

Seminario Final de Psicología
**Regulación emocional, Burnout y Engagement en
los docentes de nivel primario**



Alumna: Lardone, Melina

Legajo: PSI02090

Línea de investigación: Regulación emocional – Medrano, Leonardo

RESUMEN

El presente trabajo final de graduación (TFG) tiene como objetivo analizar la Regulación Emocional Cognitiva en docentes de nivel primario de la República Argentina y su relación con dos fenómenos opuestos, el *Burnout* y el *Engagement*. Los instrumentos que se utilizaron fueron el Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), la adaptación cordobesa del Utrecht Work Engagement (UWES), el Maslach Burnout Inventory- General Survey (MBI-GS) adaptado en la población de trabajadores cordobeses, y una encuesta sociodemográfica confeccionada específicamente para este trabajo. Dichas escalas se aplicaron a 200 participantes de la República Argentina.

Este trabajo tuvo como hipótesis que los docentes de nivel primario que hagan uso de estrategias funcionales de regulación emocional cognitiva presentarán menores niveles de *burnout* y mayores de *engagement* y, de manera contraria, que aquellos que hagan uso de estrategias disfuncionales de regulación emocional cognitiva presentarían mayores niveles de *burnout* y menores de *engagement*.

Los resultados obtenidos confirmaron dichas hipótesis y concluyeron que el uso de las estrategias funcionales de regulación emocional cognitiva se asocia a mayores niveles de *engagement* y menores de *burnout*, mientras que el uso de las estrategias disfuncionales, se asocia a mayores niveles de *burnout* y menores de *engagement*.

Palabras clave: Regulación Emocional Cognitiva, Burnout, Engagement, Psicología Organizacional, Docentes.

ABSTRACT

This undergraduate final project (UFP) aims to analyze the Emotional Cognitive Regulation in teachers of primary level of the Republic Argentina and its relation with two opposite phenomena, the Syndrome of Burnout and the Engagement. The instruments used were the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ), the Utrecht Work Engagement (UWES), the Maslach Burnout Inventory - General Survey (MBI-GS), both adapted in the population of hard-working natives of Córdoba, and a survey sociodemographic made specifically for this work. The above mentioned scales were applied to 200 participants of the Republic Argentina.

This work had as hypothesis that the teachers of primary level who use functional strategies of emotional cognitive regulation would present minors level of burnout and major of engagement and, in an opposite way, that those that use dysfunctional strategies of emotional cognitive regulation would present major levels of burnout and minors of engagement.

The results confirmed those hypotheses and concluded that the use of the functional strategies of emotional cognitive regulation associates to major levels of engagement and minors of burnout, whereas the use of the dysfunctional strategies associates to major levels of burnout and minors of engagement.

Key words: Emotional Cognitive Regulation, Burnout, Engagement, Organizational Psychology, Teachers.

INTRODUCCIÓN.....	1
ANTECEDENTES.....	8
JUSTIFICACIÓN	12
TEMA.....	14
PROBLEMA	14
OBJETIVO GENERAL.....	14
OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	14
HIPÓTESIS.....	15
MARCO TEÓRICO	16
PSICOLOGÍA POSITIVA: UN NUEVO PARADIGMA	16
PSICOLOGÍA DE LA SALUD OCUPACIONAL: LA SALUD EN EL TRABAJO.....	17
PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL POSITIVA.....	18
SÍNDROME DE <i>BURNOUT</i>	20
EL ENGAGEMENT	28
Teorías psicosociales.....	34
REGULACIÓN EMOCIONAL	37
EL ÁMBITO DOCENTE	46
METODOLOGÍA	55
DISEÑO.....	55
TIPO DE ESTUDIO	55
POBLACIÓN	55
MUESTRA	55
INSTRUMENTOS	56
PROCEDIMIENTO.....	58
PROPUESTA DE ANÁLISIS DE DATOS	59
CONSIDERACIONES ÉTICAS	59
ANÁLISIS DE DATOS.....	60
ANÁLISIS DESCRIPTIVOS, SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS	76
ANÁLISIS DE COMPARACIÓN DE MEDIAS.....	78
ANÁLISIS CORRELACIONALES	87
DISCUSIONES.....	93
INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	93

LIMITACIONES.....	99
FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN.....	100
BIBLIOGRAFÍA.....	102

Índice de tablas

Tabla 1.	60
Tabla 2.	61
Tabla 3.	61
Tabla 4.	62
Tabla 5.	63
Tabla 6.	64
Tabla 7.	65
Tabla 8.	66
Tabla 9.	67
Tabla 10.	69
Tabla 11.	70
Tabla 12.	71
Tabla 13.	72
Tabla 14.	73
Tabla 15.	74
Tabla 16.	76
Tabla 17.	77
Tabla 18.	77
Tabla 19.	78
Tabla 20.	79
Tabla 21.	79
Tabla 22.	80
Tabla 23.	81
Tabla 24.	82
Tabla 25.	83
Tabla 26.	84
Tabla 27.	85
Tabla 28.	86
Tabla 29.	87
Tabla 30.	88
Tabla 31.	91
Tabla 32.	91
Tabla 33.	92

Índice de gráficos

Figura 1. Engagement en el trabajo como opuesto del burnout.	31
Figura 2. El modelo modal de la emoción.....	40
Figura 3. El proceso modal de regulación emocional.....	43
Figura 4. Modelo de Demandas y Recursos Laborales.....	53
Figura 5. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Rumiación.	60
Figura 6. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Catastrofización.....	61
Figura 7. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Autoculparse.	62
Figura 8. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Culpar a otros.	63
Figura 9. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Poner en perspectiva.....	64
Figura 10. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Aceptación.....	65
Figura 11. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Focalización positiva. ...	66
Figura 12. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Reinterpretación positiva.	67
Figura 13. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Refocalización en los planes.	68
Figura 14. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Dedicación.	70
Figura 15. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Absorción.	71
Figura 16. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Agotamiento.	72
Figura 17. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Cinismo.	73
Figura 18. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Despersonalización.....	74
Figura 19. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Ineficacia.	75
Figura 20. Porcentaje de la variable Sexo	77
Figura 21. Porcentaje de la variable Ámbito de trabajo.....	78

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, se ha venido evidenciando el poder que poseen las emociones siendo éstas capaces no sólo de dañar la salud sino también de beneficiarla, estando relacionadas dichas posibilidades con la capacidad personal para regularlas de manera efectiva (Gross & Thompson, 2007). Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno (2013) consideran a las emociones como una aspecto central de todo ser humano al actuar como guía en las interacciones de los sujetos, poseyendo así un papel de gran importancia en las formas de relacionarse, en la interpretación de los estímulos, las tomas de decisiones, entre otras cosas.

Koole (2009) plantea que por lo general las personas recurren al uso de estrategias para disminuir, mantener o lograr algún dominio sobre las emociones, luego de una evaluación sobre las mismas. Es así que Thompson (1994) define la regulación emocional como aquellas estrategias que tienen el fin de mantener, aumentar o suprimir un estado afectivo en curso. Esto se logrará ya sea alterando alguno de los factores que anteceden a la emoción o bien, modificando algún aspecto de la emoción misma (Gross, 1998).

Reyna & Brussino (2009), establecen que la regulación emocional implica procesos de distinta índole, correspondientes a los niveles fisiológico, cognitivo y conductual. Así, consideran que de esta manera podría pensarse cómo las emociones organizan la atención y actividad, facilitan determinadas estrategias para sobreponerse a los obstáculos y, de esta manera, resolver problemas.

Dentro del nivel cognitivo, Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno (2015) mencionan como estrategias cognitivas de regulación emocional las señaladas a continuación: (1)

rumiación o focalización en los pensamientos, (2) catastrofización, (3) autoculparse, (4) culpar a otros, (5) poner en perspectiva, (6) aceptación, (7) focalización positiva, (8) reinterpretación positiva y (9) refocalización; correspondiendo las primeras cuatro a respuestas disfuncionales frente a las cinco siguientes.

Se considera que el simple hecho de estudiar los mecanismos responsables de regular las emociones primarias es de suma importancia al ser considerado como un componente primordial de la salud mental de las personas, ya sea sobre el aspecto afectivo y cognitivo como en el social (Gross, 2001).

En el ámbito laboral más específicamente, las emociones han ido adquiriendo un lugar de notable consideración al habérselas relacionado con ciertos aspectos tales como el funcionamiento grupal, la satisfacción laboral, el liderazgo, entre otros (Best, Downey & Jones, 1997).

Grandey (2000) afirma que en este ámbito las emociones han sido ignoradas al tener como concepción que el ambiente de trabajo era "racional y frío", donde las emociones no tenían lugar. Esta visión se ha ido desvaneciendo poco a poco a medida que más investigaciones han ido demostrando cómo las emociones en el trabajo pueden ser un factor que contribuya a la explicación de importantes fenómenos tanto individuales como organizacionales (Arvey, Renz & Watson, 1998).

Feldman & Blanco (2006) establecen que en las últimas dos décadas se han proliferado las investigaciones con el fin de entender tanto la estructura como el funcionamiento de las emociones y la afectividad sobre la conducta humana y su impacto en el ambiente laboral.

En este contexto, de acuerdo con Casullo (2002) un análisis retrospectivo de las teorías psicológicas tradicionales, como las teorías psicoanalíticas o la cognitiva, permite apreciar que las mismas se han centrado en el estudio del desajuste emocional, focalizando en el tratamiento de las disfunciones y el abordaje asistencial de problemas psicopatológicos. Es más, si bien gran parte de la investigación se ha concentrado en el estudio de las consecuencias negativas del trabajo (Martínez, Cifre, Llorens & Salanova, 2002), principalmente considerando el síndrome de burnout en diferentes tipos de profesionales y grupos ocupacionales, Salanova & Llorens (2008) destacan que más recientemente, en el marco de la Psicología Organizacional Positiva, también se han incrementado estudios acerca del *engagement*, entendido el mismo como aquello opuesto al *burnout*.

Para Maslach (1993) *burnout*, en términos generales, hace referencia a una respuesta que se presenta de manera prolongada frente a estresores crónicos a nivel personal y relacional en el contexto del trabajo. De manera tradicional, se lo ha definido como un síndrome de índole psicológica caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal, que se puede presentar en individuos que no poseen ninguna patología y que trabajan con otras personas (Maslach, 1993).

Por su parte, Bresó, Salanova & Schaufeli (2007) señalan que la determinación de este síndrome es en base a las siguientes cuatro dimensiones: agotamiento, despersonalización, cinismo e ineficacia profesional. Por ello, se podría decir que los trabajadores que padecen *burnout* comunican una marcada disminución de los propios recursos emocionales- agotamiento-, señalan sentir un distanciamiento negativo respecto a otras personas –despersonalización- y las tareas laborales –cinismo-, y finalmente,

señalan sentirse poco competentes para realizar adecuadamente las tareas de su trabajo – ineficacia-.

Ahora bien, pese a importantes desarrollos e investigaciones realizadas en los factores psicosociales implicados en el trabajo, la mayoría está circunscripta a aquellos factores negativos, quedando sin explorar en profundidad los polos positivos experimentados por los trabajadores durante su actividad laboral (Castellano, Cifre, Sponton, Medrano & Maffei, 2013). Es por esta razón que en las últimas décadas han proliferado estudios tendientes a indagar aquellos factores que favorecen el desarrollo de las fortalezas humanas (Seligman, 2003).

En relación a esto, cabe destacar que la Psicología Organizacional Positiva surge como paradigma con el objetivo principal de comprender, predecir y optimizar las fortalezas de las personas y los grupos en las organizaciones, así como su gestión efectiva (Castellano et al., 2013) y así, pone su interés en mejorar la salud de los trabajadores en las organizaciones laborales buscando no sólo la ausencia de enfermedad sino un estado de bienestar y funcionamiento óptimo (Salanov et al., 2005).

De acuerdo con Castellano et al. (2013) dentro de estos factores que se han considerado como claves en el capital psicológico positivo, está el *engagement*, referenciado como lo opuesto al *Burnout*, síndrome explicitado con anterioridad.

El *engagement* se define como aquel estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado en función de tres vectores: vigor, dedicación y absorción. Refiere a un estado afectivo-cognitivo persistente que no se focaliza en un objeto, evento o

situación particular y por tanto, no respondería a un estado específico y momentáneo (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2002).

De acuerdo con Salanova & Llorens (2008), los trabajadores con alto nivel de *engagement* manifestarán alta energía y conexión con su trabajo y una autopercepción eficaz en el afrontamiento de las diferentes demandas diarias de sus empleos.

El *engagement* ha demostrado ser de gran valor para mejorar el desempeño de los trabajadores y aumentar su bienestar psicológico (Castellano et al., 2013). Siguiendo los mismos autores, se observa que los empleados con *engagement* pueden centrarse y dedicar todos sus recursos y habilidades en su trabajo, presentando además mayor colaboración con su entorno inmediato. Asimismo, que transmiten a otras personas su compromiso afectando el desempeño del equipo, tanto de manera directa

Retomando lo mencionado con anterioridad, cabe destacar que Salanova, Grau & Martínez (2005) sostienen que el síndrome de *burnout* afecta a todas las profesiones. Sin embargo, suele ser más invasivo en ocupaciones y servicios donde las relaciones humanas configuran el eje, tal como en el ámbito de la educación (Eastman, 1996). Más aún, dentro de las diferentes profesiones que tienen por objeto ofrecer servicios públicos asistenciales, los docentes presentan unos niveles de “*burnout*” destacados (Brown & Ralph, 1994; Schamer & Jackson, 1996).

Se resalta que los profesionales dedicados a la educación, sin distinción del nivel educativo en el que imparten docencia, se enfrentan día a día a demandas muy exigentes y a condiciones laborales que suponen una alta implicación emocional en su trabajo (Martínez, Grau, & Salanova, 2002). Asimismo, experimentan en su actividad diaria una

situación de desequilibrio entre las demandas de su trabajo y los recursos organizacionales y/o personales con los que cuentan, cuya cronificación puede propiciar la aparición del síndrome de *burnout* (Vandenberghe & Huberman, 1999).

Schaufeli (2005) plantea que las fuentes implicadas en la aparición de este dentro del contexto educativo son múltiples, identificándose estresores que actúan en un nivel organizacional (e.g. el centro educativo; sistema de enseñanza, etc.), de equipo (e.g. relación con los compañeros; jefe de estudios, etc.) o interpersonal (e.g. relación con el alumnado, sus padres, etc.).

En relación con esto, educativo Extremera & Fernández-Berrocal (2004) establecen la importancia del poder razonar sobre nuestras emociones, así como percibir las y comprenderlas ya que esto pone en marcha el desarrollo de los procesos de regulación emocional, los cuales ayudarían a moderar e inclusive prevenir los efectos del estrés docente.

El presente proyecto de investigación aplicada se desarrolla en el marco de Trabajo de Graduación Final de la Licenciatura en Psicología de la Universidad Empresarial Siglo 21, dentro de la línea de investigación de Regulación Emocional cuyo director es Leonardo Adrián Medrano. Debido a la importancia que tiene la regulación emocional en la salud mental de las personas así como también las implicancias del síndrome de *burnout* y el *engagement*, se circunscribirá al análisis de las relaciones entre las estrategias de regulación emocional con el *burnout* y el *engagement*, en una muestra de docentes de nivel primario de Argentina. Se realizará un diseño de investigación *ex post facto* de caso único, con una población de 200 docentes de nivel primario de

Argentina, a los cuales se les aplicará el CERQ (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire), la adaptación cordobesa (Spontón, Medrano, Maffei, Spontón y Castellano, 2012) del *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES), y el *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) validado en la población de trabajadores cordobeses por Spontón, Maffei, Spontón, Medrano y Castellano (2011), con el fin de recabar datos que permitan establecer la relación existente entre la regulación emocional con el *burnout* y el *engagement*, en mencionada población.

ANTECEDENTES

Dentro de los mismos, se puede mencionar un estudio realizado por Castellano, Cifre, Spontón, Medrano & Maffei (2013) cuya investigación tuvo como objetivo la puesta a prueba de un modelo explicativo donde las emociones positivas presentan una relación positiva con el *engagement*, y negativa con el *burnout*. De igual manera, se plantea que las emociones negativas presentaría una relación directa y negativa con el *engagement*, y directa y positivas con el *burnout*. Fue realizado con una muestra de 407 trabajadores de empresas privadas de Argentina, seleccionados por medio de un muestreo no probabilístico accidental. Los instrumentos utilizados fueron la versión en castellano del Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS), la versión al castellano del Maslach Burnout Inventory Human Services Survey, la versión en español del Utrecht Work Engagement Scale (UWES) y finalmente el PANAS (Positive and Negative Affect Schedule). Como resultado se obtuvo una relación directa y positiva entre las relaciones positivas y el *engagement* y una relación directa y negativa entre las mismas y el *burnout*. Se expresa que las conclusiones de Modelos de Ecuaciones Estructurales muestran que el modelo presenta un buen ajuste a los datos y un considerable valor explicativo.

Por otra parte, Trólogo, Melchor y Medrano (2014) realizaron un estudio de tipo correlacional referido a la regulación emocional en conductores. El objetivo fue expresado como la evaluación de la relación entre las dificultades en la regulación de las emociones y los estilos de conducción vehicular. Se aplicaron medidas autoinforme a una muestra de 137 conductores argentinos que conducían vehículos con regularidad. Como resultado se obtuvo que aquellos conductores que presentaban mayores dificultades en diferentes dimensiones de regulación emocional presentaron un estilo de conducción más

ansioso, agresivo, disociativo y riesgoso, mientras que los conductores con menores dificultades para regular sus emociones evidenciaron un estilo de conducción más cordial y prudente.

Otro estudio que se puede mencionar fue realizado por Viera, Hernández & Fernández (2007) en el que se propone como objetivo determinar la prevalencia del estrés laboral percibido por docentes, la afectación por el síndrome de *Burnout* y la presencia de síntomas de estrés y las asociaciones existentes entre las mencionadas variables. Se realizó un estudio de tipo transversal con 885 maestros venezolanos y se utilizó como instrumento el cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes en una versión hispana, un Inventario de Estrés para maestros y un Cuestionario de Síntomas de Estrés. Las conclusiones a las que se llegaron mostraron que el agotamiento es el componente del *burnout* de mayor afectación, y que la edad y el estrés laboral percibido por el docente constituyen los mejores predictores del agotamiento emocional. Para la despersonalización, lo es el estrés laboral percibido y el sexo del docente, y los factores laborales que provocan mayor estrés son el volumen de trabajo, factores relacionados con los alumnos, salarios inadecuados, el déficit de recursos materiales y la escasez de equipos y facilidades para el trabajo. Se observó la presencia de los síntomas de estrés en los tres componentes del *burnout*.

Por otro lado, tomando como población a docentes de nivel básico, Ros Pérez-Chueco (2016) realizó una investigación tendiente a evaluar el grado de optimismo, *engagement*, autoeficacia y satisfacción laboral en docentes de un centro de Primaria de la Región de Murcia. En el estudio participaron 30 personas, siendo 4 hombres y 26 mujeres. Los instrumentos utilizados fueron el «Life Orientation Test» revisado (LOT-R)

Scheier y Carver, 1985), el cuestionario adaptado por Salanova Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau de la versión de *engagement* para estudiantes, la subescala de Maslach-Burnout Inventory-General Survey, y el cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23. Los resultados indicaron que los trabajadores con una situación laboral en intirinidad presentaban más vigor, dedicación, autoeficacia y satisfacción intrínseca que los trabajadores que tenían una situación fija. En cuanto al sexo, los hombres presentaban menor puntuación en las dimensiones de absorción, autoeficacia, satisfacción intrínseca y satisfacción por participación, en relación a las mujeres. Y, por último, se encontró que las personas que tienen una jornada laboral intensiva, presentan altos niveles de absorción, satisfacción intrínseca, autoeficacia y optimismo.

Asimismo, Hakanen, Bakker & Schaufeli (2006) utilizaron el modelo de las demandas y recursos laborales como la base de la propuesta de que hay dos procesos paralelos involucrados en el bienestar laboral entre los profesores, llamados proceso energético y proceso motivacional. Se realizó un estudio de tipo correlacional con el fin de comprobar las siguientes hipótesis: (1) Las demandas laborales están relacionadas con la mala salud a través del *burnout*, (2) Los recursos laborales están relacionados con el compromiso organizacional a través del *engagement*, (3) Los recursos laborales están relacionados negativamente al *burnout*, y (4) El *burnout* está relacionado negativamente con el compromiso organizacional. Para medir el *burnout* se utilizó la escala MBI mientras que para medir el *engagement* el UWES. Asimismo para la medición de los recursos y demandas laborales se utilizó el Cuestionario de la Organización saludable (HOB). La muestra fue de 2038 profesores. Los resultados demostraron que las demandas laborales están relacionadas de manera positiva al *burnout* y la mala salud mientras que

los recursos laborales están relacionados positivamente al *engagement* y el compromiso organizacional, y negativamente con el *burnout*. Además, que los síntomas del *burnout* están relacionados negativamente con el compromiso organizacional y positivamente con la mala salud, mientras que el *engagement* está asociado positivamente con el compromiso organizacional.

Finalmente, Fiorilli, Gabola, Pepe, Meylan, Curchod-Ruedi & Albanese (2015) realizaron una investigación enfocada en los factores de riesgo y protección para el síndrome de *burnout*, considerando el papel de dos sistemas escolares diferentes – el italiano y el suizo. El objetivo fue observar si la intensidad emocional y el descontento por el apoyo social afectaban los niveles de los profesores con *burnout*. Participaron un total de 275 profesores de escuela primaria (n italiana = 140; n suiza = 135). El agotamiento de profesor, la intensidad emocional y el descontento por el apoyo recibido respectivamente fueron evaluados por el medio del Inventario de Agotamiento de Maslach, el Cuestionario de Competencia Emocional y el Cuestionario de Apoyo Social. Como resultado se obtuvo que tanto en muestras italianas como en las suizas, la intensidad emocional jugó un papel importante en relación al agotamiento emocional y el logro personal, mientras que la disconformidad con el apoyo recibido afectó todas las medidas de agotamiento del profesor.

JUSTIFICACIÓN

Se considera valorable la mirada que no sólo hace foco en la ausencia de enfermedad sino que también busca un estado de bienestar y funcionamiento óptimo, tal como lo es el objetivo de la Psicología Positiva Organizacional (Salanov et al., 2005).

De acuerdo con Ros Pérez- Chuecos (2016), en el ámbito de la psicología del trabajo se ha continuado con la tendencia de centrarse en lo negativo: estrés, conflictos organizacionales, al seguir siendo influenciado por el paradigma médico. Sin embargo, trae como necesidad de tratar esta perspectiva negativa para ir a hacia un sentido más positivo que contemple la motivación, la energía, entre otros factores para contar con la presencia cada vez mayor de empleados psicológicamente más sanos, que puedan permanecer y progresar en un contexto de cambios continuos. Pero se resalta que para alcanzar esto, no sólo depende del sujeto sino también de una buena organización.

Es así que se observa, específicamente referido al ámbito laboral, una gran proliferación de investigaciones realizadas sobre los factores psicosociales negativos implicados en el trabajo (Castellano et al., 2013), aunque a lo largo de las últimas décadas se han desarrollado estudios tendientes a indagar aquellos factores que favorecen el desarrollo de las fortalezas humanas (Seligman, 2003).

El campo de la docencia puede ser interpelado desde estas polaridades. En función de ello, es menester considerar un trabajo de investigación realizado en la Universidad de Málaga, España. El mismo plantea la necesidad e importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado debido a que, entre otras razones, la investigación demuestra que adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a

afrontar de manera exitosa los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el ámbito educativo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

De acuerdo con los autores, el poder razonar sobre nuestras emociones, el poder percibir las y comprenderlas, implica el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y asimismo prevenir los efectos negativos del estrés docente. Conceden en que es un hecho la experiencia de los docentes de una creciente variedad de trastornos y síntomas relacionados con la ansiedad, la ira, la depresión y el *burnout*, siendo algunas de sus fuentes la falta de disciplina del alumnado, problemas comportamentales, el número excesivo de alumnos por aula, la falta de motivación por parte de ellos, entre otros.

De esta manera, y considerando no sólo la salud mental en términos de ausencia de trastornos psíquicos sino también desde la perspectiva de la promoción y atención a los factores que inciden positivamente en ella, se cree de utilidad ahondar en las estrategias de regulación emocional en los docentes locales y buscar si existe relación con uno de los elementos causantes del malestar docente, el *burnout*, y su contrario, el *engagement*.

