

LA PERSONALIDAD EFICAZ COMO FACTOR PROTECTOR FRENTE AL *BURNOUT*¹

Juan Pablo Pizarro Ruiz*, Juan José Raya**,
Silvia Castellanos***, Nuria Ordóñez****

SÍNTESIS: El objetivo del presente trabajo fue identificar la relación entre la personalidad eficaz y el síndrome de *burnout* en docentes de educación secundaria. Para esto se trabajó con una muestra de 93 docentes que respondieron al Inventario de *Burnout* de Maslash (IBM) y al Cuestionario de Personalidad Eficaz para Adultos (CPE-A). Los resultados indican que la personalidad eficaz funciona como factor protector frente a la aparición y desarrollo del síndrome de *burnout*.

Palabras clave: personalidad eficaz; *burnout*; profesores; educación secundaria; competencias personales y sociales.

LA PERSONALIDAD EFICAZ COMO FACTOR PROTECTOR FRENTE AL BURNOUT

SÍNTESE: O objetivo do presente trabalho é identificar a relação entre a personalidade eficaz e a síndrome de burnout em docentes de educação secundária. Para isto trabalhou-se com uma amostra de 93 docentes que responderam ao Inventário de Burnout de Maslash (IBM) e ao Questionário de Personalidade Eficaz para Adultos (CPE-A). Os resultados indicam que a personalidade eficaz funciona como fator protetor perante o aparecimento e o desenvolvimento da síndrome de burnout.

Palavras-chave: personalidade eficaz; burnout; professores; educação secundária; competências pessoais e sociais.

THE EFFECTIVE PERSONALITY AS A PROTECTIVE FACTOR OPPOSITE TO THE BURNOUT

ABSTRACT: The aim of the present paper was to identify the relation between the effective personality and the burnout syndrome in high school teachers. We worked with a sample of 93 teachers who answered to Maslash's Burnout Inventory (MBI) and to the Questionnaire of Effective Personality for Adults (qep - a). The results indicate that the effective personality works as protective factor opposite to the appearance and development of the burnout syndrome.

Keywords: effective personality; burnout; teachers; high school; personal and social competitions.

¹ Esta investigación fue posible gracias a los financiación de la Universidad de Oviedo, Referencia UNOV-10-BECDOS, otorgada a la tercera autora.

* Es* Universidad de Burgos. Facultad de Humanidades y Educación, España.

** Universidad de Burgos, España.

*** Universidad de Oviedo, España.

**** Complejo Asistencial Universitario de Burgos, España.

1. INTRODUCCIÓN

El *burnout* o *síndrome de quemarse en el trabajo* se produce cuando el estrés crónico y progresivo es pasado por alto y no es atendido, desembocando en problemas de salud mental y física (GUIC, BILBAO y BERTIN, 2002). Emerge gradualmente como proceso de respuesta a la experiencia laboral cotidiana (ARÍS, 2009) y se manifiesta en el trabajador mediante una gran cantidad y variedad de síntomas, que se pueden dividir en cinco grupos (FREUDENBERGER y RICHELSON, 1980; CASTILLO, 2001; QUICENO y VINACCIA, 2007; ARÍS, 2009):

- *Somáticos*: fatiga crónica; cansancio; frecuentes dolores de cabeza, espalda, cuello y musculares; insomnio; alteraciones respiratorias y gastrointestinales; hipertensión, etcétera.
- *Conductuales*: comportamiento suspicaz y paranoide; inflexibilidad y rigidez; incapacidad para estar relajado; superficialidad en el contacto con las demás personas; aislamiento; actitud cínica; incapacidad de concentrarse en el trabajo; quejas constantes, y comportamientos de alto riesgo, como conductas agresivas, absentismo y consumo de sustancias psicoactivas, tranquilizantes y barbitúricos.
- *Emocionales*: agotamiento emocional; expresiones de hostilidad, irritabilidad y odio; dificultad para controlar y expresar emociones; aburrimiento, impaciencia e irritabilidad; ansiedad, desorientación y sentimientos depresivos.
- *Cognitivos*: baja autoestima; baja realización personal en el trabajo; impotencia para el desempeño del rol profesional, y fracaso profesional.
- *Defensivos*: utilizados por el sujeto para poder aceptar sus propios sentimientos.

El profesional afectado niega las emociones descritas y que le resultan desagradables, y desplaza los sentimientos hacia otras dimensiones o ámbitos que no tienen que ver con su realidad laboral. También puede desarrollar actitudes cínicas hacia los alumnos, culpabilizándolos, de manera implícita, de ser los causantes de sus propias dificultades.

Todos estos síntomas pueden desarrollar cuadros clínicos posteriores –como depresión, hipertensión, problemas gastrointestinales, ansiedad, pérdida

de la voz– y/o el consumo crónico de sustancias tóxicas, como el tabaco (GUERRERO y VICENTE, 2001; DE LAS CUEVAS, 2003). Pero las consecuencias van más allá de la patología. Por ejemplo, la literatura ha encontrado de manera recurrente que el síndrome de *burnout* conduce a una baja productividad y efectividad en el trabajo, decremento en la satisfacción laboral y un escaso compromiso tanto hacia el trabajo como hacia la organización (MASLACH, SCHAUFELI y LEITER, 2001). Las investigaciones en el campo del estrés docente también han relacionado el síndrome de *burnout* con la insatisfacción laboral y la merma de la calidad docente (DURÁN, EXTREMERA y REY, 2001; TRAVERS y COOPER, 1997).

