedad media en educación fue 18.4 años (dt. 9.55; rango de 1 a 39 años) de los que contestaron a la pregunta (N= 322) y la antigüedad media en el centro actual fue 9.05 años (dt. 8.082; rango de 0 a 37 años) de los que respondieron a esta cuestión (N=319).

Según el nivel de estudios, 208 personas poseían estudios de Licenciatura, Ingeniería, Arquitectura o Grado (63.4%); 96 personas una Diplomatura; Ingeniería Técnica o Arquitectura Técnica (29.3%); 21 personas un nivel de Doctorado (6.4%) y por último 3 personas con Formación Profesional (0.9%).

En cuanto al tipo de contratación en la educación fue una típica situación en el sector: 274 funcionarios (83.5%); 36 interinos (11%) y 18 en otra situación (5.5%).

Atendiendo a la procedencia del trabajador todos fueron españoles (99.7%), excepto un sujeto con nacionalidad italiana (0.3%).

En relación con el nivel educativo en el que trabajaban, 87 personas en Educación Primaria (26.5%); 62 personas en Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato (18.9%); 48 personas en Educación Secundaria Obligatoria (14.6%); 40 personas en Formación Profesional (12.2%); 25 en Escuela Oficial de Idiomas (7.6%); 20 personas en Educación Infantil (6.1%); 14 en Educación Secundaria Obligatoria y FP (4.3%); 10 personas en el Conservatorio (3%); 3 personas en el Programas Cualificación Profesional Inicial (0.9%); 2 en otros tipos de centro (0.6%) y 1 persona en el centro de adultos (0.3%).

Atendiendo al tipo de centro donde se desarrolló su función docente, 311 (94.8%), fueron públicos; 14 (4.3%), concertados; y 3 (0,9%), privado concertado.

Para más detalle observe los datos de la Tabla 5.2 de elaboración propia.

Tabla 5.2 Resumen de las variables sociodemográficas.

| | | |
|---|--|--------------|
| GÉNERO | MUJERES | 191 (58.2%) |
| | HOMBRES | 137 (41.8%) |
| ESTADO CIVIL | CASADO/A | 209 (63.7%) |
| | SOLTERO/A | 76 (23.2%) |
| | DIVORCIADO/A | 21 (6.4%) |
| | PAREJA DE HECHO | 11 (3.4%) |
| | SEPARADO/A | 8 (2.4%) |
| | VIUDO/A | 3 (0.9%) |
| EDAD | MEDIA | 44.75 AÑOS |
| | DT. | 8.28 |
| | RANGO | 22 A 62 AÑOS |
| ANTIGÜEDAD EN EDUCACIÓN | MEDIA | 18.4 AÑOS |
| | DT. | 9.55 |
| | RANGO | 1 A 39 AÑOS |
| ANTIGÜEDAD EN EL CENTRO ACTUAL | MEDIA | 9.05 AÑOS |
| | DT. | 8.082 |
| | RANGO | 0 A 37 AÑOS |
| NIVEL DE ESTUDIOS | LICENCIATURA, INGENIERÍA, ARQUITECTURA O GRADO | 208 (63.4%) |
| | DIPLOMATURA, ING. TÉCNICA O ARQ. TÉCNICA | 96 (29.3%) |
| | DOCTORADO | 21 (6.4%) |
| | FORMACIÓN PROFESIONAL | 3 (0.9%) |
| TIPO DE CONTRATACIÓN | FUNCIONARIOS | 274 (83.5%) |
| | INTERINOS | 36 (11%) |
| | OTROS | 18 (5.5%). |
| NACIONALIDAD | ESPAÑOLA | 327 (99.7%) |
| | ITALIANA | 1 (0.3%) |
| NIVEL EDUCATIVO EN EL QUE TRABAJABAN | EDUCACIÓN PRIMARIA | 87 (26.5%) |
| | ESO Y BACHILLERATO | 62 (18.9%) |
| | EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA | 48 (14.6%) |
| | FORMACIÓN PROFESIONAL | 40 (12.2%) |
| | ESCUELA OFICIAL DE IDIOMAS | 25 (7.6%) |
| | EDUCACIÓN INFANTIL | 20 (6.1%) |
| | ESO Y FP | 14 (4.3%) |
| | CONSERVATORIO | 10 (3%) |
| | PCPI | 3 (0.9%) |
| | OTROS | 2 (0.6%) |
| | CENTRO DE ADULTOS | 1 (0.3%) |
| TIPO DE CENTRO | PUBLICO | 311 (94.8%) |
| | PRIVADO | 14 (4.3%) |
| | PRIVADO Y CONCERTADO | 3 (0.9%) |

5.2 Instrumentos utilizados.

La investigación se realizó con el cuestionario general de evaluación organizacional del Departamento de Psiquiatría y Psicología Social, del Área Psicología Social – Grupo de investigación EGIPTO. Dicho cuestionario posee los siguientes instrumentos de medida:

5.2.1 FPSICO (Ferrer, Guilera y Però, 2011). Evaluación general de los factores psicosociales de riesgo en el trabajo, de donde se selecciona las siguientes subescalas:

Autonomía Temporal (AT)

Se refiere a la discreción concedida a un empleado sobre la gestión de su tiempo y descanso. Se pregunta sobre la elección del ritmo o de la cadencia de trabajo y de la libertad que tiene para alterarlos si lo desea, así como su capacidad para distribuir los descansos. Está formulado por las preguntas comprendidas entre las preguntas 1 y la 7, ambas incluidas: La cantidad de trabajo que tienes que hacer (pregunta 5), la calidad de trabajo que tienes que hacerla calidad del trabajo que realizas (p 6), la resolución de situaciones anormales o incidencias que ocurren en tu trabajo (p 7).

Tabla 5.3 Cuestionario Autonomía Temporal

| |
|--|
| 1.-Lo que debes de hacer (actividades y tareas a realizar) |
| 2.- La distribución de tareas a lo largo de la jornada |
| 3.- La distribución del entorno directo de tu puesto (espacio, mobiliario, objetos personales, etc.) |
| 4.- Cómo tienes que hacer tu trabajo |
| 5.- La Cantidad de trabajo que tienes que hacer |
| 6.- La Calidad del trabajo que realizas |
| 7.- La resolución de situaciones anormales o incidencias que ocurren en tu trabajo |

Fuente: Ferrer, Guilera y Però, 2011.

Definición de Rol (DR)

Considera los problemas que pueden derivarse del rol laboral y organizacional otorgado a cada empleado y es evaluado a partir de dos aspectos fundamentales: la Ambigüedad y el Conflicto de Rol. Las preguntas a las que hace referencia son las comprendidas entre la 8 y la 18, ambas incluidas.

Ambigüedad de Rol (AR)

Se produce cuando se le ofrece al empleado una inadecuada información sobre su rol laboral u organizacional. Las preguntas a las que hace referencia son las comprendidas entre la 8 y la 13, ambas incluidas. Tipo de preguntas como: La responsabilidad del puesto de trabajo (qué errores o defectos pueden achacarse a tu actuación y cuáles no) (pregunta 13).

Tabla 5.4 Cuestionario Ambigüedad de Rol

| |
|--|
| 8.- Lo que debes hacer (funciones, competencias y atribuciones) |
| 9.- Cómo debes hacerlo (métodos de trabajo) |
| 10.- La Cantidad de trabajo que se espera que hagas |
| 11.- La Calidad de trabajo que se espera que hagas |
| 12.-El tiempo asignado para realizar el trabajo |
| 13.- La responsabilidad del puesto de trabajo (qué errores o defectos pueden achacarse a tu actuación y cuáles no) |

Fuente: Ferrer, Guilera y Perú, 2011.

Conflictividad de Rol (CR)

Cuando existen demandas laborales no compatibles o que el trabajador no desea cumplir. La corrección se hará con la suma de las

CINCO puntuaciones del cuestionario y realizando un análisis descriptivo. Las preguntas a las que hace referencia son las comprendidas entre la 14 y la 18, ambas incluidas. Tipo de preguntas como: recibes instrucciones incompatibles entre sí (unos le mandan una cosa y otros otra) (pregunta 17), se te exigen responsabilidades, cometidos o tareas que no entran dentro de tus funciones y que deberían llevar a cabo otros trabajadores (p 18).

Tabla 5.5 Cuestionario Conflicto de Rol

| |
|--|
| 8.- Lo que debes hacer (funciones, competencias y atribuciones) |
| 9.- Cómo debes hacerlo (métodos de trabajo) |
| 10.- La Cantidad de trabajo que se espera que hagas |
| 11.- La Calidad de trabajo que se espera que hagas |
| 12.-El tiempo asignado para realizar el trabajo |
| 13.- La responsabilidad del puesto de trabajo (qué errores o defectos pueden achacarse a tu actuación y cuáles no) |

Fuente: Ferrer, Guilera y Perú, 2011.

Apoyo Social (AS)

Hace referencia al grado en el que el trabajador siente que recibe ayuda cuando la necesita. Se evalúa mediante las preguntas comprendidas entre la 19 y 22, ambas incluidas, donde se pregunta por la procedencia de ese apoyo o ayuda.

Tabla 5.6 Cuestionario Apoyo Social

| |
|--|
| 19.- Tus jefes |
| 20.- Tus compañeros |
| 21.- Tus subordinados |
| 22.- Otras personas que trabajan en la empresa |

Fuente: Ferrer, Guilera y Perú, 2011.

Interés por el Trabajador (IT)

El Interés por el Trabajador hace referencia al grado en que la preocupación personal y a largo plazo tiende a manifestarse en varios

aspectos: asegurando la estabilidad en el empleo, considerando la evolución de la carrera profesional, y facilitando información y formación necesaria. Este factor está medido por las preguntas comprendidas entre la 23 y 26, ambas incluidas. La corrección se hará con la suma de las CUATRO puntuaciones del cuestionario y realizando un análisis descriptivo.

Tabla 5.7 Cuestionario Apoyo Social

| |
|---|
| 23.- Tu desarrollo profesional (promoción, plan de carrera, etc.) |
| 24.- Tu reciclaje profesional |
| 25.- Tu estabilidad laboral |
| 26.- Tu estabilidad salarial |

Fuente: Ferrer, Guilera y Perú, 2011.

5.2.2 II NAQ (Einarsen y Raknes, 1997, en la versión española de Soler et al., 2010)

Cuestionario de evaluación del Acoso Laboral percibido o conductas de hostigamiento: es un indicador del maltrato sistemático y repetitivo sobre una persona determinada mediante la utilización de una serie de comportamientos hostiles o negativos. Este cuestionario solicita a los participantes que respondan con qué frecuencia en los últimos 6 meses se han producido cada una de las veinticuatro situaciones hostiles en el trabajo que se describen, con cinco anclajes de respuesta (desde “nunca” hasta “diariamente”). Un ejemplo de pregunta es “recibe insinuaciones o indirectas diciéndole que debería abandonar el trabajo” (ítem 11). Mayores puntuaciones indican frecuencia e intensidad de padecer acoso.

Tabla 5.6 Cuestionario NAQ-RE

| | |
|---|---|
| 1 | Se le oculta información necesaria de modo que dificulta su trabajo. |
| 2 | Se producen insinuaciones sexuales que usted no desea. |
| 3 | Se realizan comentarios hacia usted que en su opinión son ridículos o insultantes. |
| 4 | Se le indica que realice un trabajo inferior a su nivel de competencia o preparación. |
| 5 | Se le priva de responsabilidad en las tareas laborales. |
| 6 | Percibe cotilleos o rumores sobre usted. |

| | |
|----|--|
| 7 | Se le excluye de actividades sociales con los compañeros de trabajo. |
| 8 | Se realizan comentarios ofensivos sobre usted o su vida privada. |
| 9 | Se le insulta verbalmente. |
| 10 | Recibe atenciones en razón de su género que no desea. |
| 11 | Recibe insinuaciones o indirectas diciéndole que debería abandonar el trabajo. |
| 12 | Recibe amenazas o abusos físicos. |
| 13 | Se le recuerda persistentemente sus errores. |
| 14 | Percibe hostilidad hacia usted. |
| 15 | Se le responde con silencio a sus preguntas o intentos de participación en las conversaciones. |
| 16 | Se infravalora el resultado de su trabajo. |
| 17 | Se infravalora el esfuerzo que realiza en su trabajo. |
| 18 | Sus puntos de vista u opiniones no son tenidos en cuenta. |
| 19 | Recibe mensajes o llamadas telefónicas ofensivas. |
| 20 | Se siente objeto de bromas de mal gusto. |
| 21 | Se infravaloran sus derechos u opiniones basándose en que sea hombre o mujer. |
| 22 | Se infravaloran sus derechos u opiniones basándose en su edad. |
| 23 | Se siente explotada en su trabajo. |
| 24 | Percibe reacciones molestas de los compañeros debido a que trabaja demasiado. |

Fuente: Einarsen y Raknes (1997), en la versión española de Soler, Meseguer, García-Izquierdo e Hidalgo (2010).

5.2.1 IV MBI-GS General Survey (Schaufeli, Leiter, Maslach, Jackson, 1996, en la versión española Salanova et al., 2000)

Para la evaluación del síndrome de *burnout*, los datos fueron recogidos mediante la adaptación al castellano del Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS). Este cuestionario consta de 16 ítems, que se distribuyen en tres subescalas denominadas, Eficacia Profesional, Agotamiento Emocional y Cinismo.

Los ítems (véase Tabla 5.9) deben ser respondidos por los trabajadores haciendo uso de una escala de frecuencia de tipo Likert que va de cero "0" (nunca) a "6" (siempre). Altas puntuaciones en las dimensiones Agotamiento y altas puntuaciones en la dimensión de Cinismo unidas a

bajas puntuaciones en la dimensión Eficacia Profesional serán indicadoras de *burnout* (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007).

Tabla 5.7 Cuestionario MBI-GS.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Estoy emocionalmente agotado/a por mi trabajo. 2. Estoy “consumido/a” al final de un día de trabajo. 3. Estoy cansada cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi trabajo. 4. Trabajar todo el día es una tensión para mí. 5. Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo. 6. Estoy “quemado/a” por el trabajo. 7. Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización. 8. He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este puesto. 9. He perdido entusiasmo por mi trabajo. 10. En mi opinión soy bueno/a en mi puesto. 11. Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo. 12. He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto. 13. Quiero simplemente hacer mi trabajo y no ser molestado/a. 14. Me he vuelto más cínico/a respecto a la utilidad de mi trabajo. 15. Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo. 16. En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas. |
|--|

Fuente: Instrumento en versión Española (ver Salanova et al., 2000) del MBI - General Survey (Schaufeli, Leiter, Maslach, Jackson, 1996)

5.2.1 VI. OPT Optimismo disposicional. Test de Orientación Vital revisado - LOT-R (Scheier et al., 1994) en la versión española de Otero, Luengo, Romero, Gómez y Castro (1998).

El renovado LOT-R mide la Escala de Orientación de la Vida por medio de dos factores, el Optimismo y el Pesimismo (factores negativamente correlacionados). El cuestionario consta de 6 ítems (más 4 ítems de relleno para hacer menos evidente el contenido) en escala Likert de 5 puntos (Chico, Tous y Pere 2002). De ellos, 3 están redactados en sentido positivo (dirección Optimismo) y 3 en sentido negativo (dirección Pesimismo), los que se revierten para obtener una puntuación total orientada hacia el polo de Optimismo. Todos los ítems tienen un aceptable poder discriminativo. En la

adaptación al castellano original, el alfa de Cronbach reportado fue de 0.78 y la correlación con el LOT original fue de 0.95 (Otero et al., 1998).

5.2.2 VII. BIETR. General Health Questionnaire 12

Cuestionario de Salud General de 12 ítems (GHQ-12) es la adaptación española de Sánchez y Drech (2008) del General Health Questionnaire 28 ítems (GHQ 28; Goldberg, 1978, Goldberg & Hillier, 1979). Cuestionario que evalúa el bienestar psicológico y la detección de problemas psiquiátricos no psicóticos. Costa de 12 ítems que se refieren a problemas de bienestar padecidos en las últimas semanas (por ejemplo, el ítem 5: ¿se ha sentido constantemente agobiado y en tensión?). Se evalúa mediante una escala tipo Likert de 4 puntos desde 1 (no, en absoluto) hasta 4 (mucho más de lo habitual). Altas puntuaciones indican peor bienestar.

Tabla 5.8 Cuestionario BIETR.

| |
|--|
| 1.- ¿Sus preocupaciones le han hecho perder mucho sueño? |
| 2.- ¿Se ha sentido constantemente agobiado y en tensión? |
| 3.- ¿Ha tenido la sensación de que es incapaz de superar sus dificultades? |
| 4.- ¿Se ha sentido poco feliz y deprimido? |
| 5.- ¿Ha perdido confianza en sí mismo? |
| 6.- ¿Ha pensado que es una persona que no sirve para nada? |
| 7.- ¿Ha podido concentrarse bien en lo que hacía? |
| 8.- ¿Ha sentido que tiene un papel útil en la vida? |
| 9.- ¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones? |
| 10. ¿Ha sido capaz de disfrutar de sus actividades de cada día? |
| 11. ¿Ha sido capaz de hacer frente adecuadamente a sus problemas? |
| 12. ¿Se siente razonablemente feliz? |

Fuente: Goldberg (1978), Goldberg & Hillier (1979) modificado por Sánchez y Drech (2008).

5.2.3 VIII.PD-R

La Resiliencia, fue estimada mediante la escala CD-RISC (*Connor-Davidson Resilience Scale*) de Connor y Davidson (2003). En este cuestionario se solicita que los participantes respondan en qué medida están de acuerdo con cada una de las 25 frases que se les presenta (por ejemplo, “me considero una persona fuerte y resistente”, ítem 1; véase Tabla 5.11). La forma de respuesta es una escala tipo Likert de cinco puntos desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo).

Tabla 5.9 Cuestionario PD-R.

- | |
|---|
| 1. Sé adaptarme a los cambios |
| 2. Tengo relaciones cercanas y estables con los demás |
| 3. El destino lo controla Dios |
| 4. Puedo manejar cualquier situación |
| 5. Mis éxitos pasados me dan fuerza para enfrentarme a nuevos retos |
| 6. Veo el lado positivo de las cosas |
| 7. Me puedo manejar bien a pesar de la presión o el estrés |
| 8. Después de un grave contratiempo suelo “volver a la carga” |
| 9. Las cosas siempre suceden por alguna razón |
| 10. Me esfuerzo todo lo que puedo sin importar de lo que se trate |
| 11. Consigo alcanzar mis metas |
| 12. Aunque las cosas vayan mal, no me rindo |
| 13. Sé dónde buscar ayuda |
| 14. Bajo presión me centro y pienso claramente |
| 15. Prefiero llevar la delantera en la solución de problemas |
| 16. Dificilmente me desanimo por los fracasos |
| 17. Me defino como una persona fuerte |
| 18. Soy capaz de tomar decisiones difíciles |
| 19. Puedo manejar los sentimientos desagradables |
| 20. Ante un presentimiento tengo que actuar |
| 21. Tengo una finalidad en la vida |
| 22. Tengo control sobre mi vida |
| 23. Me gustan los desafíos |
| 24. Trabajo para conseguir mis meta |
| 25. Estoy orgulloso de mis logros |

Fuente: Connor y Davidson (2003).

Se siguieron las recomendaciones de los autores en cuanto a la utilización de la suma de todos los ítems como medida global de la Resiliencia (consistencia interna $\alpha=.90$).

5.2.4 IX ESP (Herth, 1991)

Adaptación y validación cultural del índice Esperanza de Herth. Los ítems en el EEH (véase Tabla 5.12) están en una escala tipo Likert, con cuatro niveles de respuesta, donde uno 1 indica “totalmente en desacuerdo” y 4 indica que “totalmente de acuerdo”. Para el análisis, todos los ítems negativos (artículo 3 y artículo 6) han de puntuarse de forma inversa.

Tabla 5.10 Cuestionario Esperanza.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Soy optimista acerca de la vida.2. Tengo planes a corto y a largo plazo.3. Me siento muy solo(a).4. Puedo ver posibilidades en medio de las dificultades5. Tengo una fe que me consuela.6. Tengo miedo a mi futuro.7. Puedo recordar los momentos felices y agradables.8. Me siento muy fuerte.9. Me siento capaz de dar y recibir afecto / amor.10. Sé dónde quiero ir.11. Yo creo en el valor de cada día.12. Siento que mi vida tiene valor y merece la pena |
|---|

Fuente: Herth, K. (1991).

5.3 Procedimiento.

El estudio se realizó en centros docentes de la Región de Murcia. La investigación coincidió con el inicio de las clases después de las vacaciones de Navidad.

Se explicó a los directores de los centros de la Región de Murcia la propuesta del estudio. Los que aceptaron participar recibieron un número de cuestionarios equivalentes al número de docentes contratados.

Luego de recibir la aceptación para participar en la investigación del primer centro se procedió a hacer un estudio piloto con diez profesores. Esta prueba preliminar fue necesaria porque los profesores funcionarios podían no estar familiarizados con algunos de los términos utilizados en la empresa privada. Se les entregaron los cuestionarios y al final de las pruebas se les preguntó si comprendían las preguntas y cuáles de ellas consideraban que necesitaba una aclaración. Con las sugerencias se realizaron algunos cambios, como por ejemplo reemplazar “superiores jerárquico” por “equipo directivo”.

En total se entregaron 449 sobres con los cuestionarios y una carta informativa acerca del objetivo del estudio y donde se explicaba el carácter científico de la investigación así como la confidencialidad de las respuestas. Se obtuvo 328 cuestionarios debidamente cumplimentados, lo cual supone una tasa de respuesta del 73%.

5.4 Análisis de datos.

El tratamiento estadístico de los datos se generó con la ayuda del software de análisis estadístico para las ciencias sociales SPSS 21. Mediante esta aplicación, en primer lugar se realizó los análisis descriptivos y de fiabilidad (frecuencias, correlaciones etc.). En segundo lugar los análisis inferenciales (análisis de tablas de contingencia, correlaciones, y ecuaciones de regresión lineal múltiple, etc.).

6 Resultados

Para exponer los resultados se sigue el orden de los objetivos planteados. Previamente, se analizan las propiedades psicométricas de los instrumentos a utilizar.

6.1 Análisis psicométrico de los instrumentos utilizados

Para este apartado se realizó un análisis de consistencia interna de los cuestionarios. Los resultados del análisis de la consistencia interna se obtuvo con el coeficiente *alfa de Cronbach* (véase Tabla 6.1).

Tabla 6.1 Resumen principales escalas y subescalas del cuestionario.

| ESCALAS | Nº ITEMS | ALPHA DECROBACH |
|-------------------------------|----------|-----------------|
| Factores Psicosociales | 26 | |
| Autonomía | 7 | .84 |
| Ambigüedad de Rol | 6 | .88 |
| Conflicto de Rol | 5 | .84 |
| Apoyo Social | 4 | .83 |
| Interés por el trabaja. | 4 | .87 |
| Riesgos Psicosociales | 40 | |
| Acoso Laboral | 24 | .93 |
| Burnout | 15 | |
| Agotamiento Emocional | 5 | .92 |
| Cinismo | 4 | .89 |
| Ineficiencia Profesional | 6 | .77 |
| Capital Psicológico | 47 | |
| Optimismo | 3 | .59 |
| Pesimismo | 3 | .53 |
| Resiliencia | 25 | .93 |
| Esperanza | 12 | .85 |
| Bienestar | 12 | .90 |

Fuente: Elaboración propia.

En general, se considera la consistencia interna de los distintos instrumentos es satisfactoria, aún con las excepciones de las subescalas de Optimismo y Pesimismo que obtienen puntuaciones por debajo de las esperadas ($\alpha \leq .65$).

6.2 Incidencia de los Factores Psicosociales de Riesgo

Respecto al primer objetivo, se evaluó los niveles de riesgo de los factores psicosociales de riesgo de la muestra. Se calcularon inicialmente los estadísticos descriptivos como la media, el rango y la desviación típica; así como, se clasificaron en función del nivel de riesgo. Para esta clasificación se tuvo en cuenta la decisión tradicional que en Prevención de Riesgos se realiza sobre los niveles de riesgo del INSHT (Ley 31/1995): (1) tolerable, para significar que no se necesita mejorar la acción preventiva; aunque, se deba considerar mejoras que no supongan una carga económica importante y comprobaciones periódicas para asegurar la eficacia de las medidas de control; (2) moderado, se deben hacer inversiones precisas para reducir el riesgo e implantarse en un período determinado; si está asociado con consecuencias extremadamente dañinas, se precisará una acción para mejorar las medidas de control; y (3) elevado, no debe comenzarse el trabajo hasta que se haya reducido el riesgo; y si no es posible reducir el riesgo, incluso con recursos ilimitados, debe prohibirse el trabajo (véase Tabla 6.2).

La corrección de cada uno de los factores psicosociales de riesgo del estudio se hizo con la suma de las puntuaciones del cuestionario y realizando un análisis descriptivo (7 ítems para Autonomía Temporal, 6 para Ambigüedad de Rol, 5 de Conflicto de Rol, 4 de Apoyo Social y 4 de Interés por el Trabajador). Para los baremos, se utilizó la propuesta de Ferrer, Guilera y Perú (2011).

Tabla 6.2 Baremos Factores Psicosociales.

| Factores | Elevado | Moderado | Tolerable |
|---------------------------|---------|----------|-----------|
| Autonomía | <=15 | 16-18 | >= 19 |
| Ambigüedad Rol | <=16 | 17-18 | >= 19 |
| Conflicto Rol | <=14 | 15-16 | >= 17 |
| Apoyo Social | <=9 | 10-11 | >= 12 |
| Interés Trabajador | >= 9 | 7-8 | <=6 |

Fuente: Ferrer, Guilera y Perú (2011). Nota: Percentiles 15-25-35.

Con estos baremos presentados en la Tabla 6.2, se puede describir que el profesorado percibe un gran interés por parte de sus organización (en la mayor parte de las veces, de la Consejería de Educación) hacia su reciclaje profesional o su promoción; percepción compartida por el 50.3% de la muestra, que si se añade el 17.3% de la situación moderada, sumarían 67.6% de la población encuestada. El segundo factor psicosocial que destaca es la Ambigüedad de Rol donde 37.8% de la muestra está en situación de alto riesgo, lo que significa que perciben su trabajo con falta de directrices claras sobre su actividad cotidiana, de objetivos concretos de su labor, etc., que junto a la situación de moderada alcanzaría el 64% del total del profesorado. Otro 36% de la población, considera tener carencias de relaciones de Apoyo Social. Destaca también que un 29.7% de la muestra, posee demandas laborales no compatibles o que el trabajador no desea cumplir (Conflicto de Rol), que junto al estado moderado llegaría al 49%. Por último, la Autonomía es el riesgo que menor incidencia tiene en esta muestra 8.5%, lo que significaría que el trabajo se percibe con alto grado de libertad para acometer las tareas y las responsabilidades del puesto, así como para planificar las estrategias en el trabajo diario (véase Tabla 6.3).

Tabla 6.3 Descripción Subescalas Factores Psicosociales.

| Factores | Me | DT | Rango | Elevado | Moderado | Tolerable |
|-----------------------|-------|------|-------|---------|----------|-----------|
| Autonomía | 22.16 | 4.36 | 9-28 | 8.5% | 14% | 77.4% |
| Ambigüedad Rol | 17.27 | 3.99 | 6-24 | 37.8% | 26.2% | 36% |
| Conflicto Rol | 15.95 | 3.23 | 5-25 | 29.5% | 19.5% | 51.2% |
| Apoyo Social | 11.03 | 3.53 | 2-16 | 36% | 18.9% | 45.1% |
| Interés Trab. | 7.43 | 3.34 | 4-16 | 50.3% | 17.3% | 32% |

Fuente: Resultados descriptivos en SPSS. Elaboración propia.

6.3 La incidencia del Acoso psicológico en el trabajo (*Mobbing*)

El análisis de la incidencia se evaluó siguiendo distintos criterios de medida. Un criterio sería el número de conductas negativas padecidas

semanal o diariamente en los últimos seis meses, otro la suma de las puntuaciones NAQ-RE y por último el autoetiquetado.

Para Mikkeslson y Einarsen (2001) como criterio de medida de la incidencia del *mobbing* ha de considerarse una duración de seis meses y una repetitividad de dos o más conductas al menos “una vez por semana”. Con este criterio, y como se señala en la Tabla 6.4, el número de docentes que puede considerarse “víctimas de acoso” es de 38 personas, lo que representa un 11.6% de la muestra.

Tabla 6.4 Frecuencia y porcentaje de *mobbing* en el estudio cuantitativo

| Ítem | Frecuencia (Persona) | Porcentaje | Porcentaje acumulado |
|------|-------------------------|------------|-------------------------|
| 0 | 254 | 77.4 | 77.4 |
| 1 | 36 | 11.0 | 88.4 |
| 2 | 11 | 3.4 | 91.8 |
| 3 | 11 | 3.4 | 95.1 |
| 4 | 6 | 1.8 | 97.0 |
| 5 | 3 | .9 | 97.9 |
| 6 | 2 | .6 | 98.5 |
| 9 | 1 | .3 | 98.8 |
| 12 | 1 | .3 | 99.1 |
| 16 | 1 | .3 | 99.4 |
| 20 | 1 | .3 | 99.7 |
| 24 | 1 | .3 | 100.0 |
| | 328 | 100 | Total |

Fuente: Resultados descriptivos en SPSS. Elaboración propia.

Si se escoge como criterio la baremación presentada por Soler, Meseguer, García-Izquierdo e Hidalgo (2010) del NAQ-RE, donde la suma de las puntuaciones de los 24 ítems por encima de 40 puntos se considera la posibilidad de víctima; la incidencia es del 11%, (36 docentes).

Para medir el grado de congruencia de los dos criterios antes mencionados (dos conductas o más con frecuencia al menos semanal, y la categoría de riesgo) se aplica la prueba estadística del coeficiente Kappa de Cohen. Este coeficiente señala una puntuación que tiene un rango entre 1 (grado de acuerdo perfecto) y 0 (total desacuerdo). En este caso, el coeficiente resultante es de .848 (T= 15.36; p=.000), por lo que se puede

afirmar que el grado de congruencia de ambos criterios de medida es altamente aceptable. La Tabla 6.5 presenta los resultados obtenidos.

Tabla 6.5 Tabla de contingencia. Comparación de dos evaluaciones de *mobbing*.

| Suma más de 40 | | Dos o más conductas | |
|----------------------|------------|---------------------|---------|
| | | No víctima | Víctima |
| | No víctima | 286 | 6 |
| | Víctima | 4 | 32 |

| | Medidas simétricas | | | |
|----------------------------|--------------------|--------------------------------|---------------------------|-----------------|
| | Valor | Error típ. asint. ^a | T aproximada ^b | Sig. aproximada |
| Medida de acuerdo Kappa | .848 | .047 | 15.360 | 0.00 |

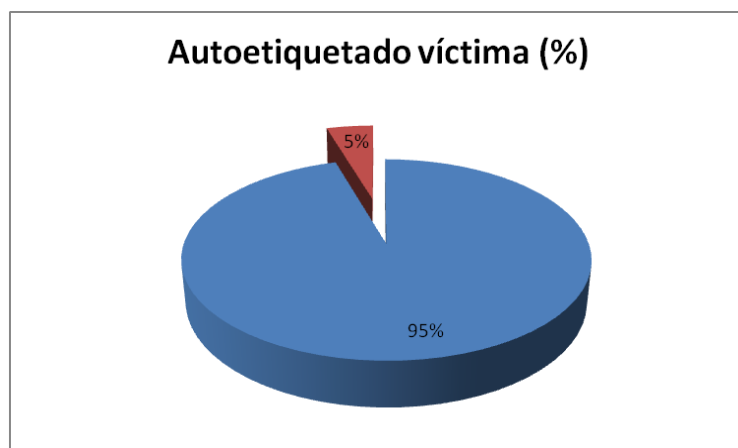
a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

6.3.1 Autoetiquetado

Otro indicador que se utilizó para la medida del acoso fue el autetiquetado, que consistía en proponer una definición de acoso, al formular las 24 conductas propuesta por el NAQ, y solicitar si en su caso sería aplicable. En los estudios sobre incidencia se señala que cuando se utiliza el “autoetiquetado” la incidencia es menor que cuando se aplican cuestionarios estandarizados. Leída la definición de acoso 15 (4.6%) se definieron como víctimas de acoso frente los 313 (95.4%) que no lo hicieran (vease figura 6.1).