TEMA

Regulación emocional en docentes de nivel primario: relación con el Burnout y el Engagement.

PROBLEMA

¿Qué relación existe entre la regulación emocional, el burnout y el engagement en docentes de nivel primario?

OBJETIVO GENERAL

Analizar la regulación emocional cognitiva en docentes de nivel primario y su relación con el Burnout y el Engagement.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar la asociación entre las estrategias funcionales de la regulación emocional cognitiva y las dimensiones del *burnout* y el *engagement*.

Identificar la asociación entre las estrategias disfuncionales de la regulación emocional cognitiva y las dimensiones del *burnout* y el *engagement*

Describir si existen diferencias en la regulación emocional cognitiva, el *burnout* y el *engagement*, según características sociodemográficas.

HIPÓTESIS

Los docentes de nivel primario que hagan uso de estrategias funcionales de regulación emocional cognitiva presentarán menores niveles de *burnout* y mayores de *engagement*.

Los docentes de nivel primario que hagan uso de estrategias disfuncionales de regulación emocional cognitiva presentarán mayores niveles de *burnout* y menores de *engagement*.

MARCO TEÓRICO

PSICOLOGÍA POSITIVA: UN NUEVO PARADIGMA

Durante un largo tiempo la mayoría de los psicólogos se han enfocado en el estudio de lo patológico, por lo que muchas personas ligan estrechamente a la psicología con el estudio de la psicopatología y, por consiguiente, a la psicoterapia (Blázquez, Martínez Medina, Gutiérrez- Hernández, & Medina Calvillo, 2010).

Blázquez, Martínez Medina, Gutiérrez- Hernández, & Medina Calvillo (2010) sitúan el surgimiento de una nueva sub disciplina, la Psicología Positiva, en el año 1988 a partir de los desarrollos de Seligman. Se da como una respuesta frente a una necesidad complementaria al modo habitual de contemplar la realidad psicológica en términos de no sólo considerar aspectos negativos sino también aquellos positivos del funcionamiento humano para llegar a una mejor comprensión de los aspectos clínicos (Vázquez, Hervás & Ho, 2006).

Desde sus comienzos, Seligman (1999) definió la Psicología Positiva como el estudio científico del funcionamiento humano óptimo. Sheldon & King (2001) la refieren a un estudio científico de las fuerzas y virtudes humanas naturales, una disciplina que tiene el interrogante de cuál es la naturaleza de la eficacia del funcionamiento del ser humano, que centra la atención en los potenciales, motivos y capacidades de éste. Más recientemente, Carr (2007) hace referencia a que es una rama dedicada principalmente del estudio científico de las fuerzas y de la felicidad del ser humano.

Salanova (2008) considera que esta perspectiva ‘más’ positiva del funcionamiento humano y organizacional puede ofrecer respuestas a demandas que surgen desde el

mismo contexto en que acontecen los fenómenos, desde los cambios que están aconteciendo en las sociedades modernas. Para la autora, a partir de los cambios en las sociedades, se debe considerar que con ellas también le suceden cambios en las organizaciones, los cuales impactan en los puestos laborales e influyen consecuentemente en la seguridad la salud y el bienestar de los trabajadores.

El reto que plantean las organizaciones modernas es la proactividad de sus empleados, acompañada de iniciativa personal, colaboración con los demás, entre otras tantas cosas; esto no puede alcanzarse con una fuerza saludable al estilo tradicional sino más bien con el logro de empleados que estén satisfechos con sus trabajos, que no experimenten estrés laboral y que muestren índices bajos de absentismo (Salanova, 2008).

PSICOLOGÍA DE LA SALUD OCUPACIONAL: LA SALUD EN EL TRABAJO

Si bien se puede decir que el estudio de la salud psicosocial de los empleados tiene una larga tradición – comienza con el Health and Munition Workers Committee en Gran Bretaña en 1915- es recién cuando en la década de los '90 cuando la Psicología de la Salud Ocupacional aparece como una especialidad de la Psicología (Barling y Griffith, 2003).

Salanova & Schaufeli (2009) sostienen que esta nueva especialidad se ocupa de aplicar la Psicología en pos de la mejora de la calidad de vida laboral y de la protección y promoción de la seguridad, la salud y el bienestar consecuente de los trabajadores. En este contexto, se destaca que la Psicología de la Salud Ocupacional toma una concepción

amplia de la salud mental ocupacional que no sólo incluye el bienestar afectivo de los empleados sino que también considera aspectos cognitivos, motivacionales y conductuales (Warr, 1996). Además, contempla el estudio de los empleados en grandes empresas y el estudio del desempleo y la interferencia en la relación familia-trabajo (Salanova & Schaufeli, 2009). Otro aspecto a destacar es que su estudio se enfoca desde diversas perspectivas tomando al empleado individualmente, el clima social de trabajo y el ambiente tanto intra como extraorganizacional; de esta manera es una disciplina científica y una profesión que tiene aplicaciones a la gestión de los recursos humanos (Salanova & Schaufeli, 2009).

Estos autores agregan que esto último planteado es posible ya que ofrece respuestas a demandas que emergen frente a los cambios que están aconteciendo en las sociedades modernas.

Para Salanova & Schaufeli (2009) el futuro está en la investigación y aplicación de esto desde una definición positiva de la salud ya que, a pesar de los intentos, la Psicología de la Salud Ocupacional ha adoptado en la práctica un modelo centrado en el trastorno, en aquello que va mal como lo urgente a ser intervenido en primer plano.

PSICOLOGÍA ORGANIZACIONAL POSITIVA

La vieja concepción que tiene a los empleados como instrumentos para conseguir los fines empresariales está siendo reemplazada por una Psicología Organizacional Positiva (PoP) que toma a la salud del trabajador como una meta en sí misma y que se

define como el estudio científico tanto del funcionamiento óptimo como de la gestión efectiva de las personas y de los grupos e las organizaciones (Salanova, 2008).

El objetivo de la PoP es la descripción, la explicación y predicción el funcionamiento óptimo en los contextos organizacionales así la optimización y potenciación de la calidad de vida laboral y organizacional (Salanova, 2008), se busca descubrir las características de la ‘buena vida organizacional’ o mejor dicho la vida organizacional positiva (Salanova, Martínez y Llorens, 2005; Salanova y Schaufeli, 2004)

Salanova (2008) sostiene que para el logro de todo lo explicitado, se debe centrar no en uno sino en múltiples niveles del funcionamiento óptimo y la vida organizacional positiva, siendo estos el nivel individual, interindividual, grupal, organizacional y social. Agrega que entonces es de importancia el conocimiento acerca del cómo se desarrolla la motivación intrínseca y el *engagement* o vinculación psicológica con el trabajo, el papel que juegan las creencias positivas sobre las propias competencias, el cómo lograr conciliar los ámbitos trabajo-familia, en qué se basa el desarrollo de la satisfacción y la felicidad en el trabajo, cómo pueden las organizaciones contribuir al crecimiento y el bienestar psicológico de las personas, entre otras cosas.

Es de total importancia destacar que no implicaría un cambio de la Psicología negativa por la positiva en términos de reemplazo sino que la Psicología Positiva vaya en aumento como una perspectiva científica complementaria a la vieja Psicología (Park, Peterson & Sun, 2013) y desde esta perspectiva es importante para la PoP conocer cómo se desarrolla la motivación intrínseca y el *engagement*, el papel que juegan las creencias positivas sobre las competencias de cada uno, la forma de poder conciliar los ámbitos

familia-trabajo, la manera de contribuir al desarrollo de la satisfacción y la felicidad en el trabajo, cómo las organizaciones pueden aportar al crecimiento y el bienestar psicológico de los individuos y grupos que la componen, entre otras cosas (Salanova & Schaufeli, 2009).

SÍNDROME DE *BURNOUT*

Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker (2001) rescatan que el concepto del *burnout* estuvo inicialmente ligado a los servicios como el cuidado de la salud, la educación y el trabajo social, pero que con el correr del tiempo, ha sido expandido a otras profesiones y grupos de profesionales. En los últimos años el estudio del *burnout* se ha ampliado a todo tipo de profesiones y grupos ocupacionales como trabajadores que trabajan con datos - teletrabajadores- o trabajadores que trabajan con cosas - operarios en una industria (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, 2000). Y al mismo tiempo se puede observar en poblaciones pre-ocupacionales como los estudiantes universitarios, estando en este caso el síndrome ligado al estar quemado por los estudios y sus efectos como la depresión, el malestar psicosocial (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005).

Cabe destacar que la investigación realizada en base al síndrome de *burnout* ha ido virando hacia su contrario: el *engagement*, dejando así de mirar exclusivamente el polo negativo y ampliando su interés al polo positivo: el bienestar del trabajador (Schaufeli et al., 2001).

Por otro lado, Maslach & Schaufeli (1993) plantean que el concepto en cuestión ha emergido primero como un problema social y no como un constructo académico,

siendo de esta manera un desarrollo más bien pragmático que pensado en términos de preocupaciones académicas.

Si se realiza un recorrido histórico del desarrollo del concepto de *burnout*, se puede apreciar una primera fase el foco puesta en las descripciones clínicas y una segunda fase, más empírica si se quiere, abocada a la investigación sistemática y en particular a la evaluación de este fenómeno (Maslach & Schaufeli, 1993).

Freudenberger (1974) & Maslach (1976), consideran que los primeros artículos en relación al tema aparecieron a mediados de la década de los '70 en los Estados Unidos. La significancia de esto radica en el hecho de que fue el puntapié inicial para los posteriores desarrollos y se le dio el nombre a este fenómeno (Schaufeli et al., 2001).

Para Salanova & Llorens (2008) el estudio del *burnout* no es una cuestión de modas y de unos cuantos, sino que se emprende frente a una necesidad social que buscaba mejorar la salud y la calidad de vida de las personas. Es así que también para Schaufeli et al. (2001) la forma en que se identificó y se lo etiquetó, ilustra su origen social. Estos autores toman como hito importante la experiencia de Freudenberger: siendo psiquiatra, trabajaba en un organismo de asistencia médica alternativa y observó que varios de los voluntarios con quienes él trabajaba, en un período de alrededor de un año, experimentaron un gradual agotamiento emocional y una pérdida de la motivación y compromiso, acompañado de una variedad de síntomas mentales y físicos. Así, para dar cuenta de este estado mental de agotamiento, usó un término que estaba siendo utilizado coloquialmente para referir a los efectos del abuso crónico de las drogas: “*burnout*” (Schaufeli et al., 2001).

Aproximadamente en la misma época, Maslach (1976), investigadora de la psicología social, fue estudiando las formas en que las personas salían adelante frente a la agitación emocional en el trabajo. De acuerdo con Schaufeli et al. (2001), ella estaba particularmente interesada en algunas estrategias cognitivas como la indiferencia o la distancia (*detached concern*) y la deshumanización en defensa propia (*deshumanization in self-defense*) pero pronto descubrió que éstas tenían implicancias para la identidad profesional y el desempeño laboral, y posteriormente adoptó el término “*burnout*” para referirse a ello.

Esto no quiere decir que el fenómeno no existió previamente a esto y en esto se pueden tomar los aportes de Burisch (2001) quien presenta ejemplos de estados psicológicos que habían sido descritos previamente en la literatura y que coinciden con la descripción que actualmente se hace del *burnout* pero que hasta entonces era nominado de diversas formas (e.g., “reacción de agotamiento”).

Schaufeli et al. (2001) establecen que el caso de Miss Jones de Schwartz y Will fue el más prominente y hasta citado ejemplo del *burnout*. También rescatan que los ensayistas retrataron personajes ficticios “quemados” mucho antes de que el concepto fuera presentado en los ‘70. Además, por ejemplo, la descripción del protagonista en Bruddenbrooks, publicado en el año 1922, incluye los rasgos más esenciales de burnout tales como la fatiga extrema y la pérdida de idealismo y pasión por el trabajo de uno (Schaufeli et al., 2001).

La pregunta que se hacen estos autores radica en por qué este fenómeno no atrajo la atención hasta los mediados de 1970. Farber (1983) sugiere que los trabajadores

americanos se habían vuelto cada vez más desconectados y alienados de sus comunidades y que incrementaron sus esfuerzos para lograr cumplimiento personal y satisfacción de su trabajo, siendo la combinación de estas dos tendencias causa de un aumento en las expectativas de cumplimiento en los trabajadores y de una disminución en los recursos para enfrentarse a las frustraciones. Es importante destacar también un cambio que se ve en los servicios de asistencia: originalmente estaban circunscriptos a la comunidad pero después de la Segunda Guerra Mundial los servicios sociales se volvieron más profesionalizados, burocratizados e inclusive aislados. Los clientes estaban cada vez más necesitados de estos servicios y, con la mayor interferencia gubernamental que se estaba dando, se encontraban frente a la dificultad de encontrar el compromiso profesional en los servicios de asistencia y la decepción y el agotamiento, el *burnout*, comenzaron a ser más comunes (Farber, 1983).

Por otro lado, Cherniss (1980) argumentó que fue la tendencia de la individualización de la sociedad moderna la que incrementó la presión sobre los servicios de asistencia y que por la desintegración del tejido social tradicional, mayor cantidad de problemas piden ser resueltos por profesionales en vez de acudir a los vecinos, amigos u otros miembros de la comunidad.

Según Schaufeli et al. (2001) esto lleva a la introducción del concepto del *burnout* recién en la mitad de los '70 con un gran desarrollo de artículos y material que se desplegó incesantemente durante los siguientes cinco años. Asimismo, estos autores coinciden en que estos primeros desarrollos tuvieron implicancias significativas en torno al uso del concepto del *burnout* por varias razones. Primero, porque el término fue utilizado por diferentes autores con gran variedad en su uso, de manera que estos

escritores a veces hablaban de fenómenos diferentes nominándolos con el mismo constructo; en segundo lugar porque el concepto fue estirado y extendido para abarcar mucho más de lo que incluía en un principio, llegando en algunos casos a acaparar fenómenos opuesto como la sobre carga y su contrario (Schaufeli et al., 2001). Por ello podría concordarse con Maslach (1982) y Maslach & Jackson (1984) quienes plantean que el problema es que el concepto terminó abarcando diferentes cosas sin significar nada a la vez.

Recapitulando, se habló inicialmente de las dos fases del desarrollo del concepto del *burnout*: una más bien teórica y una segunda más empírica. Una última de las cuestiones relativas a los primeros avances que Schaufeli et al. (2001) destacan es el largo tiempo transcurrido hasta que se empieza a desplegar la segunda fase. Desde un estudio realizado por Perlman & Hartman (1982) se vio que de 48 artículos publicados entre los años 1974 y 1981, sólo el 10% tenían algunos datos empíricos y que dentro de los restantes se consideraba el estrés producido por las diferentes profesiones, los estresores y su relación con el *burnout*, algunos análisis de casos para ilustrar y finalmente algunas estrategias preventivas como recomendaciones. Por esta razón, los autores mencionados señalan que a pesar de que se dice mucho del *burnout*, hay poca evidencia para confirmar o corroborar lo que se dice.

Esta fase empírica comienza a expandirse hacia los '80, momento en que varios autores delinearon sus modelos de trabajo y propusieron varias ideas e intervenciones, presentando al mismo tiempo formas de corroborar evidencia como encuestas y cuestionarios, entrevistas, estudios de casos clínicos, etc. (Schaufeli et al., 2001).

Siguiendo con el delineamiento histórico que realizan Schaufeli et al. (2001) es posible

observar que las investigaciones en esta etapa han tendido a hacer foco en factores referidos a lo laboral más que en otro tipos de variables, siendo ejemplo de las primeras la satisfacción labora, el estrés laboral (carga laboral, rol conflictivo, ambigüedad del rol), el retiro laboral, las expectativas laborales, las relaciones con los pares y con los supervisores, relaciones con clientes, el tipo de posición y el tiempo en el trabajo, entre otras, y siendo ejemplo de las segundas variables aquellas referidas principalmente a las personales - locus de control, salud, relaciones con la familia y amigos, soporte social, compromiso.

Bien como se fue mencionando, el *burnout* ha sido definido en base a diferentes criterios. Por su parte, Schaufeli & Enzmann (1998) lo definen como aquel estado mental persistente y negativo, que mantiene una íntima relación con el trabajo y que se presenta en individuos “normales”, en los cuales aparece como característica particular el agotamiento acompañado de malestar, un sentimiento de reducida competencia y motivación, así como también del desarrollo de actitudes disfuncionales en el trabajo. Green, Walkey & Taylor (1991) agregan que existe evidencia empírica de que el agotamiento y el cinismo constituyen el corazón o las dimensiones clave del *burnout*.

Para Maslach (1993) *burnout*, en términos generales, hace referencia a una respuesta que se presenta de manera prolongada frente a estresores crónicos a nivel personal y relacional en el contexto del trabajo. De manera tradicional, se lo ha definido como un síndrome de índole psicológica caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal, que se puede presentar en individuos que no poseen ninguna patología y que trabajan con otras personas (Maslach, 1993).

Por su parte, Bresó, Salanova & Schaufeli (2007) señalan que la determinación de este síndrome es en base a las siguientes cuatro dimensiones: agotamiento, despersonalización, cinismo e ineficacia profesional. Por ello, se podría decir que los trabajadores que padecen *burnout* comunican una marcada disminución de los propios recursos emocionales- agotamiento-, señalan sentir un distanciamiento negativo respecto a otras personas –despersonalización- y las tareas laborales –cinismo-, y finalmente, señalan sentirse poco competentes para realizar adecuadamente las tareas de su trabajo –ineficacia-.

Adentrándose en los principales factores psicosociales responsables del desarrollo del síndrome, en función de los desarrollos de Bresó, Salanova, Schaufeli & Nogareda (2007) se destaca el género como variable individual, siendo las mujeres quienes presentan niveles más altos de *burnout*, y variables de personalidad, estando más propensas a sufrir *burnout* las personas con baja estabilidad emocional y locus de control externo. A esto se le agrega también la falta de eficacia profesional como un factor predisponente más, la falta de apoyo social y/o de redes sociales del individuo y más a nivel organizacional se incluyen los aspectos relacionados con el contenido del puesto, la falta de clima laboral positivo y la falta de reciprocidad (Bresó et al., 2007)

Investigaciones recientes demostraron que, más allá de las ocupaciones de cada individuo, el *burnout* se estaría produciendo como consecuencia de crisis sucesivas de eficacia generadas, quizás, por la presencia de altas demandas y pobres recursos que sostenido en el tiempo daría como resultado agotamiento, distancia mental e ineficacia profesional (Llorens, García & Salanova, 2005).

De esto se desprende que existen dos procesos que podrían explicar la etiología de este fenómeno. Salanova & Llorens (2008) establecen el primero en término de las demandas interpersonales que implican el trabajo con pacientes u otros sujetos que pueden hasta llegar a consumirles emocionalmente: se opta por la despersonalización como estrategia de afrontamiento con el fin de evitar el contacto con la fuente originaria del malestar, lo que llevaría en algunos casos a una reducida realización personal. El segundo, para los mismos autores, es de naturaleza más general, aplicable a cualquier ocupación. Cherniss (1993) esboza que, independientemente del trabajo, la falta de confianza en uno mismo, en las propias competencias, es un factor de suma importancia en el desarrollo del *burnout*.

En palabras de Salanova & Llorens (2008) existe un lenguaje común, en términos de medida del fenómeno en cuestión, que viene del Maslach Burnout Inventory (MBI). Su uso comenzó y se ha extendido desde el año 1981 cuando Maslach y Jackson establecieron los criterios de medida y evaluación (Salanova & Llorens, 2008). Considerando las etapas que hicieron al desarrollo del concepto, también se puede establecer un cierto recorrido en cuanto al MBI. Originariamente, se construyó circunscripto al sector educacional y personal del sector servicios (como personal de enfermería, asistentes sociales), fue denominado por ello como Maslach Burnout Inventory-Human Services Survey (MBI-HSS) y medía tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal (Salanova & Llorens, 2008).

A pesar de las múltiples medidas de evaluación del *burnout*, puede decirse que el MBI sigue siendo el instrumento por excelencia para la medida y evaluación del *burnout*

(Salanova & Llorens, 2008) y se ha llegado a construir un instrumento de medida útil para medir dicho síndrome en todo tipos de trabajos- el Maslach Burnout Inventory General Survey (MBI-GS)- publicado en 1996 por Schaufeli, Leiter, Maslach y Jackson (Schaufeli & Taris, 2005).

Finalmente, en vistas a futuro, una de las cuestiones que merece atención refiere a las estrategias de intervención psicosocial. Salanova & Llorens (2008) consideran que los resultados de la evaluación del *burnout* tendrían que poder posibilitar la posterior intervención. Lorente, Salanova & Martínez (2007) y Salanova et al. (2007) esbozan posibles intervenciones posibles, entre las cuales se pueden mencionar la búsqueda de cambios en el ambiente de trabajo –reducción de demandas laborales, aumento de recursos laborales-, cambios en la persona- aumentos de recursos personales- así como también cambios en la interacción persona-trabajo. Así, las estrategias de intervención abarcarían desde un nivel más individual, a un nivel más bien organizacional e incluso, una combinación de ambas; de esta manera, por ejemplo, si el problema está en que existen altas demandas laborales y/o recursos laborales, el foco estaría puesto en la organización y las estrategias se orientarían a la mejora de la situación laboral (Salanova & Llorens, 2008).

EL ENGAGEMENT

Desde diversos aportes, como Salanova, Martínez y Llorens (2005), Salanova & Schaufeli (2009), se podría decir que, la Psicología de la Salud Ocupacional ha puesto el foco casi con exclusividad en los aspectos negativos y patológicos de la conducta de las personas en el ámbito organizacional. Es aquí donde se puede insertar el estudio del *burnout* (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001) que si bien ha aportado al desarrollo de

intervenciones psicosociales efectivas para la disminución del fenómeno, habría que preguntarse si ello significaría un aumento en la energía voluntaria y disfrute experimentado en relación al trabajo (Spotón, Medrano, Maffei, Spotón & Castellano, 2012). Salanova y Llorens (2008) responden a ello expresando que el estar vinculados psicológicamente con el trabajo va más allá del no estar “quemado” por el mismo.

En vistas de la salud entendida como un estado completo de bienestar biopsicosocial de las personas y no solamente como la ausencia de enfermedad, se entiende que el interés en mejorar la salud de los trabajadores en las organizaciones no debe contemplar sólo la disminución de los factores que producen malestar sino también incluir la búsqueda del aumento y la amplificación de aquellos factores que potencien mejoren los niveles de bienestar (Salanova, Martínez & Llorens, 2005). En este contexto, Seligman & Csikszentmihalyi (2000) rescatan los aportes de la Psicología Positiva y sobre todo los desarrollos de la Psicología Organizacional Positiva debido a que tiene como objetivo el comprender, predecir y optimizar las fortalezas de los sujetos y los grupos en el marco organizacional, así como su gestión efectiva (Salanova & Schaufeli, 2009).

Salanova & Llorens (2008) plantean que después de haber dedicado más de 25 años al estudio del *burnout*, parece lógico preguntarse si existe una situación opuesta al *burnout*, si pueden los empleados trabajar energéticamente, estar altamente dedicados a sus trabajos y disfrutar al máximo estos momentos, si se pueden desarrollar efectos positivos para los empleados y el funcionamiento óptimo de las organizaciones; el *engagement*.

Por su parte, Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker (2001) establecen que a pesar del largo tiempo en que se puso énfasis en el polo negativo, los investigadores recientemente han extendido su interés contemplando también el polo positivo de los trabajadores.

No se ha encontrado un término que abarque la total naturaleza del concepto, sin terminar en repeticiones, simplezas o errores; el *engagement* no significa exactamente lo mismo que sí tienen su sinónimo en la lengua inglesa (e.g la implicación en el trabajo – Work involvement-) y el vocablo que más se ajustaría es quizás la vinculación psicológica con el trabajo (Salanova & Llorens, 2008).

Ésta se define como un estado mental de carácter positivo que está relacionado con el trabajo y que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción (Schaufeli, Salanova et al., 2002). Tales investigadores agregan que más que ser un estado específico y momentáneo, se refiere a un estado afectivo-cognitivo más persistente que no se focaliza sobre un objeto, evento o situación en especial.