Aunque no existe una definición unánime de *burnout*, sí parece haber consenso en que se trata de una respuesta al estrés laboral crónico y una experiencia subjetiva que engloba sentimientos y actitudes y tiene implicaciones nocivas para la persona y la organización (ARANDA, PANDO y PÉREZ-REYES, 2004).

La definición más aceptada es la que ofrecen Maslach y Jackson (1982), que lo conceptualizan como «cansancio emocional que lleva a una pérdida de motivación y que suele progresar hacia sentimientos de inadecuación y fracaso». El cansancio emocional es la cualidad central del *burnout* y la más obvia manifestación de este síndrome (MASLACH, SCHAUFELI y LEITER, 2001). Se caracteriza por una disminución y pérdida de los recursos emocionales que distancian emocionalmente a la persona de su trabajo como una forma de sobrellevar la sobrecarga laboral. En la baja realización personal intervienen elementos cognitivo-aptitudinales que se evidencian en sentimientos de baja realización personal, incompetencia y fracaso. Se caracteriza por una percepción negativa del trabajo y autorreproches por no haber alcanzado los objetivos propuestos. En la despersonalización intervienen componentes actitudinales y comportamentales que se traducen en el intento que realiza el trabajador de poner distancia entre sí mismo y los receptores de su servicio, ignorándolos activamente y considerándolos objetos impersonales, por medio de una actitud cínica e indiferente (GIL-MONTE y PEIRÓ, 1999).

El síndrome de *burnout* es un proceso cíclico que puede repetirse varias veces a lo largo del tiempo, de forma que una persona puede experimentar los tres componentes varias veces en diferentes épocas de su vida y en el mismo o en diferente trabajos (CASTAÑEDA y GARCÍA, 2010).

La presente investigación se centra en el estudio de este síndrome en el ámbito docente, concretamente en la educación secundaria, en torno a la cual existe cierto consenso en considerarla como la etapa educativa generadora de más *burnout* en los profesores (MORIANA y HERRUZO, 2003; ARANDA, PANDO y PÉREZ REYES, 2004). Las consecuencias de esta situa-

ción no solo alcanzan al profesor, en su salud física y bienestar psicológico, sino que también inquietan a la organización, en aspectos tales como el ausentismo o abandono y, por consiguiente, repercute en el alumno, quien es el directo receptor de la buena o mala calidad del servicio prestado por el docente (DOMENECH, 1995).

En este contexto, una personalidad madura y una situación vital favorable serían factores protectores ante el desgaste profesional, así como las habilidades sociales y estilos de afrontamiento y de resolución de conflictos adaptativos (GANTIVA, JAIMES y VILLA, 2010).

Para analizar la influencia de estos factores en la prevalencia del síndrome, este trabajo se enmarca bajo el constructo teórico-empírico de la personalidad eficaz (MARTÍN DEL BUEY, ZAPICO, MARTÍN, DAPELO, MARCONE y GRANADOS, 2008; MARTÍN DEL BUEY y ZAPICO, 2003; DAPELO y MARTÍN DEL BUEY, 2007; DAPELO, MARCONE, MARTÍN DEL BUEY, MARTÍN y ZAPICO, 2006; MARTÍN, CASTELLANOS y GARCÍA, 2012; FUEYO, 2010; GONZÁLEZ, CASTRO y MARTÍN, 2011). Se trata de un compendio de competencias personales y sociales que se articulan en torno a cuatro componentes del yo:

146

- a) **Fortalezas del yo:** competencia integrada por *autoconcepto* y *autoestima*, que dan respuesta a las preguntas existenciales ¿quién soy yo? y ¿cómo me valoro?
- b) **Demandas del yo:** competencia integrada por *motivación*, *atribuciones* y *expectativas*, que dan respuesta a las preguntas existenciales ¿qué quiero?, ¿qué expectativas tengo de conseguirlo? y ¿de quién o de qué depende su consecución exitosa?
- c) **Retos del yo:** competencia integrada por *afrontamiento de problemas* y *toma de decisiones*. Da respuesta a las preguntas ¿qué problemas tengo para alcanzar los objetivos? y ¿cómo tomo las decisiones?
- d) **Relaciones del yo:** competencia integrada por *empatía*, *asertividad* y *comunicación*. Responde a las preguntas existenciales de ¿cómo me comunico?, ¿cómo intento ponerme en el lugar del otro? y ¿cómo interactúo sin dejar de ser yo mismo?