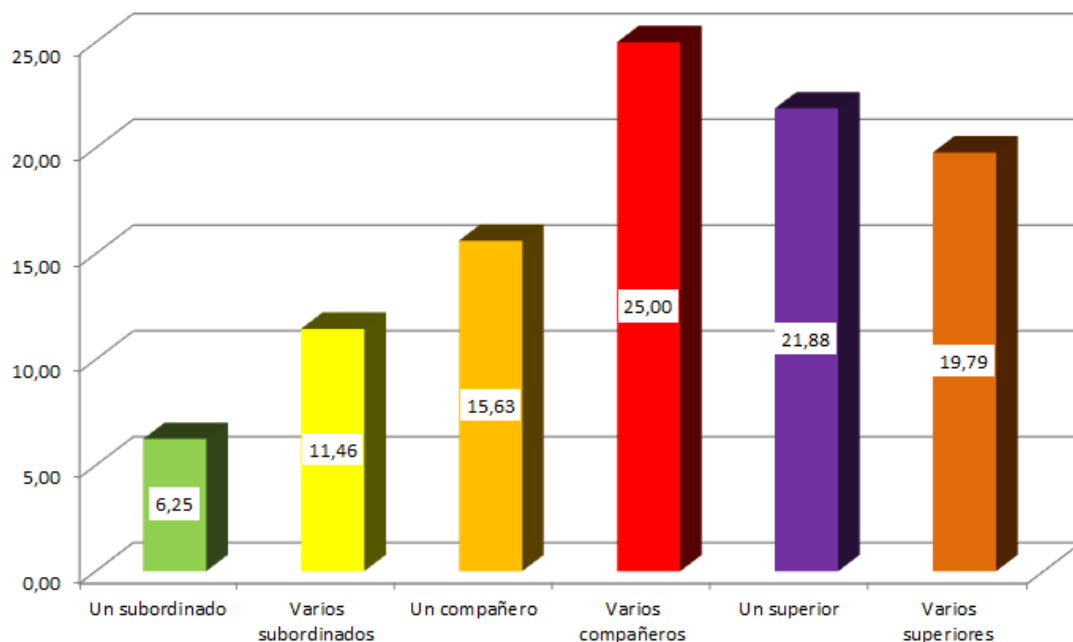
Figura 6.1 Porcentaje de encuestados que se autoetiquetan como víctimas



6.3.2 Procedencia del *mobbing*

En el 58.54% de las encuestas en las que se puede observar alguna situación de acoso, los resultados indican que el origen está en varios compañeros del docente (25% unos 48 docentes), 21.88%(42 encuestados) de un superior (jefes de estudios, directores, etc.), 19.79% (38 profesores) de varios superiores. Sin embargo, el 11.46% (22 docentes) afirma que el acosador son varios subordinados (alumnos o profesores en el caso de ser un superior) y un 6.25%(12 profesores) de un único subordinado (véase Figura 6.2).

Figura 6.2 Frecuencia de participación por sujeto acosador.



6.4 La incidencia del *Burnout*

Dentro del segundo objetivo de evaluar los riesgos psicosociales, estaba medir la incidencia del *burnout*.

Siguiendo la NTP 732 del INSHT sobre puntuaciones normativas del *burnout* se utilizó el baremo del MBI-GS (Bresó, Salanova, Schaufelli y

Nogareda, 2007) agrupándolo en tres categorías. Por lo tanto, la corrección se hará con tres indicadores y siguiendo los baremos de la Tabla 6.6.

Tabla 6.6. Baremos MBI-GS.

| Burnout | Bajo | Medio | Alto |
|-------------------------------|-------------|--------------|-------------|
| Agotamiento Emocional | <= 1.2 | 1.3-2.8 | >=2.9 |
| Cinismo | <=0.59 | 0.6-2.25 | >= 2.26 |
| Ineficacia Profesional | >= 5.16 | 5.15-3.85 | <= 3.84 |

Fuente: Modificado de Bresó, Salanova, Schaufelli y Nogareda (2007).

Analizando individualmente estas dimensiones en 328 encuestados, los resultados denotan que la docencia no-universitaria posee alto desgaste psicológico por su labor (33.2% poseen un alto Agotamiento Emocional); también muestran un gran Cinismo (38.1% unos 125 encuestados). Aun obteniendo estos altos resultados, dichos docentes pueden resolver de manera eficaz los problemas de su trabajo, contribuyen a la organización y se consideran eficientes, ya que solo 13.1% (43 docentes) presentan una alta Ineficacia Profesional.

Los resultados de esta baremación junto a los descriptivos se resumen en la Tabla 6.7.

Tabla 6.7 Resultados por cada una de las dimensiones del burnout de la muestra.

| Burnout | Me | DT | Rango | Alto | Medio | Bajo |
|---------------------------|-----------|-----------|--------------|-------------|--------------|-------------|
| Agotamiento | 10.57 | 7.18 | 0-30 | 33.2% | 41.2% | 25.6% |
| Cinismo | 5.78 | 6.03 | 0-24 | 38.1% | 39.3% | 22.6% |
| Ineficacia Profes. | 28.64 | 4.93 | 8-36 | 13.1% | 46.6% | 40.2% |

Nota: Resultados descriptivos en SPSS. Elaboración propia.

Dada la naturaleza del síndrome, para evaluarlo se sigue la recomendación de Avargues, Borda y López (2010), que indica que se puede catalogar como “*burnout*” aquellos trabajadores que obtengan puntuaciones de alto riesgo en dos de los tres síntomas que describen el síndrome de *burnout*.

Y como segundo criterio, siguiendo a Bresso, Salanova, Schaufelli y Nogareda (2007) en la NTP 732 se propone como indicador que obtenga puntuaciones altas en las tres dimensiones (Agotamiento, Cinismo y a la vez baja Eficacia Profesional).

Para el primer criterio, que termina denominando *core of burnout*, 28% de las personas estarían afectadas (89 docentes) (Véase Figura 6.3), mientras que para el segundo criterio, gravemente afectados, el porcentaje se reduce al 4.9% (Figura 6.4).

Figura 6.3 Porcentaje de docentes que padecen *core of burnout*

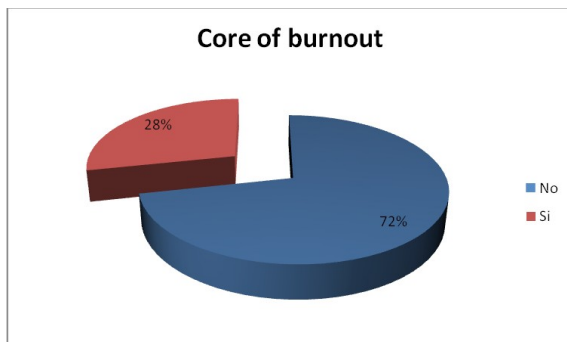
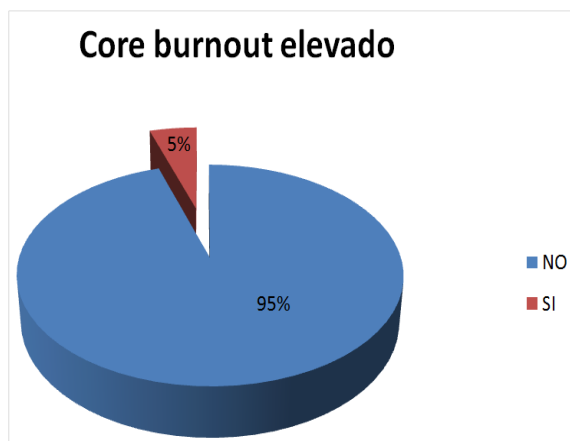


Figura 6.4 Porcentaje de docentes que padecen *core of burnout elevado*



Para medir el grado de congruencia de los dos criterios antes mencionados (*core of burnout* y *core of burnout elevado*) se aplica el coeficiente Kappa de Cohen. En este caso, el coeficiente resultante es de .615 ($T=12.065$; $p=.000$), por lo que se puede afirmar que el grado de congruencia de ambos criterios de medida es altamente aceptable.

Tabla 6.8 Tabla de contingencia. Comparación de dos evaluaciones de *burnout*.

| | | Core of <i>burnout</i> elevado | |
|-------------------------------|-----------|---------------------------------------|-----------|
| | | No | Si |
| Core of <i>burnout</i> | No | 235 (100%) | 0 (0%) |
| | Si | 77 (95.1%) | 16 (4,9%) |

Nota: Resultados descriptivos en SPSS. Elaboración propia.

| | Medidas simétricas | | | |
|-------------------------|---------------------------|--------------------------------|---------------------------|-----------------|
| | Valor | Error típ. asint. ^a | T aproximada ^b | Sig. aproximada |
| Medida de acuerdo Kappa | .615 | .05 | 12.065 | .000 |

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

6.5 Relación de las variables sociodemográficas con los factores psicosociales de riesgo y con los riesgos psicosociales

El tercer objetivo de este trabajo: explorar la influencia de determinadas variables sociodemográficas, se calculó las diferencias existentes entre variables sociodemográficas recogidas en el cuestionario general (género, edad, antigüedad en el puesto, tipo de centro, etc.) con los factores y riesgos psicosociales. Solo se comenta aquellas variables donde se encontraron diferencias significativas.

6.5.1 Relación de los factores psicosociales de riesgo con las variables sociodemográficas

Mediante la prueba Anova de un factor se buscaron diferencias significativas entre las variables sociodemográficas y los factores psicosociales.

Las diferencias significativas fueron con el estado civil por un lado con la Ambigüedad de Rol ($F=2.985$, $p=.012$). Resultó con la prueba post hoc (Bonferroni) que los casados y divorciados poseen menor Ambigüedad de Rol que los solteros.

Por otro lado, el estado civil tuvo relación con el Apoyo Social ($F=2.885$, $p=.015$) donde la prueba post hoc (DMS) señalaba que los casados y viudos poseen mayor Apoyo Social que los separados.

En el caso del tipo de centro aparecen variaciones significativas entre el tipo de centro y el Interés de Trabajador ($F=19.688$, $p=.000$); ya que los concertados así como también los privados y concertados, tienen mayor Interés por la carrera profesional de sus trabajadores que en los centros públicos.

Otros factores con relación significativa fueron el caso del nivel de estudios de los encuestados, del cual se agrupo en dos posibilidades, los que tenían estudios de licenciaturas/ingenierías superiores, grados o doctorado y los que no (mayoritariamente diplomados/ingenieros técnicos). La relaciones que se encontraron fueron con la Autonomía ($T=-2.590$, $p=.010$), Ambigüedad de Rol ($T=-2.461$, $p=.014$), Conflicto de Rol ($T=-3.324$, $p=.001$) y Apoyo Social ($T=-2.080$, $p=.038$). Por lo tanto, la presencia de factores psicosociales como (falta de) Autonomía, Ambigüedad de Rol, Conflicto de Rol y (falta de) Apoyo Social es menor en trabajadores con titulaciones equivalentes o superiores al grado.

6.5.2 Relación *mobbing* con las variables sociodemográficas

Si se realiza una categorización del estado civil en “personas con pareja (los casados/as y pareja de hecho) y sin ella (divorciados/as, viudos/as, solteros/as y separados/as)” independientemente de cuestiones

legales, existe una relación significativa entre docentes de estas dos categorías ($r = .126^*$) y el acoso laboral. Realizado la prueba de muestras independientes entre docentes con pareja y sin ella, se halló diferencia entre estos dos grupos ($T = -2,296$, $p = .022$), siendo los docentes sin pareja más acosados que los que la tienen una relación sentimental. En el caso de no categorizarlos, los resultados no dan relación posible ($F = 1.714$, $p = .131$).

6.5.3 Análisis de la asociación entre *burnout* y las variables sociodemográficas.

El Agotamiento Emocional ($T = -2.666$, $p = .008$) y el Cinismo ($T = -2.803$, $p = .006$) lo padecieron más los profesores sin pareja (divorciados, viudos, solteros, separados) que los que poseen una (casados y pareja de hecho). Se analizó más detalladamente separando los grupos de docentes con pareja y sin ella, por medio de Anova de un factor con la prueba post hoc (DMS) se obtuvo que los casados/as tienen menos Agotamiento que los separados/as los solteros/as y los viudos/as; así como también, los divorciados/as con los viudos/as ($F = 3.123$, $.009$). También se obtuvo que los casados/as tienen menos Cinismo que los separados/as, los solteros/as y los viudos/as ($F = 3.143$, $.009$).

Otra variable que afecta a los niveles de burnout, es la titulación que poseen los docentes de la muestra. Debido a la baja representatividad de los doctores y los titulados en FP se categorizó en dos posibles situaciones; los que tenían estudios de licenciaturas/ingenierías superiores, grados o doctorado y los que no (mayoritariamente diplomados/ingenieros técnicos). Siguiendo esta asociación, se encontró relación significativa en las dimensiones de Agotamiento Emocional ($T = 2.665$, $p = .049$), Cinismo ($T = 1.976$, $p = .023$) y Eficacia Profesional ($T = 2.671$, $p = .048$). Estos resultados informan que los docentes con estudios de licenciaturas/ingenierías, grados o doctorado poseen mayor Agotamiento, pérdida de interés por su trabajo, pero se consideran importantes y eficaces en su centro educativo,

comparados con los que no la tienen. Si se quisiera hondar y averiguar las relaciones entre cada grupo de titulados, la Anova arroja resultados de Agotamiento ($F=2.655$, $p=.049$), Cinismo ($F=3.222$, $p=.023$) y Eficacia ($F=2.671$, $p=.048$). Tras la prueba post hoc (DMS), se dedujo que los Diplomados/as o Ingenieros/as Técnicos poseen menos Agotamiento que los Doctores y Licenciados/as o Ingenieros/as; en cuanto al Cinismo, los Diplomados/as o Ingenieros/as Técnicos poseen menos que los Doctores; y por último, la Eficacia es mayor en los Diplomados/as o Ingenieros/as Técnicos que los Licenciados/as o Ingenieros/as y Formación profesional.

Por último se identificó, que el nivel educativo en el que el profesor está ejerciendo influye en las dimensiones como Cinismo ($F=1.983$, $p=.035$) y Eficacia Profesional ($F=3.011$, $p=.001$). Tras la prueba post hoc (DMS), los resultados de este estudio señalan que el Cinismo fue mayor en Bachillerato que en Primaria e Infantil; en la ESO más que Primaria; los docentes que dan simultáneamente en ESO y Bachillerato, ESO y FP, solo FP y los de la EOI, poseen más Cinismo que los que trabajan en Primaria; además, los de FP también poseen mayor Cinismo que los de Infantil. También se encontró que los educadores de Educación Infantil son más eficientes que los de la ESO, FP o EOI. Mismo situación, con los de Educación Infantil (más eficientes) con respecto a los docentes de ESO, FP o EOI. Ocurre igual si se relaciona los docentes que trabajan en las etapas ESO y Bachillerato a la vez, son más eficientes que los que solo trabajan en la ESO o FP. Los pocos profesores encuestados del Conservatorio realizan mejor su trabajo que los docentes de ESO o FP.

6.6 Relación de los factores psicosociales de riesgo como predictores de la salud autopercebida

Como cuarto objetivo, se investiga la relación de los factores psicosociales de riesgo como predictores de los riesgos psicosociales y de la salud. Para analizar esto último, se realizó en un primer análisis de las

posibles correlaciones entre los cinco factores psicosociales de riesgo laboral y la salud autopercebida. Siendo esta asociación estadísticamente significativa con todas los factores psicosociales como Autonomía (AT) ($r=-.211$), Ambigüedad (AR) ($r=-.238$) y Conflicto de Rol (CR) ($r=-.419$), Apoyo Social (AS) ($r=-.276$) e Interés por el Trabajador (IT) ($r=-.178$), con probabilidades $<.01$.

Adicionalmente, interesa el conocer qué factores predicen mejor las variaciones de salud, y para ello, se realizó un análisis de regresión lineal (siguiendo el método de pasos sucesivos, véase Tabla 6.9), tomando la salud como variable dependiente y los factores psicosociales como variables independientes. El modelo seleccionado con estas dos variables (Conflicto de Rol y Apoyo Social) explican el 18.4% de la variación de la salud.

Tabla 6.9 Resumen del modelo de regresión lineal de los factores psicosociales * salud

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | .419 ^a | .176 | .173 | 5.361 |
| 2 | .435 ^b | .189 | .184 | 5.326 |

a. Variables predictoras: (Constante), CR

b. Variables predictoras: (Constante), CR, AS

La variación de estas molestias en la salud, dependen de que el docente posea papeles contradictorios que cumplir y falta de Apoyo de compañeros y superiores (o de la organización).

El Conflicto de Rol y el Apoyo Social son independientes de los términos de error (Durbin-Watson=1.942) y explican significativamente el malestar de los docentes, siendo más importante el Conflicto que el Apoyo.

Tabla 6.10 Coeficientes del modelo de regresión lineal de los factores psicosociales * salud

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | | t | Sig. |
|---------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--|--------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | | |
| 1 (Constante) | 34,642 | 1.493 | | | 23.205 | .000 |
| CR | -.765 | .092 | -.419 | | -8.340 | .000 |
| 2 (Constante) | 35.467 | 1.526 | | | 23.239 | .000 |
| CR | -.672 | .100 | -.368 | | -6.727 | .000 |
| AS | -.210 | .091 | -.125 | | -2.293 | .022 |

Si se quiere saber en qué modo los factores psicosociales inciden en el estado de la salud de los docentes, mediante un análisis de regresión lineal múltiple por pasos sucesivos, resulta la siguiente ecuación lineal.

| |
|--|
| $\text{Salud} = 35.467 - .672 (\text{Conflicto de Rol}) - .21 (\text{Apoyo Social}) + e$ |
|--|

6.7 Los factores psicosociales de riesgo como predictores de *mobbing*

El cuarto objetivo particular de la investigación se refiere también al modo en que los factores psicosociales pudieran ser predictores del *mobbing*.

En la parte teórica de este trabajo se realizó numerosas consideraciones sobre aspectos organizativos y de tarea / trabajo como antecedentes del *mobbing*. Así, ciertos estilos de supervisión, escasa Autonomía Temporal, Ambigüedad y Conflicto de Rol, o relaciones personales negativas para que un determinado contexto se origine el acoso. Para comprobar eso se planteó un modelo en el que aparece como variable dependiente el *mobbing* y como variable independiente el conjunto de factores psicosociales de riesgo laboral.

Como se expone en la Tabla 6.11 de análisis de correlaciones, las correlaciones entre Autonomía (AT) ($r=-.211$), Ambigüedad (AR) ($r=-.417$) y Conflicto de Rol (CR) ($r=-.266$), Apoyo Social (AS) ($r=-.638$) e Interés por el Trabajador (IT) ($r=-.436$), con el *mobbing* dieron probabilidades $<.01$.

Tabla 6.11 Correlaciones dimensiones del *mobbing* y factores psicosociales

| | AT | AR | CR | AS | IT |
|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| mobbing | -.211** | -.417** | -.266** | -.638** | -.436** |

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

Posteriormente, se realizó dos análisis de regresión, uno para ver qué factores psicosociales de riesgo presentaban relación con el *mobbing*, y uno posterior sólo con dichos factores que mostraron relación. El primer análisis de regresión, se toma como variable dependiente la suma de las puntuaciones de la escala NAQ-RE, y como variables independientes los cinco factores psicosociales analizados. Tras el segundo análisis en el que sólo se incluye el factor psicosocial Conflicto de Rol (CR) que presenta un coeficiente de correlación de $.543$, y un coeficiente de determinación de $.293$ (varianza explicada del 29.3%). A continuación, la Tabla 6.12 muestra el resumen del modelo de regresión.

Tabla 6.12 Resumen del modelo *mobbing* y factores psicosociales

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | .543 ^a | .295 | .293 | 8.818 |

a. Variables predictoras: (Constante).

Tabla 6.13 Coeficientes del modelo *mobbing* y factores psicosociales

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|-------------|--------------------------------|------------|--------------------------|---------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| (Constante) | 59.380 | 2.456 | | 24.182 | .000 |
| 1 CR | -1.764 | .151 | -.543 | -11.686 | .000 |

a. Variable dependiente: *mobbing*

El Conflicto de Rol es independiente de los términos de error (Durbin-Watson=2.136) y explica un 29.3% de la varianza de *mobbing* en los docentes. En general, se puede afirmar la importancia que tiene como predictor el factor Conflicto de Rol (CR), que como se expuso en el apartado de los instrumentos de medida, considera los problemas que pueden derivarse del rol laboral y organizacional cuando existen demandas laborales no compatibles o que el trabajador no desea cumplir.

6.8 Los factores psicosociales de riesgo como predictores del *burnout*

Para concluir con el cuarto objetivo de esta investigación se debe encontrar predictores del *burnout* en los factores psicosociales de riesgo: Autonomía, Ambigüedad y Conflicto de Rol, Apoyo Social e Interés por el Trabajador.

El análisis de correlaciones entre la puntuación de cada uno de los cinco factores psicosociales de riesgo y la puntuación total de las dimensiones del *burnout* puede verse en la Tabla 6.14. La asociación es estadísticamente significativa del Agotamiento Emocional (AE) con Autonomía (AT) (r-.423), Ambigüedad (AR) (r-.264) y Conflicto de Rol (r-.492), Apoyo Social (r-.269) e Interés por el Trabajador (r-.156). También, el Cinismo (CIN) se relaciona significativamente con Autonomía (AT) (r-.359), Ambigüedad (AR) (r-.270) y Conflicto de Rol (r-.464), Apoyo Social (r-.283) e Interés por el Trabajador (r-.211). Y por último la Eficacia Profesional (IP) obtienen valores significativos con Autonomía (AT) (r.278), Ambigüedad (AR) (r.234) y Conflicto de Rol (r.191), Apoyo Social (r.255) e Interés por el Trabajador (r.201)(p <.01).

Tabla 6.14 Correlaciones dimensiones del *burnout* y factores psicosociales

| | AT | AR | CR | AS | IT |
|-----|---------|---------|---------|---------|---------|
| AE | -.423** | -.264** | -.492** | -.269** | -.156** |
| CIN | -.359** | -.270** | -.464** | -.283** | -.211** |
| EP | .268** | .234** | .191** | .255** | .201** |

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

Posteriormente, se realizó dos análisis de regresión, uno para ver qué factores psicosociales de riesgo presentaban relación con el *burnout*, y otro posterior sólo con dichos factores que mostraron relación. El primer análisis de regresión, se toma como variable dependiente las dimensiones de *burnout*, y como variables independientes los cinco factores psicosociales analizados. Posteriormente, solo se incluyó en el segundo análisis los factores psicosociales Autonomía y Conflicto de Rol. En la Tabla 6.15 se muestra el resumen del modelo de regresión por pasos sucesivos. En el primer paso se incluye el factor psicosocial “Conflicto de Rol” (CR) que presenta un coeficiente de correlación de .492, y “un coeficiente de determinación de .240 (varianza explicada del 12.3%). A continuación la Autonomía Temporal” (AT) que presenta un coeficiente de correlación de .531, y el coeficiente de determinación de .278.

Se advierte, que el más importante es el Conflicto de Rol de los docentes y después la Autonomía. Estos factores se relacionan significativamente explicando la aparición del Agotamiento Emocional de los docentes en un 27.8%.

Tabla 6.15 Resumen del modelo Factores Psicosociales * Agotamiento Emocional

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | .492 ^a | .242 | .240 | 6.259 |
| 2 | .531 ^b | .282 | .278 | 6.102 |

a. Variables predictoras: (Constante), CR

b. Variables predictoras: (Constante), CR, AT

Tabla 6.16 Coeficientes del modelo de Factores Psicosociales * Agotamiento Emocional

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|---------------|--------------------------------|------------|--------------------------|---------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 (Constante) | 28.021 | 1.743 | | 16.078 | .000 |
| CR | -1.094 | .107 | -.492 | -10.214 | .000 |
| 2 (Constante) | 32.282 | 1.974 | | 16.350 | .000 |
| CR | -.831 | .122 | -.374 | -6.832 | .000 |
| AT | -.382 | .090 | -.232 | -4.238 | .000 |

a. Variable dependiente: Agotamiento Emocional

El Conflicto y la Autonomía son independientes de los términos de error (Durbin-Watson=2.056) y explican significativamente el Agotamiento de los docentes.

Siguiendo con el Cinismo (véase Tabla 6.17) se muestra el resumen del modelo de regresión por pasos sucesivos. En el primer paso se incluye el factor psicosocial “Conflicto de Rol” (CR) que presenta un coeficiente de correlación de .464, y “un coeficiente de determinación de .213 (varianza explicada del 21.3%). A continuación la Autonomía Temporal” (AT) que presenta un coeficiente de correlación de .485, y el coeficiente de determinación de .231 (varianza explicada del 23.1%).

Tabla 6.17 Resumen del modelo Factores Psicosociales * Cinismo

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | .464 ^a | .216 | .213 | 5.346 |
| 2 | .485 ^b | .236 | .231 | 5.285 |

a. Variables predictoras: (Constante), CR

b. Variables predictoras: (Constante), CR, AT

Tabla 6.17 Coeficientes del modelo de Factores Psicosociales * Cinismo

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|----------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 (Constante) | 19.593 | 1.489 | -.464 | 13.162 | .000 |
| CR | -.866 | .092 | | -9.465 | .000 |
| 2 (Constante) | 22.133 | 1.710 | -.380 | 12.942 | .000 |
| CR | -.709 | .105 | -.165 | -6.732 | .000 |
| AT | -.228 | .078 | -.464 | -2.916 | .004 |

a. Variable dependiente: Cinismo

Si se quiere saber en qué modo contribuyen a la variación del Cinismo cada una de las variables del modelo, se puede apreciar gracias a la siguiente ecuación lineal.

$$\text{Cinismo} = 22.133 - .709 (\text{Conflicto}) - .228 (\text{Autonomía}) + e$$

El Conflicto y la Autonomía son independientes de los términos de error (Durbin-Watson=2.056) y explican significativamente el Cinismo de los docentes.

Para terminar con las dimensiones del *burnout*, se presentan los resultados de la Eficacia Profesional (véase Tabla 6.19) se muestra el resumen del modelo de regresión por pasos sucesivos. En el primer paso se incluye el factor psicosocial “Ambigüedad de Rol” (CR) que presenta un coeficiente de correlación de .234, y “un coeficiente de determinación de .052 (varianza explicada del 5.2%). Posteriormente, el Apoyo Social” (AS) que presenta un coeficiente de correlación de .316, y el coeficiente de determinación de .094 (varianza explicada del 9.4%). Por último, la

Autonomía Temporal que presenta un coeficiente de correlación de .339, y el coeficiente de determinación de .107 (varianza explicada del 10.7%).

Tabla 6.18 Resumen del modelo de Factores Psicosociales * Eficacia Profesional

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | .234 ^a | .055 | .052 | 4.803 |
| 2 | .316 ^b | .100 | .094 | 4.694 |
| 3 | .339 ^c | .115 | .107 | 4.661 |

a. Variables predictoras: (Constante), AR

b. Variables predictoras: (Constante), AR, AS

c. Variables predictoras: (Constante), AR, AS, AT

Tabla 6.19 Coeficientes del modelo de Factores psicosociales * Eficacia Profesional

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|---------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 (Constante) | 23.657 | 1.178 | | 20.078 | .000 |
| 1 AR | .288 | .066 | .234 | 4.338 | .000 |
| 2 (Constante) | 21.227 | 1.299 | | 16.339 | .000 |
| 2 AR | .235 | .066 | .191 | 3.549 | .000 |
| 2 AS | .303 | .075 | .217 | 4.041 | .000 |
| 3 (Constante) | 19.398 | 1.504 | | 12.895 | .000 |
| 3 AR | .171 | .071 | .138 | 2.400 | .017 |
| 3 AS | .242 | .079 | .173 | 3.058 | .002 |
| 3 AT | .163 | .069 | .144 | 2.364 | .019 |

a. Variable dependiente: Eficacia Profesional

El Conflicto y la Autonomía son independientes de los términos de error (Durbin-Watson=2.022) y explican significativamente la Eficacia Profesional de los docentes.

Si se quiere saber en qué modo contribuyen a la variación de la Eficacia Profesional cada una de las variables del modelo, se puede apreciar gracias a la siguiente ecuación lineal.

| |
|--|
| $\text{Eficacia Profesional} = 19.398 + .171 (\text{Ambigüedad}) + .241 (\text{Apoyo}) + .163 (\text{Autonomía}) + e.$ |
|--|

6.9 Efectos de los riesgos psicosociales sobre la salud de los trabajadores

6.9.1 Efectos del *mobbing* sobre la salud de los trabajadores

Para comprobar el efecto del acoso laboral sobre la salud, se realiza un análisis de regresión línea, con el acoso laboral como predictor y la salud como variable dependiente, siendo significativa esta regresión. En concreto, el *mobbing* explica un 11% de la varianza total de la variable dependiente (véase Tabla 6.20).

Tabla 6.20 Regresión lineal *mobbing* y salud

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | .332 ^a | .110 | .108 | 5.570 |

a. Variables predictoras: (Constante), *mobbing*

b. Variable dependiente: Salud

Tabla 6.21 Coeficientes modelo de *mobbing* * Salud

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|---------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| 1 (Constante) | 22.439 | .308 | | 72.965 | .000 |
| 1 Salud | 1.960 | .308 | .332 | 6.363 | .000 |

a. Variable dependiente: *mobbing*

6.9.2 Efectos del *burnout* sobre la salud de los trabajadores

Para probar los efectos del *burnout* con la salud, se realiza por medio de un análisis de regresión lineal, siendo los predictores las dimensiones del *burnout* y como variable dependiente la salud.

Las dimensiones del *burnout* explican un 37.8% de la variación de la salud de los docentes (véase Tabla 6.22).

Tabla 6.22 Regresión lineal Agotamiento, Cinismo, Eficacia Profesional y salud

| Modelo | R | R cuadrado | R cuadrado corregida | Error típ. de la estimación |
|--------|-------------------|------------|----------------------|-----------------------------|
| 1 | .612 ^a | .374 | .378 | 4,891 |

a. Variables predictoras: (Constante), AE, CIN, EP

b. Variable dependiente: Salud

Tabla 6.23. Coeficientes modelo de dimensiones de *burnout* * salud

| Modelo | Coeficientes no estandarizados | | Coeficientes tipificados | t | Sig. |
|-------------|--------------------------------|------------|--------------------------|--------|------|
| | B | Error típ. | Beta | | |
| (Constante) | 23.531 | 1.814 | | 12.969 | .000 |
| 1 AE | .301 | .048 | .366 | 6.209 | .000 |
| CIN | .211 | .059 | .216 | 3.596 | .000 |
| EP | -.192 | .057 | -.161 | -3.382 | .001 |

a. Variable dependiente: Salud

6.10 Asociación entre los recursos personales entre los factores psicosociales y los riesgos psicosociales / salud autopercebida

En cuanto al quinto objetivo: analizar el posible papel moderador de los recursos personales que contiene el constructo denominado *PsyCap*, se divide en tres subapartados de resultados de moderación con respecto al *burnout*, *mobbing* y la salud autopercebida.