Así, el vigor se define por altos niveles de energía y resistencia mental en el momento en que se trabaja así como también el deseo de invertir esfuerzo en el trabajo pese a las dificultades que puedan surgir; la dedicación da cuenta de la alta implicación laboral acompañada de un sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo; mientras que la absorción implica la experiencia de que el tiempo “pasa volando” cuando se está totalmente concentrado en el trabajo y las dificultades consigüentes en desconectarse de lo que se está haciendo por el alto disfrute y concentración que se experimenta (Salanova & Llorens, 2008).

Maslach et al., (2001) hacen un paralelismo entre las dichas dimensiones del *engagement* y las del *burnout*, estableciendo que el vigor y la dedicación serían los opuestos a las dimensiones agotamiento y cinismo del *burnout*. Visto desde esta perspectiva, *burnout* es reformulado como una erosión del *engagement* con el trabajo (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2001). Pese a ello, no se dice nada sobre el opuesto directo del tercer aspecto del *burnout* – ineficacia personal- (Schaufeli y Salanova, 2007). En contraste con los dos elementos del *burnout* y el *engagement* que son directamente opuestos, la ineficacia personal y la absorción no son opuestos entre sí (Schaufeli, Salanova, González-Romá & Bakker, 2001).

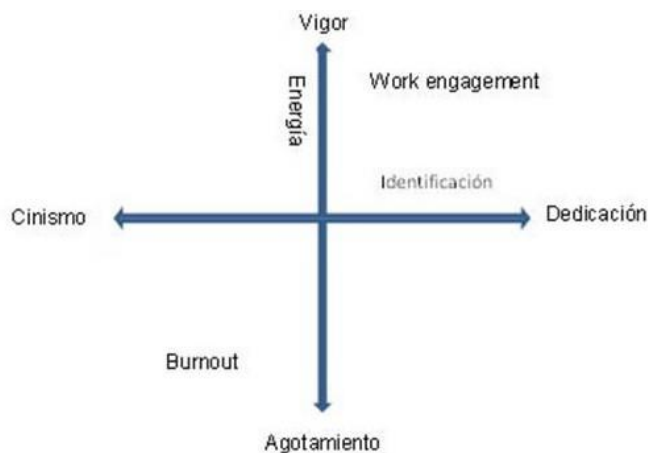


Figura 1. *Engagement en el trabajo como opuesto del burnout.*

Es de gran valor resaltar que el *engagement*, si bien es el opuesto al *burnout*, es diferente a la obsesión por el trabajo ya que ésta trabajador se siente a menudo adicto al trabajo, sintiendo una especie de obligación que tiene que cumplir, por lo cual no puede retirarse de su trabajo, permanece “rumiando su papel sin cesar” y esto puede ser contraproducente para su bienestar (Bakker & Leiter, 2010).

En miras de la historia, el origen del término *engagement* no está claro pero sí se rescata haber sido utilizado por primera vez a fines de la década de los '90 por la Organización Gallup, una firma de consultoría líder en su sector (Buckingham & Coffman, 1999). Por su parte, Cárdenas Aguilar & Jaik Dipp (2014) sostienen que el *engagement* surge en 1990 con William A. Kahn, quien estudiaba las organizaciones dedicadas al cuidado de personas con bajos recursos, con enfermedades o en edad avanzada, identificando los problemas que surgían y buscando las estrategias utilizadas para hacerles frente. De esta manera, el *engagement* surgiría relacionado con el compromiso, con el estado en que las personas expresan su ser tanto física, cognitiva como emocionalmente, en el papel que desempeñan (Cárdenas Aguilar & Jaik Dipp, 20014).

Años más tarde, para 1997, frente al interrogante de si pueden los empleados trabajar enérgicamente, estar dedicados a sus trabajos y lograr un disfrute de esos momentos, se inician una serie de estudios desarrollados para identificar el opuesto al *burnout* y se utiliza el término *engagement* para así lograr consecuencias positivas para los empleados y para el funcionamiento óptimo de las organizaciones (Salanova & Llorens, 2008).

Salanova & Schaufeli (2009) esbozan una significativa diferenciación en relación a dos frases que se utilizan normalmente como sinónimos: el *engagement* del empleado y el *engagement* en el trabajo. Para estos investigadores, se corresponde más la segunda para hacer referencia a lo que se viene planteando. A saber, el *engagement* en el trabajo refiere a la relación que tiene el trabajador con su trabajo mientras que el *engagement* del empleado puede incluir también la relación que tiene con la organización.

Adentrándose en las causas, la investigación demuestra que cuantos más recursos laborales estén al alcance de los trabajadores, es mayor la probabilidad de tener empleados vinculados (Salanova et al., 2000), de esta manera posibles factores implicados en el desarrollo del *engagement* incluyen los recursos laborales (autonomía, apoyo social, feedback), recursos personales (autoeficacia), la recuperación debida al esfuerzo así como también el contagio emocional fuera del trabajo (Salanova & Llorens, 2008). Esto último se considera ya que desde trabajos empíricos se confirma que los empleados que generalizan emociones positivas desde el trabajo a la casa o de la casa al trabajo, tienen niveles más altos de *engagement* (Montgomery, Peeters, Schaufeli & Den Ouden, 2003). Esto sugiere para Salanova & Llorens (2008) que existiría un proceso de contagio emocional o una cierta tendencia a imitar las expresiones emocionales de los demás, sean estas expresiones faciales, vocalizaciones, posturas y movimientos, entre otras.

En relación a las consecuencias, Salanova & Llorens (2008) expresan que los empleados “*engaged*” se ven capaces de afrontar las nuevas demanda que van surgiendo diariamente, manifiestan una conexión enérgica con sus trabajos y una autopercepción eficaz en el afrontamiento de las diferentes demandas diarias de sus empleos. También destacan el desarrollo de conductas proactivas, iniciativa personal, altos niveles de motivación para aprender cosas nuevas, motivación para tomar nuevos retos en el trabajo, mayor lealtad y fidelización del cliente. Respecto a la organización, el *engagement* propiciaría alta satisfacción laboral, el compromiso organizacional, una baja en la intención de abandono del trabajo, desempeño de tareas, la disminución de quejas y finalmente, salud (Salanova & Llorens, 2008).

El *engagement* ha demostrado ser un importante factor implicado en la mejora del desempeño de los trabajadores y el aumento de su bienestar psicológico (Castellano et al., 2013). Siguiendo los mismos autores, se observa que los empleados con *engagement* pueden centrarse y dedicar todos sus recursos y habilidades en su trabajo, presentando además mayor colaboración con su entorno inmediato. Asimismo, que transmiten a otras personas su compromiso afectando el desempeño del equipo, tanto de manera directa como indirecta.

Teorías psicosociales

Salanova & Schaufeli (2009) intentan explicar el *engagement* desde un punto de vista psicosocial y para ello toman diversos marcos teóricos que les permite ver el por qué el *engagement* se da más en algunos trabajos y menos en otros, o en algunos empleados en contraposición a otros; algunas de las aproximaciones se centran en la naturaleza motivacional del *engagement*- “El modelo Demandas y Recursos Laborales” y “El papel de los recursos personales”- mientras que otras consideran su naturaleza social – “La naturaleza social del *engagement*”-.

Para El modelo Demandas y Recursos Laborales (DRL), existe un proceso motivacional positivo y otro negativo de deterioro de la salud, en los cuales el *engagement* y el *burnout* juegan un papel importante en cada uno de ellos respectivamente (Salanova & Schaufeli, 2009). Este modelo toma dos procesos: uno de deterioro de la salud en donde las altas demandas agotan al empleado y uno de motivación que permite utilizar los recursos para hacer frente de la mejor manera posible a las demandas laborales, fomentando así también la participación, el compromiso, el óptimo rendimiento, etc.

El proceso de deterioro de la salud vincula las demandas laborales con los problemas de salud mediante el *burnout* (Hockey, 1997) y ofrece un marco para la comprensión del rendimiento humano bajo condiciones de estrés (Salanova & Schaufeli, 2009).

Salanova & Schaufeli (2009) plantean que cuando los empleados se encuentran frente a altas demandas laborales y bajos recursos, incrementan sus esfuerzos para poder acomodarse a ellas y si bien esto es positivo en relación al cumplimiento de los objetivos, se logra a costa de experimentar costes psicológicos como fatiga e irritabilidad, así como fisiológicos como el aumento del cortisol en sangre. Estos autores plantean que si bien puede ser adaptativa esta respuesta activa en términos de movilización de esfuerzos, si pasa de ser ocasional a ser algo habitual, deja de serlo.

Por otro lado, agrega que si el esfuerzo que uno incrementa en el trabajo es en vano, esto puede terminar en una reducción de los niveles de eficacia en la ejecución de las tareas y, en casos extremos, se puede llegar a experimentar una distancia psicológica entre el sujeto y la tarea que se lleva adelante sintiendo consecuentemente una sensación de ineficacia. En este sentido, se observarán los tres síntomas típicos del *burnout*: agostamiento, cinismo – distancia mental del trabajo- e ineficacia profesional (Salanova & Schaufeli, 2009).

El proceso de motivación, en cambio, vincula los recursos laborales a través del *engagement* con los resultados organizacionales positivos: los recursos laborales pueden ser motivadores intrínsecos al cumplir con las necesidades de ser competentes, de autonomía y de poder relacionarse con los demás efectivamente, o bien pueden ser

motivadores extrínsecos al ser instrumentos indispensables en el logro de otros objetivos de trabajo y fomentando la voluntad de dedicarse más a las actividades (Salanova & Schaufeli, 2009).

En cualquier caso, para Salanova & Schaufeli (2009) el resultado es positivo y como corolario existe más probabilidad de que se incremente el *engagement*, por lo que se espera que el mismo actúe como mediador entre los recursos laborales y los resultados organizacionales positivos.

Dichos investigadores también destacan el efecto amortiguador del estrés que tienen los recursos laborales ya que predicen el inicio del estresor (e.g. feedback), dan sentido al estresor (e.g. información proporcionada por el supervisor) y proporcionan sentido de control del estresor (e.g. autonomía y participación en la toma de decisiones).

Bakker, Demerouti & Euwema (2005) realizaron un estudio en profesores de un instituto de educación superior y se observó que las altas demandas se asocian al *burnout* así como también la combinación de estas y los recursos laborales. Encontraron que la sobrecarga cuantitativa, las demandas emocionales, las físicas y la interferencia trabajo-familia, no tuvieron como consecuencia altos niveles de *burnout* en aquellos casos en que los profesores disponían de altos recursos laborales como autonomía, feedback, apoyo social y buenas relaciones con superiores. En consecuencia, se concluye que los recursos laborales pueden reducir el impacto negativo de las demandas laborales sobre el *burnout* (Salanova & Schaufeli, 2009).

Bakker y Demerouti (2008) han reformulado en los últimos años el modelo planteado proponiendo tomar en cuenta asimismo los recursos personales tales como el

optimismo, la autoeficacia, la resiliencia y el autoestima, siendo estos capaces de movilizar los recursos laborales, generando así más *engagement* y mejor desempeño, lo cual incrementará los niveles de recursos tanto laborales como personales en el futuro.

Finalmente, desde el marco de la naturaleza social del *engagement* se establece que de la misma manera que existen creencias compartidas por el grupo como la eficacia colectiva, el *engagement* también se integra por los miembros de un grupo en el lugar de trabajo (Salanova & Schaufeli, 2009).

Salanova & Schaufeli (2009) consideran que la gente que trabaja junta en el mismo grupo tiene más posibilidades de interactuar con otros así como también de estar implicado en procesos de contagio de emociones y experiencias positivas y negativas, en una forma de sintonización. Bakker, Le Blanc & Schaufeli (2005) concluyen en su estudio que el *burnout* se contagia tal como la depresión y otros estudios como los de Barsade (2002), Sy, Cote & Saavedra (2005) y Bakker, Van Emmerik & Euwema (2006) y permiten ampliar dicha conclusión incluyendo al *engagement* también como un fenómeno factible de ser contagiado. Más específicamente, y en referencia a la relación familia-trabajo, Bakker, Demerouti & Schaufeli (2005) corroboraron la hipótesis de que las personas que están *engaged* en sus trabajos, al volver a casa pueden transmitir esas emociones positivas a sus parejas.

REGULACIÓN EMOCIONAL

Las emociones son increíblemente útiles ya que pueden dirigir la atención a las características importantes del entorno, optimizar la entrada sensorial, la toma de decisiones, las respuestas conductuales como así también pueden facilitar las

interacciones sociales y realzar la memoria episódica (Gross, 2014). Sin embargo, así como ayudan, pueden causar daños y esto es así particularmente cuando son del tipo, de la intensidad o la duración que no se corresponden a una situación dada (Gross, 2014).

En algunos momentos, nosotros tratamos de regular nuestras emociones (Gross, 1999). En el siglo pasado, la investigación de la regulación emocional estuvo focalizada en las defensas psicológicas (Freud, 1959), en el estrés y la adaptación (Lazarus, 1966), en el apego (Bowlby, 1969) y en la autorregulación (Mischel, 1996). Pese a esto, hasta los comienzos de la década de los '90 había relativamente pocos artículos científicos que tenían el término de regulación emocional (Gross, 2014). Ahora hay miles de nuevas publicaciones cada año, haciendo de la regulación emocional una de las áreas de más rápido crecimiento en el campo de la psicología (Koole, 2009).

Para hablar de regulación emocional, primero es imprescindible referir a qué es una emoción (Gross, 2014). William James (1884) define a las emociones como aquellas tendencias de respuestas adaptativas, conductuales y fisiológicas que son provocadas directamente por situaciones evolutivamente significativas.

Por su parte, Gross (2014) plantea dos características nodales de las emociones: la primera tiene que ver con cuándo ocurre y la segunda con la naturaleza multifacética que tiene.

Respecto a aquella, de acuerdo con la apreciación teórica, la emoción se presenta cuando un individuo atiende y evalúa una situación como relevante a un tipo particular de objetivo actualmente activo (Scherer, Schorr & Juhnstone, 2001). Los objetivos que subyacen a esta evaluación pueden ser perdurables o pasajeros; pueden ser conscientes y

complicados o inconscientes y simples; pueden ser extensamente compartidos o altamente idiosincráticos; pero cualquiera sea el objetivo y el significado de la situación, esto quiere decir que da lugar a la situación (Gross, 2014).

En relación a la segunda, emociones son un fenómeno, las emociones son los fenómenos de cuerpo entero que implican cambios en los dominios de experiencia de subjetiva, en el comportamiento y en la fisiología central y periférica (Mauss, Levenson, McCarter, Wilhelm & Gross, 2005). El aspecto subjetivo de la emoción es tal central que en algunas circunstancias se suele usar indiscriminadamente los términos “emoción” y “sentimiento” pero las emociones no sólo nos hacen sentir sino también nos inclinan a actuar (Fridja, 1986): incluye cambios faciales y corporales así como acciones específicas e instrumentales como el mirar fijamente, el pelear o el correr (Gross, 2014).

Estas características constituyen lo que ha sido referido como el modelo modal de la emoción que plantea que las emociones involucran a la transacción entre persona y situación, lo que implica una cierta atención, dando lugar a una modificación crucial de dicha transacción y que consecuentemente lleva a que se modifique el curso individual en pos de los objetivos actualmente activos (Gross, 2014). La secuencia presentada en la figura 2 comienza con una situación psicológicamente relevante (externa o interna) que fue atendida de varios modos, dando lugar a las apreciaciones que constituyen la evaluación que el individuo hace de la situación a la luz de objetivos relevantes; las apreciaciones implican cambios en los sistemas de respuesta experimentales, conductuales y neurobiológicos y, como en tantas otras cosas, las respuestas emocionales a menudo cambian la situación que da lugar a la respuesta en primer lugar- la respuesta vuelve y modifica la situación que dio lugar a la emoción- (Gross, 2014). La idea clave es

que las respuestas emocionales a menudo conducen a cambios del entorno que cambian la probabilidad de los casos subsecuentes de esto y otras emociones (Gross & Thompson, 2007).

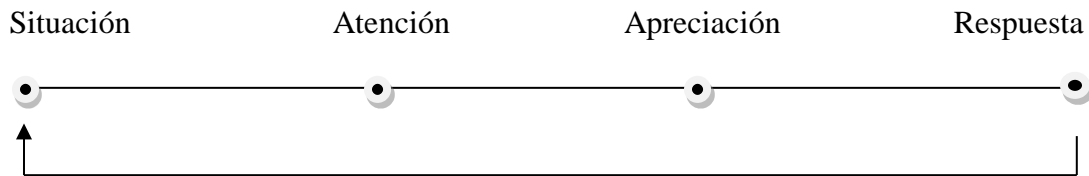


Figura 2. *El modelo modal de la emoción*

Ahora bien, cabe destacar que varios términos son usados para referirse a los procesos emocionales, como el afecto, emoción, estrés y estado de ánimo (Davidson, 1994). Estos términos son usados de diferentes formas por los diversos investigadores, llevando a veces a un caos conceptual (Buck, 1990). De acuerdo con Scherer (1984) es útil ver al afecto como el término paraguas para estados que involucran: emociones como enojo o tristeza, respuestas de estrés frente a circunstancias que exceden la habilidad individual para afrontarlas y estados de ánimo como la depresión o la euforia.

Pese a que ambas emoción y estrés envuelven respuestas que involucran el cuerpo entero frente a situaciones significativas, estrés típicamente refiere a estados afectivos negativos, emoción refiere tanto a negativos como positivos (Lazarus, 1993).

Las emociones también se distinguen de los estados de ánimo (Parkinson, Totterdell, Briner & Reynolds, 1996) ya que estos últimos son más duraderos que las emociones y comparado con los estados de ánimo, ésta son disparadas por objetivos específicos y dan lugar a respuestas relacionadas con los mismos (Gross, 2014).

Retomando la importancia del campo emocional, cabe destacar que Garrido Rojas, Kinkead Boutin & Uribe Ortiz (2011) establecen que lo emocional representa un factor fundamental para la vida cotidiana tanto en el ámbito intra como interpersonal; las emociones tienen gran importancia e influencia en la creación de significados, opiniones y cogniciones sobre uno mismo y en la manera de percibir los acontecimientos, así como también funcionan como filtros en la comunicación, y como patrones para determinar el cómo uno va a interactuar y el cómo uno va a orientarse hacia los demás en contextos determinados.

Es por tal importancia de los procesos y respuestas emocionales que se plantea la necesidad de ejercer y evaluar en alguna medida el control de las emociones: las discrepancias entre tendencias de respuestas emocionales y el comportamiento manifiesto observable apuntan al cuestionamiento sobre cómo, por qué y cuándo los individuos tratan de regular sus tendencias de respuesta emocional (Gross, 1998).

Thompson (1994) considera como regulación emocional a los procesos tanto extrínsecos como intrínsecos responsables del monitoreo, la evaluación y la modificación de reacciones emocionales, haciendo referencia especialmente a sus características de intensidad y de tiempo, para alcanzar objetivos propios.

Gross (1998) la define como el conjunto de procesos por el cual los individuos ejercen cierta influencia sobre las emociones que experimentan en el sentido de cuándo las tienen, y cómo las experimentan y expresan. Para este autor, estos procesos pueden ser automáticos o controlados, conscientes o inconscientes, y pueden tener sus efectos en uno o más puntos en el proceso generativo de la emoción.

Más recientemente, Koole (2009) propone la siguiente definición de regulación emocional: el conjunto de procesos a través de los cuales las personas buscan redirigir el flujo espontáneo de sus emociones.

De esta manera, diferentes actividades cuentan como regulación emocional: pegarle a la almohada cuando estás enfadado con tu jefe, imaginarse su audiencia desnuda cuando estás nervioso por un recital, tomar el teléfono para llamar a un amigo cuando te sentís triste, etc. (Gross, 2014)

Así como Gross (2014) planteó las características nodales de la emoción, también lo hace respecto al proceso de regulación emocional. La primera es la activación de un objetivo para modificar el proceso generativo de la emoción (Gross, Sheppes & Urry, 2011). La segunda es la participación de los procesos responsables de alterar la trayectoria de la emoción; diferentes procesos pueden intervenir en la regulación emocional y ellos varían considerablemente en el grado en que son implícitos o explícitos: muchos casos prototípicos de regulación de emoción son explícitos, y así conscientes, como cuando nos esforzamos para aparentar estar tranquila aunque nosotros estemos muy ansiosos antes de una conversación pero también la actividad reguladora emocional también puede ser implícita y ocurrir sin la actividad consciente como cuando nos distanciamos afectivamente de otra persona debido al miedo que tenemos al ser rechazados (Gross, 2014)

Una última característica refiere al impacto sobre la dinámica de las emociones (Thompson, 1990), o su latencia, tiempo de subida, magnitud y duración, así como

también su desplazamiento a los dominios de respuesta comportamental o fisiológica (Gross, 1998b).

Por otro lado, Gross (2014) propone un modelo del proceso de regulación emocional construido sobre la base del modelo modal de las emociones desarrollado anteriormente. Una situación es seleccionada, modificada, atendida y desencadena un juego particular de respuestas emocionales.

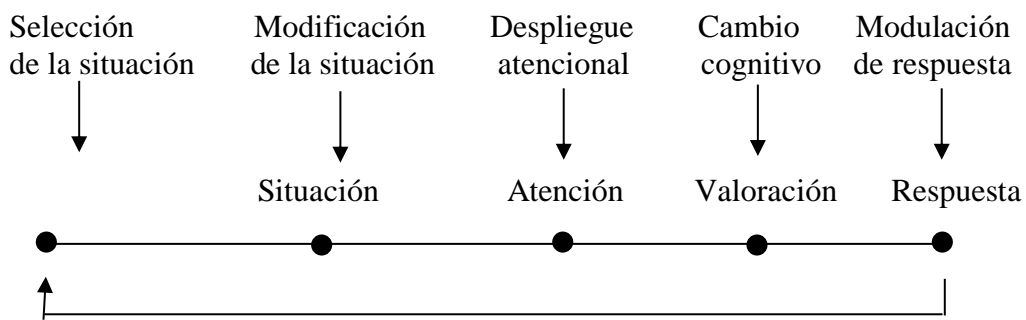


Figura 3. *El proceso modal de regulación emocional*

Por otro lado, existen otras miradas que giran en torno a la regulación emocional: la primera pone foco en las estrategias de regulación emocional que son activadas al principio o antes de la ocurrencia del acontecimiento, y la segunda lo hace en las estrategias de regulación emocional activadas luego de la ocurrencia del acontecimiento o luego de la formación de la emoción (Abdi, Taban & Ghaemian, 2012).

Es importante destacar que la regulación emocional implica procesos de distinta índole, correspondientes a los niveles fisiológico, cognitivo y conductual (Reyna & Brussino, 2009).

Las estrategias cognitivas de regulación emocional son aquellas respuestas de tipo cognitivo frente a acontecimientos desencadenantes de emociones, que ya sea de manera

consciente o inconsciente, intentan modificar la magnitud y/o el tipo de experiencia emocional individual o el acontecimiento en sí (Gross, 2001).

Frente al creciente desarrollo de la Psicología Cognitiva y la necesidad de instrumentos para medir conceptos cognitivos, llevó a la necesidad de encontrar algún instrumento de medición de las estrategias cognitivas de regulación emocional (Abdi et al., 2012). Ello favoreció la construcción del *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ; Garnefsky & Kraaij, 2006). Este instrumento se circunscribe a la regulación consciente de las emociones mediante la utilización de estrategias puramente cognitivas pero hace a un lado el gran abanico de estrategias intrínsecas y extrínsecas de regulación emocional (Medrano, Moretti, Ortiz & Pereno, 2015). El CERQ se utiliza para la evaluación de nueve estrategias cognitivas de regulación emocional, que se dividen en funcionales y disfuncionales. Dentro de las primeras se destacan (1) poner en perspectiva, que implica relativizar y disminuir la gravedad del acontecimiento en comparación con otros; (2) aceptación, consistente en la resignación para así lograr pensamientos que induzcan a la aceptación del evento negativo ocurrido; (3) focalización positiva, que consiste en la búsqueda de pensamientos agradables y alegres en vez de focalizar en lo negativo; (4) reinterpretación positiva, que refiere el dar una significación positiva al acontecimiento negativo para promover el crecimiento personal; y (5) refocalización en los planes, que posibilita pensar en los pasos para la resolución del problema. En el grupo de las estrategias disfuncionales se incluyen: (1) rumiación o focalización en los pensamientos la que implica a pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos que se asocian al evento displacentero; (2) catastrofización, referente a pensamientos excesivos que agravan o incrementan el terror experimentado;

(3) auto-culparse, que comprende pensamientos que ubican la causa del acontecimiento negativo y su posterior consecuencia emocional en uno mismo; y (4) culpar a otros, que se refiere a la atribución de la causa de un evento negativo a otras personas (Medrano et al., 2013).