La personalidad eficaz no pretende ser un compendio de la totalidad de competencias que configuran la personalidad de un sujeto, sino que –tomando como antecedentes el modelo de madurez psicológica de Heath (1965), el de competencia de White (1959), Waters y Sroufe (1983) y Garmezy y Masten (1991), el de inteligencia emocional como rasgo (PETRIDES, PÉREZ GONZÁLEZ y FURNHAM, 2007), el de habilidades de Mayer y Salovey

(1997), el de competencias emocionales de Goleman (1998) y Bradberry y Greaves (2005), las inteligencias múltiples de Gardner (1999), la Triarquica de Sternberg (1985), y la inteligencia emocional-social del Modelo de Bar-On (2006)– persigue el objeto de articular en torno al yo las competencias personales y sociales consensuadas por la literatura científica como modificables o maleables mediante programas de entrenamiento –y no temporal y situacionalmente estables, como se les supone a los rasgos (ROMERO, 2005)– y que a su vez hayan demostrado ser trascendentes para la salud, el bienestar y la adaptación óptima al medio (GARAIGORDOBIL y DURÁ, 2006; TAPIA, FIORENTINO y CORRECHÉ, 2003; RODRÍGUEZ, RUIZ y GOÑI, 2006; SELIGMAN, REIVICH, JAYCOX y GILLHAM, 2005; ALUICIO y REVELLINO, 2011; BAUMINGER, MORASH y SCHORR, 2005; PAN-SKADDEN, WILDER, SPARRING, SEVERTSON, DONALSON, POSTMA, BEAVERS y NEIDERT, 2009).

Desde este marco teórico, el objetivo del presente trabajo es analizar, mediante un modelo de ecuaciones estructurales, la influencia negativa de las competencias que contempla el constructo de personalidad eficaz en la aparición y desarrollo del síndrome de *burnout* en docentes de educación secundaria.

2. MÉTODO

2.1 PARTICIPANTES

La muestra se compone de 93 profesores de seis centros educativos diferentes, que imparten docencia en la ESO, todos ellos en la provincia de Burgos. Presentan edades comprendidas entre los 27 y los 64 años (media de 42,8 años), con una experiencia laboral media de 14,6 años como docentes. 38 eran varones (40,9%) y 55 mujeres (59,1%). El 78,5% de la muestra (73 profesores) impartían sus clases en centros urbanos, frente al 21,5% (20 profesores) que lo hacían en centros rurales; y el 73,1% en centros públicos (68 profesores), frente al 26,9% en concertados (25 profesores).

2.2 INSTRUMENTOS

Adaptación al castellano de Seisdedos (1997) del Cuestionario de *burnout* de Maslach (MBI), de Maslach y Jackson (1981 y 1986). Compuesto por 22 ítems con formato de respuesta tipo Likert (0= nunca, 6= a diario), permite recoger información concreta sobre el nivel de *burnout* percibido por los docentes en su actividad cotidiana. Presenta adecuados índices de consistencia interna (alfa de Cronbach de 0,90 para la escala de agotamiento).

to, 0,79 para la escala de despersonalización y 0,71 para la de realización personal) y presenta una estructura tridimensional:

1. Subescala de **Agotamiento emocional** (AE). Consta de 9 ítems. Valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Cuanto mayor es la puntuación en esta subescala, mayor es el agotamiento emocional y el nivel de *burnout* experimentado por el sujeto.
2. Subescala de **Despersonalización** (D). Formada por 5 ítems. Valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. Cuanto mayor es la puntuación en esta subescala, mayor es la despersonalización y el nivel de *burnout* experimentado por el sujeto.
3. Subescala de **Realización personal** (RP). Se compone de 8 ítems. Evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. Cuanto mayor es la puntuación en esta subescala, mayor es la realización personal y menor es el grado de *burnout*.

Este instrumento goza de un amplio consenso y evidencia empírica en cuanto a su adecuación para la evaluación de este constructo, así como sobre sus propiedades psicométricas de fiabilidad y validez, tanto en la versión original como en la española (JENARO, FLORES y GONZÁLEZ-GIL, 2007). Aunque no hay puntuaciones de corte a nivel clínico para medir la existencia o no de *burnout*, puntuaciones altas en *Agotamiento emocional* y *Despersonalización* y bajas en *Realización personal* definen el síndrome.

148

Cuestionario de personalidad eficaz para adultos (CPE-A) de López-Pérez (2011). Compuesto por 23 ítems con formato de respuesta tipo Likert (1= nunca, 5= siempre), evalúa el nivel de desarrollo de las siguientes competencias:

1. **Facilidad relacional** (FR). Se define como la competencia que demuestra las habilidades sociales y conductas asertivas de un individuo dentro de un contexto social necesarias para comunicarse cómodamente con los demás, siendo capaz de expresar emociones, sentimientos, deseos, derechos, etc., de forma adecuada. Está formada por un total de cinco ítems.
2. **Autoestima laboral** (AL). Hace referencia a la autoestima como un factor influyente en el buen desempeño laboral. Se define como una actitud individual sobre la competencia, desempeño y valor profesional a lo largo de una dimensión positiva / negativa,

y es señalada como un factor importante en la explicación del desempeño y satisfacción laboral. Compuesto por dos ítems.

3. **Autoestima personal (AP)**. Hace referencia al concepto que tenemos de nosotras mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, y hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter. Compuesta por cinco ítems.
4. **Atribución de causalidad interna del éxito (AIE)**. Hace referencia a un estilo atribucional eficaz, en el que la persona se atribuye a sí mismo el éxito y, además, lo puede controlar. Compuesta por cinco ítems.
5. **Expectativas positivas de éxito (EP)**. Hace referencia a la valoración optimista acerca de la posibilidad de alcanzar eficazmente un objetivo particular. Compuesta por seis ítems.

Este instrumento presenta adecuados índice de consistencia interna, tanto del cuestionario global (alpha de Cronbach de 0,86) como de sus factores (todos superiores a 0,68).