La moderación de las variables personales sobre la relación entre los factores psicosociales de riesgo y riesgos psicosociales se intenta determinar bajo qué condiciones ésta se hace más fuerte, más débil, desaparece o cambia de sentido.

Para minimizar los efectos de la multicolinealidad, se realizaron todos los análisis de regresión de los siguientes apartados con las variables independientes y dependientes estandarizadas (Cohen, West, Cohen, y Aiken, 2013; Kleinbaum, Kupper y Muller, 1988).

Inicialmente se realizó una correlación entre las dimensiones del *PsyCap*, y los factores psicosociales. En la Tabla 6.24 se puede observar que Autonomía (AT) y Apoyo Social (AS); Interés por el Trabajador (IT); la Ambigüedad (AR) y Conflicto de Rol (CR); están relacionados con las dimensiones de Esperanza (ESP), Resiliencia (RES) y Optimismo (OPT). El Pesimismo (PES) solo se relaciona en sentido negativo, con el Conflicto de Rol (CR).

Con las variables personales las dimensiones del *burnout* están relacionadas negativamente excepto con Eficacia Profesional que lo hace con signo positivo. Caso similar ocurre con el *mobbing* y la salud.

Tabla 6.24 Correlaciones variables personales y factores psicosociales de riesgo

| | AT | AR | CR | AS | IT | AE | CIN | EP | Mobbing | Salud |
|-----|---------|--------|--------|--------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|
| A | .249** | .190** | .134** | .341** | .262** | -.317** | -.364** | 1 | -.176** | -.355** |
| ESP | .323** | .207** | .249** | .341** | .262** | .345** | -.332** | .351** | -.172** | -.570** |
| RES | .472** | .156** | .187** | .308** | .230** | -.363** | -.364** | .541** | -.118** | -.534** |
| PES | -.129** | -.078 | -.136* | -.046 | -.048 | .177** | .147** | -.146** | .091 | .315** |
| OPT | .209** | .166** | .272** | .204** | .207** | -.295** | -.265** | .231** | -.232** | -.459** |

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

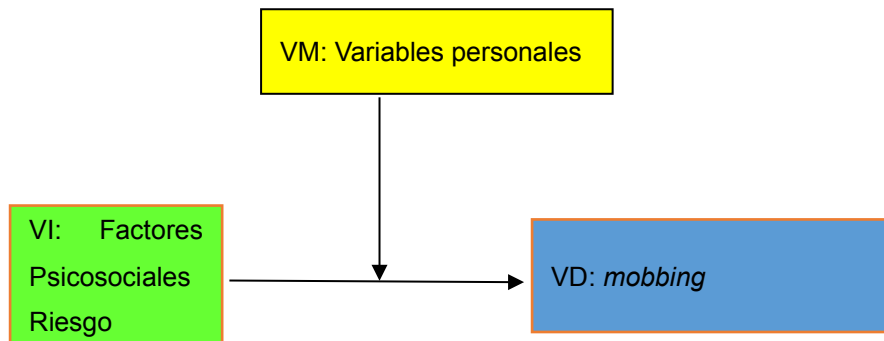
La correlación es significativa al nivel 0.05 (bilateral).*

6.10.1 El papel moderador de los recursos personales entre los factores psicosociales y el *mobbing*

Tras comprobar que todas las variables consideradas en el estudio están correlacionadas, se plantea en este apartado el efecto moderador de las variables personales ante el *mobbing* (véase Figura 6.5). Para ello, se

calcula mediante un análisis de regresión lineal con variables tipificadas, qué factores psicosociales de riesgo son los mejores predictores del *mobbing*. Así, se obtiene el Conflicto de Rol ($p < .01$) y en menor medida ($p < .10$) la variable personal Optimismo.

Figura 6.5 Interacción entre *PsyCap* y factores psicosociales de riesgo en la predicción del *mobbing*.



Las variables independientes se introdujeron en la ecuación de regresión en cuatro pasos sucesivos (Jaccard, Turrisi y Wan, 1990). En el primero se incluyó el género y la edad para controlar sus posibles efectos. En la literatura general sobre estrés laboral y también sobre afrontamiento tanto el género como la edad tienen un efecto en los procesos de estrés (Lazarus y Folkman, 1984; Schaufeli et al., 1996; Grau et al., 2000; Salanova et al., Salanova et al., 2001). En el segundo paso se introdujo el Conflicto de Rol. El tercer paso se incluyó el Optimismo. En el cuarto y último paso de la ecuación se incluyeron las dos variables en una interacción de doble vía (Conflicto de Rol \times Optimismo) (véase tabla 6.25). En cuanto a los resultados que se desprenden de los análisis de regresión múltiple, teniendo en cuenta el *mobbing* como variable dependiente, se observó que este riesgo es altamente frecuente en los entornos con Conflicto de Rol ($-.51^{***}$). Además, se observó un efecto positivo directo en las personas optimistas. Sin embargo, no se halló efectos de la interacción entre variables Conflicto de Rol y Optimismo. Las variables predictoras fueron previamente estandarizadas.

Tabla 6.25 *Mobbing*: análisis de regresión jerárquica Conflicto de Rol * Optimismo

| | mobbing | | | |
|---------------------------|---------|------|------------------|------------------|
| Paso | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Género | -.06 | -.03 | -.03 | -.03 |
| Edad | .98 | .05 | .05 | .05 |
| Conflicto R | | -.54 | -.51*** | -.51*** |
| Optimismo | | | .09 ⁺ | .08 ⁺ |
| CR*OPT | | | | .30 |
| R ² (AJUSTADA) | .01 | .29 | .29 | .30 |
| ΔR | .01 | .28 | .01 | .00 |

Nota: +p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

6.10.2 El papel moderador de los recursos personales entre los factores psicosociales y el *burnout*

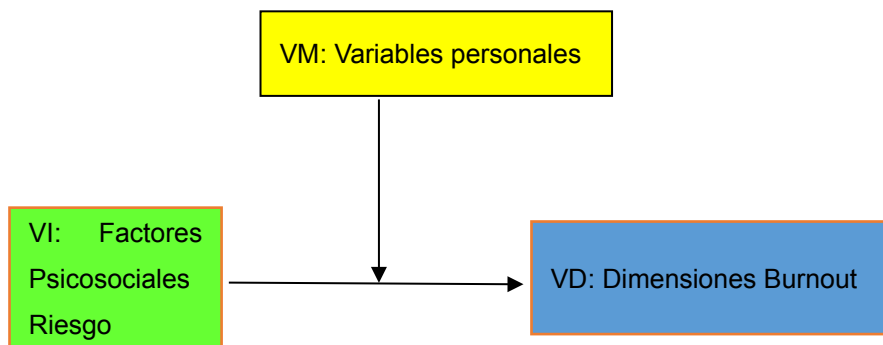
En el caso del *burnout*, se calcula mediante un análisis de regresión lineal qué factores psicosociales de riesgo son los mejores predictores del Agotamiento Emocional. Así, se obtiene el Conflicto de Rol y la Autonomía Temporal ($p<.01$). Mismo procedimiento para las variables personales, obteniéndose la Resiliencia ($p<.01$).

A continuación y para probar el posible efecto moderador que las variables personales tienen entre los factores psicosociales de riesgo y el Agotamiento Emocional, se analizó mediante un análisis de regresión jerárquica, donde el Agotamiento Emocional es considerada como variable dependiente, la Resiliencia como variable moderadora y como variables de control edad y género. Los estresores (el Conflicto de Rol y la Autonomía) van a influenciar sobre el Agotamiento Emocional del docente y la propuesta

que se hizo fue comprobar si la Resiliencia moderaría el efecto directo que puede tener estos estresores (véase Figura 6.6).

Las variables independientes se introdujeron en la ecuación de regresión en cuatro pasos sucesivos. En el primero se incluyó el género y la edad para controlar sus posibles efectos. En el segundo paso se introdujo la Autonomía y el Conflicto de Rol. El tercer paso se incluyó la Resiliencia. En el cuarto y último paso de la ecuación se añadió las tres variables en una interacción de doble vía (Autonomía × Resiliencia y Conflicto de Rol × Resiliencia) (véase Tabla 6.26).

Figura 6.6 Interacción entre *PsyCap* y factores psicosociales de riesgo en la predicción del *burnout*.



Por lo que se refiere a los resultados del análisis de regresión considerando como variable dependiente el Agotamiento Emocional, se vio que al aumentar la Autonomía del docente disminuyó el Agotamiento. Sin embargo, no se encontró efectos de la interacción entre variables. Únicamente, apareció en el Cinismo y la Eficacia Profesional que a continuación se tratan.

Tabla 6.26 *Agotamiento*: análisis de regresión jerárquica factores psicosociales * *PsyCap*

| Paso | AGOTAMIENTO | | | |
|---------------------------|-------------|---------|---------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Género | -.06 | .03 | .03 | .03 |
| Edad | -.04 | -.10 | -.08 | -.08 |
| Autonomía | | -.24*** | -.17*** | -.17*** |
| Conflicto R | | -.37*** | -.37*** | -.37*** |
| Resiliencia | | | -.24*** | -.22*** |
| AT*RES | | | | .05 |
| CR*RES | | | | .03 |
| R ² (AJUSTADA) | .10 | .28 | .34 | .34 |
| ΔR | .01 | .29 | .05 | .00 |

Nota: +p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

En el caso del Cinismo, el análisis de regresión lineal con variables tipificadas, mostró que los mejores predictores entre los factores psicosociales de riesgo, resultaron ser el Conflicto de Rol ($p<.01$) y para las variables personales se obtuvieron la Resiliencia y el Optimismo ($p<.01$).

Estas variables que fueron seleccionadas se introdujeron en la ecuación de regresión en cuatro pasos sucesivos. También se incluyó el género y la edad como variables de control en el primer paso. En el segundo paso se introdujo el Conflicto de Rol. El tercer paso se añadió la Resiliencia y el Optimismo. En el último paso de la ecuación se incluyó las interacciones de doble vía (Conflicto de Rol \times Optimismo y Conflicto de Rol \times Resiliencia) (véase Tabla 6.27).

Tabla 6.27 *Cinismo*: análisis de regresión jerárquica factores psicosociales * variables personales

| Paso | CINISMO | | | |
|---------------------------|---------|---------|---------|------------------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Género | .03 | .01 | .01 | .00 |
| Edad | .03 | .01 | .00 | .01 |
| Conflicto R | | -.46*** | -.38*** | -.38*** |
| Resiliencia | | | -.21*** | -.21*** |
| Optimismo | | | -.14** | -.12* |
| CR*RES | | | | -.01 |
| CR*OPT | | | | .09 ⁺ |
| R ² (AJUSTADA) | -.04 | .21 | .30 | .30 |
| ΔR | .00 | .21 | .09 | .01 |

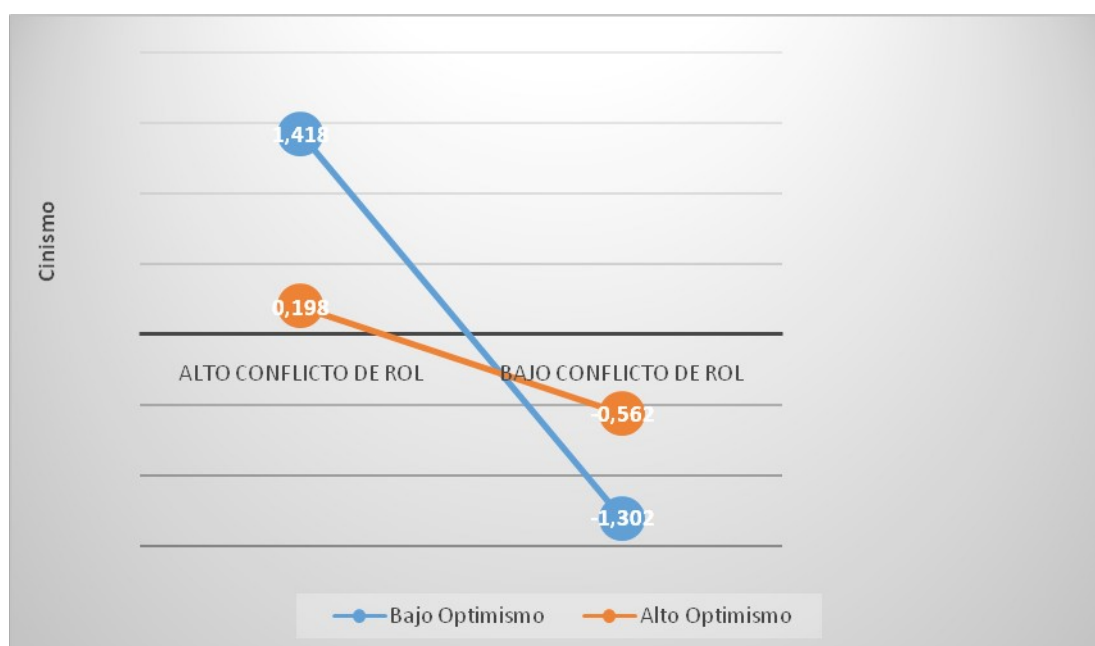
Nota: +p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Con respecto a los resultados del análisis de regresión, se escogió como variable dependiente el Cinismo, los resultados sugirieron que el Conflicto de Rol en la labor del docente, explicaba el mayor porcentaje de variación de su conducta cínica ($\beta = -.38$; $p < .001$). Adicionalmente, se advierte que los docentes más resilientes y con mayor Optimismo, son menos cínicos. No obstante, no se halló ningún efecto de interacción con la Resiliencia y sin embargo si se encontró un efecto moderador con el Optimismo.

Para profundizar en la interpretación de estos resultados se representó gráficamente este efecto significativo de la interacción. Para determinar los valores de las variables se tomaron +/- 1 DT respecto a la media. El valor alto en una variable corresponde a puntuaciones que están una desviación típica por encima de la media y los bajos a los valores que están una desviación típica por debajo de la media (Figura 6.7 y Figura 6.8).

En la Figura 6.7, se puede apreciar que la relación entre el Cinismo y el Conflicto de Rol se acentuó ante bajos niveles de Optimismo. Estos resultados mostraron que la conducta de Cinismo aumentó cuando existe alta Conflicto de Rol y bajo Optimismo. Luego la peor situación estaba para aquellos que tienen alto Conflicto de Rol y bajo Optimismo.

Figura 6.7 Interacción entre Optimismo y exposición a Conflictos de Rol en la predicción del Cinismo.



Para la última dimensión del *burnout*, los mejores predictores de la Eficacia Profesional fueron la Autonomía Temporal, la Ambigüedad de Rol, el Apoyo Social y el Interés por el Trabajador ($p < .01$). En el caso de las variables personales, volvió a repetir la Resiliencia ($p < .01$). Como en los casos anteriores la regresión jerárquica se incluyó en su primer paso las variables de control género y la edad. En el segundo paso se incorporó todos los factores psicosociales significativos que predijeron la Eficacia Profesional. El tercer paso incluyó la Resiliencia como única variable personal que predijo la Eficacia. En el último paso añadió las interacciones entre los factores psicosociales x Resiliencia (véase tabla 6.28).

Tabla 6.28 Eficacia Profesional: análisis de regresión jerárquica factores psicosociales * variables personales

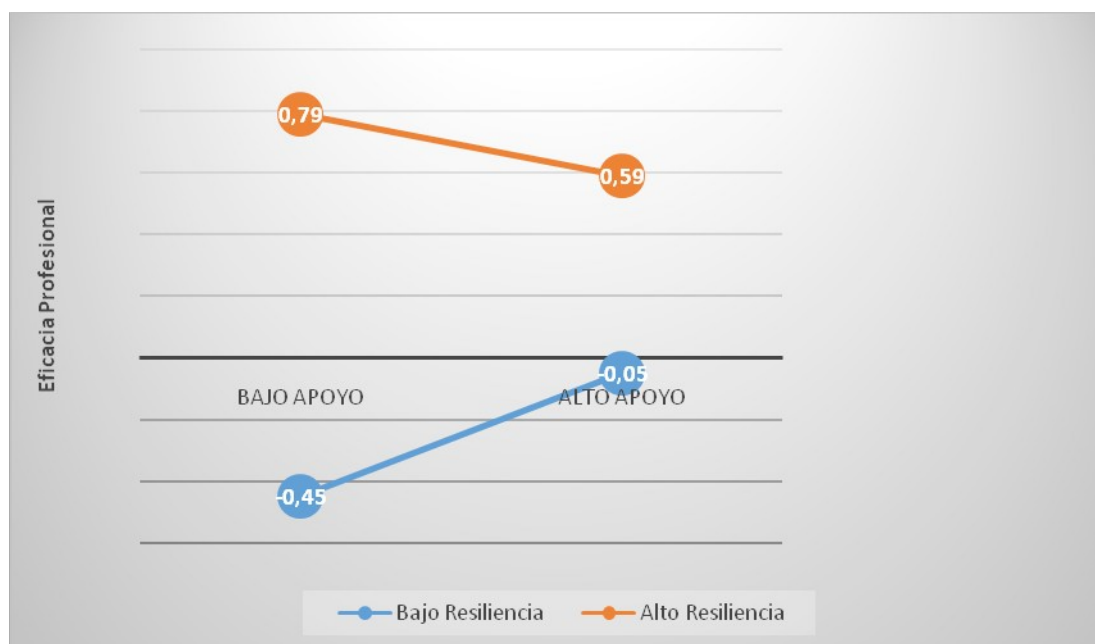
| Paso | EFICACIA PROFESIONAL | | | |
|---------------------------|----------------------|------|--------|--------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Género | -.03 | -.03 | -.05 | -.06 |
| Edad | .04 | .06 | .04 | .04 |
| Autonomía | | .15* | .06* | .06* |
| Ambigüedad R | | .14* | .12* | .12* |
| Apoyo Social | | .13* | .04* | .04* |
| Resiliencia | | | .49*** | .47*** |
| Optimismo | | | | |
| AR*RES | | | | -.02 |
| APO*RES | | | | -.15** |
| IT*RES | | | | .08 |
| AT*RES | | | | .04 |
| R ² (AJUSTADA) | -.04 | .11 | .31 | .32 |
| ΔR | .00 | .12 | .20 | .02 |

Nota: +p<.10 *p<.05 **p<.01 ***p<.001

Vistos los resultados del análisis de regresión seleccionando como variable dependiente la Eficacia Profesional, se contempló que la Autonomía, la falta de Ambigüedad de Rol junto al Apoyo Social de su entorno, permitió al docente mejorar su Eficacia Profesional. Igualmente, la capacidad de Resiliencia de este trabajador, determina su Eficacia. Sin embargo, los efectos de interacción encontrados entre las variables independientes, resultaron entre el Apoyo Social y la Resiliencia. Luego se puso de manifiesto en este estudio, que la Resiliencia moderó la relación existente entre el Apoyo Social y la Eficacia Profesional ($p < .01$, Figura 6.7), siguiendo el patrón mencionado, el Apoyo Social aumentó la Eficacia Profesional en los casos de baja Resiliencia. Adicionalmente, los menores niveles de conductas de Eficiencia Profesional se dan cuando el sujeto no recibió Apoyo Social y careció de Resiliencia. En las situaciones de alta

Resiliencia, la Eficacia Profesional se triplicó por efecto moderador. Sin embargo, se observó que la relación entre la Eficacia Profesional y el Apoyo social se atenuó en los casos de altos niveles de Resiliencia (véase Figura 6.8).

Figura 6.8 Interacción entre la Resiliencia y exposición al Apoyo Social en la predicción de la Eficacia Profesional.



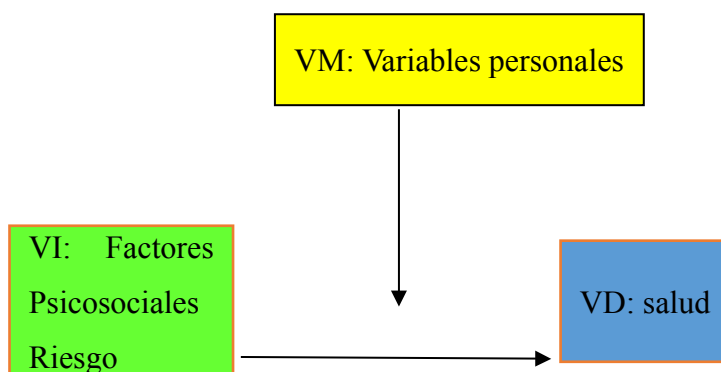
6.10.3 El papel moderador de los recursos personales entre los factores psicosociales y la salud

Para el caso de la salud autopercebida, tras comprobar en la Tabla 6.24 la existencia de correlaciones significativas entre las variables independientes y la salud que participan en el análisis de regresión lineal, se localizan los factores psicosociales de riesgo y las variables personales con mayor predicción de la salud. Así, se obtiene el Conflicto de Rol en los factores de riesgo y para las variables personales el Optimismo, la Resiliencia, el Pesimismo, la Esperanza y la Autoeficacia Profesional.

El siguiente paso fue acreditar el posible efecto moderador que las variables personales tienen entre los factores psicosociales de riesgo y la

salud. Esto se analizó mediante un análisis de regresión jerárquica, donde la salud es considerada como variable dependiente; el Optimismo, la Resiliencia, el Pesimismo, la Esperanza y la Autoeficacia Profesional como variables moderadoras; y como variables de control edad y género. El estresor (Conflicto de Rol) va a influenciar sobre la salud del docente y la propuesta que se hizo fue verificar si las variables que constituyen el *PsyCap* moderarían el efecto directo que puede tener el Conflicto de Rol (véase Figura 6.9).

Figura 6.9 Interacción entre las variables personales y los factores psicosociales de riesgo en la predicción de la *salud*.



Las variables independientes se insertaron en la ecuación de regresión en cuatro pasos sucesivos. En primer lugar se incluyen las variables de control (género y edad). En el segundo lugar se incluyó el Conflicto de Rol. El tercer lugar se incorporó las variables personales. Como último paso de la ecuación se introdujo las variables independientes en una interacción de doble vía (Conflicto de Rol × Optimismo, Conflicto de Rol × Resiliencia, Conflicto de Rol × Pesimismo, Conflicto de Rol × Esperanza y Conflicto de Rol × Autoeficacia) (véase Tabla 6.29).

En cuanto a los resultados inferidos del análisis de regresión múltiple, teniendo en cuenta la salud como variable dependiente, se examinó que el malestar del docente es acentuado en los entornos con Conflicto de Rol. Además, se analizó que las personas resilientes y con Esperanza son menos propensas a enfermar. En contra partida, los docentes pesimistas

presentan mayor malestar. Sin embargo, no se halló efectos de la interacción entre dichas variables personales y el Conflicto de Rol.

Tabla 6.29 *Salud*: análisis de regresión jerárquica Conflicto de Rol * variables personales

| Paso | Salud | | | |
|--------------------------|-------|---------|-------------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Género | -.07 | -.05 | -.06 | -.06 |
| Edad | -.11* | -.15** | -.12** | -.10** |
| Conflicto R | | -.43*** | -.27** * | -.27*** |
| Optimismo | | | -.08 | -.07 |
| Resiliencia | | | -.17* | -.16* |
| Pesimismo | | | .10* | .10* |
| Esperanza | | | -.27** | -.26*** |
| Autoeficacia Profesional | | | -.08 | -.07 |
| CR*OPT | | | | .08 |
| CR*RES | | | | .06 |
| CR*PES | | | | -.05 |
| CR*ESP | | | | -.08 |
| CR*AUT | | | | .03 |
| R2 (AJUSTADA) | .01 | .19 | .46 | .47 |
| ΔR | .01 | .18 | .27 | .01 |

Nota: *p<.10 **p<.05 ***p<.001

7 Discusión y conclusiones

7.1 Discusión

En este último capítulo se reúnen las principales discusiones del estudio. En el marco teórico, se resume los estudios con los que se documenta esta investigación. Al comparar la base científica que genera este marco con los resultados, se valora las aportaciones del estudio.

Como el objetivo principal del estudio fue evaluar el mapa de riesgos, tanto los factores psicosociales de riesgo y los riesgos psicosociales, en una muestra de profesores no-universitarios de la Región de Murcia. Se tomó como modelo de riesgo y su relación con el contexto laboral el modelo de estrés laboral de Leka y Cox (2008).

Ante la diversidad de interpretaciones de los conceptos examinados, en el apartado teórico se delimitan a continuación los resultados de otras investigaciones sobre las que se sustenta esta.

Esta investigación pretende ayudar al avance en la evaluación de los factores de riesgo psicosocial, riesgo psicosocial y fortalezas individuales en el trabajo. Se ha replicado y adaptado un cuestionario de evaluación de factores psicosociales de riesgo laboral, de conductas de hostigamiento, de *burnout* y del *PsyCap* para el sector docente. Al utilizar métodos globales o escalas fue necesario comprobar la fiabilidad de estos instrumentos. Los resultados mostraron que, exclusivamente las subescalas de Optimismo y Pesimismo que obtienen puntuaciones por debajo de las esperadas.

Partiendo del cuestionario FPSICO (Martín y Pérez, 1997,2006) del INSSL, NAQ-RE (Einarsen y Raknes, 1997, en la versión española de Soler, Meseguer, García-Izquierdo e Hidalgo, 2010), MBI-GS (Schaufeli, Leiter,

Maslach y Jackson, 1996), OPT Optimismo disposicional. Test de Orientación Vital revisado - LOT-R (Scheier et al., 1994) en la versión española de Otero et al. (1998), *BIETR General Health Questionnaire* 12 (Goldberg, 1978; Goldberg & Hillier, 1979; modificado por Sánchez y Drech, 2008), PD-R (Connor y Davidson, 2003), ESP (Herth, 1991). La elección del FPSICO, como instrumento para realizar la réplica y la adaptación ha sido debida al número de factores psicosociales determinantes que contiene, a la cantidad de ítems (75) y a su frecuencia de utilización en las organizaciones; por otro lado, nuestra normativa en materia de prevención de riesgos laborales en su apartado referente a la aplicación de métodos de evaluación de riesgos psicosociales no propone un instrumento determinado, aunque si prevé en el Reglamento de los Servicios de Prevención (R.D 39/97, de 17 de enero) que ante la no existencia de un procedimiento específico pueden utilizarse métodos o criterios recogidos en la norma de la Unión Europea, Guías del INSSL, normas internacionales o guías de otras entidades de reconocido prestigio.

Por otro lado, en este caso la elección del cuestionario NAQ-RE se debe a los trabajos previos realizados por el grupo de investigación EGIPTO (Equipo de Gestión e Investigación en Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, de la Universidad de Murcia). Con este cuestionario se analizan 24 conductas hostiles redactadas sin hacer referencia al término acoso, por lo que no obliga a los encuestados a clasificarse como víctimas. Para el estudio, era esencial detectar la presencia de estas conductas de acoso, independientemente de esta consideración. Este tipo de evaluación, denominada "objetiva", pretende evitar la infravaloración que normalmente se encuentra cuando se realiza una medición basada en el autoetiquetado del encuestado (Meseguer, 2005).

El primero objetivo de esta investigación fue evaluar la incidencia de los factores psicosociales en los docentes, unicamente un 8.5% de los docentes carecen de Autonomía necesaria para realizar su tarea, los cuales

pueden adquirir afecciones de naturaleza psicosomática (Cuenta, 1996). Se mantienen los resultados que se obtuvieron en la Región de Murcia en 2009 (9.7%), siendo a nivel nacional más del doble (26.7%) (ISSL 2010).

Esta Autonomía en los docentes podría darse por diversas circunstancias. La entrada en vigor de los nuevos títulos LOMCE (Díez, 2015), junto al cambio de estudios por la desaparición de los títulos LOGSE por los LOE, han propiciado mayor margen de actuación en el aula para la adaptación a nuevas programaciones didácticas, recursos del aula; así como, periodo de formación y adaptación. Este aumento de Autonomía permite la orientación inicial al alumno para que el profesorado genere un clima favorecedor a la práctica de la enseñanza (Aibar et al., 2015). Otra circunstancia podría ser debido a la crisis laboral, que aumentó la necesidad de buscar otras alternativas profesionales y generó multitudes de solicitudes de puestos docentes por personas no ligadas a la vocación y si a la Autonomía del horario y las vacaciones, viéndose así por la opinión pública, como una forma de ganar dinero que crea disminución en el Apoyo que ofrece esta a los docentes (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013; Zamora y Cabrera, 2015).

El factor Ambigüedad de Rol es acusado por el 37.8% de los docentes que perciben falta de claridad en la tarea a desempeñar, su responsabilidad y objetivos de la misma. Los continuos cambios de legislación, ratios de alumnos por aula y aumento de horas del docente, han propiciado que este porcentaje de la muestra, se encuentre afectado por la falta de mecanismos de adaptación a las tareas asociadas al puesto de trabajo (Meseguer, 2008).

Esta falta de vocación en las nuevas generaciones, en combinación a los cambios de centros educativos por la rebaremación de las listas de interinos, generan perdida de directrices claras sobre su actividad cotidiana en los docentes (Zamora y Cabrera, 2015). Este gremio en la Región de Murcia, no ha asimilado las nuevas normativas, planes de estudios, criterios

de calificación y promoción, así mismo sus tareas para llevar a buen puerto la enseñanza del alumno. El hecho de cambiar de centro educativo por curso escolar, impide ver la evolución de las programaciones didácticas como del aula. Además, aceptar una asignación de reparto de asignaturas impuestas por los docentes con más antigüedad, propicia un sentimiento de pérdida ante las nuevas materias a enseñar. Todas estas responsabilidades en el ámbito académico y administrativo, junto la contradicción en los indicadores que miden el desempeño docente entre los diversos sistemas de evaluación (diferencias de enfoque de las encuesta de la calidad educativa), obstaculizan el logro de las metas de los profesores a la vez que generan Ambigüedad (Surdez, Magaña y Sandoval, 2015). También no son afrontadas con unos mínimos de calidad, por los nuevos funcionarios que deben adaptarse a dos grandes problemas; el nuevo y difícil reto de educar, junto a la problemática de programar dicha educación. Por ello, se propone el cambio del sistema de acceso a la carrera docente, aumentando los niveles de exigencia en experiencia de práctica docente como el acceso a Medicina (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2013).

El Conflicto de Rol, constituye una escala donde se dan a menudo demandas conflictivas o contrapuestas, o tareas que el empleado no desea realizar y ocasionando la aparición de exigencias que le impiden tomar una decisión sobre qué hacer. La situación, constituye un estresor en el 29.7% de la muestra, con consecuencias directas de disminución en el logro de objetivos de la organización y la satisfacción laboral (Cuenca, 2002 citado por Meseguer, 2008).

En los centros educativos, el uso cada vez mayor de recursos educativos informatizados o TIC's. (EDUCARM, AULAXXI, MIRADOR, INFOALU, etc), provocan un rechazo por parte de los docentes acostumbrados "al papel". Existe pues, una tendencia a considerar las TIC como una amenaza y ello a pesar del creciente uso en integración en la sociedad y, en especial, en los sistemas educativos (Valverde, 2011; García,

Hernández y Recamán, 2012). No obstante, la imposición reiterada de horarios confeccionados previa llegada del nuevo profesor, o cargos unipersonales por faltas de horas tras el aumento por los recortes educativos, produce no solo malestar sino también estrés y burnout. También, el profesorado manifiesta que asume más responsabilidades y funciones de las que le corresponde, de ahí que sienta que empeoran sus condiciones laborales, lo que tampoco contribuiría percibir una mejor consideración social de su profesión (Zamora, 2011, p 363-364 citado por Zamora y Cabrera, 2015).