Por último, cabe mencionar los resultados de la regulación emocional.

Investigadores han realizado investigaciones experimentales y correlacionales para descubrir las consecuencias de los diferentes tipos de regulación emocional (Gross, 2014).

Afectivamente, los estudios han demostrado que la supresión conlleva a una disminución de la experiencia emocional positiva pero no de la negativa (Gross, 1998a). Asimismo, lleva a un incremento de las respuestas de los nervios simpáticos (Demaree, Schmeichel, Robinson, Pu, Everhart & Berntson, 2006) y mejora la activación en las regiones cerebrales de generación emocional como la amígdala (Goldin, McRae, Ramel & Gross, 2008). Por el contrario, la reevaluación lleva a una disminución de la experiencia emocional negativa e incrementa la positiva (Gross, 1998a), asimismo disminuye las respuestas de los nervios simpáticos (Gross, 1998a; Kim & Hamann, 2012) y también disminuye la activación de las regiones cerebrales de generación emocional como la amígdala (Goldin, McRae, Ramel & Gross, 2008).

Cognitivamente, los estudios demuestran que la supresión conlleva a peor memoria (Johns, Inzlicht & Schmader, 2008) mientras que la reevaluación no tiene ningún impacto sobre la memoria subsecuente o en realidad lo mejora (Richards & Gross, 2000).

Socialmente, los estudios han reportado que la supresión lleva a una disminución en la unión de los compañeros de la interacción social y a un incremento de los niveles de presión sanguínea de los interactuantes (Butler, Egloff, Wilhelm, Smith, Erickson & Gross, 2003). Contrastadamente, respecto de la reevaluación no se han detectado consecuencias adversas para la afiliación social en el contexto de los laboratorios (Butler et al., 2003)

EL ÁMBITO DOCENTE

Durán, Extremera, Montalbán & Rey (2005) sostienen que la docencia ha sido considerada tradicionalmente como un ámbito donde los profesionales pueden verse afectados por el síndrome de estar quemado *-burnout-*. En este sentido, parecen ser favorecedores de este fenómeno los cambios en el rol del profesor, en su reconocimiento por la sociedad, los nuevos modelos educativos que establecen mayores demandas y exigencias, la escasez de recursos para darles respuesta y la interacción con los estudiantes en la que frecuentemente se encuentra la indisciplina e incluso la violencia (Durán, Extremera, Montalbán & Rey, 2005)

Desde una perspectiva integral de análisis, el contexto en que se desarrolla la labor docente tiene como ejes fundamentales las nuevas tecnologías, la multiculturalidad y la globalización (Durán, Extremera, Montalbán & Rey, 2005)

Ovejero (2011) plantea que a la institución educativa se le viene asignando un papel esencial frente a las nuevas circunstancias sociolaborales, siendo así que en un marco postindustrial no ha de preparar tanto para el trabajo como para la vida, enseñando el saber que no cambia y la capacidad de gobernar el cambio. Para este autor se le ha

estipulado tarea de proporcionar los instrumentos para conocer y comprender la nueva realidad social así como para interpretar, imaginar, proyectar y vivir posibles escenarios de futuro.

Siguiendo esta línea, Durán, Extremera, Montalbán & Rey (2005) concuerdan con que el docente deviene protagonista e instrumento de una realidad en transformación y agregan que sería un motor de cambio en un nuevo espacio social donde ha de adaptar su práctica a las nuevas demandas y a las expectativas que van en aumento en un contexto de reformas educativas y de evolución del reconocimiento social de su actividad.

Por otro lado, Abarca, Marzo y Sala (2002) consideran que la práctica de un docente tiene ciertas implicancias: (1) la estimulación afectiva y la expresión regulada de los sentimientos tanto positivos como negativos, (2) la creación de ambientes que sean favorables al desarrollo socio-emocional y la solución de conflictos interpersonales, (3) la posibilidad de enfrentarse a determinadas experiencias que pueden resolverse mediante estrategias emocionales, y (4) la enseñanza de habilidades empáticas siendo el docente un modelo para el alumno de cómo prestar atención, saber escuchar y comprender los diversos puntos de vista.

Lo expuesto se refiere específicamente al rol y el lugar que ocupa el docente frente a sus alumnos. Desde otra perspectiva, es posible considerar el riesgo que tiene la actividad docente respecto al padecimiento de distintas enfermedades. Es una realidad que los docentes hoy en día experimenten cada vez más creciente una variedad de trastornos y síntomas ligados a la ansiedad, ira, depresión y el famoso “estar quemado” o el “*burnout*” (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Durán, Extremera & Rey (2001)

suman a ello, la aparición de alteraciones fisiológicas como las úlceras, el insomnio y los dolores de cabeza tensionales.

La literatura existente demuestra evidencia de que los profesores experimentan un elevado nivel de estrés, el cual afecta de forma negativa a su salud física y mental, al ambiente de aprendizaje y, por consiguiente, al logro de los objetivos educativos (Durán, Extremera, Montalbán & Rey, 2005). Es así que estos autores toman de Tang, Au, Schwarzer & Schmitz (2001) y Vandenberghe y Huberman (1999) la falta de implicación, la alienación, el absentismo, el menor rendimiento, el elevado gasto en suplencias y el abandono de la profesión como factores comprometidos en el fenómeno en cuestión.

Extremera & Fernández-Berrocal (2004) plantean que entre las fuentes de estrés para la población docente se pueden mencionar la falta de disciplina del alumnado, los problemas comportamentales que presentan, el excesivo número de alumnos por aula, la falta de motivación frente al aprendizaje junto con la apatía estudiantil por la realización de las actividades escolares. Suman a ello que, en gran cantidad de casos, la pérdida de credibilidad en la labor profesional y el bajo estatus social y profesional, reducen la capacidad de afrontamiento del docente.

Asimismo, Doménech (1995) y Valero (1997) describen algunas causas del síndrome *burnout* en los docentes y las agrupan en tres grandes grupos: (1) aquellos factores que corresponden al contexto organizacional y social como lo son la sobrecarga de trabajo, las altas presiones temporales, la falta de recursos, entre otras, (2) los factores vinculados a la relación educativa, tales como la escasa disciplina y la mala conducta del alumnado, la desmotivación estudiantil, la falta de comprensión por parte de los

compañeros de trabajo, y (3) cuestiones más personales o individuales relacionado con variables inherentes al profesorado que contribuyen a la vulnerabilidad al estrés docente como la experiencia, el autoestima y las características de la personalidad.

Para los investigadores Extremera & Fernández-Berrocal (2004) las diversas fuentes de estrés van degradando las altas expectativas iniciales que tienen los docentes al encontrarse estos, además, con las condiciones laborales, la falta de recursos, ciertas presiones temporales que pueden terminar siendo obstáculos que pueden hundir el entusiasmo inicial y culminar con la aparición del estrés laboral, diversos síntomas ansiosos o depresivos y trastornos de salud tanto física como mental dando lugar, en ciertas ocasiones, al absentismo, la baja laboral o directamente el abandono de la institución, como bien sostienen los autores desarrollados previamente. Como última consecuencia, y no sólo contemplando la figura del docente, se puede expresar que el alumno va a ser el receptor de un servicio de “baja calidad” en relación con algo esencial en su vida: su propia educación (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004).

En esta línea, cabe destacar que se ha demostrado que una gestión adecuada de nuestras reacciones emocionales ayuda en la disminución de los niveles globales de estrés laboral y controlan asimismo estresores organizacionales y del entorno laboral (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Así, es factible considerar un estudio realizado por Mearns & Cain (2003) que concluye que los profesores estadounidenses, tanto de primaria como de secundaria, que tenían altas expectativas sobre la regulación de sus emociones negativas, ponían en marcha más estrategias de afrontamiento para enfrentarse a situaciones laborales estresantes, experimentaban menores consecuencias negativas del estrés y conseguían que las puntuaciones en la realización personal fueran mayores.

Extremera y Fernández-Berrocal (2004) concluyen que una de las razones por las que el docente debería contar o desarrollar habilidades emocionales es de carácter altruista con una finalidad educativa. Para estos autores, es de importancia ya que el alumno pasa en las aulas gran parte de su infancia e incluso de su adolescencia y estos son períodos en que se produce principalmente el desarrollo emocional del niño. Entonces, la escuela se convierte en un espacio privilegiado de socialización emocional y los maestros se constituyen como referentes de gran importancia en cuanto a actitudes, comportamientos, emociones y sentimientos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). Siguiendo a estos investigadores, el docente es y será un agente activo de desarrollo afectivo, uno de los modelos a seguir por sus alumnos al ser considerado como la figura tanto del conocimiento como de la forma ideal de ver, razonar y reaccionar ante la vida.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) establecen que la capacidad para razonar sobre nuestras emociones, incluyendo su percepción y su comprensión, implican la puesta en marcha de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y/o prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que se encuentran expuestos día a día.

Weisberg & Sagie (1999) agregan que si bien el *burnout* en el docente predice una cierta intención de abandono de la actividad y rotación, es una realidad que muchos profesores se sienten atrapados por así decirlo debido a la poca oferta laboral.

De acuerdo con Bakker & Demerouti (2013), durante la última década, el número de estudios enmarcados dentro del modelo de Demandas y Recursos Laborales (DRL) se ha incrementado de manera constante. Estos autores destacan que el modelo se

ha utilizado para predecir el *burnout*, el compromiso organizacional, la conexión con el trabajo y el *engagement* y que también se ha utilizado para predecir las consecuencias de estas experiencias, tales como el absentismo por enfermedad y el rendimiento laboral.

De hecho, existen tantos estudios, propuestas y meta-análisis sobre dicho modelo (Crawford, Lépine y Rich, 2010; Halbesleben, 2010), que ha evolucionado hacia una teoría. Con la teoría DRL, es posible comprender, explicar y pronosticar el bienestar de los empleados (p. ej., el *burnout*, la salud, la motivación, el *engagement*) y el rendimiento laboral (Bakker & Demeorouti, 2013).

Uno de los principios de la teoría DRL es que las demandas y recursos laborales son los factores desencadenantes de dos procesos relativamente independientes: el proceso de deterioro de la salud (energético) y el proceso motivacional.

Las demandas laborales refieren a aquellos aspectos de carácter físico, psicológico, social u organizacional que requieren sostener esfuerzo físico o psicológico (cognitivo o emocional) que conllevan a un cierto costo de la misma índole (Demerouti et. al., 2001). Steenland, Johnson & Nowlin (1997) plantean las demandas pueden volverse estresores en situaciones en que se requiere aumentar el esfuerzo para mantener el nivel expectante, provocando consecuentemente respuestas negativas, incluido el *burnout*.

Hakenen, Bakker & Schaufeli (2006) incluyen, en relación al campo docente, un total de tres demandas laborales que fueron identificadas como las mejores causas de la presión psicológica entre los docentes: (1) el comportamiento disruptivo de los alumnos, (2) la sobrecarga laboral y (3) el mal ambiente laboral, psicológicamente hablando.

Los recursos laborales refieren a aquellos aspectos de físicos, psicológicos, sociales u organizacionales que pueden reducir las demandas laborales y los costos psicológicos y físicos asociados, que son funcionales al logro de los objetivos laborales y que estimulan el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo. Por lo que los recursos no son sólo necesarios para lidiar con las demandas y lograr las cosas, sino que también son importantes en sí mismos (Hakenen, Bakker & Schaufeli, 2006).

Hakenen, Bakker & Schaufeli (2006) plantean que la falta de recursos de trabajo puede tener efectos negativos sobre el bienestar de los profesores, aumentando sus niveles de agotamiento. Ellos incluyen cinco recursos de trabajo que han sido identificados como motivadores principales que aumentan el compromiso o el *engagement*, o que, siendo carentes, se vuelven factores que aumentan el agotamiento: (1) el control de trabajo (2) el acceso a la información, (3) el apoyo de supervisión, (4) el clima innovador de la escuela y (5) el clima social. Tomado juntos, el modelo de JD-R propone que altas demandas de trabajo y una falta de recursos de trabajo son factores predisponente al agotamiento y a la reducción del compromiso organizacional (Hakenen, Bakker & Schaufeli, 2006).

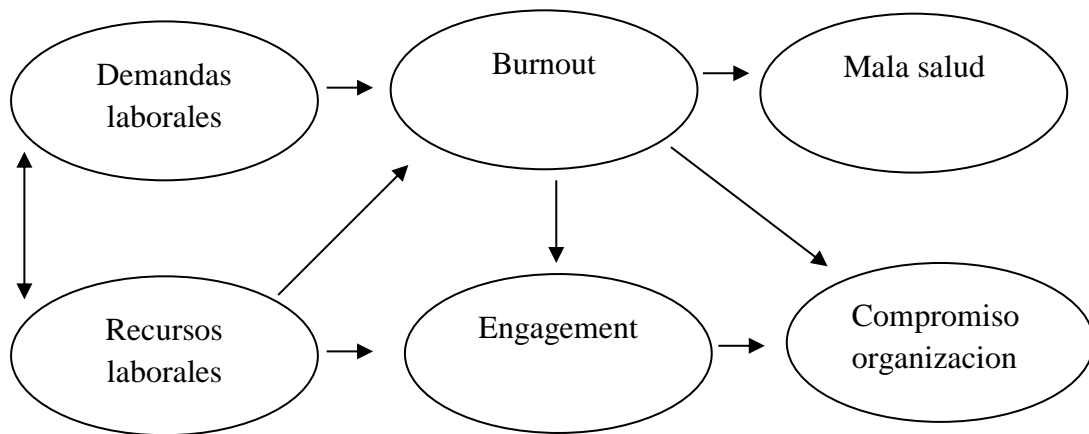


Figura 4. *Modelo de Demandas y Recursos Laborales*

En función de este modelo, y considerando como población a los docentes, Hakenen, Bakker & Schaufeli (2006) llevaron adelante un estudio para examinar cómo sus condiciones de trabajo están relacionadas con el bienestar laboral (*burnout* vs. *engagement*) considerando los problemas de salud y el compromiso organizacional. Estos investigadores predijeron que las demandas de trabajo de los profesores (la mala conducta del alumnado, la carga de trabajo, y el entorno de trabajo físico) predirían la mala salud por su impacto sobre el agotamiento y que los recursos de trabajo de los profesores (el control de trabajo, el apoyo de supervisión, el clima de la información, social, e innovador) predirían el compromiso de organización a través el *engagement*. Además, que los recursos de trabajo en su carencia estarían relacionados con el agotamiento, y que este último, en su carácter negativo estaría relacionado con el *engagement* y el compromiso organizacional.

Así, al igual que el acercamiento de la Psicología Positiva, Hakenen, Bakker & Schaufeli (2006) amplían el foco sobre el bienestar de empleado para incluir no sólo

estresores y amenazas al bienestar de los maestros, sino también los aspectos positivos del trabajo de los profesores; los resultados proporcionan el apoyo al modelo de JD-R entre una muestra grande de profesores finlandeses.

Los investigadores concluyen entonces que las demandas laborales están relacionadas con la mala salud a través del *burnout*, que los recursos laborales se relacionan con el compromiso organizacional a través del *engagement* y que, mientras los recursos laborales están negativamente relacionados con el *burnout*, este último está negativamente relacionado con el compromiso organizacional.

METODOLOGÍA

DISEÑO

Para la consecución de los objetivos del presente proyecto se utilizó un diseño ex post facto retrospectivo, de un grupo, simple (Montero & León, 2006). Al denominar el estudio como ex post facto retrospectivo se está haciendo referencia a que, al momento de medir las variables, ya ha ocurrido todo el proceso causal; es decir, ya se han presentado las causas (variables independientes) y sus consecuencias (variables dependientes). En este tipo de diseños sólo se puede intentar reconstruir los hechos.

TIPO DE ESTUDIO

El tipo de estudio fue correlacional, con el propósito de medir el grado de relación existente entre dos o más conceptos o variables en un contexto determinado (Quivy & Van Campenhoudt, 1999).

POBLACIÓN

La población tomada en la presente investigación corresponde a docentes de nivel primario – primero a sexto grado- de la Argentina, incluyendo tanto a los de escuelas públicas como los de escuelas de carácter privado.

MUESTRA

La muestra del presente proyecto estuvo compuesta por $n=200$ docentes de nivel primario de ambos sexos (hombres= 21 y mujeres= 179), con edades comprendidas entre 24 y 60 años ($M=38,49$; $DT= 8,900$). Respecto al ámbito de trabajo, el 70% ($n=140$) de la muestra trabaja en escuelas públicas, el 26% ($n=52$) ejerce en escuelas privadas, y el 4% ($n=8$) lo hace en ambas. En cuanto a la antigüedad en el puesto, el continuo va desde un

año a 35 años ($M= 10,88$; $DT= 8,093$). Los participantes fueron seleccionados mediante un procedimiento no probabilístico autoelegido no accidental (Bologna, 2012).

INSTRUMENTOS

Para la recolección de los datos se aplicaron los siguientes instrumentos:

Estrategias de Regulación Emocional Cognitiva. Para estos fines se aplicó el CERQ (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire), un instrumento que se ha desarrollado con el fin de indagar los recursos cognitivos que las personas utilizan al experimentar una situación negativa (Medrano, Moretti, Ortiz, & Pereno, 2013). Esta escala fue construida con el propósito de medir nueve dimensiones: *Rumiación o Focalización en los Pensamientos* (pensar excesivamente sobre los sentimientos y pensamientos asociados al evento displacentero); *Catastrofización* (enfaticar el terror experimentado); *Auto-culparse* (atribuir a uno mismo la causa del evento negativo, y la consecuente emoción displacentera); *Culpar a Otros* (atribuir la causa del evento negativo a otras personas); *Poner en Perspectiva* (relativizar la gravedad del evento); *Aceptación* (aceptación del evento negativo ha ocurrido); *Focalización Positiva* (tener pensamientos agradables y alegres, en vez de pensar en el evento negativo); *Reinterpretación Positiva* (otorgar un significado positivo al evento displacentero); *Refocalización en los Planes* (pensar en los pasos que deben realizarse para solucionar adecuadamente el problema). En la adaptación local de este instrumento de (Medrano, et al., 2013), se verificó mediante un análisis factorial confirmatorio la adecuación de este modelo de nueve factores ($GFI=.94$; $CFI=.90$; $RMSEA=.07$).

Engagement. Para evaluar los niveles de *engagement* se utilizó la adaptación cordobesa (Spontón, Medrano, Maffei, Spontón y Castellano, 2012) del *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES). La escala cuenta con 17 ítems distribuidos en tres factores correspondientes a las dimensiones teóricas del *engagement*: 1) Vigor (6 ítems, p.e., “*En mi trabajo me siento lleno de energía*”), 2) Dedicación (6 ítems, p.e., “*Mi trabajo tiene sentido*”) y 3) Absorción (5 ítems, p.e., “*Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa a mi alrededor*”) y un formato de respuesta Likert de 7 posiciones que va desde 0 (“*nunca*”) hasta 6 (“*siempre*”). Los análisis psicométricos de la escala en la población de trabajadores cordobeses evidencian un agrupamiento de los ítems en tres factores distintos, sugiriendo así una estructura interna de tres factores compatibles con las dimensiones teóricas del *engagement* (dedicación, vigor y absorción). Los estudios de fiabilidad de la escala mediante el coeficiente alfa de Cronbach indican que las dimensiones poseen niveles adecuados de confiabilidad ($\alpha = .88$ para el factor dedicación; $\alpha = .76$ para el factor vigor; y $\alpha = .69$ para la escala de absorción)

Burnout. Los niveles de *burnout* se evaluaron a través del *Maslach Burnout Inventory-General Survey* (MBI-GS) validado en la población de trabajadores cordobeses por Spontón, Maffei, Spontón, Medrano y Castellano (2011). Los análisis psicométricos del MBI-GS revelan la existencia de 4 factores subyacentes, consistentes con los propuestos en estudios previos: 1) agotamiento (4 ítems; p.e., “*Me encuentro agotado al final de la jornada laboral*”); 2) despersonalización (4 ítems, p.e., “*Trato a algunas personas de mi trabajo como si fueran objetos*”); 3) cinismo (5 ítems, p.e., “*He perdido interés y entusiasmo en este trabajo*”); y 4) ineficacia profesional (4 ítems, p.e., “*En mi opinión, soy ineficaz en mi trabajo*”). Para responder a los ítems los examinados deben utilizar

una escala de respuesta de 7 puntos que va desde 0 (“nunca”) hasta 6 (“siempre”). Los estudios de consistencia interna de la escala utilizando el estadístico alfa de Cronbach revelaron niveles aceptables de homogeneidad entre los ítems (valores superiores a .70).

Encuesta sociodemográfica. Los datos sociodemográficos se tomaron a partir de una encuesta que se confeccionó específicamente para este trabajo. La misma cuenta con siete ítems, de los cuales “Sexo”, “Estado civil” y “Cantidad de escuelas donde enseña” se encuentran en formato de opción múltiple, es decir deben elegir una opción entre varias; los ítems de “Edad” y “Antigüedad en el cargo” se completan seleccionando la opción desde una lista desplegable. Por su parte, los dos restantes (“Escuela” y “Grado(s)”) se completan mediante una lista de verificación, dando la posibilidad de elegir más de una opción entre las dadas.

PROCEDIMIENTO

Respecto a la recolección de los datos se procedió del siguiente modo: los instrumentos estuvieron disponibles en versión web para facilitar la llegada a mayor cantidad de voluntarios. Se contactó con los directivos de las escuelas a las que se tuvo acceso y se les pidió los correos electrónicos de los maestros para enviarle las escalas, solicitándoles que se la reenviaran a otros contactos. Asimismo se utilizó la ayuda de la red social Facebook, ya que allí hay conformados grupos de maestros con distintas residencias dentro de nuestro país, de donde también se compartió el link de los cuestionarios hacia otros educativos que enseñaran en nivel primario. De esta manera, se intentó cubrir todo el territorio nacional.

Cabe destacar que al comienzo del formulario, se adjuntó un consentimiento informado que debía ser leído y, en caso de querer completar el cuestionario, aceptado por cada uno de los voluntarios para poder proseguir con el mismo.

PROPUESTA DE ANÁLISIS DE DATOS

Finalmente, para el análisis de los datos se utilizaron estadísticos descriptivos como inferenciales (Bologna, 2012). Los análisis descriptivos se aplicaron fundamentalmente para verificar la frecuencia en las que se presentan los valores bajos, medios y altos de las variables investigadas en este proyecto. Por su parte, el análisis inferencial consistió principalmente en la aplicación de la prueba de correlación de Pearson, la cual permitió verificar la dirección y la intensidad de la relación entre las variables implicadas, esto es, Estrategias Cognitivas de Regulación Emocional, *Burnout*, y *Engagement*. Asimismo, se aplicó la prueba t y anova, para cotejar diferencias en las medias. Para los análisis mencionados se utilizó el software estadístico IBM SPSS 20.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

Para la implementación de los cuestionarios, los participantes recibirán un consentimiento informado, en el cual quedará explicitado el carácter anónimo y confidencial del relevamiento de esta información, asegurando una participación absolutamente voluntaria y una participación exenta de riesgos para su persona. Se les aclarará además que una vez terminado este proyecto de grado podrán solicitar información, si así lo desean.