2.3 PROCEDIMIENTO

En primer lugar, se establecía contacto personal con un responsable –un docente– en cada uno de los seis centros educativos, que tenía por función hacer llegar los protocolos de aplicación con los dos cuestionarios (MBI y CPE-A), y las instrucciones para su contestación a los profesores de su centro dispuestos a participar en este estudio. Se les informaba que la participación era voluntaria y anónima, y se les pedía que fuesen lo más sinceros posible. Estas instrucciones se presentaban en el encabezado del protocolo. La recogida de los cuestionarios corría a cargo de los responsables de cada centro, que los hacían llegar a los firmantes de este trabajo personalmente.

2.4 ANÁLISIS DE DATOS

Para someter a prueba el objetivo de este trabajo, se llevará a cabo un Modelo de Ecuaciones Estructurales (*Structura Equation Modeling*, SEM) mediante el programa AMOS 21 (ARBUCKLE, 2003). En la literatura se ha ido proponiendo un conjunto de índices de ajuste que pretenden determinar hasta qué punto es adecuado un determinado modelo (BENTLER, 1990; BOLLLEN y LONG, 1993; HU y BENTLER, 1998 y 1999; WIDAMAN y THOMPSON, 2003; YUAN, 2005):

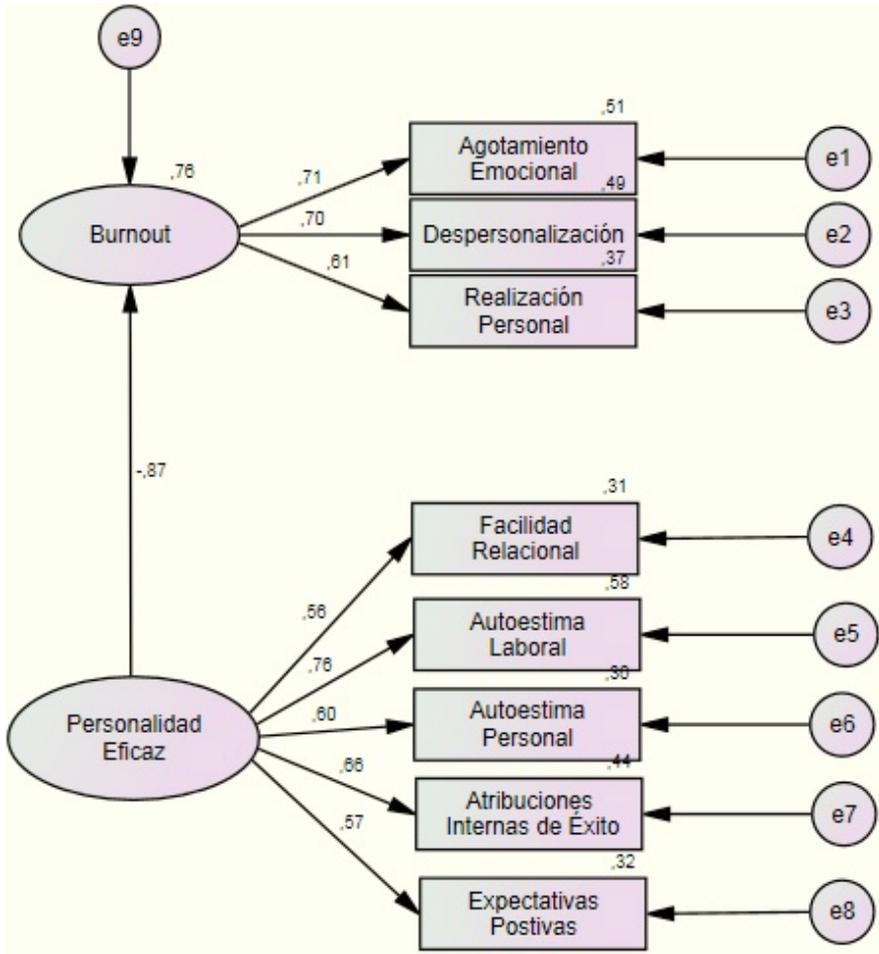
- De carácter absoluto, el SRMR (Root Mean Square Residual) y el GFI (Goodness-of-Fit Index). Un modelo con SRMR menor de 0,08 indicaría que es un modelo con un ajuste razonable, mientras 0,05 indicaría un modelo con buen ajuste. En el GFI (JÖRESKOG y SÖRBOM, 1984), mejor que cualquier otro índice de tipo absoluto (HOYLE y PANTER, 1995), valores iguales o superiores a 0,9 indican un ajuste adecuado del modelo.
- De carácter parsimonioso, el RMSEA (Root MSE of Aproximation). Medida de error por grado de libertad del modelo, que permite tener una idea de la parsimonia del modelo. Los valores del índice se interpretan de forma que un modelo con RMSEA menor de 0,08 indicaría que es un modelo con ajuste razonable, mientras 0,05 indicaría un modelo con buen ajuste (BROWNE y CUDECK, 1993).
- De carácter incremental, el CFI (Comparative Fit Index), TLI (the Tucker Lewis Index), NFI (Normal Fix Index). Tanaka (1993) considera que son de los índices relativos de mayor uso y mejor comportamiento. Oscilan entre 0 y 1, considerándose el valor de 0,90 el mínimo requerido para defender el modelo (BENTLER y BONNET, 1980).
- Por último, la interpretación del cociente X^2/gf considera que un cociente 4 supone un ajuste moderado del modelo, mientras que aquellos valores cercanos a 2 son considerados como óptimos (BROOKE, RUSSELL y PRICE, 1988).