Para el factor Apoyo social, la población trabajadora considera que en su trabajo las relaciones personales son positivas o de colaboración (ISSL, 2010), el 36% de los docentes se queja que recibe “solo a veces” Apoyo por parte de los compañeros, jefes y resto de la comunidad educativa. Esa falta de Apoyo puede provocar una ansiedad elevada sobre el trabajador (Hurtado, 2013), pero por otro lado y al contrario a lo que se espera, puede amortiguar la intimidación de la directiva del centro (Fox y Stallworth, 2010). Adicionalmente, fuera del centro, alrededor de un 40% de los profesores no universitarios perciben “poco prestigio social” (Zamora y Cabrera, 2015).

La falta de estabilidad de los puestos de interinos, y la continuidad en el mismo centro docente, no solo impide crear un proyecto educativo estable a largo plazo, sino que también no permite un aumento de refuerzo social en la acogida de los nuevos trabajadores en el centro educativo, por no recordar el estrés generado que derive a *burnout* (Gil-Monte, 2010). El profesorado tiene poca motivación por: poco prestigio social y por la falta de colaboración de los padres y a partes iguales por la situación económica actual/los recortes, el empeoramiento de las condiciones laborales, por la falta de autoridad y por ser una profesión mal pagada (Zamora y Cabrera 2015, Zamora, 2011). Los recortes y la inestabilidad propiciados por la crisis, impidieron acuerdos entre sindicatos y la consejería; mostrando continuas

manifestaciones que reflejaron el Apoyo Social de la comunidad de padres y alumnos en contra de la consejería de educación (Buñuelos, 2015). La opinión social, así como el prestigio (13.1%) de los docentes no universitarios desciende frente a la valoración general de su profesión, propiciando menor apoyo, debido a la no recomendación de sus hijos a jóvenes recién titulados sin experiencia previa. Esta sociedad, en cambio, atribuye la poca motivación del profesorado a: la situación económica/recortes, a la falta de respeto de los alumnos y el poco prestigio (Zamora y Cabrera 2015). *“Señalar que la sociedad española atribuye un prestigio medio-alto al profesorado y que aun así los docentes no perciben esa imagen de la sociedad”* (Zamora y Cabrera 2015, p.86).

En cuanto a la dimensión Interés por el Trabajador, el ISSL (2009) recoge que el 73.2% de los trabajadores han recibido información y adiestramiento para realizar su trabajo frente al 42% a nivel nacional. Este factor, es percibido por la muestra de docentes con un 67,6%, luego se observó que la Región de Murcia, sigue movilizando por la carrera profesional de los docentes.

De entre las medidas adoptadas para dicha formación, fueron la centralización de los CPRs aunando recurso, la implicación de los profesores en la creación de un plan de formación más personalizado, y la oferta *online* que aumentó la percepción de los docentes sobre el interés de sus necesidades formativas. No se puede olvidar, que la realidad de aumentar la oferta formativa, viene obligada por los cambios de sistemas educativos y el incremento de usos de portales educativos y plataformas digitales. Sin embargo, el desinterés propiciado por la no inclusión de esta formación en el baremo de oposición, no varía las respuestas de los interinos de reconocer amplia oferta educativa, pero innecesaria para su estabilidad. De hecho el 72.3% del profesorado considera que la posibilidad de promoción sobre la base del propio rendimiento y habilidades se da en un grado bajo o muy bajo debido al sistema de rebaremación implantado en las últimas oposiciones,

crea inestabilidad laboral alta (Anaya y López-Martín, 2015). No obstante, un 29% de los profesionales de FP, junto al 33.3% de Secundaria y al 27% de Infantil y Primaria creen “mucho” que su labor requiere una sólida formación (Zamora y Cabrera 2015).

En cuanto al segundo objetivo sobre la incidencia de los riesgos psicosociales, se analizó la presencia del *mobbing* y el *burnout*. En este sentido, el aula es un lugar que genera un alto nivel de estrés (Riquelme y Bernabéu, 2014); así como, otros riesgos reconocidos en el estudio denominado “*Evaluación y Prevención de Riesgos en el ámbito docente Evaluación y Prevención de Riesgos en el ámbito docente no universitario de la Región de Murcia no universitarios de la Región de Murcia*” que añaden el *burnout* y el *mobbing*, objetivo de esta investigación en la misma área (de la Fuente y Ros, 2007). Un 11.6% del profesorado percibe ser víctima del acoso laboral. Por ello, se consideró un riesgo psicosocial presente en los docentes murcianos, si se compara con el 2.7% investigado por Sabater et al. (2015) en la calidad de enseñanza de las enfermeras de salud mental o el 2.6% de los trabajadores en posible situación de acoso en España extraído por Parent-Thirion (2012) de la Encuesta Europea de Condiciones de Trabajo. Mismo sentido, otros estudios certifican un 5.8% de la población activa en general (González-Trijueque y Graña, 2009). Resultados aproximados son, la incidencia investigada durante seis meses con una frecuencia semanal de acoso psicológico de Piñuel y Oñate, 2002, que arrojó un 16% de casos de *mobbing* en la población activa. Luego la ocurrencia de acoso laboral es muy elevada (Gil-Monte, Carretero y Luciano, 2006) y similar a la de otros estudios (Domínguez et al., 2012). También se asemejan a los resultados del 18.97% conseguidos por Gil-Monte et al. (2006). Sin embargo, es muy alejada del 28% obtenido por Meseguer et al. (2007) en el sector hortofrutícola. En definitiva, estas tasas de incidencia obtenidas también puede indicar que el *mobbing* no debe entenderse como un proceso que afecta a individuos en concreto, sino más bien como algo plural a un colectivo en concreto (Hoel, Cooper y Faragher, 2001).

Las políticas y prácticas empresariales tales como los continuos cambios de personal docente por comisiones de servicios, rebaremación de listas de interinos que podría suponer reducción de salarios (complementos de antigüedad, trienios y sexenios, etc.), cambio de sistemas educativos y desplazados por falta de horario, pueden estar relacionadas con las acciones de *mobbing* (Gil-Monte et al., 2006). También las encuestas de calidad, juntas de evaluación sobre resultados académicos, claustros de asignación de horarios y tareas; auditorías internas/externas y controles de calidad; representan el aumento de carga de trabajos y una supervisión exhaustivos, crítica de los resultados que hacen variar el comportamiento del trabajador. Como se dan cada curso educativo con mayor frecuencia según las respuestas de los encuestados, la conclusión es que el entrevistado podría sentirse objeto de intimidación (Baillien et al., 2011; Bulutlar y Ünler 2009; Fox y Stallworth, 2010); provocándose así, un acoso centrado en el rendimiento del trabajo (Meseguer et al., 2007).

En el caso del *burnout*, Longas et al. (2012), obtienen que los docentes son uno de los principales colectivos afectados del *burnout*, siendo un 26,6% del profesorado afectado. No obstante, los resultados de esta muestra a nivel regional arrojan mayor porcentaje (27%). Luego la falta de Apoyo Social (variable independiente a nivel grupal) comentada en el objetivo anterior, no se ha mantenido a niveles suficientes que impidan al *burnout* atacar al docente (Novella, 2002) en la Región de Murcia. Como consecuencia se obtiene similares resultados de incidencia comparado con los resultados y colaborando así con las investigaciones de diversos autores (Unda, et al., 2008; Figueiredo-Ferraz et al., 2009; Latorre y Sáez, 2009; Raya et al. 2010; Cuevas et al., 2014).

La interpretación del síndrome en educación podría ser por el aumento del número de horas y ratio de alumnos por clase (Gallego-Díaz, 2012, Longas et al., 2012); así como, los factores organizacionales que afectan a la actividad, determinando la aparición del *burnout* (Kyriacou y

Sutcliffe, 1978). Los cambios producidos por la LOMCE (Díez, 2015), los desplazados por falta de horario, la rebaremación de las listas de interinos, el despido de estos en verano y la falta de acuerdos de estabilidad empeoran la situación del riesgo (Leithwood, Menzis, Jantzi y Leithwood, 1999). Las decisiones del personal veterano en asignar la resolución de los problemas por dichos cambios a los más novatos cambiando así el clima psicosocial del grupo (Espinoza-Díaz et al., 2015), generan en estos últimos una experiencia individual y crónica de estrés en relación al contexto organizacional (Maslach y Leiter, 1999); más concretamente un síndrome psicológico cuyas características en orden de aparición son el cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización (Moriana y Herruzo, 2004). La falta de equidad (Bandura, Azzi y Polydoro, 2008), entre la estabilidad de los docentes interinos de distintas comunidades autónomas, junto a las condiciones de acceso a un puesto público podría originar Cinismo en la Región de Murcia. Otro estresor diario, sería la relación antagónica entre alumno-profesor, donde los padres y los órganos directivos del centro, sobreprotegen a los alumnos; convirtiéndose así en una nueva profesión de riesgo (Navas, 2014).

El tercer objetivo, se observó la influencia de determinadas variables sociodemográficas en los factores psicosociales, señalando que los casados y viudos poseen mayor Apoyo Social que los separados y los casados y divorciados poseen menor Ambigüedad de Rol que los solteros. Los problemas conyugales de las personas divorciadas / casadas y la conciliación familiar que conlleva, permiten que los docentes se impliquen emocionalmente en el desempeño de su trabajo. El hecho de ver reflejado sus problemas o la necesidad de arreglar la educación de su descendencia, influye en las tareas encomendadas por su cargo. Lo solteros, no interpretan la misma repercusión sobre su modo de ejercer su trabajo. Ejemplo es, el registro de faltas de asistencia, la comunicación y seguimiento de los mayores de edad por parte de sus padres, etc. Situaciones que los docentes que son padres o pretenden serlo, ven con distinto punto de vista (NTP 388).

Otra variable significativa fue el tipo de centro de forma que, los centros concertados así como también los privados y concertados, tienen mayor Interés por la carrera profesional de sus trabajadores que en los centros públicos.

Por último, la presencia de factores psicosociales como (falta de) Autonomía, Ambigüedad de Rol, Conflicto de Rol y (falta de) Apoyo Social es en trabajadores con titulaciones equivalentes o superiores al grado. Soler (2008). La Autonomía es posiblemente menor en los trabajadores con estudios de licenciaturas/ingenierías, grados o doctorado, al ser enseñanzas menos prácticas que las titulaciones técnicas. También la Ambigüedad y Conflicto, dado que la mayoría de los titulados superiores trabajan en ESO, Bachillerato, Infantil y Primaria, donde las tareas son un trabajo profesional no especializado orientado por instrucciones precisas y bajo el control y supervisión directa de terceros (Ramírez y D' Aubeterre, 2007). Tanto los material y reglas de régimen interno están preasignadas, prefijadas y suelen ser comunes en todos los centros de la Región de Murcia. Sin embargo, los docentes con titulaciones técnicas se aglutinan en FP, donde el trabajo lo realiza un especialista y por tanto, el material, los libros, las reglas etc., son muy variantes de un centro a otro y con mayor libertad de elección. Habiendo más variedad de elección por parte del docente, le crea mayor conflicto y ambigüedad en su elección y desempeños. El cambio de percepción sobre el factor de Autonomía, asociada con la vocación, se podría deber pues a las restricciones en la libertad de cátedra del profesor, mermando su autoestima profesional, lo cual incidiría de manera moderada directamente proporcional a sus niveles vocacionales. El docente no podría desplegar sus conocimientos y habilidades con la Autonomía de criterio que le da el ser un profesional reconocido socialmente y autorizado legalmente por su titulación académica, para poder percibir su labor interesante y motivador, potenciando su vocación al servicio (Ramírez y D' Aubeterre, 2007). La posible rivalidad o el separatismo generado por la clasificación de los docentes por su nivel de estudios (Surdez et al., 2015), propicia a que personas con titulaciones superiores sean vistas de forma más inaccesible.

También los catedráticos (obligatorio poseer titulación superior o igual al grado), jefes de departamento, directivos etc., son los que mayor probabilidad pueden poseer dichas titulaciones. Además, los concursos de traslados, mejora de puesto etc., se consiguen gracias a ellas. Esto genera un descontento y envidia a los que no la poseen. “*Ser envidiable, hacer sombra profesionalmente a alguien, ser diferente, aparecer como vulnerable o simplemente tener éxito personal o profesional, son factores que explican el hostigamiento*” (Piñuel, 2015, p. 110). No se debe olvidar, el distanciamiento (Apoyo Social) que emerge entre sus poseedores. “*Las víctimas de Mobbing perciben falta de apoyo en su organización para hacer frente al problema del Mobbing*” (Piñuel, 2015, p. 109).

Sobre otras variables sociodemográficas en relación con los factores psicosociales de riesgo, Arévalo-Pachón y Guerrero (2012) y Martínez, Vera Paterna, y Alcázar (2002) afirman que el género está relacionado con el Conflicto de Rol. También Hurtado (2013) cita que las mujeres perciben más conflicto entre trabajo-familia. La NTP 732 añade a esta relación la edad. Sin embargo, los resultados que aparecieron en los docentes de esta investigación no se halló relación significativa (Surdez et al., 2015). Así mismo, las puntuaciones en la percepción del Apoyo organizacional son muy similares en hombres y mujeres, por lo que no existen diferencias en el género en este estudio ni en los resultados de Hurtado (2013).

Sobre la evaluación de estas variables sociodemográficas en el caso del acoso psicológico como parte del objetivo tercero, resultaron aquellas variables sociodemográficas asociadas a los profesores que presentan algunas características que les hizo diferentes de la mayor parte de los demás docentes. Diferencia fue el no poseer pareja, que les permitió experimentar mayor acoso laboral comparados con los compañeros que estaban relacionados sentimentalmente. Es decir, los divorciados/as, separados/as y viudos/as presentaron mayor incidencia de *mobbing* que aquellos docentes que estaban casados/as o poseían pareja de hecho. Sin

embargo, Ibarra, Escalante y Mendizabal (2015) afirman especialmente que estar casado, se asocia con ser acosado (Rodríguez, Sánchez-Gómez, Dorado y Ramírez, 2015). En el contexto educativo, los divorciados/as, separados/as y viudos/as podrían estar más acosados por aquellos docentes que están casados/as o poseen una pareja de hecho, debido a que la envidia de la libertad de decisión, de la limitación de las cargas familiares directas, o la facilidad de entretenimiento, provoca una necesidad de igualar el malestar que los primeros aguanta con respecto a los segundos. Situaciones personales que se convierten en “*factores que explican el hostigamiento que reciben*” (Piñuel, 2015, p. 110). “*La mayor parte de los compañeros que presencian el mobbing no hacen nada por apoyar a la víctima*” (Piñuel, 2015, p. 109). Esto puede ser debido a que este estudio analizó la procedencia del *mobbing*, resultando la fuente principal varios compañeros de la víctima como los superiores (Meseguer, 2008).

También se presentó frecuentemente en otras variaciones de las variables sociodemográficas mayor presencia de *mobbing*. Diferencias en género, antigüedad en la empresa (Gil-Monte et al., 2006), edad, etc., suelen significar hostigamiento del desviante del grupo mayoritario (Piñuel, 2015; Piñuel y Oñate, 2002). Así pues, los resultados de Escartín et al. (2013) analizan el género como factor diferencial a la hora de concebir el *mobbing*. Muestran que las percepciones de los hombres ante las conductas de abuso emocional son menos severas que la percepción de las mujeres. Específicamente, las mujeres evaluaron la severidad de las conductas de agresión relacional (aislamiento y abuso emocional), de modo más severo que los hombres. Esto puede tener implicaciones importantes a la hora de que directivos de centro docente de uno u otro género hayan de decidir las formas de prevenir y actuar ante situaciones de acoso. Además, la tasa de *mobbing* disminuye a medida que aumenta la experiencia (Aşır y Akın, 2014). Continúan indicando, que el género femenino denota mayor percepción en las situaciones de acoso. Por tanto, Aşır y Akın, 2014; Gülşen y Kiliç, 2014 aseguran que no es de sorprender que sean las profesoras las que soliciten cursos de formación sobre psicología y comportamiento adulto

para sus directores. Además el género de los directores, afecta a su tendencia a acosar; siendo las directoras las que ejercen más acoso laboral. Es recomendable que dichos directores pasen un test de tendencia al acoso, disminuir la distancia entre las relaciones de la administración y el profesorado, crear un ambiente democrático y justo y aclarar las leyes y consecuencias (Gülşen y Kiliç, 2014). Las mujeres tienen una percepción mayor de riesgo en el trabajo, tienen más ansiedad y perciben mayor estrés, se encuentran menos satisfechas, menos motivadas por lo que reportan más dolencias y consumen más medicamentos (Hurtado, 2013; Matud, Velasco, Sánchez, del Pino y Voltes, 2013; Villalobos, 2014). No obstante, esta investigación no puede colaborar estas diferencias en cuanto al género (Gil-Monte et al., 2006; Meseguer, 2008) ya que las mujeres no son más acosadas que los hombres, ni existe relación con la edad de la víctima (Uribe, Ferrer, y Bermúdez, 2015).

Gil-Monte et al. (2006), así como Ibarra et al. (2015), sí registraron variaciones significativas en función de la antigüedad en la empresa (Meseguer, 2008) y del tipo de contrato, pues los acosados poseían mayor antigüedad y un contrato más estable que las no víctimas (Gil-Monte et al., 2006). También Meseguer (2008) halló una correlación significativa positiva entre el mobbing y la edad. No obstante, este estudio no pudo colaborar la relación de estas últimas variables sociodemográficas. Sin embargo, si se ratificó la ausencia de diferencias significativas con respecto al tipo de centro (Gil-Monte et al., 2006).

Piñuel, (2015) muestran que hay mayor incidencia de *mobbing* entre trabajadores eventuales o temporales que fijos. Aplicada una categorización similar en los docentes (funcionario e interino/otros), la prueba T de muestras independientes no pudo certificar esa afirmación ($T=-1.441$, $p=.151$). Esto podría ser debido a que el acoso proveniente de los compañeros y superiores (Meseguer, 2008) no distingue entre la permanecía

de la víctima, sino de la antigüedad en el cuerpo que le permita cambiar al acosador su horario predilecto.

Estas diferencias suele aprovecharse para responsabilizar y demonizar al docente que en un instante dado está preparado para lastrar con la culpa de todos los problemas de un señalado contexto laboral (Piñuel, 2015; Piñuel y Oñate, 2002). El no contar con el feedback de los compañeros, las malas relaciones estudiante-profesor o el resto del claustro, así como su competitividad y baja solidaridad y compañerismo, juegan un papel importante en la incidencia del Agotamiento Emocional y el Cinismo. También como factor interpersonal más allá del contexto educativo se ven influenciado por el Apoyo familiar y de amistad. Por esta razón los que poseen pareja pueden desahogar sus conflictos en el aula cuando llegan a casa. Todo ello resalta el papel del Apoyo Social como recurso que facilita al docente la tarea de hacer frente a los estresores de su contexto (Caballero y Bresó, 2015).

Para finalizar el tercer objetivo, se investigó la relación del *burnout* con las variables sociodemográficas donde el estado civil influye en la aparición del síndrome (Uribe, Ferrer, y Bermúdez, 2015), siendo los docentes sin pareja los que más lo sufren. No obstante, si el *burnout* es un caso de estrés crónico, los resultados de Rodríguez, Sánchez-Gómez, Dorado y Ramírez (2015), así como Reyes, Rolanda y López (2012), determinan que el mayor estrés lo padecen aquellas personas con pareja.

Mismo sentido, la titulación del profesor influye en el síndrome teniendo mayor Agotamiento y Cinismo los de titulaciones de Ingenierías, Arquitecturas y Doctorados y por lo tanto mayor estrés laboral (Rodríguez, Sánchez-Gómez, Dorado y Ramírez, 2015). Las titulaciones mayoritariamente diplomados/ingenieros técnicos podrían permitir menor Agotamiento Emocional, porque ejercen mayormente en ciclos de FP cuyos

estudios son eminentemente prácticos; permitiendo así, cambiar la rutina y repetición de tareas durante los cursos sucesivos (Espinoza, 2015).

El caso inverso se da en la Eficacia del docente con respecto a la titulación del docente, donde aumenta en los profesores con titulaciones de Diplomatura, Arquitecto técnico e Ingeniero técnico. La Eficacia Profesional, también es mayor en esta agrupación de titulaciones, debido a que su parcela de trabajo está casi concentrada en las etapas educativas de FP; donde el rendimiento de los alumnos, está perfilado más al trabajo y las prácticas que a los contenidos teóricos como ocurre en secundaria. Luego en cuanto a la Eficacia de los docentes, se obtuvieron mejores resultados gracias a la practicidad de los conocimientos cursados por los diplomados/ingenieros técnicos (Espinoza, 2015).

Con respecto al género, tanto los varones como las mujeres tienen la misma probabilidad de padecer *burnout* (Correa, 2012; De Franciso, Garcés y Arce, 2014) al igual que las diferencias estadísticas obtenidas por Latorre y Sáez (2009) en su muestra de 200 docentes no universitarios de la Región de Murcia, y la muestra de docentes que trabajan con discapacitados de Ruiz-Calzado y Llorent, (2015). Contradiendo así la influencia descubierta por la NTP 732 de esta variable sociodemográfica o en el estudio realizado por Sabater et al. (2015), Longas et al., (2012), Borges (2012) y de las diferencias significativas de estrategias de afrontamiento halladas por Martínez (2015).

En el caso de la etapa educativa donde se da clase, el inadecuado reparto de puestos con respecto a la formación es olla de cultivo de los síntomas del *burnout* (Longas et al., 2012; Urrego, 2013) sobre todo en cuanto al Agotamiento Emocional (Moreno-Jiménez y Báez, 2010) ya que el sistema actual permite cambiar de Rol a profesores de Educación Primaria y Educación Infantil incluso de etapa educativa por falta de horario. La NTP 732 señala la relación entre la Eficacia Profesional con nivel educativo en el

que se trabaja, y así este estudio lo colabora, detallando las diferencias encontradas. Aldrete, Gonzalez y Preciado (2008) reiteran lo obtenido por este estudio, siendo más frecuente el síndrome en docentes de Educación Secundaria que en los maestros de Educación Primaria (Longas et al., 2012). El Agotamiento Emocional y Cinismo se incrementa como reflejó los datos, en etapas superiores como el Bachillerato, con respecto a las etapas educativas inferiores, de forma gradual así la ESO es mayor que Primaria, etc. Esto puede ser debido al pertenece el alumnado al perfil de adolescencia rebelde, así como la pubertad o llegando a ella; mayor fuente de cultivo de problemas en la Región de Murcia, como el *buying*, acoso sexual, violencia verbal y física en el aula, etc. Sin embargo, ocurre al revés cuando se habla de Eficiencia. Lógicamente es inversamente proporcional la misma causa. Cuando menor es el nivel educativo, menor la edad del alumnado y por tanto menor debería ser la problemática en su perfil social. Aldrete et al., (2008) reiteran que es más frecuente el síndrome en docentes de secundaria que en los docentes de primaria. En consecuencia, es más frecuente por tanto en docentes de secundaria, tal vez por la etapa de adolescencia que viven los alumnos, la cual demanda mayor afectación afectiva, y conflictos de roles profesor-alumno (Espinoza, 2015). Casos particulares son el Conservatorio al ser una enseñanza no obligatoria, permitiría tener alumnado más comprometido en su educación, obteniendo mejores resultados la labor del docente (Eficiencia). No obstante, sorprendería que estos docentes únicamente concentren sus esfuerzos y sus recursos (recursos del aula y el *PsyCap*) en una única etapa educativa . Por lo tanto los resultados señalaron que eran menos eficientes los que usan sus recursos en una etapa comparados con los docentes que las distribuyen en dos. La realidad es que en los centros que se da esta situación, este docente podría romper su rutina, aun esforzándose más al llevar más trabajo, dado a la posibilidad de evadirse de los problemas de alguna de las etapas cuando ejerce en la otra.

Sin embargo, las variables sociodemográficas relacionadas con el tiempo, como la antigüedad laboral en la profesión (Longas et al., 2012;

Ruiz-Calzado y Llorent, 2015) y la edad de los docentes, indicaron relación significativa como obtuvieron Latorre y Sáez (2009) y Longas et al. (2012). Misma situación, ocurre con los años ejerciendo en el mismo lugar de trabajo, la cual Ruiz-Calzado y Llorent, (2015) encuentran relacionada con el *burnout*; no obstante, no es motivo de padecer el síndrome según los resultados obtenidos.

Para finalizar con el tercer objetivo, Correa, (2012), Acuña y Bruschi (2014) presentan una relación con el tipo de centro educativo (señalando el sector público) y la aparición de antecedentes del *burnout* y sus consecuencias psicológicas. Los resultados obtenidos en la Región de Murcia por Latorre y Sáez (2009) y los producidos en esta investigación no pueden demostrar que la naturaleza del centro determine la existencia de consecuencias del síndrome.

El penúltimo de los objetivos de este estudio, el cuarto, consistió en identificar a los factores psicosociales de riesgo como predictores de los riesgos psicosociales y de la salud autopercibida; así como, la incidencia de los riesgos psicosociales en la satisfacción laboral.

Comenzando con los factores psicosociales de riesgo. La exposición y acumulación de dichos factores en un individuo podrían incrementar la probabilidad de derivar en riesgos psicosociales tanto directamente como indirectamente, a corto plazo y a largo plazo (Eijkemans, 2003; Villalobos, 2004) y afectar a la salud (OIT, 1986; Meseguer, 2008; ; Moreno-Jiménez y Báez, 2010; Osorio, 2012; Nieto 2014). Por tanto el hacer pedagógico se ve afectado por la insatisfacción y el descontento consigo mismo (Lopes y Martínez, 2012).

De entre estos factores psicosociales de riesgo, los hallados en este estudio que justifica la variación por estas molestias en la salud, dependen

de que el docente posea papeles contradictorios que cumplir. Con la crisis, se han aumentado el número de horas lectivas y el ratio de alumnos. Por un lado, propiciaría a tener que encargarse de asignaturas cuyo contenido no está relacionado con la cualificación obtenida por el docente, pero necesarias para cubrir su horario (profesores de educación física enseñando matemáticas, docentes de inglés encargándose de los medios informáticos, etc.). Casos de responsables de medios informáticos, cuyo puesto asignado por la directiva del centro (condicionado por la normativa a seleccionar trabajadores con destino definitivo en el centro) harían que interinos u otros profesores <<de paso>> debieran encargarse en la sombra de dicho cargo sin reconocimiento ni beneficio. El continuo esfuerzo y carga mental del cargo, implica reducción horaria que estos últimos no experimentarían, desencadenando cansancio, malestar e impotencia. Una de las mayores satisfacciones de los docentes es contar con suficientes medios, ayuda de expertos y participar en el diseño de su puesto de trabajo, cosa que en este contexto no podría ocurrir (Anaya y López-Martín, 2015). Estas alteraciones en sus tareas, provocarían una ansiedad, estrés y desmotivación en los profesores. El ratio de alumnos obligaría a crear las mismas patologías por no poder atender con una cierta calidad a todos los alumnos. No se debe olvidar el conflicto trabajo-familia que ejercería esa Ambigüedad al compararlos con sus propios hijos y usar más horas de las debidas en casa para adaptarse a esos cambios, en posible detrimento de la atención a sus obligaciones familiares. Los docentes interinos acusarían malestar, al tener que llevar estas obligaciones familiares compatibilizándolas con el trabajo, formación para el baremo de puntos (doctorado, escuela oficial de idiomas, nuevas titulaciones, etc.) junto al enorme esfuerzo de la preparación de las oposiciones. Todo esto podría pesarles factura a su salud psicológica y física (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). Los docentes son los que reportan más problemas en las condiciones de trabajo y conflicto trabajo-familia que afectan a su salud (Arévalo-Pachón y Guerrero, 2012, Longas et al., 2012). Por lo tanto, la mayor parte de estos Conflictos de Roles vistos como variaciones de las condiciones de trabajo, a la larga perjudican el bienestar del docente (Robalino, 2012).

Otro de los factores psicosociales causantes de malestar en el docente descubierto en este estudio es la falta de Apoyo de compañeros y superiores (o de la organización). Se recuerda que los datos recopilados, señalan como mayor sujeto acosador “varios compañeros y un superior” (Meseguer, 2008), luego se puede esperar un control de estatus que incluya la estabilidad laboral, los cambios no deseados, la falta de promoción o la realización de tareas por debajo de la propia cualificación. La estima que incluye el respeto y reconocimiento social junto al apoyo de los compañeros y superiores unido a un trato justo, son otra de las situaciones que gracias a su carencia provoca trastornos en la esfera psicosocial a corto plazo, como en la biológica a largo plazo (Calera, Esteve, Roel y Uberti-Bona, 2002). El no contar con el feedback de los compañeros, las malas relaciones estudiante-profesor o el resto del claustro, así como su competitividad y baja solidaridad y compañerismo, podrían jugar un papel importante en la incidencia del Agotamiento Emocional y el Cinismo. También como factor interpersonal más allá del contexto educativo se verían influenciado por el Apoyo familiar y de amistad. Por esta razón los que poseen pareja podrían desahogar sus conflictos en el aula cuando llegan a casa. Todo ello resalta el papel del Apoyo Social como recurso que facilita al docente la tarea de hacer frente a los estresores de su contexto (Caballero y Bresó, 2015). La inexistencia de Apoyo Social beneficia a una convivencia deteriorada por los enfrentamientos y el malestar laboral de los docentes (Villardefrancos, et al., 2013). Enfrentamiento con estos compañeros posiblemente por no proporcionar soluciones para el bien común. Ejemplo serían, en el reparto de módulos y asignaturas en el horario antes del inicio de las clases. Estas responsabilidades podrían estar incluso preasignados antes de que lleguen las nuevas incorporaciones al centro. En FP, los docentes veteranos suele elegir módulos con menos ratio de alumnos (2º curso), así como la posibilidad de perder horas lectivas en la tercera evaluación al estar los alumnos en Formación en Centros de Trabajo. También suelen preferir escoger ciclos superiores en vez de grado medio, teniendo así alumnos más maduros y menos conflictivos. Las jefaturas de departamento u otra

asignación de reducción de horario (FCT, RMI, RMA, etc.) suelen ser elegidas por estos veteranos sin pensar en el beneficio de la educación, luego el Apoyo brilla por su ausencia, más bien se fomenta la competencia a la par que los Conflictos de Rol de estas asignaciones inadecuadas con respecto a la idoneidad del puesto.