ANALISIS DE DATOS

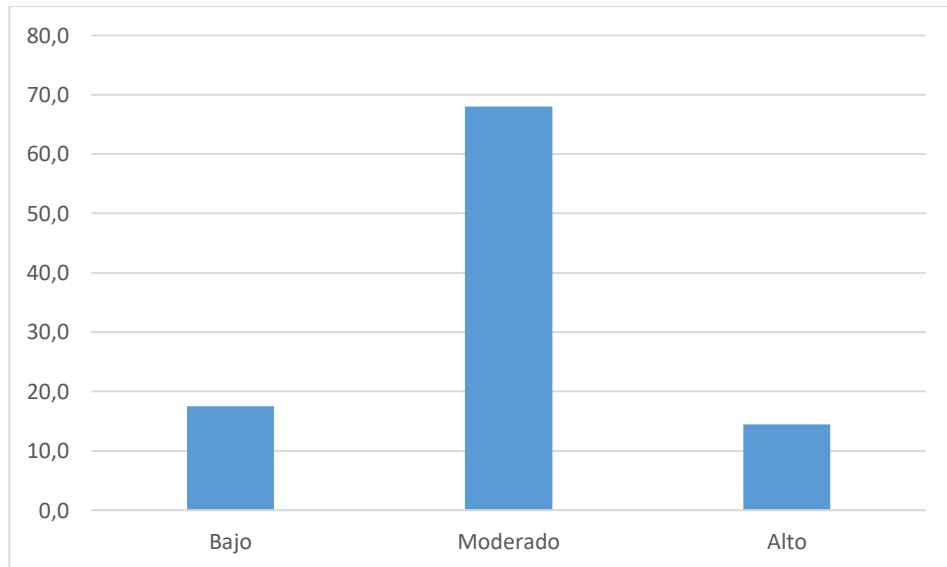
A continuación se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en las variables de Regulación Emocional (Rumiación, Catastrofización, Autoculparse, Culpar a otros, Poner en Perspectiva, Aceptación, Focalización Positiva, Reinterpretación Positiva y Refocalización en los Planes) y de *Burnout* y *Engagement* (Vigor, Dedicación, Absorción, Agotamiento, Cinismo, Despersonalización e Ineficacia).

Tabla 1.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Rumiación.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	35	17,5
	Moderado	136	68,0
	Alto	29	14,5
	Total	200	100,0

Figura 5. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Rumiación.*



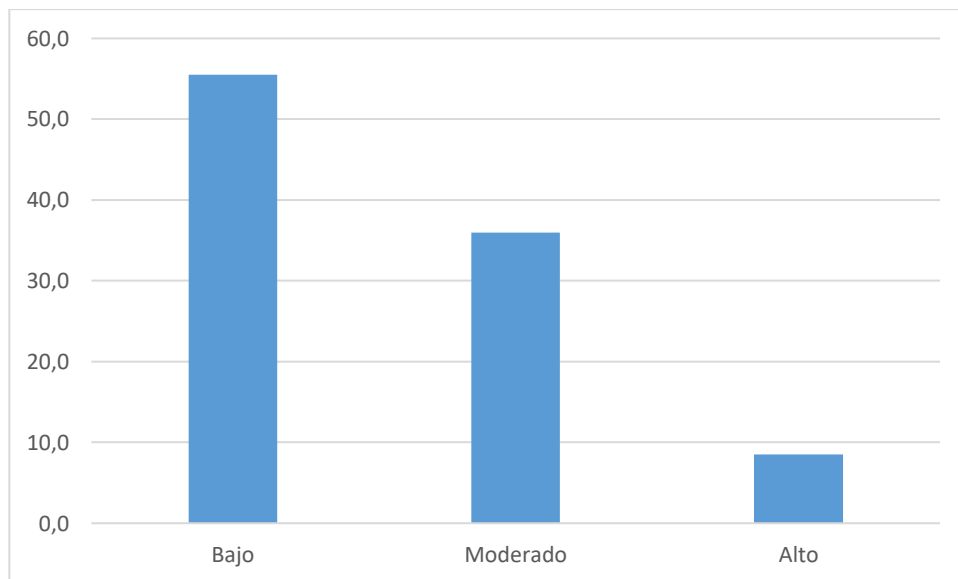
Como puede observarse en la tabla y en el gráfico presentados, el 17,5% de la muestra presenta valores bajos de Rumiación, el 68% valores moderados mientras que el 14,5% valores altos en la variable en cuestión.

Tabla 2.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Catastrofización.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	111	55,5
	Moderado	72	36,0
	Alto	17	8,5
	Total	200	100,0

Figura 6. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Catastrofización.*



Tal como se observa en la figura y en el gráfico presentados, el 55,5% de los sujetos de la muestra presenta valores bajos de Catastrofización, mientras que el 36% y el 8,5% presenta valores moderados y bajos respectivamente.

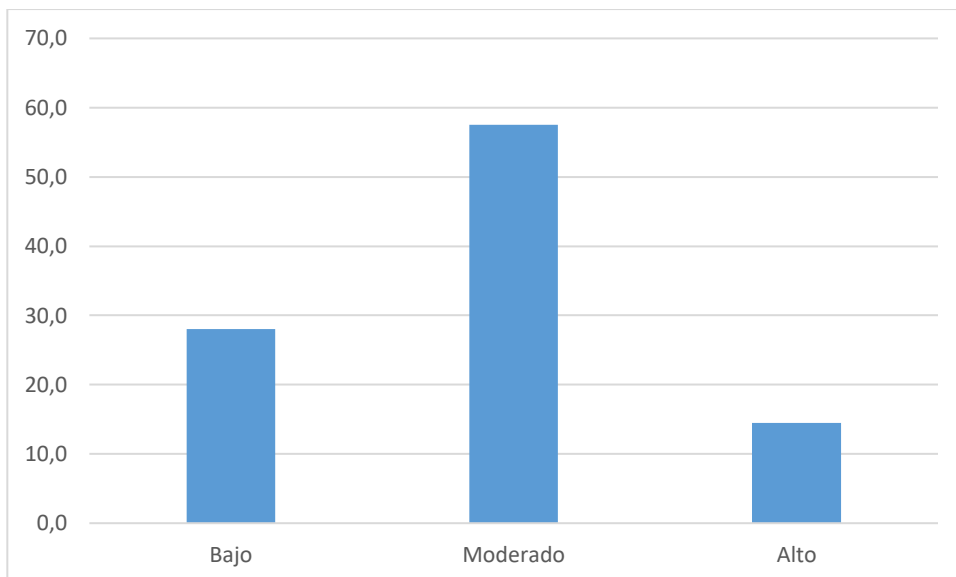
Tabla 3.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Autoculparse.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	56	28,0
	Moderado	115	57,5
	Alto	29	14,5

Total	200	100,0
-------	-----	-------

Figura 7. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Autoculparse.



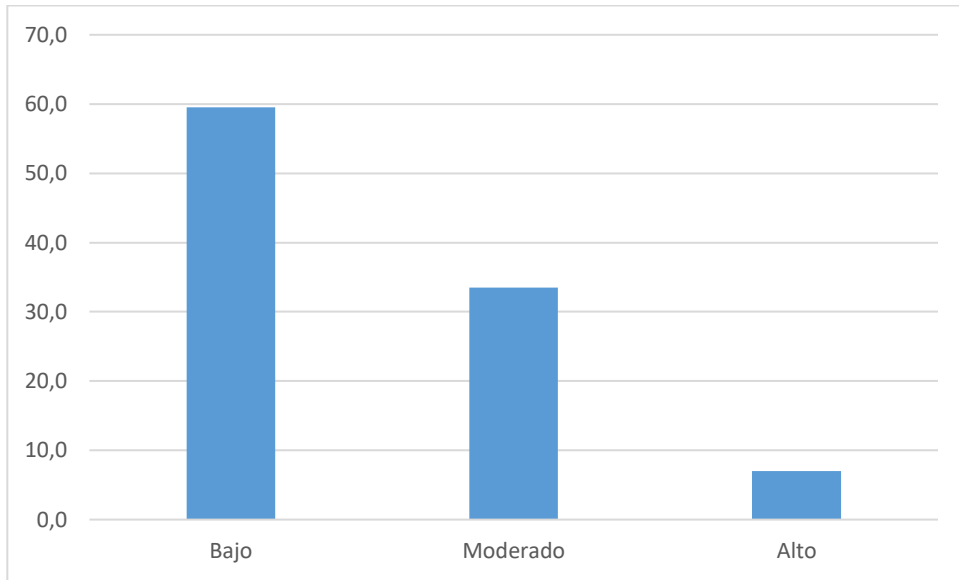
Respecto a la variable Autoculparse, se puede observar que el 28% de la muestra presenta valores bajos, el 57,5% valores moderados y, finalmente, un 14,5% valores altos.

Tabla 4.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Culpar a otros.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	119	59,5
	Moderado	67	33,5
	Alto	14	7,0
	Total	200	100,0

Figura 8. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Culpar a otros.*



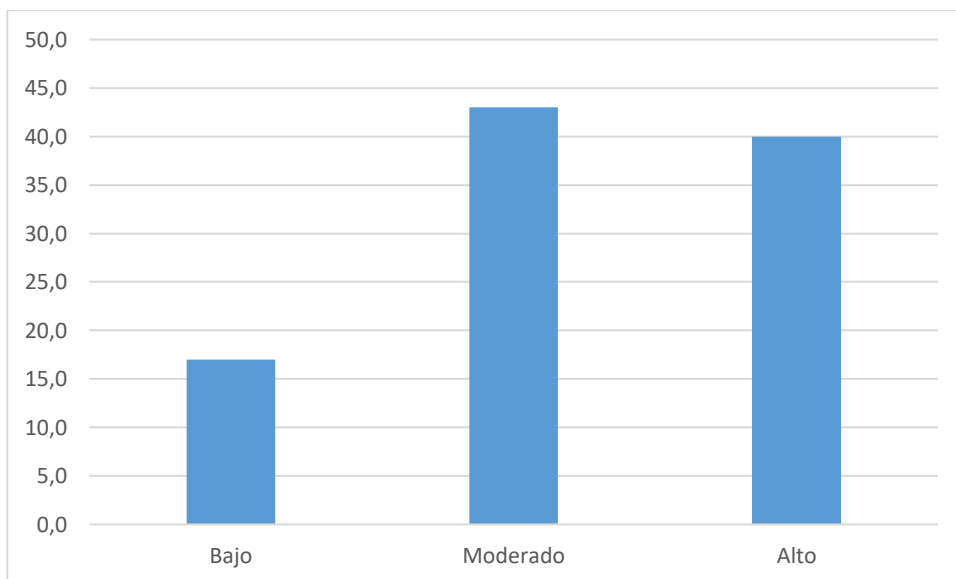
Como se observa en la tabla y gráficos que se presentaron anteriormente, el 59,5% de los participantes del estudio presentan valores bajos en la variable Culpar a otros, mientras que el 33,5% presenta valores moderados y el 7% valores altos en la misma.

Tabla 5.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Poner en perspectiva.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	34	17,0
	Moderado	86	43,0
	Alto	80	40,0
	Total	200	100,0

Figura 9. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Poner en perspectiva.*



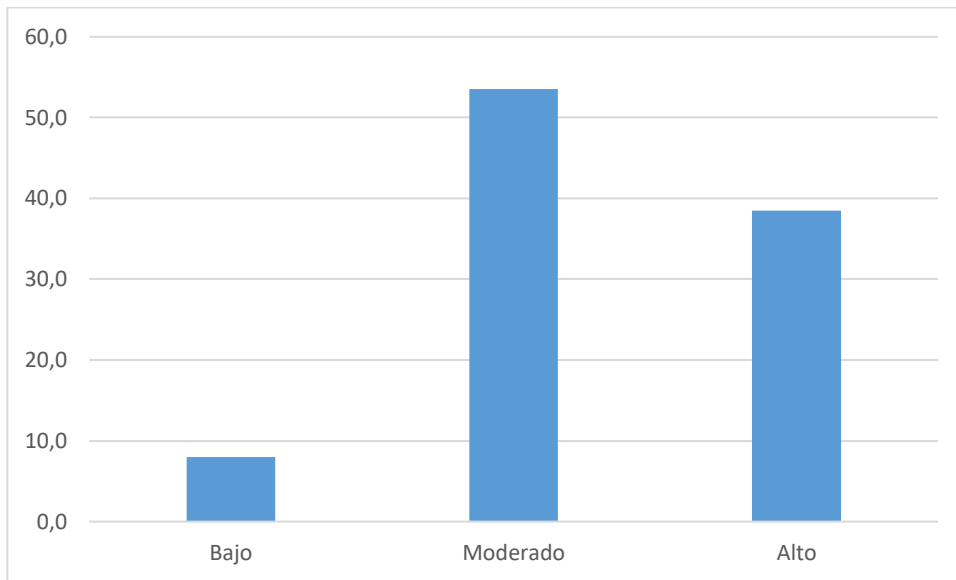
En relación a la variable Poner en perspectiva, un 17% de la muestra presenta valores bajos mientras que el 43% y el 40% presenta valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 6.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Aceptación.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	16	8,0
	Moderado	107	53,5
	Alto	77	38,5
	Total	200	100,0

Figura 10. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Aceptación.*



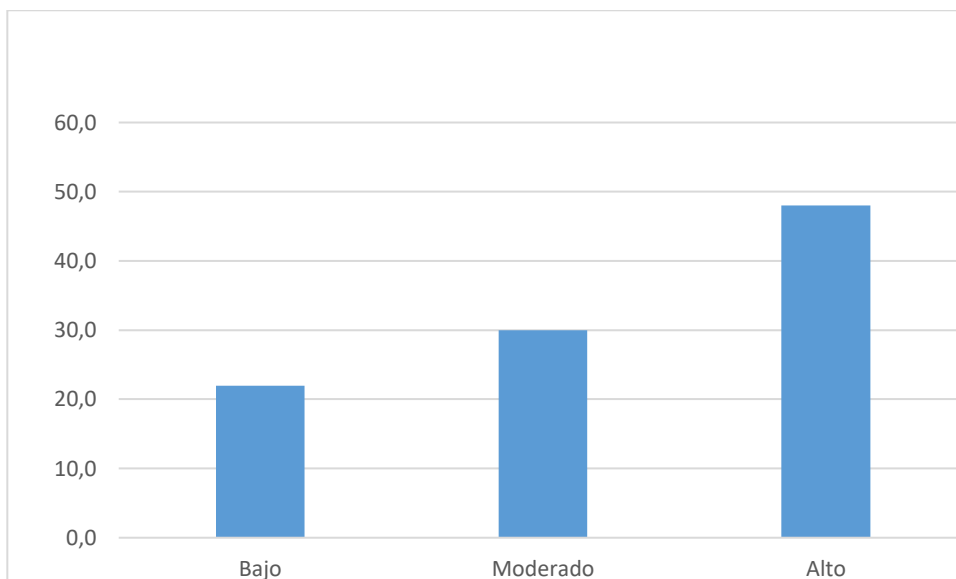
Como puede observarse, los valores bajos de Aceptación fueron presentados por un 8% de la muestra, los valores moderados por un 53,5% y los altos por un 38,5%.

Tabla 7.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Focalización positiva.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	44	22,0
	Moderado	60	30,0
	Alto	96	48,0
	Total	200	100,0

Figura 11. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Focalización positiva.*



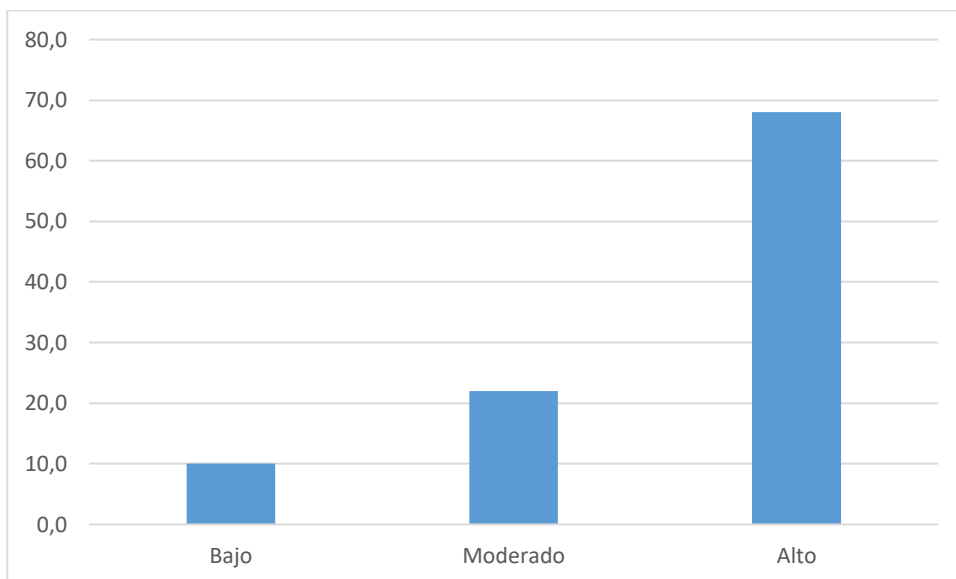
Tal como se observa, del total de la muestra, el 22% presenta valores bajos de la variable Focalización positiva, mientras que el 30% y el 48% presentan valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 8.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Reinterpretación Positiva.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	20	10,0
	Moderado	44	22,0
	Alto	136	68,0
	Total	200	100,0

Figura 12. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Reinterpretación positiva.*



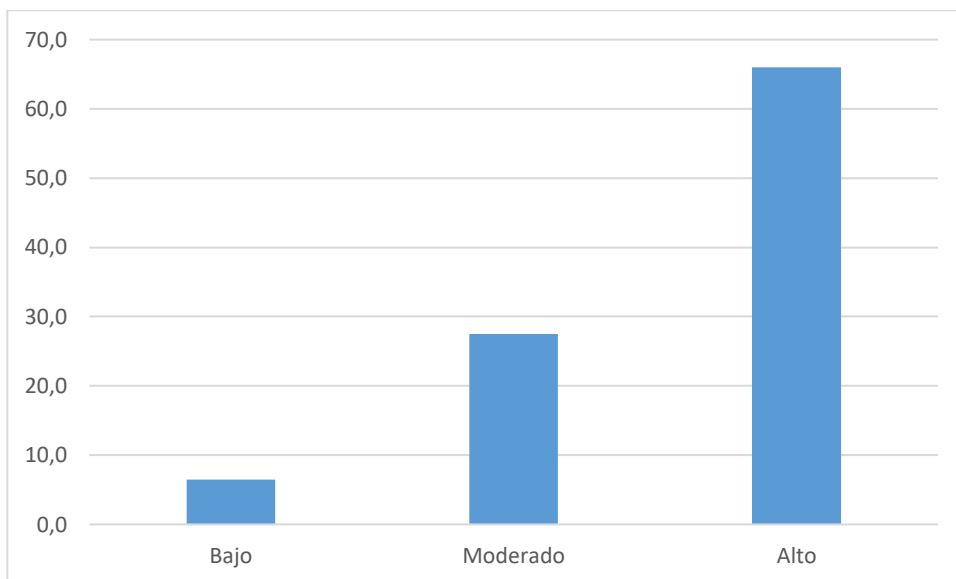
Como se puede observar en la tabla y el gráfico anterior, el 10% de la muestra presenta valores bajo en Reinterpretación positiva, el 22% valores moderados y el 68% valores altos.

Tabla 9.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Refocalización en los planes.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	13	6,5
	Moderado	55	27,5
	Alto	132	66,0
	Total	200	100,0

Figura 13. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Refocalización en los planes.

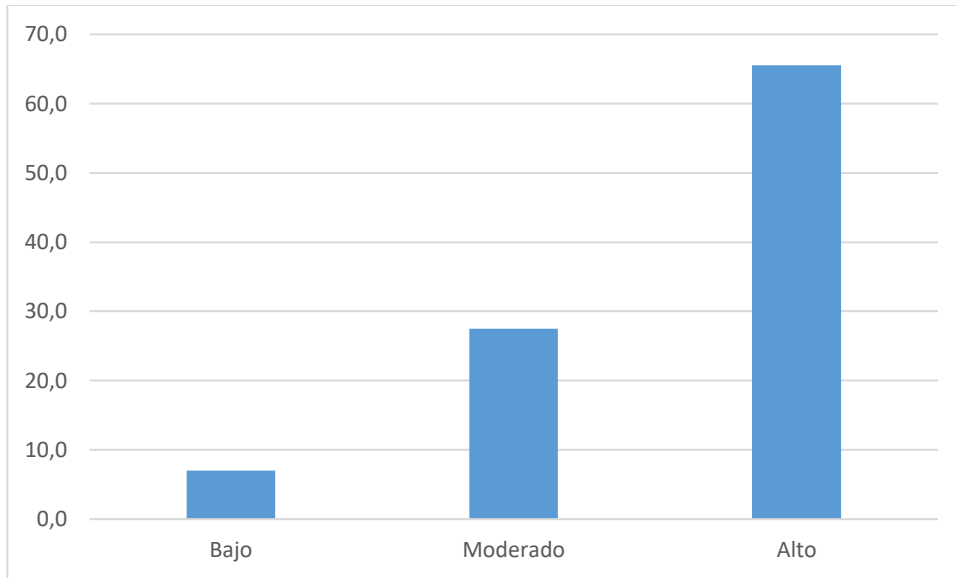


Respecto a la variable Refocalización en los planes, el 6,5% de la muestra presenta valores bajos mientras que el 27,5% y el 66% presentan valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 10. Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Vigor.

	Frecuencia	Porcentaje
Válidos		
Bajo	14	7,0
Moderado	55	27,5
Alto	131	65,5
Total	200	100,0

Figura 11. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Vigor.



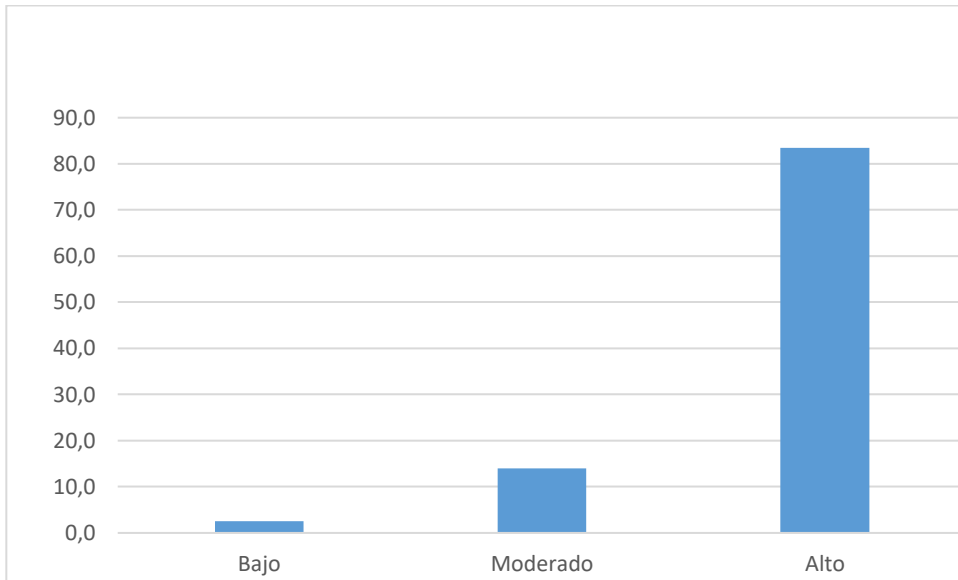
Tal como puede observarse en la tabla y el grafico presentes, el 7% de los sujetos de la muestra presenta valores bajos en la variable Vigor, el 27,5% valores moderados y el 65,5% niveles altos.