3. RESULTADOS

El modelo sometido a prueba (M1) recoge como variables latentes el síndrome de *burnout* (SB) y la Personalidad Eficaz (PE), y como endógenas el *Agotamiento emocional*, la *Despersonalización* y la *Realización personal* (del *burnout*) y la *Facilidad relacional*, la *Autoestima laboral*, la *Autoestima personal*, las *Atribuciones internas de éxito* y las *Expectativas positivas de éxito* (de la personalidad eficaz). En él se hipotetiza con la influencia de la PE sobre el SB, tal y como se recoge en la figura 1.

FIGURA 1

Modelo 1 (M1) que relaciona la personalidad eficaz con los niveles de *burnout* en profesores de educación secundaria



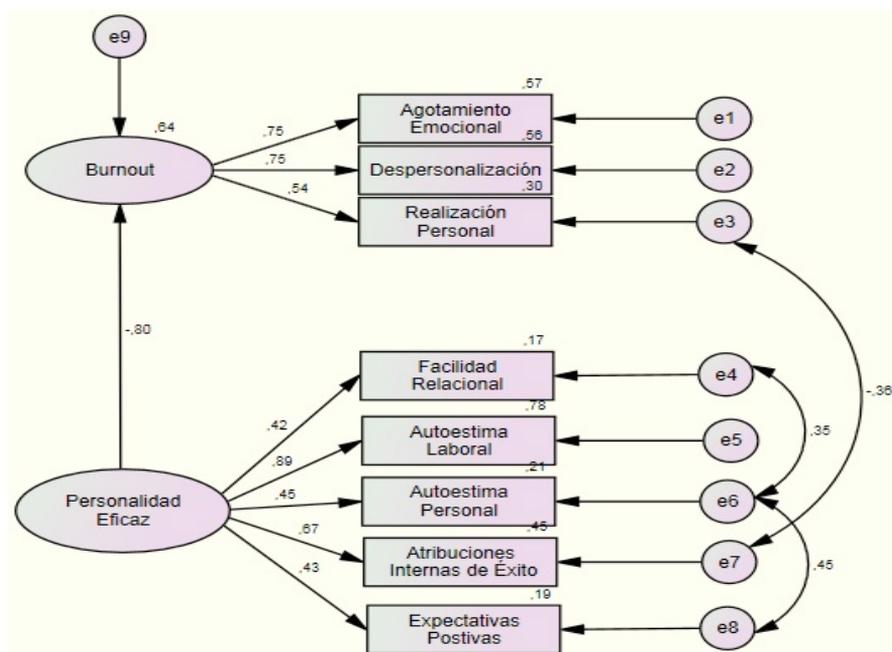
El valor de los índices de ajuste para M1 es: $\chi^2 = 52,68$ ($p = ,000$); SRMR = $,0994$, RMSEA = $,173$, $\chi^2/g.l. = 2,77$, CFI = $,785$, TLI = $,683$, NFI = $,715$ y GFI = $,813$. Estos índices señalan que se debe rechazar el Modelo 1.

Sin embargo, gracias al espacio teórico que posibilita el SEM en la interpretación de los errores, el modelo puede mejorarse. La estimación de la correlación de los errores puede incrementar la capacidad del modelo para reflejar los datos reales, identificando además de forma más precisa las fuentes de variación ajenas a los factores (BOLLEN, 1989). En otras palabras, el SEM permite a través de la correlación de errores, controlar la variación en las puntuaciones producida por el error de medida. En este sentido,

sometemos a prueba un modelo idéntico al anterior –que denominaremos Modelo 2 (M2)– pero que contempla tres covarianzas entre los errores (figura 2). Covarían los errores e3 y e7 (asociados a RP y AIE); e4 y e6 (asociados a FR y AP), y e6 y e8 (asociados a AP y EP).

FIGURA 2

Modelo 2 (m2) similar al M1 pero contemplando tres covariaciones entre errores



El valor de los índices de ajuste para M2 es: $\chi^2 = 24,753$ ($p = ,074$); SRMR = $,084$, RMSEA = $,096$, $\chi^2/df = 1,54$, CFI = $,944$, TLI = $,902$, NFI = $,866$ y GFI = $,906$. Estos índices apuntan un buen ajuste de los datos al modelo, mejorando significativamente el modelo anterior M1 (Delta $\chi^2(3) = 27,927$; $p < ,001$).

La relación directa de PE con el SB es negativa, alta y significativa ($-0,80$; $p = 0,006$).

4. CONCLUSIONES

La salud mental de los profesores es un componente básico en la calidad de la educación, afectando tanto a su rendimiento docente y también a la salud mental de los estudiantes (CLARO y BEDREGAL, 2003). Es por tanto un aspecto al que cabe prestar especial atención, más si esta profesión parece contar con elevados riesgos de dificultades o problemas mentales.

D’Oria, Pecori, Della y otros (2004) encontraron en una muestra de más de 3400 trabajadores de diferentes sectores, recogida por un periodo de 11 años, que el riesgo de los docentes en el desarrollo de trastornos psiquiátricos fue de 2, 2,5 y 3 veces superior a la de los oficinistas, profesionales de la salud y «trabajadores de cuello azul», respectivamente. En concreto, con el SB, gran cantidad de estudios han demostrado que la educación es un contexto de trabajo en el que los docentes parecen ser más propensos a sufrir este síndrome, el cual, a su vez, se ha vinculado a niveles pobres de salud mental (ZHANG, ZHAO, XIAO, ZHENG, XIAO, CHEN y CHEN, 2014).