En cuanto a la capacidad de predicción de estos factores psicosociales con los riesgos psicosociales (*mobbing*), existe una estrecha relación con el modo en que el trabajador se le da órdenes incompatibles, se le asigna tareas inalcanzables, debe tomar decisiones con las que no está de acuerdo, etc., con la creencia de usarse como un arma especialmente útil en el *mobbing*. Por tanto la inadecuada definición de Rol (Conflicto de Rol) predice la aparición de conductas hostiles de acoso (García-Izquierdo et al., 2014). Tal es el caso, que los resultados de esta investigación revelan que la falta de concreción de las demandas por parte de los centros educativos o debido a tareas que no quieran cumplir los docentes, son antecedentes del *mobbing* con una probabilidad del 29.3% (Moreno-Jiménez, 2010; González, 2012) y este *mobbing* explicó un 11% de la variación de la salud de los docentes. También otra situación del Conflicto de Rol, es al no concretar con suficiente precisión lo esperado de los trabajadores o cambiar frecuentemente las tareas unido con la procedencia de las conductas intimidatorias desde los superiores; posiblemente estén indicando un *mobbing* de naturaleza estructural, una «micropolítica» organizativa, que se materializa en el Conflicto y en la Ambigüedad de Roles como un modo de provocar las acciones hostiles (Meseguer et al., 2007). Ejemplos podrían ser el malestar de directores por la asignación al centro repetida de interinos descontentos (desplazamientos largos hasta el lugar de trabajo, horarios, etc.), genera una política de acoso hacia estos, mediante la elaboración de horarios con turnos partidos que les obliguen a comer en el área del trabajo, con huecos entre horas lectivas/complementarias para empeorar su descontento, etc. En otras situaciones, donde un funcionario es el titular de una asignatura/módulo, no quisiera que otro docente vea como da las clases, podría invitar a su profesor de apoyo a no estar en clase. Pero

cualquier incumplimiento de horas como profesor de apoyo, así como complementarias por parte de los funcionarios, podrían ser llamadas a la atención por la directiva del centro hacia los interinos y docentes en expectativa (colectivo <<de paso>> y posible sencillo objetivo de *mobbing*), que impotentes por enfrentarse al funcionario (posible tribunal de oposición) únicamente podrían manifestar su situación de acoso (García-Izquierdo et al.,(2014). Así pues, los compañeros funcionarios asumirían como propia esa llamada de atención de la dirección (ya que la intención principal era ejercerla sobre ellos) y encauzar su incumplimiento por similitud de casos. De ahí que la procedencia viniera de los superiores y compañeros (Meseguer, 2008). Mismo sentido, directivas que han visto como su horario implica mayor número de horas lectivas por la crisis, se podrían sentir acosados por la mofas de sus subordinados (que se alegrarían de equiparar su carga lectiva con los primeros) y por el malestar de los alumnos por la capacidad desactualizada de los conocimientos del docente directivo (García-Izquierdo et al., 2014). El docente directivo se desahogaría probablemente, implantando su poder contra sus víctimas subordinadas (Meseguer, 2008). Por último, en el perfil de profesores interinos y los de nuevo destino podrían experimentar una situación de Conflicto de Rol que derive en *mobbing* al ver su horario preasignado antes de su llegada al centro por imposición de los compañeros; así como, directores que pudiesen asignar los puestos unipersonales (Responsable de Medios Informáticos, Responsable de Formación de Centros de Trabajo, etc.) a su círculo cercano, en vez de intentar mejorar la calidad del centro (García-Izquierdo et al., 2014). También podría usarse como un arma de doble filo, al asignar estos puestos de responsabilidad para aumentar la carga de trabajo a aquellos subordinados a acosar (Meseguer 2008). Como consecuencia de anterior y citada Ambigüedad de Rol, sobre las diferentes nuevas tareas asignadas; así como la falta de Apoyo de los compañeros y superiores posibles acosadores, impediría que este trabajador ejerciera su máximo potencial docente (Moreno-Jiménez y Báez, 2010).

Todo esto ideó la necesidad de averiguar la procedencia del *mobbing*, la cual se halló como principal procedencia (un 25%) era de “uno o varios compañeros”, seguido de 21.88% de “uno o varios superiores”. No obstante, el estudio de Meseguer (2008) hace referencia de ser la principal fuente los superiores con un 64.2% y sin embargo, un 3.7% de los compañeros.

En cuanto a la predicción para el *burnout* de los factores psicosociales causante, según Botero (2013), y Moreno-Jiménez y Báez (2010) señalan la Ambigüedad de Rol, inestabilidad laboral, multiplicidad de tareas, sobrecarga laboral, espacios inadecuados, falta de tiempo y remuneración que compense los esfuerzos. Estas son algunas de las principales fuentes de riesgos psicosociales que coadyuvan al posterior desarrollo y prevalencia del síndrome en la sociedad. De entre ellas, este estudio colabora que son predictores del *burnout*, el Conflicto de Rol y la falta de Autonomía (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). El Conflicto de Rol ha sido señalado de forma repetida como una de las principales fuentes de estrés y de *burnout* (12.3% de variación en esta investigación) (González, et al., 2000; Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007) y similar al 12.5% obtenido en los docentes por Espinoza-Díaz et al., (2015). También la falta de Autonomía (27.8% de variación hallado), de Apoyo Social (9.4% de la variación de la Eficacia Profesional descubierto), provocan *burnout* en los profesores (Morillejo y Pozo, 2001). Así como también, la Ambigüedad, y el Interés por el Trabajador según Morillejo y Pozo (2001) poseen correlaciones bilaterales significativas en estas asociaciones, aunque en el conjunto de factores psicosociales no son predictores para el *burnout* docente según esta investigación.

La mayor parte de los Conflictos de Roles son variaciones de las condiciones de trabajo que a la larga perjudica el bienestar, presentando depresión, hostilidad, Cinismo, etc. (Robalino, 2012). Este vínculo entre los factores psicosociales de riesgo y el *burnout* determinan determinadas situaciones donde el docente advierte alteraciones de sus expectativas en

su lugar de trabajo, se sobrecarga, llegando a producirle despersonalización y Cinismo en contra de los alumnos o los sentimientos negativos, agotándolo emocionalmente , impactando sobre su salud mental y derivando en *burnout* (Jiménez, Jara y Miranda, 2012).

Jiménez, Jara y Miranda (2012), concluyen de la existencia de una relación muy significativa e inversa entre *burnout* y Apoyo Social, donde al alcanzar mayores niveles del síndrome se consigue menores niveles de Apoyo Social.

La falta de Interés por el Trabajador, así como la pérdida de Autonomía, (Cuenca, 2002) inestabilidad laboral, la multitarea o falta de concreción de ella derivan en riesgos psicosociales a corto o a largo plazo (Moreno-Jiménez y Báez, 2010). Por lo tanto en esta investigación se halló relación significativa entre las variables Ambigüedad de Rol, Autonomía y el Conflicto de Rol con Agotamiento, Eficacia Profesional y Cinismo del docente.

En cuanto a las consecuencias, el *burnout* es un trastorno psicológico de adaptación ante la presencia del estrés crónico laboral, Conflicto de Rol y Ambigüedad de Rol (Jiménez, Jara y Miranda, 2012) con efectos psicológicos y físicos que dañan la salud y el servicio profesional ejercido por los docentes que se siente vulnerados por atender a adolescentes (Moreno et al., 2006; León, 2011). Esto puede provocar un gran Agotamiento Emocional que deteriore la salud del docente (relación encontrada en esta investigación). La Ambigüedad y Conflicto de Rol, carga mental, Interés por el Trabajador, la supervisión de las tareas laborales o la participación en estas por parte del empleado son causantes del riesgo (Meseguer, 2008; Cuenca, 2002; Mulholland et al., 2013). Ejemplo de estas situaciones, siguiendo con el caso de los directivos, como de los nuevos profesionales en un centro educativo, se hablaría de que estos cambios en la estructura organizativa podrían implicar, un malestar en todo el claustro al estar en

disgusto con el diseño de su puesto de trabajo. Este diseño sin consulta ni opinión de los implicados, generaría Agotamiento Emocional por realizar tareas contradictorias y en la que los recursos de conocimientos, o tareas preasignadas, limitaría a estos profesionales en su Autonomía y estrategias de afrontamiento. El profesor contraería por tanto un Cinismo, sobre su aportación en la educación, dado que estaría dedicado a tareas lejos de su competencia y conocimientos; agotándose por exigencias mentales no previstas (Espinoza-Díaz et al., 2015).

Para concluir con el cuarto objetivo, se analizó los efectos de los riesgos psicosociales en la salud de los docentes, y los resultados dieron un porcentaje de varianza de los efectos psicosomáticos explicados por el *mobbing* de menos de la mitad (11%) del análisis realizado por (García-Izquierdo et al., 2014) que obtienen 26.5% y siendo uno de los más altos encontrados en diferentes estudios (Vartia, 2001). Este porcentaje de incidencia en la salud en el contexto educativo, podría ser devastador económicamente hablando, por bajas de depresión, que ejercieran pérdidas en salarios; así como, calidad educativa por adaptación a los sustitutos. Los síntomas psicológicos permiten clasificar adecuadamente los docentes con alto y bajo riesgo de *mobbing* (García-Izquierdo et al., 2014).

En el caso del *burnou* y su afección en la salud, la opinión de trabajadores coinciden en su posible implicación en el malestar del profesorado (Morillejo y Pozo, 2001) dando una explicación del 37.8% de la variación de bienestar de los docentes. Un posible caso sería el Agotamiento Emocional de los docentes por la sobrecarga del ratio de alumnos, alumnos disruptivos, y la pérdida de interés por el puesto no diseñado por el trabajador (Cinismo) que determinan en el rendimiento del profesor (Eficacia Profesional) a costa de su salud (Espinoza-Díaz et al., 2015).

El último objetivo de esta investigación (el quinto) fue analizar el posible papel moderador de los recursos personales que contiene el

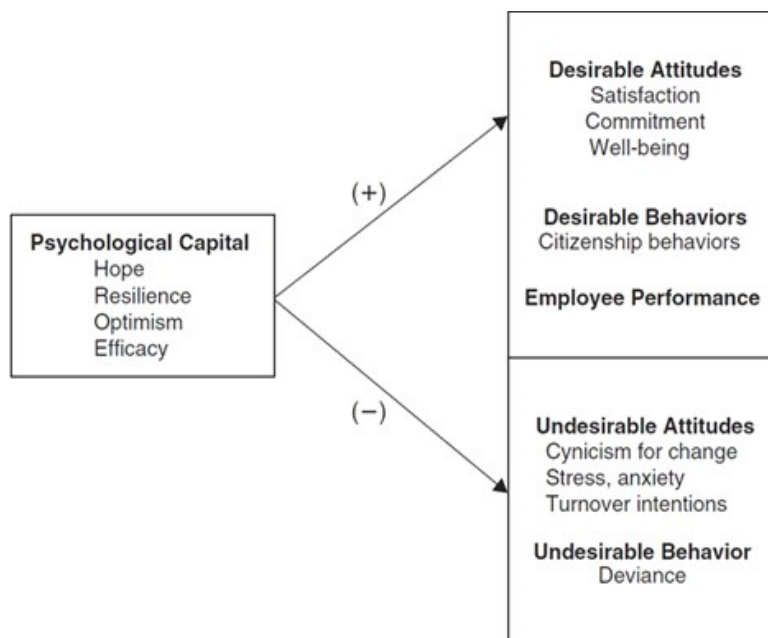
constructo denominado capital psicológico (Autoeficacia, Optimismo, Resiliencia y Esperanza).

De entre los recursos personales, la Autoeficacia de los docentes modera los procesos de riesgos psicosociales y la salud en varios estudios. De estos sirva de ejemplo investigaciones que corroboran, en concordancia con los hallazgos de estudios previos, la existencia de interacción positiva significativa entre Autoeficacia, *mobbing* y salud (García-Izquierdo, García-Izquierdo y Ramos-Villagrasa, 2007; Sonnentag y Spsychala, 2012; Meseguer, Soler y García-Izquierdo, 2014). Sin embargo, no se halló efectos moderadores del *mobbing* mediante la Autoeficacia del docente en este estudio, aunque sí correlación entre las variables. No obstante, existe un efecto directo de otra característica personal del docente, como es el Optimismo. Aún a pesar de este hallazgo, es tanta la importancia de la presión ambiental, que las variables personales como el Optimismo no son un recurso para paliar una situación negativa como el acoso laboral, haciendo que este efecto de la personalidad optimista del profesor se diluya.

El *PsyCap* es un factor de protección del estrés organizacional, relacionándose negativamente con este último; siendo un factor de protección de la tensión que se refiere de los docentes (de Oliveira y Méndez, 2013). Este estrés fue analizado por Villardefrancos et al. (2013), ya que las conductas, actitudes, conflictos problemáticos de los alumnos, dificultan cada vez más en estos últimos años, la convivencia escolar. Villardefrancos et al. (2013) con su muestra de 1,537 profesores de Enseñanza Secundaria Obligatoria llena el hueco generado por la escasez de los estudios empíricos realizados en torno a las relaciones entre dichas casuísticas y las variables de personalidad. Otro ejemplo de las repercusiones en la organización (véase Figura 7.1), son los resultados de un estudio concreto de 12,567 empleados. Versa sobre los recursos psicológicos de la esperanza, la eficacia, la Resiliencia y Optimismo. Los resultados indicaron las relaciones positivas significativas esperadas entre

PsyCap y actitudes deseables de los empleados (satisfacción laboral, el compromiso organizacional, el bienestar psicológico), comportamientos de los empleados deseables (ciudadanía), y múltiples medidas de desempeño (auto, las evaluaciones del supervisor, y el objetivo). También hubo una relación negativa significativa entre *PsyCap* y actitudes de los empleados indeseables (Cinismo, intenciones volumen de negocios, el estrés laboral y ansiedad) y los comportamientos indeseables de los empleados (desviación). Un subanálisis no encontró diferencias importantes entre los tipos de medidas de rendimiento utilizados (es decir, entre el yo, subjetivo y objetivo) (Luthans et al., 2004).

Figura 7.1 Implicaciones del *PsyCap* en los docentes.



Fuente: Luthans et al., (2004).

En cuanto las implicaciones del *PsyCap* en los docentes, se observó los efectos directos significativos y moderadores de las variables personales positivas (*PsyCap*). Siempre estas variables personales ejercen un efecto creciente y positivo sobre los aumentos del *burnout* (Moreno-Jiménez et al., 2012). Ejemplo es la relevancia de la Autoeficacia como moderadora en los procesos de estrés y salud (Sonnetag y Spychala, 2012). Así son, los resultados de la investigación de Zúñiga (2013) y Salanova, Grau y Martínez (2005), muestran que los docentes con alto porcentaje de Autoeficacia usan notablemente más esquemas de estrategias de afrontamiento eficaces.

Aquellos docentes con altos niveles de eficacia ejercen un autocontrol y autoprotección de los agentes negativos del contexto, gracias a su confianza en sus recursos (tipo actuación docente) y capacidad de respuesta (organización de la materia y tiempo). Estos autores muestran la capacidad de esta variable como parte del *PsyCap*, de reducir el *burnout*, considerado consecuencia del estrés crónico. Por otro lado, los profesores con niveles bajos de Autoeficacia son más pasivos, planificando irracionalmente las clases debido a su Pesimismo. Ejercen un escape cognitivo frente a los problemas de conducta de los estudiantes. Los que son poco Autoeficaces emplean menos la planificación racional y la retroalimentación positiva del entorno ante la sobrecarga de trabajo (de Zúñiga, 2013). No obstante, los resultados no pudieron introducir esta variable personal en la regresión, luego existe relación pero no moderación del síndrome en la muestra de los docentes de la Región de Murcia. ¿Qué explica esta situación? Probablemente, que no hay diferencias individuales (Autoeficacia) que varíen la percepción del *burnout* en oposición a lo descubierto por de Zúñiga (2013).

También son ejemplos la Resiliencia y el Optimismo de los docentes (Moreno-Jiménez, 2013). Los resultado arrojaron una moderación del Cinismo con el Optimismo del profesor en los contextos con Conflicto de Rol ($p < .10$). En el caso de la Resiliencia, se considera una característica personal del individuo moduladora de las competencias tanto positivas y negativas que intervienen en la vida del trabajador o de la organización (Justo, 2010; Carrasquero, 2012; Doménech, 2013). Sin embargo, aún hallándose en la regresión de pasos sucesivos una importancia de $p < .001$ con cada una de las dimensiones del *burnout*, no llegó a presentar moderación en ninguna de ellas, incluida la Eficacia Profesional que sugieren los anteriores autores.

La relación entre el Cinismo y el Conflicto de Rol se acentúa ante bajos niveles de Optimismo. Los resultados mostraron que la conducta de

Cinismo aumenta cuando existe alto Conflicto de Rol y bajo Optimismo (Moreno-Jiménez, 2013).

Si disminuye la satisfacción laboral y el Apoyo Social debido a un Conflicto o Ambigüedad de Rol, la capacidad de estos factores para mejorar el clima laboral y la calidad del trabajo se resentirá. A su vez, repercutirá negativamente en la capacidad amortiguadora de las consecuencias del *burnout* de estas escalas (Jiménez, Jara y Miranda, 2012). Jiménez, Jara y Miranda, (2012), concluyen de la existencia de una relación muy significativa e inversa entre *burnout* y Apoyo Social, donde al alcanzar mayores niveles de *burnout* se consigue menores niveles de Apoyo Social. Según Zúñiga (2013) por el Conflicto o Ambigüedad de Rol desarrollan menos su Autoeficacia docente. Vistos los resultados del análisis de regresión seleccionando como variable dependiente la Eficacia Profesional, se contempló que la Autonomía, la falta de Ambigüedad de Rol junto al Apoyo Social de su entorno, permitió al docente mejorar su rendimiento en el trabajo. Igualmente, la capacidad de Resiliencia de este, determina su Eficacia. Sin embargo, los efectos de interacción encontrados entre las variables independientes, resultan entre el Apoyo Social y la Resiliencia. Se puso de manifiesto en este estudio, que la Resiliencia modera la relación existente entre el Apoyo Social y la Eficacia Profesional ($p < .01$), siguiendo el patrón mencionado, el Apoyo Social aumenta la Eficacia Profesional en los casos de baja Resiliencia. Adicionalmente, los menores niveles de conductas de Eficiencia Profesional se dan cuando el sujeto no recibe Apoyo Social y carece de Resiliencia. En los casos de alta Resiliencia, la Eficacia Profesional se triplica por efecto moderador. Sin embargo, se observa que la relación entre la Eficacia Profesional y el Apoyo social se atenúa en los casos de altos niveles de Resiliencia. Ejemplo del contexto educativo de la región pudiera ser como se comentó, la posibilidad de que los nuevos trabajadores en el centro (interinos, desplazados, con expectativas o comisión de servicios), sean acogidos sin posibilidad de modificar sus condiciones ni contexto de trabajo, podrían impedir las variaciones de su Eficacia Profesional, gracias al Apoyo facilitado por el contexto familiar; así

como, la Resiliencia de años enfrentándose a estas adversidades. Contexto que explicaría la disminución de sus efectos nocivos (*burnout*), mejorando su eficiencia, para ganarse así un posible futuro cambio de condiciones (Jiménez, Jara y Miranda, 2012).

Los profesores poseen un alto nivel de Agotamiento conducente a la pasividad, la disminución de la autoevaluación profesional / personal y la competencia como una manera de sobrevivir en una sociedad (Dombrovskis, Guseva, y Murasovs, 2011). Dicho de otro modo, en la autoestima se observa una relación inversa, es decir, mientras más “quemado” menor es la autoestima (Uribe, Ferrer, y Bermúdez, 2015). Este estudio no mostró dicha moderación aunque existiera relación de estas variables como estiman los anteriores autores.

En cuanto a los resultados inferidos del análisis de regresión múltiple de esta investigación, teniendo en cuenta la salud como variable dependiente, se examinó que el malestar del docente es acentuado en los entornos con Conflicto de Rol. Además, se analizó que las personas resilientes y con Esperanza son menos propensas a enfermar. Los individuos con índice de éxito alto y alta experiencia con el estrés, poseen altos niveles de Esperanza para alcanzar las metas deseadas, generando emociones positivas como el entusiasmo y la confianza. Por otro lado, las personas con bajos niveles de Esperanza debido a su historial de fracasos en el trato con los elementos de estrés y las emociones, generan falta de entusiasmo (López et al. 2003). Dentro del PsyCap, la Esperanza posee correlación significativa con el Optimismo (Tabla 6.41). Existe evidencia de que los mayores niveles de Optimismo se han relacionado de forma prospectiva a un mejor bienestar subjetivo (protección) en los momentos de adversidad o dificultad (es decir, controlando anterior bienestar), mientras que el pesimismo está asociado con comportamientos perjudiciales para la salud física y mental. El optimista contrae menos enfermedades infecciosas que el pesimista así como también posee mejores hábitos alimentarios y

viven más años (Vázquez, Hervás, Rahona y Gómez, 2009; Saldívar, Vázquez y Martínez, 2011; Seligman, 2014). En contra partida, los docentes pesimistas presentan mayor malestar. Sin embargo, no se halló efectos de la interacción entre dichas variables personales y el Conflicto de Rol, debido a que las situaciones de Conflicto de Rol, se repetían cada año y no se rectificadas, haciendo que la Esperanza y el Optimismo del profesor disminuya evitando así sus efectos moderadores.

7.2 Conclusiones

Para finalizar, se recogen las afirmaciones fundamentales que se derivan del estudio.

- 1) Los instrumentos de medida empleados en esta investigación (FPSICO, NAQ-RE, MBI-GS, OPT, LOT-R, BIETR, PD-R y ESP) pueden utilizarse con garantía tanto en el marco de la investigación como en el de la evaluación de riesgos laborales.
- 2) En cuanto al mapa de factores psicosociales de riesgo laboral la situación del profesorado no universitario de la Región de Murcia, muestra un ELEVADO nivel de riesgo en los siguientes factores:
 - a) Un 8.5% manifiesta tener poca Autonomía para realizar su trabajo
 - b) Un 37.8% informa de una falta de Claridad de rol, con déficit en instrucciones concretas, objetivos a su labor, etc.
 - c) El 29.7% de la muestra relataban alto Conflicto de Rol.
 - d) El 36% del profesorado consideró tener carencias de relaciones personales positivas o de colaboración por parte del resto del profesorado (Relaciones Personales).
 - e) El 50% manifiesta una falta de Interés por parte de la Administración a su desarrollo y reciclaje profesional.
- 3) Sobre la presencia de los Riesgos Psicosociales, se puede señalar:

- a) Una incidencia del *mobbing del* 11.6% con un criterio objetivo (dos o más conductas negativas del cuestionario NAQ con una frecuencia de “al menos una vez por semana” durante los últimos seis meses) y de un 4.6% siguiendo un criterio subjetivo (“autoetiquetado”).
 - b) Es de destacar que en el 40% de los casos participa uno o varios superiores, y en un 25% son los propios compañeros.
 - c) En el caso del *burnout*, se encontró un 27% de profesores/as muestran niveles altos en al menos dos de los síntomas del síndrome, mientras que el 4,87% manifestarían los tres síntomas (Agotamiento Emocional, Cinismo y Falta de Eficacia Profesional)
- 4) En lo que respecta al papel desempeñado por las variables sociodemográficas, sería de destacar:
- a) El estado civil (casados o en pareja) muestran menos riesgos psicosociales como Apoyo Social y Ambigüedad de Rol, que los solteros.
 - b) Igualmente, el personal docente “sin pareja” presentan una menor prevalencia del Acoso Laboral, menor Agotamiento Emocional y menor Cinismo.
 - c) El Cinismo y la Falta de Eficacia Profesional como síntomas del *burnout* fue mayor en el profesorado de Bachillerato que en Primaria e Infantil.
- 5) Sobre los resultados de los factores psicosociales y los riesgos psicosociales con respecto a las variaciones de salud autopercibida, se podría destacar:
- a) El Conflicto de Rol y el Apoyo Social son los mejores predictores entre los factores psicosociales y llegan a explicar el 18.4% de la variación de la salud.
 - b) El acoso laboral llega a predecir un 11% de la varianza sobre la salud.
 - c) Y el *burnout*, el conjunto de los tres síntomas explica el 37.8% de

la misma.

- 6) Si se toma como variable dependiente tanto el acoso laboral como el *burnout*, y como variable independiente los factores psicosociales de riesgo
 - a) El Conflicto de Rol es el principal predictor del acoso laboral (29.3%)
 - b) El Conflicto de Rol y la (falta) de Autonomía predicen los síntomas de Agotamiento Emocional (28%) y de Cinismo (23%), mientras que la (falta) Eficacia Profesional es predicha por la Ambigüedad de Rol, la (falta) de Autonomía y la (falta) de Apoyo Social, en un 11% de la varianza explicada.

- 7) En cuanto al papel del Capital Psicológico se puede destacar:
 - a) Prácticamente todas las variables del capital psicológico (Optimismo, Resiliencia, Esperanza y Autoeficacia) estaban relacionadas estadísticamente con los factores psicosociales (Autonomía, Ambigüedad y Conflicto de Rol, Apoyo Social e Interés por el Trabajador); así como, con los riesgos psicosociales (*burnout* y *mobbing*) y la salud autopercebida del docente.
 - b) Sobre la salud autopercebida, además del Conflicto de Rol se unen los efectos directos de las variables personal como Esperanza, Resiliencia y Pesimismo. Llegando a explicar el 47% de la varianza de salud, más del doble que utilizando exclusivamente los factores psicosociales de riesgo.
 - c) En cuanto al *mobbing*, al Conflicto de rol se suma el efecto directo del Optimismo, llegando a explicar el 30% de la varianza total del acoso laboral, prácticamente la misma que la predicha sin las variables del Capital Psicológico.
 - d) En relación al *burnout*, el Agotamiento Emocional es explicado en un 34% de su varianza por los factores psicosociales de Conflicto de Rol , (falta) Autonomía y Resiliencia. El Cinismo (30%), por Conflicto de Rol y la presencia de la Resiliencia, el Optimismo, y

un efecto moderación con Conflicto/Optimismo. Y, por último la (falta) de Eficacia Profesional (34%) lo explicarían los factores como (falta) de Autonomía, (falta) de Apoyo Social, Ambigüedad de Rol, Resiliencia y una interacción entre Resiliencia/Apoyo Social.

7.3 Limitaciones del estudio

La investigación registra algunas limitaciones que conviene puntualizar. La recopilación de datos mediante cuestionarios puede provocar un sesgo en la respuesta de los docentes, exacerbar la varianza común y aumentar artificialmente las correlaciones entre variables (Meseguer et al., 2014). Por otro lado, los datos aportados por los cuestionarios son evidentemente muy positivos para la evaluación de la percepción de *mobbing*; su estimación de la prevalencia, las conductas implicadas, la procedencia del *mobbing* y la asociación con variables antecedentes y consecuentes (Cowie, Naylor, Rivers, Smith & Pereira, 2002). Sin embargo, no se está midiendo la presencia objetiva de acoso laboral, si no la percepción de estar expuesto a distintas conductas que conforman este fenómeno. Sin duda, esta es una cuestión aún por resolver, a pesar de que es primordial para el desarrollo de estrategias de intervención y de prevención. Por ello, la mejora de la evaluación del acoso debe proseguir, y la utilización de diferentes métodos y perspectivas parece necesaria para lograr un conocimiento profundo del proceso (Cowie et al., 2002). La segunda limitación proviene del hecho de que en los resultados haya podido intervenir alguna otra variable personal que puede tener efectos en la predicción de la salud y que no haya sido contemplada. Por lo tanto, son necesarios estudios que incluyan distintas variables personales relevantes. Por último, los datos se refieren a una muestra homogénea de trabajadores; esta limitación sugiere que futuras investigaciones se realicen con distintos grupos profesionales.

Debido a que todos los participantes de la muestra son de nacionalidad española, excepto un sujeto, la variable sociodemográfica nacionalidad se ha descartado en el estudio. Lo mismo ocurre con categorías de tipo de contrato. Debido a la baja representatividad de la categoría “otro”, solo se contempla las categorías funcionario e interino. El cuestionario dispersaba los datos en cuanto a nivel educativo en el que el encuestado trabajaba. Sin embargo, la BBDD de la Consejería de Educación aglutinaba dicha información en dos etapas, por lo que se agruparon para su estudio. Solamente la fiabilidad de Optimismo y Pesimismo fue por debajo de lo esperado. No obstante la fiabilidad del resto de variables superaba los mínimos holgadamente. Por un problema en el método seleccionado de recogida de datos (cuestionarios de *Google*) y debido a la extensión del cuestionario y a su multitud de preguntas obligatorias, se tuvo que modificar los errores hallados en dicho cuestionario *online* que no impidiera la voluntad de participación. En esa modificación se eliminó la variable rendimiento del trabajo y se añadieron instrucciones como comentarios en cada pregunta. Se eliminó la obligatoriedad en ítems como procedencia de sujeto acosador, cuando no se cumplía los requisitos que impidió terminar el cuestionario a participantes que reportaron el error. Por ello, la muestra es menor a la original, pero abre una puerta a una nueva forma de hacer estudios de investigación de ciencias sociales con mayor representatividad y rapidez, gracias a las nuevas tecnologías.

En cuanto a los procedimientos de medida, ciertos factores psicosociales de riesgo tratados en el marco teórico no se pueden analizar debido a la falta de datos relacionados. Estos son por ejemplo, los turnos de trabajo, el rendimiento del trabajador así como la Autoeficacia, la cual fue obtenida de la Eficacia Profesional del cuestionario MBI-GS.

7.4 Implicaciones prácticas

Una de las principales implicaciones, sería llenar el hueco de los estudios empíricos realizados en torno a las relaciones entre los riesgos psicosociales y las variables de personalidad; así como, su moderación con la salud (Villardefrancos et al., 2013).

Las condiciones del trabajo perjudican el bienestar y el rendimiento del docente (Robalino, 2012). Dado que los diversos estudios lo colaboran y estos resultados también, otra de las implicaciones sería mejorar dichas condiciones. Ejemplos son los horarios, distancia al trabajo, exigencias acorde al nivel de estudios, carga laboral directamente relacionada con la edad y estado civil, facilitar la vida familiar y social, así como fomentar las relaciones sociales en el entorno laboral. Promocionar estilos de vida saludable y de prevención (León, 2011).

Promoción de la prevención de los factores y riesgos psicosociales mediante cursos de formación en los CPRs. Los departamentos de recursos humanos y los servicios de prevención de riesgos laborales deberían insistir en estrategias preventivas con el fin de reducir la tensión en el trabajo, los riesgos laborales, el *mobbing*, así como el impacto de la cultura organizacional tradicional, aquella caracterizada por potenciar un insuficiente compromiso por parte del empleado con la organización y unos niveles de motivación bajos (Boada, De Diego y Agulló, 2005 citado por Meseguer et al., 2007; Meseguer et al., 2014). La implicación deriva del hecho de que el *mobbing* tiene un gran impacto en la salud de quienes lo sufren, y merece ser considerado por los centros educativos como situaciones indeseables y que se apliquen con rigor las distintas medidas preventivas para su erradicación.

En segundo lugar, el fomento de la Autoeficacia profesional mitigaría las consecuencias de las conductas de acoso, aumentarían las estrategias

activas de los distintos empleados para la resolución de problemas interpersonales.

Una de las necesidades de la sociedad actual consiste en fomentar el *PsyCap*. Como resultado, se puede revalorizar las capacidades inherentes a cada individuo, para la obtención de la mejor comprensión y desenvolvimiento, tanto individual como organizacional. El aumento del rendimiento de los trabajadores así como de la productividad de la educación puede ser influenciado por las variables personales de los trabajadores. Este estudio aconseja que los docentes puedan sentirse eficientes, enseñando los conocimientos de los que se sienta especialistas para poder tener éxito en el aprendizaje de sus alumnos (Luthans et al., 2007; Sousa, 2009). Las altas Esperanzas de los docentes de esta región permiten tener un *PsyCap*, que posee diversas estrategias y caminos para resolver los distintos problemas a los que se enfrentan (Larson y Luthans, 2006; Luthans et al., 2007). Los docentes de la región poseen un alto Optimismo que les permite centrarse en su trabajo (Gustems y Calderón, 2014), además de protegerlos las relaciones tóxicas que producen Agotamiento (Garcés, 2013). Luego este estudio implica la búsqueda de otros factores que necesiten de intervención. De entre estas variables personales, sirva de ejemplo los beneficios de la Autoeficacia para la salud. Esta investigación sugiere el desarrollo de la Autoeficacia y confianza del individuo, permitiendo a los docentes experimentar el éxito repetidamente (Luthans et al., 2007; de Zúñiga, 2013). No se han de fijar metas para lograr objetivos sino que la forma más optimizada de incrementar esta variable personal es la transmisión de realimentación de conocimientos y materiales docentes así como la modificación de comportamiento organizacional (Luthans, 2002). Cubeiro (2014), estudiando el *PsyCap* halla ciertos resultados relacionados con la Autoeficacia y su desarrollo: El ámbito/contexto altera el grado de autoconfianza en el trabajador; es influenciada por la sociedad de dicho ámbito, siendo variable; se mejora a mayor destreza; los docentes con alta Autoeficacia son persistentes en alcanzar sus retos y se automotivan con metas ambiciosas; el refuerzo

positivo de los éxitos y el clima positivo, permite el desarrollo de la Autoeficacia; los directores de los centros tienen la responsabilidad de generar confianza para que la Autoeficacia puede ser colectiva. El refuerzo positivo y el clima positivo son parte del Comportamiento Organizacional Positivo que al mejorar la Autoeficacia del centro educativo genera los mecanismos clave de inflexión en el desempeño laboral (Alessandri, Borgogni, Schaufeli, Caprara y Consiglio, 2014).