Tabla 10.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Dedicación.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	5	2,5
	Moderado	28	14,0
	Alto	167	83,5
	Total	200	100,0

Figura 14. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Dedicación.*



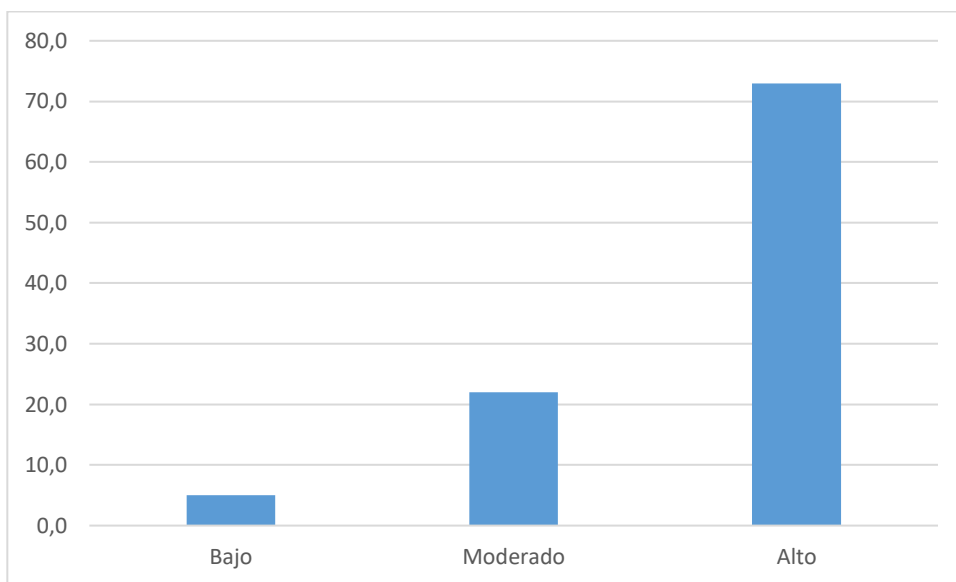
En la variable Dedicación, como se observa, el 2,5% de los participantes presenta valores bajos, mientras que el 14% y el 83,5% presentan valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 11.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Absorción.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	10	5,0
	Moderado	44	22,0
	Alto	146	73,0
	Total	200	100,0

Figura 15. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Absorción.*



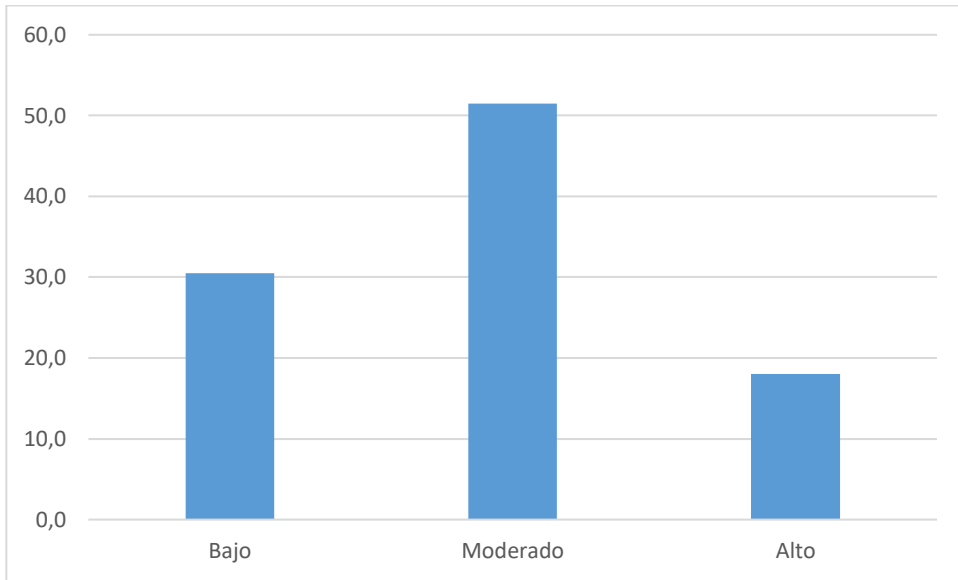
En relación a la variable Absorción, un 5% de la muestra presenta valores bajos, mientras que los valores moderados y altos se presentaron en un 22% y 73% respectivamente.

Tabla 12.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Agotamiento.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	61	30,5
	Moderado	103	51,5
	Alto	36	18,0
	Total	200	100,0

Figura 16. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Agotamiento.



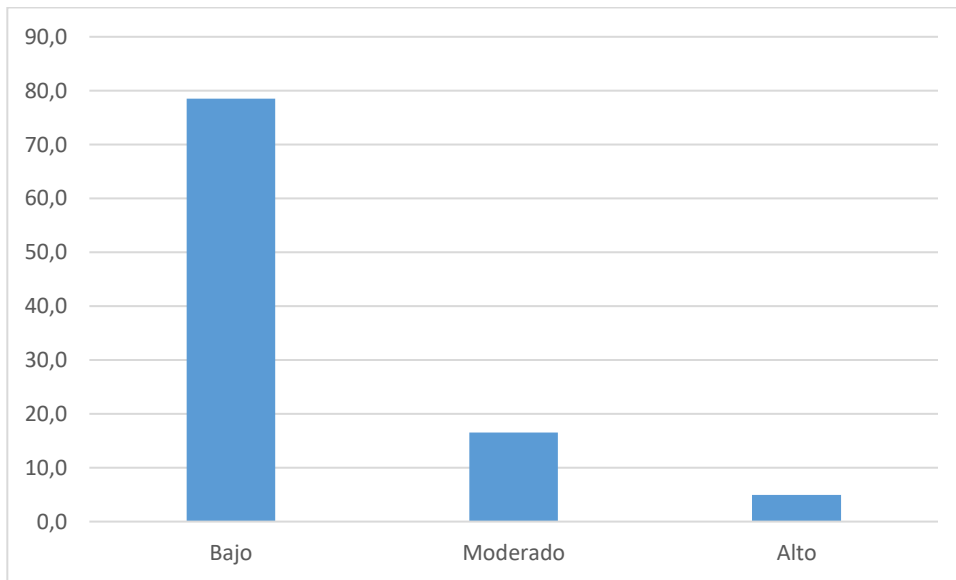
Como se puede observar en la tabla y gráfico presentes, el 30,5% de los sujetos de la muestra presenta valores bajos de Agotamiento, mientras que el 51,5% y el 18% presentan valores moderados y altos respectivamente.

Tabla 13.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Cinismo.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	157	78,5
	Moderado	33	16,5
	Alto	10	5,0
	Total	200	100,0

Figura 17. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Cinismo.*



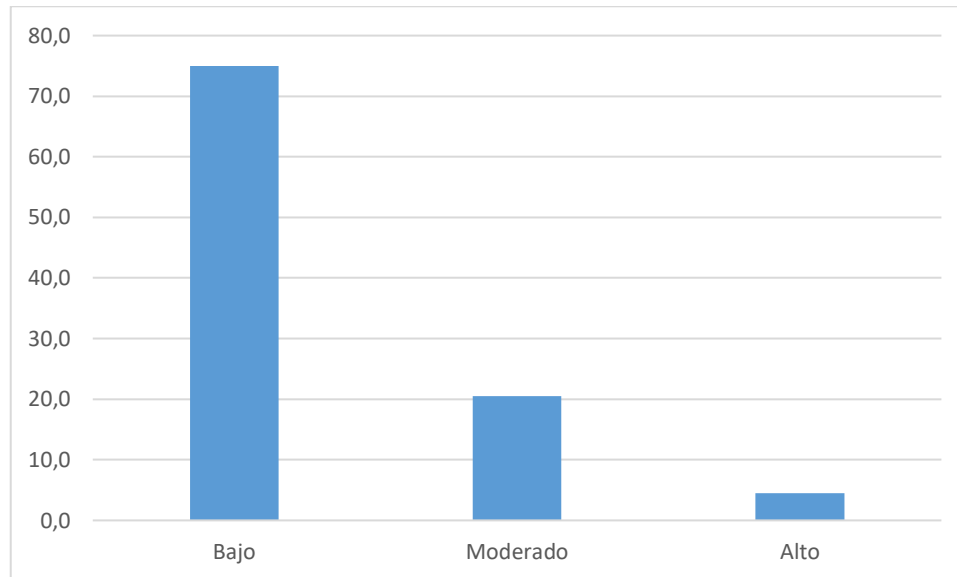
En relación a la variable Cinismo, el 78,5% de la muestra presenta valores bajos, el 16,5% valores moderados y, finalmente, el 5% valores altos.

Tabla 14.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Despersonalización.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	150	75,0
	Moderado	41	20,5
	Alto	9	4,5
	Total	200	100,0

Figura 18. *Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Despersonalización.*



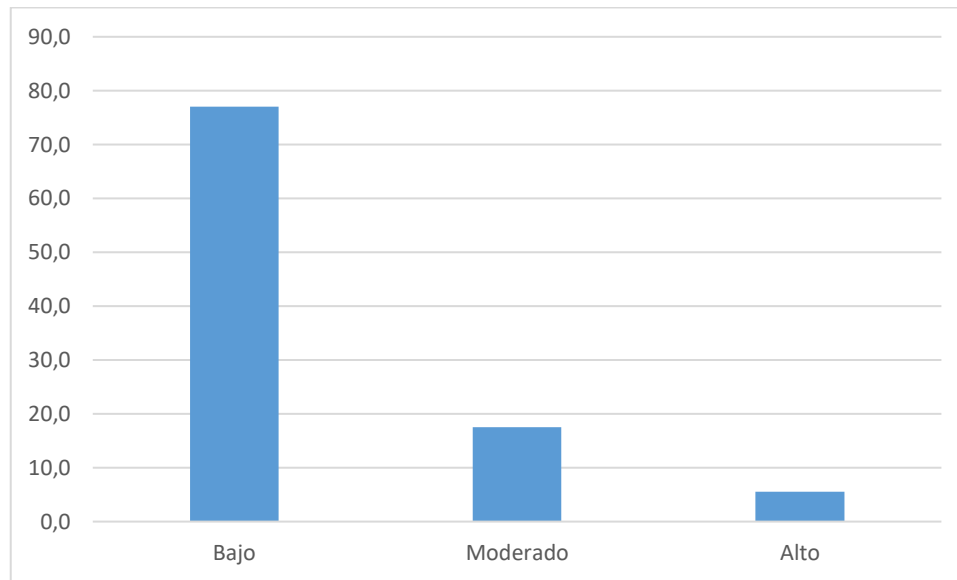
Como puede observarse, el 75% de la muestra presenta valores bajos de Despersonalización mientras que los valores moderados y altos se presentaron en el 20,5% y el 4,5% respectivamente.

Tabla 15.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Ineficacia.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Bajo	154	77,0
	Moderado	35	17,5
	Alto	11	5,5
	Total	200	100,0

Figura 19. Porcentajes de valores bajo, moderado y alto en la variable Ineficacia.



Como puede observarse en la tabla y el gráfico, el 77% de los sujetos de la muestra presenta valores bajos en la variable Ineficacia, el 17,5% valores moderados y el 5,5% valores altos.

Según lo presentado anteriormente, los puntajes oscilaron entre bajos, moderados y altos en cada una de las variables, tanto las que incluye la Regulación Emocional como las que se incluyen en *Burnout* y *Engagement*.

Para la categorización de los valores en “bajos”, “moderados” y “altos”, se dividió el rango – diferencia entre el valor máximo y mínimo observado- que abarcaba cada variable en tres, de forma tal que se obtuvieron iguales intervalos de valores. Una vez creadas las categorías, se procedió a analizar las frecuencias correspondientes.

En relación a lo observado en las frecuencias de las variables de Regulación Emocional, podría decirse que más de la mitad de los sujetos de la muestra presentaron valores entre moderados y bajos en lo que responde a las estrategias cognitivas

disfuncionales de regulación emocional. Así es que en Rumiación y Autoculparse el 68% y el 57% de los participantes exhibieron respectivamente valores moderados mientras que en Catastrofización y Culpar a otros el 55% y el 59,5% presentaron respectivamente niveles bajos.

En lo que respecta a las estrategias cognitivas funcionales de regulación emocional, los valores oscilaron con mayor frecuencia entre moderados y altos. En Poner en perspectiva y Aceptación el 43% y el 53,5% presentó respectivamente valores moderados mientras que el 48% presentó valores altos en Focalización positiva, el 68% en Reinterpretación positiva y el 68% en Refocalización en los planes.

Por otro lado, en las variables relacionadas al *Burnout* y al *Engagement*, se encontraron altas frecuencias en los niveles altos en Vigor (65,5%), Dedicación (83,5%) y Absorción (73%). La variable Agotamiento tuvo mayor frecuencia en niveles moderados siendo la misma de 51,5%, mientras que más de la mitad de los sujetos de la muestra presentaron niveles bajos en Cinismo (78,5%), Despersonalización (75%) e Ineficacia (77%).

ANÁLISIS DESCRIPTIVOS, SEGÚN VARIABLES SOCIODEMOGRÁFICAS

A continuación se describe cómo se distribuyó el total de sujetos que participaron del estudio según las variables sociodemográficas: sexo, edad, ámbito de trabajo, antigüedad en el cargo.

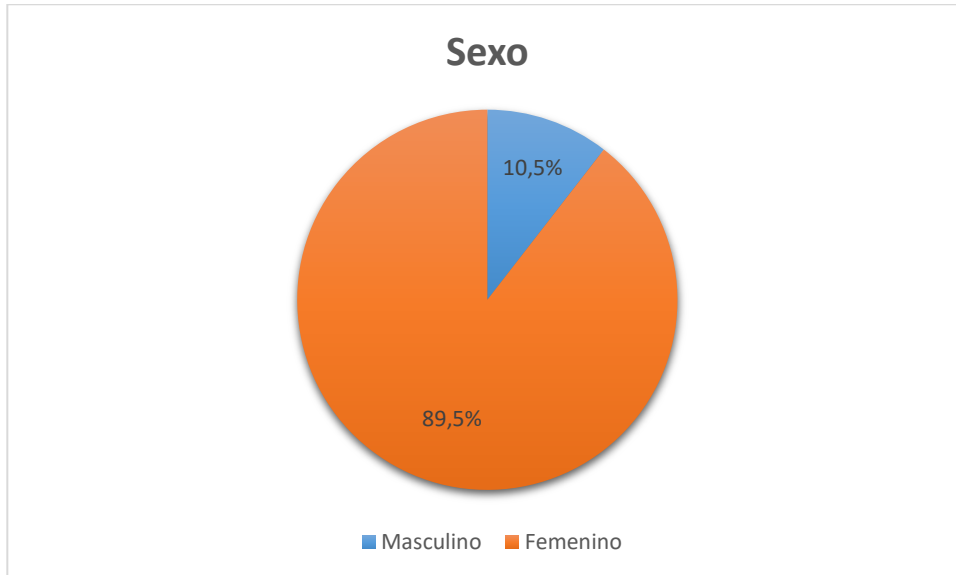
Tabla 16.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Masculino	21	10,5

Femenino	179	89,5
Total	200	100,0

Figura 20. *Porcentaje de la variable Sexo*



Del total de la muestra (n=200), sólo el 10,5% (n=21) era de sexo masculino mientras que el 89,5% (n=179) era de sexo femenino.

Tabla 17.

Estadísticos Descriptivos: Número de casos, mínimo, máximo, media y desviación típica de la variable Edad.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Edad	200	24	60	39,46	8,900
N válido (según lista)	200				

Como puede observarse, las edades de los participantes del estudio oscilan entre 24 y 60 años, con una media de 39,46 y desviación típica de 8,9.

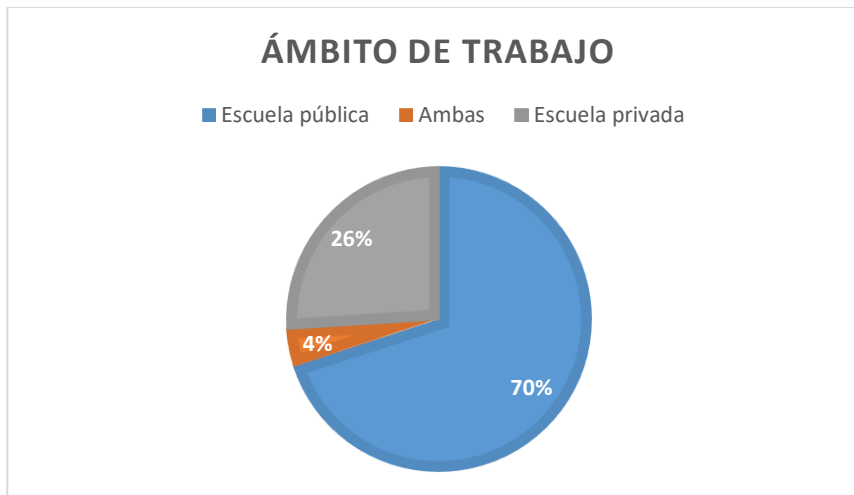
Tabla 18.

Estadísticos Descriptivos: Frecuencia y porcentaje de la variable Ámbito de trabajo

	Frecuencia	Porcentaje
Esc. Pública	140	70,0

Esc. Pública y privada	8	4,0
Esc. Privada	52	26,0
Total	200	100,0

Figura 21. Porcentaje de la variable *Ámbito de trabajo*



Respecto al ámbito de trabajo, el 70% (n=140) de la muestra trabaja en escuelas públicas, el 26% (n=52) ejerce en escuelas privadas, y el 4% (n=8) lo hace en ambas

Tabla 19.

Estadísticos Descriptivos: Número de casos, mínimo, máximo, media y desviación típica de la variable Antigüedad en el cargo.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Antigüedad en el cargo	200	1	35	10,88	8,093
N válido (según lista)	200				

En cuanto a la antigüedad en el cargo, el continuo va desde un año a 35 años, con una media de 10,88 y desviación típica de 8,093.

ANÁLISIS DE COMPARACIÓN DE MEDIAS

Tabla 20.

Comparación de medias en función del sexo: prueba t para muestras independientes.

Prueba de muestras independientes							
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Vigor	1,624	,204	-,268	198	,789	-,35515	1,32531
			-,242	23,775	,811	-,35515	1,46695
Dedicación	,017	,898	-,088	198	,930	-,10960	1,24603
			-,094	25,954	,925	-,10960	1,16029
Absorción	,453	,501	,195	198	,846	,21176	1,08863
			,219	26,753	,828	,21176	,96720

La tabla presenta la comparación de medias de las variables incluidas en *Engagement* en función del sexo. Como bien lo indican los valores de Sig. (bilateral), no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias que presentaron los hombres y las mujeres en los valores de Vigor, Dedicación y Absorción.

Tabla 21.

Comparación de medias en función del sexo: prueba t para muestras independientes.

Prueba de muestras independientes							
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia
Agotamiento	,530	,467	-2,699	198	,008	-3,26124	1,20815
			-2,934	26,150	,007	-3,26124	1,11148
Cinismo	,160	,689	,024	198	,981	,02713	1,13887
			,027	26,990	,979	,02713	,99900
Despersonalización	,003	,959	-,775	198	,439	-,88375	1,14063
			-,789	25,176	,437	-,88375	1,11973
Ineficacia	,207	,650	-,811	198	,418	-,81325	1,00251
			-,862	25,795	,396	-,81325	,94307

Nota. La negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una diferencia estadísticamente significativa en función del sexo.

La tabla presenta la comparación de medias de las variables incluidas en *Burnout* en función del sexo. Como bien lo indican los valores de Sig. (bilateral), sólo existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias que presentaron los hombres y las mujeres en los valores de Agotamiento, mientras que no así en Cinismo, Despersonalización e Ineficacia.

Tabla 22.

Estadísticos de grupo.

Estadísticos de grupo						
	Sexo	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	
Agotamiento	Masculino	21	8,4762	4,76045	1,03882	
	Femenino	179	11,7374	5,28867	,39529	

En la presente tabla, se puede observar de manera detallada lo dicho con anterioridad respecto a la variable Agotamiento. La media para los sujetos masculinos es de $m=8,4762$, mientras que para el sexo femenino es de $m=11,7374$. En base a dicha diferencia, se puede decir que el grupo de participantes femenino presentó un promedio mayor al grupo masculino en los niveles de la variable en cuestión.

Tabla 23.

Comparación de medias en función del sexo: prueba t para muestras independientes.

Prueba de muestras independientes							
	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias				
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tít. de la diferencia
Rumiación	,268	,605	-1,480	198	,140	-1,43974	,97272
Catasrofización	,058	,810	-1,364	23,977	,185	-1,43974	1,05552
Autoculparse	,224	,637	,421	198	,674	,34477	,81944
CulparAOtros	,002	,965	,409	24,574	,686	,34477	,84309
PonerEnPerspectiva	,927	,337	,376	198	,707	,27507	,73126
Aceptación	,542	,462	,366	24,601	,717	,27507	,75065
FocalizaciónPositiva	,538	,464	,824	198	,411	,63315	,76826
ReinterpretaciónPositiva	,048	,828	,858	25,475	,399	,63315	,73832
RefocalizaciónEnLosPlanes	,111	,740	-,621	198	,535	-,52221	,84048
			-,704	26,880	,487	-,52221	,74159
			-,682	198	,496	-,47699	,69900
			-,640	24,172	,528	-,47699	,74480
			-,222	198	,825	-,21947	,98981
			-,202	23,844	,842	-,21947	1,08803
			,842	198	,401	,60894	,72362
			,859	25,200	,399	,60894	,70914
			,174	198	,862	,12157	,69977
			,172	24,832	,864	,12157	,70507

La tabla presenta la comparación de medias de las variables incluidas en Regulación Emocional en función del sexo. Como bien lo indican los valores de Sig. (bilateral), no existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias que presentaron los hombres y las mujeres en los valores de las variables.

Tabla 24.

Comparación de medias en función del ámbito de trabajo: ANOVA de un factor.

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Vigor	Inter-grupos	281,945	2	140,973	4,439	,013
	Intra-grupos	6256,930	197	31,761		
	Total	6538,875	199			
Dedicación	Inter-grupos	281,306	2	140,653	5,041	,007
	Intra-grupos	5496,774	197	27,902		
	Total	5778,080	199			
Absorción	Inter-grupos	252,109	2	126,055	5,971	,003
	Intra-grupos	4159,011	197	21,112		
	Total	4411,120	199			

Nota. La negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una diferencia estadísticamente significativa en función del sexo.

La tabla presenta la comparación de medias de las variables incluidas en *Engagement* en función del ámbito de trabajo. Como bien lo indican los valores de Sig., existen diferencias entre las medias de los valores que presentaron los sujetos que trabajan en el ámbito público, aquellos que trabajan en el ámbito privado y los que lo hacen en ambos, en todas las variables.

Tabla 25.*Comparaciones múltiples*

Comparaciones múltiples							
HSD de Tukey							
Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Vigor	Público	Privado	-2,72527*	,91523	,009	-4,8867	-,5639
		Ambos	-,94643	2,04866	,889	-5,7845	3,8916
	Privado	Público	2,72527*	,91523	,009	,5639	4,8867
		Ambos	1,77885	2,14031	,684	-3,2756	6,8333
	Ambos	Público	,94643	2,04866	,889	-3,8916	5,7845
		Privado	-1,77885	2,14031	,684	-6,8333	3,2756
Dedicación	Público	Privado	-2,42637*	,85784	,014	-4,4522	-,4005
		Ambos	-3,40714	1,92018	,181	-7,9418	1,1275
	Privado	Público	2,42637*	,85784	,014	,4005	4,4522
		Ambos	-,98077	2,00609	,877	-5,7183	3,7567
	Ambos	Público	3,40714	1,92018	,181	-1,1275	7,9418
		Privado	,98077	2,00609	,877	-3,7567	5,7183
Absorción	Público	Privado	-2,07857*	,74619	,016	-3,8407	-,3164
		Ambos	-3,95357*	1,67026	,049	-7,8980	-,0091
	Privado	Público	2,07857*	,74619	,016	,3164	3,8407
		Ambos	-1,87500	1,74498	,531	-5,9959	2,2459
	Ambos	Público	3,95357*	1,67026	,049	,0091	7,8980
		Privado	1,87500	1,74498	,531	-2,2459	5,9959

Nota. La negrita se utiliza para resaltar las diferencias significativas entre las medias.

En la presente tabla, se encuentra la distinción de los sujetos que trabajan en el ámbito público respecto de los que trabajan en el privado y en ambos. Como se puede observar, tanto en Vigor, en Dedicación como en Absorción, existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de los dos primeros grupos, presentando en cada variable un mayor promedio el grupo de participantes que ejerce en el ámbito privado.

En relación a la variable Absorción, también se encuentra una diferencia estadísticamente significativa entre los sujetos que trabajan en el ámbito público y aquellos que lo hacen en ambos. En este caso, los pertenecientes al segundo grupo presentan una media mayor en comparación al primer grupo. En Vigor y en Dedicación, no existen diferencias entre los grupos en cuestión.

Tabla 26.

Comparación de medias en función del ámbito de trabajo: ANOVA de un factor.

		ANOVA de un factor				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Agotamiento	Inter- grupos	150,177	2	75,089	2,699	,070
	Intra- grupos	5481,618	197	27,825		
	Total	5631,795	199			
Cinismo	Inter- grupos	199,304	2	99,652	4,242	,016
	Intra- grupos	4627,476	197	23,490		
	Total	4826,780	199			
Despersonalización	Inter- grupos	125,517	2	62,759	2,613	,076
	Intra- grupos	4730,863	197	24,015		
	Total	4856,380	199			
Ineficacia	Inter- grupos	31,031	2	15,516	,821	,441
	Intra- grupos	3721,524	197	18,891		
	Total	3752,555	199			

Nota. La negrita se utilizó para resaltar aquellas variables que presentaron una diferencia estadísticamente significativa en función del sexo.

La tabla presenta la comparación de medias de las variables incluidas en *Burnout* en función del ámbito de trabajo. Como bien lo indican los valores de Sig., se puede decir que existen diferencias entre las medias obtenidas en la variable Cinismo, pero no así en las variables Agotamiento, Despersonalización e Ineficacia.