Sin dejar fuera los múltiples factores organizacionales que propician contextos estresantes en el trabajo (MASLACH, SCHAUFELI y LEITER, 2001), los investigadores están prestando cada vez más atención al enfoque que estudia las diferencias individuales y de personalidad en los trabajadores como factores protectores ante el estrés laboral, pues se observan notables variaciones en los niveles de estrés y depresión y en el número de bajas laborales entre dichos profesionales (ALBANESI, DE BORTOLI y TIFNER, 2006). Desde esta perspectiva, se aborda en este trabajo la PE como elemento favorecedor de bienestar y salud mental, y como punto de partida para la formación docente que les permita afrontar situaciones de estrés y evitar así la aparición de diversas enfermedades producidas por el estrés crónico.

Siguiendo la teoría sociocognoscitiva de Bandura (1991), se considera que las cogniciones de los individuos influyen en aquello que estos perciben y hacen. A su vez, estas cogniciones (equivalentes en el modelo de PE a las esferas *Fortalezas del yo* y *Demandas del yo*) se ven modificadas por los efectos de sus acciones y por la acumulación de las consecuencias observadas en los demás (que recoge el modelo teórico de la PE en las esferas de *Relaciones* y *Retos del yo*). En este sentido, la Personalidad Eficaz recoge y amplía el concepto de autoeficacia de Bandura, que también ha demostrado de forma consistente en la literatura su relación inversa con el SB. La PE va más allá de la evaluación de las cogniciones que se tienen sobre uno mismo, contemplando además el desempeño (eficacia o competencia) real. Supone un marco teórico empírico que permite delimitar el número de dimensiones básicas objeto de entrenamiento –recuérdese que el constructo se presenta (DAPELO y otros, 2006) como un compendio de competencias modificables

y maleables, por lo tanto entrenables–, y que como se ha demostrado aquí se relaciona de manera inversa, alta y significativa con el SB (-0,80; $p=0,006$).

Sin embargo, los resultados deben tomarse con ciertas precauciones en base a las limitaciones del presente estudio. La metodología ha sido transversal, evaluándose el síndrome de *burnout* y la personalidad eficaz en un solo tiempo. Sería interesante llevar a cabo estudios longitudinales, permitiendo obtener información sobre cómo fluctúan ambos constructos a lo largo del tiempo. Asimismo, la muestra pertenece toda ella a niveles de educación secundaria, siendo de interés extrapolar el objetivo del trabajo a otros niveles educativos. Además, la muestra es enteramente de la provincia de Burgos, por lo que en futuras investigaciones sería adecuado integrar docentes de otros territorios y, por tanto, con otras realidades laborales, así como aumentar el número de participantes de cara a una mayor representatividad.

Teniendo en cuenta estas limitaciones, se puede concluir que se ha alcanzado de forma satisfactoria el objetivo del presente trabajo, que fue probar la influencia positiva de la personalidad eficaz para evitar la aparición y el curso del síndrome de *burnout*. La PE englobaría una serie de competencias personales y sociales, todas ellas potencialmente entrenables mediante programas específicos, que funcionarían como factor protector frente al síndrome de *burnout* en el ámbito docente (al menos en educación secundaria). Estos resultados apuntan a que la promoción de intervenciones diferenciales en función de los perfiles competenciales que presenten los docentes servirán para mejorar sus niveles de bienestar, su satisfacción y rendimiento laboral.

154

BIBLIOGRAFÍA

- ALBANESI, S., DE BORTOLI, M. y TIFNER, S. (2006). «Aulas que enferman». *Psicología y Salud*, 16 (2), pp. 179-185.
- ALUICIO, A. y REVELLINO, M. (2011). «Relación entre autoeficacia, autoestima, asertividad y rendimiento académico, en estudiantes que ingresaron a Terapia Ocupacional». *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 11(2), pp. 3-17. doi: 10.5354/0717-6767.2011.17775.
- ARANDA, C., PANDO, M. y PÉREZ REYES, M. B. (2004). «Apoyo social y síndrome de quemarse en el trabajo o *burnout*: una revisión». *Psicología y Salud*, 14(1), pp. 79-87.
- ARBUCKLE, J. L. (2003). *AMOS 5.0 [Computer software]*. Chicago: SPSS.
- ARÍS, N. (2009). «El síndrome de *burnout* en los docentes». *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), pp. 829-848.

- BANDURA, A. (1991). «Social cognitive theory of self-regulation». *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, (50), pp. 248-287. doi: 10.1016/0749-5978(91)90022-1.
- BAR-ON, R. (2006). «The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI)». *Psicothema*, 18(1), pp. 13-25.
- BAUMINGER, H., MORASH, J. y SCHORR, N. (2005). «Social information processing and emotional understanding in children with LD». *Journal of learning disabilities*, 38(1), pp. 45-61.
- BENTLER, P. M. (1990). «Comparative fit indexes in structural models». *Psychological Bulletin*, 107, pp. 238-246. doi: 10.1037//0033-2909.107.2.238.
- y BONNET, D. C. (1980). «Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures». *Psychological Bulletin*, 88(3), pp. 588-606. doi: 10.1037/0033-2909.88.3.588.
- BOLLEN, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. Nueva York: John Wiley y Sons.
- y LONG, J. S. (1993). *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage.
- BRADBERRY, T. y GREAVES, J. (2005). *The emotional intelligence quick book*. Nueva York: Simon and Schuster.
- BROOKE, P. P., RUSELL, J. R. y PRICE, J. L. (1988). «Discriminant validation of measures of job satisfaction, job involvement and organizational commitment». *Journal of Applied Psychology*, 73, pp. 139-145. doi: 10.1037/0021-9010.73.2.139.
- BROWNE, M. W. y CUDECK, R. (1993). «Alternative ways of assessing model fit». En K. A. BOLLEN y J. S. LONG (eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park: Sage.
- CASTAÑEDA, A. E. y GARCÍA, G. J. E. (2010). «Prevalencia del síndrome de agotamiento profesional (*burnout*) en médicos familiares mexicanos: análisis de factores de riesgo». *Revista colombiana de psiquiatría*, 39(1), pp. 67-84. doi: 10.1016/s0034-7450(14)60237-7.
- CASTILLO, S. (2001). «Síndrome de *burnout* o síndrome de agotamiento profesional». *Medicina Legal de Costa Rica*, 17(2), pp. 11-14.
- CLARO, S. y BEDREGAL, P. (2003). «Aproximación al estado de salud mental del profesorado en 12 escuelas de Puente Alto, Santiago, Chile». *Revista médica de Chile*, 131(2), pp. 159-167. doi: 10.4067/s0034-98872003000200005.
- DAPELO, B. y MARTÍN DEL BUEY, F. (2007). «Personalidad eficaz en el contexto de la educación técnico profesional». *Revista de Orientación Educativa*, 21(39), pp. 13- 29.
- DAPELO, B., MARCONE TRIGO, R., MARTÍN DEL BUEY, F., MARTÍN PALACIO, E., y FERNÁNDEZ ZAPICO, A. (2006). «Adaptación chilena del Cuestionario de Personalidad Eficaz para Adolescentes». *Psicothema*, 18(1), pp. 130-134.
- DE LAS CUEVAS, C. (2003). «*Burnout* en los profesionales de la atención a las drogodependencias». *Trastornos Adictivos*, 5(2), pp. 107-113. doi: 10.1016/s1575-0973(03)78559-6.
- DOMÉNECH, D. (1995). «Introducción al síndrome *burnout* en profesores y maestros y su abordaje terapéutico». *Psicología Educativa*, 1, pp. 63-78.
- D'ORIO, V., PECORI, F., DELLA, M. y otros (2004). «Is there any correlation between psychiatric disease and the teaching profession?» *La Medicina del Lavoro*, 95(5), pp. 339-353.

- DURÁN, M. A., EXTREMERA, N. y REY, L. (2001). «*Burnout* en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior». *Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17, pp. 45-62.
- FREUDENBERGER, H.J. y RICHELSON, G. (1980). *Burnout: The cost of & achievement*. Garden City, NY: Doubleday.
- FUEYO, E. (2010). «Evaluación de la personalidad eficaz en segundo y tercer ciclo de educación primaria». *Revista de Psicología y Educación*, 1(5), pp. 35-50.
- GANTIVA, C. A., JAIMES, S. y VILLA, M. C. (2010). «Síndrome de *burnout* y estrategias de afrontamiento en docentes de primaria y bachillerato». *Psicología desde el Caribe*, 26, pp. 36-50.
- GARAIGORDOBIL, M. y DURÁ, A. (2006). «Relaciones del autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años». *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), pp. 37-64.
- GARDNER, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Nueva York: Basic Books. Versión castellana: (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GARMEZY, N. y MASTEN, A. (1991). «*The protective role of competence indicators in children at risk*». En E. M. CUMMINGS, A. L. GREENE y K. K. KARRAKER (eds), *Life-span developmental psychology: perspectives on stress and coping*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp.151-176.
- GIL-MONTE, P. y PEIRÓ, J. Ma. (1999). «Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo». *Anales de Psicología*, 15, pp. 261-268.
- GOLEMAN, D. (1998). *La inteligencia emocional en la empresa*. Vergara: Argentina.
- GONZÁLEZ, M., CASTRO, P. y MARTÍN, M. E. (2011). «Personalidad eficaz en estudiantes chilenos de Ingeniería de primer año». *Formación universitaria*, 4(5), pp. 3-12.
- GUERRERO, E. y CASTRO, V. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- GUIC, E., BILBAO, M. A. y BERTÍN, C. (2002). «Estrés laboral y salud en una muestra de ejecutivos chilenos». *Revista Médica de Chile*, 130, pp. 1101-1112. doi: 10.4067/s0034-98872002001000004.
- HEATH, D. H. (1965). *Explorations of maturity*. Nueva York, Apleton: Century Crofts.
- HOYLE, R. H. y PANTER, A. T. (1995). «Writing about structural equation models». En R. H. HOYLE, *Structural equation modeling: concepts, issues, and applications*. Newbury Park, CA: Sage.
- HU, L. y BENTLER, P. M. (1998). «Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification». *Psychological Methods*, 3, pp. 424-453. doi: 10.1037//1082-989x.3.4.424.
- (1999). «Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives». *Structural Equation Modeling*, 6, pp. 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118.

- JENARO, C., FLORES, N. y GONZÁLEZ-GIL, F. (2007). «Síndrome de *burnout* y afrontamiento en trabajadores de acogimiento residencial de menores». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(1), pp. 107-121.
- JÖRESKOG, K. G. y SÖRBOM, D. (1984). *LISREL VI user's guide* (3rd ed.). Mooresville, IN: Scientific Software.
- LÓPEZ-PÉREZ, J. (2011). «Tipologías modales multivariadas de personalidad eficaz en población adulta de 30 a 60 años». Tesis inédita de maestría o doctorado. Universidad de Oviedo.
- MARTÍN, E., CASTELLANOS, S. y GARCÍA, M. (2012). «La personalidad eficaz y los modelos de enseñanza: un estudio comparativo entre alumnos españoles y estadounidenses». *Aula abierta*, 40(1), pp. 115-128.
- MARTÍN, F., ZAPICO, A., MARTÍN, E., DAPELO, B., MARCONE, R. y GRANADOS, P. (2008). «Cuestionario de personalidad eficaz para la formación profesional». *Psicothema*, 20(2), pp. 224-228.
- MARTÍN DEL BUEY, F. y FERNÁNDEZ ZAPICO, A. (2003). «Programa de desarrollo de la personalidad eficaz en contextos educativos: primeros resultados». *Magister*, 19, pp. 277-291.
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1981). *MBI: Maslach Burnout Inventory*. Manual Palo Alto: University of California, Consulting Psychologists Press.
- (1982). «Burnout in health professions: A social psychological analysis. En G. SANDERS y J. SULS (eds.), *Social psychology of health and illness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- (1986). *Maslach ch Burnout Inventory* (2.^a ed., 1.^a ed. de 1981). Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B. y LEITER, M. P (2001). «Job burnout». *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397-422.
- MAYER, J. D., y SALOVEY, P. (1997). «The intelligence of emotional intelligence». *Intelligence*, 17(4), pp. 433-442.
- MORIANA, J. A. y HERRUZO, J. (2004). «Estrés y burnout en profesores». *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, pp. 597-621.
- PAN-SKADDEN, J. y otros (2009). «The use of behavioural skills training and in-situ training to teach children to solicit help when lost: A preliminary investigation». *Education and Treatment of Children*, 32(3), pp. 259-370. doi: 10.1353/etc.0.0063.
- PETRIDES, K. V., PÉREZ GONZÁLEZ, J. C. y FURNHAM, A. (2007). «On the criterion and incremental validity of trait emotional intelligence». *Cognition and Emotion*, 21, pp. 26-55. doi: 10.1080/02699930601038912.
- QUICENO, J. M. y VINACCIA, S. (2007). «Burnout: síndrome de quemarse en el trabajo (SQT)». *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), pp. 117-125.
- RODRÍGUEZ, A., RUIZ, S. y GOÑI, A. (2006): «Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia». *Revista de Investigación Psicosocial*, 15(1), pp. 81-94. doi: 10.4321/s1132-05592006000100006
- ROMERO, E. (2005). «¿Qué unidades debemos emplear? Las “dos disciplinas” de la psicología de la personalidad». *Anales de psicología*, 21(2), pp. 244-258.
- SEISDEDOS, N. (1997). *MBI. Inventario «Burnout» de Maslach: manual*. Madrid: TEA.

- SELIGMAN, M. E. P., REIVICH, K., JAYCOX, L. y GILLHAM, J. (2005). *Niños optimistas*. Barcelona: Random House Mondadori, S.A.
- STERNBERG, R. J. (1985). *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: University Press.
- TANAKA, J. S. (1993). «Multifaceted conceptions of fit in structural equation models». En K. A. BOLLEN y J. S. LONG (eds.), *Testing structural equation models*. Newbury Park, CA: Sage, pp. 10-39.
- TAPIA, M., FIORENTINO, M. y CORRECHÉ, M. (2003). «Soledad y tendencia al aislamiento en estudiantes adolescentes, su relación con el autoconcepto». *Fundamentos en Humanidades*, 7-8, pp. 163-172.
- TRAVERS, C. y COOPER, C. (1997). *El estrés de los profesores*. Barcelona: Paidós.
- WATERS, E. y SROUFE, L. A. (1983). «A developmental perspective on competence». *Developmental Review*, 3, pp. 79-97.
- WHITE, R. W. (1959). «Motivation reconsidered: The concept of competence». *Psychological Review*, 66, pp. 297-333. doi: 10.1037/14156-005.
- WIDAMAN, K. F. y THOMPSON, J. S. (2003). «On specifying the null model for incremental fit indices in structural equation modeling». *Psychological Methods*, 8, pp. 16-37. doi: 10.1037/1082-989x.8.1.16.
- YUAN, K. H. (2005). «Fit indices versus test statistics». *Multivariate Behavioral Research*, 40, pp. 115-148. doi: 10.1207/s15327906mbr4001_5.
- ZHANG, L., ZHAO, J., XIAO, H. y otros (2014). «Mental health and burnout in primary and secondary school teachers in the remote mountain areas of Guangdong Province in the People's Republic of China». *Journal of Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 10, pp. 123-130. doi: 10.2147/ndt.s56020.