Otra de las variables personales que beneficia a protegerse de los riesgos psicosociales es la Esperanza. Su desarrollo, además de la moderación expuesta implica otros beneficios como la supervivencia, el rendimiento laboral (Youssef y Luthans, 2007) académico, la salud mental y física además de otros aspectos de la vida y el bienestar (Range y Penton, 1994; Curry et al., 1997; Scioli et al., 1997; Kwon, 2000; Onwuegbuzie y Snyder, 2000; Snyder, 2000). En la perspectiva del centro docente, se puede mejorar la rentabilidad del centro (Adams, et al., 2002). Para el desarrollo de la Esperanza se ha de calificar positivamente la labor del docente por parte de la directiva del centro y/o la recompensa económica por sus méritos (Luthans, Avolio, Walumbwa y Li, 2005). No olvidar que la Esperanza está relacionada positivamente con la satisfacción de los trabajadores, rendimiento, compromiso y felicidad laboral (López, Snyder, y Pedrotti, 2003; Youssef, 2004); así como, en capacidad para afrontar la adversidad (López, Snyder, y Pedrotti, 2003). Otra de las variables del *PsyCap*, el Optimismo se desarrolla formando a docentes emprendedores potenciales con conocimientos tecnológicos (López y García, 2011) luego es necesario cursos de formación relacionados con las nuevas tecnologías. También la Resiliencia, tiene influencia positiva en el rendimiento de los docentes (de Oliveira, 2013) así como, el incremento de la satisfacción con el trabajo, el incremento de responsabilidad y del capital de la organización (Luthans et al. 2005 citado por Luthans et al., 2007). Por todo ello, se deriva una fuerte recomendación basada en la evidencia del uso de los programas de desarrollo de Recursos Humanos, *PsyCap* y rendimiento (Luthans et al., 2004).

Desde el ámbito de la prevención y promoción de la salud en población docente no solo los riesgos psicosociales, de entre ellos el *burnout*, es considerado el gremio docente un foco de problemas no evaluado. Además, por su naturaleza, los riesgos psicosociales se asocian a respuestas de estrés crónico (estrés, *burnout*, e inseguridad laboral) o agudo (violencia y *mobbing*). En ambos casos afectan de forma inmediata a la salud física, mental y social de los trabajadores junto a los mecanismos adaptativos (*PsyCap*) (Moreno y Díaz, 2010). Es por ello que se debe tener en cuenta la capacidad moduladora del *PsyCap* sobre los riesgos psicosociales; un tema poco estudiado en la actualidad y que explicaría por qué no incide más en la salud de los docentes. Este estudio intenta aclarar esta cuestión analizándolo y obteniendo resultados significativos de necesidad y urgencia de una actuación sobre el cuidado de la salud mental del profesorado. Complementarla con acciones políticas, pueden cambiar los deseos del profesor en hacer cambios en su metodología y la calidad de su enseñanza (Lopes y Martínez, 2012).

Y por último, como dicen Ahmed, et al., (2014) esta investigación intenta crear la necesidad de realizar la tarea más difícil para cualquier organización que reconocer con éxito su capital humano el cual pueda impulsar a esta a la consecución de sus objetivos.

En definitiva, una mejora de salud depende de la eliminación, control y modificación de los factores y riesgos psicosociales en los entornos docentes. Sin embargo, si esto no es suficiente, se debe atender también al desarrollo del *PsyCap* de los profesores para paliar los efectos negativos de los distintos tipos de estresores como puede ser el *mobbing* (Meseguer et al., 2014), *burnout*, así como el Conflicto de Rol, etc.

7.5 ¿Cómo debe continuarse el estudio del tema central de investigación?

A continuación se proponen futuras líneas de investigación enlazadas con este estudio. Principalmente debería continuarse con un estudio longitudinal. Debido a que la posible mayor presencia de factores y riesgos psicosociales en el sector docente vendrá determinada por la convocatoria de oposiciones; este curso 2014/2015 sería el idóneo para tal fin. Se contrastaría los resultados obtenidos en este estudio con los del 2014/2015 para validar esta hipótesis.

La inclusión de otros elementos de naturaleza organizativa como la cultura y el clima ayudaría a completar el mapa de riesgos organizativos que deben considerarse en investigaciones futuras (Garrosa, Moreno-Jiménez, Rodríguez, Morante, 2005).

Por último, se sugiere aplicar el modelo en otras organizaciones del sector servicios, añadiendo otras características como satisfacción laboral o el rendimiento, con la intención de alcanzar una mayor capacidad predictiva del rendimiento de los empleados.

En definitiva, se cree haber cumplido con los objetivos propuestos en este trabajo, y con ello contribuir al análisis de la relación entre los riesgos del contexto laboral y otras variables sociodemográficas y de personalidad, en un sector tan peculiar como el de los docentes. Por concluir, no hay que olvidar la utilidad que puede tener tanto la metodología como los instrumentos de medida para los profesionales en Recursos Humanos.

8 Referencias

- Acevedo, V. E., Mondragón, H. (2010). Resiliencia y escuela. *Pensamiento psicológico*, 1(6), 21-35
- Acuña, S. & Bruschi, M. (2014). Relación entre Síndrome de Burnout, Bienestar Psicológico y Estrategias de Afrontamiento. (Tesis de maestría, Universidad de Mar del Plata). Recuperado de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/47>
- Adams, V. H., Snyder, C., Rand, K. L., King, E. A., Sigmon, D. R. & Pulvers, K. M. (2002). Hope in the workplace. En Giacalone, R. A. (Ed.), Jurkiewicz, C. L. (Ed.) *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*, 367-377. New York: M. E. Sharpe, Inc.
- Aguilar, M. (2008). *Reclutamiento y selección de personal: herramienta clave para el desarrollo de la Pymes*. (Tesis de maestría, Universidad Veracruzana). Recuperado de <http://cdigital.uv.mx/handle/123456789/28251>
- Ahmed, S., Shah, M. U. & Sajjad, M. (2014). Examining Human Capital and Job Design: Mediating through Management Expertise to Achieve Sustainable Competitive Advantage. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 4(1), 191-199.
- Aldrete, M. G., González, J. & Preciado, M. L. (2008). Factores psicosociales extralaborales y el síndrome de burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. *Salud Pública*, 12(1), 18-25.
- Aldrete, M. G., Vázquez, L. N., Aranda, C., Contrera, M. I. & Oramas, A. (2012). Factores psicosociales laborales y síndrome de burnout en profesores de preparatoria de Guadalajara, Jalisco, México. *Revista Cubana de Salud y Trabajo*, 13(1), 19-26.

- Alessandri, G., Borgogni, L., Schaufeli, W. B., Caprara, G. V. & Consiglio, C. (2014). From Positive Orientation to Job performance: The Role of Work Engagement and Self-efficacy Beliefs. *Journal of Happiness Studies*, 16(801), 1-22. doi:10.1007/s10902-014-9533-4
- Almeida, E. (2012). *La autoridad del docente y su incidencia en la conducta de los estudiantes segundo año de bachillerato del colegio fiscal mixto naranjito durante el periodo lectivo 2011–2012*. (Tesis de maestría, Universidad Estatal de Milagro) Recuperado de <http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/101>
- Álvarez, J. (2013). *Violencia escolar, sociedad violenta y pseudodemocracia*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Anaut, M., Pestana, E. & Fonseca, F. (2005). *A Resiliência: Ultrapassar os traumatismos*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Anaya, D. & López-Martín, E. (2015). Satisfacción laboral del profesorado de educación secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 435-452. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.33.2.202841>
- Aranda, C., Pando, M., Salazar, J. G., Torres, T. M. & Aldrete, M. G. (2012). Factores de riesgo psicosociales laborales incidentes en la salud de los médicos de familia en Guadalajara, México. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*, 5(1), 45-54.
- Arciniega, R. S. (2009). El acoso moral (mobbing) en las organizaciones laborales. *Psicología Iberoamericana*, 17(2), 13-23.
- Arévalo-Pachón, G. & Guerrero, J. (2012). Condiciones de trabajo, estrés y salud autorreportadas de los trabajadores docentes y no docentes de una institución privada de educación superior. *Tesis Psicológica*, 5(1), 76-97.

- Arias, W. L. & Jiménez, N. A. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53-76.
- Armstrong, A. R., Galligan, R. F. & Critchley, C. R. (2011). Emotional intelligence and psychological resilience to negative life events. *Personality and Individual Differences*, 51(3), 331-336. doi:10.1016/j.paid.2011.03.025
- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer*, 13, 17-55.
- Aşır, S. K. & Akın, G. (2014). Mobbing in primary schools in the context of gender perspective İlköğretim okullarındaki yıldırma (mobbing) toplumsal cinsiyet bağlamında bir bakış. *International Journal of Human Sciences*, 11(1), 584-602. doi: <http://dx.doi.org/10.14687/ijhs.v11i1.2655>
- Avey, J. B., Luthans, F. & Jensen, S. M. (2009). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human resource management*, 48(5), 677-693. doi:10.1002/hrm.20294
- Avey, J. B., Luthans, F., Smith, R. M. & Palmer, N. F. (2010). Impact of positive psychological capital on employee well-being over time. *Journal of occupational health psychology*, 15(1), 17. Recuperado de http://digitalcommons.unl.edu/managementfacpub/55?utm_source=digitalcommons.unl.edu%2Fmanagementfacpub%2F55&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Avey, J. B., Luthans, F. & Youssef, C. M. (2010). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of Management*, 36(2), 430-452. doi: 10.1177/0149206308329961

- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F. & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human resource development quarterly*, 22(2), 127-152. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Baillien, E., De Cuyper, N. & De Witte, H. (2011). Job autonomy and workload as antecedents of workplace bullying: A two wave test of Karasek's Job Demand Control Model for targets and perpetrators. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 84(1), 191-208. doi: 10.1348/096317910X508371
- Bakker, A. B. & Rodríguez-Muñoz, A. (2012). Introducción a la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 62-65.
- Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A. & Derks, D. (2012et). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66-72.
- Balcázar, M. J. (2014). Influencia del estrés laboral en el desempeño académico del docente de educación secundaria"/" Influence of job stress on academic performance of teachers of secondary education. *LOGOS*, 2(1). Recuperado de <http://revistas.uap.edu.pe/ojs/index.php/LOGOS/article/download/350/262>
- Banchs, R. M., González, P. & Morera, J. (1997). Estrés Laboral. *ERGA-Formación Profesional, Suplemento Especial*, 3-4.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory* Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hal, Inc.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191

- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of personality. Pervin, L. A. (Ed.), John, O. P. (Ed.), *Handbook of personality: Theory and research*, 2, 154-196. New York: The Guilford Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A., Azzi, R. G. & Polydoro, S. A. (2008). *Teoría social cognitiva: conceptos básicos*. Porto Alegre: Artmed.
- Bandura, A. & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.87>
- Barraca, J. (2010). Emociones negativas en el profesorado universitario: Burnout, estrés laboral y mobbing. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 9(1), 85-100. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3268868.pdf>
- Barraca, A. & Méndez, A. (2013). Representaciones sociales sobre el estrés laboral en una muestra de docentes de educación primaria. *Praxis investigativa ReDIE*, 5(8), 24-33. Recuperado de <http://redie.mx/librosyrevistas/revistas/praxisinvredie08.pdf#page=25>
- Benavides, F., Gimeno, D., Benach, J., Martínez, J., Jarque, S., Berra, A. & Devesa, J. (2002). Descripción de los factores de riesgo psicosocial en cuatro empresas. *Gaceta sanitaria*, 16(3), 222-229.

- Benítez, M. & León, J. M. (2011). Aprender diagnosticando y resolviendo problemas en el ámbito de las relaciones laborales y los recursos humanos. *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, (25), 41-56.
- Bernal-Guerrero, A. & Donoso, M. G. (2012). El cansancio emocional del profesorado: buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, (22), 259-285.
- Binnewies, C. & Gromer, M. (2012). Creativity and innovation at work: the role of work characteristics and personal initiative. *Psicothema*, 24(1), 100-105. Recuperado de <http://www.unioviado.es/reunido/index.php/PST/article/download/9110/8974>
- Boada, J., De Diego, R., y Agulló, E. (2004). El burnout y las manifestaciones psicósomáticas como consecuentes del clima organizacional y de la motivación laboral. *Psicothema*, 16(1), 125-131
- Boj, C. (2012). *La soledad en el profesor de la ESO. "Percepciones de un recién llegado"*. (Tesis de maestría, Universidad Politécnica de Cataluña). Recuperado de <http://hdl.handle.net/2099.1/18171>
- Borges, S. C. M. (2012). *Satisfacción en el trabajo y salud mental en docentes de enseñanza superior de Coimbra*. (Tesis doctoral, Universidad de Extremadura). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10662/316>
- Botero, C. C. (2013). Riesgo psicosocial intralaboral y "burnout" en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración*, 28(48), 118-133.
- Boulton, M. J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J. & Simmonds, J. A. (2014). A Comparison of Preservice Teachers' Responses to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education*, 65(2), 145-155.

- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B. y Nogareda, C. (2007). *Síndrome de estar quemado por el trabajo Burnout"(III): Instrumento de medición. Nota Técnica de Prevención*, NTP 732, 21 Serie. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Buchanan, G. M. & Seligman, M. (Eds.) (2013). *Explanatory style*. New York: Routledge.
- Buenaventura, G. (2013). *Efectos del capital psicológico en el comportamiento innovador*. (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10550/30427>
- Bulutlar, F. & Ünler, E. (2009). The effects of ethical climates on bullying behaviour in the workplace. *Journal of Business Ethics*, 86(3), 273-295. doi: 10.1007/s10551-008-9847-4
- Caballero, C. C., Bresó Esteve, E. & González Gutiérrez, O. (2015). Burnout in University Students. *Psicología desde el Caribe*, 32(3). [Artículo en edición]. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.32.3.6217>
- Calera, A. A., Esteve, L., Roel, J. M. & Uberti-Bona, V. (2002). *La salud laboral en el sector docente*. Alicante: Bomarzo con la colaboración de ISTAS.
- Cameron, K. S., Bright, D. & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 766-790.
- Campos, A. (2010). Profesores acosados. *Epoca*, (1314), 14-19.
- Cano, A. (2002). *La naturaleza del estrés*. Madrid: SEAS

- Carbonell, J. (2008). *Una educación para mañana*. Barcelona: Octaedro.
- García, J. H. & Cubeiro, J. C. (2014). . *Atrévete a motivarte: manual práctico para vivir motivado tanto en la vida como en el trabajo*. Madrid: Alienta Editorial.
- Carrasquero, E. (2012). Herramienta para la toma de decisiones en organizaciones públicas. *Ciencias De Gobierno*, 5(1), 1-20.
- Carver, C. S.(2015). *Behavioral approach, behavioral avoidance, and behavioral inhibition*. Mikulincer, M. (Ed); Shaver, P. R. (Ed); Cooper, M. L. (Ed); Larsen, R. J. (Ed). *APA handbook of personality and social psychology, Volume 4: Personality processes and individual differences*. APA handbooks in psychology., (pp. 307-327). Washington, DC, US: American Psychological Association, xxviii, 727 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/14343-014>
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2014). The experience of emotions during goal pursuit. En Pekrun (Ed.), Linnenbrink-García, L. (Ed.). *International handbook of emotions in education*, New York: Routledge.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. & Segerstrom, S. C. (2010). Optimism. *Clinical psychology review*, 30(7), 879-889. doi:10.1016/j.cpr.2010.01.006
- Carrión, M. A. (2008). *Descripción y clasificación de pacientes afectados profactores sicosociales nocivos en su entorno laboral*, (Tesis doctoral, Universidad de Rovira I Virgili) Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/8961>
- Casullo, M. M (2013). El Capital psíquico: Aportes de la Psicología Positiva. *Psicodebate* 6. *Psicología, Cultura y Sociedad*, 59-72. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10226/413>
- Cervera, S. & Zapata, R. (1982). *Psiquiatría hoy: Acontecimientos de la vida y trastornos psíquicos*. Barcelona: Salvat.

- Choi, Y. & Lee, D.(2014). Psychological Capital, Big Five Traits, and Employee Outcomes. *Journal of Managerial Psychology*, 29(2), 122-140. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/JMP-06-2012-0193>
- Conklin, H. G. (2012). Company Men Tracing Learning from Divergent Teacher Education Pathways Into Practice in Middle Grades Classrooms. *Journal of Teacher Education*, 63(3), 171-184.
- Connor, K. M. & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.
- Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978)
- Contreras, F. & Juárez, F. (2013). Efecto del capital psicológico sobre las prácticas de liderazgo en pymes colombianas. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 18(62), 247-264.
- Cooper, C. L. (1986). Job distress: Recent research and the emerging role of the clinical occupational psychologist. *Bulletin of the British Psychological Society*, 39, 325-331.
- Correa, Z. (2012). El Síndrome de Burnout en Profesores Universitarios de los Sectores Público y Privado. *Epidemiología y salud*, 1(2), 19-24. Recuperado de http://www.siicsalud.com/pdf/eys_1_2_128890_51613.pdf
- Coutu, D. L. (2002). How resilience works. *Harvard business review*, 80(5), 46-56. Recuperado de <https://www.boyden.pt/mediafiles/attachments/7030.pdf>

- Cox, T. & Griffiths, A. (1996). Assessment of psychosocial hazards at work. En Schabracq, M.K.; Winnubst, J.A.M. & Cooper, C.L. (1996). *Handbook of work and health psychology*. 127-146. Chichester: Wiley and Sons.
- Cox, T. y Griffiths, A. L. S. (2005). Work organization and work related stress. En K.Gardiner y J. M. Harrington (Eds.), *Occupational Hygiene*. Oxford: Blackwell
- Cox, T., Griffiths, A. & Rial, E. (2010). Work related stress. *Occupational health psychology*, 31-56.
- Cox, T. & Mackay, C. (1981). A transactional approach to occupational stress. En E.N. Corlett y J. Richardson (Eds.), *Stress, work design and productivity*, 10-34. Chichester: Wiley & Sons.
- Cuenca, R. (1996). *Introducción a los riesgos laborales de naturaleza psicosocial*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Cuenca, R. (2002). Los riesgos psicosociales y su prevención: mobbing, estrés y otros problemas. En *Jornada Técnica de Actualización de Riesgos Laborales*, Madrid 10 de diciembre de 2002.
- Cuevas, E., Castejón, Á., Berengüi, R., Garcés, E. & Antón, J. A. (2014, abril). Rendimiento académico, Cansancio Emocional y Burnout en estudiantes de Educación Primaria. En *II Congreso Internacional De Investigación e Innovación En Educación Infantil y Educación Primaria*,
- Cuixart, S. N. (1994). NTP 355: Fisiología del estrés. Barcelona: INSHT
- Cunha, M. P., Rego, A. & Cunha, R. C. (2007). *Organizações positivas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Currier, J. M., Holland, J. M., Rozalski, V., Thompson, K. L., Rojas-Flores, L. & Herrera, S. (2013). Teaching in violent communities: The contribution of meaning made of stress on psychiatric distress and burnout. *International Journal of Stress Management*, 20(3), 254-277. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0033985>

- Curry, L. A., Snyder, C., Cook, D. L., Ruby, B. C. & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of personality and social psychology*, 73(6), 1257-1267. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.73.6.1257>
- Charmaraman, L., Jones, A. E., Stein, N. & Espelage, D. L. (2013). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of middle school staff. *Journal of school health*, 83(6), 438-444.
- Chegne, N. L. (2012). Influencia de la escuela en la formación de los factores psicosocial de la desigualdad y los procesos de transformación social. *Educación*, 21(41), 7-20.
- Chen & Curtner-Smith, M. D. (2014). Sexual identity stereotyping: perspectives of heterosexual female pre-service physical education teachers. *Graduate Journal of Sport, Exercise y Physical Education Research*, 2: 1-18.
- Chico, E., Tous, J. M. & Pere, F. (2002). Propiedades psicométricas del test de optimismo. Life Orientation Test. *Psicothema*, 14(3), 673-680.
- Chiu, T., Ku, W., Lee, M., Sum, W., Wan, M., Wong, C. & Yuen, C. (2002). A study on the prevalence of and risk factors for neck pain among university academic staff in Hong Kong. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 12(2), 77-91.
- D'Anello, S., D'Orazio, A. K., Barreat & Escalante, G. (2009). Incidencia del sentido de humor y la personalidad sobre el síndrome de desgaste profesional (Burnout) en docentes. *Educere*, 13(45), 439-446. Recuperado de <http://hdl.handle.net/123456789/29276>

De Arquer, M. I. (1999). NTP 534: *Carga mental de trabajo: factores*. Barcelona: INSHT.

Recuperado de

http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/501a600/ntp_534.pdf

De Arquer, M. I., Daza, F. M. & Nogareda, C. (1995). *NTP 388: Ambigüedad y conflicto de rol*.

Barcelona: INSHT. *Recuperado de*

http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_388.pdf

De Cuyper, N., Sora, B., De Witte, H., Caballer, A. & Peiró, J. M. (2009). Organizations' use of temporary employment and a climate of job insecurity among Belgian and Spanish permanent workers. *Economic and industrial democracy*, 30(4), 564-591.

De Francisco, C., Garcés de los Fayos, EJ & Arce, C. (2014). Burnout en deportistas: prevalencia del síndrome a través de dos medidas. *Cuadernos de Psicología del deporte*, 14(1), 29-38.

Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1578-84232014000100004&lng=es&nrm=iso

De Frutos, J. A., González, P., Maíllo, A., Peña, J. I. & Riesco, M. (2007). Condiciones de trabajo y satisfacción laboral de los docentes en las escuelas católicas de Madrid. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (17), 9-42.

De la Fuente, M. V. & Ros, L. (2007). Evaluación y Prevención de Riesgos en el ámbito docente no universitario de la Región de Murcia. En *XI Congreso De Ingeniería De Organización: Madrid, 5-7 de Septiembre de 2007*, 209-218. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4727280yorden=1yinfo=link>

- De Oliveira Lucas, H. (2013). *Estrés organizacional y factores de protección, el caso de la inteligencia emocional y el capital psicológico: Stress organizacional e fatores de proteção, o caso da inteligência emocional e do capital psicológico*, (Tesis inédita de doctorado). Universidad de Extremadura.
- De Oliveira, H. & Mendes, L. D. (2013). Emotional intelligence and the protection of organizational stress. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(2), 551-560.
- De Vicente, F. (2007). El acoso sexual y el acoso por razón de sexo desde la perspectiva del Derecho Internacional y el Derecho Comunitario europeo. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, (67), 83-120.
- De Zúñiga, S. M. (2013). *Personalidad resistente, autoevaluaciones básicas y capital psicológico en el modelo de demandas y recursos*. (Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Madrid). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/13024>
- DeJoy, D. M., Wilson, M. G., Vandenberg, R. J., McGrath-Higgins, A. L. & Griffin-Blake, C. S. (2010). Assessing the impact of healthy work organization intervention. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 139-165. doi: 10.1348/096317908X398773
- Dekker, H., Snoek, J. W., Schönrock-Adema, J., van der Molen, T. & Cohen-Schotanus, J. (2013). Medical students' and teachers' perceptions of sexual misconduct in the student–teacher relationship. *Perspectives on medical education*, 2(5-6), 276-289. doi: 10.1007/s40037-013-0091-y

- Delgado, L. E. & Castañeda, D. I. (2011). Relación entre capital psicológico y la conducta de compartir conocimiento en el contexto del aprendizaje organizacional. *Ata Colombiana de Psicología*, 14(1), 61-70.
- Díez, A. (2015). La reforma educativa de la LOMCE. *Educación (nos)*, (71), 4-7. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5198349.pdf>
- Dombrovskis, V., Guseva, S. & Murasovs, V. (2011). Motivation to Work and the Syndrome of Professional Burn-out among Teachers in Latvia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 98-106.
- Domínguez, J. M., Padilla, I., Domínguez, J., Martínez, M. L., Ortega, G., García, M. & Moreno, A. B. (2012). Acoso laboral en trabajadores de atención a la salud de Ceuta. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 58(227), 117-127.
- Egea, C. & Sarabia, A. (2011). *Experiencias de aplicación en España de la Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11181/2972>
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea: Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado-Access to teaching profession in Spain in an European perspective. some reflections to improve the selection of teachers. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 13(2), 47-67. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.5944/educxx1.13.2.236>
- European Agency for Safety and Health at Work (2007). Annual Report 2007. UE-OSHA.
- Eijkemans, G (2003) El Programa de Salud Ocupacional de la Oficina Central de la Organización Mundial de la Salud (OMS). *Red Mundial de la Salud Ocupacional, GOHNET*, 1(1-12).

Recuperado de-

http://www.who.int/occupational_health/publications/newsletter/en/gohnet5s.pdf

Einarsen, S. & Raknes, B. I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and victims*, 12(3), 247-263.

English Oxford Dictionary (1989). Oxford: Oxford university press.

Escartín, J., Salin, D. & Rodríguez-Carballeira, Á. (2013). El acoso laboral o mobbing: similitudes y diferencias de género en su severidad percibida. *Revista de Psicología Social*, 28(2), 211-224. doi:10.1174/021347413806196735

Espinoza, L. M. (2015). Prevalencia de riesgo psicosocial en un grupo de docentes y directivos del. *Distrito Capital*. Recuperado de <http://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10740/26428521-2015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Espinoza-Díaz, I. M., Tous-Pallarès, J. & Vigil-Colet, A. (2015). Efecto del Clima Psicosocial del Grupo y de la Personalidad en el Síndrome de Quemado en el Trabajo de los docentes. *Anales de psicología*, 31(2), 651-657. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.31.2.174371>

Eijkemans, G (2003) El Programa de Salud Ocupacional de la Oficina Central de la Organización Mundial de la Salud (OMS). GOHNET. Recuperado de http://www.who.int/occupational_health/publications/newsletter/en/gohnet5s.pdf

Estévez, E., Martínez, B., Moreno, D. & Musitu, G. (2006). Relaciones familiares, rechazo entre iguales y violencia escolar. Family relations, peer rejection and school violence. *Cultura y Educación*, 18(3-4), 335-344.

- Fernández, J. M., Aguilar, J. M., Álvarez, J., Pérez, E. R. y Salguero, D. (2013). Violencia escolar: rasgos definitorios y prácticas encaminadas a la prevención del fenómeno. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología*, 1(2), 131-138.
- Fernández, A. M., Marrero, V., Vilaseca, I. & Martínez, E. (2015). Incidencia de una semana de docencia en la fonación de los profesores. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics XIX*, 19, 71-92. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/qfilologia/article/view/5187/4988>
- Fernández, M. M., Soler, M. I. & Meseguer, M. (2014). [Propiedades psicométricas de la escala abreviada de esperanza de Herth (HHI) en una muestra multiocupacional de la región de Murcia] (revista trabajo (en prensa))
- Fernández, R. (2010). Acoso sexual en el trabajo: un acercamiento al hilo de la ley 50/1998 de medidas fiscales, administrativas y del orden social. *Trabajo*, 7, 12.
- Ferrer, R., Guilera, G. & Però, M. (2011). *Propiedades psicométricas del instrumento de valoración de riesgos psicosociales del instituto nacional de seguridad e higiene en el trabajo (FPSICO)*. Universidad de Barcelona
- Figueiredo-Ferraz, H., Gil-Monte, P. R. & Grau-Alberola, E. (2009). Prevalência da Síndrome de Queimar-se pelo Trabalho (Burnout) em uma amostra de professores portugueses. *Aletheia*, (29), 6-15. Recuperado de [http://www.researchgate.net/profile/Pedro_Gil-Monte/publication/262934599_Prevalencia_del_Sndrome_de_Quemarse_por_el_Trabajo_\(Burnout\)_en_una_muestra_de_maestros_portugueses/links/0f3175395e31a5b7ff000000.pdf](http://www.researchgate.net/profile/Pedro_Gil-Monte/publication/262934599_Prevalencia_del_Sndrome_de_Quemarse_por_el_Trabajo_(Burnout)_en_una_muestra_de_maestros_portugueses/links/0f3175395e31a5b7ff000000.pdf)
- Fox, S. & Stallworth, L. E. (2010). The battered apple: An application of stressor-emotion-control/support theory to teachers' experience of violence and bullying. *Human Relations*, 63(7), 927-954. doi: 10.1177/0018726709349518

- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6(3), 191-215.
- Gallego, S. (2012, 5 de mayo). Se aproxima un incendio. *El País*. Recuperado de http://politica.elpais.com/politica/2012/05/04/actualidad/1336151725_772587.html
- García, C. M. (2011). *Condiciones de trabajo y salud de docentes de Instituciones Educativas Distritales de la Localidad uno (1) de Usaquén*. (Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia). Recuperado de <http://www.bdigital.unal.edu.co/4833/1/constanzamariagarciaastro.2011.pdf>
- García, A.; Hernández, A. & Recamán, A. (2012). La metodología a metodología del aprendizaje colaborativo a través de las TIC: una aproximación a las opiniones de profesores y alumnos. *Revista Complutense de Educación*, 161, 161-188. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39108
- García, J. M., Luceño, L., Jaén, M. & Rubio, S. (2007). Relación entre factores psicosociales adversos, evaluados a través del cuestionario multidimensional Decore & salud laboral deficiente. *Psicothema*, 19(1), 95-101.
- García-Izquierdo, A. L., García-Izquierdo, M. & Ramos-Villagrasa, P. J. (2007). Aportaciones de la inteligencia emocional y la autoeficacia: Aplicaciones para la selección de personal. *Anales de psicología*, 23(2), 231-239. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/8133>
- García-Izquierdo, M., Llor, B., García-Izquierdo, A. & Ruíz, J. (2006). Bienestar psicológico y mobbing en una muestra de profesionales de los sectores educativo y sanitaria (Psychological well-being and mobbing in a sample of

professionals from the educational and health sectors). *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22, 381-395.

García-Izquierdo, M., Llor, B., Sáez, M., Ruiz, J., Blasco, J. & Campillo, M. (2004). Evaluación del acoso psicológico en el trabajo: El NAQ-RE. Revisión de la adaptación española. *Comunicación Oral Presentada Al VII European Conference on Psychological Assessment*, Málaga (España).

García-Izquierdo, M., Meseguer, M., Soler, M. I. & Sáez, M. C. (2014). Avances en el estudio del acoso psicológico en el trabajo. *Papeles del psicólogo*, 35(2), 83-90. Recuperado de <http://repositoriodigital.academica.mx/jspui/handle/987654321/281219>

García-Izquierdo, M. & Ríos-Rísquez, M. I. (2012). The relationship between psychosocial job stress and burnout in emergency departments: An exploratory study. *Nursing outlook*, 60(5), 322-329.