Tabla 27.*Comparaciones múltiples*

Comparaciones múltiples							
HSD de Tukey							
Variable dependiente			Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
Cinismo	Público	Privado	2,20824*	,78709	,015	,3495	4,0670
		Ambos	1,96786	1,76182	,505	-2,1928	6,1285
	Privado	Público	-2,20824*	,78709	,015	-4,0670	-,3495
		Ambos	-,24038	1,84064	,991	-4,5872	4,1064
	Ambos	Público	-1,96786	1,76182	,505	-6,1285	2,1928
		Privado	,24038	1,84064	,991	-4,1064	4,5872

Nota. La negrita se utiliza para resaltar las diferencias significativas entre las medias.

En la presente tabla, se puede observar más detalladamente lo planteado con anterioridad. La diferencia que existe en las medias obtenidas en los valores de la variable Cinismo corresponde a la dada entre el grupo de sujetos que trabaja en el ámbito público y el grupo que lo hace en el ámbito privado. Es en el primero, donde la proporción es mayor en relación al segundo.

Sin embargo, no existen diferencias en lo que respecta a las medias obtenidas entre el grupo de sujetos perteneciente al ámbito público y el grupo de sujetos que trabaja en ambos, ni tampoco las hay entre las medias obtenidas entre este último grupo y el que ejerce en lo privado.

Tabla 28.*Comparación de medias en función del ámbito de trabajo: ANOVA de un factor.*

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Rumiación	Inter- grupos	5,104	2	2,552	,141	,868
	Intra- grupos	3554,976	197	18,046		
	Total	3560,080	199			
Catasrofización	Inter- grupos	46,011	2	23,006	1,846	,161
	Intra- grupos	2455,109	197	12,462		
	Total	2501,120	199			
Autoculparse	Inter- grupos	2,944	2	1,472	,146	,864
	Intra- grupos	1988,476	197	10,094		
	Total	1991,420	199			
CulparA Otros	Inter- grupos	25,766	2	12,883	1,165	,314
	Intra- grupos	2178,234	197	11,057		
	Total	2204,000	199			

La tabla presenta la comparación de medias de las variables incluidas en Regulación Emocional (adaptativa) en función del ámbito de trabajo. Como lo indican los valores de Sig., no existen diferencias entre las medias obtenidas por los tres grupos en las variables en cuestión.

Tabla 29.

Comparación de medias en función del ámbito de trabajo: ANOVA de un factor.

ANOVA de un factor						
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
PonerEnPerspectiva	Inter- grupos	6,596	2	3,298	,247	,781
	Intra- grupos	2627,359	197	13,337		
	Total	2633,955	199			
Aceptación	Inter- grupos	24,014	2	12,007	1,315	,271
	Intra- grupos	1798,541	197	9,130		
	Total	1822,555	199			
FocalizaciónPositiva	Inter- grupos	18,125	2	9,063	,492	,612
	Intra- grupos	3628,750	197	18,420		
	Total	3646,875	199			
ReinterpretaciónPositiva	Inter- grupos	16,911	2	8,456	,859	,425
	Intra- grupos	1938,684	197	9,841		
	Total	1955,595	199			
RefocalizaciónEnLosPlanes	Inter- grupos	11,785	2	5,893	,641	,528
	Intra- grupos	1810,770	197	9,192		
	Total	1822,555	199			

La tabla presenta la comparación de medias de las variables incluidas en Regulación Emocional (desadaptativas) en función del ámbito de trabajo. Como lo indican los valores de Sig., no existen diferencias entre las medias obtenidas por los tres grupos en las variables en cuestión.

ANÁLISIS CORRELACIONALES

A continuación, se presenta el análisis correlacional realizado entre la Regulación Emocional Cognitiva y el síndrome de *Burnout* y *Engagement*, así como también el análisis correlacional en función de la edad y antigüedad en el cargo para cada constructo.

Tabla 30.

Correlaciones entre Regulación Emocional Cognitiva y el síndrome de Burnout y Engagement.

		Vigor	Dedicación	Absorción	Agotamiento	Cinismo	Despersonalización	Ineficacia
Rumiación	Correlación de Pearson	-,057	-,166*	-,035	,331**	,211**	,311**	,217**
Catasrofización	Correlación de Pearson	-,185**	-,186**	-,165*	,345**	,329**	,420**	,253**
Autoculparse	Correlación de Pearson	,020	,001	,089	,193**	,098	,138	,258**
CulparA Otros	Correlación de Pearson	-,069	-,149*	-,109	,269**	,228**	,280**	,003
PonerEnPerspectiva	Correlación de Pearson	,194**	,213**	,120	-,010	-,193**	-,059	-,141*
Aceptación	Correlación de Pearson	,110	,155*	,049	,014	-,172*	,026	-,133
FocalizaciónPositiva	Correlación de Pearson	,122	,214**	,039	-,214**	-,125	-,152*	-,211**
ReinterpretaciónPositiva	Correlación de Pearson	,358**	,308**	,232**	-,303**	-,196**	-,256**	-,093
RefocalizaciónEnLosPlanes	Correlación de Pearson	,302**	,235**	,169*	-,134	-,225**	-,297**	-,116

Nota. **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significante al nivel 0,05 (bilateral). La letra negra indica las correlaciones significativas.

Los valores de Rumiación se correlacionaron inversamente con los de Dedicación, siendo esta relación baja. Se puede decir que a mayor Rumiación, menor es la Dedicación que presentó la muestra. Para las correlaciones realizadas entre Rumiación y las variables de *Burnout*, fueron estadísticamente significativas para todas ellas. Las relaciones son directas y oscilan entre bajas y moderadas, pudiendo plantear que a mayor Rumiación, mayor es el Agotamiento, el Cinismo, la Despersonalización y la Ineficacia.

Los valores de Catastrofización se correlacionaron inversamente con los de Vigor, Dedicación y Absorción, siendo dicha correlación baja. Es así que puede decirse que a mayor Catastrofización, se presentaron menores niveles en lo que respecta a *Engagement*. Respecto a las correlaciones entre Catastrofización y las variables de *Burnout*, fueron directas y moderadas, aunque con ineficacia resultó ser baja. Así, a modo general, a mayor Catastrofización, mayor fue el Agotamiento, el Cinismo, la Despersonalización y la Ineficacia.

Frente a los análisis correlacionales entre Autoculparse y *Engagement*, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas, pero con las variables de *Burnout* sí. Éstas fueron directas y bajas en relación al agotamiento y la ineficacia, siendo entonces que ante mayor autoculpabilización, mayor nivel de las variables anteriores.

En las correlaciones entre Culpar a Otros con *Engagement*, sólo se encontró una correlación estadísticamente significativa con Dedicación, siendo la misma inversa y baja. De manera tal que se puede decir que la muestra presentó que a mayor culpabilización a los otros, menor es la Dedicación. En las correlaciones con *Burnout*, se encontraron correlaciones directas y bajas con todas las variables menos Ineficacia, por lo que se puede decir que a mayor culpabilización a los demás, mayor es el Agotamiento, el Cinismo y la Despersonalización.

Los resultados en las correlaciones entre Poner en Perspectiva y las variables de *Engagement* sólo demostraron ser estadísticamente significativas aquellas con el Vigor y la Dedicación, siendo directas y bajas. Por lo tanto, a mayor nivel de la primera variable mencionada, mayor el nivel de las últimas dos. Respecto a los resultados con *Burnout*, se

encontraron correlaciones inversas y bajas con Cinismo e Ineficacia. Por tal motivo, se puede decir que la muestra presentó que a mayor nivel de Poner en Perspectiva, menores los niveles de Cinismo e Ineficacia.

Los valores de Focalización Positiva correlacionaron de manera directa y baja con Dedicación, y de manera inversa y baja con Agotamiento, Despersonalización e Ineficacia. Se puede decir que a mayor Focalización Positiva, la muestra presentó mayor Dedicación y menor Agotamiento, Despersonalización e Ineficacia.

Las correlaciones de Reinterpretación Positiva fueron directas y moderadas con Vigor y Dedicación, y baja con Absorción, mientras que resultó ser inversa y moderada con Agotamiento, y baja con Cinismo y Despersonalización. Es así que la muestra presentó que a mayores niveles de Reinterpretación positiva, mayores son los de *Engagement* y menores los de Agotamiento, Cinismo y Despersonalización.

Por último, frente a las correlaciones encontradas entre la Refocalización en los planes y *Engagement*, fueron directas y bajas con Dedicación y Absorción, y moderada con Vigor. El análisis también arrojó correlaciones inversas y bajas entre Refocalización Positiva y los niveles de Cinismo y Despersonalización. Es posible establecer que ante mayor Refocalización en los planes, la muestra presentó mayor *Engagement* y menor Cinismo y Despersonalización.

Tabla 31.

Correlaciones de Engagement en función de la edad y antigüedad en el cargo.

		Vigor	Dedicación	Absorción
Edad	Correlación de Pearson	-,051	-,128	-,089
Antigüedad en el cargo	Correlación de Pearson	-,127	-,135	-,192**

Nota. **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). La letra negrita indica las correlaciones significativas. La letra negrita indica las correlaciones significativas.

En la tabla presente, se muestran los resultados del análisis correlacional que se realizó entre las variables de *Engagement* y la edad y antigüedad en el cargo, para ver si sus niveles cambiaban en función de los últimos dos. Se encontró que sólo correlacionaron de manera estadísticamente significativa los niveles de Absorción y la Antigüedad en el cargo, por lo que puede decirse que a mayor antigüedad que presentó la muestra, menores eran los niveles de Absorción que reflejó.

Tabla 32.

Correlaciones de Burnout en función de la edad y antigüedad en el cargo.

		Agotamiento	Cinismo	Despersonalización	Ineficacia
Edad	Correlación de Pearson	-,023	,071	,024	-,008
Antigüedad en el cargo	Correlación de Pearson	,024	,105	,089	-,007

Nota. **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Esta tabla presenta las correlaciones entre las variables de Burnout y la edad y antigüedad en el cargo, con el mismo fin que la anterior. En este caso, no se encontraron correlaciones estadísticamente significativas con ninguna de las variables.

Tabla 33.

Correlaciones de Regulación Emocional Cognitiva en función de la edad y antigüedad en el cargo.

		Rumiación	Catastrofización	Autoculparse	Culpar a Otros	Ponerse en perspectiva	Aceptación	Focalización Positiva	Reinterpretación Positiva	Refocalización en los Planes
Edad	Correlación de Pearson	-,099	-,105	-,144*	-,108	,001	,003	,160*	,109	-,033
Antigüedad en el cargo	Correlación de Pearson	-,166*	-,110	-,153*	-,149*	-,014	-,040	,132	,015	-,155*

Nota. **. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral). *. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral). La letra negra indica las correlaciones significativas.

Por último, se puede observar los resultados de los análisis correlacionales entre la Regulación Emocional Cognitiva y la edad y antigüedad en el cargo. Podría decirse que los valores de Autoculparse, correlacionaron de manera inversa y baja con la edad, mientras que los valores de Focalización Positiva lo hicieron de manera directa y baja con la edad. Así la muestra presentó que a mayor edad, menor Autoculpa y mayor Focalización positiva.

En función de la Antigüedad en el cargo, las correlaciones fueron inversas y bajas respecto a los niveles de Rumiación, Autoculparse, Culpar a otros y Refocalización en los planes. Por tal razón, frente a mayor Antigüedad en el cargo, la muestra presentó menores niveles de Rumiación, Autoculpa, Culpar a los demás y Refocalización en los planes.

DISCUSIONES

El objetivo del presente trabajo fue analizar la Regulación Emocional Cognitiva en docentes de nivel primario de la República Argentina y su relación con dos fenómenos opuestos, el *Burnout* y el *Engagement*.

Asimismo, se pretendió identificar la asociación entre las estrategias funcionales de la Regulación Emocional Cognitiva y las dimensiones del *Burnout* y el *Engagement*, así como también la asociación dada entre las estrategias disfuncionales de la Regulación Emocional Cognitiva y las dimensiones de los fenómenos ya nombrados.

Por último, la presente investigación buscó describir si existen diferencias en la Regulación Emocional Cognitiva, el *Burnout* y el *Engagement*, según las características sociodemográficas.

INTERPRETACIÓN DE DATOS

De modo general, los puntajes oscilaron entre bajos, moderados y altos tanto en las variables que incluye la Regulación Emocional Cognitiva como las incluidas en *Burnout* y *Engagement*. De manera más específica, se podría decir que más de la mitad de sujetos de la muestra presentaron valores entre bajos y moderados en lo que responde a las estrategias disfuncionales de la Regulación Emocional Cognitiva, mientras que en las funcionales los valores fluctuaron entre moderados y altos.

En lo que respecta a las dimensiones del *Engagement*, se encontraron niveles altos en las tres; en las dimensiones de *Burnout* la variable agotamiento tuvo mayor frecuencia en niveles moderados, mientras que las demás presentaron niveles bajos en más de la mitad de los sujetos del estudio. Esto último está en línea con los resultados de la

investigación de Viera, Hernández & Fernández (2007) quienes con el propósito de determinar la prevalencia del estrés laboral percibido por maestros venezolanos, la afectación del síndrome de *Burnout* y la presencia de síntomas de estrés, encontraron entre otros resultados que el agotamiento es el componente del *Burnout* de mayor afectación. Dichos autores explican estos resultados manifestando que pese a que el síndrome incluye tres componentes, es el agotamiento la expresión de los docentes frente al impacto de su trabajo en la salud tanto física como mental, lo cual podría aplicarse para la presente muestra.

Como bien se mencionó con anterioridad, uno de los objetivos que se propusieron fue describir si existen diferencias en función de las características sociodemográficas. Del total de la muestra (n=200), el 10,5% era de sexo masculino mientras que el 89,5% restante era de sexo femenino. Estos datos se corresponden con el último censo realizado en Argentina llevado adelante por el Ministerio de Educación y Deportes de la Nación en el año 2014, en el que se encontró que del total de los docentes de nivel primario encuestados, el porcentaje de mujeres era mayor al de hombres siendo de un 75,5%.

Tanto en las estrategias de Regulación Emocional Cognitiva como en los componentes de *Engagement*, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias que presentaron los hombres y las mujeres en los valores de las dimensiones comprendidas en ambos constructos. Aquí cabe rescatar que estos resultados discrepan con la investigación llevada adelante por Ros Pérez- Chueco (2016), quien con el objetivo, entre otros, de evaluar el grado de *Engagement* en los docentes de primaria de un centro de la Región de Murcia, encontró que la absorción era una de las dimensiones en las que los hombres presentaban menor puntuación en comparación a las

mujeres. Cabe rescatar que dicha diferencia entre los resultados puede deberse a cuestiones socioculturales ya que se trata de estudios realizados en distintas zonas geográficas y, por tanto, en diferentes poblaciones.

Sin embargo, al evaluar las dimensiones del *Burnout* en función del sexo, se halló que sólo existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias que presentaron los hombres y las mujeres en los valores de Agotamiento. En base a dicha diferencia, se puede decir que el grupo de participantes femenino presentó un mayor promedio que el grupo masculino. En esta línea resulta de interés retomar el estudio realizado por Viera, Hernández & Fernández (2007) ya que el presente trabajo muestra una discrepancia frente a los resultados de la investigación en cuestión. En el primero se concluyó que para la despersonalización uno de los mejores predictores era el sexo del docente, mientras que con la muestra de los docentes argentinos se encontró que el sexo podría ser un predictor del agotamiento pero no así de la despersonalización u otro de los componentes del *Burnout*.

El hecho de que el agotamiento haya sido mayor en el grupo de docentes femenino, no puede ser explicado en función del uso de las estrategias de regulación emocional cognitiva ya que allí no se presentaron diferencias en relación al sexo. Sin embargo, podría pensarse en una serie de factores que para Doménech (1995) y Valero (1997) son agentes que contribuyen a la aparición del estrés laboral y que sería de interés poder profundizar su relación con el agotamiento y su afectación en las mujeres; dicese la sobrecarga de trabajo, presiones temporales, la escasez de recursos, la escasa disciplina y conducta inadecuada de los alumnos o bien cuestiones personales como la experiencia, el autoestima o características de la personalidad. A estos factores se le agregan también el

excesivo número de alumnos, la falta de motivación por aprender, la apatía estudiantil (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004) que podrían tener impacto diferente dependiendo del sexo del docente.

En relación a las edades de los participantes del estudio, éstas oscilaron entre los 24 y los 60 años, con una media de 39,46 y una desviación típica de 8,9; datos también concordantes con el censo ya mencionado en el que se halló que el 47,7% de la población docente tiene entre 35 y 49 años de edad (Ministerio de Educación y Deportes, 2014). Frente a las correlaciones de las estrategias de Regulación Emocional Cognitiva, el *Burnout* y el *Engagement* en función de la variable edad, sólo se encontraron correlaciones estadísticamente significativas que en lo que respecta a las estrategias. Siendo así que, a mayor edad, menor Autoculpa y mayor Focalización Positiva. En este punto, también aparece otra discrepancia con el estudio de Viera, Hernández & Fernández (2007) debido a que demostraron que la edad constituye uno de los mejores predictores del agotamiento emocional, algo que no demostró correlación significativa en la presente investigación. Quizás podría pensarse que con la edad y la experiencia acumulada, uno tiende a disminuir la tendencia a culparse por los hechos y comienza a focalizar los hechos de una manera más positiva y menos personal.

Por otro lado, como resultado del análisis realizado en función de la antigüedad en el cargo, se hallaron correlaciones estadísticamente significativas en lo que respecta a *Engagement*, siendo que a mayor antigüedad, menores eran los niveles de Absorción. En lo que refiere a *Burnout* no se presentaron correlaciones de significación, mientras que en relación a las estrategias de Regulación Emocional Cognitiva, se descubrió que a mayor

antigüedad, menores los niveles de Rumiación, Autoculpa, Culpar a los demás (estrategias disfuncionales) y Refocalización en los planes (estrategia funcional).

Por último, se indagó acerca del ámbito de trabajo. Cabe destacar que el 70% de la muestra trabajaba en escuelas públicas, el 26% ejercía en escuelas de carácter privado y un 4% lo hacía en ambas. Es importante rescatar que estos porcentajes están en la línea de los arrojados por el censo docente (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2014), donde se concluyó que el 79,2% de la población docente se desempeña en el sector estatal, mientras que el restante en el privado aunque la suma de los sectores difieren de los totales ya que una misma persona puede desempeñarse en más de un sector. En *Engagement* se encontraron diferencias entre las medias de los valores que presentaron los sujetos que trabajan en el ámbito privado y los que lo hacen en ambos, siendo que en las tres dimensiones el primer grupo presentó un mayor promedio. De acuerdo con Fajardo Sarmiento, Iroz Borolotto, López Talavera y Mirón Hernández (2013) mayor Engagement en el grupo en cuestión, y principalmente en la dimensión vigor, se asocia a que en el sector privado existe mayor responsabilidad por parte del trabajador, mayor exigencia y rendimiento en el puesto de trabajo. Si bien los autores han llegado a esa explicación en el sector organizacional o empresarial, podría pensarse que en las escuelas privadas hay un mayor control y/o mayores exigencias que llevan a mayor responsabilidad y rendimiento por parte de los docentes.

Asimismo, en la variable absorción se encontró una diferencia entre el grupo de sujetos que trabaja en el ámbito público y el que lo hace en ambos, presentando el segundo una media mayor.

En *Burnout*, las diferencias entre las medias obtenidas se encontraron en la variable Cinismo, siendo que el grupo de sujetos que trabaja en el ámbito público presentó mayor proporción en comparación al grupo de sujetos que ejerce en el ámbito privado. Esto podría pensarse en función de lo establecido por Fajardo Sarmiento, Iroz Borolotto, López Talavera y Mirón Hernández (2013), ya que a la inversa de lo mencionado anteriormente, podría pensarse que en el sector público el control, la exigencia y la responsabilidad disminuyen y por lo tanto es mayor el distanciamiento de las tareas laborales.

En relación a las estrategias cognitivas de Regulación Emocional, no existen diferencias entre las medias obtenidas por los tres grupos, tanto en las funcionales como en las disfuncionales.

Finalmente, frente al análisis de la Regulación Emocional Cognitiva y su relación con el *Burnout* y el *Engagement*, se pudieron corroborar las hipótesis del presente trabajo de investigación. Las mismas eran: (1) Los docentes de nivel primario que hagan uso de estrategias funcionales de Regulación Emocional Cognitiva presentarán menores niveles de *Burnout* y mayores de *Engagement* y (2) Los docentes de nivel primario que hagan uso de estrategias disfuncionales de Regulación Emocional Cognitiva presentarán mayores niveles de *Burnout* y menores de *Engagement*.

De modo general, pese a que algunas estrategias disfuncionales no correlacionaron significativamente con toda las dimensiones de *Burnout* y *Engagement*, se encontró que a mayor utilización de dichas estrategias, mayor es el primero y menor el segundo; sostenido por mayor cantidad de correlaciones con las dimensiones de *Burnout*.

De igual manera sucedió con las estrategias desadaptativas ya que a pesar de no haberse presentado correlaciones significativas con todas las dimensiones de *Burnout* y *Engagement*, se halló que a mayor utilización de las mismas, menor es el *Burnout* y mayor es el *Engagement*.

LIMITACIONES

La presente investigación presenta ciertas limitaciones. Éstas se relacionan más que nada al tipo de estudio y el tipo de muestreo utilizado. Debido a que se llevó adelante un estudio de tipo correlacional, sólo se pueden establecer correlaciones y no se permite profundizar para establecer relaciones causales, por lo tanto tampoco permite saber qué variable antecede a la otra.

De igual manera, los resultados no pueden ser generalizados pese a que se haya tenido intención de abarcar a los docentes de todo el país. Esto limita la validez externa del estudio ya que los participantes fueron seleccionados mediante un procedimiento no probabilístico autoelegido no accidental. Esto significa que no todos los docentes de nivel primario de Argentina tuvieron la posibilidad de participar en el estudio así como también no todos pudieron haber elegido contestar los cuestionarios, ya que se requiere tanto de tiempo como de interés en responder. Cabe destacar también que el medio de llegada también limitó la posibilidad de participación ya que, si bien se intentó llegar a todas las provincias mediante las redes sociales y vía e-mail, quedaron excluidos aquellos que no cuentan con Internet, con redes sociales, e-mail y quienes no formaban parte de los grupos de docentes en Facebook, por ejemplo.

Por último, podría rescatarse que es imposible saber con certeza si los cuestionarios han sido completados a conciencia, considerando sobre todo la extensión de los mismos, la cual incluía un total de setenta ítems.

Pese a dichas limitaciones, se considera que este estudio puede ser de utilidad ya que no se han encontrado antecedentes referidos a la relación de los tres constructos en cuestión específicamente en docentes de nivel primario, y aquellos que lo hacían referían a los constructos independientemente o relacionados con otros. Inclusive, como se pudo ver, se encontraron pocos antecedentes sobre los docentes y eran de otros países, por lo tanto también se considera que enriquece desde ese punto.

FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Cabe mencionar la importancia de continuar con las investigaciones en nuestro país, tratando de profundizar el presente estudio así como también en cuáles son los factores que llevan al *Burnout*, al *Engagement* y a la utilización de las estrategias cognitivas funcionales y disfuncionales de Regulación Emocional. Se podrían tomar como ejemplos, el estudio de Hakanen, Bakker & Schaufeli (2006) que enfatiza sobre las demandas y recursos laborales como factores predictores del *Burnout* y el *Engagement*, o también indagar sobre algunos factores como los cambios en el rol del profesor, en su reconocimiento por la sociedad, los nuevos modelos educativos, la escasez de recursos para darles respuesta y la interacción con los estudiantes, que plantean Durán, Extremera, Montalbán & Rey (2005), entre otros.

De esta manera, podría ser de utilidad el contemplar ciertas aristas que no se incluyeron en la presente investigación, tales como el análisis en relación a los grados que

se tienen a cargo, tiempo de trabajo, salario, condiciones laborales; con muestreos que propongan una mejor y mayor representatividad de la muestra, quizás buscando no a nivel nacional sino comenzando con estudios a nivel provincial.

A partir de los resultados obtenidos y en vistas del objetivo de la presente investigación que fue determinar la existencia de correlación entre variables, se propone a futuras investigaciones indagar con más profundidad sobre la causalidad de las mismas, con el fin de crear programas para que las instituciones puedan prevenir el burnout y estimular el engagement haciendo uso de las estrategias de regulación emocional cognitiva.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, M., Marzo, L., & Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54(4), 505-518.
- Abdi, S., Taban, S., & Ghaemian, O. (2012). Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Validity and Reliability of Persian Translation of CERQ-36 Item, *Social and Behavioral Sciences*, 32(1), 2-7.
- Arvey, R. D., Renz, G. L., & Watson, T. W. (1998). Emotionality and job performance: Implications for personnel selection. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 16(1), 103-147.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2008). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- Bakker, A. B. & Demerouti, E. (2013). La teoría de la demanda y los recursos laborales. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(3), 107-115.
- Bakker, A. B. & Leiter, M. P. (2010). Work engagement. A handbook of essential theory and research. Nueva York: Psychology Press
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170-180.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Crossover of burnout and work engagement among working couples. *Human Relations*, 58(5), 661-689.
- Bakker, A. B., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W.B. (2005). Burnout contagion among nurses who work at intensive care units. *Journal of Advanced Nursing*, 51(3), 276-287.
- Bakker, A. B., Van Emmerik, I. J. H., & Euwema, M. C. (2006). Crossover of burnout and engagement in work teams. *Works y Occupations*, 33(4), 464-489.

- Barling, J. & Griffith, A. (2003). A history of occupational health Psychology. En J. C. Quick & L. E. Tetrick, (Eds.) *Handbook of occupational health psychology* (pp.9-33). Washington, DC: American Psychological Association
- Buckingham, M. & Coffman, C. (1999). *First, break all the rules: What the world's greatest managers do differently*. Nueva York, Simon y Schuster.
- Barsade, S. (2002). The triple effect: Emotional contagion and its influence on group behavior. *Administrative Science Quarterly*, 47(4), 644-677.
- Best, R. G., Downey, R. G., & Jones, R. G. (1997). *Incumbent perceptions of emotional work requirements*. Paper presented at the 12th annual conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, St. Louis, Missouri.
- Blázquez, F., Martínez Medina, M., Gutiérrez- Hernández, C., & Medina Calvillo, M. (2010). La Psicología Positiva. Una joven disciplina científica que tiene como objeto de estudio un viejo tema, la felicidad. *Uaricha Revista de Psicología*, 14(124), 30-40.
- Bologna, E. (2012). *Estadística para Psicología y Educación*. Córdoba, Argentina: Brujas.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books
- Bresó, E., Salanova, M., & Schaufeli, W.B. (2007). In search of the 'third dimension' of burnout. *Applied Psychology: An International Review*, 56(3), 460-478.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B., & Nogareda, C. (2007). Síndrome de estar quemado por el trabajo "Burnout" (III): Instrumento de medición. *Nota Técnica de Prevención*, 732, 21ª Serie. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el trabajo.
- Brown, M. & Ralph, S. (1994). "Towards the identification and management of stress in british teachers". *Educational Resources Information Center*, ED391106.

- Buck, R. (1990). Mood and emotion: A comparison of five contemporary views. *Psychological Inquiry*, 1(4), 330-336.
- Butler, E. A., Egloff, B., Wilhelm, F. W., Smith, N. C., Erickson, E. A., & Gross, J. J. (2003). The social consequences of expressive suppression. *Emotion*, 3(1), 48-67.
- Cárdenas Aguilar, T. & Jaik Dipp, A. (2014). *Engagement (Ilusión por el trabajo). Un modelo teórico-conceptual*. México: ReDIE.
- Carr, A. (2007). *Psicología Positiva (la ciencia de la felicidad)*. Barcelona: Paidós
- Castellano, E., Cifre, E., Spontón, C., Medrano, L., & Maffei, L. (2013). Emociones positivas y negativas en la predicción del burnout y engagement en el trabajo. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 75-88.
- Casullo, M. (2002). *Evaluación del Bienestar Psicológico en Iberoamérica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cherniss, C. (1980). Professional burnout in the human service organizations. Nueva York, Estados Unidos: Praeger.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. En W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 135-149). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Davidson, R. J. (1994). An emotion, mood and related affective constructs. En P. Ekman & R. J. Davidson (Eds.), *The nature of emotion: fundamental questions* (pp. 51-55). Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Demaree, H. A., Schmeichel, B. J., Robinson, J. L., Pu, J., Everhart, D., & Berntson, G. G. (2006). Up- and down- regulating facial disgust: Affective, vagal, sympathetic and respiratory consequence. *Biological Psychology*, 71(1), 90-99.

- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands – Resources Model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499– 512.
- Doménech, D. B. (1995). Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1(1), 63-78.
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las organizaciones*, 17(1), 45-62.
- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, Fco. M., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Extremera, N., Durán, M. A., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para discapacitados intelectuales. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- Fajardo Sarmiento, M., Iroz Bortolotto, M., López Talavera, D. & Mirón Hernández, S. (2013). Relación entre Engagement y las creencias de autoeficacia en los trabajadores. *ReiDoCrea*, 2(1), 79-92.
- Farber, B.A. (1983). Introduction: A critical perspective on burnout. En B.A Farber, (Ed.), *Stress and Burnout in the Human Services Professions* (pp. 1-20). Nueva York, Estados Unidos: Pergamon Editorial.
- Feldman, L. & Blanco, G. (2006). Las emociones en el ambiente laboral: un nuevo reto para las organizaciones. *Revista de la Facultad de Medicina*, 29.

- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., & Albanese, O. (2015). The effect of teachers' emotional intensity and social support on burnout syndrome. A comparison between Italy and Switzerland. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 65(6), 275-283.
- Freud, S. (1959). *Inhibitions, symptoms, anxiety* (A. Strachey, Trans.; J. Strachey, Ed.). Nueva York, Estados Unidos: Norton.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159- 165.
- Fridja, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Garnefski, N. & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire – development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences*, 41(1), 1045–1053
- Garrido Rojas, L., Kinkead Boutin, A. P., & Uribe Ortiz, N. (2011). Modalidades Evaluativas en la Regulación Emocional: Aproximaciones actuales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(1), 29-39.
- Goldin, P. R., McRae, K., Ramel, W., & Gross, J.J. (2008). The neural bases of emotion regulation: Reappraisal and suppression of negative emotion. *Biological Psychiatry*, 63(6), 577-586.
- Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95–110.
- Green, D. E., Walkey, F. H., & Taylor, A. J. W. (1991). The three-factor structure of the Maslach Burnout Inventory. *Journal of Science Behavior and Personality*, 6(3), 453-472.
- Gross, J. J. & Thompson, R. A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. En J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp.3-24). Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.

- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(1), 271-299. doi:10.1037/1089-2680.2.3.271
- Gross, J. J. (1998a). Antecedent -and response- focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 224-237.
- Gross, J. J. (1998b). The emerging field of emotional regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2(1), 271-299.
- Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition and Emotion*, 13(1), 551-573.
- Gross, J. J. (2001). Emotion regulation in adulthood: Timing is everything. *Current Directions in Psychological Science*, 10(6), 214–2194
- Gross, J. J. (2014). *Handbook of emotion regulation*. Nueva York, Estados Unidos: The Guildford Press.
- Gross, J. J., Sheppes, G., & Urry, H. L. (2011). Emotion generation and emotion regulation: A distinction we should make (carefully). *Cognition and Emotion*, 25(5), 765-781.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513.
- Hockey, G. J. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: a cognitive-energetical framework. *Biological Psychology*, 45(1-3), 73-93.
- James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
- Johns, M. J., Inzlicht, M., & Schmader, T. (2008). Stereotype threat and executive resource depletion: Examining the influence of emotion regulation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137(4), 691-705.

- Kim, S. H. & Hamann, S. (2012). The effect of cognitive reappraisal on physiological reactivity and emotional memory. *International Journal of Psychophysiology*, 83(3), 348-356.
- Koole, S. L. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition & Emotion*, 23(1), 4-41. doi:10.1080/02699930802619031
- Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing out-looks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-21.
- Lorente, L., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2007). Estrategias de prevención de burnout desde los recursos humanos. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 41, 12- Martínez, I.M., Grau, R., & Salanova, M. (2002). El síndrome de burnout en profesionales de la educación. En M. Marín, R. Grau y S. Yubero (Eds.) *Procesos Psicosociales en los Contextos Educativos* (pp. 187- 196). Madrid: Pirámide.
- Martínez, M., Cifre, E., Llorens, S., & Salanova, M. (2002). Efectos de la tecnología asistida por ordenador en el bienestar psicológico afectivo. *Psicothema*, 14(1), 118-123.
- Maslach C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- Maslach, C. & Schaufeli, B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. En: B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout. Recent developments in theory and research*. Filadelfia, Estados Unidos: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(1), 16-22
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multi-dimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp.19–32). Washington, DC: Taylor and Francis.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational settings. *Applied Social Psychology Annual*, 5(1), 133-153.
- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mauss, I. B., Levenson, R. W., McCarter, L., Wilhelm, F. H., & Gross, J. J. (2005). The tie that binds?: Coherence among emotion experience, behavior, and physiology. *Emotion*, 5(2), 175-190.
- Mearns, J. & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(3), 71-82.
- Medrano, L., Moretti, L., Ortiz, A., & Pereno, G. (2015). Validación del Cuestionario de Regulación Emocional Cognitiva en Universitarios de Córdoba, Argentina. *Psyche*, 22(1), 83-96. doi: 10.7764/psyche.22.1.473
- Ministerio de Educación y Deportes, Presidencia de la Nación. (2014). Censo Nacional del Personal de los Establecimientos Educativos. CENPE 2014. Resultados preliminares. Extraído de: <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/censo-docente/>
- Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. En Gollwitzer, P. & Bargh, J. (Eds) *The psychology of action*. Nueva York, Estados Unidos: Guilford Press.
- Montero, I. & León, O. (2006). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862.
- Montgomery, A., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Den Ouden, M. (2003). Work-home interference among newspaper managers: Its relationship with Burnout and Engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(2), 195-211.
- Ovejero, A. (2001). El trabajo del futuro y el futuro del trabajo: algunas reflexiones desde la psicología social de la educación. En E. Argulló y A. Ovejero (Eds.), *Trabajo, Individuo y Sociedad*. Pp. 145-163. Madrid: Pirámide.

- Park, N., Peterson, C., & Sun, J. (2013). La Psicología Positiva: Investigación y aplicaciones. *Terapia Psicológica*, 31(1), 11-19.
- Parkinson, B., Totterdell, P., Briner, R. B., & Reynolds, S. (1996). *Changing modos: The psychology of mood and mood regulation*. Londres: Longman.
- Perlman, B. & Hartman, E. (1982). Burnout: Summary and future research. *Human Relations*, 35(4), 283-385.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1999). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa Noriega Editores.
- Reyna, C. & Brussino, S. (2009). Relación entre regulación emocional, emocionalidad, control inhibitorio y atención focalizada. *I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto*
- Richards, J. M. & Gross, J. J. (2000). Emotion regulation and memory: The cognitive costs of keeping one's cool. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 410-424.
- Ros Pérez-Chueco, R. (2016). Engagement, autoeficacia, optimismo y situación laboral en docentes de educación básica. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 15(1), 101-116.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones Saludables: Una aproximación desde la Psicología Positiva. En: C. Vázquez, & G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva: Bases científicas del bienestar y la resiliencia*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del Burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo. Cuando el trabajo se convierte en pasión*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Salanova, M. & Schaufeli, W. (2009). *El Engagement en el trabajo*. España: Alianza.

- Salanova, M. & Schaufeli, W.B. (2004). El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 261(62), 109-138.
- Salanova, M., Grau, R., & Martínez, I. (2005). “Demandas laborales y conductas de afrontamiento: el rol modulador de la autoeficacia profesional”. *Psicothema*, 17(3), 390-395.
- Salanova, M., Martínez, I., & Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional Positiva. En F. Palací (coord.), *Psicología de la Organización*. Madrid: Pearson Prentice Hall, 349-376.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Martínez, I.M., & Llorens, S. (2005). Psicología Organizacional Positiva. En F. Palací (Coord.), *Psicología de la Organización*. Madrid: Pearson Prentice Hall, pp. 349-376.
- 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 de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- 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 de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Schamer, L. & Jackson, M. (1996). “Coping with stress: Common sense about teacher burnout”. *Education Canada*, 36(2), 28-31.
- Schaufeli, W. (2005). Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 15-36.

- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W.B. & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: a critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W.B. & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Coping & Stress*, 20(2), 177-196.
- Scherer, K. R. (1984). On the nature and function of emotion: A component process approach. En K. R. Scherer. & P. E. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (2011). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. Nueva York, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Seligman, M. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 3-6.
- Seligman, M. E. P. (1999). The president's address. *American Psychologist*, 54(1), 559-562.
- Sheldon, K.M. & King, L. (2001). Why positive psychology is necessary? *American psychologist*, 56(3), 216-217.
- Spontón, C., Maffei, L., Spontón, M., Medrano, L. A., & Castellano, E. (2011). Adaptación psicométrica del cuestionario de burnout MBI-GS a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Trabajo Inédito*.
- Spotón, C., Medrano, L., Maffei, L., Spotón, M., & Castellano, E. (2012). Validación del cuestionario de engagement UWES a la población de trabajadores de Córdoba, Argentina. *Libertabit*, 18(2), 147-14.

- Steenland, K., Johnson, J., & Nowlin, S. (1997). A follow-up study of job strain and heart disease among males in the NHANES1 population. *American Journal of Industrial Medicine*, 31(2), 256– 260.
- Sy, T., Cote, C., & Saavedra, R. (2005). The contagious leader: Impact of leaders affect on group member affect and group processes. *Journal of Applied Psychology*, 90(2), 295-305.
- Tang, C. Au, W., Schwarzer, R., & Schmitz, G. (2001). Mental health outcomes of job stress mong Chinese Teachers: role of stress resource factors and Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22(8), 887-901.
- Thompson, R. A. (1990). Emotion and self-regulation. En *Socioemotional development: Nebraska Symposium on Motivation* (Vol.36, pp.367-467). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59(2-3), 25-52. doi:10.1111/j.1540-5834.1994.tb01276.x
- Trígolo, M., Melchior, F., & Medrano, L. (2014). Impacto de las dificultades en la regulación emocional sobre el comportamiento de los conductores. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(1), 107-117.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M. I. Hombrados (Ed.), *Estrés y Salud* (pp.213-237). Valencia, España: Promolibro.
- Vandenberghe, R. & Huberman, A.M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research an Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vázquez, C., Hervás, G., & Ho, S.M. (2006). Intervenciones clínicas basadas en psicología positiva: Fundamentos y aplicaciones. *Psicología conductual*, 14(3), 401-432

- Viera, A., Hernández, P., & Fernández, I. (2007). Estrés Laboral y el Síndrome de Burnout en Docentes Venezolanos. *Salud de los trabajadores*, 15(2), 71-88.
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. I., & Fisher, J. (1999). The role of social support in the process of work stress: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 54(2), 314-334.
- Warr, P. (1996). Employee well-being. En P. B. Warr (Ed.) *Psychology at work* (4ta. ed. pp. 224-253)
- Wisberg, J. & Sagie, A. (1999). Teachers' Physical, Mental and Emotional Burnout: impact on intention to quit. *The Journal of Psychology*, 133(3), 333-339.

ANEXO

Cuestionario de Burnout y Engagement

A continuación, le preguntamos sobre algunas cuestiones referentes a sus sentimientos trabajando en esta organización.

La escala de puntuación es la siguiente.

Nada	Casi nada	Raramente	Algunas veces	Bastante	Con frecuencia	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Un par de veces al año	Una vez al mes	Un par de veces al mes	Una vez a la semana	Un par de veces a la semana	Todos los días

1	En mi trabajo se presentan nuevos retos	
2	En mi trabajo me siento lleno/a de energía	
3	En mi trabajo, creo que soy ineficaz a la hora de resolver problemas	
4	Me siento inseguro/a de finalizar mis tareas eficazmente	
5	Me resulta difícil relajarme después de un día de trabajo	
6	Creo que soy más insensible con la gente que trato en mi trabajo desde que estoy en este puesto	
7	En mi opinión, soy ineficaz en mi trabajo	
8	Estoy inmerso/a y concentrado en mi trabajo	
9	Siento que las personas que atiendo en mi trabajo me culpan de algunos de sus problemas	
10	El tiempo "vuela" cuando estoy trabajando	
11	Me encuentro agotado/a al final de la jornada laboral	
12	Cada vez me siento menos implicado/a con el trabajo que hago	
13	Soy persistente en mi trabajo	
14	La gente dice que soy ineficaz en mi trabajo	
15	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	
16	Estoy entusiasmado con mi trabajo	
17	Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo	
18	Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar	
19	He perdido interés y entusiasmo en este trabajo	
20	Trato a algunas personas de mi trabajo como si fueran objetos	
21	Cada vez se me hace más pesado levantarme por las mañanas para ir a trabajar	
22	Dudo de que mi trabajo contribuya a algo interesante	
23	No tengo claro cuál es el valor y trascendencia de mi trabajo	
24	Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunas personas a las que tengo que atender en mi trabajo	
25	Incluso cuando las cosas no van bien, continuo trabajando	

26	Soy fuerte y enérgico/a en mi trabajo	
27	Aprendo cosas nuevas e interesantes en mi trabajo	
28	Mi trabajo tiene sentido	
29	Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa a mi alrededor	
30	Me "dejo llevar" por mi trabajo	
31	Después de un día de trabajo, me encuentro tan cansado/a que no puedo dedicarme a otras cosas	
32	Mi trabajo es estimulante e inspirador	
33	Estoy orgulloso/a del trabajo que hago	
34	Cuando estoy absorto/a (compenetrado/a) en mi trabajo, me siento bien	

Cuestionario CERQ

Generalmente todos hemos tenido que afrontar ahora o en el pasado sucesos negativos o displacenteros. Cada persona responde de una forma característica y propia antes estas situaciones. Por medio de las siguientes preguntas tratamos de conocer en qué piensas cuando experimentas sucesos negativos o desagradables.

(Casi) Nunca					(Casi) Siempre
1	2	3	4	5	

1	Siento que soy el/la culpable de lo ocurrido	
2	Pienso que tengo que aceptar que esto sucedió	
3	Con frecuencia pienso en cómo me siento acerca de lo que ocurrió	
4	Pienso en cosas más agradables que lo ocurrido	
5	Pienso en qué es lo mejor que puedo hacer, frente a esta situación	
6	Pienso que puedo aprender algo de esta situación	
7	Pienso que todo podría haber sido mucho peor	
8	Con frecuencia pienso que lo que me pasó es mucho peor de lo que les pasó a otras personas	
9	Siento que otros son los culpables de lo que pasó	
10	Sigo pensando en lo terrible que es lo que me pasó	
11	Pienso que otras personas pasan experiencias mucho peores	
12	Pienso que puedo fortalecerme a partir de lo que sucedió	
13	Pienso cómo puedo afrontar mejor la situación	
14	Pienso en cosas agradables que no tienen nada que ver con lo que ocurrió	
15	Estoy preocupado por lo que pienso y siento acerca de lo que ocurrió	
16	Pienso que tengo que aceptar la situación	
17	Siento que soy el/la responsable de lo que sucedió	

18	Quiero comprender por qué me siento de esta forma por lo que me ha ocurrido	
19	Pienso cómo puedo cambiar la situación	
20	Pienso que no ha sido tan malo en comparación con otras cosas	
21	Pienso en los errores que otros cometieron	
22	Con frecuencia pienso que lo que me pasó es lo peor que le puede pasar a una persona	
23	Pienso que la situación tiene también su lado positivo	
24	Pienso en algo agradable en lugar de pensar en lo que sucedió	
25	Pienso que no puedo cambiar nada al respecto	
26	Pienso en los errores que cometí	
27	Pienso demasiado en los sentimientos que la situación me generó	
28	Pienso en experiencias agradables	
29	Siento que otros son responsables de lo que pasó	
30	Planifico qué es lo mejor que puedo hacer en esta situación	
31	Le busco el lado positivo al asunto	
32	Pienso que tengo que aprender a vivir con lo que pasó	
33	Pienso que la causa de lo que pasó radica fundamentalmente en mí	
34	Me digo a mi mismo/a que hay cosas peores en la vida	
35	Constantemente pienso en lo horrible que fue la situación	
36	Siento que la causa radica fundamentalmente en otros	

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto participar voluntariamente del trabajo de investigación. Apruebo la utilización de dicha información con fines de investigación y posterior publicación de los resultados teniendo en cuenta que la información a difundir será anónima por lo que mi identidad se mantendrá siempre oculta y resguardada. Estoy informado sobre que:

- 1) En cualquier momento puedo desistir de participar y retirarme de la investigación.
- 2) Mi participación no implica riesgo o molestia algunos para mi persona.
- 3) Se resguardará mi identidad como participante y se tomarán el recaudo necesario para garantizar la confidencialidad de mis datos personales y de mis respuestas.
- 4) Se me ha brindado información detallada sobre los procedimientos y propósitos de esta investigación. Esa información podrá ser ampliada una vez concluida mi participación.

Firma

ENCUESTA SOCIODEMOGRÁFICA

La presente encuesta forma parte de un trabajo final e graduación que se está llevando a cabo en conjunto con la Secretaría de Investigación de la Universidad Siglo 21- Área Psicología Sociología. Dicho trabajo pretende investigar la regulación emocional cognitiva en docentes de nivel primario y su relación con el síndrome de Burnout y el Engagement.

Su colaboración resulta de importancia para la investigación por lo cual el pedimos que conteste de manera reflexiva y honesta. Las respuestas brindadas serán analizadas estadísticamente y de forma conjunta por lo cual garantizamos la confidencialidad y el anonimato de las mismas.

Edad:

Sexo:

Estado civil: Soltero/a

Casado/a

Divorciado/a

Viudo/a

En pareja

Escuela donde enseña: Pública Privada

Cantidad de escuelas donde enseña:

Grado:

Antigüedad en el cargo:

Autorización para publicar y difundir tesis de grado a la Universidad Siglo 21

Por la presente, autorizo a la Universidad Siglo 21 a difundir en su página web o bien a través de su campus virtual mi trabajo de Tesis según los datos que detallo a continuación, a los fines que la misma pueda ser leída por los visitantes de dicha página web y/o el cuerpo docente y/o alumnos de la Institución:

Autor-tesista <i>(apellido/s y nombre/s completos)</i>	Lardone, Melina
DNI <i>(del autor-tesista)</i>	38.111.453
Título y subtítulo	“Regulación emocional, Burnout y Engagement en los docentes de nivel primario”
Correo electrónico <i>(del autor-tesista)</i>	melinalardone@hotmail.com
Unidad Académica <i>(donde se presentó la obra)</i>	Universidad Siglo 21. Campus. Córdoba.

<p>Datos de edición:</p> <p><i>Lugar, editor, fecha e ISBN (para el caso de tesis ya publicadas), depósito en el Registro Nacional de la Propiedad Intelectual y autorización de Editorial (en el caso que corresponda).</i></p>	

Otorgo expreso consentimiento para que la copia electrónica de mi Tesis sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21 según el siguiente detalle:

<p>Texto completo de la Tesis</p> <p><i>(Marcar SI/NO)¹</i></p>	SI
<p>Publicación Parcial</p> <p><i>(Informar que capítulos se publicarán)</i></p>	

Otorgo expreso consentimiento para que la versión electrónica de este libro sea publicada en la página web y/o el campus virtual de la Universidad Siglo 21.

Lugar y fecha: 17 de marzo de 2017, Córdoba.

LARDONE, MELINA

Firma autor-tesista

LARDONE, MELINA

Aclaración autor-tesista

¹ Advertencia: Se informa al autor/tesista que es conveniente publicar en la Biblioteca Digital las obras intelectuales editadas e inscriptas en el INPI para asegurar la plena protección de sus derechos intelectuales (Ley 11.723) y propiedad industrial (Ley 22.362 y Dec. 6673/63). Se recomienda la No publicación de aquellas tesis que desarrollan un invento patentable, modelo de utilidad y diseño industrial que no ha sido registrado en el INPI, a los fines de preservar la novedad de la creación.

Esta secretaria/Departamento de Grado/Posgrado de la Unidad Académica:

_____certifica que la tesis adjunta es la aprobada y registrada en esta dependencia.

Firma Autoridad

Aclaración Autoridad

Sello de la Secretaria/Departamento de Posgrado