Garita, A. V. (2013). La orientación para la salud mental: Reflexiones para delimitar un campo de intervención profesional. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 55-68. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/5019/4802>

Garrido, J., García, L. M., Soraluze, I., Marchena, M. R. & Suárez, J. C. (2014). *Optimismo a pesar de todo. Historias actuales de conductas optimistas ante la vida*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10553/11833>

Garrosa, E. & Moreno-Jiménez, B. (2013). Burnout and Active Coping with Emotional Resilience. In S. Bährer-Kohler (Ed.). *Burnout for experts: Prevention in the context in context 201 of living and working* (pp. 201–21). New York, NY: Springer. Doi: 10.1007/978-1-4614-4391-

- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Rodríguez, A. & Morante, M. E. (2005). Antecedentes organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: un estudio exploratorio. *Psicothema*, 17(4), 627-632.
- Gil-Monte, P. R. (2003). Burnout syndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás?. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19(2) 181-197. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318052004>
- Gil-Monte, P. R. (2008). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) como fenómeno transcultural. *Informació psicológica*, (91-92), 4-11
- Gil-Monte, P. R. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. Some Reasons to Consider Psychosocial Risks in the Work and its Consequences on Public Health. *Rev.Esp.Salud Publica*, 83(2)
- Gil-Monte, P. R. (2010). Situación actual y perspectiva de futuro en el estudio del estrés laboral: la Psicología de la Salud Ocupacional. *Información psicológica*, 100, 68-83.
- Gil-Monte, P. R. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Rev.perú.med.exp.salud pública*, 29(2), 237-241. Recuperado de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1726-46342012000200012&lng=es&nrm=iso
- Gil-Monte, P. R., Carretero, N. & Luciano, J. V. (2006). Prevalencia del mobbing en trabajadores de centros de asistencia a personas con discapacidad. *Revista de*

Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 22(3), 275-291. Recuperado de <http://repositoriocdpd.net:8080/handle/123456789/928>

Gil-Monte, P. R. & Moreno-Jiménez, B. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid, España: Pirámide.

Gil-Monte, P. R. & Moreno-Jiménez, B. (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Grupos Profesionales de Riesgo*. Madrid: Pirámide.

Gil-Monte, P. R., Peiró, J. & Valcárcel, P. (1998). A model of burnout process development: An alternative from appraisal models of stress. *Comportamento Organizacional e gestão*, 2(2), 211-220.

Gil-Monte, P. R., Unda, S. & Sandoval, J. I. (2009). Validez factorial del “Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo” (CESQT) en una muestra de maestros mexicanos. *Salud mental*, 32(3), 205-214.

Giménez, M. (2005). Optimismo y pesimismo: variables asociadas en el contexto escolar. *Pulso*, 28, 9-24. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1370895.pdf>

Giner, C. A. (2012). Evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo. *Anales de Derecho*, (30) 254-296. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesderecho>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairós.

Gómez, M., González, E., López, G. & Rodríguez, A. (1996). Evaluación de riesgos laborales. Madrid: INSHT.

Gómez, A. & Sáinz, J. A. (2011). El acoso moral o mobbing: concepto, caracteres, definición y clases: distinción con figuras afines. *Diario La Ley*, (7612), 3.

- González, K. (2012). Acción sindical y preventiva contra los riesgos psicosociales. El 'mobbing'. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 2 (7), 183-194
Recuperado de
http://www.ehu.es/ojs/index.php/Lan_Harremanak/article/download/5820/5496
- González, J. L., Garrosa, E. & Moreno-Jiménez, B. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 151-172.
- González-Trijueque, D. & Graña, J. L. (2009). El acoso psicológico en el lugar de trabajo: prevalencia y análisis descriptivo en una muestra multiocupacional. *Psicothema*, 21(2), 288-293.
- González-Trijueque, D. & Graña, J. L. (2013). Adaptación psicométrica de una versión española del cuestionario de conductas negativas revisado (NAQ-R). *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, Vol. 13, 2013, pp.7-28. Recuperado de <http://151.236.42.157/pdf/2013/2013art1.pdf>
- González, J. L. & Rodríguez-Abuin, M. (2003). Cuestionario de estrategias de acoso psicológico: El LIPT-60 (Leymann Inventory of Psychological Terrorization) en versión española. *Psiquis*, 24(2), 59-69.
- Grau, R., Salanova, M. & Peiró, J. M. (2001). Moderator effects of self-efficacy on occupational stress. *Psychology in Spain*, 5(1), 63-74.
- Greenhalgh, L. & Rosenblatt, Z. (1984). Job insecurity: Toward conceptual clarity. *Academy of Management review*, 9(3), 438-448. doi: 10.5465/AMR.1984.4279673

- Guardo, R. P. & Sumaza, C. R. (2013). Un análisis del concepto de acoso sexual laboral: reflexiones y orientaciones para la investigación y la intervención social. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 31(1), 195-219. Recuperado de http://dx.doi.org/10.5209/rev_CRLA.2013.v31.n1.41647
- Gülşen, C. & Kiliç, M. A. (2014). Perception of Pre-school Teachers to Mobbing in Terms of Psycho–Violence. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 446-451.
doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.727
- Gustems, J. & Calderón, C. (2014). Bienestar, optimismo y felicidad: perspectivas teóricas. Gustmes, J. (Ed.). *Arte y bienestar. Investigación aplicada*, 19. Barcelona: Universidad de Barcelona, Publicacions i Edicions.
- Gutiérrez-Moreno, A. (2013). *Evaluación de riesgos psicosociales en un centro escolar*. (Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja). Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/901>
- Hamel, G. & Valikangas, L. (2003). The quest for resilience. *Harvard business review*, 81(9), 52-65.
- Herbón, L. G. & Hourcade, M. d. P. (2013). *Factores psicosociales y su incidencia en el estrés laboral*. (Tesis de maestrías, Universidad Nacional del Mar del Plata). Recuperada de <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/25>
- Herth, K. (1991). Development and refinement of an instrument to measure hope. *Scholarly inquiry for nursing practice*, 5(1), 39-51.
- Hoel, H., Cooper, C. L. & Faragher, B. (2001). The experience of bullying in Great Britain: The impact of organizational status. *European journal of work and organizational psychology*, 10(4), 443-465.

- Houtman, I., Jettinghoff, K. & Cedillo, L. (2007). *Sensibilizando sobre estrés laboral en los países en desarrollo*. Paris: OMS.
- Howard, J. L. & Frink, D. D. (1996). The effects of organizational restructure on employee satisfaction. *Group y Organization Management*, 21(3), 278-303.
- Hurtado, C. (2013). *Percepción de riesgos psicosociales, estrés, ansiedad, variables de salud y conciliación de la vida laboral-familiar en trabajadores y trabajadoras*,(Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/23439/1/T34935.pdf>
- Ibarra, L. M., Escalante, A. E. & Mendizabal, G. (2015). El acoso laboral entre los trabajadores universitarios. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 4(7), 1-21.
- Inayat, H. & Zafar, A. (2014). A sexual harassment in academia: perceptions and understanding about sexual harassment among university female students in pakistan. *European Academic Research*, 2(1), 730-745. Recuperado de <http://euacademic.org/UploadArticle/468.pdf>
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, INSHT. (1997). *II Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo*. Barcelona: INSHT.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo, INSHT (2010). *VI Encuesta nacional de Condiciones de trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MTAS).
- Instituto de Seguridad y Salud Laboral, ISSL (2011). *II Encuesta Regional de Condiciones de Trabajo*. Murcia: ISSL.
- Instituto Nacional para la Seguridad y Salud Ocupacional (NIOSH). Recuperado de

http://www.cdc.gov/spanish/niosh/docs/99-101_sp/

- Jaureguizar, J., Bernaras, E., Soroa, M., Sarasa, M. & Garaigordobil, M. (2015). Sintomatología depresiva en adolescentes y variables asociadas al contexto escolar y clínico. *Psicología Conductual*, 23(2), 245-264
- Jensen, S. M. & Luthans, F. (2006). Relationship between entrepreneurs' psychological capital and their authentic leadership. *Journal of Managerial Issues*, 18(2), 254-273. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40604537>
- Jiménez, L. (2002). La inteligencia emocional: herramienta fundamental para el trabajador de la salud. *Rev Enferm IMSS*, 3, 121-123.
- Jiménez, A. E., Jara, M. J. & Miranda, E. R., (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 16(1), 125-134.
- Justo, C. F. (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.
- Kafetsios, K., Nezlek, J. B. & Vassiou, A. (2011). A multilevel analysis of relationships between leaders' and subordinates' emotional intelligence and emotional outcomes. *Journal of Applied Social Psychology*, 41(5), 1121-1144.
- Karasek, R. y Theorell, T. (1990). *Healthy Work: Stress, Productivity, and the Reconstruction of Working Life*. Nueva York: Basic Books,
- Kwon, P. (2000). Hope and dysphoria: The moderating role of defense mechanisms. *Journal of personality*, 68(2), 199-223. doi: 10.1111/1467-6494.00095
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628

Larson, M. & Luthans, F. (2006). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of leadership y organizational studies*, 13(2), 75-92. doi: 10.1177/10717919070130020601

Latorre, I. (2007) Burnout en la enseñanza: estudio comparativo de un grupo de profesores de la enseñanza pública y privada de la Región de Murcia. *Revista de Ciències de l'Educació*, (2), 33-51.

Latorre, I. & Sáez, J. (2009). Análisis del burnout en profesores no universitarios de la región de Murcia (España) en función del tipo de centro docente: Público versus concertado. *Anales de psicología*, 25(1), 86-92.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw-Hill. Book Company.

Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Leka, S. & Cox, T. (2008). *PRIMA-EF: The European Framework for Psychosocial Risk Management*. Genova: World Health Organization.

León, G. (2011). Los profesionales de secundaria, como factores de riesgo en el síndrome de Burnout. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 177-191.

Ley 31/1995, de 8 de noviembre de prevención de riesgos laborales. BOE 269, de 10 de noviembre.

Ley 1/2013, de 15 de febrero, de autoridad docente de la región de murcia. BOE 61, de 12 de marzo de 2013.

- Ley Orgánica 1/1992, de 21 de febrero, sobre protección de la seguridad ciudadana. BOE núm. 46, de 22.02.1992.
- Ley Orgánica 3/89, de 21 de junio, de actualización del código penal. BOE, de 22 de junio de 1989, pp. 19351 a 19358.
- Ley Orgánica 1/1992, de 21 de febrero, sobre protección de la seguridad ciudadana. BOE núm. 46, de 22.02.1992.
- Leymann, H. (1990). Mobbing and psychological terror at workplaces. *Violence and victims*, 5(2), 119-126.
- Leymann, H. & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of work and organizational psychology*, 5(2), 251-275.
- Lobo, M. (2014). *Los riesgos laborales y las sanciones por su infracción*. (Tesis de maestría, Universidad de Valladolid). Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/5447>
- Longas, J., Chamarro, A., Riera, J. & 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*, 28(2), 107-118. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/tr2012a9>
- Loonstra, B., Brouwers, A. & Tomic, W. (2009). Feelings of existential fulfilment and burnout among secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 752-757. doi: 10.1016/j.tate.2009.01.002
- Lopes, C. & Martinez, E. (2012). La práctica docente y su relación con el malestar docente. *Debates em Educação*, 4(8), 40-57. Recuperado de <http://www.progep.ufal.br/seer/index.php/debateseducacao/article/download/777/492>

- Lopes, M. P. & Cunha, M. P. (2005). Positive psychological capital: distinguishing profiles and their impact on organizational climate. *Manuscript under review*.
- López, J. & García, J. G. (2011). Optimismo, pesimismo y realismo disposicional en emprendedores potenciales de base tecnológica. *Psicothema*, 23(4), 611-616.
- López, F. C. G., Díaz-Barreiro, L. A. & del Rio, B. R. (2011). Factores de riesgo psicosociales asociados a los trastornos cardiovasculares en estudiantes universitarios. *Anales de psicología*, 27(3), 739-744.
- López, S. J. & Snyder, C. R. (2009). *The Oxford handbook of positive psychology*. USA: Oxford University Press.
- López, S. J.; Snyder, C. R.; Pedrotti, J. T. (2003). Positive psychological assessment: Lopez, Shane J. (Ed); Snyder, C. R. (Ed), A handbook of models and measures. (pp. 91-106). Washington, DC, US: American Psychological Association, xvii, 495 pp. <http://dx.doi.org/10.1037/10612-006>
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23(6), 695-706. doi: 10.1002/job.165
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *The Academy of Management Executive*, 16(1), 57-72. doi: 10.5465/AME.2002.6640181
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., Norman, S. M. & Combs, G. M. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27(3), 387-393. doi: 10.1002/job.373
- Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B. & Norman, S. M. (2007c). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and

satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572. Recuperado de

http://digitalcommons.unl.edu/leadershipfacpub?utm_source=digitalcommons.unl.edu

[%2Fleadershipfacpub%2F11yutm_medium=PDFyutm_campaign=PDFCoverPages](http://digitalcommons.unl.edu/leadershipfacpub%2F11yutm_medium=PDFyutm_campaign=PDFCoverPages)

Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O. & Li, W. (2005). The Psychological Capital of Chinese Workers: Exploring the Relationship with Performance. *Management and Organization Review*, 1(2), 249-271. doi: 10.1111/j.1740-8784.2005.00011.x

Luthans, F., Luthans, K. W. & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50. doi:10.1016/j.bushor.2003.11.007

Luthans, F., Vogelgesang, G. R. & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44. doi: 10.1177/1534484305285335

Luthans, F. & Youssef, C. M. (2004). Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in People for Competitive Advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.orgdyn.2004.01.003>

Luthans, F. & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of management*, 33(3), 321-349. doi: 10.1177/0149206307300814

Luthans, F. Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007a). Psychological capital: Investing and developing positive organizational behavior. En Nelson, D. L. (Ed.), Cooper, C. L. (Ed.), *Positive organizational behavior*, 9-24. Londres: SAGE Publications Ltd.

Luthans, F. Youssef, C. M. & Avolio, B. J. (2007b). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York: Oxford University Press.

- Luthans, F. Youssef, C. M., Sweetman, D. S. & Harms, P. D. (2013). Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship PsyCap and health PsyCap. *Journal of Leadership y Organizational Studies*, 20(1), 118-133.
- Luthar, S. S. (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackay, C. & Cox, T. 1978, 'Stress at work', in Health Psychology: Biopsychosocial Interactions, ed. Sarafino, E. P., John Wiley & Sons, New York, p. 89
- Maddux, J. E. (1995). Self-efficacy theory. *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 3-33) Springer.
- Mansilla, F (2014). *Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: Teoría y práctica*. Saarbrücken: EAE Editorial Academia Española.
- Manzano, G. & Ayala, J. (2013). Nuevas perspectivas: hacia una integración del concepto de burnout y sus modelos explicativos. *Anales de Psicología*, 29(3), 800-809.
- Marisa, B. (2014). *Me llamo Lucía. Una experiencia personal*. Madrid, España: Bubok Publishing S.L.
- Markman, G. D., Baron, R. A. & Balkin, D. B. (2005). Are perseverance and self-efficacy costless? Assessing entrepreneurs' regretful thinking. *Journal of Organizational Behavior*, 26(1), 1-19. doi: : 10.1002/job.305
- Marrau, M. C. (2009). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout), en el marco contextualizador del estrés laboral. *Fundamentos en humanidades*, (19), 167-177.

- Martínez, J. P. (2015). Journal of Work and Organizational Psychology. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 1-9.
- Martínez, L. G. (2000). La Directiva 76/207/CEE, de 9 de febrero, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres en cuanto al acceso al empleo, a la formación ya la promoción profesional ya las condiciones de trabajo. *Actualidad Laboral*, (41), 677-689.
- Martínez, C., Vera, J. J., Paterna, C. & Alcázar, A. R. (2002). Antecedentes del conflicto interrol y su relación con el autoesquema de género. *Anales de psicología*, 18(2), 305-317. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/8007>
- Martínez, P., Cassaretto, M. & Herth, K. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Esperanza de Herth en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 33(1), 127-145.
- Martínez, A., Reyes, G., García, A. y González, M. I. (2006). Optimismo/pesimismo disposicional y estrategias de afrontamiento del estrés. *Psicothema*, 18(1), 66-72.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American psychologist*, 56(3), 227-238. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J. E y Reed, M. J. (2002). Resilience in development. Snyder, C. R. (Ed.), López, S. J. (Ed.). *Oxford Handbook of positive psychology*, 74-88. New York: Oxford University Press
- Matud, M. P., Velasco, T., Sánchez, L., del Pino, M. J. & Voltés, D. (2013). Acoso Laboral en Mujeres y Hombres: Un estudio en la población española. Violencia organizacional: un riesgo no visible, pero objetivo e innegable. *Salud trab.* (Maracay), 21(1), 19-30.

- Matteson, M. T. & Ivancevich, J. M. (1987). *Controlling work stress: Effective human resource and management strategies*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass
- Mercado-Salgado, P. & Gil-Monte, P. R. (2010). Influencia del compromiso organizacional en la relación entre conflictos interpersonales y el síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de servicios (salud y educación). *Innovar. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 20(38), 161-174.
- Merkin, R. S. & Shah, M. K. (2014). The impact of sexual harassment on job satisfaction, turnover intentions, and absenteeism: findings from Pakistan compared to the United States. *SpringerPlus*, 3(1), 215. Recuperado de <http://www.springerplus.com/content/3/1/215>
- Meseguer, M. (2008). *El acoso psicológico en el trabajo (mobbing) y su relación con los factores de riesgo psicosocial en una empresa hortofrutícola*. (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia) Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/11034>
- Meseguer, M., Soler, M. I., García-Izquierdo, M., Sáez, M. C. & Sánchez, J. (2007). Los factores psicosociales de riesgo en el trabajo como predictores del *mobbing*. *Psicothema*, 19(2), 225-230.
- Meseguer, M., Soler, M. I., M., Sáez, García-Izquierdo, M. (2008). Workplace Mobbing and Effects on Workers' Health . *The Spanish journal of psychology*, 11, pp 219-227. doi:10.1017/S1138741600004261

- Meseguer, M., Soler, M. I. & García-Izquierdo, M. (2014). El papel moderador de la autoeficacia profesional entre situaciones de acoso laboral y la salud en una muestra multiocupacional. *Anales de Psicología*, 30(2), 573-578.
- Molina, T., Gutiérrez, A. G., Hernández, L. & Contreras, C. M. (2008). Estrés psicosocial: Algunos aspectos clínicos y experimentales. *Anales de psicología*, 24(2), 353-360. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/8159>
- Monks, J., Strube, J., Reckinger, P. & Plassman, R. (2004). *Framework agreement on work related stress*. Brussels (BE): European Social Partners.
- Montemayor, F. Á. (2013) Las actitudes agresivas del docente en el aula, segundo grado de primaria. *Revista Digital "Mundialización Educativa"*, 91, 1-25. Recuperado de <http://www.ece.edu.mx/ecedigital/files/Articulo%20Felipe.pdf>
- Montesinos, A., Pérez, J. J. & Ramos, R. (2014). El Empleo De Las Administraciones Públicas En España: Caracterización Y Evolución Durante La Crisis (General Government Employment in Spain: Composition and Evolution Over the Economic Crisis). Banco de España Occasional Paper, (1402). Recuperado de <http://ssrn.com/abstract=2479819>
- Montoya, R. A. (2014). *La cultura organizacional como herramienta para mantener un clima organizacional y un desempeño laboral óptimo frente a los cambios del entorno*. (Tesis de maestría, Universidad Militar Nueva Granada). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10654/11448>
- Moreno, E. (2013). Montoro "atornilla" el gasto autonómico: Los barones del PP se resisten, pero incrementan sus recortes en 2013. *El siglo de Europa*, (1005), 58-60.

Moreno, J. M. (1998). Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa. *Revista Iberoamericana de educación*, (18), 189-206.

Recuperado de [http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=147539&yorden=0&info=link)

[codigo=147539&yorden=0&info=link](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=147539&yorden=0&info=link)

Moreno, M., Aranda, C., Aldrete, M., Flores, E. & Pozo, E. (2006). Factores psicosociales y burnout en docentes del centro universitario deficiencias de la salud. *Investigación en Salud*, 7(3), 173-177.

Moreno-Jiménez, B. (2000). Olvido y recuperación de los factores psicosociales en la salud laboral. *Archivos de Prevención de Riesgos laborales*, 3(1), 3-4.

Moreno-Jiménez, B. (2013). La creciente inseguridad laboral como factor de riesgos psicosociales. *Anuario de relaciones laborales en España*, (4), 239-241.

Moreno-Jiménez, B. & Báez, C. (2010). Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. Madrid: UAM. [Internet]; 2010.

Recuperado en:

<http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/PUBLICACIONES%20PROFESIONALES/factores%20riesgos%20psico.pdf>

Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Corso, S., Boada, M. & Rodríguez-Carvajal, R. (2012). Personalidad resistente y capital psicológico: las variables personales positivas y los procesos de agotamiento y vigor. *Psicothema*, 24(1)

Moreno-Jiménez, B., Muñoz, A. R. & Hernández, E. G. (2005). Antecedentes organizacionales del acoso psicológico en el trabajo: un estudio exploratorio. *Psicothema*, 17(4), 627-632.

- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez-Muñoz, A., Morante, M. E., Garrosa, E., Rodríguez-Carvajal, R. & Díaz-Gracia, L. (2008). Evaluación del acoso psicológico en el trabajo: desarrollo y estudio exploratorio de una escala de medida. *Universitas Psychologica*, 7(2), 335-345.
- MTAS. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. (2004). *V Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo*. A. Almodóvar. (Coord.). Madrid: MTAS
- Mulford, B. (2011). Liderazgo para mejorar la calidad de la educación secundaria: Algunos desarrollos internacionales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(1), 1-22. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/15247>
- Mulholland, R., McKinlay, A. & Sproule, J. (2013). Teacher Interrupted. Work Stress, Strain, and Teaching Role. *SAGE Open*, 3(3), doi: 10.1177/2158244013500965
- Morillejo, E. A. y Pozo, C. (2001). Análisis de los factores psicosociales de riesgo en los profesionales dedicados al cuidado de la salud. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(3) 273-293. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=231318273002>
- Navas, A. (2014). El valor social de la confianza. *DA – Comunicación – DCP – Comunicaciones a congresos, Conferencias [15]*, 1-18. Pamplona, España: Universidad de Navarra. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10171/35834>
- Nelson, D. & Cooper, C. L. (2007). *Positive organizational behavior*. Londres: SAGE Publications Ltd.
- Newman, A., Ucbasaran, D., Zhu, F. & Hirst, G. (2014). Psychological capital: A review and synthesis. *Journal of Organizational Behavior*, 35(S1), S120-S138. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/job.1916>

Nieto, J. (2014). Enfermedades laborales, una pandemia que requiere prevención.

Medicina y seguridad del trabajo, 60(234), 1-3.

Nogareda, C. & Almodóvar, A. (2006). El proceso de evaluación de los factores

psicosociales. NTP 702. Barcelona: INSHT. Recuperado de

http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_355.pdf

Norman, S. M., Avey, J. B., Nimnicht, J. L. & Graber, N. (2010). The interactive

effects of psychological capital and organizational identity on employee

citizenship and deviance behaviors. *Journal of Leadership y Organizational*

Studies, 17(4), 380-391. doi: 10.1177/1548051809353764

OIT Organización Internacional del Trabajo (1986). Psychosocial Factors at Work:

Recognition and Control. Occupational Safety and Health Series, n. 56. OIT:

Geneva.

OIT (2003). *Repertorio de recomendaciones prácticas sobre la violencia en el lugar*

de trabajo en el sector de los servicios y medidas para combatirlas. Ginebra:

OIT. p.1-23.

OIT, OMS (1984). Identificación de los factores psicosociales nocivos en el trabajo.

Ginebra. Informe del comité mixto OIT/OMS de Medicina del trabajo. Novena

reunión.

OIT (2010). Lista de enfermedades profesionales de la OIT. Ginebra: OIT.

Oliveira, J. (2004). *Psicologia positiva*. Porto: Edições ASA,

Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre iguales*. Madrid: Editorial

Morata.

- Onwuegbuzie, A. J. & Snyder, C. (2000). Relations between hope and graduate students' coping strategies for studying and examination-taking. *Psychological reports*, 86(3), 803-806.
- Ortega, S. & Sánchez, C. (2013). Incidencia de los factores psicosociales en el trabajo: un estudio en docentes universitarios. *Reidocrea*, 2, 174-180. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/27759>
- Ortega, E. M. (2013). Síndrome de Burnout: una aplicación a profesorado de Educación secundaria obligatoria, bachillerato y ciclos formativos. (Tesis de maestría, Universidad de Almería). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10835/2101>
- Ortiz, V. G. (2008). Factores psicosociales del trabajo y su relación con la salud percibida y la tensión arterial: Un estudio con maestros escolares en Bogotá, Colombia. *Ciencia y Trabajo*, (30), 132-137.
- Ortuño, E. A. (2014). *La cultura de la mediación: impacto de un programa preventivo de sensibilización, en IES de la Región de Murcia*. (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10803/146289>
- OSHA, E. (2007). Encuesta Europea sobre condiciones de trabajo.
- Osorio, M. P. (2011). El trabajo y los factores de riesgo psicosociales: Qué son y cómo se evalúan. *Revista CES Salud Pública*, 2(1), 74-79.
- Otero, J., Luengo, A., Romero, E., Gómez, E. & Castro, C. (1998). *Psicología de personalidad. Manual de prácticas*. Barcelona: Editorial Ariel, SA.
- Otero, R. & León, S. (2013). *Estrategias de afrontamiento con evitación conductual y resultados en la nueva gestión pública de la profesión docente y de la salud de algunas instituciones públicas de Colombia* (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/51>

- Oviedo, M., Castellanos, M., Riquelme, A. & García, J. (2014). La relación entre aprendizaje organizacional y los resultados en la Administración Pública. *Revista Europea de Dirección y Economía de la Empresa*, 23(1), 1-10. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.101G/j.redee.2013.02.001>
- Pegalajar, M. C. (2014). Importancia de la actividad formativa del docente en centros de Educación Especial. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 177-192. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4736587.pdf>
- Parent-Thirion A, (2012) *5th European Working Conditions Survey*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Pastor, D. (2015). Economía industrial y siniestralidad laboral: análisis de los accidentes de trabajo en España. (Tesis de maestría, Universidad de Valladolid) Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/13214>
- Peiró, J. M. (1999). *Desencadenantes del estrés laboral*. España: Ediciones Pirámide.
- Peiró, J. M. & Gil-Monte, P. R. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de psicología*, 15(2), 261-268. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/10184>
- Peiró, J. M., Zurriaga, R. & González-Romá, V. (2002). Análisis y diagnóstico de las situaciones y experiencias de estrés colectivo en las unidades de trabajo y en las organizaciones de servicios sociales. *Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, 20, 11-21. Recuperado de

http://www.oect.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/TextosOnline/Rev_INSHT/2002/20/seccionTecTextCompl2.pdf

Penalva, A., Hernández, M. A. & Guerrero, C. (2014). Percepción de los expertos de la necesidad de la formación del profesorado en convivencia. *Fuentes: Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, (15), 281-304. doi: <http://dx.doi.org/10.12795/>

Pérez, J. & Nogareda, C. (2012) NTP 926: *Factores psicosociales: metodología de evaluación*. Barcelona: INSHT. Recuperado de <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/NTP/NTP/926a937/926w.pdf>

Pérez, R. (2012). Las limitaciones en la cuantificación del acoso sexual laboral en España. *Athenea Digital: revista de pensamiento e investigación social*, 12(2), 199-219. Recuperado de http://ddd.uab.cat/pub/athdig/athdig_a2012m7v12n2/athdig_a2012m7v12n2p199.pdf

Pérez, R., Egido, I. & Sarramona, J. (2008). Respaldo social a la profesión docente. Madrid: COFAPA.

Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American psychologist*, 55(1), 44. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.44>

Peterson, S. J. & Luthans, F. (2003). The positive impact and development of hopeful leaders. *Leadership y Organization Development Journal*, 24(1), 26-31. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/01437730310457302>

Peterson, C. & Seligman, M. E. (2003). Character strengths before and after September 11. *Psychological science*, 14(4), 381-384. doi: 10.1111/1467-9280.24482

Peñasco, R. (2013). El mobbing como una causa potencial de exclusión social. *Revue Européenne du Droit Social*, 4 (21), 111-129.

- Piñuel, I. (2015). Evaluación psicológica del acoso psicológico en el trabajo o mobbing en España mediante el cuestionario Cisneros. (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de <http://eprints.ucm.es/33244/1/T36409.pdf>
- Piñuel, I. & Oñate, A. (2002). La incidencia del mobbing o acoso psicológico en el trabajo en España: Resultados del barómetro CISNEROS II sobre violencia en el entorno laboral. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (7), 35-62.
- Ponce, J. C. & Yáber, G. (2012). Capital psicológico como predictor del comportamiento organizacional ciudadano en el ambiente universitario/Psychological Capital as predictor of Organizational Citizenship Behaviors in university setting. *Revista Anales*, 12(2), 167-185. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4193562.pdf>
- Pulido, M. A., Cortes, L., Melo, S. M., Domínguez, Y., Pedraza, F. & Pérez, A. (2013). Predictores de riesgos psicosociales en estudiantes de bachillerato y licenciatura. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 16(2), 504. Recuperado de <http://www.medigraphic.com/pdfs/epsicologia/epi-2013/epi132k.pdf>
- Ramírez, T. & D'Aubeterre, M. E. (2007). Los niveles de satisfacción laboral del maestro venezolano 10 años después (1996-2006). *Investigación y postgrado*, 22(2), 57-86. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2511728.pdf>
- Range, L. M. & Penton, S. R. (1994). Hope, hopelessness, and suicidality in college students. *Psychological reports*, 75(1), 456-458. doi: 10.2466/pr0.1994.75.1.456

- Raya, A. F., Moriana, J. A. & Herruzo, J. (2010). Relación entre el síndrome de burnout y el patrón de conducta tipo A en profesores. *Ansiedad estrÚs*, 16(1), 61-70.
- Recchia, S. L. & Puig, V. I. (2011). Challenges and inspirations: Student teachers' experiences in early childhood special education classrooms. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 34(2), 133-151.
- Restrepo, D. (2012). Capital psicológico: impacto en los grupos de trabajo y en la actitud innovadora en las empresas.
- Restrepo, F. E. & López, A. M. (2013). Percepciones del entorno laboral de los profesores universitarios en un contexto de reorganización flexible del trabajo. *Cuadernos de Administración*, 29(49) 55-63. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=225028225007>
- Revelli, J. A., Gutiérrez, P., Castillo, F. D., Centeno, M., Vinuesa, A., Belcaid, B. & Andrade, M. T. (2013). Auto-eficacia docente, motivación intrínseca y expectativa de resultado de alumnado. *Reidocrea*, 2, 54-62 Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/27621>
- Reyes, L. V., Rolanda, M. E. & López, J. A. (2012). *El estrés laboral docente: ¿un problema de género? Work related stress of teachers: a gender issue?* [Versión de Library of Congress]. Recuperado de <http://factorespsicosociales.com/primercongreso/pdfs/Posters/Poster6.pdf>
- Ríos, M. I., Carrillo, C., Tebar, S. & Sabuco, E. A. (2012). Resiliencia y Síndrome de Burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 88-95. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3974537.pdf>

- Robalino, M. (2012). La salud y el trabajo en la educación de Latinoamérica. *Retratos da Escola*, 6(11), 315-326. Recuperado de <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/download/234/418>
- Robbins, S. P. (2004). *Comportamiento organizacional*. Pearson educación.
- Rodríguez-Carvajal, R., Moreno-Jiménez, B., de Rivas-Hermosilla, S., Álvarez-Bejarano, A. & Sanz-Vergel, A. I. (2010). Positive Psychology at Work: Mutual Gains for Individuals and Organizations. *Psicología Positiva en el Trabajo: Ganancias Mutuas para Individuos y Organizaciones. Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(3), 235-253. doi: 10.5093/tr2010v26n3a7
- Rodwell, J. & Demir, D. (2012). Consecuencias psicológicas del acoso a enfermeras hospitalarias y atención a mayores. *International nursing review en español: revista oficial del Consejo Internacional de Enfermeras*, 59(4), 592-599.
- Rogers, K.A. & Kelloway, E. K. (1997). Violence at work: personal and organizational outcomes. *Journal of occupational health psychology*, 2(1), 63-71
- Rojas, M. L. & Grisales, H. (2011). Burnout syndrome in professors from an academic unit of a Colombian university. *Investigación y Educación en Enfermería*, 29(3), 427-434. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-53072011000300011yscript=sci_arttextylng=en
- Romina, M. & Mandolesi, M. (2013). Síndrome de Burnout y engagement en docentes universitarios pertenecientes a la Universidad Nacional de Rosario. Relación con la vulnerabilidad Psicosociolaboral (VPSL). *Actas de jornadas de investigación*, 2, 122-130.

- Rosique, J. A. (2013). Problemas estructurales de la educación superior en México: a los “nini” ni los educan ni los contratan. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 1(1-2), 107-115. Recuperado de <http://www.riesed.org/revista/index.php/RIESED/article/view/9/25>
- Roozeboom, M. B., Houtman, I. & Van den Bossche, S. (2008). *Monitoring Psychosocial Risks at work*. The European Framework for psychosocial Risk management: PRIMA-EF, 17-36.
- Rubenstein, M. (1988). *The dignity of women at work: a report on the problem of sexual harassment in the member states of the European Communities*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Ruiz-Calzado, I. & Llorent, V. J. (2015). El Burnout en los profesionales de la educación que trabajan con personas con discapacidad en Córdoba (España). Influencia de los factores laborales. *Educación XXI*. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/13961>
- Sabater, M. P., Garrido, E., Puig, M., Vilchez, M. C., Moreno, A. & Coletas, J. (2015). Retroalimentación docencia-asistencia-docencia: estudio sobre burnout en enfermeras de salud mental como estrategia de innovación y calidad docente. *RIDU: Revista d'Innovació Docent Universitària*, (7),1-14. doi: doi:10.1344/RIDU2015.7.1
- Salanova, M. (2009). Organizaciones saludables, organizaciones resilientes”, *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 58,18.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. & Grau, R. (2000). Desde el ‘burnout’ al ‘engagement’: una nueva perspectiva. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16(2), 117-134. Recuperado de http://www.researchgate.net/publication/46613438_Desde_el_%27burnout%27_al_%27engagement%27_una_nueva_perspectiva?enrichId=rgreq-e4fde5f2-

5b5c-472d-a3d6-

72089ac0348ayenrichSource=Y292ZXJQYWdlOzQ2NjEzNDM4O0FTOjEwM

TQ4NTk3NTE3OTI2NkAxNDAxMjA3NTUwNDA3yel=1_x_2

Salanova, M., Grau, R. M. & M Martínez, I. (2005). Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional. *Psicothema*, 17(3), 390-395.

Saldívar, A. H., Vázquez, F. & Martínez, G. M. (2014). Estrategias de afrontamiento: psicología positiva y optimismo. *Revista electrónica: Medicina, salud y sociedad*, 2(1), 1-8. Recuperado de <http://cienciasdelasaluduv.com/revistas/index.php/mss/article/view/47>

Salovey, P. & Mayer, J. D. (1989). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.

Samnani, A. & Singh, P. (2012). 20 years of workplace bullying research: a review of the antecedents and consequences of bullying in the workplace. *Aggression and Violent Behavior*, 17(6), 581-589.

Sánchez, M. P. & Dresch, V. (2008). The 12-Item General Health Questionnaire (GHQ-12): reliability, external validity and factor structure in the Spanish population. *Psicothema*, 20(4), 839-843.

Sánchez, J. A. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer*, (13), 17-56.

Sandoval, D. N. (2013). *Niveles del síndrome de burnout en los docentes, de planta y tiempo completo de la universidad de los llanos en Villavicencio Meta*. (Tesis de

maestría, Universidad Nacional Abierta a Distancia). Recuperado de
<http://hdl.handle.net/10596/2176>

Sanzana, G. (2014). *La práctica de aula: percepción de efectividad y autoeficiencia*. (Tesis doctoral, Universidad de Córdoba). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10396/11608>

Sarikwal, L. & Gupta, J. (2014). The Relationship between High Performance Work Practices and Organizational Citizenship Behavior: The Role of Positive Psychological Capital. *Social Science Research Network*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2391596>

Scialpi, D. (2002). La violencia laboral en la administración pública argentina. *Revista Venezolana de Gerencia (RVG)*, 7(18), 196-219. Recuperado de
<http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/rvg/article/view/9415/9403>

Scioli, A., Chamberlin, C. M., Samor, C. M., Lapointe, A. B., Campbell, T. L., Macleod, A. R. & McLenon, J. (1997). A prospective study of hope, optimism, and health. *Psychological reports*, 81(3), 723-733.

Schat, A. C.H. & Kelloway, E. K. (2000). Effects of perceived control on the outcomes of workplace aggression and violence. *Journal of occupational health psychology*, 5(3), 386-402.

Schaufeli, W.B., Leiter, M.P., Maslach, C. & Jackson, S.E. (1996). The MBI-General Survey. En C. Maslach, S.E. Jackson & M.P Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory*. Manual (3rd ed., pp. 19-26). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Schaufeli, W. B. & Salanova, M. (2008). 18 Enhancing work engagement through the management of human resources. En Näswall, K., Hellgren, J., Sverke, M. (Eds.). *The individual in the changing working life*, 380-402. New York: Cambridge University Press.

Schneider, S. L. (2001). En search of realistic optimism: Meaning, knowledge, and warm fuzziness. *American Psychologist*, 56(3), 250-263. doi: 10.1037//0003-066X.56.3.250

- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schwartzmann, L. (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos conceptuales. *Ciencia y enfermería*, 9(2), 09-21.
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology and health*, 9(3), 161-180.
- Schwarzer, R. (1999). Self-regulatory Processes in the Adoption and Maintenance of Health Behaviors. *Journal of health psychology*, 4(2), 115-127.
doi:10.1177/135910539900400208
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned Optimism*. New York: Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2014). *Aprenda optimismo: Haga de la vida una experiencia gratificante*. Madrid, España: Penguin Random House Grupo Editorial.
- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*. 55(1), 5-14. doi:
<http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P. Wellik, J. J. & Hoover, J. H. (2004). Authentic Happiness. *Reclaiming Children and Youth*, 13(1), 59-60.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York, NY, US: McGraw-Hill
- Selye, H. (1976). *Stress in health and disease*. Boston: Butterworths.

- Serrano, N., Hidalgo, V., Guil, A., Amar, V., Falls, T., Navas, M. & Martos, A. (2013). *Dossier y guía de autoayuda para la mejora del malestar docente*. [Versión de Universidad de Cádiz]. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10498/15550>
- Sheldon, K. M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary. *American psychologist*, 56(3), 216-217. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.216>
- Siegrist, J. (2002). Effort-reward imbalance at work and health. *Research in occupational stress and well-being*, 2, 261-291. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3555\(02\)02007-3](http://dx.doi.org/10.1016/S1479-3555(02)02007-3)
- Snyder, C. R. (Ed.) (2000). *Handbook of hope: Theory, measures, and applications*. San Diego, CA, US: Academic Press.
- Snyder, C., López, S. J. & Cataldo, R. (2009). *Psicología positiva: una abordagem científica e prática das qualidades humanas*. Porto Alegre: Artmed.
- Snyder, C. R., Irving, L. M. & Anderson, J. R. (1991). *Hope and health*. En Snyder C.R., Forsyth D.R., (Eds.). *Handbook of Social and Clinical Psychology*. Elmsford, NY: Pergamon Press. Recuperado de <http://scholarship.richmond.edu/cgi/viewcontent.cgi?filename=14&article=1167&context=bookshelf&type=additional>
- Soler, M. I. (2008). La evaluación de los factores de riesgo psicosocial del trabajo en el sector hortofrutícola: el cuestionario FAPSIHOS. (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10201/1740>
- Soler, M. I., Meseguer, M., García-Izquierdo, M. & Hidalgo Montesinos, M. D. (2010). Validación del Cuestionario de Conductas de Hostigamiento (*mobbing*) de Einarsen y Raknes en una muestra del sector hortofruticultura. *Ansiedad y estrés*, 16(2), 151-162.
- Sonnentag, S. & Spsychala, A. (2012). Job Control and Job Stressors as Predictors of Proactive Work Behavior: Is Role Breadth Self-Efficacy the Link? *Human Performance*, 25(5), 412-431.

- Sora, B., Caballer, A. & Peiró, J. M. (2014). La inseguridad laboral y sus consecuencias en un contexto de crisis económica. *Papeles del psicólogo*, 35(1), 15-21.
- Sora, B., Caballer, A., Peiró, J. M. & De Witte, H. (2009). Job insecurity climate's influence on employees' job attitudes: Evidence from two European countries. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 18(2), 125-147. doi:10.1080/13594320802211968
- Sora, B., De Cuyper, N., Caballer, A., Peiró, J. M. & De Witte, H. (2013). Outcomes of Job Insecurity Climate: The Role of Climate Strength. *Applied Psychology*, 62(3), 382-405. doi: 10.1111/j.1464-0597.2012.00485.x
- Pérez, J. (2010). ¿Es seguro el trabajo docente? *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, (71), 18-23.
- Sousa, M. F. d. N. (2009). *A liderança autêntica ea criatividade dos colaboradores*. (Tesis de doctorado, Universidad de Trás-Os-Montes e Alto Douro) Recuperado de <http://hdl.handle.net/10348/544>
- Stajkovic, A. D. & Luthans, F. (1998). Self-efficacy and work-related performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 124(2), 240.
- Surdez, E. G., Magaña, D. E. & Sandoval, M. (2015). Conflicto de rol en profesores universitarios integrantes de cuerpos académicos. *Perfiles educativos*, 37(147), 103-125.
- Sykes, G., Bird, T. & Kennedy, M. (2010). Teacher education: Its problems and some prospects. *Journal of Teacher Education*, 61(5), 464-476.

- Tehrani, N. (2004). *Workplace trauma: Concepts, assessment, and interventions*. Hove: Brunner-Routledge.
- Tehrani, N. (2010). *Managing trauma in the workplace: Supporting workers and organization*. Hove: Brunner-Routledge.
- Thorndike, E. L. (1920). *Intelligence and its uses*. New York: Harper's magazine.
- Tomás, E. A., i Grau, J. B., Rodríguez, M. A. M. & De Diego, R. (2005). El absentismo laboral como consecuente de variables organizacionales. *Psicothema*, 17(2), 212-218.
- Unda, S., Sandoval, J. I. & Gil-Monte, P. R. (2008) Prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) (burnout) en maestros mexicanos. *Información Psicológica*, (91/ 92), 53-63.
Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=184828yinfo=open_link_ejemplar
- Uribe, E. (2013). *Programa de educación en salud para la comunidad educativa del Colegio Salesiano San Juan Bosco de Bucaramanga "Salesianos saludables."*(Tesis de maestría, Universidad Industrial de Santander). Recuperado de <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9172/2/124254.pdf>
- Uris, J. M (2014). *La violencia de género en el ámbito laboral*. (Tesis de doctorado, Universidad de Murcia). Recuperado de <http://tdx.cbuc.es/handle/10803/134054>
- Urrego-Montoya, A. P. (2013). *Determinación de la prevalencia del síndrome de agotamiento profesional, burnout, en el grupo docente en una institución educativa oficial, Medellín-Colombia*. (Tesis de maestría, Universidad Internacional de La Rioja). Recuperado de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/943>

- Valdés, R. & Bolívar, A. (2014). La experiencia española de formación del profesorado: el máster en educación secundaria/spanish experience in teachers training: the master degree in high school education. *Enseño em Re-Vista*, 21(1), 159-173.
- Valverde, J. (coord.)(2011). *Docentes e-competentes. Buenas prácticas educativas con TIC*. Barcelona: Octaedro, col. Universidad. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/39108/37721>
- Vartia, M. (2001). Consequences of workplaces bullying with respect to the well-being of its targets and the observers of bullying. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 21(1), 63-69.
- Vázquez, C., Hervás, G., Rahona, J. J. & Gómez, D. (2009). Bienestar psicológico y salud: aportaciones desde la psicología positiva. *Anuario de psicología clínica y de la salud= Annuary of Clinical and Health Psychology*, (5), 15-28.
- Velázquez, D. (2011). de la Herrán Gascón A. (Ed.). *El estrés y la satisfacción laboral y salarial del personal académico en organizaciones universitarias de México, España y Chile* (1ª ed.). Madrid, España: Universitarias.
- Velázquez, D. (2015). El Estrés en los Profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. *Tendencias Pedagógicas*, (14), 443-466. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/download/1929/2039>
- Velázquez, R. A., García, C. R., Díaz, J. S., Adrián, J., Rodríguez, O. & Ávila, S. M. (2014). Estrés y burnout en docentes de educación media superior. *Revista Electrónica Medicina, Salud y Sociedad*, 4(2)

- Villalobos, G. (2004). Vigilancia epidemiológica de los factores psicosociales. Aproximación conceptual y valorativa. *Ciencia y Trabajo*, 6(14), 197-201.
- Villardefrancos, E., Santiago, M. J., Castro, C., Aché, S. & Otero-López, J. M. (2013). Estrés en profesores de enseñanza secundaria: un análisis desde el optimismo. *European Journal of investigation in health, psychology and education*, 2(3)
- Villarino, R. F. (1999). Acoso sexual en el trabajo: Un acercamiento al hilo de la Ley 50/1998 de medidas fiscales, administrativas y del orden social. *Trabajo: Revista andaluza de relaciones laborales*, (7), 225-240.
- WHO. (1999). *World Health Report 1999: Making a Difference*. Geneva: WHO.
- Windle, G. (2011). What is resilience?. A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152-169.
- Youssef, C. M. (2004). *Resiliency development of organizations, leaders and employees: Multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing*. (Tesis inédita de doctorado, University of Nebraska – Lincoln) Recuperado de <http://search.proquest.com/docview/305161037>
- Youssef, C. M. & Luthans, F. (2007). Positive organizational behavior in the workplace the impact of hope, optimism, and resilience. *Journal of Management*, 33(5), 774-800. doi: 10.1177/0149206307305562
- Mattar, M. A. (2003). Psicología positiva e resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em estudo*, (8), 75-84. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>
- Zambrano, J. J. & Suasnavas, P. (2012). Assessing Psychosocial Risks at Work in Oilfield Personnel: A Case Study. En *International Conference on Health, Safety and Environment in*

Oil and Gas Exploration and Production. Society of Petroleum Engineers. doi:

<http://dx.doi.org/10.2118/156994-MS>

Zamora, B. & Cabrera, L. (2015). La sociedad y el profesorado. Imágenes y opiniones sociales sobre el profesorado. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8(1) Recuperado de <http://www.ase.es/rase/index.php/RASE/article/download/372/373>

Zapf, D. (1999). Organisational, work group related and personal causes of mobbing/bullying at work. *International Journal of Manpower*, 20(1/2), 70-85.

Zapf, D., Knorz, C. & Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of work and organizational psychology*, 5(2), 215-237

9 ANEXO CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN ORGANIZACIONAL

INSTRUCCIONES GENERALES PARA CONTESTAR

La mayoría de las personas pasamos una gran parte de nuestro tiempo trabajando, de modo que las condiciones de trabajo, las relaciones con los compañeros y el trabajo en sí mismo tienen gran importancia en nuestra vida. El objetivo de este cuestionario es conocer algunas de estas cuestiones para tratar de mejorarlas.

Las preguntas que le formulamos se contestan escogiendo entre las alternativas de respuesta que le proponemos. Usted debe escoger aquella que crea que más se ajusta a su caso particular. Unas veces, las alternativas de respuesta aparecen a continuación de cada pregunta. En otras ocasiones, cuando las alternativas de respuesta se han de utilizar para responder varias preguntas, se presentan antes de la primera pregunta. Para indicar su contestación debe marcar la casilla o el número correspondiente que hay después de cada pregunta.

Le agradecemos de antemano su participación. Todos los datos serán tratados anónimamente y de manera confidencial. Si tiene alguna duda, pregunte al evaluador.

FECHA NACIMIENTO: _____

TRES ÚLTIMOS DÍGITOS DEL DNI: _____

NACIONALIDAD: _____

GÉNERO: Mujer ⑤ Hombre ⑤

EDAD: _____

ANTIGÜEDAD EN
EDUCACIÓN: _____ años

ANTIGÜEDAD EN EL
CENTRO: _____ años

ESTADO CIVIL:

CASADO ⑤

DIVORCIADO ⑤

PAREJA DE ECHO ⑤

SOLTERO ⑤

VIUDO ⑤

OTRO ⑤

ESTUDIOS:

Doctorado ⑤

Licenciado ⑤

Diplomado ⑤

F.P. ⑤

TIPO DE CONTRATO:

INDEFINIDO (fijo) ⑤

TEMPORAL ⑤

OTRO ⑤

TIPO DE CENTRO:

PÚBLICA ⑤

CONCERTADA ⑤

PRIVADO Y CONCERTADO ⑤

I. FACPSICO: A continuación se le solicita la información referente al desempeño de su puesto de trabajo, conteste señalando la opción que se corresponda con su situación. Por favor, responda a las preguntas de esta página colocando una X en los recuadros oportunos.

¿Puedes tomar decisiones relativas a:...?

| | Nunca o casi nunca | A veces | A menudo | Siempre o casi siempre |
|--|--------------------|---------|----------|------------------------|
| 1.- Lo que debes de hacer (actividades y tareas a realizar) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2.- La distribución de tareas a lo largo de la jornada | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3.- La distribución del entorno directo de tu puesto (espacio, mobiliario, objetos personales, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4.- Cómo tienes que hacer tu trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5.- La Cantidad de trabajo que tienes que hacer | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6.- La Calidad del trabajo que realizas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7.- La resolución de situaciones anormales o incidencias que ocurren en tu trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |

¿Cómo valoras la información sobre los siguientes aspectos de su trabajo?

| | Poco clara | Algo Clara | Clara | Muy Clara |
|--|------------|------------|-------|-----------|
| 8.- Lo que debes hacer (funciones, competencias y atribuciones) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9.- Cómo debes hacerlo (métodos de trabajo) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10.- La Cantidad de trabajo que se espera que hagas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11.- La Calidad de trabajo que se espera que hagas | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12.- El tiempo asignado para realizar el trabajo | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 13.- La responsabilidad del puesto de trabajo (qué errores o defectos pueden achacarse a tu actuación y cuáles no) | 1 | 2 | 3 | 4 |

Señala en qué medida se producen las siguientes situaciones en su trabajo:

| | Siempre o casi siempre | A menudo | A veces | Nunca o casi nunca |
|---|------------------------|----------|---------|--------------------|
| 14.- Se te asignan tareas que no puede realizar al tener los recursos y / o materiales innecesarios | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 15.- Para ejecutar algunas tareas tienes que saltarte los métodos establecidos | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 16.- Se te exige tomar decisiones o realizas cosas con las que no estás de acuerdo porque te suponen un conflicto moral, legal o emocional | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 17.- Recibes instrucciones incompatibles entre sí (unos le mandan una cosa y otros otra) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18.- Se te exigen responsabilidades, cometidos o tareas que no entran dentro de tus funciones y que deberían llevar a cabo otros trabajadores | 1 | 2 | 3 | 4 |

Si tienes que realizar un trabajo delicado o complicado y deseas ayuda o apoyo, puedes contar con: (si no tuviera en algún caso, déjela en blanco)

| | Nunca o casi nunca | A veces | A menudo | Siempre o casi siempre |
|--|--------------------|---------|----------|------------------------|
| 19.- Tus jefes | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 20.- Tus compañeros | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 21.- Tus subordinados | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 22.- Otras personas que trabajan en la empresa | 1 | 2 | 3 | 4 |

En qué modo la empresa se preocupa por los siguientes aspectos de tu futuro laboral

| | Nunca o casi nunca | A veces | A menudo | Siempre o casi siempre |
|---|--------------------|---------|----------|------------------------|
| 23.- Tu desarrollo profesional (promoción, plan de carrera, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 24.- Tu reciclaje profesional | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 25.- Tu estabilidad laboral | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 26.- Tu estabilidad salarial | 1 | 2 | 3 | 4 |

II. NAQ. Durante los últimos seis meses ¿con qué frecuencia se ha visto sometido a las siguientes situaciones en su trabajo? Por favor, conteste a todas las preguntas utilizando la escala que aparece a continuación:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|------------------|----------------|---------------------|-------------|
| Nunca | De vez en cuando | Una vez al mes | Una vez a la semana | Diariamente |

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| Se le oculta información necesaria de modo que dificulta su trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se producen insinuaciones sexuales que usted no desea. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se realizan comentarios hacia usted que en su opinión son ridículos o insultantes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se le indica que realice un trabajo inferior a su nivel de competencia o preparación. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se le priva de responsabilidad en las tareas laborales. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Percibe cotilleos o rumores sobre usted. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se le excluye de actividades sociales con los compañeros de trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se realizan comentarios ofensivos sobre usted o su vida privada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se le insulta verbalmente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Recibe atenciones en razón de su sexo que no desea. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Recibe insinuaciones o indirectas diciéndole que debería abandonar el trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Recibe amenazas o abusos físicos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se le recuerda persistentemente sus errores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Percibe hostilidad hacia usted. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se le responde con silencio a sus preguntas o intentos de participación en las conversaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se infravalora el resultado de su trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se infravalora el esfuerzo que realiza en su trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Sus puntos de vista u opiniones no son tenidos en cuenta. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Recibe mensajes o llamadas telefónicas ofensivas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se siente objeto de bromas de mal gusto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se infravaloran sus derechos u opiniones basándose en que sea hombre o mujer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se infravaloran sus derechos u opiniones basándose en su edad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Se siente explotada en su trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Percibe reacciones molestas de los compañeros debido a que trabaja demasiado. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|

Si ha marcado una puntuación de 2 o más en alguna de las situaciones, éstas han sido provocadas por:

- Un subordinado ⑤
- Varios subordinados ⑤
- Un compañero ⑤
- Varios compañeros ⑤
- Un superior ⑤
- Varios superiores ⑤

Si acoso psicológico en el trabajo significa: “hostigar, ofender, excluir socialmente a alguien o interferir negativamente en sus tareas laborales. Para etiquetar de acoso psicológico en el trabajo (mobbing) y ser aplicado a una situación particular, es una interacción o un proceso que tiene que ocurrir repetidamente y regularmente (por ej. semanalmente) y durante un periodo de tiempo (por ejemplo aproximadamente seis meses).

Leída la definición ¿cree usted que es usted víctima de acoso? SÍ NO

IV. MBI-GS. ¿Con qué **frecuencia le ocurre** lo que se expresa en los siguientes enunciados? Por favor, conteste a todas las preguntas. Utilice para contestar la siguiente escala.

| | | | | | | |
|-------|------------|---------------|---------|-----------------|--------------|---------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Nunca | Casi nunca | Algunas veces | Regular | Bastantes veces | Casi siempre | Siempre |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Estoy emocionalmente agotado/a por mi trabajo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Estoy “consumido/a” al final de un día de trabajo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Estoy cansada cuando me levanto por la mañana y tengo que afrontar otro día en mi trabajo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Trabajar todo el día es una tensión para mí. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Puedo resolver de manera eficaz los problemas que surgen en mi trabajo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Estoy “quemado/a” por el trabajo. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Contribuyo efectivamente a lo que hace mi organización. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. He perdido interés por mi trabajo desde que empecé en este | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

| | |
|--|---------------|
| puesto. | |
| 9. He perdido entusiasmo por mi trabajo. | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 10. En mi opinión soy bueno/a en mi puesto. | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 11. Me estimula conseguir objetivos en mi trabajo. | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 12. He conseguido muchas cosas valiosas en este puesto. | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 13. Quiero simplemente hacer mi trabajo y no ser molestado/a. | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 14. Me he vuelto más cínico/a respecto a la utilidad de mi trabajo. | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 15. Dudo de la trascendencia y valor de mi trabajo. | 0 1 2 3 4 5 6 |
| 16. En mi trabajo, tengo la seguridad de que soy eficaz en la finalización de las cosas. | 0 1 2 3 4 5 6 |

V. PDR-W. A continuación, le pedimos que conteste sobre aspectos sobre usted mismo en el ámbito laboral. Por favor, marque con una X aquel número que mejor represente su opinión.

| | | | | | |
|--------------------------|---------------|------------------------|---------------------|------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | En desacuerdo en parte | En parte de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | |
|---|-------------|
| 1. Sé adaptarme a los cambios de mi trabajo | 1 2 3 4 5 6 |
| 2. Tengo relaciones cercanas y estables con las personas de mi trabajo | 1 2 3 4 5 6 |
| 3. Puedo manejar cualquier situación de mi trabajo | 1 2 3 4 5 6 |
| 4. Mis éxitos pasados me dan fuerza para enfrentarme a nuevos retos en mi trabajo | 1 2 3 4 5 6 |
| 5. En el trabajo, después de un grave contratiempo suelo "volver a la carga" | 1 2 3 4 5 6 |
| 6. En mi trabajo, me esfuerzo todo lo que puedo sin importar de lo que se trate | 1 2 3 4 5 6 |
| 7. Consigo alcanzar mis metas laborales | 1 2 3 4 5 6 |
| 8. Aunque las cosas vayan mal en el trabajo, no me rindo | 1 2 3 4 5 6 |
| 9. Me defino como una persona fuerte en mi trabajo | 1 2 3 4 5 6 |
| 10. Me gustan los desafíos laborales | 1 2 3 4 5 6 |
| 11. Trabajo para conseguir mis metas laborales | 1 2 3 4 5 6 |
| 12. Estoy orgulloso de mis logros laborales | 1 2 3 4 5 6 |

VI. OPT. Considere las siguientes afirmaciones. Por favor, marque con una X aquel número que mejor represente su opinión.

Capítulo IX

| | | | | |
|--------------------------------|---------------------------|---------------------------------------|------------------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Totalmente en desacuerdo | En parte en desacuerdo | Ni en desacuerdo, ni de acuerdo | En parte de acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. En tiempos difíciles, suelo esperar lo mejor | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. En general, la vida te depara tanto alegrías como penas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Si algo malo me tiene que pasar, estoy seguro de que me pasará | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Siempre soy optimista en cuanto al futuro | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Me gusta pensar dos veces las cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Tengo tendencia a resolver mentalmente los problemas antes de actuar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Rara vez, espero que las cosas salgan a mi manera | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Suelo jugar a la lotería o a otro tipo de apuestas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Casi nunca cuento con que me sucedan cosas buenas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. En general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

VII. BIETR. A continuación encontrará preguntas referidas a su estado de salud. Por favor conteste a todas las preguntas, simplemente subrayando la respuesta, que a su juicio, mejor refleje que siente o ha sentido durante los últimos 3 meses.

1.- ¿Sus preocupaciones le han hecho perder mucho sueño?

| | | | |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|
| No, en absoluto | No más que lo habitual | Bastante más que lo habitual | Mucho más que lo habitual |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|

2.- ¿Se ha sentido constantemente agobiado y en tensión?

| | | | |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|
| No, en absoluto | No más que lo habitual | Bastante más que lo habitual | Mucho más que lo habitual |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|

3.- ¿Ha tenido la sensación de que es incapaz de superar sus dificultades?

| | | | |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|
| No, en absoluto | No más que lo habitual | Bastante más que lo habitual | Mucho más que lo habitual |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|

4.- ¿Se ha sentido poco feliz y deprimido?

| | | | |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|
| No, en absoluto | No más que lo habitual | Bastante más que lo habitual | Mucho más que lo habitual |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|

5.- ¿Ha perdido confianza en sí mismo?

| | | | |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|
| No, en absoluto | No más que lo habitual | Bastante más que lo habitual | Mucho más que lo habitual |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|

6.- ¿Ha pensado que es una persona que no sirve para nada?

| | | | |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|
| No, en absoluto | No más que lo habitual | Bastante más que lo habitual | Mucho más que lo habitual |
|-----------------|------------------------|------------------------------|---------------------------|

7.- ¿Ha podido concentrarse bien en lo que hacía?

| | | | |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Mucho más que lo habitual | No más que lo habitual | Menos que lo habitual | Mucho menos que lo habitual |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|

8.- ¿Ha sentido que tiene un papel útil en la vida?

| | | | |
|---------------|---------------|-----------------------|-----------------|
| Mucho más que | No más que lo | Menos que lo habitual | Mucho menos que |
|---------------|---------------|-----------------------|-----------------|

| | | | |
|-------------|----------|--|-------------|
| lo habitual | habitual | | lo habitual |
|-------------|----------|--|-------------|

9.- ¿Se ha sentido capaz de tomar decisiones?

| | | | |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Mucho más que lo habitual | No más que lo habitual | Menos que lo habitual | Mucho menos que lo habitual |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|

10. ¿Ha sido capaz de disfrutar de sus actividades de cada día?

| | | | |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Mucho más que lo habitual | No más que lo habitual | Menos que lo habitual | Mucho menos que lo habitual |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|

11. ¿Ha sido capaz de hacer frente adecuadamente a sus problemas?

| | | | |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Mucho más que lo habitual | No más que lo habitual | Menos que lo habitual | Mucho menos que lo habitual |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|

12. ¿Se siente razonablemente feliz?

| | | | |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Mucho más que lo habitual | No más que lo habitual | Menos que lo habitual | Mucho menos que lo habitual |
|---------------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------------|

VIII. PDR. Por último, le pedimos que responda a algunas cuestiones sobre sí mismo. Por favor, marque con una X aquel número que mejor represente su opinión.

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--------------------------|---------------|------------------------|---------------------|------------|-----------------------|
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | En desacuerdo en parte | En parte de acuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Sé adaptarme a los cambios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Tengo relaciones cercanas y estables con los demás | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. El destino lo controla Dios | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Puedo manejar cualquier situación | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Mis éxitos pasados me dan fuerza para enfrentarme a nuevos retos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Veo el lado positivo de las cosas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Me puedo manejar bien a pesar de la presión o el estrés | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Después de un grave contratiempo suelo "volver a la carga" | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Las cosas siempre suceden por alguna razón | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Me esfuerzo todo lo que puedo sin importar de lo que se trate | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Consigo alcanzar mis metas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Aunque las cosas vayan mal, no me rindo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Sé donde buscar ayuda | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Bajo presión me centro y pienso claramente | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Prefiero llevar la delantera en la solución de problemas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Difícilmente me desanimo por los fracasos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Me defino como una persona fuerte | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. Soy capaz de tomar decisiones difíciles | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Puedo manejar los sentimientos desagradables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 20. Ante un presentimiento tengo que actuar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 21. Tengo una finalidad en la vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 22. Tengo control sobre mi vida | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 23. Me gustan los desafíos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 24. Trabajo para conseguir mis metas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 25. Estoy orgulloso de mis logros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

IX. ESP. Considere las siguientes afirmaciones. Por favor, marque con una X aquel número que mejor represente su opinión.

| | | | |
|--------------------------------|------------------|------------|--------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 1. Soy optimista acerca de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Tengo planes a corto y a largo plazo. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Me siento muy solo(a). | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Puedo ver posibilidades en medio de las dificultades | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Tengo una fe que me consuela. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Tengo miedo a mi futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Puedo recordar los momentos felices y agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Me siento muy fuerte. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Me siento capaz de dar y recibir afecto / amor. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Sé dónde quiero ir. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Yo creo en el valor de cada día. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 12. Siento que mi vida tiene valor y merece la pena | 1 | 2 | 3 | 4 |

MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN