



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA

VNIVERSITAT (ò) VALÈNCIA (ò) 
Escola de Doctorat
Programa de Doctorat en Ciències Socials

**LOS RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL PERSONAL DOCENTE
NO UNIVERSITARIO Y MEDIDAS APLICABLES**

Autora:

Dña. Juana Sánchez Piernas

Directores:

Dr. Pedro R. Gil Monte

Dr. Vicente J. Prado Gascó

Dr. José Luis Llorca Rubio

Febrero 2024



D. Pedro R. Gil Monte, Catedrático del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología, Universitat de Valencia.

D. Vicente J. Prado Gascó, Catedrático del Departamento de Psicología Social de la Facultad de Psicología, Universitat de Valencia.

D. José Luis Llorca Rubio, profesor de la Universidad Internacional de Valencia (VIU)

CERTIFICAN:

Que la presente memoria, titulada **“Los Riesgos Psicosociales en el Personal Docente No Universitario y Medidas Preventivas Aplicables”**, corresponde al trabajo realizado bajo dirección por Dña. Juana Sánchez Piernas, para su presentación como tesis doctoral en el programa de doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Valencia

Y para que conste firman el presente certificado, en Valencia, 05 de febrero del 2024

**PEDRO
RAFAEL
GIL|MONTE**

Firmado digitalmente por
PEDRO RAFAEL
GIL|MONTE
Fecha: 2024.02.05
18:04:13 +01'00'

Fdo.: Pedro R. Gil Monte

**VICENTE
JAVIER|
PRADO|
GASCO**

Firmado digitalmente por
VICENTE JAVIER|
PRADO|GASCO
Fecha: 2024.02.05
20:24:27 +01'00'

Fdo. Vicente J. Prado Gascó

Firmado por JOSE LUIS LLORCA RUBIO
- NIF:***2129** el día 06/02/2024
con un certificado emitido por
ACCVCA-120

Fdo.: José Luis Llorca Rubio



VNIVERSITAT Æ VALÈNCIA

Programa de Doctorado en Ciencias Sociales.

TESIS DOCTORAL

LOS RIESGOS PSICOSOCIALES EN EL PERSONAL DOCENTE NO
UNIVERSITARIO Y MEDIDAS APLICABLES

Autora: Dña. Juana Sánchez Piernas

Directores: Dr. Pedro R. Gil Monte, Dr. Vicente J. Prado Gascó y Dr. José Luis
Llorca Rubio

Defendido en la FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

FEBRERO 2024

VALENCIA

VNIVERSITAT Æ VALÈNCIA (Æ)

Escola de Doctorat

Programa de Doctorat en Ciències Socials

RESUM

Els riscos psicosocials que ocorren en l'entorn laboral poden generar en el treballador uns efectes adversos sobre la seua salut (Blanco-Donoso, 2020). Existeixen un bon nombre d'estudis realitzats en diferents sectors ocupacionals que han demostrat l'evidència que els riscos psicosocials augmenten el risc de desenvolupar determinades conseqüències com l'esgotament emocional i físic, plantejant la necessitat d'identificar estos riscos com a prioritaris (Jain et al., 2022).

El sector docent no és alié a este problema degut als canvis constants que s'han produït en el sistema educatiu, raó per la qual estos riscos en el sector docent són una progressiva preocupació.

L'objectiu d'este estudi ha sigut identificar els riscos de demanda i recursos més prevalents que perceben els treballadors d'este sector, i les conseqüències que més els afecten.

La metodologia aplicada és de tall transversal, basada en un enfocament quantitatiu, amb una mostra de 7,653 participants dels quals el 72.6% foren dones, pertanyents al sector docent públic de la província de València, amb una mitjana d'edat de 45.45 anys, distribuïts en les etapes educatives d'infantil, primària, secundària, cicles formatius, educació especial, i ensenyaments en règim especial (ERE). Per l'obtenció de dades es va utilitzar la bateria UNIPSICO basada en el model de demanda-control-suport social (Gil-Monte 2014).

Es determinà que en l'etapa d'infantil, el treball emocional (66.55%) va ser la variable més prevalent de risc psicosocial alt per a les variables de demanda, per a les variables de recursos, l'etapa de cicles formatiu va obtindre la prevalença més elevada per a risc psicosocial alt per a la manca de retroinformació procedent de companys (53.51%), i la falta de suport social en el treball també procedent dels companys (35.30%), i en les variables de conseqüències l'etapa de primària obtingué la prevalença més elevada en la variable de culpa (28.8%), l'etapa de secundària va obtindre les prevalences més elevades en falta d'il·lusion pel treball (36.78%), indolència (36.2%) i en els perfils 1 (9.2%) i 2 (1.8%) de SQT, l'etapa d'educació especial va obtindre les prevalences més elevada en desgast psíquic (34.1%), consum de medicaments (28.62%) i problemes de salut (24.28%).

En relació amb els resultats per raó de sexe/genere les anàlisis van mostrar que la variable de treball emocional és una constant en dones (62.11%) de risc psicosocial alt

sobre els homes (49.97%) en les variables de demanda, per a les variables de recursos, les prevalences més elevades en els homes es van obtenir en les variables de suport social en el treball procedent de companys (34.71%) i retroinformació negativa (29.68%) i en les dones les prevalences elevades foren en retroinformació procedent de l'equip directiu (32.26%), per a les variables de conseqüències, la variable falta d'il·lusió pel treball, (28.50%) indolència (30.4%) i culpa (28.5%) en els homes van obtenir una prevalença més elevada que les dones i, les dones van obtenir les prevalences més elevades per a desgast psíquic (31.7%), i problemes de salut (21.07%). Per als perfils de SQT, en el perfil 2 on els homes (2.00%) van obtenir una prevalença més elevada enfront de les dones (1.10%).

A tall de cloenda, s'hauria de millorar les condicions laborals d'estos treballadors, aplicant si no totes almenys algunes de les recomanacions exposades en este estudi com, per exemple, per a millorar el treball emocional, es proposen mòduls d'autoconeixement emocional i, maneig d'emocions, per a la falta de suport social en el treball es fomentarà i mantindrà el suport entre els companys i per a la retroinformació haurà de proporcionar sempre en termes positius, sempre suficient i rellevants per al desenvolupament professional del docent.

Paraules clau: Riscos psicosocials, docents, etapes educatives, per raó de sexe/gènere, bateria UNIPSCO, variables demanda, recursos i conseqüències, recomanacions.

RESUMEN

Los riesgos psicosociales que ocurren en el entorno laboral pueden generar en el trabajador unos efectos adversos sobre su salud (Blanco-Donoso, 2020). Existe cantidad de estudios realizados en diferentes sectores ocupacionales que han demostrado la evidencia de que los riesgos psicosociales aumentan el riesgo de desarrollar determinadas consecuencias como el agotamiento emocional y físico, planteando la necesidad de identificar estos riesgos como prioritarios (Jain et al., 2022).

El sector docente no se escapa a este problema debido a los cambios constantes que se han producido en el sistema educativo por lo que, estos riesgos en el sector docente son una progresiva preocupación.

El objetivo de este estudio fue identificar los riesgos de demanda y recursos más prevalentes que perciben los trabajadores de este sector, y las consecuencias que más les afectan.

La metodología aplicada es de corte transversal, basada en un enfoque cuantitativo, con una muestra de 7,653 participantes de los que el 72.6% fueron mujeres, pertenecientes al sector docente público de la provincia de Valencia, con una media de edad de 45.45 años, distribuidos en las etapas educativas de infantil, primaria, secundaria, ciclos formativos, educación especial, y enseñanzas en régimen especial (ERE). Para la obtención de datos se utilizó la batería UNIPSIICO basada en el modelo de demanda-control-apoyo social (Gil-Monte 2014).

Se obtuvo que en la etapa de infantil, el trabajo emocional (66.55%) fue la variable más prevalente de riesgo psicosocial alto para las variables de demanda, para las variables de recursos, la etapa de ciclos formativo obtuvo la prevalencia más elevada para riesgo psicosocial alto para la falta de retroinformación procedente de compañeros (53.51%), y la falta de apoyo social en el trabajo también procedente de los compañeros (35.30%), y en las variables de consecuencias la etapa de primaria obtuvo la prevalencia más elevada en la variable de culpa (28.8%), la etapa de secundaria obtuvo las prevalencias más elevadas en falta de ilusión por el trabajo (36.78%), indolencia (36.2%) y en los perfiles 1 (9.2%) y 2 (1.8%) de SQT, la etapa de educación especial obtuvo las prevalencias más elevada en desgaste psíquico (34.1%), consumo de medicamentos (28.62%) y problemas de salud (24.28%).

En cuanto a los resultados por razón de sexo/genero los análisis mostraron la variable de trabajo emocional es una constante en mujeres (62.11%) de riesgo psicosocial

alto sobre los hombres (49.97%) en las variables de demanda, para las variables de recursos, las prevalencias más elevadas en los hombres se obtuvieron en las variables de apoyo social en el trabajo procedente de compañeros (34.71%) y retroinformación negativa (29.68%) y en las mujeres las prevalencia elevada fue en retroinformación procedente del equipo directivo (32.26%), para las variables de consecuencias, la variable falta de ilusión por el trabajo, (28.50%) indolencia (30.4%) y culpa (28.5%) en los hombres obtuvieron una prevalencia más elevada que las mujeres y, la mujeres obtuvieron las prevalencias más elevadas para desgaste psíquico (31.7%), y problemas de salud (21.07%). Para los perfiles de SQT, en el perfil 2 donde los hombres (2.00%) obtuvieron una prevalencia más elevada frente a las mujeres (1.10%).

Se concluye que se debería mejorar las condiciones laborales de estos trabajadores, aplicando si no todas al menos algunas de las recomendaciones expuestas en este estudio, como por ejemplo para mejorar el trabajo emocional, se propone módulos de autoconocimiento emocional y, manejo de emociones, para la falta de apoyo social en el trabajo se fomentará y mantendrá el apoyo entre los compañeros y para la retroinformación deberá proporcionar siempre en términos positivos, siempre suficiente y relevantes para el desarrollo profesional del docente.

Palabras clave: Riesgos psicosociales, docentes, etapas educativas, por razón de sexo/género, batería UNIPSICO, variables demanda, recursos y consecuencias, recomendaciones.

ABSTRACT

The psychosocial risks that occur in the work environment can generate adverse effects on the worker's health (Blanco-Donoso, 2020). There are a number of studies carried out in different occupational sectors that have shown evidence that psychosocial risks increase the risk of developing certain consequences such as emotional and physical exhaustion, raising the need to identify these risks as a priority (Jain et al., 2022).

The teaching sector does not escape this problem due to the constant changes that have occurred in the educational system, which is why these risks in the teaching sector are a progressive concern.

The objective of this study was to identify the most prevalent demand and resource risks perceived by workers in this sector, and the consequences that most affect them.

The applied methodology is cross-sectional, based on a quantitative approach, with a sample of 7,653 participants, of which 72.6% were women, belonging to the public teaching sector of the province of Valencia, with an average age of 45.45 years, distributed in the educational stages of infant, primary, secondary, training cycles, special education, and special regime education (ERE). To obtain data, the UNIPSICO battery was used based on the demand-control-social support model (Gil-Monte 2014).

It was obtained that in the childhood stage, emotional labor (66.55%) was the most prevalent variable of high psychosocial risk for the demand variables, for the resource variables, the training cycles stage obtained the highest prevalence for psychosocial risk high for the lack of feedback from colleagues (53.51%), and the lack of social support at work also from colleagues (35.30%), and in the consequence variables, the primary stage obtained the highest prevalence in the guilt variable (28.8%), the secondary stage had the highest prevalence in lack of enthusiasm for work (36.78%), indolence (36.2%) and in profiles 1 (9.2%) and 2 (1.8%) of SQT, the special education stage obtained the highest prevalence in psychological exhaustion (34.1%), medication consumption (28.62%) and health problems (24.28%).

Regarding the results by sex/gender, the analyzes showed the emotional labor variable is a constant in women (62.11%) with high psychosocial risk over men (49.97%) in the demand variables, for the resource variables, the highest prevalence in men was obtained in the variables of social support at work from colleagues (34.71%) and negative feedback (29.68%) and in women the high prevalence was in feedback from the management team (32.26%), for the consequence variables, the variable lack of

enthusiasm for work, (28.50%), indolence (30.4%) and guilt (28.5%) in men obtained a higher prevalence than women and, women obtained the highest prevalences. higher for psychological exhaustion (31.7%), and health problems (21.07%). For the SQT profiles, in profile 2 where men (2.00%) obtained a higher prevalence compared to women (1.10%).

It is concluded that the working conditions of these workers should be improved, applying, if not all, at least some of the recommendations presented in this study, such as to improve emotional work, modules of emotional self-knowledge and emotion management are proposed to The lack of social support at work will encourage and maintain support among colleagues and feedback must always be provided in positive terms, always sufficient and relevant to the teacher's professional development.

Keywords: Psychosocial risks, teachers, educational stages, by sex/gender, UNIPSICO battery, demand variables, resources and consequences, recommendations

JUSTIFICACION Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACION

En el sector docente se han producido y todavía se está produciendo cambios importantes que ha derivado en nuevas condiciones laborales en la que han emergido los riesgos psicosociales con fuerza, donde por ejemplo, el 23.5% manifestaron problemas en la adaptación a las nuevas tecnologías, el 56.55% refirieron problemas en las relaciones con los alumnos, el 31.4% en la relación con compañeros o equipo directivo (Redín & Erro-Garcés, 2020), en definitiva el 22.1% los docentes no universitario, se encontraban en una situación de vulnerabilidad psicosocial (Tomé, 2018).

Estos cambios en el sistema educativo han exigido de unas adaptaciones y habilidades del trabajador en la que se han visto en ocasiones superados. La pretensión de estos cambios responde a nuevas necesidades de formación, para adaptarse a los diferentes cambios sociales que se producen (Rueda et al., 2024) derivando estos cambios o transformaciones en problemas de salud o sensación de pérdida de salud en el personal docente.

Son numerosos los estudios realizados en este sector laboral sobre los riesgos psicosociales, mostrando los efectos negativos que ejercen en el trabajador (Blanco-Donoso et al., 2020).

Pero la mayoría estos estudios están centrados en una etapa educativa o dos y, en docentes universitarios. El interés de este estudio es la relación de los riesgos psicosociales y el trabajo docente no universitario, y como se distribuyen en las diferentes etapas docentes que componen el sistema educativo en español, incluyendo la etapa profesional y superior de los conservatorios que forman parte de la administración de la Generalitat Valenciana

La muestra del estudio se obtuvo entre los años 2015 y 2018 en centros docentes dependientes de la Generalitat Valenciana, siendo muy importante la elevada participación de los trabajadores, en concreto la muestra se compuso por 7,653 trabajadores.

El propósito es conocer si las diversas etapas educativas en la que realizan su labor docente ejercen influencia, así como la intervención del sexo/género en la aparición de riesgos psicosociales y si ocurren consecuencias para la salud.

Para ello se ha utilizado un cuestionario que mide diversas variables contenidas en las escalas de factores de demanda y de recursos y variables de consecuencias. En este

cuestionario se incluyen variables que miden el síndrome de quemarse por el trabajo y cuestiones sobre la percepción de salud, además del trabajo emocional, carga de trabajo, autonomía, apoyo social en el trabajo, etc. etc..

Al final del estudio se propone medidas preventivas que se pueden aplicar, con la intención de minimizar los diferentes riesgos en los que se encuentran expuestos los trabajadores de este sector educativo, así como programas de vigilancia de la salud para detectarlos, para ello se necesita la implicación de todos los actores del sistema educativo, es decir, la administración y los propios trabajadores del sistema educativo.

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

Los resultados presentados en esta tesis doctoral contribuyen a visibilizar y dar respuesta a algunos de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por los Estados Miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU) (2015):

Objetivo 3: desarrollo sostenible es fundamental garantizar una vida saludable y promover el bienestar para todos a cualquier edad.

La información recogida en este documento pretende facilitar el diagnóstico del trabajo emocional en personas del sector de educación. Además de conocer las diferentes variables que afectan al síndrome de quemarse por el trabajo, la satisfacción laboral y los problemas de salud. Por lo tanto, será posible conocer que variables afectan a estas consecuencias de forma conjunta, pudiendo favorecer una intervención más eficaz y eficiente y creando entornos de trabajo más seguros y saludables para el personal trabajador.

Objetivo 8: Trabajo Decente y Crecimiento Económico

A través de las tres investigaciones realizadas, lo que se pretende es a través de un entorno de trabajo saludable y seguro a nivel psicosocial, favorecer un espacio de trabajo decente para el personal trabajador y, por lo tanto, favorecer espacios satisfactorios y de calidad. Esto se traducirá a nivel organizacional en un aumento de la calidad del trabajo y de la productividad

AGRADECIMIENTOS

Esta investigación ha sido posible gracias a la generosidad y riqueza de conocimientos que han compartido conmigo a lo largo de este proceso determinadas personas que me han apoyado en este proyecto.

En primer lugar, quiero agradecer el apoyo, la confianza y sobre todo la infinita paciencia mostrada de mi director de tesis DR. D. Pedro R. Gil-Monte y mis codirectores DR. D. Vicente J. Prado Gascó y DR. D. José Luis Llorca Rubio.

En segundo lugar, quiero agradecer al Instituto Valenciano de Seguridad y Salud en el Trabajo (INVASSAT), en concreto, al jefe Servicio de Prevención de Riesgos y Bienestar Laboral, José Luis, por animarme y facilitarme la posibilidad de la realización de este estudio, así como la confianza que mostró en mí y los conocimientos que me transmitió para el logro de este objetivo. Quiero manifestar un agradecimiento especial a mis compañeros José Luis, Inmaculada, Eugenia y Vicent, por escucharme y apoyarme en algunos momentos de flaqueza. El estudio se realizó dentro del marco de colaboración entre el INVASSAT y la Unidad de Investigación Psicosocial de la Conducta Organizacional (UNIPSICO) (Ref.: OTR2017-18246COLAB).

Y, por último, quiero agradecer a mi familia el apoyo, paciencia y comprensión que han tenido, sobre todo mi marido Rafa, mi hijo Rafa, mi hermana Lola y mi amiga Mari, que han estado en todo momento apoyándome y soportándome. Por otro lado, quiero dedicar esta tesis a mis padres y a los padres de mi marido Rafa, estoy segura de que los cuatro me habrían apoyado incondicionalmente y, por desgracia no podrán disfrutar de este momento con nosotros.

INDICE

RESUM.....	IV
RESUMEN	VI
ABSTRACT	VIII
JUSTIFICACION Y APORTACIONES DE LA INVESTIGACION.....	X
OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)	XII
AGRADECIMIENTOS.....	XIII
I. MARCO TEÓRICO.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL ESTRÉS	8
2.1. CONCEPTO DE ESTRÉS	8
2.2. APROXIMACIÓN PSICOSOCIAL AL CONCEPTO DE ESTRÉS	8
2.3. FUENTES DE ESTRÉS Y SUS CONSECUENCIAS.....	9
2.3.1. Modelos explicativos del estrés	9
2.3.2. Factores psicosociales.....	11
2.3.3. Riesgo psicosocial.....	13
2.3.3.1. FACTORES DE DEMANDA	14
2.3.3.2. FACTORES DE RECURSO	23
2.3.4. CONSECUENCIAS	27
3. EL ESTRÉS LABORAL EN LOS PROFESIONALES DE LA DOCENCIA	33
3.1. RIESGOS PSICOSOCIALES POR RAZON DE SEXO.....	50
4. RIESGOS PSICOSOCIALES POR ETAPA DOCENTE.....	54
CAPITULO II.	
5. OBJETIVOS E HIPOTESIS	65
CAPITULO III	
MATERIAL Y METODOLOGÍA	68
6. PARTICIPANTES.....	68
7. INSTRUMENTOS	72
7.1. Factores de demanda.....	72
7.2. Factores de recursos.....	75

7.3. Consecuencias.....	77
7.4. Variables sociodemográficas.....	78
8. PROCEDIMIENTO.....	79
8.1. Recogida de datos.....	79
8.2. Análisis de datos.....	80
RESULTADOS	81
9. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS	82
9.1 Análisis Descriptivos.....	82
10. ANALISIS DE PREVALENCIA.....	86
10.1. Análisis General de Prevalencia.....	86
10.2. Análisis de Prevalencia por Etapas Docentes.....	90
10.3. Análisis de Prevalencia por razón de Sexo.....	96
11. ANALISIS DIFERENCIALES	103
11.1 Analisis diferencial por etapas docentes.....	103
11.2 Análisis diferencial por razón de sexo.....	120
CAPITULO V	
DISCUSIÓN.....	128
LIMITACIONES DEL ESTUDIO	155
FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION	156
CAPITULO VI	
CONCLUSIONES.....	157
CAPITULO VII	
RECOMENDACIONES	160
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	164
ANEXO.....	201

Índice de gráficos

Gráfico 1. <i>Distribución de la muestra por sexo.</i>	68
Gráfico 2. <i>Distribución de la muestra por edad.</i>	69
Gráfico 3. <i>Distribución de la muestra por Etapa docente</i>	70
Gráfico 4. <i>Distribución de la muestra por etapa docente</i>	71
Gráfico 5. <i>Distribución de la muestra por Tipo de contrato</i>	71
Gráfico 6. <i>Estadísticos Descriptivos para las variables demanda</i>	83
Gráfico 7. <i>Estadísticos Descriptivos media para las variables de recursos</i>	84
Gráfico 8. <i>Estadísticos descriptivos para las variables de consecuencias.</i>	86
Gráfico 9. <i>Análisis de Prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de demandas</i>	87
Gráfico 10. <i>Análisis de Prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de recursos</i>	88
Gráfico 11. <i>Análisis de Prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de consecuencias</i>	90
Gráfico 12. <i>Análisis de Prevalencia en niveles altos de riesgos psicosociales por etapas docentes para las variables de demanda</i>	91
Gráfico 13. <i>Análisis de Prevalencia en niveles altos de riesgos psicosociales por etapas docentes para las variables de recurso</i>	94
Gráfico 14. <i>Análisis de Prevalencia en niveles altos de riesgos psicosociales por etapas docentes para las variables de consecuencias.</i>	96
Gráfico 15. <i>Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de demandas para Hombres</i>	97
Gráfico 16. <i>Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de demandas para Mujeres</i>	98
Gráfico 17. <i>Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de recursos para hombres</i>	100
Gráfico 18. <i>Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de recursos para Mujeres</i>	100
Gráfico 19. <i>Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de consecuencias para hombres</i>	102

Gráfico 20. <i>Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de consecuencias para mujeres</i>	102
Gráfico 21. <i>Media para los Factores de demanda en función de la Etapa docente (1ª parte)</i>	106
Gráfico 22. <i>Media para los Factores de demanda en función de la Etapa docente (2ª parte)</i>	106
Gráfico 23. <i>Media para los Factores de recursos en función de la Etapa docente</i>	114
Gráfico 24. <i>Media para los Factores de recursos en función de la Etapa docente</i>	114
Gráfico 25. <i>Media para los Factores de recursos en función de la Etapa docente</i>	115
Gráfico 26. <i>Media para los Factores de consecuencias en función de la Etapa docente. (1ª parte SQT y dimensiones)</i>	119
Gráfico 27. <i>Media para los Factores de consecuencias en función de la Etapa docente. (2ª parte resto de variables)</i>	119
Gráfico 28. <i>Análisis t test para las variables de demandas con la variable sexo (1ª parte)</i>	122
Gráfico 29. <i>Análisis t test para las variables de demandas con la variable sexo (2ª parte)</i>	122
Gráfico 30. <i>Análisis t test para las variables de recursos con la variable sexo (1ª parte)</i>	125
Gráfico 31. <i>Análisis t test para las variables de recursos con la variable sexo (2ª parte)</i>	125
Gráfico 32. <i>Análisis t test para las variables de consecuencias con la variable sexo (1ª parte)</i>	127
Gráfico 33. <i>Análisis t test para las variables de consecuencias con la variable sexo (2ª parte)</i>	127

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Distribución de la muestra por rango etarios</i>	69
Tabla 2. <i>Distribución de la muestra por etapa docente</i>	69
Tabla 3. <i>Distribución de la muestra por sexo en etapas docentes</i>	70
Tabla 4. <i>Distribución por tipo de contrato</i>	71
Tabla 5. <i>Estadísticos Descriptivos para las variables de demanda</i>	82
Tabla 6. <i>Estadísticos Descriptivos para las variables de recurso</i>	84
Tabla 7. <i>Estadísticos descriptivos para las variables de Consecuencias</i>	85
Tabla 8. <i>Análisis de Prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de Demandas</i>	87
Tabla 9. <i>Análisis de prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de recursos</i>	88
Tabla 10. <i>Análisis de Prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de Consecuencias</i>	89
Tabla 11. <i>Análisis de Prevalencia en niveles altos de riegos psicosociales por etapas docentes para las variables de demanda</i>	91
Tabla 12. <i>Análisis de Prevalencia en niveles altos de riegos psicosociales por etapas docentes para las variables de recurso</i>	93
Tabla 13. <i>Análisis de Prevalencia en niveles altos de riegos psicosociales por etapas docentes para las variables de consecuencias</i>	95
Tabla 14. <i>Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de demandas</i>	97
Tabla 15. <i>Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de recursos</i>	99
Tabla 16. <i>Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de consecuencias</i>	101
Tabla 17. <i>Análisis ANOVA en función de la Etapa docente para los Factores de demanda</i>	105
Tabla 18. <i>Prueba de Bonferroni para las variables de demandas vs Etapas docentes</i>	107
Tabla 19. <i>Análisis ANOVA en función de Etapa docente para los factores de Recursos</i>	113

Tabla 20. <i>Prueba de Bonferroni para variables de recursos vs Etapas docentes</i>	115
Tabla 21. <i>Análisis ANOVA en función de Etapa docente para las variables de consecuencias</i>	118
Tabla 22. <i>Prueba de Bonferroni para las variables de consecuencias vs etapas docentes</i>	120
Tabla 23. <i>Análisis t test para las variables de demandas con la variable sexo</i>	121
Tabla 24. <i>Análisis diferencial de medias t de Student para las variables de recursos</i>	124
Tabla 25. <i>Análisis diferencial de medias t de Student para las variables de consecuencias</i>	126

I. MARCO TEÓRICO

1. INTRODUCCIÓN

En la década de los 70, se produjo una crisis económica a nivel mundial creando un nuevo paradigma en las formas de la organización y producción del trabajo. A causa de esta nueva concepción, lentamente, pero de forma gradual los riesgos psicosociales en el trabajo comenzaron a ser un tema emergente en diferentes contextos, habiéndose ido reconociendo de forma paulatina por los diferentes gobiernos, mundo académico, sindical y otras organizaciones (Neffa, 2015).

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) publicó en 1980 un primer documento, donde se trataba específicamente de riesgos psicosociales en el trabajo. Ya en ese documento se advertía del aumento de la presencia de estos riesgos en el entorno laboral, así como en otros estudios posteriores realizados por otros autores (Cardoso, 2014; Fischer, 2012; Rodrigues & Faiad, 2019; Zanelli & Kanan, 2018). Los autores Ahumada & Martínez (2011) y Portuné (2012) afirmaron que los factores psicosociales mantienen una interacción dinámica entre las personas y el desempeño de su trabajo profesional, pero estos factores, cuando son negativos (Rodrigues et al., 2020), y el trabajador se encuentra expuestos a ellos, pueden derivar en un gran número de problemas de salud física y mental (Houtman et al., 2020).

Numerosos estudios realizados en diferentes sectores ocupacionales han demostrado la evidencia que los riesgos psicosociales tradicionales como altas exigencias, escaso control, alta carga de trabajo, falta de autonomía, baja recompensa e inseguridad laboral aumentan el riesgo de desarrollar determinadas consecuencias como por ejemplo el agotamiento emocional y físico, de hecho, estos estudios identifican que los riesgos psicosociales se deberían de plantear como una prioridad. (Jain et al., 2022).

Los riesgos psicosociales que se producen en el entorno laboral pueden generar unos efectos sobre la salud que el trabajador experimentará y que puede llevar a reacciones psicológicas, emocionales, cognitivas y conductuales (Houtman et al., 2007) ante aspectos abrumadores y exigentes al realizar su trabajo (Blanco-Donoso et al., 2020).

Respecto a la relación de estrés y trabajo, diversos estudios sostienen que la prevalencia del estrés en el trabajo es muy variable según el país y el instrumento de medida utilizado. Así, en EEUU, el Instituto Americano de Estrés obtuvo que el 61% de las personas consideraban el trabajo como fuente de estrés (American Institute of Stress, 2017), en

Australia, en 2014, el 45% de las personas afirmaron que su trabajo les estresaba. En Canadá el 28.4% de las personas trabajadoras calificaron que la mayoría de sus jornadas laborales eran bastante o extremadamente estresantes (Pfeffer, 2020).

En Oriente Medio, estudios realizados en el sector sanitario en Jordania, la prevalencia de estrés oscilaba entre el 19 y el 47% (Boran et al., 2012). En Etiopía se evaluó la prevalencia del estrés laboral y factores asociados obteniendo que entre el 37.85 y el 68.2% de los trabajadores afirmaron sentir estrés por el trabajo (Girma et al., 2021).

En Europa, la Agencia Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo (OSHA), en el año 2019, llevó a cabo la tercera encuesta europea ESENER, en la que se obtuvo que algunos de los riesgos psicosociales se encontraban presentes de manera significativa en los centros de trabajo de la UE-28. De estos centros de trabajo, el 21% de ellos afirmaron que los riesgos psicosociales se perciben como más difíciles de tratar que otros riesgos, la mayor proporción se encontraban en los países nórdicos: Suecia (43%), Dinamarca (38%), Finlandia (34%), mientras que, por otro lado, los países con menor percepción eran Bulgaria (7%) y Croacia (6%).

En España, el análisis de la Encuesta de Población Activa, 2019 (EPA) realizada por el Instituto Nacional de Estadística de España (INE, 2019), obtuvo que, el 35.4% de los trabajadores percibían altas demandas en su trabajo, el 46.8% referían que tenían bajo control sobre sus tareas, el 40.8% afirmaban que no se sentían apoyados, el 45.7% manifestaban tener alta inestabilidad laboral y el 32.6% inseguridad en las condiciones de trabajo (Utzet et al., 2021).

Por otro lado, la Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS), avaló en 2017 una investigación donde se obtuvo que el 60.3% de los trabajadores españoles se sentían estresados por la alta carga de trabajo, el 27.2% por la relación con sus jefes o compañeros, y el 25.1% aseguraban tener miedo a no estar a la altura de las expectativas (INFOCOP, 2018), además, el Instituto Nacional de Estadística señaló que el 41% de los trabajadores sufre algún tipo de estrés en el trabajo (INE, 2020).

En referencia a las consecuencias del estrés sobre las personas que trabajan, el Instituto Nacional de Estadística, estimó que el 30% de las bajas médicas laborales estaban causadas por el estrés y la ansiedad (INE, 2017), aumentando en 2019 según CEPYME un 37% en relación al año 2017 (Vidal, 2020). Sobre las empresas, la VIII edición del informe Adecco, estimó que entre el 50 y 60% del absentismo laboral era consecuencia del estrés,

suponiendo un coste económico para la sociedad y las empresas de 76,449 millones de euros, significando en 2018 una pérdida aproximada de 1,350 millones de horas de trabajo (Blasco, 2019) y casi el 7% del PIB (Instituto Europeo de psicología positiva (IEPP), 2022). En España la OMS considera que la depresión y la ansiedad (Rafóls, 2018), serán las primeras causas de baja laboral a partir del 2020 (Castiblanque & Pizzi, 2020).

El estrés puede provocar alteraciones sobre la salud, como por ejemplo sobre el sueño, producido por una relación recíproca con las características del trabajo como se indica en un estudio realizado en Suecia (Åkerstedt et al., 2015; Törnroos et al., 2017), y Arbetsmiljöverket (2016) afirmando que el 5.3% de los hombres y el 10.4% de las mujeres tuvieron trastornos de sueño relacionados con el trabajo en los últimos doce meses (Schad & Johnsson, 2019).

Todas estas cuestiones están provocando una creciente preocupación social en relación con los riesgos psicosociales.

Esta situación si cabe es aún más grave en el caso del sector docente, ya que en este sector las exigencias emocionales y las condiciones estresantes son mayores que en otros sectores, no obstante las prevalencias de estrés laboral encontradas en personal docente son muy variables, por ejemplo en el Reino Unido, se encontraba entre el 19 y 29% (Titheradge et al., 2018), el 30% en EEUU (von der Embse et al., 2015), el 45% en Australia (Keith & Tuettemann, 1990), entre el 10 y 22% en Noruega (Nerdrum et al., 2016), y en Nigeria (Ofili et al., 2009; Okwaraji & Aguwa, 2015) se sitúa entre el 14.8% y el 32.9% (Olagunju et al., 2020).

En España, las VI y VII Encuestas Nacionales de Condiciones de Trabajo (ENCT) (INSHT, 2007; 2011, respectivamente) ya indicaban un incremento preocupante en niveles de estrés percibido en el colectivo docente, donde se puso de manifiesto que el 54.2% consideraba que el trabajo afectaba de forma negativa a su salud, o tenía problemas para dormir (13.8%), el 12.6% expresaba sensación de cansancio, el 11.5% afirmaba tener dolores de cabeza, o se sentía tenso e irritado el 9.5% y un 11.2% atribuía el origen de la depresión al trabajo (INSHT 2007). Por otro lado, en la siguiente encuesta (INSHT, 2011) el 29.2% manifestaron percibir que tienen mucho trabajo y se sienten agobiados, el 91.3% indicaron de las exigencias emocionales en el trato con los alumnos y el 33.9% manifestaron que la sobrecarga laboral los llevaba a prolongar su jornada laboral sin recibir compensación (Guerrero-Barona et al., 2018), y por último en la encuesta de condiciones de trabajo del año 2015 en el marco de la 6ª Encuesta Europea sobre Condiciones de Trabajo (6º EWCS)

(INSHT, 2017) se observó el aumento de la prevalencia al 24% de trabajadores docentes que afirmaban percibir estrés en su puesto de trabajo “siempre o casi siempre”.

Colejobs-Magisterio publicó en 2017 un estudio donde se obtuvieron resultados como que el 90.6% de los docentes estimaban que existía mucho estrés en su actividad, distribuyendo las causas del estrés de la siguiente forma: el 79.4% atribuía el origen del estrés a la relación con los padres de los alumnos, el 56.55% a la relación con los propios alumnos, el 31.4% a la relación con los compañeros o el equipo directivo, y por último, el 23.5% por la adaptación a las nuevas tecnologías (Redín & Erro-Garcés, 2020). En otro estudio realizado en la provincia de Málaga en 2016 con docentes no universitarios se obtuvo que, el 22.1% de estos trabajadores se encontraban en una situación susceptible de riesgo psicosocial (Tomé, 2018).

Esta prevalencia parece ser debida a que el trabajo de los docentes está sometido a constantes exigencias laborales que, a menudo, se sustentan en una percepción de excesiva carga de trabajo (Johnson et al., 2005), creciente presión de tiempo (Scott et al., 2001), reuniones frecuentes que interfieren en el tiempo de preparación de las clases, llevarse trabajo a casa sin tener tiempo para relajarse (Richards, 2012), o realizar tareas administrativas, estar sujeto a constantes reformas y cambios que exigen reorganización del trabajo y de tareas laborales (Brown et al., 2005; Travers & Cooper, 1996), o sentir la responsabilidad de los resultados de sus alumnos (Jennings et al., 2017), lo que conlleva un alto grado de interacción con ellos, y por otro lado, en ocasiones algunos de los alumnos son difíciles o se sienten desmotivados, y con padres que también ejercen presión (Arvidsson et al., 2019). Estas situaciones podrían manifestarse en un aumento de la prevalencia de ansiedad y depresión (Tacca & Tacca, 2019).

Dado que el estrés se produce cuando las personas perciben un desequilibrio entre las demandas situacionales en su experiencia laboral y su capacidad para responder de forma adecuadas a ellas, el personal docente no se escapa de padecerlo (Gargiulo, 1998). Kyriacou (2001) definió el estrés del docente como “la experiencia por parte de un docente de emociones desagradables, como ira, ansiedad, tensión, frustración o depresión, derivadas de algún aspecto de su trabajo como docente” p.28, (Travers, 2017). Las demandas cuantitativas referidas a altas demandas y pocas oportunidades para tomar descansos (Byrne, 1999; Day et al., 2006), han demostrado ser relevantes para el agotamiento y el compromiso laboral (Schad & Johnsson, 2019; Schaufeli et al., 2009).

Pero los riesgos psicosociales en el sector docente no son homogéneos, sino que la prevalencia de los diferentes riesgos psicosociales dependerá de la etapa docente en la que se desarrolle la actividad, no existiendo muchos estudios en la literatura que sean monográficos en esta cuestión.

Así, un estudio en maestros de infantil aseguraba, que los docentes desarrollaban fuertes relaciones emocionales con los niños e incluso con los padres, y ese intenso trabajo emocional los conducía a sentirse agotados emocionalmente, mostrando incluso una baja autoestima (Višnjić & Halavuk, 2021).

En una investigación realizada sobre los docentes de primaria mostró que uno de los factores productores de estrés era la carga de trabajo excesiva, y los bajos niveles de bienestar laboral se debían al tiempo que los docentes dedicaban a corregir, es decir, asociaba las largas horas de trabajo con niveles altos de estrés (Jerrim & Sims, 2021). En esa misma etapa, en otro estudio que se realizó sobre absentismo laboral, se obtuvo que las causas de este absentismo en los docentes de primaria se debían principalmente a una acumulación de diversos factores como: la falta de comunicación y de apoyo social en el trabajo, así como por la sobrecarga de trabajo (Ciullo, 2018).

Por otro lado, en una investigación que se llevó a cabo en docentes de la etapa de secundaria se encontró una relación causal entre los trabajadores de esta etapa y el Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) (García-Carmona et al., 2019).

Sobre el personal docente de formación profesional se realizó un estudio en el que se obtuvo que estos trabajadores docentes experimentaron cambios importantes en la reforma de la formación profesional que se debió entre otras causas a una disminución financiera, a la digitalización, a cambios en el mercado laboral, etc., todo esto supuso un desafío en sus estructuras y procedimientos. El personal docente de formación profesional percibió estos cambios como una sobrecarga mental que los llevó a sentir unos efectos negativos en su competencia y desempeño laboral, y que les produjo una sensación de agotamiento emocional, atenuando su capacidad de trabajo debido a la sobrecarga mencionada (Tappura & Pulkkinen, 2019). Estos cambios requirieron la combinación de sus habilidades pedagógicas con las demandas del mercado laboral, para ello debían de mantenerse muy actualizados en sus respectivas áreas de formación (Boldrini et al., 2019).

En los profesionales de educación especial una investigación concluyó que estos trabajadores experimentaban una elevada carga de trabajo, y que la carga percibida estaría

relacionada con la experiencia de angustia psicológica (Olagunju et al., 2020). Con relación en la experiencia de la angustia o desgaste psicológico, un estudio encontró que, en educación especial, las mujeres indicaron niveles de estrés mayores que los indicados por los hombres (Conley & You, 2017).

El interés de este trabajo radica en que, como se ha evidenciado anteriormente, el estrés es un factor importante en el sector docente, prueba de ello es la existencia de un gran corpus en la literatura científica sobre la relación del estrés y el trabajo del docente y sus consecuencias, dichas relaciones pueden estar condicionadas en función de diversos factores como la etapa docente. Sin embargo y pese a su importancia, muy pocos estudios han utilizado una elevada muestra donde se analicen los riesgos psicosociales y sus consecuencias según las distintas etapas docentes, y las diferencias existentes entre ellas.

El propósito de este estudio se centra en conocer cómo afectan a los trabajadores docentes los riesgos psicosociales, como se distribuyen en las distintas etapas docentes, si existe intervención del sexo/género y su influencia en la aparición de consecuencias para la salud.

Por ello surge la necesidad de realizar un estudio sobre los profesionales de la enseñanza que nos permita averiguar qué riesgos psicosociales son más prevalentes en el sector, y conocer qué consecuencias les provocan estos riesgos, analizando las diferencias que pueden existir entre las distintas etapas docentes y su sexo/género.

En el primer capítulo de este estudio, se establecerá el marco teórico mediante una introducción sobre los riesgos psicosociales, una breve descripción conceptual de estrés, realizando además una aproximación psicosocial, también se describirán las fuentes del estrés y sus consecuencias, y por último se expondrá el estrés laboral en el personal docente, y cómo éste se distribuye por etapas docentes, y por sexo/género, y que aspectos del mismo produce consecuencias en la salud de estos profesionales.

En el capítulo segundo se plantearán los objetivos e hipótesis de este estudio, y en el capítulo tercero se explicará la metodología, analizándose la muestra, los instrumentos utilizados y los procedimientos seguidos, tanto para la recogida de la muestra como para su análisis.

En el cuarto capítulo se analizarán los resultados obtenidos, para seguidamente en el quinto capítulo abordar la discusión de los resultados en relación con los objetivos y las hipótesis planteadas, en el sexto capítulo se concretará las principales conclusiones y por

último en el capítulo séptimo se indicarán posibles medidas preventivas a plantear en función de los riesgos psicosociales detectados.

Con relación a la problemática expuesta en la Introducción, se realizará a continuación una pequeña descripción del estrés para posteriormente presentar algunos de los modelos explicativos más importantes, así como los factores organizacionales y laborales que lo generan.

2. DELIMITACIÓN CONCEPTUAL DEL ESTRÉS

2.1. CONCEPTO DE ESTRÉS

El concepto moderno de estrés fue iniciado por los trabajos de Claude Bernard (1872) que sentó las bases del equilibrio homeostático. Más tarde, Cannon (1929), centró su interés en los cambios corporales ante determinadas respuestas definiéndolas como la homeostasis (Robinson, 2018). Selye en 1936 estableció que un organismo se moviliza cuando se enfrenta a un estresor. Más tarde Lazarus & Folkman (1980) comprobaron que existía una variación notable en la forma en que los individuos interpretaban o evaluaban las condiciones estresantes (Robinson, 2018).

En un estudio de revisión sobre el concepto del estrés, McGrath & Altman en 1970 lo definieron como un “desequilibrio sustancial entre la demanda y la capacidad de respuesta”.

Más tarde los autores Pasca & Wagner (2012) definieron el estrés como “un estado con síntomas psicológicos, físicos o sociales, donde para las personas es difícil establecer un enlace entre sus habilidades, y las expectativas puestas en ellos” y posteriormente, en otro estudio (García-Herrero et al., 2013; Levi, 1998; Lu et al., 2015) definen al estrés como “un patrón de respuestas del organismo frente a exigencias externas” (Osorio & Cárdenas, 2017).

A modo de resumen, se comprueba que todas las definiciones van dirigidas hacia al proceso de adaptación de las personas a las demandas externas, y su capacidad para hacerles frente.

A continuación, se realizará una aproximación al entorno psicosocial del estrés.

2.2. APROXIMACIÓN PSICOSOCIAL AL CONCEPTO DE ESTRÉS

El término “entorno de trabajo psicosocial” es un concepto amplio que se refiere a cómo el individuo experimenta y responde a su entorno (Rugulies, 2019). Desde la década de los años 90 y principios del 2000, las investigaciones del entorno de trabajo psicosocial fueron incluyendo cada vez conceptos nuevos como justicia organizacional, equilibrio entre esfuerzos y recompensas, acoso laboral etc., es decir, se volvió más psicológica, pues las investigaciones se fueron centrando más en si los trabajadores se sentían tratados de manera justa y respetada y en los efectos emocionales de las tareas, procedimientos o

comportamientos laborales por parte de superiores, compañeros, clientes, etc. (Rugulies, 2019).

Desde la perspectiva psicosocial se estudia como impactan en el entorno laboral las demandas laborales, la organización del trabajo, el contenido o las relaciones sociales en el trabajo, en el individuo o grupo de individuos, en la cognición, las emociones, comportamientos, y en su fisiología. Se trata de un proceso bidireccional, pues no solo las condiciones laborales alteran la mente y cuerpo de los trabajadores, sino que sus cogniciones y emociones también alteran la forma en la que los trabajadores experimentan las condiciones laborales (Rugulies, 2019). Por tanto, se puede afirmar que un entorno de trabajo psicosocial aceptable se convierte en un factor importante a la hora de prevenir situaciones desagradables (Wikman, 2014) o efectos en la salud de las personas (Hysten et al., 2018).

Sin embargo, este entorno de trabajo psicosocial puede variar y estar influido por procesos sociales y patrones culturales (Nordesjö, 2019), es decir, cuando los trabajadores perciben un ambiente de trabajo positivo y de apoyo, se producirán resultados laborales positivos para la organización, por el contrario, si lo que perciben es un entorno laboral negativo donde se experimenta comportamientos negativos, y excesivas presiones el resultado afectará de forma negativa en los resultados de la organización (Teo et al., 2020).

A continuación, se procederá a analizar las fuentes de estrés y sus consecuencias comenzando por analizar los modelos explicativos del estrés, siendo tres los más utilizados en la actualidad, y procediendo a continuación a su descripción.

2.3 FUENTES DE ESTRÉS Y SUS CONSECUENCIAS

2.3.1 Modelos explicativos del estrés

Para poder explicar el estrés se han desarrollado multitud de modelos. Entre los más utilizados a nivel internacional se encuentran el modelo transaccional de Lazarus & Folkman (1984), el modelo esfuerzo-recompensa desarrollado por Siegrist (1996), y el modelo demanda-control-apoyo social de Karasek et al. (1990).

a) El Modelo transaccional de Lazarus & Folkman (1984), es denominado por los autores como *Apreciación Cognitiva* y define el estrés como un proceso que se basa en la evaluación cognitiva de una situación dada, es decir, estímulos que se pueden evaluar como dañinos, amenazantes, o desafiantes por la persona, excediendo por lo tanto la capacidad de afrontamientos del individuo. Los autores señalaron como características principales de la

teoría, la evaluación cognitiva y el afrontamiento. Proponiendo que la intensidad de una reacción de estrés está influenciada por el papel mediador de la valoración, que es el proceso cognitivo a través del cual se atribuye el significado del evento o estímulo y determina si se inician estrategias de afrontamiento centrado en el problema o las emociones. (Kaven et al., 2023).

Este modelo se sustenta sobre tres valoraciones: en la primera se evalúa si el evento es relevante o no, en la segunda se estima si el evento tiene un significado positivo o negativo, y en la tercera el suceso o evento se valora como estresante o no. El evento estresante puede ser percibido como pérdida, amenaza o un desafío. En la pérdida se refiere al daño ocurrido en el pasado, la amenaza se percibe como potencial daño o daño que ocurra en el futuro y el desafío se refiere a la ganancia o crecimiento potencial en el futuro junto con el daño potencial (Ben-Zur et al., 2019).

b) El Modelo esfuerzo-recompensa (Siegrist, 2008) se centra en el desequilibrio entre el esfuerzo que el trabajador invierte en el desempeño de su trabajo y las recompensas que recibe a cambio. El estrés laboral se producirá cuando exista un desequilibrio prolongado entre la cantidad de esfuerzo del trabajador (demandas de trabajo extrínsecas y motivación intrínseca para cumplir con las demandas requeridas) y la recompensa (estatus, estima, promoción y salario) Este modelo predice que elevados esfuerzos y bajas recompensas pueden derivar en un aumento de tensión provocando trastornos psicológicos (Tirado et al., 2019). El modelo de Siegrist se basa en una reciprocidad de intercambios entre el empleador y el empleado confiando exclusivamente en la percepción de la justicia distributiva y no contempla otros aspectos como las demandas del trabajo, el control que tiene sobre el trabajo, las decisiones, etc. (Cloutier et al., 2018).

c) El modelo demanda-control desarrollado por Karasek (1979) y Karasek & Theorell (1990) ampliado más tarde por la dimensión de apoyo social en el trabajo (Johnson & Hall, 1988; Karasek & Theorell, 1990), explicaron el estrés laboral en estos tres aspectos esenciales del trabajo: 1) las demandas laborales que incluyen los factores estresantes psicológicos involucrados en la realización del trabajo y los factores estresantes relacionados con tareas inesperadas. 2) El control se compone, por un lado, del nivel de autonomía del trabajador para tomar decisiones sobre su propio trabajo y por otro, la oportunidad de desarrollar sus propias habilidades, definida como el grado en que el trabajo conlleva una variedad de tareas, oportunidades de aprendizaje, y flexibilidad para decidir que habilidades usar, y 3) el apoyo social en el trabajo que se define como la medida en que el empleado

recibe el apoyo de sus colegas y de la dirección (Wesolowska et al., 2019). Esta última dimensión según Karasek (2012), actúa como amortiguador entre el desajuste de las demandas laborales y el control (Pérez, 2023). El modelo demanda-control-apoyo social es el más utilizado para el estudio de las características del trabajo, por contra este modelo excluye otras variables relevantes (de Rijk et al., 1998; Kasl, 1998; Kristensen, 1995; Landsbergis et al., 2000; So Derfelt et al., 1997; Vander et al., 1999; Van Yperen & Snijders, 2000) tales como las características del individuo, procesos de trabajo, variables a nivel grupal u organizacional y ambientes sociales y económicos (Hammer, 2004).

Esta tesis se va a sustentar en los tres modelos mencionados, ya que el modelo de Lazarus & Folkman explica por qué se producen las consecuencias de las condiciones de trabajo, el modelo de Siegrist plantea la percepción entre el esfuerzo realizado por las personas en el trabajo y las recompensas que se reciben a cambio, justicia, que será analizada en esta tesis y, por último, el modelo Karasek que describe el resultado de las condiciones laborales. Dichas condiciones se denominan factores psicosociales.

Tras el análisis de los diferentes modelos que explican la relación de estrés y trabajo, en el siguiente punto se definirán, y clasificarán los factores psicosociales.

2.3.2. Factores psicosociales

El concepto de factores psicosociales se ha utilizado para señalar diversas condiciones laborales relacionadas con la organización y el contenido de trabajo y a la vez con condiciones de confort del mismo (Pando-Moreno et al., 2019).

La OIT los definió como “las interacciones entre el entorno del trabajo, el contenido del trabajo, las condiciones organizacionales y las capacidades, necesidades y cultura de los trabajadores, y consideraciones personales extralaborales pueden influir en la salud, en el desempeño del trabajo y la satisfacción laboral” (OIT, 1984).

Según refiere el Comité Joint OIT/OMS (1984). “Los factores psicosociales estresantes en el entorno de trabajo son muchos y variados. Incluyen aspectos físicos, algunos aspectos de la organización y sistema de trabajo, y la calidad de las relaciones humanas en la empresa”. Todos estos factores interactúan y afectan al clima psicológico de la empresa y en la salud física y mental de los trabajadores (Roquelaure, 2018).

Pero la definición de la OIT ha provocado que hayan ido surgiendo diferentes conceptualizaciones que a continuación se expondrán teniendo en cuenta la importancia que cada autor realiza en sus definiciones.

Una de las primeras definiciones señala que los conceptos de factores psicosociales laborales y factores organizacionales se asocian y tienden a intercambiarse, ya que ambos expresan la importancia que tienen los factores sociales en la conducta y en la salud de los trabajadores, positiva o negativamente (Moreno, 2011).

Moreno (2011) argumenta que los factores psicosociales son “factores presentes en todas las organizaciones, con resultados que pueden ser positivos o negativos”. Otros autores como por ejemplo Ansoleaga et al. (2016), definen los factores psicosociales como “un aumento de la llamada carga psíquica y mental en el trabajo, sostenida en el tiempo, que tendrá efectos sobre la salud mental” (p.108) o como indican Bergh et al. (2014) que razonan que son “aquellos aspectos del diseño del trabajo, y la organización y gestión del trabajo, y su contexto social y ambiental, que tienen el potencial de causar daño psicológico, social, o físico” (Vázquez et al., 2018).

Siguiendo esta última definición, los factores psicosociales se pueden clasificar en organizacionales y laborales, siendo descritos a continuación.

Factores organizacionales

Los factores organizacionales hacen referencia a aquellos factores que surgen de la forma en que está organizada la empresa, sus políticas, creencias, y valores compartidos por los empleados que ahí trabajan, la denominada cultura organizacional (Farnese et al., 2020).

Desde esta perspectiva se pueden identificar una serie de indicadores organizacionales agrupados en tres bloques: la política y filosofía de la organización; la cultura de la organización; y las denominadas relaciones industriales (Roozeboom et al., 2008):

- a) Política y filosofía de la organización: en este grupo se encuentran la relación trabajo-familia, gestión de los recursos humanos, política de seguridad y salud, responsabilidad social corporativa, y estrategia empresarial.
- b) Cultura de la organización: comprende la política de relaciones laborales, información organizacional, comunicación organizacional, justicia organizacional y supervisión/liderazgo.

- c) Relaciones Industriales: estas incluyen el clima laboral, la representación sindical y los convenios colectivos.

Factores laborales

Por su parte, los factores laborales hacen referencia a aquellas exigencias que el trabajo atribuye a los trabajadores. Estos factores ejercen influencia al impactar en su vida laboral, social, y familiar dentro de los cuales se considerarán los siguientes:

- a) Condiciones de empleo: entre los que se encuentran los tipos de contrato, el salario, o el diseño organizacional.
- b) Diseño del Puesto: rotación de puesto, y trabajo grupal.
- c) Personales: demandas laborales, autonomía y capacidad de control, seguridad física en el trabajo, Apoyo social, horas de trabajo, y teletrabajo. (Roozeboom et al., 2008)

Tras el análisis de los factores psicosociales, que como se ha indicado son factores que pueden ser positivos o negativos, a continuación, se estudiarán los riesgos psicosociales.

2.3.3. Riesgos psicosociales

La Agencia Europea de Seguridad y Salud en el Trabajo (2019) define los riesgos psicosociales en el trabajo como “aquellos que se derivan de las deficiencias del diseño, la organización, y la gestión del trabajo, así como de un escaso contexto social del trabajo, y puede producir resultados psicológicos, físicos, y sociales negativos como el estrés laboral, el agotamiento, o la depresión”.

Por tanto, los riesgos psicosociales son aquellos factores de riesgo para la salud que se originan en la organización del trabajo y que pueden generar respuestas de tipo fisiológico, emocional (ansiedad, depresión, apatía, etc.), cognitivo (restricción de la habilidad para la concentración o la toma de decisiones, etc.) y/o conductual (abuso de sustancias adictivas, violencia, etc.) y que pueden ser precursoras de enfermedad en ciertas circunstancias de intensidad, frecuencia y duración. Los riesgos al estar interrelacionados pueden aumentar o disminuir sus efectos sobre la salud de los trabajadores, dependiendo de los periodos de duración y si actúan de manera intermitentemente o continuada (Samaniego & Suarez, 2018).

Una junta de expertos del Ministerio de Trabajo, Empleo y Salud francés en 2011 definió los riesgos psicosociales como “riesgos para la salud mental, física y social, derivada

de las condiciones laborales y factores organizacionales y relacionales que probablemente interactúen con el funcionamiento mental”. De acuerdo con esta definición un riesgo para la salud debe considerarse psicosocial por naturaleza sobre la base de su origen más que su manifestación (Roquelaure, 2018).

En concordancia con las definiciones de los riesgos psicosociales se puede intuir que estos riesgos, además de afectar en la salud del personal trabajador, también pueden afectar a la productividad y rendimiento de la empresa incluso al bienestar de la sociedad en su conjunto.

Siguiendo los modelos explicativos del estrés, los riesgos psicosociales se pueden clasificar en factores de demandas y de recurso. A continuación, se definirán las variables que forman parte de los factores de demandas, seguidamente se procederá igualmente con las variables de los factores de recursos y por último con las consecuencias de los riesgos psicosociales.

2.3.3.1. FACTORES DE DEMANDA

Se definen como las exigencias tanto ambientales como personales, psicológicas y emocionales que sufre el trabajador en la organización (Llorca, 2017). Se clasifican en:

Conflicto de rol: ocurre cuando un individuo experimenta unas demandas incompatibles con diferentes expectativas asociadas a un rol dado y el cumplimiento de cualquiera de una impide el cumplimiento de otra (Montani et al., 2019). Se refiere a una inconsistencia en las expectativas declaradas que interrumpe el desempeño de las tareas (Rizzo et al., 1970), es decir, se produce cuando se solicita dos o más requisitos de roles simultáneamente, de modo que el desempeño de uno dificulta el desempeño del otro (Kahn & Katz, 1964). incluso puede ocurrir la imposibilidad de no cumplir con los requisitos (Maden-Eyiusta, 2021).

Para los autores como Tarrant & Sabo (2010) el conflicto de rol puede surgir cuando al personal trabajador, se le exigen nuevas habilidades como resultado de asumir nuevos roles, es decir, situación en la que se puede encontrar un trabajador cuando no puede satisfacer de forma simultánea las expectativas de rol en la se encuentra, como por ejemplo participar en la toma de decisiones, que pueden chocar con creencias del individuo.

En la discrepancia de las expectativas se distinguen varios tipos de conflicto de rol como: a) Conflicto intra-emisor: se produce cuando un mismo emisor solicita o demanda a la persona focal cosas contradictorias; b) Conflicto inter-emisores: se produce cuando las demandas solicitadas por un emisor son contradictorias con las de otro; c) Conflicto inter-roles: ocurre en las demandas incompatibles de emisores de distintos roles que desempeña una misma persona; d) Conflicto persona-rol: ocurre cuando las demandas de los emisores son incompatibles con los valores o expectativas de la persona focal (Gil-Monte et al., 2014; Mansilla, 2011).

Algunos autores consideran el conflicto de rol un predictor intenso de componente emocional (Palomino & Frezatti, 2016).

Ambigüedad de rol: representa para Rizzo et al. (1970) una situación en la que se establecen unas expectativas poco claras, de manera que el trabajador carece de la información necesaria para realizar su trabajo (Maden-Eyiusta, 2019). Surge cuando el trabajador no comprende las expectativas de su rol y no está seguro de la naturaleza de su trabajo (Sana & Aslam, 2018).

Webb (1990) identificó seis factores que ayudan a la ambigüedad de rol: descripción errónea de las tareas, funciones contradictorias, indeterminación en las metas, desarrollo del personal improductivo, falta de acuerdo entre los mandos y carencia en recursos o inadecuados (Surdez et al., 2017). Estos factores se encuadran en el espacio de la ambigüedad de roles que el sujeto puede encontrar y son:

-Ausencia de información sobre los límites que tiene en sus competencias, responsabilidades, el nivel de autoridad que tiene sobre sus tareas, así como los procedimientos y medios de que dispone para llevar a cabo la tarea y objetivos a alcanzar.

-Ausencia de información sobre los criterios y evaluación disponible sobre el propio trabajo en relación a las posibles consecuencias de un error o no en el desempeño de su labor, omitiendo las sanciones, recompensas, promociones y ascensos.

-Ausencia de información sobre las expectativas y valoraciones que los superiores, compañeros y subordinados hacen de su labor (Gil-Monte et al., 2014)

Rogalsky et al. (2016), indicaron que en la ambigüedad rol se espera que los trabajadores comprendan los objetivos que se desea obtener de ellos. Esta situación les genera dudas con relación sobre cómo lograr sus propios objetivos de desempeño y por tanto

se crea incertidumbre sobre cómo se evaluará su desempeño y cuáles serán las consecuencias para ellos de completar o no completar sus objetivos (Mañas et al., 2018).

Otros autores comprobaron que la ambigüedad de rol es un predictor intenso del componente cognitivo (Gil-Monte, 2005; Örtqvist & Wincent, 2006). Wang et al. (2014) identificaron que la ambigüedad y el conflicto de rol tenían influencia en factores de agotamiento emocional en los trabajadores (Li et al., 2020).

Al conflicto y la ambigüedad de rol se les denominan “estresores de rol” (Soler et al., 2017).

Conflictos interpersonales: se define como un proceso dinámico que ocurre entre individuos, o grupos, que experimentan reacciones emocionales negativas ante los desacuerdos percibidos, y la interferencia con el logro de sus metas. Esta definición se basa en la tipología de Barki & Hartwick (2004) que diferenciaban el desacuerdo de la interferencia. El desacuerdo refleja una diferencia cognitiva basada en la divergencia de valores, necesidades, intereses, opiniones, u objetivos, y la interferencia indica un conflicto debido a una diferencia de comportamientos en la que una parte la utiliza para interferir u oponerse para que la otra parte no logre sus intereses, objetivos, o metas (Jerng et al.2017; Parvaresh-Masoud et al., 2021).

Como se ha referido anteriormente, los conflictos surgen cuando los objetivos, expectativas, intereses, incluso emociones entre los individuos se perciben como incompatibles.

Para que se produzca un conflicto Pondy en 1967 detalló cinco etapas del conflicto: a) Conflicto latente en el que existen factores potenciales de causa de conflicto; b) Conflicto percibido donde las personas son conscientes de la existencia un conflicto; c) Conflicto sentido donde el conflicto además de entenderlo se siente, se conoce, y se personaliza; d) Conflicto manifiesto donde el conflicto se hace evidente incluso para personas ajenas al mismo; y f) Secuelas del conflicto que pueden surgir cuando el conflicto se detiene mediante algún método y se establece nuevas condiciones (p.e una mediación), y en línea similar, Thomas-Kilmann (2017) enunció que para que se produzca un conflicto son necesarios cinco pasos, a saber, a) la conciencia; b) pensamientos y emociones, c) intenciones; d) comportamiento; y e) resultados. Ante estas etapas o pasos se puede afirmar que el conflicto puede tener unas consecuencias constructivas, o destructivas (Parvaresh-Masoud et al., 2021).

La resolución del conflicto de forma constructiva, en opinión de los autores Camacho & Mayorga (2017) puede derivar en la toma de decisiones beneficiosas, y siendo positivas se puede realizar un mejor juicio de la situación, y comprender las posiciones o posturas de los demás, mejorar el desempeño del equipo, crear mayor cohesión en el equipo, e incluso puede conducir que el equipo esté más unido incluyente y respetuoso.

Por otro lado, el conflicto destructivo atenuará la colaboración, la resolución del problema, y la baja comunicación entre los trabajadores (Deutsh, 2011). En este tipo de conflicto las personas pueden experimentar sensación de aislamiento de compañeros, equipo o humillación cuando se les trata de manera irrespetuosa (Krugman et al., 2014). Los conflictos no resueltos entre los trabajadores pueden tener consecuencias negativas en la resolución de su desempeño (Kim et al., 2017), así como la sensación de percibir un ambiente de trabajo irrespetuoso con una deficiente colaboración en el trabajo. Estas son algunas de las consecuencias del conflicto interpersonal (Sureda et al., 2019).

Carga de trabajo: se define como el conjunto de exigencias físicas (carga física del trabajo) y psicológicas (carga psíquica del trabajo), que inciden en el desarrollo del trabajo (Interactive Training Advanced Computer Applications, ITACA, 2006, p.9), es decir, en la carga de trabajo se incluye el esfuerzo físico y mental, al que un sujeto se ve sometido en un determinado periodo de tiempo, estando directamente relacionado con el rendimiento (Ribera et al., 2018). Unido a esta definición los autores Punia & Kamboj (2013), y Sharifah, et al. (2014) añadieron la cantidad de tiempo fuera del horario laboral que deben dedicar a realizar las tareas para ser productivos, y efectivos (Johari et al., 2018).

En opinión de los autores Easthope & Easthope (2000), la sobrecarga, la satisfacción laboral, y el compromiso organizacional afectan a la calidad del desempeño laboral (Johari et al., 2018), pudiendo derivar en una tensión fisiológica, y produciendo cambios comportamentales como reducir el ritmo de trabajo (Madadzadeh et al., 2018).

La carga de trabajo se ha clasificado en: cuantitativa y cualitativa. La carga de trabajo cuantitativa se define como el volumen o número de actividades que el trabajador debe de realizar en un periodo de tiempo determinado, mientras que la carga de trabajo cualitativa se refiere a las exigencias intelectuales excesivas en relación con las capacidades del trabajador (Sebastián & del Hoyo, 2002).

Falta de Justicia organizacional: Se refiere a la percepción de equidad del personal empleado dentro de una organización (Asadullah et al., 2017). Está basada en el modelo de

esfuerzo-recompensa de Siegrist, y en la Teoría de la Equidad (Adams, 1965) considerados como los antecedentes de la justicia organizacional, aludiendo a “que los trabajadores se sentirán motivados al mantener relaciones justas y equitativas”, es decir, que las personas comparan las proporciones de su esfuerzo en los resultados de trabajo percibido con las proporciones correspondientes de sus contrapartes, por lo que dependiendo de su percepción, su participación en la organización puede cambiar. (Mladinic et al., 2002). Esta teoría se refiere por un lado al tiempo y el esfuerzo que ha utilizado el trabajador, y por otro lado hace referencia a las recompensas que percibe justas o adecuadas, como promoción, pago, reconocimiento, equipo, o cualquier otro recurso relacionado con el trabajo, que ayude a los empleados en el desempeño de sus tareas laborales o mantenga el bienestar general (Ghosh et al., 2017).

Para Çakmak (2005) la justicia organizacional se define como un concepto que incluye cambios sociales y mutuos en el cargo como deber, salario, recompensa, ascenso, y relaciones de los empleados con sus superiores, compañeros, y la organización como sistema social (Akar & Ustuner, 2019).

Si las proporciones son iguales, se espera que las personas en los contextos organizacionales tengan sentimientos equitativos y satisfactorios, sin embargo, si las proporciones son desiguales los empleados pueden tener la sensación de injusticia e intentarían cambiar la situación para crear un nuevo equilibrio, por lo que puede optar por reducir su comparación de entrada-salida (Shkoler & Tziner, 2017) pero, si la percepción es alta, Özbek et al. (2016) afirma que puede mejorar las actitudes positivas de los empleados hacia sus organizaciones (Pan et al., 2018), sin embargo, si perciben un bajo nivel de justicia organizacional conduciría a insatisfacción y a sentimientos negativos de los empleados, lo que a su vez conllevaría algunos comportamientos negativos (Shkoler et al., 2017).

Para explicar este fenómeno se utiliza normalmente el modelo de dos factores (Pan et al., 2018), que es la justicia distributiva, y la justicia procesal que serán definidas a continuación:

Justicia distributiva: está relacionada con la asignación de recursos y, esta relación según Allen et al. (2013) se basa en que el sentimiento de equidad depende de la manera que los trabajadores perciban que los recursos se han compartido de manera equitativa, y se han reabastecido adecuadamente (Allen et al., 2013). En la justicia distributiva los autores McFarlin & Sweeney (1992) indicaron que tiende a ser como un predictor fuerte ante los resultados personales, como puede ser promoción, salario satisfactorio, o satisfacción

laboral, teniendo altos efectos sobre la intención de quedarse en la organización, e incluso con actitudes positivas y de comportamiento en el lugar de trabajo (Kim, 2017).

Justicia procesal: está definida como la percepción individual de que los procedimientos implantados se han realizado de manera justa. En el contexto de las organizaciones, la justicia procesal se considera la raíz del intercambio social, ya que influye en la percepción de los empleados sobre la calidad de su relación con la organización (Swalhi et al., 2017). Los autores Kim & Park (2017) afirman que la justicia procesal influye positivamente en el compromiso laboral de los trabajadores, el intercambio de conocimientos, y el comportamiento laboral innovador (Lee et al., 2017), puede facilitar a los empleados aceptar el cambio de valores y objetivos de la organización, y también adaptarse a las presiones del cambio externo (Pan et al., 2018).

Conflicto trabajo-familia y conflicto familia-trabajo: Se producen cuando el trabajo ejerce influencia sobre la familia o es la familia la que dificulta o influye sobre lo que exige el trabajo.

Geurts et al. (2005) propusieron un modelo en el que establecieron la evaluación de ambas esferas en sentido bidireccional, debiendo distinguir la direccionalidad de la relación trabajo-familia vs familia-trabajo, puesto que actúan de forma diferente pero siendo claramente separables, y relativamente independientes el uno del otro (Cooper et al., 1992), es decir, cuando el esfuerzo invertido en una de las esferas (familia o trabajo) es excesiva y la recuperación insuficiente, provocará reacciones negativas y se propagará a la otra esfera (Frone et al., 1992; Goyal & Aurora, 2012), pero cuando el esfuerzo en una de las esferas es aceptable y permite un ajuste de comportamiento, el impacto será positivo incluso en la otra esfera (Carlotto & Gonçalves, 2018).

La teoría de roles sostiene que el conflicto trabajo-familia vs. familia-trabajo surge cuando una persona no es capaz de mantener el equilibrio en varios roles, siendo tres los problemas fundamentales: el tiempo (cuando se realiza en un tiempo una tarea de forma correcta), la tensión (cuando al realizar el desempeño de diferentes roles impide realizarse al mismo tiempo) y el comportamiento (cuando el comportamiento del individuo en el lugar de trabajo lo traslada al entorno familiar generando conflicto). Las consecuencias de este tipo de conflicto afectan a los trabajadores y las organizaciones (Iqbal et al., 2020).

Existen abundantes estudios sobre el conflicto trabajo-familia y familia-trabajo, y de cómo afecta a la persona trabajadora por el conflicto que se produce entre los roles del trabajo

y la familia, que en ocasiones resultan incompatibles en algunos aspectos. En este sentido los autores Baeriswyl et al. (2016), encontraron un incremento del agotamiento emocional, así como el desbordamiento que se produce por la influencia de las características del trabajo sobre el agotamiento, y la satisfacción (Lee et al., 2016). Otros autores se centran en las características de la persona como la autoestima, el locus de control, la autoeficacia, y la estabilidad emocional como antecedentes de este conflicto (Yu, 2016), mientras que Daderman & Basinska (2016) proponen que las demandas del puesto son el antecedente del conflicto (Rodríguez et al., 2017).

Se ha podido identificar una relación negativa entre las políticas de conciliación y las experiencias de conflicto trabajo-familia (Poelmans, 2001), también se ha detectado el efecto moderador que tiene el apoyo social en el trabajo relacionado con la cultura organizacional de conciliación trabajo-familia (Rodríguez et al., 2017).

Los autores Germeys & De Gieter (2017) sugieren que un mecanismo para evitar el conflicto trabajo-familia es procurar el distanciamiento o desapego psicológico de la sobrecarga del trabajo (Rodríguez et al., 2017).

Calidad de liderazgo: El liderazgo es un proceso de interacción entre individuos donde ocurre una influencia social en un entorno o contexto grupal dirigidos a conseguir objetivos o metas comunes. (Cummings et al., 2018). Las personas que lideran pueden ser muy plásticas adoptando múltiples identidades relevantes para manejar el liderazgo, también se puede preparar una autoidentidad particular dependiendo del contexto o situación que resulte en la divulgación de conductas de liderazgo específicas (Anderson & Sun, 2017).

Para Alatorre (2016), el liderazgo tiene capacidad para influir en el clima laboral, en el trabajo en equipo, en la productividad, tanto individual como la colectiva, o la calidad de vida de quienes lo ejercen. El proceso de liderazgo también se ve influido por la cultura (Rivera et al., 2018).

Existen diversos estilos de liderazgo, así como diversas definiciones que se han estructurado a través de teorías o perspectivas.

- Una de las primeras de estas teorías se orientó hacia los rasgos y características propias que lo distingue de ser o no un líder (Franklin & Krieger, 2012; Newstrom, 2011; Robbins & Judge, 2013; Sánchez-Manchola, 2009).
- La segunda se orientó hacia el comportamiento reconociendo aquellas cosas que hacen o no hacen los líderes, en relación con aquello que los hace efectivos (Newstrom, 2011;

Robbins & Judge, 2013), dentro de esta teoría los autores Liker (1961), Lewin (1951), y Blake & Mouton (1964), elaboraron un instrumento con el que identificar el comportamiento del líder y asociarlo con el estilo autoritario, democrático o de tipo Laissez Faire (Newstrom, 2011; Robbins & Judge, 2013).

- La tercera teoría se le denomina situacional, en la que se plantea que la situación y el contexto también determinan la efectividad del líder. (García-Solarte et al., 2017).

Los estilos de liderazgo más conocidos son los denominados transformacional y transaccional. Según Bass (1985), el estilo del líder transformacional logra que sus seguidores sean conscientes de las necesidades personales de crecimiento, desarrollo y realización. Este estilo de liderazgo motiva a los seguidores a hacer más de lo que se esperaba que hicieran. Por otro lado, el liderazgo transaccional lleva a cabo un intercambio entre el beneficio y recompensa con el seguidor y motiva las metas de la organización en función de ello (García-Solarte et al., 2017)

El liderazgo transformacional en opinión de los autores Bass & Riggio (2006), se compone de cuatro dimensiones: a) Influencia idealizada, es decir, servir como modelo a seguir, donde el líder se muestra poderoso y seguro de sí mismo y mantiene comportamientos con acciones centradas en valores, creencias, y sentido del deber; b) Motivación inspiradora, mostrando expresiones vigorizantes; c) Estimulación intelectual, fomentando y cuestionando el porqué de las cosas o hechos; y d) Apoyo individualizado, proporcionado según las necesidades individuales (Berkovich & Eyal, 2021).

Según Bass & Avolio (2002) los líderes transformacionales buscan conseguir resultados superiores utilizando una o más de las dimensiones descritas (Özgenel & Karsantik, 2020).

Por otro lado, se encuentra el liderazgo laissez-faire en el que la persona que ejerce este liderazgo es pasiva, transfiriendo sus responsabilidades legítimas a otras personas (Yukl, 2010), esperando que ellos las asuman por su propia motivación y control, sirviendo de poca ayuda, por lo que estos percibirán este liderazgo como infructuoso (Breevaart & Zacher, 2019). Este tipo liderazgo se percibe como ineficaz (Wong & Giessner, 2018) ya que se caracteriza por eludir las tareas, y por la falta de respuestas a las necesidades de sus subordinados (Glambek et al., 2018)

Trabajo emocional: Se define como el proceso durante el cual las personas trabajadoras deben controlar sus sentimientos de acuerdo con las demandas organizacionales y sus roles ocupacionales (Park et al., 2019).

Hochschild (1983; 2008) define el concepto de trabajo emocional como “el manejo de los sentimientos con la intención de crear una demostración facial y corporal públicamente observable por un salario”. Otros autores apoyándose en esta definición, afirman que, los trabajadores deben de adecuar su comportamiento emocional al rol, y a las expectativas que la organización tiene respecto a sus puestos de trabajo, pero hay ocasiones en que este comportamiento emocional aparece de manera esporádica y natural. Es lo que en el campo de la investigación se denomina regulación de las emociones (López et al., 2018).

Existen dos estrategias de trabajo emocional: una actuación superficial y otra actuación profunda. La actuación superficial se refiere a ponerse sencillamente una máscara, mientras en la actuación profunda señalan que los trabajadores intentan crear un sentimiento que deben expresar (Grandey, 2003; Morris, 1996). Cuando se produce una discrepancia entre las emociones sentidas y las emociones mostradas las personas sufren una disonancia emocional (Grandey, 2003). Es posible que la disonancia emocional relacione el trabajo emocional con la angustia psicológica (Park et al., 2019). Investigaciones recientes han obtenido que la actuación superficial se relaciona con el agotamiento mientras que no hay evidencias de que exista esa relación en la actuación profunda (Kong & Jeon, 2018).

Grandey & Gabriel (2015) postularon que en el trabajo emocional se realiza un proceso de participación de tres componentes dinámicos, que son: los requisitos emocionales, la regulación emocional y el desempeño emocional (Nyanjom & Naylor, 2021).

Por último y más recientemente, Nguyen & Stinglhamber, (2020) significaron que las estrategias de actuación profunda y actuación superficial a pesar de ser mutuamente excluyentes pueden ser utilizadas simultáneamente o bien, no utilizar ninguna de ellas durante el desempeño del trabajo.

Siguiendo esta línea y con el fin de identificar número y naturaleza de los perfiles de los trabajadores, los autores defienden un enfoque centrado en la persona. Morris & Feldman (1996) establecieron que los requisitos son: la frecuencia de exhibición emocional, la

atención a las reglas de exhibición requeridas que consiste en la intensidad y duración de la exhibición emocional, la variedad de emociones, y la disonancia emocional (Gremaje, 2023)

Falta de estabilidad laboral se define como la preocupación por la permanencia del empleo en el futuro (Sverke et al., 2002). Es uno de los riesgos psicosociales que puede tener más impacto en las personas trabajadoras pues la percepción de inestabilidad laboral está creciendo ya que los empleos permanentes están disminuyendo y están siendo reemplazados por empleos temporales, casuales, a tiempo parcial, y por contrato (Park et al., 2019).

En los últimos años el concepto del mercado laboral está cambiado con nuevos planteamientos como por ejemplo los contratos flexibles, temporales, reducción de personal, mayor presión de trabajo, o demandas, etc. Este “nuevo” concepto del mercado laboral puede convertirse en un importante factor de riesgo psicosocial afectando de manera negativa a los trabajadores (Baker & Demerouti, 2017).

Según De Witte (2015) la inestabilidad laboral puede ser una percepción subjetiva pues los trabajadores pueden percibir la misma situación de formas diferentes, bien sea debido a su personalidad (Giunchi et al., 2020; Witte, 2015), o a su situación objetiva en el mercado laboral (Giunchi et al., 2020), no obstante, esta inestabilidad laboral puede ocasionar varias consecuencias negativas y perjudiciales para la salud física, psicológica, y social del trabajador (Prado-Gascó et al., 2021)

El término de inseguridad laboral se mide solicitando a los empleados que indiquen la probabilidad que perciben de perder el trabajo. Por lo tanto, es posible tener un trabajo que sea objetivamente seguro, pero el empleado que ocupa el puesto lo perciba subjetivamente como inseguro (Probst et al., 2018).

Una vez analizados los factores de demanda, se analizarán los factores de recurso.

2.3.3.2. FACTORES DE RECURSO

Estos factores serán aquellas características físicas, psicológicas, sociales, u organizacionales que permiten la consecución de objetivos, reducen las demandas laborales, y sus costes asociados, favoreciendo el crecimiento, y el desarrollo personal y profesional.

Entre los factores clasificados como de recursos que van a ser estudiados en esta tesis se encuentran los siguientes:

Autonomía: Los autores Robbins & Coulter (2010, p. 349) la definen como “el grado por el cual un empleo proporciona considerable libertad, independencia, y discreción a un individuo mediante la programación del trabajo y la demarcación de los procedimientos que debe usarse para llevarlo a cabo” (Faya et al., 2018).

Los modelos tradicionales de estrés laboral definieron la autonomía laboral como un factor central en la promoción, bienestar, y salud (Frese, 1989; Hackman & Oldham, 1975; Karasek, 1979). La intención de esos modelos en décadas anteriores era reducir la monotonía del trabajo, y hacerlo más gratificante desarrollando “recursos psicosociales” para condiciones laborales a menudo muy desagradables (Väänänen & Toivanen, 2018).

Para Smith (2016), la autonomía es la capacidad que disponen los empleados para el control de su situación laboral.

Se ha asociado de forma negativa la autonomía laboral con el estrés (Miranda-Ledesma & Batista-Anache, 2018), y de forma positiva con satisfacción laboral, con el método de trabajo, los horarios, y los criterios. (Bhathapudi, 2016; Faya et al., 2018; Smith, 2016), siendo esto debido a la existencia de un vínculo entre autonomía y desempeño laboral ya que disponer de una mayor autonomía laboral conduce a una mayor confianza en el desempeño de una determinada tarea (Johari et al., 2018; Saragih, 2011).

La autonomía laboral podría mejorar, aumentando la capacidad del empleado en influir en su ambiente laboral como por ejemplo, otorgándole la capacidad de cambiar el orden de las tareas, el método de trabajo, la velocidad o ritmo de trabajo, el calendario de sus descansos, o dándole voz y voto en la elección de determinadas decisiones de la empresa (Faya et al., 2018).

Apoyo social en el trabajo: Es una de las variables más estudiadas con resultados favorables para incrementar la resistencia de las personas ante los cambios vitales, situaciones estresantes, crisis personales, y afrontamiento de enfermedades, sobre todo de tipo crónico (Feldman et al., 2008). Otros autores como Johnson & Hal (1988) consideraban que, la falta de apoyo social en el trabajo está asociada con enfermedades cardiacas, niveles elevados de colesterol, altos niveles de enfermedad entre desempleados y un incremento del estrés laboral (Martínez, 2020).

Se puede definir como la ayuda real, o percibida, de tipo instrumental o emocional, de la comunidad, las redes sociales, y amigos cercanos (Hombrados- Mendieta et al., 2013). Se denomina apoyo instrumental a la emisión de conductas que directamente ayudan a quien

lo necesita, como por ejemplo el cuidar de alguien, y se denomina apoyo emocional a variables de cuidado, amor, confianza, etc. (Gálvez, 2020; Hombrados-Mendieta et al., 2013; Ruiz-Rodríguez et al., 2021).

Lin et al. (2013) definieron el apoyo social como “el conjunto de provisiones expresivas o instrumentales percibidas o recibidas proporcionadas por la comunidad, las redes sociales y las personas de confianza, provisiones que se brindan tanto en situaciones cotidianas o de crisis”.

Otro concepto utilizado de forma frecuente es aquel que define el apoyo social como las “transacciones de ayuda, de tipo emocional e informacional y material, que se reciben tanto de las redes sociales informales, íntimas, y otros grupos de comunidad global, incluyendo las transacciones reales, así como la percepción de las mismas y la satisfacción con la ayuda recibida” (Arias & Barrón, 2008).

La falta de apoyo social en el trabajo hace que los trabajadores manifiesten que se sienten solos y abandonados por otros compañeros (Khalaf et al., 2009), sintiendo que sus superiores no se preocupan por sus sugerencias o comentarios (Mininel et al., 2011), al no ser escuchados tendían a creer que no podían cambiar su situación (Gustafsson et al., 2008). Así pues, el apoyo social en el trabajo desempeña un importante papel en el desarrollo del estrés ocupacional en el entorno laboral (Czuba et al., 2019).

Retroinformación o feedback: Se define como el nivel en que los diferentes miembros que componen la organización, es decir, superiores, compañeros, etc., ofrecen al trabajador una información clara sobre la efectividad del trabajo que realiza y de su ejecución (Gil-Monte, 2016).

Los autores Tellería & Martiarena (2015) definieron la retroinformación como un proceso en el que las personas transmiten un mensaje basado en las observaciones específicas, concretas, descriptivas, oportunas, y prácticas de otra persona, este proceso se realiza con el fin de ayudar a que mejore su comportamiento, comprensión, o desempeño, o como afirma Muñoz et al. (2011), tiene como finalidad motivar, apoyar, y elogiar (Bravo, 2019), es decir, la información útil y valiosa que se ofrece permite el aprendizaje, el desarrollo, y la mejora del trabajo (Fang et al., 2021).

Hattie & Timperley (2007) consideran que la retroinformación tiene gran influencia, sobre todo, en el aspecto del aprendizaje. Para ello identificaron cuatro tipos de retroinformación: a) la centrada en la tarea, que ofrece información sobre los logros, los

aciertos, los errores, etc.; b) la centrada en el proceso de la tarea, que se refiere al grado de comprensión, procesos cognitivos, estrategias, etc.; c) la centrada en la autorregulación que desarrolla autonomía, autocontrol, y aprendizaje autodirigido; y por último d) la centrada en la propia persona, destacando el desarrollo personal, esfuerzo y compromiso (Canabal & Margalef, 2017).

Es probable que la retroinformación tenga el poder de entenderse como refuerzo o castigo, dependiendo en qué sentido lo percibió el receptor de la retroinformación y de su experiencia durante el aprendizaje, entendiéndose esto, la retroinformación puede provocar diferentes reacciones emocionales (Moon et al., 2017). También puede influir en la probabilidad de comportamientos futuros, relacionados con el trabajo como proceso operativo (Choi et al., 2018), o como afirman los autores Ashford (1986) y Ashford & Cummings (1983), los trabajadores pueden buscar la retroinformación por varias razones, como por ejemplo reducir la incertidumbre, autoevaluarse, defenderse después de un error, y afirmar su competencia, los trabajadores también pueden buscar comentarios para transmitir información (Corwin et al., 2019).

Por otro lado, Alicke & Sedikides (2009) sugirieron que la retroinformación puede alterar los sentimientos de autoestima en los trabajadores tanto de manera positiva como negativa. Algunas investigaciones sobre la retroinformación han comprobado que es conveniente que ésta sea periódica, así la empresa Price Waterhouse Coopers reveló que casi el 60% de los trabajadores encuestados prefería feedback diario, o semanal (Bellizzi et al., 2018), y de múltiples fuentes porque dicha retroinformación puede promover el compromiso laboral de los empleados, y la percepción de que la organización cumple con su parte del contrato psicológico (Eva et al., 2019).

La retroinformación o feedback puede darse en dos direcciones retroinformación positiva, y retroinformación negativa, la retroinformación positiva se realiza con la intención de aumentar la conducta observada y cuando se hace correctamente, este estímulo debe tener propiedades de refuerzo, por el contrario la retroinformación negativa se realiza con la intención de disminuir el comportamiento observado y cuando no se hace correctamente, este estímulo puede tener propiedades de castigo (Choi et al., 2018).

Disponibilidad de recursos: Los recursos laborales se definen como los aspectos físicos, psicológicos, organizacionales, o sociales del trabajo, que pueden reducir las exigencias del trabajo y los costes fisiológicos y psicológicos asociados, ser decisivos en la

consecución de los objetivos del trabajo, o estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Demerouti, 2001; Bakker & Demerouti, 2007).

Estos autores defienden que la disponibilidad de recursos no sólo es necesaria para hacer frente a las demandas del trabajo, sino que también tienen su propio efecto, ya que estos recursos pueden ser de la persona, del entorno social, y de la propia organización. Según esta definición, los recursos laborales son intrínsecamente motivadores si apoyan el crecimiento personal, o extrínsecamente motivador si son vistos como un medio para alcanzar ciertas metas relacionadas con el trabajo, por otro lado, afirman que la disponibilidad de recursos laborales puede amortiguar los efectos negativos y actuar como protectores ante situaciones de trabajo exigentes (Bakker et al., 2007). Por tanto, también genera un mayor compromiso laboral, menos cinismo, y un mejor rendimiento (Kubicek et al., 2017).

Una vez analizados los factores psicosociales de demandas y de recursos, analizaremos las consecuencias que pueden producir tanto el exceso de demandas como la falta de recursos anteriormente analizados.

2.3.4. CONSECUENCIAS

Las experiencias que los riesgos psicosociales ejercen sobre los individuos pueden derivar en unas consecuencias que se pueden presentar en respuestas fisiológicas, cognitivo-afectivas, así como en la conducta y actitudes que sostenidas en el tiempo podrán derivar en problemas de salud, y de adaptación del trabajador, siendo estas consecuencias los posibles indicadores de la existencia de riesgo en la organización (Gil-Monte, 2014).

El estrés es un proceso bioquímico que provoca una comunicación constante, y bidireccional entre el sistema neuroendocrino y la respuesta inmunológica que favorece que se liberen citocinas proinflamatorias, corticotrofina, cortisol, y otros neurotransmisores que inducen la aparición de alteraciones conductuales dirigidas para alterar, o acomodar sus efectos (Croos, 2019; López-Trejo et al., 2018).

La respuesta al estrés por un estresor real o percibido implica la activación de los sistemas cerebrales responsables de analizar el entorno. Cuando el resultado de la experiencia se evalúa como amenazante, se activará el hipocampo, que estimulará el eje hipotálamo-pituitario-adrenal (HPA), culminando con la producción y secreción de glucocorticoides por las glándulas suprarrenales (O'Connnor et al., 2021). Cuando la

situación es amenazante, y prolongada en el tiempo, la secreción de glucocorticoides ocurre de forma persistente, relacionándose con el estrés crónico (Heck & Handa, 2019).

Estos mediadores, sostenidos en el tiempo en niveles elevados, pueden ser perjudiciales para la salud ya que pueden aumentar el riesgo de sufrir patologías debido, por ejemplo, a la desregulación de la presión arterial, y los niveles de cortisol (Marik & Bellomo, 2013), o por una reacción inmunoinflamatoria con la producción de citocinas inflamatorias (Chauvet-Gelinier & Bonin, 2017), que puede conducir a alteraciones metabólicas (desregulación de glucosa y lípidos), síndrome metabólico y enfermedad cardiovascular (Park et al., 2014) pero, cuando esta situación no es amenazante ni mantenida, mejorará la vida, por tanto, el estrés afecta según la forma en que las personas lo perciben y experimentan, así como el tiempo en que se mantiene (Cholewa, 2020).

Así pues, factores psicológicos como el estrés percibido, estrategias de afrontamiento, los rasgos de personalidad o el apoyo social en el trabajo pueden modular la respuesta al estrés (Chauvet-Gelinier & Bonin, 2017; Sierra-García et al., 2022).

El Instituto Vasco de Seguridad y Salud Laboral estableció, en referencia a las consecuencias, que “el trabajador ante la materialización de los riesgos psicosociales puede padecer una serie efectos negativos que afectarán en aspectos cotidianos de su vida, que pueden incidir en su salud física y psíquica, así como también en sus relaciones sociales y familiares, con el evidente deterioro que se producirá a nivel profesional” (OSALAN, 2015).

Se habla de consecuencias para el individuo cuando su ritmo de vida se ve alterado de forma significativa, y en ocasiones imposible de desempeñarlo por problemas de salud. Las emociones son uno de los principales mediadores de la enfermedad somática en los procesos de estrés, actuando como mediador en el desarrollo de las alteraciones psicosomáticas y de los problemas de salud. Las consecuencias están conceptualizadas de forma general en términos de enfermedad, sin olvidar otros aspectos como la vulnerabilidad a los accidentes y el absentismo laboral (Gil-Monte, 2014).

A continuación, se van a analizar las principales consecuencias negativas que pueden afectar en la vida del trabajador como son: la satisfacción laboral, el síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) o burnout, problemas de salud y problemas sociales (Gil-Monte, 2014).

Satisfacción laboral: Se define como la relación o estado emocional satisfactorio que resulta en la apreciación o estimación positiva de las experiencias laborales por parte del

empleado (Al-Refaie, 2015; Chang et al., 2010; Karatepe, 2012; Locke, 1991). Otra definición (Hsu & Wang, 2008; Jung & Yoon, 2015; Prajogo & Cooper, 2010) es la valoración que el trabajador realiza sobre la calidad de su trabajo. Según Oakley (2012) la satisfacción laboral está relacionada con la evaluación del desempeño laboral, el estrés, las presiones laborales, conflictos, condiciones de trabajo, y la calidad del servicio ofrecido, sin embargo, diversos autores como Sousa-Poza & Sousa-Poza (2009), Junet al. (2006) y Rogelberg et al. (2010), afirman que hay otros factores que influyen en la satisfacción laboral como es la estructura salarial, las condiciones laborales, el grupo de trabajo, la naturaleza del trabajo, y la calidad de la supervisión y salario. Otros autores (Lee & cols., 2015; Ooi et al., 2013), resaltan la importancia que tiene la satisfacción laboral en el trabajador pues desempeña un importante papel en el equilibrio entre la vida laboral y personal (Amin et al., 2017). Por otro lado, otros estudios interpretan que la satisfacción laboral es la valoración complaciente, o no que los trabajadores realizan sobre los valores obtenidos en su trabajo (Ekhsan et al., 2019).

Otra definición interesante (Abrajam et al., 2009) es la afirmación de que la satisfacción laboral es la concordancia entre la persona y el rol que desempeña, en el que se incluyen dos facetas: a) la satisfacción intrínseca asociada a la naturaleza del trabajo y las percepciones que el trabajador tiene del puesto que ocupa; y b) la satisfacción extrínseca, relacionada con el salario y prestaciones. Sin embargo, los autores Cuadra & Veloso (2007) definieron la satisfacción laboral como un estado interno que se expresa por la apreciación de las vivencias de trabajo afectiva y/o cognitiva que se evalúa de manera favorable o desfavorable (Díaz & Barra, 2017).

La European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions (2007) realizó un estudio midiendo la satisfacción en el trabajo resultando que, el nivel de autonomía personal que percibe el trabajador es con frecuencia el factor de pronóstico más significativo y positivo en la satisfacción laboral (Faya et al., 2018).

El Síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) (en adelante SQT): Es otra de las consecuencias importantes y frecuentes que pueden derivar de los riesgos psicosociales. Maslach et al. (2001) y Leiter et al. (2014) afirmaban que este síndrome se considera una respuesta crónica al estrés interpersonal que se produce en una situación relacionada con el trabajo (Carlotto & Câmara, 2019). Es un síndrome particularmente común en aquellas profesiones que trabaja en contacto con otras personas a las que se ayuda o presta sus servicios (Jovanovic et al., 2019).

Fue definido por los autores Maslach & Jackson (1981) como un síndrome psicológico tridimensional, en el que un individuo que brinda servicios humanos tiene agotamiento emocional, despersonalización hacia el cliente y sentimientos de bajo control de logro personal, estableciéndose en tres dimensiones (Gómez-Urquiza et al., 2017):

- a) Agotamiento emocional: Es la reacción del cuerpo al estrés, descrito como un continuo desgaste de los recursos efectivos de un individuo, caracterizado por un estado de ánimo disfórico (Jovanovic et al., 2019; Kaker, 2009, p. 135).
- b) Despersonalización: Se define como una actitud insensible e indiferente hacia los destinatarios, a los que tratará con dureza, insensibilidad o de manera inaceptable apartándose de ellos (Jovanovic et al., 2019; Kaker, 2009, p. 135).
- c) Realización personal: Se refleja en la evaluación negativa de las competencias personales y el desempeño, así como en la sensación de ineficacia personal expresada por sentimientos de ausencia de realización profesional, laboral y personal (Maslach et al., 2001).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) lo reconoció en el año 2019 como un problema de salud, derivado única y exclusivamente de la actividad laboral figurando en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), que entró en vigor el 1 de enero de 2022, estando incluido dentro del apartado “Problemas asociados al empleo o desempleo” (QD85). La OMS considera que es un síndrome resultado del estrés crónico en el lugar de trabajo que no se ha manejado con éxito.

Otra definición es la del autor Gil-Monte, (2005) que afirma que es “una respuesta psicológica al estrés crónico laboral de carácter interpersonal y emocional que aparece en los profesionales de las organizaciones del sector servicios que trabajan en contacto directo con clientes o usuarios” (Carlotto & Cámara, 2019).

Los autores Mazi & Ferlin (2004) afirman que el SQT, además representa estados de fatiga física o psicofísica, debido a un estrés excesivo y prolongado en el tiempo (Jovanovic et al., 2019).

Siguiendo la línea que el SQT es una respuesta psicológica al estrés crónico que los trabajadores experimentan en el ámbito laboral, Gil-Monte (2005) estableció que el SQT se compone de cuatro dimensiones:

1.- Ilusión por el trabajo: Se caracteriza por comportamientos dirigidos a sus metas en el trabajo, se sienten involucrados, las actividades las consideran gratificantes y es una fuente de placer personal y laboral. Esta dimensión debe valorarse de forma inversa, esto es, puntuaciones bajas son indicativos de altos niveles de SQT.

2.- Agotamiento psicológico: Se define por el agotamiento emocional y físico causado por las relaciones interpersonales en el contexto laboral al interactuar diariamente con las personas que tienen o causan problemas.

3.- Indolencia: Se caracteriza por actitudes negativas en las interacciones sociales en el contexto laboral, en el que los trabajadores interactúan de manera impersonal, indiferente y distante, pierden la capacidad de empatizar con los problemas de aquellas personas a quien presta sus servicios.

4.- Culpa: Se define como una emoción social que resulta de las actitudes y comportamientos, es decir, los trabajadores evalúan sus comportamientos como si estuvieran violando algún tipo de código de ética o norma derivada de su rol profesional (Carlotto & Cámara, 2019).

Esta composición de dimensiones permite distinguir dos perfiles de SQT que presentan diferentes niveles de severidad en la salud mental del individuo. En el perfil 1 el sujeto presenta altos niveles de agotamiento psicosocial, deterioro cognitivo y conductas de indolencia, pero no presenta niveles muy altos o son muy bajos en sentimientos de culpa. En este perfil las estrategias de afrontamiento se presentan con actitudes cínicas o indolentes, lo que permite al sujeto controlar los niveles de estrés. En el perfil 2, el sujeto también presenta niveles muy altos de agotamiento psicosocial, deterioro cognitivo e indolencia, pero con sentimientos de culpa elevados o críticos. En este perfil las estrategias de afrontamiento de actitudes cínicas no son las más apropiadas. Este último perfil es el más grave ya que se asocia con daños en la salud (Guidetti et al., 2018).

Cuando fallan las estrategias de afrontamiento que una persona ejecuta para manejar los estresores laborales, se generan las consecuencias negativas en el trabajador que puede percibirlo como una enfermedad o tener la sensación de falta de buena salud, con trastornos psicosomáticos como por ejemplo, dolores de cabeza, alteraciones cardiorrespiratorias, gastritis, dificultad para dormir, mareos, etc., y para la organización podría verse como un deterioro de rendimiento o menor calidad al ayudar a otros, absentismo, rotación no deseada, abandono (Acosta-Rodas et al., 2018).

En relación con los *problemas de salud* hay estudios (Eurobarometer & TNS Political & Social, 2014; Eurofound & EU-OSHA, 2014; Marlad et al., 2013) que muestran que, las consecuencias y los impactos en la salud relacionados con los riesgos psicosociales y organizacionales siguen aumentando (Leitáo & Greiner, 2017).

En este sentido se comprende que exista bastante literatura apoyando la idea del estrés laboral como impulsor de enfermedades que perjudican la salud física y psicológica de los trabajadores (Dalgaard et al., 2017), deteriorando su vida social, profesional, y afectiva, conllevando un bajo rendimiento en el trabajo, un alto nivel de absentismo, y rotación de personal, e incluso violencia en el lugar de trabajo (Giorgi et al., 2017).

Por ello, un entorno de trabajo psicosocial deficiente podría tener efectos negativos sobre la salud, la capacidad laboral y la productividad (Arandjelovic et al., 2010). Algunos estudios relacionan los trastornos de salud (Ilic et al., 2017), con enfermedades cardiovasculares, musculoesqueléticas, trastornos mentales, trastornos postraumáticos, ansiedad y depresión o como en el estudio de Salvagioni et al., (2017) que afirma de consecuencias físicas, psicológicas, y síntomas de mala salud psicológica (Martínez et al., 2020), u otro estudio que manifiesta que los problemas musculoesqueléticos están siendo reemplazados por los problemas mentales como causa principal de enfermedad como la depresión o la ansiedad (Harvey et al., 2017)

Se habla de consecuencias para la salud cuando se altera el ritmo de vida de forma muy significativa que incluso le imposibilita realizar el trabajo, (hipertensión crónica, diabetes, infartos de miocardio, diabetes, depresión, o asma) (Gil-Monte, 2005). Guerrero (2003) refiere que la incidencia del estrés sobre la salud es compleja y puede derivar en efectos psicológicos y fisiológicos que alteren la salud (trastornos de ansiedad, trastornos de estado de ánimo, y trastornos psicofisiológicos), también pueden predisponer a través de conductas no saludables, o el desconocimiento de estrategias de afrontamiento, al consumo de alcohol, drogas, etc. (Gil-Monte, 2019).

En los *problemas sociales*, Max Neff defiende que el ser humano tiene unas necesidades básicas sociales que en ocasiones los trabajadores dejan de atender y una de las razones puede ser debido al tiempo que dedica al trabajo fuera del horario laboral. Esta limitación de su tiempo evita fortalecer sus vínculos familiares y sociales, haciendo que sus redes de apoyo sean cada vez más débiles o insuficientes, provocando tener una escasa vida social (Max-Neef et al., 1986), o como el trabajo a turnos que puede afectar a la vida familiar

y social del trabajador, a las de actividades de ocio, aumentando el cansancio producido por el trabajo, o una disminución de la salud en general (Castaño et al., 2017).

Se ha presentado hasta ahora los factores psicosociales de riesgo de demandas y recursos y las consecuencias que pueden producirse. A continuación, se expondrán los riesgos psicosociales más prevalentes en los profesionales de la docencia y las consecuencias que les pueden ocasionar.

3. EL ESTRÉS LABORAL EN LOS PROFESIONALES DE LA DOCENCIA

El personal docente es una figura muy importante como comunicador y transmisor de los conocimientos, desarrollando un rol eficaz en el desarrollo de las personalidades y habilidades del alumno (Ayub et al., 2018). Esto es fundamental ya que los alumnos son la futura fuerza laboral del país y el motor de la economía y de la sociedad venidera (Caldas, 2018), es por ello que, la tarea del docente consiste en mejorar el nivel de rendimiento de los alumnos (Usma et al., 2011), pero en esta tarea entran en juego muchos factores que pueden afectar a la eficiencia de este proceso.

Como en todos los sectores productivos, desde hace unos años, la incorporación de las nuevas tecnologías en el sector docente ha hecho asumir nuevos retos y desafíos. Esto ha supuesto para estos profesionales unas transformaciones cada vez mayores, suponiendo esto una modificación de los riesgos psicosociales en este sector. Richardson (2012) indicó que la manera de aprender ha cambiado, así como los tipos de conocimientos y habilidades que se necesita para tener éxito (Zipke, 2018).

Como se ha referido anteriormente, la docencia es una profesión que puede llegar a ser muy estresante. Emerson et al. (2017), realizaron una revisión de estudios sobre los síntomas del estrés en docentes de alumnos con edades que van desde los 5 hasta los 18 años, en dichos estudios, hallaron que existen elevados porcentajes de posibilidad de abandono de la profesión docente en EE. UU y Reino Unido durante los primeros 5 años de carrera. En el desempeño laboral de la enseñanza se producen situaciones complejas que les producen niveles altos de estrés, fatiga, depresión y ansiedad. También afirmaron sobre el impacto negativo que el que el estrés, y el agotamiento del personal docente, pueden tener en la participación y el aprendizaje de los alumnos a través del absentismo de los maestros (Redin & Erro-Garcés, 2020).

Por otro lado, los autores Wong et al. (2017), encontraron que el estrés sufrido por el personal docente, tenía influencia en la calidad de la enseñanza y en el compromiso con los alumnos, indicando además que los maestros que estaban estresados tenían más posibilidad de dejar la profesión, sin embargo, cuando los docentes disponían de suficientes apoyos para garantizar una enseñanza de calidad era más probable que experimentaran una reducción del estrés relacionado con el trabajo educativo (Cancio et al., 2018).

A continuación, se estudiarán los riesgos psicosociales de demandas y de recursos más significativos en el sector docente hallados en la literatura y las consecuencias que estos pueden provocar.

Docentes y factores de demanda

Como se ha expuesto anteriormente, en el sector docente existen unas elevadas exigencias en el trabajo, que unido al incesante incremento del uso de las nuevas tecnologías han provocado cambios sustanciales en el desarrollo de esta actividad, obligando al docente a realizar una serie de actividades que no son de su competencia, como por ejemplo tareas administrativas, lo que hace que la percepción de carga de trabajo aumente, también cuestiones relacionadas con el rol, como la ambigüedad o el conflicto de roles, etc. (Alvites-Huamaní, 2019).

Conflicto de rol y ambigüedad de rol. El profesional docente está sujeto a un intenso conflicto de rol y ambigüedad de rol que obstaculizarán su desempeño laboral (Kinman, 2008), ya que no tienen una clara comprensión sobre cómo combinar los elementos de la enseñanza (Jacob et al., 2015), el trabajo creativo, la tarea docente, y la tarea administrativa tratando de conseguir que el tiempo sea aprovechable al máximo (Yousefi & Abdullah, 2019).

Tanto el conflicto como la ambigüedad de rol han sugerido que el docente en algún momento se haya sentido incapaz de reconciliar lo inconsistente e incompatible de las demandas realizadas no solo por los alumnos, sino también la que realizan los padres, y la administración, y es por ello que percibe estrés de roles (Sana & Aslam, 2018).

Un estudio obtuvo que un 41,82% de los docentes presentó puntuaciones altas, y moderadas de conflicto de rol, considerando estas puntuaciones como muy significativas por el riesgo de que los docentes muestren actitudes negativas durante su jornada laboral, afirmando que el docente es uno de los colectivos más afectado por este riesgo psicosocial debido a los cambios constantes que se llevan a cabo tanto en sus tareas como las

competencias que tienen atribuidas (Arrue, 2020). Otro trabajo obtuvo puntuaciones de prevalencias del 29.7% de conflicto de rol sustentando que los docentes presentaban incompatibilidades en tareas que no deseaba cumplir (Rodríguez et al., 2019)

En relación con la ambigüedad de rol, un estudio obtuvo una prevalencia de 37.8% indicando la situación de alto riesgo pues los docentes no percibían las directrices, y objetivos de sus tareas con la claridad necesaria para ejecutarlas (Rodríguez et al., 2019). Otro estudio comparando la escuela pública con la escuela privada obtuvo una puntuación media de ambigüedad de rol, en dicho estudio la escuela pública obtuvo mayor puntuación ($M = 10,2$), que la escuela privada ($M = 9$) no siendo las diferencias estadísticamente significativas ($t = 1.57$; $p = 0.13$) entre ambos grupos (Khalifa et al., 2022).

Según Baron & Greenberg (2003), en el sector docente, la ambigüedad de rol se considera más común que el conflicto de rol. Los autores Locke & Teichler (2007) afirmaron que la claridad de rol puede servir de refuerzo en la creencia de la autoeficacia dirigida a un mayor rendimiento y por ello percibir menos estrés, por el contrario, los docentes que tienen ambigüedad de rol pueden experimentar una considerable incertidumbre sobre el desempeño de sus funciones (Yousefi & Abdullah, 2019).

Tanto el conflicto de rol como la ambigüedad de rol son formas de estrés de rol y resultan útiles para explicar el agotamiento entre los profesionales docentes (Tarrant & Sabo, 2010; Tunc & Kutanis, 2009). Sin embargo, para los autores Kanchika et al. (2015), el conflicto y la ambigüedad de rol, además de estar asociados con la hostilidad y la insatisfacción, también está relacionada con la agresión entre compañeros docentes (Sana & Aslam, 2018).

Carga de trabajo. Por otro lado, ser docente conlleva realizar diversas demandas laborales que en ocasiones supera la capacidad de gestionar la *carga de trabajo*, es decir, se ha incrementado nuevas demandas sin eliminar otras tareas, la presión que produce esta carga de trabajo predice un agotamiento físico y emocional, señalando además una relación entre el compromiso laboral, y el estrés (Jomuad et al., 2021), ocasionando esta circunstancia una reducción de su compromiso con la profesión (Cancio et al., 2018). La carga de trabajo en el docente puede traer consigo el riesgo de no percibir las propias necesidades de su salud física y mental (Jomuad et al., 2021).

Esta sobrecarga de trabajo se acentúa más al utilizar dispositivos conectados a la red, o con el desarrollo continuo de trabajo, incluso después del horario laboral (Seong-Tak &

Park, 2016), pues al aumentar las expectativas de productividad mediante el uso de tecnologías de la información (TIC), aumentan la percepción de carga de trabajo, creándose un desequilibrio entre las demandas y los recursos de los usuarios (Estrada-Muñoz et al., 2020).

En estudios realizados sobre la percepción que tienen el personal docente sobre la carga de trabajo mostraron niveles moderados de prevalencia oscilando entre 23.3% y 20.6%, indicando que estos profesionales sienten que no son capaces de hacer frente a las tareas requeridas, contribuyendo en la intención de abandonar la profesión siendo esta idea de abandono o cambio de profesión, más prevalente en los hombres docentes que en las mujeres docentes (Räsänen et al., 2020).

Conflictos interpersonales en el trabajo. De forma tradicional las relaciones entre docentes se han interpretado como dialogantes, armónicas, y pacíficas existiendo un fuerte sentimiento de ayuda mutua. Al parecer la realidad es un poco diferente, pues docentes de algunos centros educativos explicitan unas relaciones complejas, difíciles, y en ciertos casos traumáticas (Fort & Plaza, 2015). Por tanto, se reconoce que el contexto interpersonal (alumnos, padres, y compañeros) de la enseñanza puede ser una fuente importante de estrés para algunos docentes (Evans et al., 2019).

Diversos estudios afirman que los conflictos interpersonales en el trabajo son una de las principales fuentes de estrés entre el personal docente (Hahn, 2000; Hammen, 2006; Menon & Spector, 1999; Spector & Jex, 1998; Stoetzer et al., 2009). No obstante, si existen buenas relaciones y son positivas con los compañeros, esta relación puede convertirse en una variable mediadora muy potente (Malik & Björkqvist, 2019), pero si no ocurre así, los autores Archibong et al. (2010) refirieron que la competencia entre compañeros, la falta de confianza, las críticas sin apoyo social en el trabajo, y una relación dura con un compañero o colega puede ser una probable fuente de estrés en el trabajador (Faisal et al., 2019), por otro lado, si estos conflictos interpersonales no se resuelven, pueden conducir a un acoso u hostigamiento en el entorno laboral. En un estudio sobre conflictos interpersonales entre docentes se afirmó que estos profesionales sienten que el conflicto disminuye la eficacia, y el rendimiento del trabajo, valorando los conflictos interpersonales con una prevalencia elevada que oscila entre 61.54% y 71.67% (Crossfield & Bourne, 2018; Ogharen et al., 2022).

Si los conflictos interpersonales no se solucionan puede llegar a producirse situaciones de acoso laboral. Esta situación se está convirtiendo en un problema grave en las

instituciones educativas (Shelley et al., 2017) lo que provoca la necesidad urgente de gestionar este problema (Hauge et al., 2010), ya que es una obligación ética y moral de los mandos superiores de una organización proteger a los trabajadores de un entorno hostil (Pheko, 2018).

Sobre la *Justicia organizacional*, los autores Aydin & Karaman-Kepenekçi (2008) afirmaron que cuando la percepción que se advierte de la organización es negativa, los docentes se sienten distanciados de la escuela, ralentizan su trabajo, declaran sus quejas con la administración, y empiezan las murmuraciones. Cuando se exhiben estos comportamientos, podrían afectar de forma negativa en las relaciones interpersonales y la eficacia organizativa de la escuela.

Jakopec & Susanj (2014) en un estudio demostraron que los empleados con una percepción positiva de la justicia organizacional exhibieron comportamientos y resultados positivos, mientras que Kerwin et al. (2015) referían que aquellos docentes con percepción de justicia organizacional negativa tenían comportamientos que podían dañar a la organización. Por otro lado, los autores Altahayneh et al. (2014) demostraron que la justicia organizacional tenía un impacto positivo en la satisfacción laboral (Akar & Ustuner, 2019). Sin embargo, un estudio mostró que el 55% de los docentes presentaron puntuaciones bajas de percepción sobre la justicia organizacional (Nojani, et al., 2012) y otro estudio en docentes de secundaria sobre justicia organizacional vinculada al compromiso organizacional mostró puntuaciones elevadas, concluyendo que el trato equitativo y justo afecta de manera positiva en su trabajo (Jameel et al., 2020).

El *Conflicto trabajo-familia vs. Conflicto familia-trabajo*, se encuentran relacionados entre sí pero son interdependientes, es decir, que los incidentes que ocurren en un área afecta en la calidad de vida de la otra área (Allen et al., 2000; Sarantakos, 1996), así los riesgos psicosociales productores de estrés laboral pueden afectar en la vida familiar y los que tienen su origen en el entorno familiar pueden afectar al laboral (Naima & Björkqvist, 2019).

Como se ha afirmado en el párrafo anterior, existe una relación directa entre los conflictos procedentes de la esfera laboral y los conflictos de la esfera familiar (Demsky et al., 2014; Erdamar & Demirel 2013; Grant-Vallone & Donaldson, 2001), repercutiendo esta relación de forma positiva o negativa (Repetti & Wang, 2017), es decir, los conflictos entre el trabajo y la familia pueden surgir cuando el sujeto no puede comprender ni gestionar las limitaciones en las que se encuentra, por ello, este tipo de conflicto se ha asociado de forma

negativa con el trabajo y la satisfacción en los docentes, siendo las mujeres docentes las que más sufren estos conflictos al mantener un equilibrio entre sus actividades domésticas y laborales, afectando estas situaciones en su compromiso laboral, por tanto, se hace necesario reducir este conflicto mediante la colaboración, cooperación y acomodación de los miembros tanto de la familia como de la organización (Farooqi et al., 2022).

Este riesgo psicosocial, se ha convertido para los docentes en un problema de gran preocupación. Los autores Boyar et al. (2003) refirieron que el conflicto trabajo-familia es consecuencia del estrés, por la tensión a la que deben enfrentarse y adaptarse el personal docente, debido a las múltiples tareas y roles, como son las asignaciones y responsabilidades laborales y familiares, es decir, que diferentes factores que provienen del trabajo, la familia, y la vida individual se consideran fuentes importantes para que surjan el conflicto trabajo-familia de los trabajadores (Mahvish & Abid, 2020). Se ha demostrado que el estrés relacionado con los conflictos interpersonales y los conflictos entre el trabajo y la familia, contribuyen en el agotamiento de los docentes y de manera especial en las mujeres (Simões et al., 2021)

En un estudio transcultural se presentó que existe una alta prevalencia de conflicto trabajo-familia encontrando que la prevalecía variaba según el género, y el país donde residían. En las mujeres egipcias la prevalencia fue más elevada que en las japonesas (mujeres egipcias= 23.7 % vs mujeres japonesas= 18.2 %) lo mismo ocurre en los hombres (hombres egipcios= 19.1 % vs hombres japoneses= 10.5) (Latief et al., 2022).

El *Trabajo emocional* es uno de los riesgos psicosociales más estudiados en este sector presentando altos niveles de riesgo psicosocial. Este se puede producir debido a que el profesorado debe ser entusiasta y creativo en la preparación y presentación del material didáctico, además debe transmitir su pasión y curiosidad siendo estas características las claves para desarrollar y transmitir conocimientos (Barrett & Fulop, 2001; Bellas & Hort, 1999). Las emociones que experimentan los docentes a menudo difieren significativamente de las que expresan en el aula (Taxer & Frenzel, 2015). Para el autor Larrivee (2012) el trabajo emocional en la docencia tiene un carácter único, por la característica de que “enseñar es un trabajo emocional” debido a que la interacción con los alumnos suele ser más larga y continua que en el resto de profesiones (Zaretky & Katz, 2019).

Hay que destacar que los docentes dan por sentado que deben seguir las normas sociales y reglas de exhibición específicas en el aula en las que se incluyen mostrar o adaptar emociones positivas suprimiendo las negativas, esto ha derivado en la aprobación o creencia

general de que la docencia es una forma de trabajo emocional (Yin et al., 2017), por tanto, en opinión de Wang et al. (2021) el trabajo emocional es un elemento crucial en la investigación sobre las emociones de los docentes (Zhu & Zhou, 2022) pues aunque los docentes pueden expresar emociones genuinas en clase, no es motivo para que a menudo simulen u oculten rutinariamente emociones con el fin de facilitar o no impedir el desarrollo del alumno. Este aspecto de la regulación emocional refleja la discrepancia entre las emociones experimentadas y las expresadas, pudiendo afectar a un desajuste psicológico, conductual y físico del docente (Wang et al., 2019).

En relación a posibles diferencias de agotamiento emocional por el uso del trabajo emocional, una investigación expuso que el personal docente presentó mayores niveles de agotamiento en el uso de la técnica de actuación profunda ($M = 3.38$), que para la actuación superficial ($M = 3.29$), experimentando los docentes una disonancia emocional al sentirse obligados a utilizar la actuación profunda o superficial en cumplimiento con las normas convencionales, concluyendo en la importancia que adquiere el trabajo emocional frente al desempeño de los docentes. Esta investigación estuvo compuesta exclusivamente por mujeres docentes (Zaretky & Katz, 2019), sin embargo, un estudio posterior indicó que el trabajo emocional de los docentes presentaba puntuaciones moderadas (Töre, 2021), coincidiendo con un estudio de revisión metaanalítica sobre trabajo emocional, antecedentes y consecuencias, que afirmó que los resultados entre los diversos estudios eran consistentes y moderados. (Yin et al., 2019).

Sobre el Liderazgo en este sector ocupacional, los docentes entienden el liderazgo en términos de características de los líderes, estilos y lo que hacen los líderes docentes tanto dentro, como fuera del aula (Emira, 2010). Este liderazgo puede aparecer en el inicio de su carrera o no (Mujis et al., 2013). Investigaciones realizadas por Aliakbari & Sadeghi (2014) demostraron que los factores sociodemográficos como edad, sexo, grado de formación, experiencia, y nivel escolar, no se reflejaron como significativos en su influencia sobre el liderazgo en el sector docente, pero sí se encontraron diferencias significativas al considerar el nivel educativo, y el nivel o grado que enseñan, en la percepción que tiene los docentes sobre la práctica del liderazgo (Yazdanmehr et al., 2020).

En estudios que buscaban la relación entre estilo de liderazgo de Laissez-faire y el desempeño laboral de los docentes, Ejaigu (2013) y Ozuruoke et al. (2012) refieren que en este estilo de liderazgo las decisiones se retrasan y no hay recompensa por la participación. No se intenta motivar a los seguidores ni reconocer y menos aún satisfacer sus necesidades.

El liderazgo *laissez-faire* no es el mejor estilo de liderazgo para usar en el sistema escolar porque delegar sin mecanismos de seguimiento puede crear problemas de desempeño, que con probabilidad afectarían en el desempeño laboral de los docentes.

MacDonald (2007) asocia el estilo de liderazgo *laissez-faire* con tasas altas de absentismo y violencia, y con los cambios más lentos en el desempeño de los docentes, lo que puede derivar en actitudes improductivas y desempoderamiento de los subordinados. Esta afirmación se mostró en el estudio realizado sobre diferentes estilos de liderazgo, en el que el estilo *laissez-faire* obtuvo el mayor porcentaje, pues los docentes que conformaban el estudio afirmaron que el superior no mostraba preocupación, ni supervisión por las actividades que realizaban en clase (Imhangbe et al., 2019), también fue confirmado por el estudio realizado sobre este tipo de liderazgo que enfatizó que los docentes con líderes que utilizan el estilo de liderazgo *laissez-faire* tienden a cambiar o abandonar el centro docente (Broyles, 2022), y otro que comparó este tipo de estilo utilizado por los mandos directivos de centros públicos y centros privados determinó que la puntuación promedia que se obtuvo en la investigación fue mayor en los directivos de centros públicos que en los directivos de centros privados (Kiliç, 2022).

La *Inestabilidad laboral* es otro riesgo psicosocial importante en el sector docente, ya que la percepción de inseguridad o inestabilidad laboral es percibida como muy alta, sobre todo en los docentes que trabajan en centros privados comparada con aquellos que trabajan en centros públicos (Gómez, 2019). La percepción de inseguridad laboral puede ocasionar efectos negativos en la salud, y el bienestar. Un estudio mostró la prevalencia de la temporalidad de los docentes se encontraban entre el 27%, y el 31% en escuelas de bajos ingresos frente al 24%, y 26% en escuelas de mayores ingresos, o urbanas (Marota, 2019).

La inestabilidad es debida a que un gran número de este personal se encuentra en una situación de temporalidad. Esta situación puede tener repercusiones sobre la salud y la calidad de la vida laboral de los docentes que se encuentran en una posición contractual inestable, teniendo repercusiones en su labor docente. Los docentes con contrato temporales muestran peor salud física y mental, así como también presentan mayor sintomatología debida al estrés, y una menor satisfacción laboral en comparación con docentes con contrato estable (Cladellas et al., 2018).

A esta inestabilidad laboral en la que se encuentran un número sustancial de docentes como se vio anteriormente, hay que añadir el aumento de exigencias del trabajo o demandas, no disponer de suficientes recursos para realizar su labor, o tener que enfrentarse a

situaciones novedosas de la tecnología. Estas disposiciones configuran una situación idónea para la emersión del estrés laboral, y por tanto para la aparición del SQT. En el estudio realizado en docentes con diferentes situaciones laborales, se observó que, en el análisis descriptivo, la media de los docentes con contrato no permanente era muy alta en comparación con otros docentes que tenían situaciones laborales más estables, mostrando implicaciones de insatisfacción laboral, e incluso de deterioro de la salud (Cladellas et al., 2018).

La inestabilidad laboral se muestra como un problema muy importante en los docentes más jóvenes (Cifre & Llorens, 2001), y debido a esta percepción de inseguridad, los jóvenes trabajadores presentan altos niveles de carga emocional, lo que resulta en mayores niveles de SQT (agotamiento emocional y cinismo), ansiedad, y depresión (Gómez et al., 2019).

A continuación, se procederá a analizar los riesgos psicosociales de recurso en el sector docente.

Docentes y factores de recursos

Matheny et al. (2000), afirmaron que cuando los docentes no encuentran suficientes recursos para afrontar las demandas, pueden experimentar una pérdida de entusiasmo y motivación, y es posible que ya no encuentren significado en su trabajo (Cancio et al., 2018).

Uno de los recursos de los que pueden disponer es la Autonomía. Este concepto en el sector docente se definió como la percepción que tienen los docentes sobre el nivel de control que disponen sobre su entorno de trabajo y también de ellos mismos (Pearson & Hall, 1993). Otra definición fue la que ofreció Diab et al. (2011) como “la capacidad de tomar el control de la propia enseñanza”.

En el contexto del personal docente, Lamb & Reinders (2008) indicaron que la profesión de docente debe de gozar de suficiente autonomía para determinar la mejor solución o método para garantizar la participación de los estudiantes en el aprendizaje, es decir, los docentes están en la mejor posición para comprender las necesidades de los estudiantes, y superar sus problemas de aprendizaje. Esto se debe a que una mayor autonomía laboral conduce a una mayor confianza en la realización de una determinada tarea, por tanto, la autonomía ejerce un impacto positivo y significativo en el desempeño laboral (Johari et al., 2018).

En una revisión actualizada sobre la autonomía, se afirmó que, en general los docentes disponen de un nivel moderado-alto de autonomía, así como de autoridad, no obstante, esta autonomía se encuentra ligada con la expresión de sentimientos internos, y estrategias de suprimirlos o simularlos (Yin & Chen, 2019; Yurtseven & Hoşgörür, 2021).

Un factor de recurso importante en el ámbito docente es el *Apoyo Social en el Trabajo*. Este puede proceder de otros compañeros, superiores, alumnos, etc. El apoyo social en el trabajo puede afectar al rendimiento y éxito en su trabajo. Demistaç (2007) indicó que el personal docente que tiene inadecuada percepción de apoyo social en el trabajo puede experimentar estrés, depresión, y falta de motivación y rendimiento (Tuna & Aslan, 2018). El apoyo social en el trabajo recibido y percibido, ayuda al personal docente a afrontar experiencias estresantes (Fiorilli et al., 2019).

Los autores Bakker y Demerouti (2017) consideran el apoyo social como un recurso que ayuda a conseguir los objetivos del desempeño, reduciendo las demandas laborales, estimulando el crecimiento, el aprendizaje y desarrollo personal, aumentando el efecto amortiguador en el desgaste fisiológico y psicológico (Maas et al., 2021). En el estudio realizado por Richars et al. (2018) se obtuvo que altos niveles de satisfacción laboral, y bajo desgaste psíquico eran debido a percibir altos niveles de apoyos social en el trabajo (Kroupis et al., 2019).

Una investigación realizada sobre el apoyo social en el trabajo que percibía el personal docente se indicó que actuaba como un moderador entre las demandas laborales y la ansiedad (Ibrahim et al., 2021). En los últimos años se ha tomado conciencia de la importancia del papel fundamental que tiene el apoyo social en el trabajo, quedando demostrado en un estudio realizado sobre la percepción de apoyo social donde se encontró que, cuando los docentes perciben insuficiente apoyo social procedente de compañeros, unido al comportamiento negativo de los alumnos eleva el riesgo de agotamiento, por contra cuando el apoyo procede de los superiores, ante las mismas situaciones de comportamiento negativo de los alumnos, el nivel de riesgo de agotamiento no aumentaba (Winding et al., 2022)

El apoyo social en el trabajo contribuye al desarrollo profesional de los docentes mejorando su tarea, y el rendimiento de los alumnos. Moolenaar (2012) sugiere que, cuando se crean lazos sociales con otras personas o grupos, la información, apoyo, y consejos pueden actuar como base fundamental para la calidad de su tarea reflejado en los resultados de los estudiantes (Benbow & Lee, 2019). Una red de apoyo social en el trabajo positiva puede

prevenir consecuencias negativas para la salud de los trabajadores, y a pesar de no tener un efecto directo sobre el estrés y la salud, el apoyo social en el trabajo posee la capacidad de modular o disminuir el efecto del estrés crónico (Marengo-Escuderos, 2016). Las fuentes de apoyo social en el trabajo proveniente de los superiores y compañeros, se clasifica en *apoyo social en el trabajo material y emocional* (Tuna & Aslam, 2018). El apoyo social en el trabajo material se refiere a la asistencia en las tareas laborales que requieren trabajo en equipo y el apoyo social en el trabajo emocional es el grado en el que los docentes perciben que los demás se preocupa por ellos y valoran su trabajo, es decir, es el apoyo que perciben en las relaciones con los compañeros o superiores a través de la empatía (Brunsting et al., 2023).

La *Retroinformación o feedback*, es un riesgo psicosocial importante en el sector docente, los autores la redefinen como un proceso sociocultural que puede generar respuestas prácticas que tanto los docentes, alumnos, e instituciones pueden adoptar para promover la retroinformación al desarrollo profesional, manteniendo conversaciones frecuentes y formativas de retroinformación centrado en las metas y el desempeño, estableciendo un clima positivo de aprendizaje (Ramani et al., 2019).

Los autores Skeff & Mutha (1998) y Srinivasan et al. (2011) afirmaron que, el personal docente sirve como modelo, demostrando respeto por todos y disposición a aceptar las diversas opiniones, así como admitir sus limitaciones y errores, todo ello, predispone que la retroinformación mejore el crecimiento y por tanto se hace más aceptable por los alumnos (Ramani et al., 2019).

Penninckx (2015) estableció que cuando la retroinformación está dirigida al personal docente, se deberá de garantizar el anonimato. Por otro lado, Quintilier et al. (2018) encontraron que a menudo los docentes reciben de manera individual, o en grupo, retroinformación durante alguna sesión formativa sobre sus prácticas en el aula como, por ejemplo, la retroinformación procedente de la inspección.

No obstante, cuando el trabajador docente percibe la retroinformación como menos precisa se produce una discrepancia entre la retroinformación proporcionada y las opiniones que los docentes tiene sobre sí mismos como profesionales competentes (Quesel et al., 2021; Zuber & Altricheter, 2018). La discrepancia también se puede producir cuando, las opiniones provienen de compañeros que carecen de experiencia suficiente como para ofrecer una retroinformación de calidad adecuada sobre el desempeño de otros compañeros, por otro lado, algunos estudios han demostrado que, una retroinformación de

calidad indicando contenido, estilo, y material o herramientas procedente de compañeros resulta muy eficaz y útil para el aprendizaje y la reflexión (Wu & Wang, 2021). Esto es confirmado por otras investigaciones que sostienen que la retroinformación en el personal docente, y sobre todo en noveles, es muy efectiva en los procesos de aprendizaje ya que les permite revisar sus conocimientos tanto teóricos como prácticos, no obstante, la retroinformación proveniente de compañeros parece ser que fue la que se mostró como la menos eficaz (Erdemir & Yeşilçınar, 2021). Sin embargo, en otro estudio también realizado en docentes noveles, cuyo objetivo era conocer la importancia e influencia de la retroinformación procedente de compañeros, reveló que, la retroinformación procedente de los compañeros influía de manera sustancial en la autoeficacia, valorando que una retroinformación positiva y equilibrada, es más eficaz frente a una retroinformación de carácter negativo (Prilop et al., 2021).

En un estudio sobre retroinformación, se incorporaron cuatro características individuales de los docentes que se consideran importantes: a) la utilidad de la retroinformación (la percibida por el personal docente); b) la autoeficacia de la retroinformación (competencia percibida para interpretar y responder adecuadamente); c) la autoeficacia docente (percepción sobre su capacidad para desempeñar su trabajo); y d) la autoestima (el valor que el personal docente se otorga a sí mismo como persona (Quintilier et al., 2020).

El *Liderazgo transformacional*. El docente con habilidades de liderazgo transformacional es un líder que considera las necesidades, expectativas, condiciones de trabajo, y materiales educativos y didácticos de los docentes de la misma escuela. En la actualidad, este tipo de liderazgo se considera como el más relevante, por la capacidad de sus líderes de estimular y motivar a sus miembros a ir más allá de sus intereses, animándolos a buscar lo mejor para el equipo y la organización, con elevados niveles óptimos de actuación (Ridwan et al., 2022).

Sobre este tipo de liderazgo, los autores Haj & Jubran (2016) en su estudio, obtuvieron que el liderazgo transformacional tendrá un efecto positivo sobre la satisfacción laboral, y según los autores Eyal & Roth (2010) será negativo sobre el agotamiento (Akar & Ustuner, 2019). Para los autores Azar & Asiabar (2014), que estudiaron diversos estilos de liderazgo, mostraron que la puntuación más alta pertenecía a este tipo de liderazgo (Yazdanmehr et al., 2020).

En relación con la *Disponibilidad de recursos*, se realizó un estudio en los primeros años de enseñanza sobre aquello que un docente debe de conocer, y aprender sobre los recursos que dispone en su centro (Davis et al., 2006; Luft et al., 2015), debiendo ajustar su capacidad para planificar su docencia (Kaufman et al., 2002). Los recursos se refieren tanto a los humanos, como a los materiales que están disponibles para un docente, siendo fundamentales para el desarrollo continuo del personal docente experimentado, o principiante, y su aprendizaje (Dubois & Luft, 2014; Luft et al., 2011; Roehrig & Luft, 2004; Veenman, 1984).

Los recursos materiales pueden incluir elementos tangibles, como materiales de instrucción, o un plan de estudios alineado con los estándares locales o nacionales, también pueden ser en forma de programas de apoyo; y los recursos humanos van referidos a los conocimientos y habilidades del docente incluyendo en el conocimiento el contenido a enseñar, y las formas de enseñarlo, así como el conocimiento del contenido pedagógico, que combinará con estrategias de instrucción, y conocimiento de las dificultades de los alumnos. Una investigación afirmó que los recursos influyen en la instrucción y experiencia de los docentes, Richter et al. (2013) afirmaron que compañeros, y mentores también son un recurso esencial en el aprendizaje e instrucción del nuevo docente. (Navy et al., 2020).

En relación con la disponibilidad de recursos referidos a los conocimientos y habilidades del docente, una investigación llevada a cabo sobre la mencionada disponibilidad mostró que tiene un efecto positivo y significativo para el aprendizaje. (Hidayati, 2019).

A lo largo de este estudio, se ha comprobado que el estrés y el agotamiento van unidos y están muy presentes en la labor de los docentes pues las demandas laborales suelen ser altas y los recursos escasos, (Bottiani et al., 2019).

A continuación, se procederá a analizar las consecuencias que generan estos riesgos psicosociales sobre el personal docente.

Docentes y consecuencias producidas por los riesgos psicosociales

Los autores Travers (2017) y Watlington et al. (2010), afirmaron que las consecuencias del estrés en el personal docente tienen un impacto económico, educativo, y social que se relacionan con el deterioro de la salud y el bienestar del docente (Mérida-López et al., 2020).

A continuación, se analizarán la literatura existente sobre las consecuencias (satisfacción laboral, SQT, y Problemas de salud) que los riesgos psicosociales tienen sobre el personal docente, que serán analizadas en este trabajo.

La *Satisfacción Laboral* en el sector docente es definida como la actitud formada por la propia percepción del docente que puede variar en el proceso por las orientaciones individuales (Celik & Kalkan, 2022). Para el término de satisfacción laboral, Xia et al. (2015) se apoya en la teoría de la motivación del contenido donde se destacan los factores que pueden conducir a la insatisfacción y la teoría del proceso que debe de explicar el comienzo de los comportamientos (Liu et al., 2023).

Según los autores Harrison et al. (2023) la satisfacción laboral se encuentra influenciada por factores externos como las condiciones laborales, el alumnado, los compañeros, el clima escolar, los recursos que dispone el centro de trabajo, el tipo de apoyo social en el trabajo y por factores internos como son las creencias de autoeficacia, de autonomía, las relaciones etc.

Estos factores pueden derivar, como enunció Ordu (2021) en que la percepción de los docentes en tener una satisfacción laboral baja afecta de forma negativa en el desempeño laboral, siendo importante detectar los sentimientos de insuficiencia, incapacidad y agotamiento que puede ser debido a la carga de trabajo, a la interacción con padres y alumnos, la falta de apoyo percibida y a los cambios que se producen en los sistemas educativos, apuntando con todo ello que, la satisfacción laboral indica la calidad de la enseñanza, y que por tanto, los organismos educativos deberían garantizar la satisfacción laboral de los docentes (Ordu, 2021).

Los autores Watson et al. (2010), refirieron que la falta de satisfacción laboral en los docentes hace que tengan una mayor probabilidad de abandono de la profesión, y Wang et al. (2015) indicaron que aquellos docentes que creen en su capacidad en las actividades de aprendizaje y en el aula para con sus alumnos, obtuvieron altos niveles de satisfacción laboral, y bajos en agotamiento, así como menos síntomas de enfermedad. Así pues, la falta de satisfacción en el personal docente será debida al estrés que resulta de unas pobres condiciones de trabajo. (Cladellas et al., 2018).

Por otro lado, investigaciones anteriores realizadas (Skaalvik & Skaalvik 2016; Toropova, 2020) demostraron que la satisfacción laboral se asociaba de forma negativa con

el agotamiento del personal docente cuando percibían carga de trabajo excesiva. (Liu et al., 2023).

En un estudio realizado en el sector docente en América Latina se obtuvo que el profesorado que siente satisfacción laboral está en mejores condiciones de desarrollar su trabajo, por lo que es importante promover grados adecuados de satisfacción laboral mediante intervenciones de carácter formativo y mejorando el clima escolar (Martínez-Garrido, 2017). En otro estudio realizado en Chile se obtuvo que existía una relación positiva entre el apoyo social en el trabajo y satisfacción laboral, y una relación negativa de esas dos variables con síndrome de burnout (Jiménez et al., 2012; Cortez-Silva et al., 2021). Se encontró que alrededor de un 54.61% de los docentes exhibían niveles de satisfacción laboral alta y muy alta (Jiménez et al., 2012). No obstante, Davis & Wilson (2000) afirmaron que la motivación y la autonomía son elementos cruciales para aumentar la satisfacción laboral entre los docentes (Johari et al., 2018).

Un estudio que evaluó si existía relación entre el afrontamiento de los docentes con el estrés y la satisfacción laboral, concluyó que, el afrontamiento actuaba de manera moderada y que tanto el estrés como el afrontamiento son dos constructos que forman parte del trabajo del docente (Woods et al., 2023).

El *SQT* se ha conceptualizado como un síndrome relacionado con la respuesta del estrés crónico en el trabajo. Varios estudios han reconocido la importancia del *SQT* en el personal de educación, y en particular en la profesión de docente (Brouwers & Tomis, 2000; Farber, 2000; Garish & Friedman, 2010).

Varios autores demostraron que los docentes se enfrentaban a diversas demandas laborales tales como, una gran carga de trabajo y presión de tiempo, problemas de aprendizaje y comportamiento de los alumnos, conflictos interpersonales, falta de autonomía, y desmotivación (Antoniou et al., 2006; Austin et al., 2005; Olivier & Williams, 2005; Shonfeld, 2010).

Según Yaghaubi & Habibineja (2015), el *SQT* puede comenzar en cualquier fase de la carrera docente, pero se aprecia con mayor frecuencia dentro de los primeros tres a cinco años después de iniciar su trabajo.

Garish & Friedman (2010) identificaron tres predictores del *SQT* del docente en la literatura: a) Falta de reconocimiento y apreciación profesional por parte de los alumnos; b) Falta de aprecio y reconocimiento profesional por parte del público; y c) Falta de un entorno

profesional colaborativo y solidario, que se vincule a la cultura de apoyo a la escuela (Kamtsios, 2018).

Hace más de dos décadas, Maslach & Leiter (1999) ya indicaron la importancia del SQT de los docentes en su desempeño, con procesos confirmados de síntomas depresivos y que en ocasiones eran difíciles de detectar provocando como consecuencia un tratamiento psicológico tardío (Klusmann, 2022).

El SQT causa disfunción mental, como ansiedad, depresión, baja autoestima, etc. (Maslach et al., 2001). Otros autores indicaron que el SQT que afecta al personal docente es uno de los problemas más graves encontrado en los centros docentes, ya que el rendimiento laboral del profesional se ve afectado de forma negativa, y por tanto la calidad de su trabajo puede tener repercusión académica en el alumno (Blandford, 2000), y en el sistema educativo (Hughes, 2001). Esto es afirmado por el estudio realizado por Villaverde et al. (2019) en el sector docente, que además indica una prevalencia del SQT de 53.1%, señalando que los resultados pueden variar dependiendo de que la relación del SQT con rasgos de personalidad, pudiendo cambiar según otras variables, haciendo esto comprender la multicausalidad del SQT (Villaverde et al., 2019).

Otros estudios realizados por diversos autores (Gil-Monte et al., 2011; Ratto et al., 2015; Villaverde et al., 2019) indican que la prevalencia del SQT en el sector docente se encontraba entre el 11% y 35%. Esta variación depende del país y el tipo de estudio considerado (Llorca-Pellicer et al., 2021; Reyes-Oloya et al., 2019). Por otro lado, una investigación realizada por las autoras Carlotto & Cámara (2019) sobre la prevalencia y sus predictores de SQT en personal docente, mostró niveles de prevalencia de 7.55% para el perfil 1 y 18.3% para el perfil 2.

En referencia a *Problemas de salud*, los autores Extremera et al. (2010), evaluaron los síntomas asociados al estrés en docentes en la provincia de Huelva, encontrando que los trabajadores de las diferentes etapas educativas, compartían síntomas como son problemas musculares y gastrointestinales, problemas de voz, cansancio, dificultad en el sueño, dolor de cabeza, problemas cardiovasculares, problemas dérmicos, fatiga generalizada, propensión a resfriados y gripes, sentimientos de baja autoestima, falta de concentración y memoria, apatía, irritabilidad, sensación de poco tiempo para sí mismo, aislarse de las personas, pérdida del deseo sexual, y aumento de consumo de bebida alcohólica, tabaco o sustancias adictivas.

En un estudio realizado por Joyce (2014) en Australia obtuvo que la aseguradora de la salud del personal docente informó que el coste de servicios psicológicos a sus asegurados, casi se había duplicado en los últimos años, sugiriendo por ello la necesidad de realizar investigaciones para determinar en qué medida las demandas del trabajo, y la falta de recursos afectaban a estos trabajadores (Maxwell & Riley, 2017).

Por otro lado, un estudio sugirió que la desvinculación o desapego psicológico del trabajo, podría ayudar en la recuperación de la tensión/presión que produce el trabajo en el personal docente, pero esto resulta muy difícil cuando las exigencias laborales son muy elevadas, pudiendo derivar en un aumento en el deterioro de la salud (Varol et al., 2021), manifestándose en sus diversos aspectos tanto físicos y psíquicos como emocionales, expresándose en diferentes síntomas ligados al estrés, referidos por ejemplo a manifestaciones de nerviosismo, irritabilidad, problemas del sueño, angustia, miedo, desinterés, preocupación excesiva, sudoración, palpitaciones, y mareos.

En un estudio sobre la salud laboral en el sector educativo, el personal docente manifestó que el 18.6% consumían medicamentos que van desde tranquilizantes/ansiolíticos a medicamentos cardiovasculares, antiespasmódicos, gástricos, etc., y un 16% recibían tratamiento psicoterapéutico. El estudio puso de manifiesto que los docentes vinculaban más los problemas emocionales y psíquicos a su labor educativa, que a los problemas relacionados al aspecto físico (Collado et al., 2016).

Otro estudio mostró una elevada prevalencia del 97.7% donde los encuestados refirieron problemas de salud, siendo las quejas más prevalentes: el cansancio, dolor en las piernas, lumbalgia, trastornos de la voz, y dolor de cabeza (Abbaszadeh, et al., 2019). En relación al consumo de tabaco y alcohol y otras sustancias adictivas, un estudio sobre las adicciones en estas sustancias afirma que compromete la seguridad de las personas que las consume además de a terceros. Las causas del consumo de tabaco y alcohol es de carácter multifactorial ya que puede tener influencias personales, familiares y sociales. En ese consumo se busca la satisfacción inmediata o la evasión ante determinadas situaciones que le confunde o desorientan. Los factores del consumo de sustancias adictivas pueden ser de origen no laboral y laboral. Si es de origen laboral puede derivar en la insatisfacción del trabajador, así como del superior al no apreciar un aporte significativo en su puesto de trabajo, considerando muy importante abordar su detección, así como su intervención en el ámbito laboral (Cárdenas et al., 2017; Fernández et al., 2016).

3.1. RIESGOS PSICOSOCIALES POR RAZON DE SEXO

Marco conceptual sexo y género

La American Psychological Association (APA) (2015) considera conceptualmente que sexo se refiere a los aspectos biológicos de ser macho o hembra, mientras que el concepto de género implica aquellos aspectos psicológicos, conductuales, sociales y culturales de ser macho o hembra (p. 450), sin confundir con identidad de género o roles de género, que según Money (1988) la “identidad de género es la experiencia privada del rol y el rol de género es la manifestación pública de la identidad de género”.

Sin embargo, para APA (2015), la identidad de género es “la autoidentificación como macho o hembra” (p. 450) mientras que el rol de género son “patrones de comportamiento, rasgos de personalidad y actitudes que definen la masculinidad o feminidad en una cultura específica.

El neurogenetista Mitchell (2020) admite que existen diferencias neurológicas entre hombres y mujeres, no obstante, aclara que no hay causalidad entre ambas ya que las diferencias neurológicas no determinan las conductuales, por tanto, se puede concluir que para definir el género de manera científica hay que vincularlo al sexo, afirmando que el sexo es la parte biológica y el género la parte cultural del sexo (Morales, 2020). En consecuencia, se puede sostener que sexo y género son expresiones diferentes, pero están interconectados y no deben de confundirse. La palabra sexo hace referencias a las diferencias biológicas entre hombres y mujeres y la palabra género hace referencia al contexto social en el que viven hombres y mujeres (Mielke et al., 2014; Short et al., 2013) en otras palabras, la forma que en que las personas se perciben así mismas y cómo otros esperan que se comporten (Reale et al., 2023).

Aclarados los conceptos de sexo y género, se hace necesario conocer si existen grandes diferencias en cuanto a la percepción de los riesgos psicosocial por razón de sexo/género en el sector docente

El sector docente es un sector mayoritariamente femenino, siendo la presencia de este sexo más elevada en algunas etapas docentes como por ejemplo en la etapa de infantil y la etapa de educación especial (García 2021; Rawal, 2023).

Desde una perspectiva de sexo/género los riesgos psicosociales pueden afectar de forma distinta a mujeres y hombres, por lo que existirán determinados riesgos psicosociales que pueden considerarse específicos de cada uno de ellos (Ansoleaga et al., 2016).

Dentro de los riesgos psicosociales, se puede considerar la doble presencia como específico del género femenino por la necesidad de responder a las exigencias de su rol de género por el que, las mujeres están predestinadas socialmente a realizar trabajo doméstico sobre el trabajo asalariado, lo que permite visibilizar la excesiva carga de trabajo que soportan, condicionando esta situación en la toma de decisiones de carácter laboral.

Otro tipo de riesgo específico que se puede relacionar con el sexo/género es el conflicto trabajo-familia vs familia-trabajo, donde las presiones que resultan del trabajo pueden ser discrepantes con las presiones, necesidades, etc. familiares, este tipo de conflicto puede convertirse en una fuente de estrés con consecuencias organizacionales y familiares.

Un riesgo psicosocial importante a considerar, son las exigencias o trabajo emocional que derivan de las interacciones personales que se realizan durante la jornada que son inherentes al puesto de trabajo, y en donde según las teorías de socialización diferencial por género, “las mujeres desarrollan niveles mayores de trabajo y exigencia emocional, justificado por el rol de expertas emocionales” (Trancón, 2020).

Desde una perspectiva de sexo/género, se puede creer que existe determinados riesgos psicosociales que pueden ser más prevalentes en mujeres que en hombres, es decir, que existen determinados riesgos psicosociales que pueden considerarse específicos de cada uno de los sexos/género.

Con relación a la prevalencia de los riesgos psicosociales distribuidos por sexo/género, los datos del Informe sobre Exposiciones psicosociales del Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (2019), afirma que las diferencias más significativas respecto a la comparación por sexo/género, se encuentra en la necesidad de desarrollar estrategias que eviten la implicación o compromiso de la situación emocional derivada de las relaciones interpersonales que implica el trabajo, así como la exigencia de ocultar las emociones manteniendo una apariencia neutral” (Trancón, 2020).

Una investigación realizada mediante entrevistas cuyo objetivo era conocer los principales riesgos psicosociales en la que se encuentran expuestas las mujeres docentes, los resultados mostraron que diferentes riesgos psicosociales como la sobrecarga de trabajo (35.71%), doble presencia (35.715), falta de autonomía (42.86%), ambigüedad de rol (28.57%), estrés (28.57%), agotamiento (21.43%), dificultad en el equilibrio vida laboral y personal (21.43%), presión de tiempo (92.9%), y bajo reconocimiento social (28.57%), se presentaron como los riesgos más prevalentes (García-González et al., 2020).

Por otro lado, en un estudio de análisis comparativo realizado con el instrumento de evaluación FPSICO 4.0, entre las que se encontraba la variable de sexo, concluyó que para el factor de DR (desempeño de rol) existía diferencias entre los sexos masculino y femenino (87.5% vs 62.5% en riesgo alto), afirmando que los hombres presentaban un 25% de riesgo más elevado frente a las mujeres que manifestaron una situación de riesgo más adecuada, sin embargo, en los factores de tiempo de trabajo (TT= 45% en riesgo alto y 25 % en moderado), carga de trabajo (CT= 47.5% riesgo alto y 10% riesgo moderado), demandas psicológicas (DP= 52.5% riesgo alto y 17.5% riesgo moderado), variedad/contenido (VC= riesgo alto 2.5% y riesgo moderado el 2.5%) participación /supervisión (PS= 30% riesgo alto y 17.5% riesgo moderado), las mujeres docentes mostraron un nivel de riesgo más elevados que sus compañeros docentes hombres, y en los factores de autonomía (AU= 12.5% riesgo elevado, 17,5% riesgo moderado), relaciones de apoyo social (RAS= 5% riesgo alto y 10% riesgo moderado), no se mostraron diferentes niveles de riesgo entre sexos. Como resultado global de este estudio, se demostró que el 55.6% de la muestra se encontraba en situación adecuada, el 12.8% se valoró como riesgo moderado y el 21.8% se encuadro como riesgo alto (Yépez, 2020).

En otra investigación sobre la satisfacción laboral docente, encontró que las mujeres docentes suelen estar más satisfechas laboralmente que los hombres docentes (Toropova et al., 2021).

La investigadora Nova (2020) en su estudio sobre el síndrome de burnout, afirmó que los riesgos psicosociales en los trabajadores docentes producen un impacto a quien lo padece, a su entorno e incluso va más allá de lo laboral. Esta afirmación se basó sobre investigaciones realizadas sobre los trastornos mentales en Europa, Sudamérica y Norteamérica, concluyo que las mujeres muestran prevalencias más elevadas y con más posibilidades que los hombres de sufrir problemas de salud mental. Estos resultados podrían estar relacionados con lo establecido por Ramos-Lira (2014) que señalo que, el cerebro de las mujeres presentaba unos niveles elevados de actividad cuando se encuentran expuestas a situaciones de estrés, determinando estos niveles en el desarrollo del síndrome de burnout.

En relación con la prevalencia de síndrome de burnout, El Sahili (2015) señaló que las mujeres debido a su fisiología, y a las demandas sociales de sexo/género, unido a los años de profesión, y a la edad, tienden a producir mayor desgaste, junto al limitado reconocimiento de la labor docente, la baja remuneración económica, (Akbaba, 2014) y las

propias expectativas que la docente no llega a cumplir, padecían más síndrome de burnout que los hombres (Nova, 2020).

Sin embargo en otro estudio cuyo objetivo era conocer la prevalencia del síndrome de burnout entre hombres y mujeres, estableció tres niveles bajo, moderado y alto de burnout, los resultados mostraron que el 54% de los hombres y el 50% de las mujeres experimentaron un nivel bajo de agotamiento, en el nivel moderado las mujeres (32%) presentaron un porcentaje mayor que los hombres (26%) y en el nivel más elevado los hombres obtuvieron un porcentaje del 20% frente a las mujeres que obtuvieron el 18%. afirmando que en todos los niveles se muestra que los hombres tienen altos niveles de agotamiento (Kabunga, 2020).

Por otro lado, hay que indicar que, en muchas investigaciones realizadas sobre los diferentes riesgos psicosociales, donde la muestra de participantes expone un elevado porcentaje de mujeres, en el apartado de resultados, los autores han manifestado que en la exploración de género no se encontraron o bien no se ha estudiado diferencias por razón de sexo/género

Una vez analizada la literatura existente con respecto al sexo/género del personal, a continuación, se procederá a detallar los riesgos psicosociales y sus consecuencias en función de la etapa docente en que este personal desarrolla su actividad.

4. RIESGOS PSICOSOCIALES POR ETAPA DOCENTE

En el apartado anterior se analizó la situación de los riesgos psicosociales, y sus consecuencias en el sector docente, y su distribución por sexo/género. En las etapas educativas el alumnado presenta diferentes necesidades, generando con ello distintos riesgos psicosociales en función de la etapa docente donde el trabajador desarrolle su labor, por lo que, en este apartado se procederá a analizar la literatura existente sobre los riesgos psicosociales en las diferentes etapas docentes, y las consecuencias que estos pueden producir.

Los riesgos psicosociales pueden ser diferentes dependiendo de la etapa educativa en la que se encuentren realizando su trabajo, ya que estudios realizados en este sector, y comentados anteriormente indican la existencia de una alta prevalencia de trabajo emocional, sobre todo, durante las primeras etapas de la docencia como por ejemplo, en la etapa de infantil, primaria, o en educación especial, una elevada prevalencia en la percepción de carga de trabajo, falta de apoyo social en el trabajo, de autonomía o la percepción de carecer de suficientes recursos para realizar su trabajo durante las últimas etapas docentes como en las etapas de secundaria, y de formación profesional, produciendo, por lo tanto diferentes consecuencias en cada una de ellas (Caldas, 2018).

En España la definición de las funciones de cada etapa educativa se encuentra recogida en Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, del Ministerio de Educación.

Etapa infantil

Esta etapa abarca las edades comprendidas entre 3 y 5 años.

La finalidad de esta etapa es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo, y artístico del alumnado, así como la educación en valores cívicos para la convivencia (así como la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo) (LOE CON LOMLOE, 3/2020, de 29 de diciembre).

Esta etapa está ocupada prioritariamente por personal femenino debido al rol de género que define lo que la sociedad espera de cada género. Dado que la sociedad en su conjunto establece que las mujeres deben disponer de un rol social cuidador de las personas más

débiles, en esta etapa de educación infantil se cuida, y se comienza con la enseñanza a las personas de menor edad, con más necesidades de cuidados (Li et al., 2016).

Por consiguiente, esta etapa de educación infantil, al percibirla más como una etapa de cuidado que de educación, puede conducir a percibirla como la etapa menos importante de la educación (Višnjić et al., 2021). Es posible, por tanto, que el rol de género podría tener influencia sobre la percepción de los riesgos psicosociales, y sus consecuencias en esta etapa.

Según parece, en la etapa de Infantil, el riesgo psicosocial más prevalente es el trabajo emocional, como se mostró en un estudio realizado por Zahng et al. (2020) que obtuvo medias elevadas para las dimensiones de actuación profunda y superficial de trabajo emocional, siendo la profunda la media más relevante.

Según Canella (1997), el trabajo emocional que se produce en la etapa de infantil está vinculado en el contexto de las habilidades que las madres tienen como algo “natural” (Ruch, 2012), por tanto, el personal que trabaja en la etapa de infantil necesita comprometerse de forma eficaz en el trabajo relacionado con la atención (Fairchild & Mikuska, 2021). Otro estudio realizado para comprender si este riesgo en el contexto de la educación infantil supone un gran esfuerzo, no pudo determinar si el trabajo emocional era positivo o no (Zahng et al., 2020). Algunas de las consecuencias que se relacionan más frecuentes con esta etapa son las afecciones musculoesqueléticas (Fernández et al., 2017).

Los maestros de infantil informaron que, aunque percibían en su trabajo una carga mental elevada, no la percibían como agobiante, ya que advertían suficiente autonomía en su trabajo, así como una evaluación adecuada de su labor, con tiempo suficiente para dedicarse a la familia, sintiendo el lugar de trabajo, protegido contra la violencia y el acoso. En conclusión, los maestros de la etapa de infantil percibían sobrecarga, presión de tiempo, y alta responsabilidad, pero consideraron que su trabajo no era agobiante debido a la disposición de recursos suficientes (Čecho et al., 2019).

Hay estudios que no encuentran índices elevados de SQT en esta etapa, ya que los maestros mantienen todos sus recursos emocionales debido a la demanda del alumnado, la ausencia de sentirse saturado por el trabajo, y con niveles altos de percepción en sentimientos de competencia y de eficacia en el trabajo (Serrano-Díaz et al., 2018).

Etapa primaria

Esta etapa educativa abarca las edades comprendidas entre los 6 y los 12 años

En esta etapa se facilita a los alumnos el aprendizaje de expresión, y comprensión oral, lectura, escritura, cálculo, adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como el estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad, y la afectividad, cuyo fin es garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de alumnado (LOE CON LOMLOE, 3/2020, de 29 de diciembre).

Los maestros de primaria afirman que de ellos se esperan que sean mentores, y cuidadores, aumentando esta dualidad los niveles de desgaste emocional (Alvarado & Bretones, 2018).

El personal docente de primaria manifiesta que sienten una elevada carga de trabajo (Zhelthoukhova et al., 2012) debido a las excesivas demandas, percibiendo esta carga de trabajo como amenazante, lo que les provocará ansiedad, frustración, y sensación de presión. Esta carga de trabajo se asociaba positivamente con agotamiento emocional, pudiendo llevar la excesiva carga de trabajo a emociones negativas, y tener consecuencias lesivas para la salud (Manthei et al., 1996; Maslach & Leiter, 1997; Xiamoming et al., 2014) así como, la falta de tiempo de que disponen para completar toda su labor docente, o tener que realizar otras labores que no son docentes, o tener recompensas inadecuadas por enseñar, lo que les llevará a percibir falta de justicia organizacional (Werang, 2021).

Al igual que la carga de trabajo se asocia positivamente con el agotamiento emocional, se ha encontrado que el trabajo emocional es un predictor positivo muy significativo con el mencionado agotamiento en maestros de primaria por la interacción de estos con los alumnos (Akin et al., 2014), coincidiendo con el estudio de Zivcicov & Gullerova (2018) que afirmaban que, el desgaste psicológico es más prevalente en los maestros de primaria que en otros niveles educativos. Otro de los riesgos más prevalentes en esta etapa son los conflictos interpersonales procedente de las familias de los alumnos que, unido a la percepción de falta de apoyo social en el trabajo, y las relaciones con los compañeros, son clave en la experiencia del estrés laboral percibido (Ravalier & Walsh, 2018).

Con referencia a la prevalencia de SQT en el personal docente de primaria, se obtuvieron bajos niveles de ilusión por el trabajo (10.9%), altos niveles de agotamiento emocional (15.3%), altos niveles de indolencia (20.9%), y altos niveles de culpa (20.9%),

clasificándose en el perfil 1 el 7.5%, y en el perfil 2 el 18.3%, siendo autonomía, conflicto de rol, ambigüedad de rol y sobrecarga de trabajo como las variables que más influyen en las dimensiones del SQT (Carlotto & Câmara, 2019). Así como también el escaso apoyo social en el trabajo, y conflictos interpersonales (Carlotto & Câmara, 2019; Ravalier & Walsh, 2018).

Entre las consecuencias sobre la salud que pueden producir los riesgos psicosociales sobre el personal de esta etapa docente, se encontró que la ansiedad producida explicaría que se produzcan; a) síntomas a nivel cognitivo-subjetivo, como sentir preocupación, temor, sensación de inseguridad, dificultad para tomar decisiones, etc.; b) a nivel fisiológico se puede sentir sudoración, vértigo, debilidad, palpitaciones, temblores, etc.; c) y a nivel motor la evitación de situaciones temidas, consumo excesivo de tabaco, o alcohol, cansancio constante, etc. (Zabala, 2008). Estas consecuencias son confirmadas por otros estudios que apuntaban que la sintomatología física, somática y social es muy relevante en la etapa de primaria (Extremera et al., 2010).

Estudios posteriores afirmaron que, además existe una elevada prevalencia de angustia psicológica y agotamiento en los trabajadores que va desde el 32.9% para angustia psicológica al 40% para agotamiento en esta etapa educativa (Ozoemena et al., 2021)

Para prevenir estos riesgos psicosociales, algunos autores afirman que se debería intervenir en la reducción de las demandas, así como fomentar el efecto amortiguador del apoyo social en el trabajo procedente de la dirección y de compañeros (Ravalier & Walsh, 2018), y también se ha planteado una formación continua en la línea de Prevención y Promoción de la Salud para este ámbito educativo (de Vera & Gambarte, 2019).

Por ello, se planteó la posibilidad de elaborar un proyecto educativo que tenga como objetivo el crecimiento personal y profesional, permitiendo la participación, y protección de la personalidad (Pérez, 2003). En la actualidad se han propuesto algunas estrategias, donde en primer lugar, sería una intervención a nivel individual para intentar reducir la experiencia emocional del estrés, y otra de las estrategias, serían las dirigidas hacia las organizaciones, donde desempeñarían un papel activo en el desarrollo de estructuras formalizadas de medidas que ayuden a disminuir los efectos del estrés incluyendo una supervisión, colaboración y estructuras de apoyo adecuados (Balbuena, 2022).

Etapa secundaria

Esta etapa abarca las edades entre 12 y 18 años. El objetivo de esta etapa es lograr que el alumnado adquiera conocimientos básicos de la cultura, principalmente en los aspectos humanísticos, artísticos, científico-tecnológico, y motriz; desarrollar y consolidar en el alumnado hábitos de estudio y de trabajo así como hábitos de vida saludables; prepararlos para su incorporación a estudios superiores, o para su inserción laboral; y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos (LOE CON LOMLOE, 3/2020, de 29 de diciembre)

Si bien se podría pensar, que el riesgo psicosocial en esta etapa educativa sería mayor que el existente en las etapas anteriormente explicadas, y aunque una parte considerable del personal docente de esta etapa, se encuentran en una situación susceptible de riesgo, la mayor parte de ellos se sitúan en una situación aceptable (Tomé, 2018).

Hay estudios que han mostrado que la carga de trabajo, la presión del tiempo y los problemas relacionados con el comportamiento de los alumnos, fueron los factores de demandas que más pueden predecir el SQT en esta etapa (Kamtsios, 2018).

Respecto al conflicto de rol, no se encontraron medias elevadas de conflicto de rol en esta etapa docente (Lourido et al., 2017). Investigaciones realizadas en personal docente de esta etapa educativa (Crane et al., 1986; Lim et al., 2014; Olivares-Faúndez et al., 2014) encontraron que una elevada percepción de conflicto de rol se relacionaba con altas puntuaciones de SQT, siendo las dimensiones de desgaste psíquico, y despersonalización las que obtuvieron mayores valores (Lourido et al., 2017).

El personal docente que ocupa cargos directivos en un centro de secundaria refiere dificultades laborales, o extralaborales debido a la complejidad y cantidad de tareas que requiere su puesto de trabajo (Day et al., 2011). Sin embargo, estas personas que ejercen el liderazgo tienen una influencia notable en el personal docente (Martínez & Hernández-Amorós, 2020). Extremera et al. (2019) focalizaron sus investigaciones en la falta de recursos, de habilidades socioemocionales que generan niveles elevados de SQT, y déficits en ilusión por el trabajo.

En la literatura se encuentra que, una de las consecuencias de los riesgos psicosociales más importante que afecta al personal docente de esta etapa es el SQT. Las prevalencias obtenidas se encontraron entre el 48.9% (Ayuso et al., 2008), y el 25.7% (Otero-López et al., 2009) de los cuales Manassero et al. (2000) sugieren que entre el 3-4%

presentan sintomatología grave (Longas et al., 2012). Respecto a la prevalencia de las dimensiones de SQT se encontraron altas prevalencias de desgaste psíquico, alrededor del 40%, en la dimensión despersonalización el 20%, y altos niveles en bajo logro personal sobre el 50% (García-Carmona et al., 2019).

Otras de las consecuencias que puede generar el SQT además de los problemas físicos y psíquicos, son los conductuales que puede consistir en un abuso de consumo de fármacos tranquilizantes, estimulantes, abuso de tabaco, alcohol, y otras drogas (Moriana & Herruzo, 2004).

También hay que considerar como consecuencia importante la falta de satisfacción laboral. Metler (2000), Perie & Baker (1997), y Stempien & Loeb (2002) encontraron que los docentes de esta etapa educativa mostraban una menor satisfacción laboral que los docentes de otras etapas (Mendez et al., 2017). Por ello, investigaciones diversas como la de los autores Bermejo & Prieto (2005), y Gantiva et al. (2010) afirmaron que el profesorado de secundaria es el nivel educativo que presenta mayores niveles de incapacidad temporal laboral por estrés laboral (García-Carmona et al., 2019).

Respecto a las medidas preventivas aplicables a los riesgos psicosociales que se podría aplicar en esta etapa docente, además de las estrategias señaladas en el apartado de Etapa Primaria para la reducción de los efectos del SQT, serían las líneas propuestas por Kelchtermans & Strittmatter (1999), entre las que se encuentran: a) el reconocimiento desde la administración pública de la labor de estos trabajadores. Para ello, se debería mejorar la imagen del personal docente, realizar balance entre las políticas educativas y la realidad social, dotación adecuada de recursos personales y materiales, fomentar la carrera profesional, revisar las funciones del maestro y la escuela (reglamento interno), b) además, entre las medidas a tomar por el centro se podrían establecer: la participación en la toma de decisiones del centro, fomentar el trabajo en grupo, así como mantener de forma óptima las relaciones interpersonales entre los compañeros, y la creación de servicios de apoyo y asesoramiento al docente (Moriana & Herruzo, 2004).

Ciclos Formativos (FP)

Esta etapa incluye a alumnos de edades iguales o superiores a los 16 años.

Esta etapa en el sistema educativo tiene como finalidad la de preparar al alumnado para la actividad en un campo profesional, y facilitar su adaptación a las modificaciones

laborales que pueden producirse, es decir, la capacitación para el desempeño cualificado de las diversas profesiones, y para facilitar el acceso al empleo (LOE CON LOMLOE, 3/2020, de 29 de diciembre)

El personal docente de formación profesional se enfrenta a importantes desafíos debido a las reformas educativas, presiones económicas, y en ocasiones por la disminución de alumnos, pero los riesgos psicosociales que experimentan estos trabajadores derivan de alta carga de trabajo, falta de estabilidad en el trabajo, presión laboral, violencia, intimidación, y conflictos interpersonales no resueltos, percibiendo a menudo estos riesgos como muy difíciles de gestionar (Tappura et al., 2017).

También se ha detectado la frustración de estos docentes por la desmotivación y la falta de madurez vocacional de los alumnos, que se une a los desafíos educativos emergentes específicos en la enseñanza de materias vocacionales (Boldrini et al., 2019). Por otro lado, Estafor (2007) indicó en su estudio que la falta de justicia organizacional es especialmente estresante para los docentes de esta etapa (Gómez et al., 2014).

Algunas de las consecuencias que manifiestan los docentes de Formación Profesional proviene de la interacción con los estudiantes y con los padres, pues consideran que es un problema y lo perciben como fuente de conflicto que les provocan insatisfacción laboral (Beltman et al., 2011), o los problemas derivados del comportamiento de los alumnos, que les hacen sentirse desgastados emocionalmente, así como desmotivados, y sin ilusión para interactuar y enseñar (Boldrini et al., 2019).

Con el objetivo de gestionar las consecuencias de los riesgos psicosociales que perciben los docentes de formación profesional, Austin et al. (2005) refieren que el ejercicio, el uso de técnicas de relajación, la búsqueda de apoyo social y emocional, la valoración positiva, y la resolución planificada de problemas se pueden considerar como estrategias de afrontamiento positivas (Tappura et a., 2017).

Educador de educación especial (EEE)

La etapa de Educación especial incluye todas las edades, es decir, desde infantil hasta la formación universitaria. Estos profesionales atienden al alumnado que presenta necesidades educativas especiales, y que deben afrontar barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta de la comunicación y del lenguaje, durante el periodo de escolarización, o a lo

largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo (LOE CON LOMLOE, 3/2020, de 29 de diciembre)

El educador de educación especial no se trata de personal docente, ya que es un trabajador cuya tarea es apoyar a un educando con necesidades especiales durante las tareas docentes realizadas en clase dadas por el personal docente, requiriendo para ello unos conocimientos, habilidades y competencias especiales (Jennings & Greenberg, 2009), incluyendo entre sus actividades ayudar al personal docente durante las clases, además de evaluar el progreso del alumno e informar al resto de personal docente y a los padres sobre estas cuestiones (Jasik-Ślęzak & Kasian, 2019).

Las condiciones laborales de estos trabajadores suelen ser bastante deficientes, dado que su trabajo supone elevadas demandas, falta de apoyos administrativos, de recursos y poca compensación. Todo esto explica la existencia de una elevada rotación entre el personal, y escasez de este personal en el mercado de trabajo, lo cual podría impactar negativamente en la calidad del cuidado de estas personas mientras se encuentran en el centro docente, lo que repercutirá negativamente en la educación que reciben los alumnos con discapacidades, ya que esta situación disminuye la colaboración y relación con el resto del personal docente del centro (Billingsley & Bettini, 2019).

Asimismo, en la formación curricular de estos profesionales no se incluye ninguna preparación psicológica, ni de autoconocimiento personal, por lo que estos trabajadores suelen carecer de los recursos y habilidades necesarios, para hacer frente a las exigencias y demandas que su labor diaria les plantea (Justo et al., 2016).

El estrés percibido por estos trabajadores es debido a los múltiples roles que tienen que desarrollar, la presión percibida para el rendimiento, el comportamiento de los alumnos, la inestabilidad en sus puestos de trabajo, etc. En general, los educadores de educación especial indican que, el estrés relacionado con el trabajo interfiere en la calidad laboral que ofrecen (Cancio et al., 2018). En relación con el trabajo emocional, los educadores de educación especial se sienten agotados por el trabajo emocional que realizan durante la jornada laboral, debido a las relaciones o vínculos tan estrechos que se crean entre sus alumnos, y ellos (Valenti et al., 2019).

También se ha encontrado en esta etapa docente ambigüedad de rol, falta de apoyo social en el trabajo procedente de la administración, percepción de soledad, y mínima

colaboración de compañeros (Albrecht et al., 2009; Cancio & Conderman, 2008; Futernick 2007; Kaff, 2004; Katsiyannis et al., 2003; Prather-Jones, 2011; Schlichte et al., 2005). Además, Hobfoll (2011) sostiene que la carga de trabajo unida a los recursos limitados reduce el nivel de energía de estos trabajadores (Cancio et al., 2018).

Respecto a las consecuencias de los riesgos psicosociales en esta etapa docente, los educadores de educación especial tienen un alto riesgo de SQT, pues sus condiciones de trabajo se alinean con muchos factores asociados con este, percibiendo además falta de satisfacción laboral (Brunsting et al., 2014).

Sevilla & Villanueva (2000) evidenciaron un incremento anual en incapacidades temporales de tipo psiquiátrico entre el personal de esta etapa, siendo este mayor que en otras etapas o especialidades educativas, lo que provocaba una disminución en el rendimiento laboral y un incremento en el absentismo en el trabajo.

Polaino-Lorente (1985), estableció una serie de manifestaciones que se producían con más frecuencia en los educadores de educación especial como: frustración, cansancio mental, preocupaciones excesivas, ansiedad, depresión, y sentimientos de apresuramiento y urgencia (Justo et al., 2016).

Un estudio realizado sobre cómo afecta el trabajo en la salud de los educadores de educación especial, afirmó que el 11.1% presentaba sintomatología depresiva, destacando que entre las condiciones inadecuadas de trabajo se encontraban, una remuneración insuficiente, y relaciones interpersonales disfuncionales, que provocarán manifestaciones psicopatológicas más frecuentes, asociadas al estrés laboral (Amezcuca-Sandoval, 2011).

En relación con las medidas preventivas aplicables al personal trabajador de educación especial, sería interesante llevar a cabo algunas de las líneas presentadas para la etapa de secundaria propuestas por Moriana & Herruzo, (2004), pues como se ha evidenciado en la literatura, este personal además de las exigentes demandas y la falta de recursos en sus puestos de trabajo, también presenta altos niveles de SQT, así como falta de apoyo social en el trabajo procedente de compañeros y de la administración.

Enseñanza de régimen especial (ERE)

Las enseñanzas artísticas comprenden tres niveles de enseñanza que conlleva diferentes edades como son: enseñanza elemental que abarca desde 8 a 12 años, enseñanza

profesional desde 12 a 18 años y la enseñanza superior que abarca edades iguales o superiores a los 18 años.

Las enseñanzas artísticas tienen la finalidad de proporcionar al alumnado una formación artística de calidad, y garantizar la cualificación de los futuros profesionales de la música, danza, arte dramático, artes plásticas, y el diseño (LOE CON LOMLOE, 3/2020, de 29 de diciembre, Decreto 156, y 157/2006 para danza; Decreto 158 y 159/2006 para música)

El personal docente que desarrolla su actividad en los conservatorios instruye sobre una amplia visión de actividades humanas que ocurren frente a un público con la intención de expresar frente a ellos las emociones y experiencias humanas. Las artes escénicas consisten en danza, músicos instrumentales, músicos vocales, actores de teatro/comedia. Los docentes de conservatorio instruirán a los futuros artistas intérpretes, o ejecutantes de estas actividades, a desarrollar las habilidades técnicas necesarias para expresar su capacidad creativa y artística (Bascomb, 2019).

En un estudio realizado sobre personal docente que desarrolla su actividad en un conservatorio, se destaca que el desgaste psíquico que les produce el trabajo como una consecuencia importante de este, así como la dificultad que tienen para olvidar los problemas que ocurren en el centro. En este estudio, se obtuvo un grado medio de exposición a los riesgos psicosociales, obteniendo una alta satisfacción laboral, con una percepción de doble presencia, por lo que los riesgos psicosociales no representaban riesgo elevado para problemas de salud (Kara, 2020).

Otros estudios encontraron que los profesionales de esta etapa indicaron la necesidad de un mayor apoyo social en el trabajo (Cornett & Urhan, 2021). Por otro lado, un estudio ha mostrado niveles moderados de SQT (Fernández, 2011).

Tras la revisión de la literatura se comprueba que la mayoría de los estudios se han llevado a cabo “sobre” y/o “con” el profesorado. Las investigaciones “sobre” el profesorado han informado y ofrecido datos en torno a elementos relacionados con la desprofesionalización, modelos formativos de los docentes, diferencias entre el profesorado principiante y experimentado, etc., mientras que las investigaciones “con” han procurado desarrollar nuevos procesos de las prácticas educativas, formativas, comunicativas, y procesos de formación en las instituciones educativas.

Es fundamental reconocer que las tareas del docente se caracterizan por su pluralidad, complejidad y por una continua evolución y cambio, ya que las necesidades de los alumnos

no son las mismas de aquellos estudiantes de hace un lustro por ejemplo (Hernandez & Olivo-Franco, 2020).

Tras el estudio de los riesgos psicosociales y las consecuencias existentes en las diferentes etapas educativas en el sector docente en el marco teórico, en el capítulo II se plantean los objetivos y las hipótesis de este estudio.

CAPITULO II.

5. OBJETIVOS E HIPOTESIS

5.1 Objetivo general:

Evaluar los riesgos psicosociales y sus consecuencias en una muestra de personal docente no universitario de la Generalidad Valenciana en la provincia de Valencia.

5.2 Objetivos específicos:

Objetivo específico 1: Realizar un análisis descriptivo de los factores y riesgos psicosociales de demanda, recursos y sus consecuencias en la muestra del estudio.

Hipótesis 1.1: Trabajo emocional será el riesgo psicosocial de demandas que obtendrá los niveles de riesgo más elevados (Taxer & Frenzel, 2015).

Hipótesis 1.2: La Retroinformación, destacando la retroinformación negativa, obtendrá las medias menos elevadas, que en los factores de recursos significa riesgo psicosocial más elevado (Erdemir & Yeşilçınar, 2021).

Hipótesis 1.3: Baja Satisfacción laboral (Celik & Kalkan, 2022) será la consecuencia que obtendrá medias más elevadas.

Objetivo específico 2: Realizar un análisis de prevalencias para comprobar cómo se distribuye la muestra en función de las variables de riesgo psicosocial y sus consecuencias.

Hipótesis 2.1: Carga de trabajo (Räsänen et al., 2020), y Conflictos interpersonales (Crossfield & Bourne, 2018; Ogharen et al., 2022), serán las variables de demandas que obtendrán prevalencias más elevadas de riesgo psicosocial elevado.

Hipótesis 2.2: Apoyo social en el trabajo (Marenco-Escudero, 2016), y Retroinformación (Wu & Wang, 2021) serán las variables de recursos que obtendrán prevalencias más elevadas de riesgo psicosocial elevado.

Hipótesis 2.3: Para las variables de consecuencia serán baja Satisfacción laboral (Celik & Kalkan, 2022; Kroupis et al., 2019), y Problemas de salud (Maxwell & Riley, 2017; Varol et al., 2021), las consecuencias que obtendrán prevalencias más elevadas.

Objetivo específico 3: Realizar un análisis de prevalencias para identificar como se distribuyen los riesgos psicosociales y sus consecuencias de la muestra en función de la etapa docente en la que el personal docente realiza la actividad.

Hipótesis 3.1: Trabajo emocional será la variable que obtendrá las prevalencias más elevadas para riesgo psicosocial alto en la etapa de Infantil (Zhang et al., 2020), y Educación especial (Valenti, 2019) para los riesgos psicosociales de demandas.

Hipótesis 3.2: Retroinformación procedente de compañeros será el riesgo psicosocial que obtendrá las prevalencias más elevadas para riesgo psicosocial alto en las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria para los riesgos psicosociales de recursos (Wu & Wang, 2021).

Hipótesis 3.3: Problemas de salud obtendrá las prevalencias más elevadas para consecuencias en las etapas de Educación especial (Amezcuca-Sandoval et al., 2011), Infantil (Fernández et al., 2017), y Primaria (Extremera et al., 2010; Ozoemena et al., 2021).

Objetivo 4: Realizar un análisis de prevalencias para identificar como se distribuyen los riesgos psicosociales y sus consecuencias de la muestra en función del sexo/género.

Hipótesis 4.1: Para las variables de demanda será Trabajo emocional y Carga de Trabajo las variables que obtendrán las prevalencias más elevadas para riesgo psicosocial alto para las mujeres (García-González, 2020; Trancón, 2020) y de Conflicto de rol para los hombres (Yépez, 2020).

Hipótesis 4.2: Para las variables de recursos será el Apoyo social en el trabajo la variable que obtenga la prevalencia más elevada para riesgo psicosocial alto para las mujeres (Trancón, 2020) y la Retroinformación será la variable que obtendrá la prevalencia más elevada para riesgo psicosocial alto para los hombres (Estrada-Muñoz et al., 2020).

Hipótesis 4.3: En las variables de consecuencias los Problemas de salud y el Consumo de medicamentos serán las variables que obtendrán las prevalencias más elevadas para las mujeres (Nova, 2020) y SQT obtendrá la prevalencia más elevada para los hombres (Kabunga, 2020).

Objetivo específico 5: Realizar un análisis diferencial de la muestra en función de la etapa educativa.

Hipótesis 5.1: Se obtendrán diferencias estadísticamente significativas entre las distintas etapas docentes para los riesgos psicosociales de demandas obteniendo las mayores diferencias en la variable de Trabajo emocional, obteniendo las medias más elevadas en la etapa de Infantil.

Hipótesis 5.2: Se obtendrán diferencias estadísticamente significativas entre las distintas etapas docentes para los riesgos psicosociales de recurso obteniendo las mayores diferencias las obtenidas para la variable Retroinformación procedente de compañeros, obteniendo las medias menos elevadas en la etapa de Infantil.

Hipótesis 5.3: Se obtendrán diferencias estadísticamente significativas entre las distintas etapas docentes para las consecuencias obteniendo las mayores diferencias para Problemas de salud, obteniendo las medias más elevadas en las etapas de Infantil y Educación especial.

Objetivo específico 6: Realizar un análisis diferencial de la muestra en función de la variable sexo/género.

Hipótesis 6.1: Se obtendrán diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres para las variables de demanda para la variable Trabajo emocional, siendo las medias más elevadas para las mujeres.

Hipótesis 6.2: Se obtendrán diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres para las variables de recurso para Apoyo Social en el Trabajo procedente de compañeros siendo las medias menos elevadas para las mujeres y Retroinformación siendo las medias menos elevadas para los hombres.

Hipótesis 6.3: Se obtendrán diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres para las variables de Consecuencias para Problemas de salud y Consumo de medicamentos, siendo las medias más elevadas para las mujeres.

Tras el planteamiento de los Objetivos y de las Hipótesis a contrastar en esta tesis, a continuación, se procederá a desarrollar el Capítulo III analizando los participantes, el instrumento utilizado, el procedimiento seguido, y los tipos de análisis utilizados en esta tesis.

CAPITULO III

MATERIAL Y METODOLOGÍA

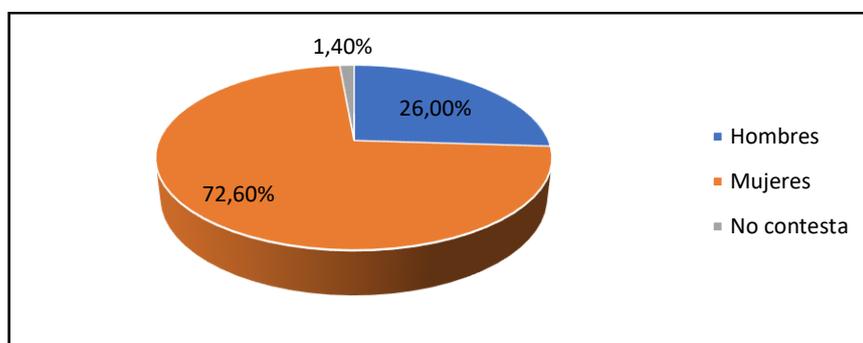
En este capítulo se procederá a analizar la composición de la muestra, los instrumentos utilizados para llevar a cabo la recogida de los datos, el procedimiento seguido para la recogida de la muestra, y los tipos de análisis utilizados para obtener los resultados.

6. PARTICIPANTES

La muestra estuvo constituida por 7,653 docentes no universitarios de la provincia de Valencia que realizaban su trabajo en 460 centros de los 770 que dispone la Generalitat Valenciana en la provincia de Valencia (59.74%).

La muestra del estudio fue recogida entre los años 2015, y 2018, estando compuesta por 1,991 hombres (26.0%), y 5,558 mujeres (72.6%), descartándose 104 cuestionarios (1.4%), debido a la falta de cumplimentación de algún ítem (Gráfico 1).

Gráfico 1. *Distribución de la muestra por sexo.*



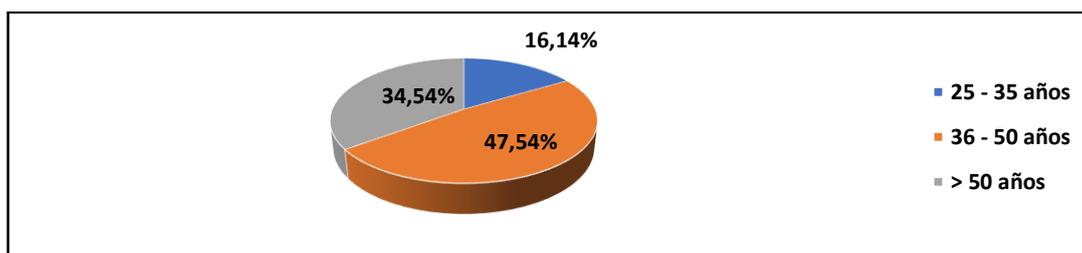
La edad de los participantes osciló entre los 22 y los 70 años, con una edad media de 45.45 años, una desviación típica de 9.12, con una asimetría obtenida de -0.16, y curtosis de -0.98, por lo que la muestra puede considerarse que sigue una distribución normal pudiendo aplicarse procedimientos estadísticos paramétricos, siguiendo los criterios establecidos por Hair et al. (2010) y Byrne (2010) que argumentaron que los datos se consideraba que seguían un distribución normal si la asimetría está entre ± 2 y la curtosis entre ± 7

Para la distribución de la variable Edad, se utilizaron los rangos etarios de la 6ª Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo (INSHT, 2015). El rango donde más personas se encontraron fue entre 36 y 50 años 3,638 casos (47.54%), y mayores de 50 años 2,643 casos (34.54%), que se pueden consultar en Tabla 1 y Gráfico 2.

Tabla 1. *Distribución de la muestra por rango etarios.*

Edad	N (%)
22 – 35 años	1,235 (16.14%)
36 – 50 años	3,638 (47.54)
> 50 años	2,643 (34.54)
Sin respuesta	137 (1.78)

Nota: N = Tamaño de la muestra

Gráfico 2. *Distribución de la muestra por edad*

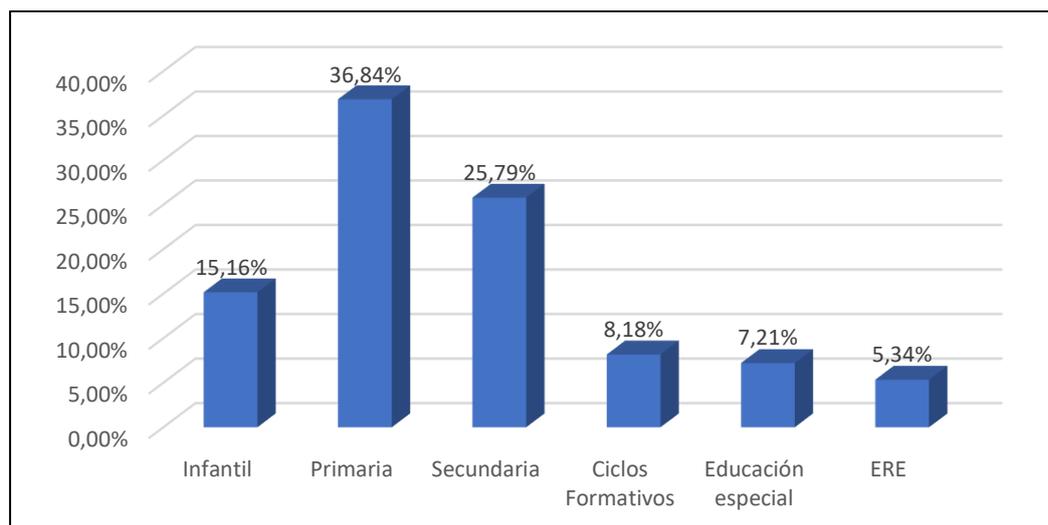
La media de la variable Antigüedad en la profesión fue de 17.78 años, con un valor mínimo de 0 años y un máximo de 47 años, una desviación típica 9.63, una asimetría de 0.23, y una curtosis de -0.91. Estos resultados permiten utilizar estadística paramétrica (Byrne, 2010; Hair et al., 2010).

En la Tabla 2, y Gráfico 3 se muestra la distribución por etapa docente de la muestra, en la que las etapas donde la muestra era más abundante fueron: etapa de Primaria 2,819 (36.84%), Secundaria 1,974 (25.79%), y etapa de Infantil 1,160 (15.16%), y sin respuesta a este ítem 113 (1.48) de los casos.

Tabla 2. *Distribución de la muestra por etapa docente.*

Etapa docente	N (%)
Infantil	1,160 (15.16)
Primaria	2,819 (36.84)
Secundaria	1,974 (25.79)
Ciclos Formativos	626 (8.18)
Educación especial	552 (7.21)
Enseñanza en Régimen Especial	409 (5.34)
Sin respuesta	113 (1.48)

Nota: N = Tamaño de la muestra.

Gráfico 3 *Distribución de la muestra por Etapa docente*

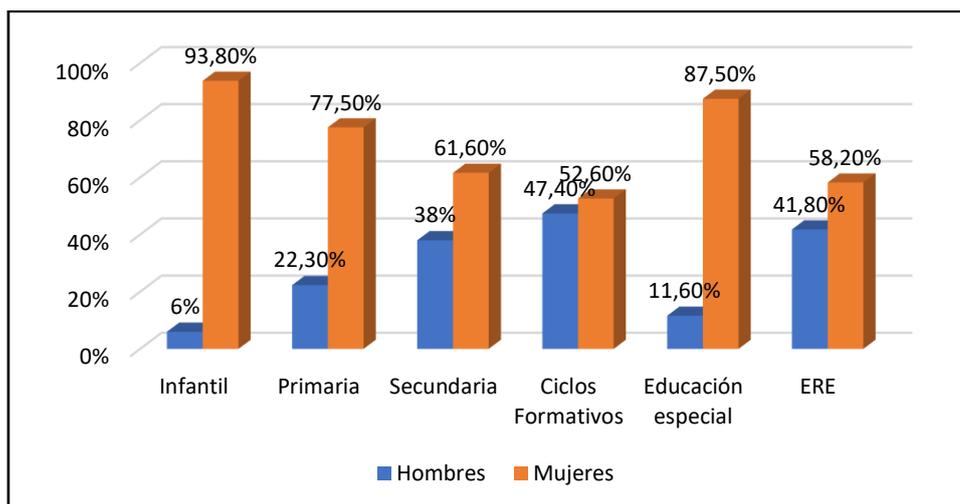
En la tabla 3 y gráfico 4 se encuentra la distribución de la muestra por sexo en las diferentes etapas educativas.

En todas las etapas, el porcentaje de mujeres fue más elevado que el de hombres. No obstante, las etapas donde estas diferencias fueron mayores son: etapa infantil (Hombres $N = 70$; 6% vs Mujeres $N = 1,088$; 93.8%); etapa primaria (Hombres $N = 629$; 22.3% vs Mujeres $N = 2184$; 77.5%); etapa educación especial (Hombres $N = 64$; 11.6% vs Mujeres $N = 483$; 87.5%);

Tabla 3. *Distribución de la muestra por sexo en etapas docentes*

Etapa docente	Hombres N (%)	Mujeres N (%)	Sin respuesta
Infantil	70 (6.00%)	1,088 (93.80%)	2 (0.20)
Primaria	629 (22.30%)	2,184 (77.50%)	6 (0.20%)
Secundaria	751 (38.00%)	1,216 (61.60%)	7 (0.40%)
Ciclos Formativos	297 (47.40%)	329 (52,60%)	0
Educación especial	64 (11.60%)	483 (87.50%)	5 (0.90%)
Enseñanza en régimen especial (ERE)	171 (41,80%)	238 (58.20%)	0

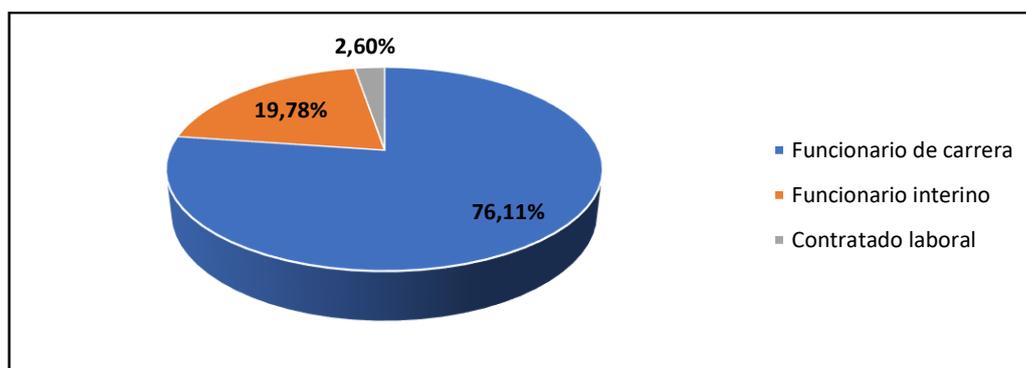
Nota: N = Tamaño de la muestra.

Gráfico 4. *Distribución de la muestra por etapa docente*

En la Tabla 4, y Gráfico 5 se encuentra la distribución de la muestra por Tipo de contrato. El Tipo de contrato más frecuente es el de Funcionario de carrera que supone 5,825 (76.11%), y el menos frecuente Contratado laboral 199 (2.60%).

Tabla 4. *Distribución por tipo de contrato*

Tipo de contrato	Frecuencia
Funcionario de Carrera	5,825 (76.11)
Funcionario Interino	1,514 (19.78)
Contratado laboral	199 (2.60)
Sin respuesta	115 (1.51)

Gráfico 5. *Distribución de la muestra por Tipo de contrato.*

7. INSTRUMENTOS

Para obtener los datos del estudio se utilizó la batería UNPSICO. La batería fue construida y validada entre los años 2000 y 2005 en la Unidad de Investigación Psicosocial de la Conducta Organizacional (UNIPSICO) de la Universitat de València para evaluar los factores psicosociales en el trabajo (Gil-Monte, 2014). Está basada en el modelo demanda-control-apoyo social (Bakker & Demerouti, 2007; Johnson & Hall, 2008; Karasek, 1979; Karasek & Theorell, 1990). Esta batería contiene variables de demanda, y de recurso.

Las propiedades psicométricas de esta batería fueron analizadas en una muestra de personas que desarrollaban su actividad en los sectores docentes, y de servicios sociales entre los años 2006 y 2014 (Gil-Monte, 2016a; 2016b), comprobándose su validez y fiabilidad.

Además, la batería dispone de un baremo con base a una muestra nacional e internacional compuesta por más de 4,000 trabajadores de Portugal, Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, y México (Gil-Monte, 2014), que siguió el criterio de ubicar en el nivel alto de una variable a los participantes con valores superiores al percentil 66; en el nivel medio a los que presentaron valores superiores al percentil 33 e iguales o menores al percentil 66; y en el nivel bajo a los que presentaron valores iguales o menores al percentil 33 (Gil-Monte et al., 2016). Para los factores psicosociales de demanda, altas puntuaciones indican condiciones de trabajo inadecuadas, y bajas puntuaciones, suponen condiciones de trabajo adecuadas, mientras que, para las variables de recurso, altas puntuaciones indican condiciones de trabajo adecuadas, mientras que bajas puntuaciones indican un deterioro en las condiciones de trabajo.

Para la evaluación de los riesgos psicosociales, se utilizaron las siguientes escalas:

7.1. Factores de demanda:

a) Conflicto de rol: Se presenta cuando al trabajador se le solicita dos o más funciones que entran en desacuerdo, es decir, cuando el desempeño de un rol dificulta el desempeño del otro (Keene, 2021). El Conflicto de rol se mide mediante una escala Likert que mide la frecuencia con la que los participantes han experimentado esta situación puntuándose del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días), se compone de 5 ítems, (v. g. “Recibo demandas incompatibles de dos o más personas”), donde una mayor puntuación indica alta percepción en esta variable. Se obtuvo un alfa de Cronbach, $\alpha = .77$ en la muestra utilizada.

b) **Ambigüedad de rol:** Grado de incertidumbre que el trabajador que desempeña un rol tiene respecto a él, se alude a los aspectos que contribuyen a conocer cuan definido esta su rol en la organización. Está formado por 5 ítems (v. g., “Conozco cuáles son mis responsabilidades en el trabajo”). La escala utilizada mide Claridad de rol, obteniendo de forma invertida Ambigüedad de rol. Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado Claridad de rol en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días), una mayor puntuación indica, alta frecuencia en la percepción de Claridad de rol. El alfa de Cronbach obtenido en la muestra utilizada fue: $\alpha = .74$.

c) **Carga de trabajo:** Es la cantidad de esfuerzo físico y psicológico que experimenta el personal docente al realizar una tarea (Rusnok et al., 2018). Esta variable fue evaluada mediante la subescala de la batería UNIPSICO (Gil-Monte, 2016a). Consta de 6 ítems (v. g. “¿Le es posible trabajar con un ritmo relajado?”). Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado Carga de trabajo en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días). Una mayor puntuación indica, alta frecuencia en la percepción de Carga de trabajo. El alfa de Cronbach de la muestra utilizada fue: $\alpha = .73$.

d) **Conflictos interpersonales:** Proceso en el que interactúan dos o más individuos en el que pueden estar en desacuerdo respecto a sus metas u objetivos (Hagemeister et al., 2018; Zahlquist et al., 2022). Esta variable fue evaluada mediante la subescala de la batería UNIPSICO (Gil-Monte, 2016a). Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado Conflictos interpersonales en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días). La escala se compone de 6 ítems (v. g. “¿Con qué frecuencia tiene conflictos con sus compañeros?”), Una mayor puntuación indica, alta frecuencia en la percepción de Conflictos interpersonales (Gil-Monte, 2016a). Se obtuvo un alfa de Cronbach en la muestra utilizada de: $\alpha = .73$.

e) **Falta de Justicia organizacional:** Grado de percepción que tienen los trabajadores de que los procesos organizativos son justos equitativos e imparciales (Jehanzeb & Mohanty, 2020). Esta variable fue evaluada mediante la subescala de la batería UNIPSICO (Gil-Monte, 2016a). Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado Falta de Justicia organizacional en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días). La escala se compone de 5 ítems (v. g. “Me dejo la piel en el trabajo comparado con lo que recibo a cambio”). Una mayor puntuación

indica, alta frecuencia en la percepción falta de Justicia organizacional (Gil-Monte, 2016a). El alfa de Cronbach obtenido en la muestra utilizada fue: $\alpha = .79$.

f) Conflicto trabajo-familia y familia-trabajo: Se define como la interferencia de las actividades laborales con las actividades de la familia y/o viceversa (Wang et al., 2020). Esta variable fue evaluada mediante una adaptación de la escala de Netemeyer et al. (1996). Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado Conflicto Trabajo-Familia, y Conflicto Familia-Trabajo en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días). Una mayor puntuación indica, alta frecuencia en la percepción de Conflicto trabajo-familia y/o familia-trabajo. La escala se compone de 6 ítems, tres evalúan Conflicto trabajo-familia (v. g. “La tensión que me produce mi trabajo me dificulta realizar las obligaciones familiares”) con la que se obtuvo un alfa de Cronbach con la muestra utilizada de: $\alpha = .82$, y los otros tres para el Conflicto familia-trabajo, (v. g. “Tengo que dejar de hacer cosas en el trabajo debido a las obligaciones que tengo en casa”), obteniendo un alfa de Cronbach para la muestra utilizada de: $\alpha = .75$.

g) Trabajo emocional: Se ha utilizado una adaptación del cuestionario *Frankfurt Emotion Work Scales (FEWS)* (Zapf et al., 1999). Este cuestionario fue traducido al español, reducido, y validado por Ortiz et al. (2012). El cuestionario utilizado se trata de una reducción del validado por Ortiz et al. (2012) constando de 6 dimensiones habiéndose seleccionado dos ítems para cada dimensión resultando un total de 12 ítems (Llorca-Pellicer et al., 2023). Este cuestionario define el trabajo emocional como “la expresión de emociones organizacionales deseables para influir en las interacciones con los clientes en el trabajo” (Bonnín et al., 2012). (v. g. “¿Tiene que expresar emociones agradables hacia los alumnos/as y familiares (p.e., amabilidad?)”). Una mayor puntuación indica alta frecuencia en la percepción de Trabajo emocional. Se obtuvo para la muestra utilizada un alfa de Cronbach de: $\alpha = .80$.

h) Liderazgo laissez faire: Definido como liderazgo pasivo no directivo, caracterizado por la falta de participación o evitando tomar decisiones cuando los empleados lo perciben como necesario (Lundmark et al., 2021) Esta variable fue evaluada mediante la subescala de la batería UNIPSICO. Consta de 3 ítems (v. g. “Mi jefe/a de estudios (o director/a en su defecto) evita involucrarse en mi trabajo”). Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado el liderazgo laissez-faire en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días). Una mayor puntuación

indica, alta frecuencia en la percepción de Liderazgo Laissez faire. Se obtuvo un alfa de Cronbach para la muestra utilizada de: $\alpha = .51$.

i) Falta de Estabilidad laboral: Definido como la falta de seguridad en relación con la estabilidad de sus trabajos en el futuro, a menudo debido a una economía deficiente o roles no permanentes debido al rápido ritmo del cambio tecnológico. Esta variable fue evaluada mediante la subescala de la batería UNIPSICO. Consta de 1 ítem (“¿Le preocupa su estabilidad laboral?”). Se pide a los participantes que puntúen la intensidad con la que han experimentado la falta de estabilidad laboral en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nada; 4 = Mucho). Una mayor puntuación indica, alta frecuencia en la percepción de falta de Estabilidad laboral.

7.2. Factores de recursos:

a) Autonomía: Grado en que los trabajadores pueden ejercer control e influencia sobre sus actividades laborales inmediatas (Kwok, 2020). Esta variable fue evaluada mediante la subescala de la batería UNIPSICO (Gil-Monte, 2016b). Consta de 5 ítems (v. g. “Considero que mi trabajo me proporciona suficiente autonomía”). Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado autonomía en el trabajo en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días). Una mayor puntuación indica, alta frecuencia en la percepción de Autonomía. El alfa de Cronbach de la muestra utilizada fue: $\alpha = .80$

b) Apoyo social en el trabajo: Percepción subjetiva que evalúa la calidad del apoyo social en el trabajo, ya sea instrumental, o emocional, ofrecido por la dirección de la organización, los superiores, o compañeros, el cual permitirá satisfacer las necesidades básicas del individuo (Márquez et al., 2017). Esta variable fue evaluada mediante la subescala de la batería UNIPSICO (Gil-Monte, 2016b). Consta de 6 ítems (v. g. “¿Con qué frecuencia le ayudan sus compañeros/as cuando surgen problemas en el trabajo?”), Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado el apoyo en su entorno laboral en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días). Una mayor puntuación indica, alta frecuencia en la percepción de Apoyo social en el trabajo. El alfa de Cronbach obtenido de la muestra utilizada fue: $\alpha = .87$.

c) Retroinformación: Proceso por el cual las personas transmiten un mensaje sobre la efectividad del comportamiento, o desempeño, que puede provenir de la

organización, equipo directivo, y compañeros (Tellería & Martiarena, 2015). La retroinformación puede ser positiva o negativa. En la positiva, el personal trabajador percibe esta retroinformación como estimulante mientras que en la negativa la percibe como castigo (Choi et al., 2018). Esta variable fue evaluada mediante la subescala de la batería UNIPSICO (Gil-Monte, 2016b). Consta de 8 ítems con un alfa de Cronbach $\alpha = .78$. Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado la retroinformación tanto la positiva, como la negativa, y la de las distintas procedencias, en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días). La subescala utilizada dispone de cuatro ítems para la retroinformación positiva (v. g. “La organización me facilita datos favorables sobre la realización de mi trabajo”), con un alfa de Cronbach de la muestra utilizada de: $\alpha = .76$, y otros tantos para la negativa (v. g. “El equipo directivo me hace saber cuándo no está contento/a con mi trabajo”), con un alfa de Cronbach de la muestra utilizada de: $\alpha = .79$.

d) Liderazgo transformacional: Se ha utilizado una versión modificada del cuestionario *Multifactor Leadership Questionnaire* (MLQ) (Bass & Avolio, 1990) que define el liderazgo transformacional como el líder que es capaz de lograr que sus seguidores sean conscientes de las necesidades personales de crecimiento, desarrollo y realización, motivándoles a hacer más de lo que se espera. (García-Solarte et al., 2017). Consta de 3 ítems (v. g. “Mi jefe/a de estudios (o director/a en su defecto) desarrolla formas de motivarnos”). Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado este tipo de liderazgo en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días). Una mayor puntuación indica, alta frecuencia en la percepción de Liderazgo transformacional. El alfa de Cronbach obtenido de la muestra utilizada fue: $\alpha = .86$.

e) Disponibilidad de recursos: Esta variable fue evaluada mediante la subescala de la batería UNIPSICO (Gil-Monte, 2016b). Consta de 8 ítems (v. g. “Recursos tecnológicos”). Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han percibido la disponibilidad de recursos en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días). Una mayor puntuación indica, alta disponibilidad de recursos. Con un alfa de Cronbach de la muestra utilizada de: $\alpha = .80$.

7.3. Consecuencias:

a) Satisfacción laboral: Se evaluó mediante la subescala de la batería UNIPSIICO que analiza la satisfacción del trabajador con diferentes facetas del trabajo (Gil-Monte, 2016b). Para la realización de los análisis se invirtieron los resultados para evaluar falta de Satisfacción laboral. Consta de 6 ítems (v. g. “Las oportunidades que le ofrece su trabajo de hacer las cosas que le gustan”). Se pide a los participantes que puntúen si el trabajo y los distintos aspectos del mismo les producen satisfacción en algún grado en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Muy insatisfecho; 4 = Muy satisfecho). Una mayor puntuación indica, alta satisfacción. El alfa de Cronbach de la muestra utilizada fue: $\alpha = .70$.

b) SQT (burnout): Esta variable se evaluó mediante el “*Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el trabajo*” (CESQT) (Gil-Monte, 2011). La puntuación se calculó como promedio de los 15 ítems que forman las subescalas de:

- Ilusión por el trabajo, definido por la ilusión y el entusiasmo del trabajador por alcanzar metas laborables, considerandolas gratificantes y una fuente de placer personal (López-Andreu et al., 2023) (5 ítems invertidos) (v. g. “Mi trabajo me supone un reto estimulante”), con un alfa de Cronbach de la muestra utilizada de: $\alpha = .88$.

- Desgaste psíquico, es un estado de agotamiento emocional y físico en el trabajo causado por el trato diario con personas que presentan o causan problemas (López-Andreu et al., 2023) (4 ítems) (v. g. “Pienso que estoy saturado/a por el trabajo”) ($\alpha =$), el alfa de Cronbach obtenida de la muestra utilizada fue: $\alpha = .82$.

- Indolencia, se define como aquellas actitudes negativas de indiferencia y cinismo hacia las personas con las que interactúa y son objeto de su trabajo (López-Andreu et al., 2023) (6 ítems) (v. g. “Creo que muchos alumnos/as son insoportables”), con un alfa de Cronbach de: $\alpha = .71$.

El cuestionario también dispone de una escala que mide Culpa definida como los sentimientos de culpa que resulta de actitudes y comportamientos negativos desarrollados en el trabajo (López-Andreu et al., 2023) (5 ítems) (v. g. “Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo”), que permite diferenciar dos perfiles de individuos en el desarrollo del SQT (Gil-Monte, 2012) El alfa de Cronbach de la muestra utilizada fue: $\alpha = .78$.

Se pide a los participantes que puntúen la frecuencia con la que han experimentado SQT, y Culpa en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente: todos los días).

Una mayor puntuación indica, alta percepción de las distintas dimensiones de SQT (Gil-Monte et al., 2014). El alfa de Cronbach para SQT (15 ítems) fue $\alpha = .70$.

c) Problemas psicósomáticos. Escala de problemas de salud de la Batería UNIPSICO. Evalúa la frecuencia de aparición de problemas psicósomáticos relacionados con fuentes de estrés en el trabajo. Consta de 9 ítems relacionados con distintos sistemas del organismo (v. g. “¿Le ha preocupado que, sin estar haciendo ningún esfuerzo, se le cortara la respiración?”). Se pide a los participantes que puntúen en qué nivel el trabajo les está afectando a su salud en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente). Una mayor puntuación indica, altos problemas de salud. Se obtuvo un alfa de Cronbach de la muestra utilizada de: $\alpha = .88$.

A esta escala se han añadido 4 ítems independientes para medir: consumo de Alcohol por problemas del trabajo, consumo de Tabaco incrementado por problemas derivados del trabajo, necesidad de apoyo de un Especialista debido a los problemas de salud derivados del trabajo, y necesidad de tomar Medicación para mejorar los problemas de salud derivados del trabajo. Se pide a los participantes que puntúen en qué nivel el trabajo les está afectando a su salud en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente).

d) Problemas sociales. Escala de problemas sociales referidos al deterioro de la vida social del trabajador por motivos de su trabajo. Considera el deterioro de las relaciones familiares y del grupo social primario. Consta de 2 ítems (v. g. “¿Ha tenido problemas o discusiones con algún miembro de su familia?”). Se pide a los participantes que puntúen en qué nivel el trabajo les está afectando en sus relaciones sociales en una escala Likert del 0 al 4 (0 = Nunca; 4 = Muy frecuentemente). Una mayor puntuación indica alta percepción en problemas sociales, con un alfa de Cronbach de la muestra utilizada de: $\alpha = .76$

7.4. Variables sociodemográficas:

Se han utilizado 9 ítems. Sexo (hombre/mujer), Edad en años, Número de hijos convivientes, Número de personas mayores dependientes a su cargo, Tipo de relación laboral (Funcionario/a de carrera, Funcionario/a interino, Contratado/a laboral fijo, Contratado/a laboral temporal, Otro), Antigüedad en años y meses, Etapa docente (Infantil, Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos, Educación Especial y Enseñanza en Régimen Especial) y Situación laboral (destino definitivo, expectativa de destino, comisión de servicio, interino/a, otros).

8. PROCEDIMIENTO

Se trata de un estudio transversal no experimental de una muestra de profesionales de la docencia.

8.1. Recogida de datos

El procedimiento seguido para la obtención de la muestra se inició por la puesta en marcha de la evaluación de los riesgos psicosociales llevada a cabo por el equipo investigador en los centros docentes seleccionados de forma aleatoria.

Se realizó una reunión con los mandos superiores de quien dependen los trabajadores de los centros docentes no universitarios de la Generalitat Valenciana (G.V.), se informó de la intención de iniciar la valoración de los riesgos psicosociales. Posteriormente los mandos superiores comunicaron a los equipos directivos de cada centro docente el inicio de las evaluaciones de los riesgos psicosociales del personal público del sector docente.

En todos los casos se explicó a los trabajadores el objetivo del estudio y se les garantizó la confidencialidad de las respuestas. El cuestionario utilizado fue siempre en papel, y su distribución la realizó un miembro del equipo de investigación quien, tras la explicación necesaria, entregaba el cuestionario en mano al personal trabajador para ser recogido por el mismo investigador cuando lo terminó de cumplimentar. La duración de la cumplimentación del mismo oscilaba entre 25-40 minutos. Posteriormente los datos de cada cuestionario fueron introducidos en una Excel por personal administrativo, siempre el mismo, para posteriormente ser tratados los datos informáticamente por el equipo investigador. La participación de todos los participantes fue voluntaria. La recogida de datos se realizó con el apoyo del convenio de colaboración sin ánimo de lucro entre la Universidad de Valencia y el INVASSAT (Generalitat Valenciana) (Ref: OTR2017-18246COLAB).

En la recogida de los datos para la realización de este trabajo se siguieron los principios éticos que el INVASSAT dispone en su página web, por Delegación de Protección de Datos GVA de la Consellería de Participación, Transparencia, Cooperación y Calidad Democrática que hasta 2023 así se denominaba, que ejercía las funciones de información, asesoramiento y supervisión que prevé el Reglamento General de Protección de Datos relacionados con los tratamientos de datos personales, siguiendo además los establecidos en la Declaración de Helsinki (World Medical Association, 2013). Los cuestionarios se respondieron de manera anónima, cuidando la confidencialidad de los datos y la no discriminación de los participantes.

8.2. Análisis de datos

Tras la recogida de todos los cuestionarios por el equipo investigador, y la introducción de estos en la Excel antes mencionada, se procedió a su análisis mediante el software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences, Versión 23, ©IBM) por parte del equipo investigador, y G*Power, Versión 3.1.

Mediante este software se realizó el análisis descriptivo de la muestra, análisis de prevalencia para el conjunto de la muestra, diferencias en niveles de prevalencia por etapa docente, y sexo/género con las variables de demandas, recursos y consecuencias, y análisis diferencial de medias por etapa docente para las variables de demandas y recursos y consecuencias para los trabajadores y, por último, análisis diferencial de la variable de sexo con las variables de demanda, recursos

Para el estudio de los datos se utilizaron los siguientes análisis estadísticos, teniendo en cuenta la naturaleza de las variables analizadas:

- 1) Análisis descriptivos univariados: media, desviación típica, valor máximo, mínimo, asimetría y curtosis para las variables objeto de estudio.
- 2) Análisis de prevalencia de las variables incluidas en el estudio.
- 3) Análisis de varianza (ANOVA).
- 4) Para el análisis de la potencia estadística y del tamaño del efecto (eta cuadrado parcial y d de Cohen) se utilizó el programa G*Power
- 5) Análisis diferencial t-test para la variable de sexo.

Tras la descripción de los materiales utilizados y la metodología seguida se procede a su análisis, procediendo a explicar los resultados obtenidos.

CAPITULO IV

RESULTADOS

En este apartado se van a analizar los resultados obtenidos de los análisis estadísticos realizados considerando las puntuaciones de los distintos ítems de los cuestionarios cumplimentados por los trabajadores.

Se realizó en primer lugar un análisis descriptivo con la finalidad de comprobar el tipo de distribución que sigue la muestra utilizada, y el nivel de riesgo alcanzado por cada una de las variables utilizadas en el estudio. Para ello se calculó la media, desviación típica, valor máximo, valor mínimo, asimetría, mediante el cálculo de la media, desviación típica, valor máximo, valor mínimo, asimetría y curtosis para las variables de demanda (Conflicto de rol, Ambigüedad de rol, Carga de trabajo, Conflictos interpersonales, falta de Justicia organizacional, Conflicto trabajo-familia, Conflicto familia-trabajo, Trabajo emocional, Liderazgo laissez-Faire y falta de Estabilidad laboral), y de recurso (Autonomía, Apoyo social en el trabajo (total, y, proveniente del jefe de estudios, de compañeros, y de equipo directivo, además de Apoyo social emocional e instrumental), Retroinformación (total, y procedente de la organización, de equipo directivo y de compañeros, además la Retroinformación positiva y negativa), Liderazgo transformacional y Disponibilidad de recursos), y por último también se analizaron las consecuencias derivadas de los riesgos psicosociales (Satisfacción laboral, Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT), y sus dimensiones, (Ilusión por el trabajo, Desgaste psíquico, Indolencia, y Culpa), Problemas psicosomáticos de salud, Consumo de medicamentos por problemas de salud derivados del trabajo, Incremento del consumo de alcohol, Incremento del consumo de tabaco diario, Consulta a algún especialista por problemas de salud derivados del trabajo, y Problemas sociales).

Posteriormente se realizó un análisis de prevalencias para comprobar cómo se distribuía la muestra en función del nivel de riesgo psicosocial alcanzado (alto, medio, o bajo) para cada una de las variables de riesgo, y de las consecuencias y de igual forma en relación con las diferentes etapas docentes analizadas, y del sexo/género.

Por último, se realizaron análisis diferenciales mediante la realización de pruebas ANOVA considerando como variables independientes la variable Etapa docente (Infantil, Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos, Educación especial y Enseñanza de Régimen Especial (ERE) y prueba t de Student para la variable de sexo/género. Dado el tamaño de la

muestra, también se realizaron análisis de tamaño del efecto y potencia estadística para eliminar este sesgo estadístico.

A continuación, se procede a realizar un análisis descriptivo y de prevalencia de la muestra tal como se ha comentado anteriormente.

9. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS

9.1 Análisis Descriptivos

Se procede a realizar el análisis descriptivo anteriormente mencionado, utilizando para calificar los niveles de riesgo los baremos establecidos para la batería UNIPSIPO.

a) *Variables de Demanda:*

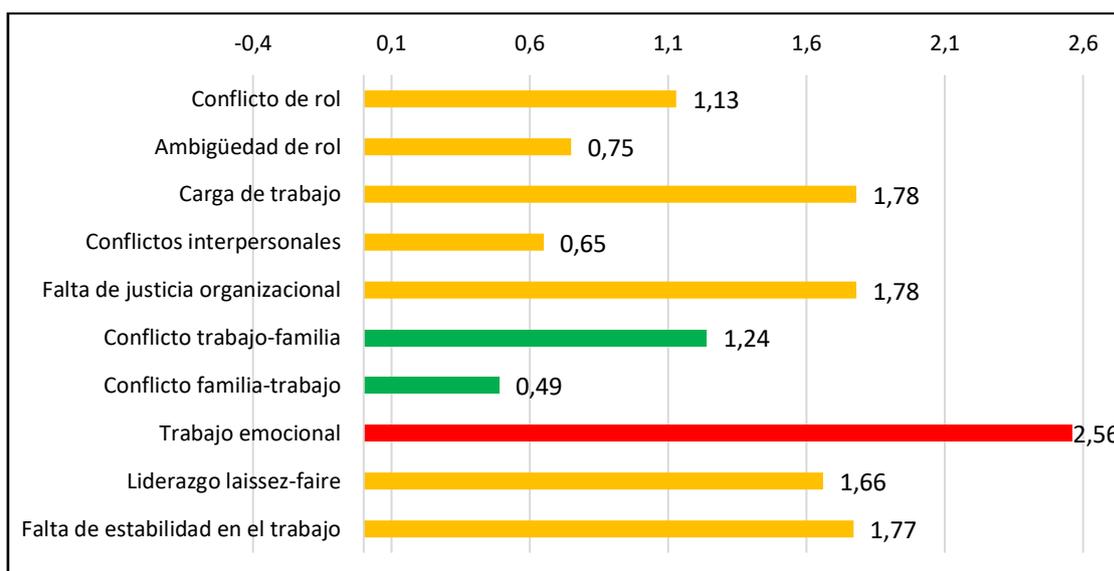
La Tabla 5 y el Gráfico 6 contienen los resultados obtenidos para las variables de demandas. Se obtuvo que la variable Trabajo emocional obtuvo la media más elevada ($M = 2.56$; $DT = 0.60$), encontrándose en un nivel de riesgo psicosocial alto según el baremo del instrumento. El resto de variables de demandas se encontraron en un nivel de riesgo psicosocial moderado, obteniendo las medias más elevadas las variables Justicia organizacional ($M = 1.78$; $DT = 0.84$), Carga de trabajo ($M = 1.78$; $DT = 0.68$), y falta de Estabilidad laboral ($M = 1.77$; $DT = 1.56$), y se obtuvo riesgo psicosocial bajo para Conflicto familia-trabajo ($M = 1.24$; $DT = 0.95$), y Conflicto familia-trabajo ($M = 0.49$; $DT = 0.63$).

Según los valores de asimetría, todas las variables obtuvieron valores dentro del rango +/-2 y curtosis entre valores de +/- 7 por lo que se considera que la muestra tiene una distribución normal (Byrne, 2010; Hair et al., 2010).

Tabla 5. *Estadísticos Descriptivos para las variables de demanda*

	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Conflicto de rol	0	4	1.13	0.72	0.69	0.33
Ambigüedad de rol	0	4	0.75	0.66	0.98	1.12
Carga de trabajo	0	4	1.78	0.68	0.19	-0.15
Conflictos interpersonales	0	4	0.65	0.50	0.86	1.11
Falta de Justicia organizacional	0	4	1.78	0.84	0.05	-0.18
Conflicto trabajo-familia	0	4	1.24	0.95	0.66	-0.10
Conflicto familia-trabajo	0	4	0.49	0.63	1.56	2.71
Trabajo emocional	0	4	2.56	0.60	-0.47	0.79
Liderazgo laissez-faire	0	4	1.66	0.65	0.23	0.35
Falta de Estabilidad en el trabajo	0	4	1.77	1.56	0.25	-1.47

Nota: DT = desviación típica

Gráfico 6. Estadísticos Descriptivos para las variables demanda

Nota: En rojo riesgo psicosocial alto, en amarillo, riesgo psicosocial moderado, y en verde riesgo psicosocial bajo según puntos de corte percentil del baremo (ver sección Instrumento).

b) Variables de Recurso:

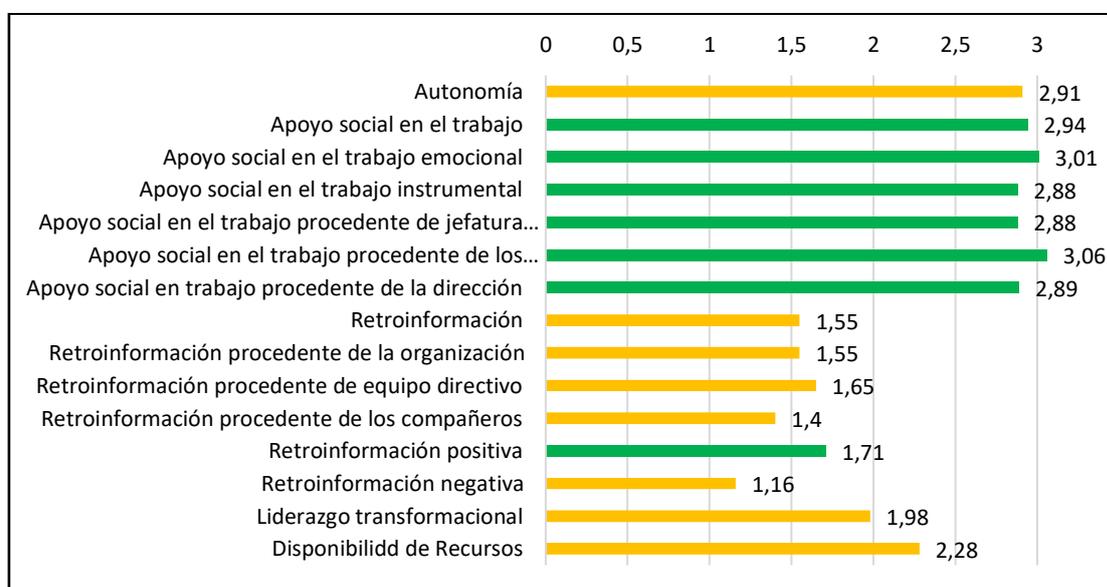
La Tabla 6, y el Gráfico 7 contienen los resultados obtenidos para las variables de recurso. Se obtuvo en las variables Autonomía ($M = 2.91$; $DT = 0.72$), Retroinformación ($M = 1.55$; $DT = 0.74$), con todas sus procedencias (procedente de la organización, procedente de equipo directivo, procedente de los compañeros y retroinformación positiva), así como la Retroinformación negativa, Liderazgo transformacional ($M = 1.98$; $DT = 0.88$), y Disponibilidad de recursos ($M = 2.28$; $DT = 0.71$), obtuvieron medias que las situaban en un nivel de riesgo moderado, mientras que, Apoyo social en el trabajo ($M = 2.94$; $DT = 0.84$) y todas sus dimensiones (apoyo social en el trabajo emocional, apoyo social en el trabajo instrumental, el apoyo social procedente de jefatura de estudios, apoyo social en el trabajo procedente de los compañeros y el apoyo social en el trabajo procedente de dirección), y Retroinformación positiva se situaron en nivel de riesgo bajo.

En los valores de asimetría, todas las variables obtuvieron valores dentro del rango ± 2 y curtosis entre valores de ± 7 por lo que se considera que la muestra tiene una distribución normal (Byrne, 2010; Hair et al., 2010).

Tabla 6. Estadísticos Descriptivos para las variables de recurso

	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Autonomía	0	4	2.91	0.72	-0.79	0.90
Apoyo social en el trabajo	0	4	2.94	0.84	-0.69	-0.03
Apoyo social en el trabajo emocional	0	4	3.01	0.92	-0.83	0.12
Apoyo social en el trabajo instrumental	0	4	2.88	0.94	-0.58	-0.47
Apoyo social en el trabajo procedente de jefatura de estudios	0	4	2.88	1.02	-0.81	0.05
Apoyo social en el trabajo procedente de los compañeros	0	4	3.06	0.78	-0.77	0.61
Apoyo social en trabajo procedente de la dirección	0	4	2.89	1.04	-0.86	0.07
Retroinformación	0	4	1.55	0.74	0.49	0.33
Retroinformación procedente de la organización	0	4	1.55	0.90	0.35	-0.16
Retroinformación procedente de equipo directivo	0	4	1.65	0.92	0.44	-0.05
Retroinformación procedente de los compañeros	0	4	1.40	0.81	0.42	0.51
Retroinformación positiva	0	4	1.71	0.82	0.23	-0.37
Retroinformación negativa	0	4	1.16	0.86	0.82	0.46
Liderazgo transformacional	0	4	1.98	0.88	-0.02	-0.29
Disponibilidad de recursos	0	4	2.28	0.71	-0.22	-0.09

Nota: DT = Desviación típica

Gráfico 7. Estadísticos Descriptivos media para las variables de recursos.

Nota: En amarillo, riesgo psicosocial moderado, y en verde riesgo psicosocial bajo según puntos de corte percentil del baremo (ver sección Instrumento)

c) Variables de Consecuencias:

En la Tabla 7, y el Gráfico 8 se encuentran los resultados de medias obtenidas para las consecuencias producidas por los factores psicosociales sobre los componentes de la muestra. Todas ellas obtuvieron medias incluidas en el nivel de riesgo moderado. No obstante, las variables que obtuvieron medias más elevadas fueron: Desgaste psíquico ($M = 1.69$; $DT = 0.88$) y falta de Satisfacción laboral ($M = 1.42$; $DT = 0.61$), las variables Consumo de alcohol, Consumo de tabaco, Visita al especialista y Problemas sociales se situaron en nivel bajo.

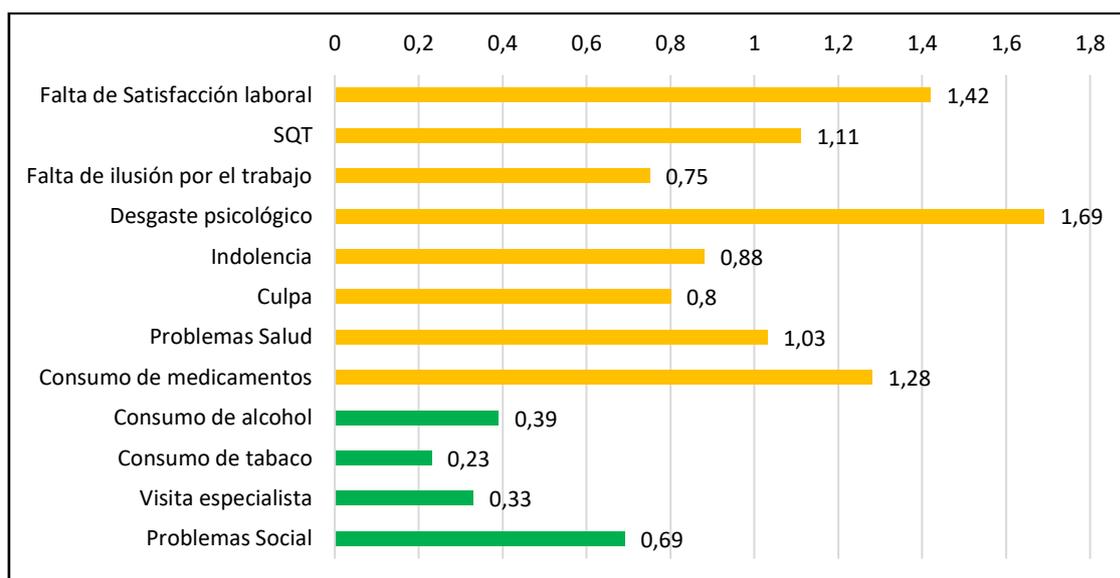
Todos los valores obtenidos de asimetría se encontraron dentro del rango ± 2 y curtosis de ± 7 , por lo que, la distribución de las puntuaciones de las variables siguieron una distribución normal, (George & Mallery, 2010; Miles & Shevlin, 2005, p.74) excepto Consumo de tabaco (*Asimetría* = 3.17) por lo que se trata de una curva asimétrica hacia la derecha y (*Curtosis* = 10.16) con valores concentrados alrededor de la media, y Visita al especialista (*Asimetría* = 2.68) por lo que se trata de una curva asimétrica hacia la derecha y, (*Curtosis* = 7.01) con valores muy concentrados alrededor de la media, puede que su distribución no sea normal, pero en ambos casos disponen de una desviación típica próxima a 1.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos para las variables de Consecuencias.

	Mínimo	Máximo	Media	DT	Asimetría	Curtosis
Falta de satisfacción laboral	0	4.00	1.42	0.61	-0.49	0.70
SQT	0	3.56	1.11	0.54	0.51	0.36
Falta de ilusión por el trabajo	0	4.00	0.75	0.72	1.15	1.45
Desgaste psíquico	0	4.00	1.69	0.88	0.31	-0.24
Indolencia	0	4.00	0.88	0.58	0.72	0.60
Culpa	0	4.00	0.80	0.58	0.67	0.68
Problemas salud	0	4.00	1.03	0.76	0.81	0.44
Consumo de medicamentos	0	4.00	1.28	1.28	0.63	-0.71
Consumo de alcohol	0	4.00	0.39	0.73	1.83	2.71
Consumo de tabaco	0	4.00	0.23	0.66	3.17	10.16
Visita especialista	0	4.00	0.33	0.79	2.68	7.01
Problemas sociales	0	4.00	0.69	0.73	0.93	0.64

Nota: DT = desviación típica

Gráfico 8. Estadísticos descriptivos para las variables de consecuencias.



Nota: En amarillo, riesgo psicosocial moderado, y en verde riesgo psicosocial bajo según puntos de corte percentil del baremo (ver sección Instrumento)

Tras la realización del análisis descriptivo, se procede a realizar un análisis de prevalencias de toda la muestra.

10. ANALISIS DE PREVALENCIA

Se realiza un análisis de prevalencias, donde se analizarán la prevalencia de toda la muestra tomando como referencia los puntos de corte (percentil 33 y percentil 66) del baremo (ver sección Instrumento), y además por etapa docente y sexo. Así, valores menores o iguales al P33 se consideran en el nivel bajo, valores superiores al P33 y hasta el P66 se consideran en el nivel moderado y valores superiores al P66 se consideran en el nivel alto.

A continuación, se analizarán los resultados de los análisis de prevalencia. Estos expresarán en niveles de riesgo. Así, altos niveles de prevalencia para las variables de demandas significan riesgo alto, bajos niveles de recursos significan altos niveles de riesgo, y altos niveles de consecuencias significan percepción de altos niveles de consecuencias.

Para la realización de los análisis de prevalencias se utilizaron los baremos normativos de la batería UNIPSICO.

10.1. Análisis General de Prevalencia

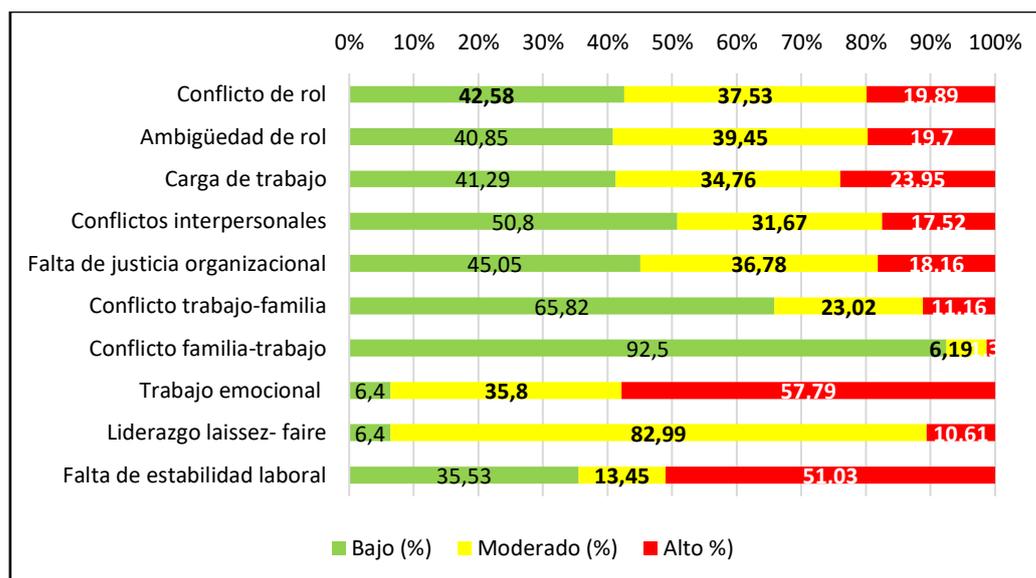
La Tabla 8, y el Gráfico 9 contienen los valores obtenidos y los porcentajes correspondientes para las variables de demanda analizadas. Se obtuvo que las variables donde las prevalencias de riesgo psicosocial alto eran más elevadas fueron Trabajo

emocional ($N = 4,426$; 57.79%), Falta de Estabilidad laboral ($N= 2,719$; 35.53%), y Carga de trabajo ($N = 1,833$; 23.95%).

Tabla 8. *Análisis de Prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de Demandas.*

	Bajo (%)	Moderado (%)	Alto (%)
Conflicto de rol	3259 (42.58)	2872 (37.53)	1522 (19.89)
Ambigüedad de rol	3126 (40.85)	3019 (39.45)	1508 (19.70)
Carga de trabajo	3160 (41.29)	2660 (34.76)	1833 (23.95)
Conflictos interpersonales	3888 (50.80)	2424 (31.67)	1341 (17.52)
Falta de justicia organizacional	3448 (45.05)	2815 (36.78)	1390 (18.16)
Conflicto trabajo-familia	5037 (65.82)	1762 (23.02)	854 (11.16)
Conflicto familia-trabajo	7079 (92.50)	474 (6.19)	100 (1.31)
Trabajo emocional	490 (6.40)	2740 (35.80)	4426 (57.79)
Liderazgo laissez- faire	490 (6.40)	6351 (82.99)	812 (10.61)
Falta de estabilidad laboral	3905 (51.03)	1029 (13.45)	2719 (35.53)

Gráfico 9. *Análisis de Prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de demandas*



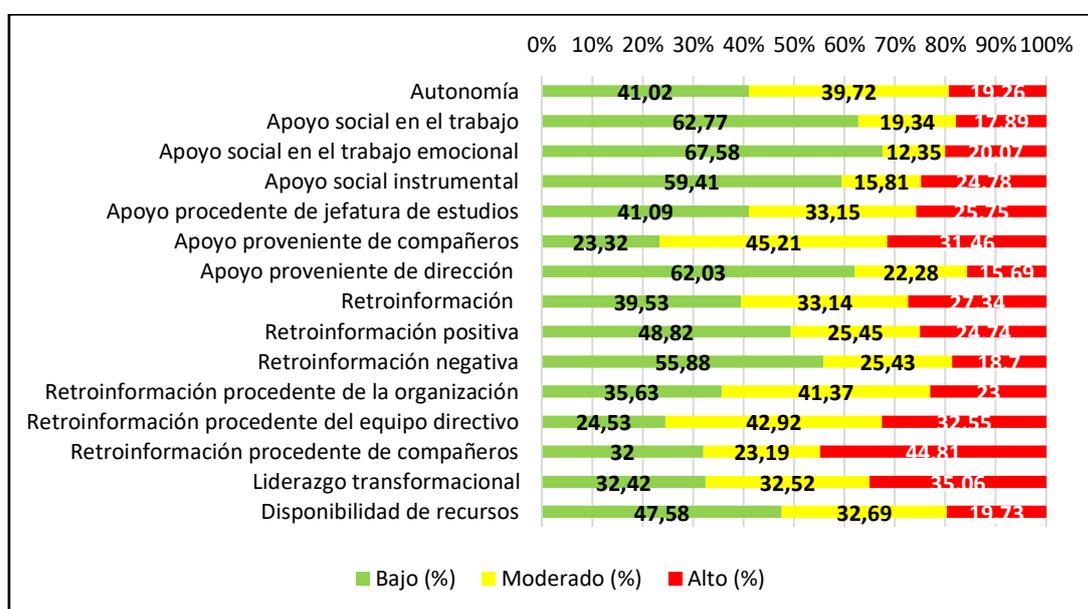
La Tabla 9, y Gráfico 10 contienen los valores obtenidos y los porcentajes correspondientes para las variables de recurso analizadas. Las variables que obtuvieron las prevalencias mayores para riesgo psicosocial elevado fueron: Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($N = 2,408$; 31.46%), Retroinformación procedente del equipo

directivo ($N = 2,491$; 32.55%), Retroinformación procedente de los compañeros ($N = 3,429$; 44.81%). y por último Liderazgo transformacional ($N = 2683$; 35.06%).

Tabla 9. Análisis de prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de recursos.

	Bajo (%)	Moderado (%)	Alto (%)
Autonomía	3139 (41.02)	3040 (39.72)	1474 (19.26)
Apoyo social en el trabajo	4804 (62.77)	1480 (19.34)	1369 (17.89)
Apoyo social en el trabajo emocional	5111 (67.58)	934 (12.35)	1518 (20.07)
Apoyo social instrumental	4493 (59.41)	1196 (15.81)	1874 (24.78)
Apoyo procedente de jefatura de estudios	3145 (41.09)	2537 (33.15)	1971 (25.75)
Apoyo proveniente de compañeros	1784 (23.32)	3460 (45.21)	2408 (31.46)
Apoyo proveniente de dirección	4747 (62.03)	1705 (22.28)	1201 (15.69)
Retroinformación	3025 (39.53)	2536 (33.14)	2092 (27.34)
Retroinformación positiva	3692 (48.82)	2000 (25.45)	1871 (24.74)
Retroinformación negativa	4226 (55.88)	1923 (25.43)	1414 (18.70)
Retroinformación procedente de la organización	2727 (35.63)	3166 (41.37)	1760 (23.00)
Retroinformación procedente del equipo directivo	1877 (24.53)	3285 (42.92)	2491 (32.55)
Retroinformación procedente de compañeros	2449 (32.00)	1775 (23.19)	3429 (44.81)
Liderazgo transformacional	2481 (32.42)	2489 (32.52)	2683 (35.06)
Disponibilidad de recursos	3641 (47.58)	2502 (32.69)	1510 (19.73)

Gráfico 10. Análisis de Prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de recursos



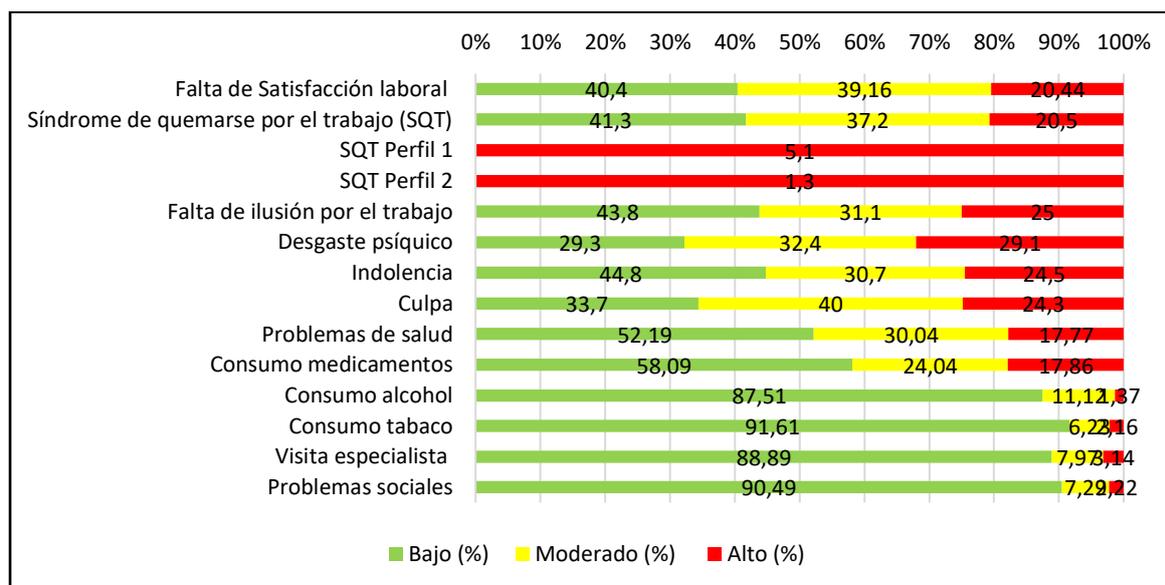
La Tabla 10, y Gráfico 11 contiene los valores obtenidos y los porcentajes correspondientes para las consecuencias producidas por los riesgos psicosociales. Las variables que obtuvieron las prevalencias mayores fueron: Desgaste psíquico ($N= 2,230$; 29.1%), Falta de Ilusión por el trabajo ($N= 1,914$; 25.0%), Indolencia ($N= 1,869$; 24.50%), Culpa ($N= 2,016$; 24.30%).

Se realizó también análisis de los perfiles de SQT, obteniendo los siguientes resultados: para el Perfil 1 se obtuvo una prevalencia de 5.10% ($N = 387$), mientras que para el Perfil 2, la prevalencia obtenida se situó en el 1.30% ($N = 103$).

Tabla 10. *Análisis de Prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de Consecuencias.*

	Bajo (%)	Moderado (%)	Alto (%)
Falta de Satisfacción laboral	3092 (40.40)	2997 (39.16)	1564 (20.44)
Síndrome de quemarse por el trabajo (SQT)	3058 (41.30)	2846 (37.20)	1639 (20.50)
SQT Perfil 1			387 (5.10)
SQT Perfil 2			103 (1.30)
Falta de ilusión por el trabajo	3363 (43.80)	2376 (31.10)	1914 (25.00)
Desgaste psíquico	2242 (29.30)	2481 (32.40)	2230 (29.10)
Indolencia	3432 (44.80)	2352 (30.70)	1869 (24.50)
Culpa	2576 (33.70)	3061 (40.0)	2016 (24.30)
Problemas de salud	3994 (52.19)	2299 (30.04)	1360 (17.77)
Consumo medicamentos	4446 (58.09)	1840 (24.04)	167 (17.86)
Consumo alcohol	6697 (87.51)	851 (11.12)	105 (1.37)
Consumo tabaco	7011 (91.61)	477 (6.23)	165 (2.16)
Visita especialista	6803 (88.89)	610 (7.97)	240 (3.14)
Problemas sociales	6925 (90.49)	558 (7.29)	170 (2.22)

Gráfico 11. *Análisis de Prevalencias de riesgo psicosocial para las variables de consecuencias*



A continuación, se van a analizar las prevalencias en función de la Etapa Docente. Para una mayor claridad de las tablas, se han simplificado los resultados mediante el uso de los resultados pertenecientes a la percepción de altos niveles de demandas, bajos niveles de recursos y altos niveles de consecuencias.

10.2. Análisis de Prevalencia por Etapas Docentes

La Tabla 11, y el Gráfico 12 contiene la prevalencia de las variables de demanda en relación con la Etapa docente.

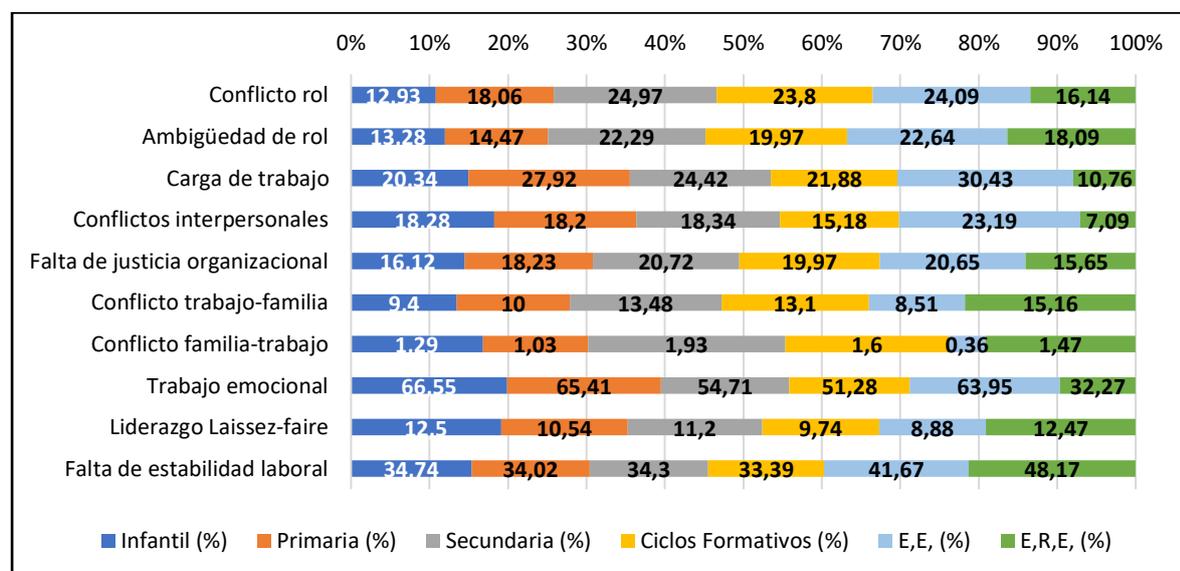
Se obtuvo que los docentes de la etapa de Infantil obtuvieron una prevalencia mayor que el resto de las etapas en la percepción de altos niveles de riesgo psicosocial para los factores de demanda de Trabajo emocional ($N = 772$; 66.55%), para la etapa de Secundaria fue las variables Conflicto de rol ($N = 493$; 24.97%) y Carga de trabajo ($N = 482$; 24.42%), en la etapa de Educación Especial fueron las variables Ambigüedad de rol ($N = 125$; 22.64%), Carga de trabajo ($N = 168$; 30.43%), y Conflictos interpersonales ($N = 128$; 23.19%), y en Enseñanzas de Régimen Especial fue las variables Conflicto Trabajo-familia ($N = 62$; 15.16%), Liderazgo Laissez-faire ($N = 51$; 12.47%), y Falta de Estabilidad laboral ($N = 1978$; 48,17%).

Tabla 11. Análisis de Prevalencia en niveles altos de riesgos psicosociales por etapas docentes para las variables de demanda.

	Infantil (%)	Primaria (%)	Secundaria (%)	C. Formativos (%)	E.E. (%)	E.R.E (%)
Conflicto rol	150 (12.93)	509 (18.06)	493 (24.97)	149 (23.80)	133 (24.09)	66 (16.14)
Ambigüedad de rol	154 (13.28)	408 (14.47)	440 (22.29)	125 (19.97)	125 (22.64)	74 (18.09)
Carga de trabajo	236 (20.34)	787 (27.92)	482 (24.42)	137 (21.88)	168 (30.43)	44 (10.76)
Conflictos interpersonales	212 (18.28)	513 (18.20)	362 (18.34)	95 (15.18)	128 (23.19)	29 (7.09)
Falta de justicia organizacional	187 (16.12)	514 (18.23)	409 (20.72)	125 (19.97)	114 (20.65)	64 (15.65)
Conflicto trabajo-familia	109 (9.40)	282 (10.00)	266 (13.48)	82 (13.10)	47 (8.51)	62 (15.16)
Conflicto familia-trabajo	15 (1.29)	29 (1.03)	38 (1.93)	10 (1.60)	2 (0.36)	6 (1.47)
Trabajo emocional	772 (66.55)	1844 (65.41)	1080 (54.71)	321 (51.28)	353 (63.95)	132 (32.27)
Liderazgo Laissez-faire	145 (12.50)	297 (10.54)	221 (11.20)	61 (9.74)	49 (8.88)	51 (12.47)
Falta de estabilidad laboral	403 (34.74)	959 (34.02)	677 (34.30)	209 (33.39)	230 (41.67)	197 (48.17)

Nota: E.E. = Educador de Educación Especial; E.R.E = Enseñanza Régimen Especial.

Gráfico 12. Análisis de Prevalencia en niveles altos de riesgos psicosociales por etapas docentes para las variables de demanda.



Nota: E.E. = Educador de Educación Especial; E.R.E = Enseñanza Régimen Especial

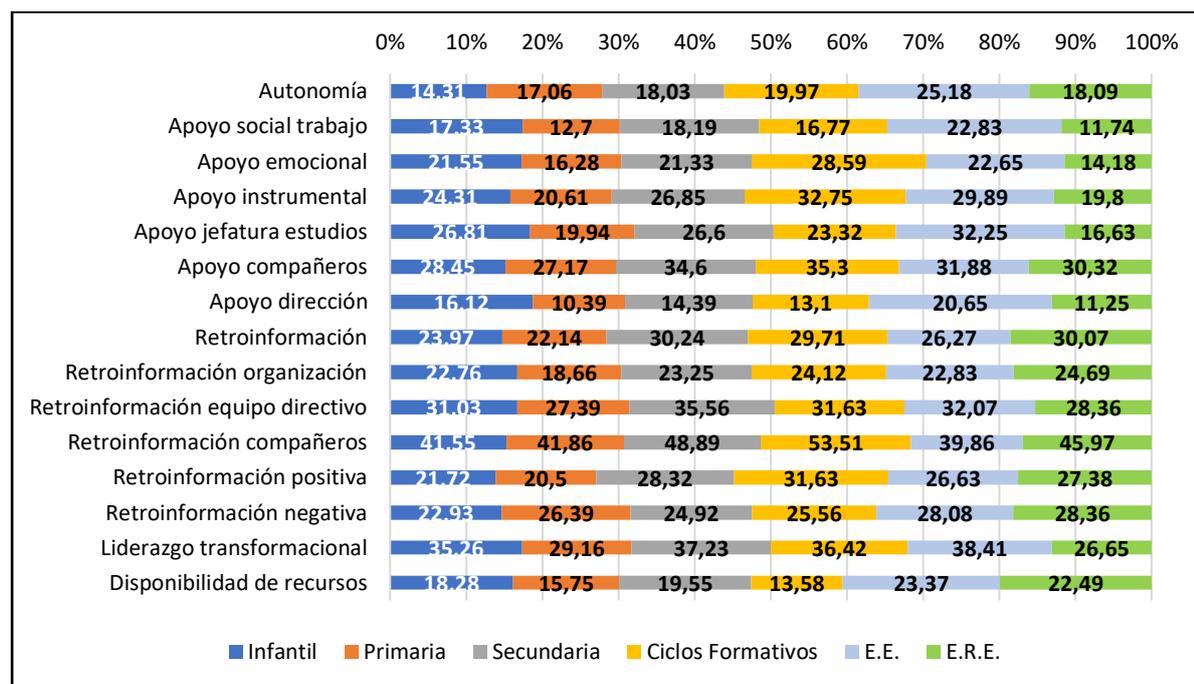
La Tabla 12, y Gráfico 13 contiene la prevalencia de las variables de recurso en relación con la Etapa docente. El personal docente que formaba parte de la etapa de Secundaria obtuvieron una prevalencia mayor para riesgo psicosocial alto que el resto de etapas en la percepción de riesgo psicosocial para los factores de recursos de Retroinformación ($N= 597$; 30.24%), y Retroinformación procedente del equipo directivo ($N= 702$; 35.56%), las personas que trabajan en la etapa de Ciclos Formativos obtuvieron una prevalencia mayor que el resto de las etapas en la percepción de riesgo psicosocial alto en factores de recursos en Apoyo social en el trabajo emocional ($N= 179$; 28.59%), Apoyo social en el trabajo instrumental ($N= 205$; 32.75%), Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($N= 221$; 35.30%), Retroinformación ($N= 151$; 24.12%), Retroinformación procedente de los compañeros ($N= 335$ (53.51%), Retroinformación positiva ($N= 198$; 31.63%), el personal que trabajan en Educación especial obtuvieron una prevalencia mayor para riesgo psicosocial que el resto de las etapas en la percepción de riesgo psicosocial alto en factores de recursos en Autonomía ($N= 139$; 25.18%), Apoyo social en el trabajo ($N= 126$; 22.83%) Apoyo social en el trabajo procedente de jefatura de estudios ($N= 178$; 33.25%), Apoyo social en el trabajo procedente de dirección ($N= 114$; 20.65%), Retroinformación negativa ($N= 155$; 28.08%), Liderazgo transformacional ($N= 212$; 38.41%) y Disponibilidad de recursos ($N= 129$; 23.37%), y las personas que trabajan en Enseñanzas en Régimen Especial obtuvieron una prevalencia de riesgo psicosocial alto, mayor que el resto de las etapas para Retroinformación ($N= 101$; 24.69%) y Retroinformación negativa ($N= 116$; 28.36%).

Tabla 12. *Análisis de Prevalencia en niveles altos de riesgos psicosociales por etapas docentes para las variables de recurso.*

	Infantil (%)	Primaria (%)	Secundaria (%)	C. Formativos (%)	E.E. (%)	E.R.E(%)
Autonomía	166 (14.31)	481 (17.06)	356 (18.03)	125 (19.97)	139 (25.18)	74 (18.09)
Apoyo social trabajo	201 (17.33)	358 (12.70)	359 (18.19)	105 (16.77)	126 (22.83)	48 (11.74)
Apoyo emocional	250 (21.55)	459 (16.28)	421 (21.33)	179 (28.59)	125 (22.65)	58 (14.18)
Apoyo instrumental	282 (24.31)	581 (20.61)	530 (26.85)	205 (32.75)	165 (29.89)	81 (19.80)
Apoyo jefatura estudios	311 (26.81)	562 (19.94)	525 (26.60)	146 (23.32)	178 (32.25)	68 (16.63)
Apoyo compañeros	330 (28.45)	766 (27.17)	683 (34.60)	221 (35.30)	176 (31.88)	124 (30.32)
Apoyo dirección	187 (16.12)	293 (10.39)	284 (14.39)	82 (13.10)	114 (20.65)	46 (11.25)
Retroinformación	278 (23.97)	624 (22.14)	597 (30.24)	186 (29.71)	145 (26.27)	123 (30.07)
Retroinformación organización	264 (22.76)	526 (18.66)	459 (23.25)	151 (24.12)	126 (22.83)	101 (24.69)
Retroinformación equipo directivo	360 (31.03)	772 (27.39)	702 (35.56)	198 (31.63)	177 (32.07)	116 (28.36)
Retroinformación compañeros	482 (41.55)	1180 (41.86)	965 (48.89)	335 (53.51)	200 (39.86)	188 (45.97)
Retroinformación positiva	252 (21.72)	578 (20.50)	559 (28.32)	198 (31.63)	147 (26.63)	112 (27.38)
Retroinformación negativa	266 (22.93)	744 (26.39)	492 (24.92)	160 (25.56)	155 (28.08)	116 (28.36)
Liderazgo transformacional	409 (35.26)	822 (29.16)	735 (37.23)	228 (36.42)	212 (38.41)	109 (26.65)
Disponibilidad de recursos	212 (18.28)	444 (15.75)	386 (19.55)	85 (13.58)	129 (23.37)	92 (22.49)

Nota: E.E. = Educador de Educación Especial; E.R.E = Enseñanza Régimen Especial.

Gráfico 13. Análisis de Prevalencia en niveles altos de riesgos psicosociales por etapas docentes para las variables de recurso



Nota: E.E. = Educador de Educación Especial; E.R.E = Enseñanza Régimen Especial

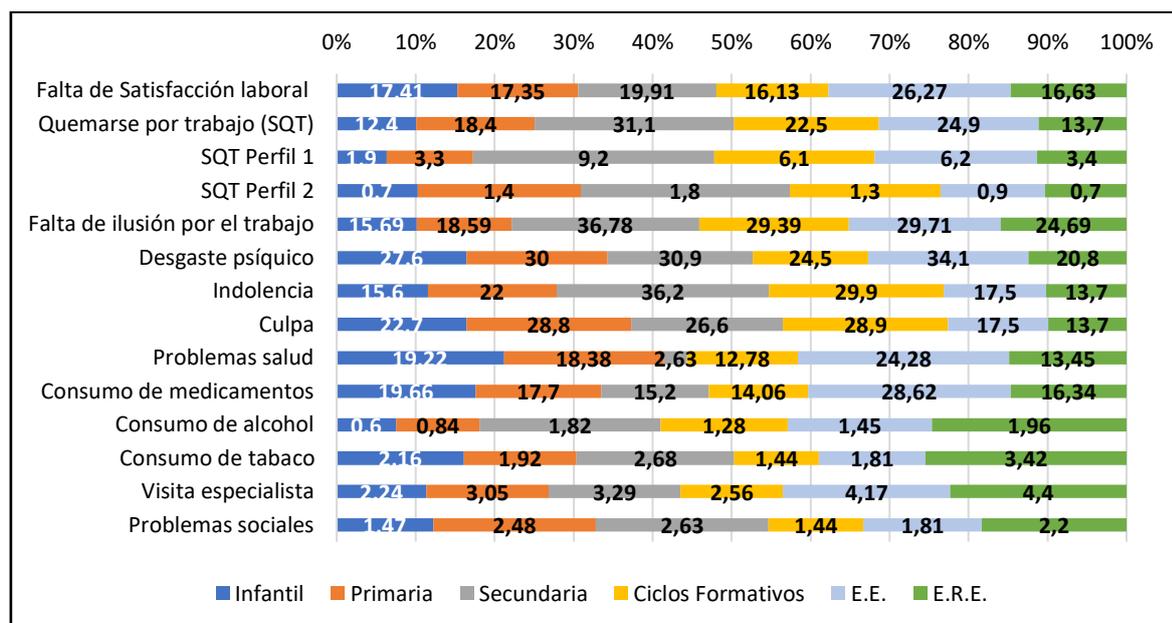
La Tabla 13, y Gráfico 14 contienen la prevalencia de las variables de consecuencia en relación con la Etapa docente. Se obtuvo que el personal docente de la etapa de Primaria alcanzaron una prevalencia mayor que las demás etapas en la percepción de Culpa ($N= 812$; 28.8%), la etapa de Secundaria obtuvo una prevalencia mayor que el resto de las etapas para Síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) ($N = 634$; 31.1%), con el Perfil 1 más prevalente ($N = 181$; 9.2%), y también el Perfil 2 ($N = 36$; 1.8%), Falta de ilusión por el trabajo ($N= 726$; 36.78%), Indolencia ($N= 713$; 36.2%), y Problemas sociales ($N= 52$; 2.63%), la etapa de Educación Especial obtuvo mayor prevalencia que las demás etapas en Satisfacción laboral ($N= 145$; 26.27%), Desgaste psíquico ($N= 188$; 34.1%), percepción en Problemas de salud ($N= 134$; 24.28%), y Consumo de medicamentos ($N= 158$; 28.62%) y de ERE obtuvo una prevalencia mayor que el resto de las etapas en Consumo de alcohol ($N= 8$; 1.96%), Consumo de tabaco ($N= 14$; 4.40%), y por último Visita al especialista por problemas de salud ($N= 18$; 2.20%).

Tabla 13. *Análisis de Prevalencia en niveles altos de riesgos psicosociales por etapas docentes para las variables de consecuencias*

	Infantil (%)	Primaria (%)	Secundaria (%)	C. Formativos (%)	E.E. (%)	E.R.E (%)
Falta Satisfacción laboral	202 (17.41)	489 (17.35)	393 (19.91)	101 (16.13)	145 (26.27)	68 (16.63)
Quemarse por trabajo (SQT)	144 (12.4)	516 (18.4)	634 (31.10)	141 (22.50)	127 (24.90)	56 (13.70)
SQT Perfil 1	22 (1.90)	94 (3.30)	181 (9.20)	38 (6.10)	34 (6.20)	14 (3.40)
SQT Perfil 2	8 (0.70)	40 (1.40)	36 (1.80)	8 (1.30)	5 (0.90)	3 (0.70)
Falta de ilusión por el trabajo	182 (15.69)	524 (18.59)	726 (36.78)	184 (29.39)	164 (29.71)	101 (24.69)
Desgaste psíquico	320 (27.60)	848 (30.00)	609 (30.90)	153 (24.50)	188 (34.10)	85 (20.80)
Indolencia	180 (15.60)	621 (22.00)	713 (36.20)	181 (28.90)	97 (17.50)	56 (13.70)
Culpa	286 (22.70)	812 (28.80)	514 (26.60)	177 (28.30)	106 (19.20)	79 (19.40)
Problemas salud	223 (19.22)	518 (18.38)	52 (2.63)	80 (12.78)	134 (24.28)	55 (13.45)
Consumo de medicamentos	228 (19.66)	499 (17.70)	300 (15.20)	88 (14.06)	158 (28.62)	67 (16.38)
Consumo de alcohol	7 (0.60)	24 (0.85)	36 (1.82)	8 (1.28)	8 (1.45)	8 (1.96)
Consumo de tabaco	25 (2.16)	54 (1.92)	53(2.68)	9 (1.44)	10 (1.81)	14 (3.42)
Visita especialista	26 (2.24)	86 (3.05)	65 (3.29)	16 (2.56)	23 (4.17)	18 (4.40)
Problemas sociales	17 (1.47)	70 (2.48)	52 (2.63)	9 (1.44)	10 (1.81)	9 (2.20)

Nota: E.E. = Educador de Educación Especial; E.R.E = Enseñanza Régimen Especial.

Gráfico 14. Análisis de Prevalencia en niveles altos de riesgos psicosociales por etapas docentes para las variables de consecuencias.



Nota: E.E. = Educación Especial; E.R.E = Enseñanza Régimen Especial

10.3. Análisis de Prevalencia por razón de Sexo

A continuación, se van a analizar las prevalencias en función del sexo. Para una mayor claridad de las tablas, se han simplificado los resultados mediante el uso de los resultados pertenecientes a la percepción de altos niveles de demandas, bajos niveles de recursos y altos niveles de consecuencias

La Tabla 14 y Gráficos 15 y 16 contiene en número de sujetos y los porcentajes de personas trabajadoras para las variables correspondiente para la variable sexo con las variables de demanda por riesgo alto, moderado y bajo. Se obtuvo que, para los hombres las variables que agrupan las prevalencias más elevadas de riesgo alto fueron Trabajo emocional ($N= 995$; 49.97%), Falta de Estabilidad laboral ($N= 711$; 35.71%), y Conflicto de rol ($N= 4,426$; 22.20%), mientras que para las mujeres las prevalencias más elevadas fueron para Trabajo emocional ($N= 3,452$; 62.11%), Falta de Estabilidad laboral ($N= 2,044$; 36.78%) y Carga de trabajo ($N= 1,446$; 26.02). Al comparar los niveles altos de prevalencia de riesgo alto entre hombres y mujeres, se observa que las mayores diferencias entre porcentajes se encuentran en Trabajo emocional, y Carga de trabajo para las mujeres que percibían estas variables en valores altos, y para los hombres en la variable de Ambigüedad de rol.

Tabla 14. *Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de demandas*

	Hombres			Mujeres		
	Bajo (%)	Moderado (%)	Alto (%)	Bajo (%)	Moderado (%)	Alto (%)
Conflicto de rol	769 (38.62)	780 (39.18)	4426 (22.20)	2380 (42.82)	2103 (37.84)	1075 (19.34)
Ambigüedad de rol	773 (36.82)	818 (41.08)	440 (22.10)	2414 (43.43)	2205 (39.67)	939 (16.89)
Carga de trabajo	921 (46.26)	668 (33.55)	402 (20.19)	2114 (38.04)	1998 (35.95)	1446 (26.02)
Conflictos interpersonales	960 (48.22)	663 (33.30)	368 (18.48)	2823 (50.79)	1764 (31.74)	971 (17.47)
Falta de justicia organizacional	828 (41.59)	741 (37.22)	422 (21.20)	2505 (45.07)	2080 (37.42)	973 (17.51)
Conflicto trabajo-familia	1374 (69.01)	404 (20.29)	213 (10.70)	3550 (63.87)	1367 (24.60)	641 (11.53)
Conflicto familia-trabajo	1826 (91.71)	140 (7.03)	25 (1.26)	5148 (92.62)	336 (6.05)	74 (1.33)
Trabajo emocional	130 (6.53)	866 (43.50)	995 (49.97)	240 (4.32)	1866 (33.57)	3452 (62.11)
Liderazgo Laissez-faire	130 (6.53)	1626 (81.67)	235 (11.80)	240 (4.32)	4726 (85.03)	592 (10.65)
Falta de Estabilidad laboral	1034 (51.93)	246 (12.36)	711 (35.71)	2719 (48.92)	795 (14.30)	2044 (36.78)

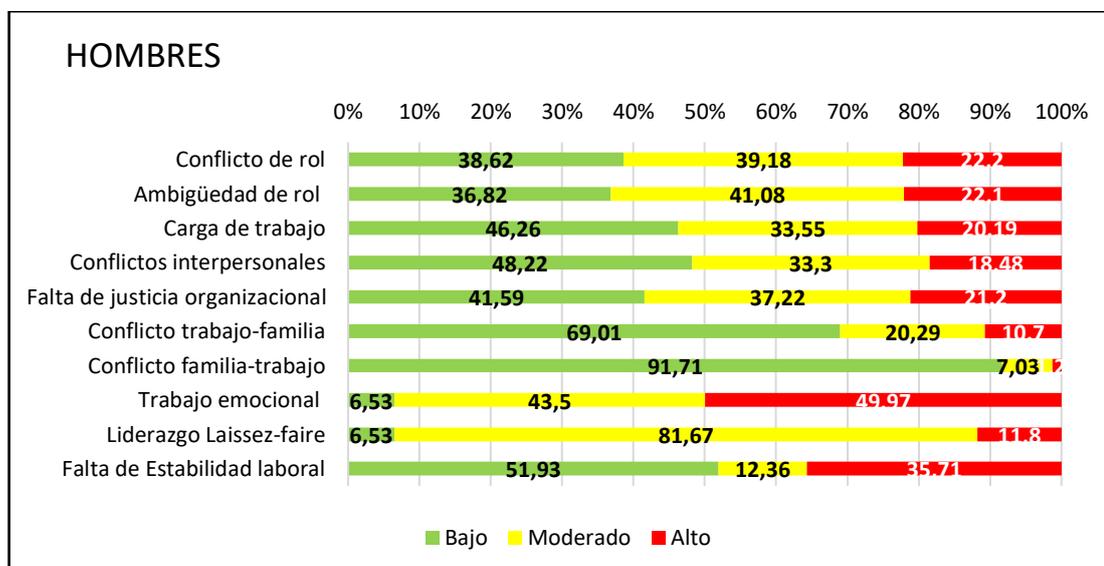
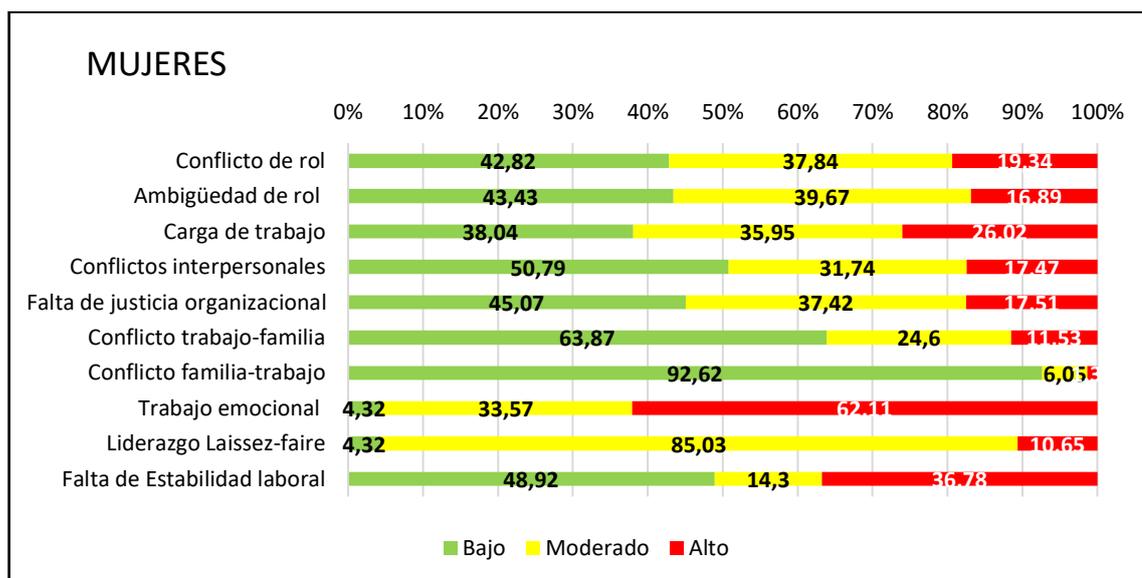
Gráfico 15. *Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de demandas para Hombres*

Gráfico 16. *Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de demandas para Mujeres*



La Tabla 15, y Gráficos 17 y 18 se encuentran el número y porcentajes de trabajadores para la variable de sexo/género con las variables de recursos para los riesgos alto, moderado y bajo. En la tabla de recursos se observa que las variables Apoyo social en el trabajo procedente de los compañeros, Retroinformación procedente del equipo directivo y la Retroinformación negativa, así como Liderazgo transformacional obtuvieron las prevalencias más elevadas de riesgo alto y en su mayoría coinciden en ambos sexos/género. Las prevalencias en estas variables fueron: Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros, para hombres ($N= 691$; 34.71) para mujeres ($N= 1622$; 29.18%), Retroinformación procedente del equipo directivo, para hombres ($N=584$; 29.33%) para mujeres ($N= 1,793$; 32.26%), Retroinformación negativa, para hombres ($N= 591$; 29.68%), y Liderazgo transformacional, para hombres ($N= 652$; 32.75%) y para las mujeres ($N= 1,921$; 34.56%). Al comparar los niveles altos de prevalencia entre hombres y mujeres, se observa que las mayores diferencias entre porcentajes se aprecian en las variables de Apoyo social en el trabajo emocional y Retroinformación procedente de la organización para las mujeres, y en la Retroinformación negativa para los hombres.

Tabla 15. *Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de recursos*

	Hombres			Mujeres		
	Bajo (%)	Moderado (%)	Alto (%)	Bajo (%)	Moderado (%)	Alto (%)
Autonomía	818 (41.08)	838 (42.09)	335 (16.83)	2339 (42.08)	2207 (39.71)	1012 (18.21)
Apoyo social en el trabajo	1255 (63.03)	393 (19.74)	343 (17.23)	3552 (63.91)	1096 (19.72)	910 (16.37)
Apoyo social en el trabajo emocional	1356 (68.11)	274 (13.76)	361 (8.09)	3689 (66.37)	679 (12.22)	1130 (20.33)
Apoyo social instrumental	1119 (46.20)	343 (17.23)	529 (26.57)	3316 (59.66)	924 (26.63)	1318 (23.68)
Apoyo procedente de jefatura de estudios	800 (40.18)	702 (35.26)	489 (24.56)	2344 (42.17)	1838 (33.07)	1376 (24.76)
Apoyo proveniente de compañeros	385 (19.34)	915 (45.96)	691 (34.71)	1406 (25.30)	2530 (45.52)	1622 (29.18)
Apoyo proveniente de dirección	1264 (63.49)	445 (22.35)	282 (14.16)	3492 (62.83)	1271 (22.87)	795 (14.30)
Retroinformación	869 (43.65)	638 (32.04)	484 (24.31)	2152 (38.72)	1907 (34.31)	1499 (26.97)
Retroinformación procedente de la organización	783 (39.33)	836 (41.99)	372 (18.68)	1955 (35.17)	2326 (41.85)	1277 (22.98)
Retroinformación procedente del equipo directivo	557 (27.98)	850 (42.69)	584 (29.33)	1331 (23.95)	2434 (43.79)	1793 (32.26)
Retroinformación procedente de compañeros	677 (34.00)	455 (22.85)	859 (43.14)	1776 (31.95)	1320 (23.75)	2462 (44.30)
Retroinformación positiva	1017 (51.08)	527 (26.47)	447 (22.45)	2622 (47.18)	1540 (27.71)	1396 (25.17)
Retroinformación negativa	1011 (50.78)	389 (19.54)	591 (29.68)	3164 (56.93)	1050 (18.89)	1344 (24.18)
Liderazgo transformacional	687 (34.51)	652 (32.75)	652 (32.75)	1804 (32.46)	1833 (32.98)	1921 (34.56)
Disponibilidad de recursos	1044 (52.44)	609 (30.59)	338 (16.98)	2604 (46.85)	1897 (34.13)	1057 (19.02)

Gráfico 17. *Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de recursos para hombres*

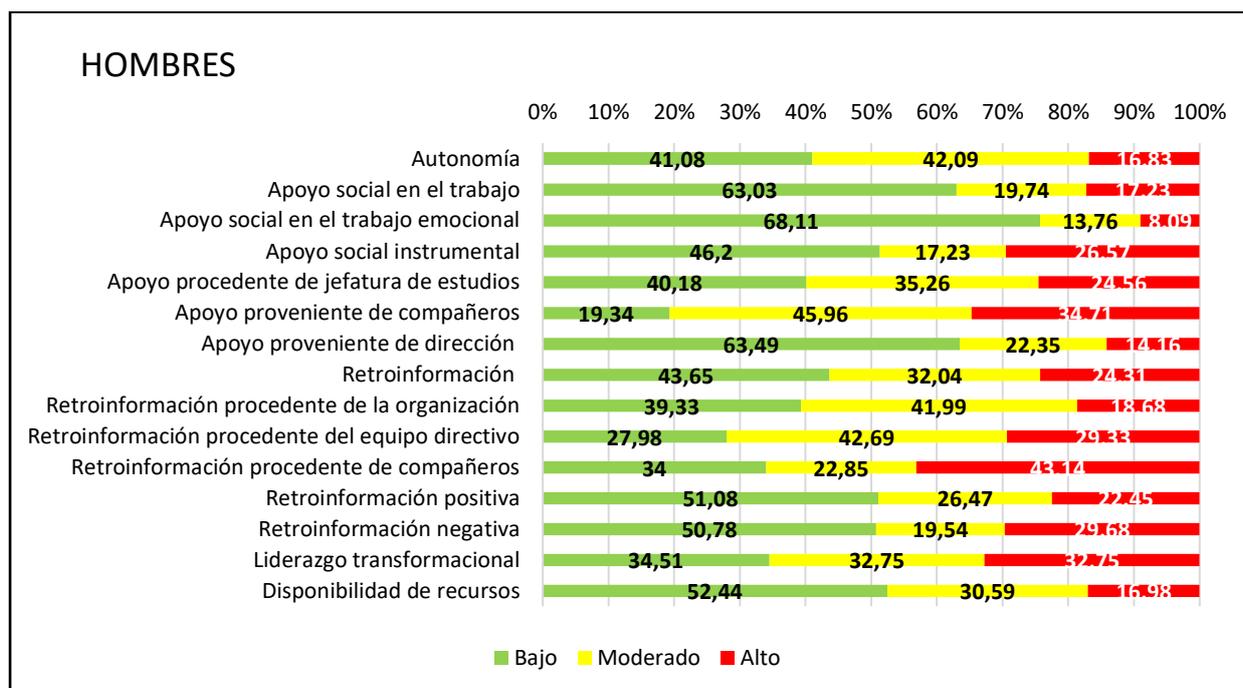
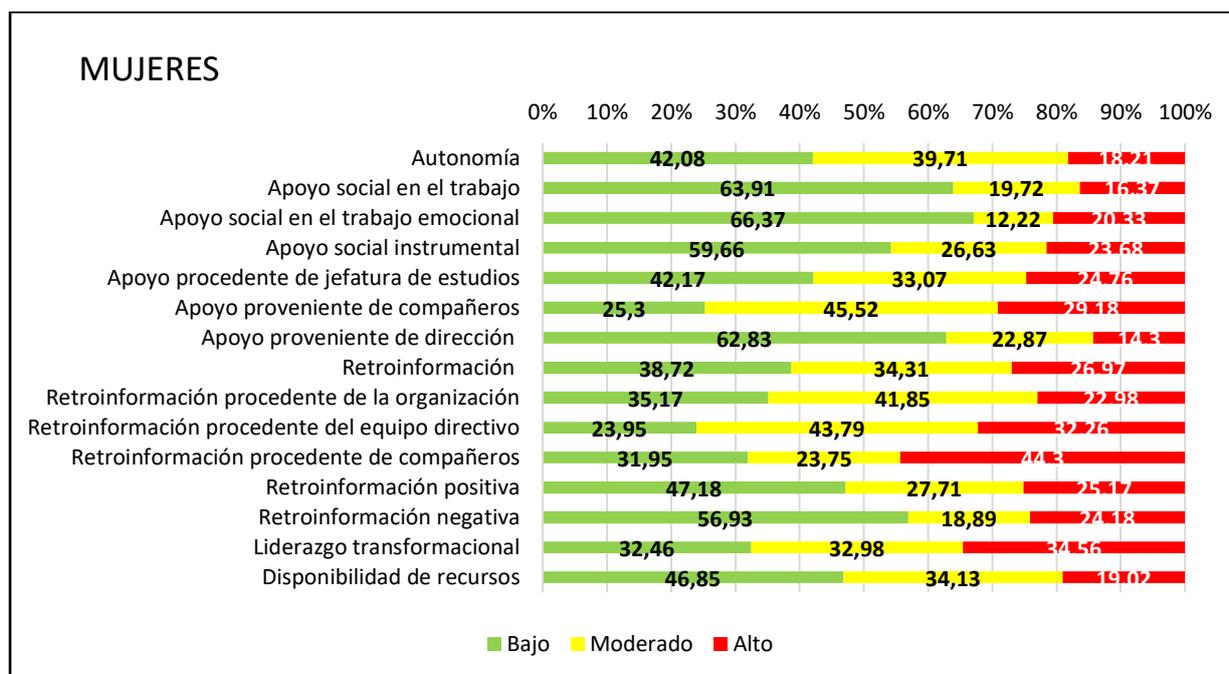


Gráfico 18. *Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de recursos para Mujeres*



La tabla 16 y Gráficos 19 y 20 contienen el número y porcentajes de trabajadores correspondientes para la variable Sexo con las variables de Consecuencia. En los Hombres, las variables que agrupaban prevalencias más elevadas de riesgo alto fueron Satisfacción

laboral ($N = 800$; 40.18), Indolencia ($N = 607$; 30.4%) Falta de Ilusión en el trabajo ($N = 587$; 28.50%) y Culpa ($N = 587$; 28.50%) estas dos últimas variables han obtenido las mismas prevalencias, mientras que para las mujeres las variables que obtenían prevalencias más elevadas de riesgo alto fueron Satisfacción Laboral ($N = 2,304$; 41.45%), Desgaste psíquico ($N = 1,762$; 31.7%) Culpa ($N = 1,419$; 26.5%) y Falta de Ilusión en el trabajo ($N = 1,294$; 24.3%) Al comparar las prevalencias de niveles altos entre hombres y mujeres, se observa que las mayores diferencias entre porcentajes se encuentran en las variables de Desgaste psíquico, Problemas de salud y Consumo de medicamentos siendo las medias más elevadas para las mujeres y para los hombres se encontró en Indolencia y Falta de Ilusión por el trabajo.

Tabla 16. *Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de consecuencias*

	Hombres			Mujeres		
	Bajo (%)	Moderado (%)	Alto (%)	Bajo (%)	Moderado (%)	Alto (%)
Falta de Satisfacción laboral	377 (18.94)	814 (40.88)	800 (40.18)	1058 (19.04)	2196 (39.51)	2304 (41.45)
Síndrome de Quemarse por trabajo (SQT)	793 (29.90)	747 (37.50)	449 (22.7)	2329 (41.90)	2056 (37.00)	1173 (21.10)
SQT Perfil 1			106 (5.30)			278 (5.00)
SQT Perfil 2			39 (2.00)			61 (1.10)
Falta de ilusión por el trabajo	779 (39.10)	625 (31.40)	587 (28.50)	2544 (45.80)	1720 (30.90)	1294 (24.30)
Desgaste psíquico	937 (47.00)	615 (30.90)	439 (22.00)	1962 (35.30)	1834 (33.00)	1762 (31.70)
Indolencia	765 (38.40)	619 (31.10)	607 (30.40)	2618 (47.10)	1702 (30.60)	1238 (22.30)
Culpa	609 (30.50)	814 (40.90)	568 (28.50)	1931 (34.70)	2208 (39.70)	1419 (26.50)
Problemas salud	1310 (65.80)	495 (24.86)	186 (9.34)	2574 (46.31)	1813 (32.62)	1171 (21.07)
Consumo medicamentos	1431 (71.87)	346 (17.38)	214 (10.75)	3110 (55.96)	1306 (23.50)	1142 (20.55)
Consumo de alcohol	1636 (82.17)	305 (15.32)	50 (2.51)	5162 (92.88)	347 (6.24)	49 (0.88)
Consumo tabaco	1857 (93.27)	89 (4.47)	45 (2.26)	5250 (94.46)	187 (3.36)	121 (2.18)
Visita especialista	1827 (91.76)	121 (6.08)	43 (2.16)	5075 (91.31)	289 (5.20)	194 (3.49)
Problemas sociales	1825 (91.66)	128 (6.43)	38 (1.91)	4994 (89.85)	431 (7.75)	133 (2.39)

Gráfico 19. *Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de consecuencias para hombres*

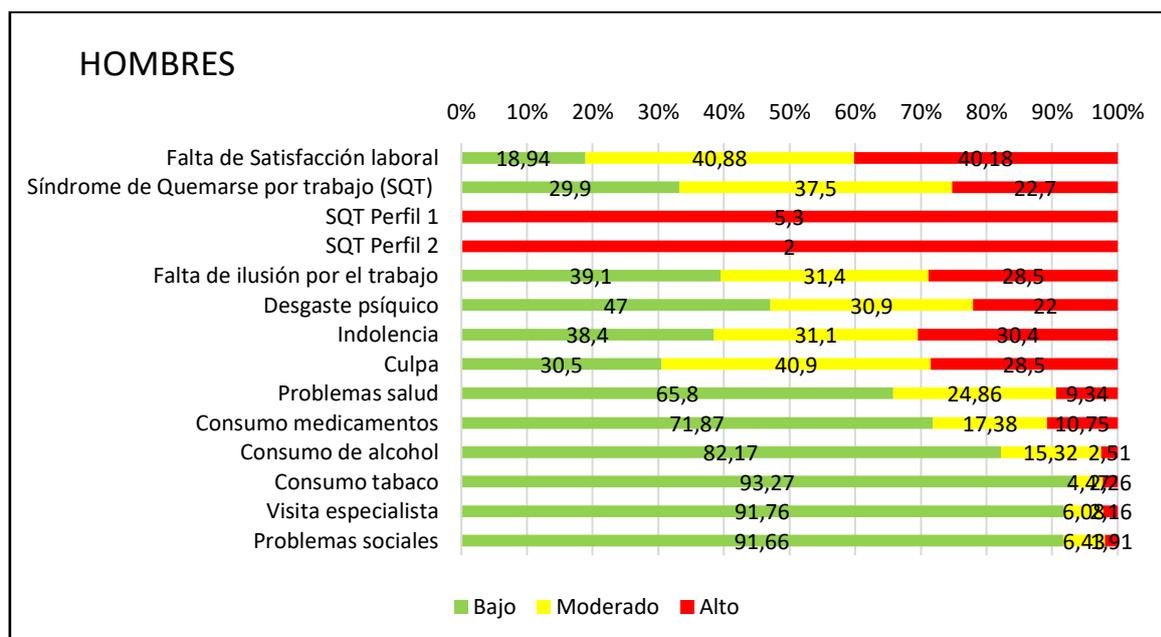
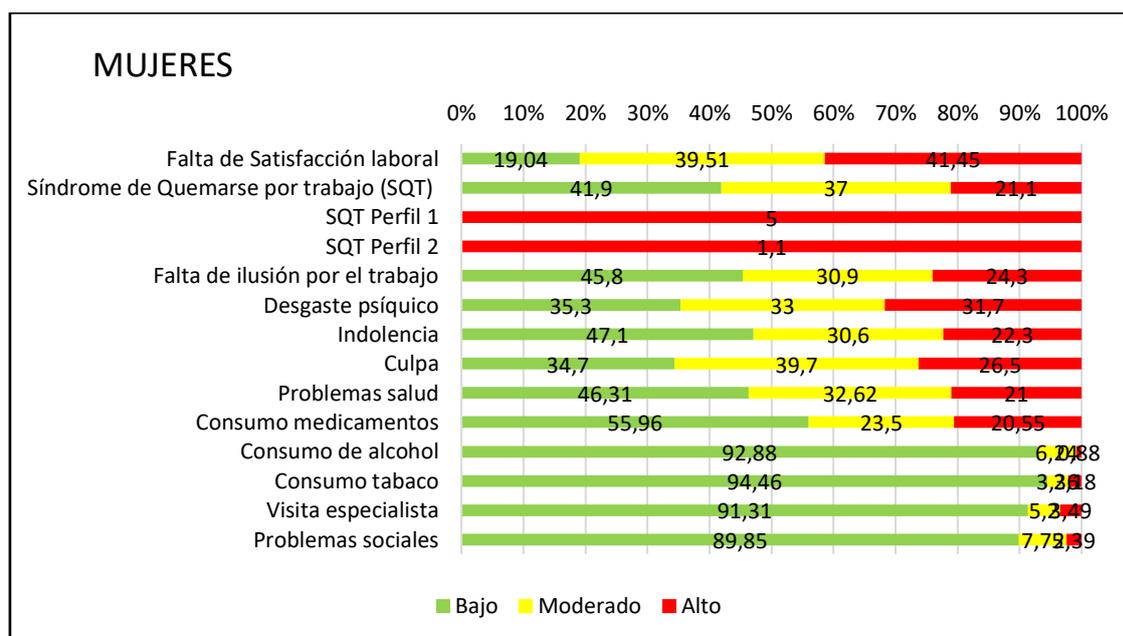


Gráfico 20. *Análisis de Prevalencia de riesgo psicosocial por razón de sexo para las variables de consecuencias para mujeres.*



Tras la realización del análisis de prevalencia de toda la muestra y la prevalencia por Etapas docentes y por razón de sexo, se realizará un análisis diferencial de medias.

11. ANALISIS DIFERENCIALES

Para la realización de análisis diferencial de medias de variables dependientes con la variable independiente politómica Etapa docente se utilizó la prueba de análisis ANOVA de un factor que se utiliza cuando tenemos una única variable o factor independiente y se quiere conocer si las variaciones o diferentes niveles de ese factor tienen un efecto medible sobre una variable dependiente. Se ordenó el análisis por variables dependientes de demanda, recursos y consecuencias.

Dado el tamaño de la muestra se realizaron pruebas de tamaño del efecto y potencia, realizándose así mismo la prueba de Bonferroni para comparar las medias por pares. Como se ha referido anteriormente, las Etapas docentes se clasificaron en Infantil, Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos, Educación Especial y E.R.E (Enseñanzas de Régimen Especial) y para la realización de análisis diferencial de medias dependientes con variable independiente dicotómica, se utilizó la prueba estadística t de Student que se utiliza para conocer si existen diferencias entre dos variables.

11.1 Analisis diferencial por etapas docentes

Análisis diferencial para variables de demanda por etapas docentes.

En la Tabla 17 y Graficas 21 y 22 se encuentran los resultados del análisis de ANOVA realizado, las y en la Tabla 14 los resultados de la prueba de Bonferroni para las variables de demandas. Las gráficas de este análisis debido a su extensión se encuentran divididas en dos partes.

A modo de resumen, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre las medias para todas las variables de demanda excepto para Liderazgo Laissez faire.

Al realizar el análisis del tamaño del efecto se obtuvo como Conflicto de rol, Ambigüedad de rol, Carga de trabajo y Trabajo emocional fueron de tamaño de efecto grande, para Conflictos interpersonales, Falta de Justicia organizacional Conflicto familia-trabajo vs. Conflicto familia-trabajo, y Falta de Estabilidad laboral fueron tamaño de efecto medio y por último en la variable Liderazgo Laissez-faire no existió tamaño de efecto significativo. A continuación, se describirán los resultados de la prueba de Bonferroni, excepto para, Liderazgo Laissez-faire.

La etapa de Infantil obtuvo la media más elevada para la variable de Trabajo emocional ($M = 2.68$; $DT = 0.58$; $F_{(5;7534)} = 86.84$; $p < .001$; $\eta^2 = .23$; $1 - \beta = 1.00$). Al realizar

la prueba de Bonferroni se obtuvo que esta etapa para este riesgo no se diferenciaba con la etapa de Primaria ($M = 2.65$; $DT = 0.57$; $p = 1.00$) y la etapa de Educación Especial ($M = 2.65$; $DT = 0.56$; $p = 1.00$).

La etapa de Primaria obtuvo la media más elevada para la variable de Carga de trabajo ($M = 1.86$; $DT = 0.68$; $F_{(5;7534)} = 35.35$; $p < .001$; $\eta p^2 = .15$; $1-\beta = 1.00$). Al realizar la prueba de Bonferroni se obtuvo que esta etapa para este riesgo psicosocial no se diferenciaba con la etapa de Educación especial ($M = 1.86$; $DT = 0.79$; $p = 1.00$).

La etapa de educación Secundaria obtuvo la media más elevada para la variable de falta de Justicia organizacional ($M = 1.89$; $DT = 0.82$; $F_{(5;7534)} = 17.62$; $p < 001$; $\eta p^2 = .11$; $1-\beta = 1.00$) Al realizar la prueba de Bonferroni se obtuvo que esta etapa para este riesgo no se diferenciaba con la etapa de Ciclos Formativos ($M = 1.89$; $DT = 0.79$; $p = 1.00$).

La etapa de Ciclos Formativos obtuvo la media más elevada para las variables Conflicto de rol ($M = 1.30$; $DT = 0.74$; $F_{(5;7534)} = 34.52$; $p < 001$; $\eta p^2 = .15$; $1-\beta = 1.00$), Ambigüedad de rol ($M = 0.94$; $DT = 0.72$; $F_{(5;7534)} = 38.44$; $p < 001$; $\eta p^2 = .15$; $1-\beta = 1.00$), falta de Justicia organizacional ($M = 1.89$; $DT = 0.79$; $F_{(5;7534)} = 17.62$; $p < 001$; $\eta p^2 = .11$; $1-\beta = 1.00$), Conflicto trabajo-familia ($M = 1.39$; $DT = 0.97$; $F_{(5;7534)} = 14.98$; $p < 001$; $\eta p^2 = .10$; $1-\beta = 1.00$). Al realizar la prueba de Bonferroni se obtuvo que no existían diferencias estadísticamente significativas con la etapa de Educación Especial para Conflicto de rol ($M = 1.21$; $DT = 0.79$; $p = .55$), y falta de Justicia organizacional ($M = 1.76$; $DT = 0.90$; $p = .15$) y tampoco con la etapa de ERE para los riesgos psicosociales de Ambigüedad de rol ($M = 0.74$; $DT = 0.64$; $p = 1.00$), y Conflicto trabajo-familia ($M = 1.32$; $DT = 1.00$; $p = 1.00$).

La etapa de Educación Especial obtuvo la media más elevada para las variables de Carga de trabajo ($M = 1.86$; $DT = 0.79$; $F_{(5;7534)} = 35.35$; $p < 001$; $\eta p^2 = .15$; $1-\beta = 1.00$) y Conflictos interpersonales ($M = 0.70$; $DT = 0.57$; $F_{(5;7534)} = 15.62$; $p < 001$; $\eta p^2 = .09$; $1-\beta = 1.00$). Los resultados de las pruebas de Bonferroni para ambos riesgos psicosociales ya han sido analizados previamente.

La etapa de ERE (Educación de Régimen Especial) se obtuvo la media más elevada para la variable falta de Estabilidad laboral ($M = 2.14$; $DT = 1.57$; $F_{(5;7534)} = 12.81$; $p < 001$; $\eta p^2 = .09$; $1-\beta = 1.00$). Los resultados de las pruebas de Bonferroni para estos riesgos psicosociales ya han sido analizados previamente.

Tabla 17. *Análisis ANOVA en función de la Etapa docente para los Factores de demanda*

Variables	Medias (DT)						F _(5,7534)	η^2	1- β
	I	P	S	CF	EE	ERE			
Conflicto de rol	0.99 (0.70)	1.07 (0.69)	1.25 (0.74)	1.30 (0.74)	1.21 (0.79)	1.01 (0.66)	34.52***	.15	1.00
Ambigüedad de rol	0.64 (0.60)	0.66 (0.60)	0.84 (0.69)	0.94 (0.72)	0.82 (0.71)	0.74 (0.64)	38.44***	.15	1.00
Carga de trabajo	1.72 (0.65)	1.86 (0.68)	1.79 (0.69)	1.74 (0.63)	1.86 (0.79)	1.41 (0.66)	35.35***	.15	1.00
Conflictos Interpersonales	0.64 (0.51)	0.66 (0.49)	0.66 (0.48)	0.62 (0.51)	0.70 (0.57)	0.45 (0.46)	15.62***	.09	1.00
Falta de Justicia organizacional	1.64 (0.86)	1.77 (0.84)	1.89 (0.82)	1.89 (0.79)	1.76 (0.90)	1.62 (0.87)	17.62***	.11	1.00
Conflicto Trabajo-Familia	1.14 (0.91)	1.18 (0.93)	1.34 (0.99)	1.39 (0.97)	1.09 (0.91)	1.32 (1.00)	14.98***	.10	1.00
Conflicto Familia-Trabajo	0.46 (0.59)	0.46 (0.61)	0.56 (0.67)	0.57 (0.66)	0.42 (0.55)	0.49 (0.65)	9.81***	.08	1.00
Trabajo emocional	2.68 (0.58)	2.65 (0.57)	2.49 (0.60)	2.32 (0.57)	2.65 (0.56)	2.18 (0.59)	86.84***	.23	1.00
Liderazgo Laissez-faire	1.67 (0.67)	1.64 (0.63)	1.67 (0.67)	1.66 (0.68)	1.63 (0.65)	1.70 (0.67)	1.32	.02	1.00
Falta de Estabilidad laboral	1.75 (1.54)	1.71 (1.55)	1.72 (1.56)	2.12 (1.56)	1.90 (1.56)	2.14 (1.57)	12.81***	.09	1.00

Nota: I = Infantil; P = Primaria; S = Secundaria; CF = ciclos Formativos; EE = Educación especial; ERE = Enseñanzas Régimen Especial

* $p < .05$ y $\geq .01$; ** $p < .01$ y $\geq .001$; y *** $p < .001$.

.01 < η^2 < .06 = tamaño efecto pequeño; .06 < η^2 < .14 = tamaño efecto mediano; > .14 = tamaño efecto grande (Cárdenas & Arancibia, 2014).

Gráfico 21. *Media para los Factores de demanda en función de la Etapa docente (1ª parte)*

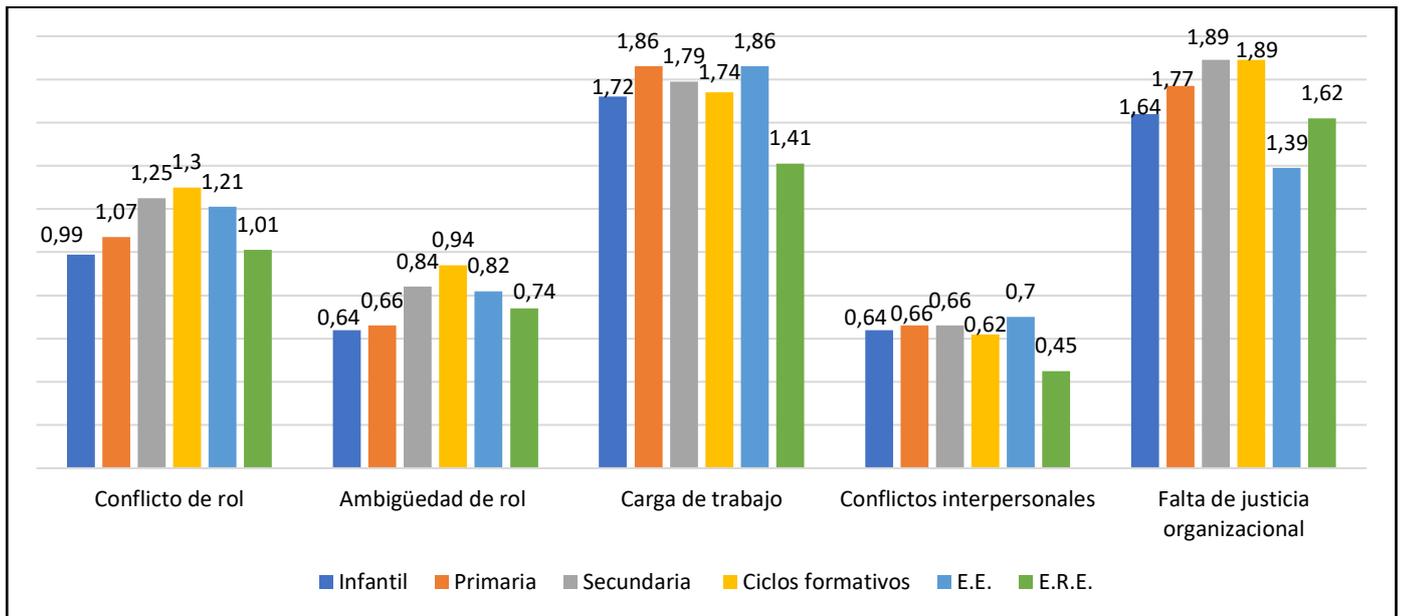


Gráfico 22. *Media para los Factores de demanda en función de la Etapa docente (2ª parte)*

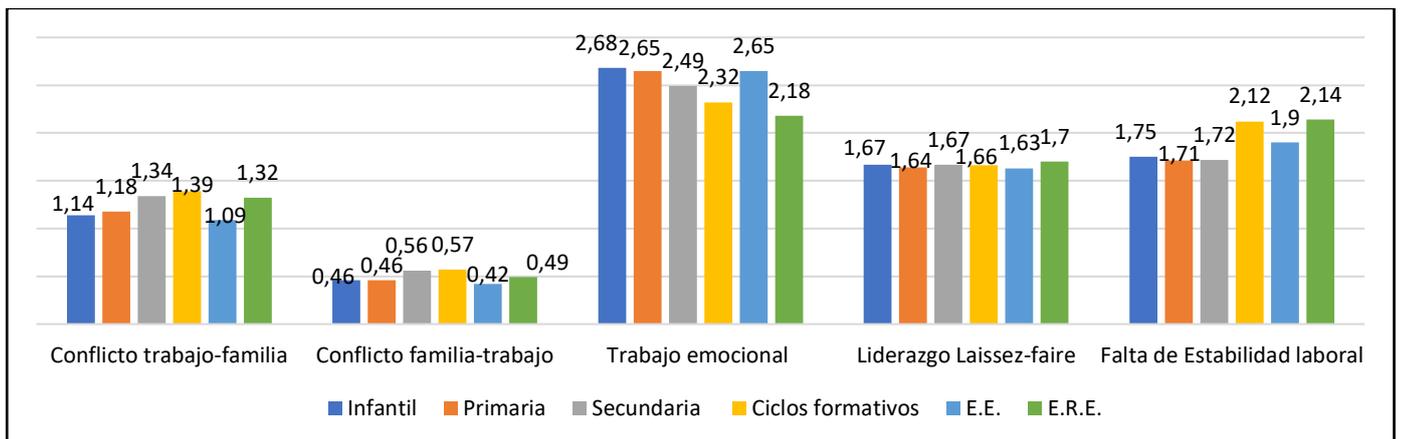


Tabla 18. Prueba de Bonferroni para las variables de demandas vs Etapas docentes.

Variables	I vs P	I vs S	I vs CP	Í vs EE	I vs ERE	P vs S	P vs CF	P vs EE	P vs ERE	S vs CF	S vs EE	S vs ERE	CF vs EE	CF vs ERE	EE vs ERE
Conflicto de Rol	.005	.000	.000	.000	1.000	.000	.000	.001	1.000	1.000	1.000	.000	.554	.000	.000
Ambigüedad de rol	1.000	.000	.000	.000	0.76	.000	.000	.000	.304	.011	1.000	.051	.012	1.000	1.000
Carga de Trabajo	.000	.155	1.000	.001	.000	.007	.002	1.000	.000	.331	.000	.000	.038	.000	.000
Conflictos interpersonales	1.000	1.000	1.000	.273	.000	1.000	.628	1.000	.000	.984	1.000	.000	.051	.000	.000
Falta de justicia organizacional	.000	.000	.000	.000	1.000	.000	.030	1.000	.011	1.000	.034	.000	.145	.000	.179
Conflicto trabajo-familia	1.000	.000	.000	1.000	.012	.000	.000	.591	.081	1.000	.000	1.000	.000	1.000	.003
Conflicto familia-trabajo	1.000	.000	.003	1.000	1.000	.000	.001	1.000	1.000	1.000	.000	.558	.001	.520	1.000
Trabajo emocional	1.000	.000	.000	1.000	.000	.000	.000	1.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000
Liderazgo laissez-faire	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Falta de estabilidad laboral	1.000	1.000	.000	.797	.000	1.000	.000	.107	.000	.000	.193	.000	.284	1.000	.308

Nota: I = Infantil; P = Primaria; S = Secundaria; CF = Ciclos Formativos; EE = Educación especial; ERE = Enseñanzas Régimen Especial

A continuación, se realizarán los análisis de ANOVA, tamaño del efecto, potencia, y prueba de Bonferroni para las variables de recursos, y etapa docente.

Análisis diferencial para variables de recursos en etapa docente

A continuación, se realizó la prueba de ANOVA para las variables de recursos y Etapas docentes (Tabla 19 y Graficas 23, 24 y 25), seguido de prueba de Bonferroni (Tabla 20). Las gráficas de este análisis debido a su extensión se encuentran divididas en tres partes.

Como resumen, indicar que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para todas las variables de recursos excepto para la variable Retroinformación negativa.

Al realizar el análisis del tamaño del efecto se obtuvo que el tamaño del efecto fue grande para las variables de Apoyo social en el trabajo, Apoyo social en el trabajo proveniente de jefatura de estudios, Apoyo social en el trabajo procedente de dirección, y Retroinformación positiva, para el resto de las variables se obtuvo que el tamaño del efecto fue moderado excepto en la variable de Retroinformación negativa en la que se obtuvo un

tamaño del efecto pequeño. Para las variables de recursos las medias menos elevadas significan riesgo psicosocial alto.

A continuación, se describirán los resultados obtenidos para las variables entre las que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas con un tamaño del efecto significativo y descripción de los resultados de la prueba de Bonferroni.

La etapa de Infantil obtuvo medias elevadas para variables de recursos. Al realizar la prueba de Bonferroni se obtuvo que, para esta etapa, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la etapa docente de Infantil con la etapa de Educación especial ($M = 2.74$; $DT = 0.87$; $p = 1.00$) para Autonomía.

Al realizar la prueba de Bonferroni se obtuvo que, para esta etapa, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con:

- La etapa de Primaria para Apoyo social en el trabajo instrumental ($M = 2.99$; $DT = 0.92$; $p = .14$), Apoyo Social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 3.11$; $DT = 0.82$; $p = 1.00$) Retroinformación ($M = 1.63$; $DT = 0.72$; $p = .18$), Retroinformación procedente de la organización ($M = 1.55$; $DT = 0.91$; $p = .07$), Retroinformación procedente de compañeros ($M = 1.47$; $DT = 0.85$; $p = 1.00$) y Disponibilidad de Recursos ($M = 2.28$; $DT = 0.68$; $p = 1.00$).
- La etapa de Secundaria para Apoyo social en el trabajo ($M = 2.87$; $DT = 0.82$; $p = .09$), Apoyo social en el trabajo emocional ($M = 2.92$; $DT = .91$; $p = 0.42$), Apoyo social en el trabajo instrumental ($M = 2.81$; $DT = 0.94$; $p = .10$), Apoyo social en el trabajo proveniente de jefatura de estudios ($M = 2.82$; $DT = .99$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo procedente de dirección ($M = 2.83$; $DT = 1.01$; $p = .41$), Retroinformación procedente de la organización ($M = 1.48$; $DT = 0.86$; $p = .43$) Retroinformación procedente del equipo directivo ($M = 1.57$; $DT = 0.90$; $p = .98$), Liderazgo transformacional ($M = 1.91$; $DT = 0.86$; $p = .67$) y Disponibilidad de recursos ($M = 2.28$; $DT = 0.67$; $p = 1.00$).
- La etapa de Ciclos Formativos, para Retroinformación procedente de compañeros ($M = 1.40$; $DT = 0.87$; $p = 1.00$) y Disponibilidad de recursos ($M = 2.24$; $DT = 0.73$; $p = 1.00$).
- La etapa de Educación Especial no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con Apoyo social en el trabajo emocional ($M = 2.87$; $DT = 0.99$; $p = .08$), Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 3.04$; $DT = 0.77$;

$p = 1.00$), Retroinformación ($M = 1.55$; $DT = 0.72$; $p = 1.00$), Retroinformacion ($M = 1.42$; $DT = 0.74$; $p = 1.00$) Retroinformacion procedente de la organización ($M = 1.54$; $DT = 0.91$; $p = 1.00$), Retroinformación procedente del equipo directivo ($M = 1.65$; $DT = 0.89$; $p = 1.00$), Retroinformacion procedente de compañeros ($M = 1.44$; $DT = 0.74$; $p = 1.00$), Retroinformación positiva ($M = 1.90$, $DT = 0.98$; $p = 1.00$), y Liderazgo transformacional ($M = 1.87$; $DT = 0.89$; $p = .20$)

- ERE no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con Apoyo social en el trabajo ($M = 3.06$; $DT = 0.77$; $p = .37$), Apoyo social en el trabajo emocional ($M = 3.13$; $DT = 0.83$; $p = .24$), Apoyo social en el trabajo instrumental ($M = 2.99$; $DT = 0.93$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 3.08$; $DT = 0.75$; $p = 1.00$) Apoyo social en el trabajo procedente de la dirección ($M = 3.01$; $DT = 1.01$; $p = 1.00$), Retroinformación ($M = 1.60$; $DT = 0.82$; $p = 1.00$), Retroinformacion procedente de la organización ($M = 1.59$; $DT = 1.02$; $p = 1.00$) Retroinformación procedente del equipo directivo ($M = 1.78$; $DT = 1.00$; $p = .07$), Retroinformación positiva ($M = 1.98$; $DT = 1.03$; $p = 1.00$), Liderazgo transformacional ($M = 2.13$; $DT = 0.92$; $p = .06$) y Disponibilidad de recursos ($M = 2.24$; $DT = 0.69$; $p = 1.00$).

La etapa de Primaria obtuvo medias elevadas en las variables de recursos. Al realizar la prueba de Bonferroni se obtuvo que existían diferencias estadísticamente significativas de la etapa de Primaria con:

- Secundaria para Autonomía ($M = 2.90$; $DT = 0.72$; $p = 1.00$) y Disponibilidad de recursos ($M = 2.28$; $DT = 0.67$; $p = .54$),
- Ciclos Formativos para Autonomía ($M = 2.86$; $DT = 0.74$; $p = .33$), Retroinformacion procedente de compañeros ($M = 1.40$; $DT = 0.87$; $p = 1.00$) y Disponibilidad de recursos ($M = 2.24$; $DT = 0.73$; $p = .08$).
- Con la etapa de Educación Especial no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 3.04$; $DT = 0.77$; $p = .42$), Retroinformación ($M = 1.55$; $DT = 0.72$; $p = .37$), Retroinformacion procedente de la organización ($M = 1.54$; $DT = 0.91$; $p = .19$) Retroinformación procedente del equipo directivo ($M = 1.65$; $DT = 0.89$; $p = .37$), Retroinformacion procedente de compañeros ($M = 1.44$; $DT = 0,74$; $p = 1.00$)

- ERE, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para las variables de recurso con Autonomía ($M = 2.90$; $DT = 0.72$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo ($M = 3.06$; $DT = 0.77$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo emocional ($M = 3.13$; $DT = 0.83$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo instrumental ($M = 2.99$; $DT = 0.93$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo proveniente de jefatura de estudios ($M = 2.82$; $DT = .99$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 3.04$; $DT = 0.77$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo procedente de dirección ($M = 2.83$; $DT = 1.01$; $p = 1.00$), Retroinformación ($M = 1.55$; $DT = 0.72$; $p = 1.00$), Retroinformacion procedente de la organización ($M = 1.54$; $DT = 0.91$; $p = 1.00$) Retroinformación procedente del equipo directivo ($M = 1.65$; $DT = 0.89$; $p = 1.00$), Retroinformacion procedente de compañeros ($M = 1.44$; $DT = 0,74$; $p = .27$) Retroinformación positiva ($M = 1.98$; $DT = 1.03$; $p = .84$), Liderazgo transformacional ($M = 2.13$; $DT = 0.92$; $p = 1.00$) y Disponibilidad de recursos ($M = 2.24$; $DT = 0.69$; $p = .37$).

La etapa de Secundaria obtuvo la media menos elevada para la variable de recursos de Retroinformacion procedente de compañeros ($M = 1.32$; $DT = 0.82$; $F_{(5;7534)} = 8.04$; $p < .001$; $\eta p^2 = .07$; $1-\beta = 1.00$). Al realizar la prueba de Bonferroni, se obtuvo que no existían diferencias estadísticamente significativas con:

- La etapa de Ciclos Formativos para Autonomía ($M = 2.86$; $DT = 0.74$; $p = 1.00$) Apoyo social en el trabajo ($M = 2.69$; $DT = 0.87$; $p = 1.00$) Retroinformación ($M = 1.42$; $DT = 0.74$; $p = 1.00$), Retroinformacion procedente de la organización ($M = 1.42$; $DT = 0.74$; $p = .67$) Retroinformación procedente del equipo directivo ($M = 1.46$; $DT = 0.92$; $p = .09$), Retroinformacion procedente de compañeros ($M = 1.40$; $DT = 0.87$; $p = .27$) y Disponibilidad de recursos ($M = 2.24$; $DT = 0.73$; $p = 1.00$).
- La etapa de Educación Especial para Apoyo social en el trabajo ($M = 2.80$; $DT = 0.88$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo emocional ($M = 2.87$; $DT = 0.99$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo instrumental ($M = 2.73$; $DT = 0.95$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 3.04$; $DT = 0.77$; $p = .64$), Apoyo social en el trabajo procedente del equipo directivo ($M = 2.69$; $DT = 1.14$; $p = .10$), Retroinformación ($M = 1.55$; $DT = 0.72$; $p = .45$), Retroinformacion procedente de la organización ($M = 1.54$; $DT = 0.91$; $p = 1.00$), Retroinformación procedente del equipo directivo ($M = 1.65$; $DT = 0.89$; $p = 1.00$), Retroinformación

positiva ($M = 1.90$; $DT = 0.98$; $p = 1.00$), y Liderazgo transformacional ($M = 1.87$; $DT = 0.89$; $p = 1.00$),

- y con la etapa de ERE, para Autonomía ($M = 2.89$; $DT = 0.72$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 3.08$; $DT = 0.75$; $p = .79$), Retroinformación procedente de la organización ($M = 1.59$; $DT = 1.02$; $p = .31$) Retroinformación procedente de compañeros ($M = 1.33$; $DT = 0.85$; $p = 1.00$) y Disponibilidad de recursos ($M = 2.24$; $DT = 0.69$; $p = 1.00$).

La etapa de Ciclos formativos fue la variable que obtuvo las medias menos elevadas para las variables de recursos. Se obtuvo para la variable de Apoyo social en el trabajo la media menos elevada ($M = 2.69$; $DT = 0.87$; $F_{(5;7534)} = 30.19$; $p < .001$; $\eta^2 = .14$; $1-\beta = 1.00$), Apoyo social en el trabajo emocional ($M = 2.76$; $DT = 0.97$; $F_{(5;7534)} = 26.13$; $p < .001$; $\eta^2 = .13$; $1-\beta = 1.00$), Apoyo social en el trabajo instrumental ($M = 2.63$; $DT = 0.96$; $F_{(5;7534)} = 22.56$; $p < .001$; $\eta^2 = .12$; $1-\beta = 1.00$), Apoyo social en el trabajo proveniente de jefatura de estudios ($M = 2.60$; $DT = 1.05$; $F_{(5;7534)} = 29.19$; $p < .001$; $\eta^2 = .14$; $1-\beta = 1.00$), Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 2.96$; $DT = 0.78$; $F_{(5;7534)} = 12.33$; $p < .001$; $\eta^2 = .09$; $1-\beta = 1.00$), Apoyo social en el trabajo procedente de dirección ($M = 2.52$; $DT = 1.14$; $F_{(5;7534)} = 35.83$; $p < .001$; $\eta^2 = .15$; $1-\beta = 1.00$), Retroinformación ($M = 1.42$; $DT = 0.74$; $F_{(5;7534)} = 14.73$; $p < .001$; $\eta^2 = .10$; $1-\beta = 1.00$), Retroinformación procedente de la organización ($M = 1.40$; $DT = 0.86$; $F_{(5;7534)} = 12.03$; $p < .001$; $\eta^2 = .09$; $1-\beta = 1.00$), Retroinformación procedente de dirección ($M = 1.46$; $DT = 0.92$; $F_{(5;7534)} = 16.18$; $p < .001$; $\eta^2 = .10$; $1-\beta = 1.00$), Retroinformación positiva ($M = 1.69$; $DT = 0.91$; $F_{(5;7534)} = 27.74$; $p < .001$; $\eta^2 = .16$; $1-\beta = 1.00$), y Liderazgo transformacional ($M = 1.71$; $DT = 0.87$; $F_{(5;7534)} = 27.27$; $p < .001$; $\eta^2 = .13$; $1-\beta = 1.00$).

Al realizar la prueba de Bonferroni se obtuvo que no existían diferencias estadísticamente significativas con:

- La etapa de Educación Especial para Autonomía ($M = 2.74$; $DT = 0.87$; $p = .07$), Apoyo social en el trabajo ($M = 2.80$; $DT = 0.88$; $p = .36$), Apoyo social en el trabajo emocional ($M = 2.87$; $DT = 0.99$; $p = .45$), Apoyo social en el trabajo instrumental ($M = 2.73$; $DT = 0.95$; $p = .88$), Apoyo social en el trabajo procedente de la jefatura de estudios ($M = 2.67$; $DT = 1.14$; $p = 1.00$), Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 3.04$; $DT = 0.77$; $p = 1.00$), Retroinformación procedente de la organización ($M = .54$; $DT = 0.91$; $p = .11$), Retroinformación

procedente de compañeros ($M = 1.44$; $DT = 0.74$; $p = 1.00$), y Disponibilidad de recursos ($M = 2.14$; $DT = 0.80$; $p = .52$).

- Para la etapa de ERE, Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 3.08$; $DT = 0.75$; $p = .21$), Retroinformación procedente de compañeros ($M = 1.33$; $DT = 0.85$; $p = 1.00$), y por último Disponibilidad de recursos ($M = 2.24$; $DT = 0.69$; $p = 1.00$).

La etapa de Educación Especial obtuvo la media menos elevada en la variable de Autonomía ($M = 2.74$; $DT = 0.87$; $F_{(5;7534)} = 12.47$; $p < .001$; $\eta p^2 = .09$; $1-\beta = 1.00$) y Disponibilidad de recursos ($M = 2.14$; $DT = 0.80$; $F_{(5;7534)} = 6.71$; $p < .001$; $\eta p^2 = .07$; $1-\beta = 1.00$).

Al realizar la prueba de Bonferroni se obtuvo que no existían diferencias estadísticamente significativas con:

- La etapa de ERE para Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros ($M = 3.08$; $DT = 0.75$; $p = 1.00$), Retroinformación ($M = 1.60$; $DT = 0.82$; $p = 1.00$), Retroinformación procedente de la organización ($M = 1.59$; $DT = 1.02$; $p = 1.00$), Retroinformación procedente del equipo directivo ($M = 1.78$; $DT = 1.00$; $p = .35$), Retroinformación procedente de compañeros ($M = 1.33$; $DT = 0.85$; $p = .64$), y Disponibilidad de recursos ($M = 2.24$; $DT = 0.69$; $p = .73$).

La etapa de ERE no obtuvo medias bajas en ninguna de las variables de recursos. Los resultados de las pruebas de Bonferroni para los riesgos psicosociales ya han sido analizados previamente en otras etapas.

Tabla 19. Análisis ANOVA en función de Etapa docente para los factores de Recursos.

Variables	Medias (DT)						F _(5;7534)	η^2	1- β
	I	P	S	CF	EE	ERE			
Autonomía	3.02 (0.69)	2.93 (0.69)	2.90 (0.72)	2.86 (0.74)	2.74 (0.87)	2.89 (0.72)	12.47***	.09	1.00
Apoyo social en el trabajo	2.95 (0.87)	3.06 (0.81)	2.87 (0.82)	2.69 (0.87)	2.80 (0.88)	3.06 (0.77)	30.19***	.14	1.00
Apoyo Emocional	3.00 (0.94)	3.13 (0.88)	2.92 (0.91)	2.76 (0.97)	2.87 (0.99)	3.13 (0.83)	26.13***	.13	1.00
Apoyo Instrumental	2.90 (0.95)	2.99 (0.92)	2.81 (0.94)	2.63 (0.96)	2.73 (0.95)	2.99 (0.93)	22.56***	.12	1.00
Apoyo J E	2.84 (1.08)	3.01 (0.97)	2.82 (0.99)	2.60 (1.05)	2.67 (1.14)	3.09 (0.90)	29.19***	.14	1.00
Apoyo SC	3.11 (0.82)	3.12 (0.76)	2.97 (0.78)	2.96 (0.78)	3.04 (0.77)	3.08 (0.75)	12.33***	.09	1.00
Apoyo SD	2.91 (1.07)	3.04 (0.97)	2.83 (1.01)	2.52 (1.14)	2.69 (1.14)	3.01 (1.01)	35.83***	.15	1.00
Retroinformación	1.56 (0.74)	1.63 (0.72)	1.47 (0.74)	1.42 (0.74)	1.55 (0.72)	1.60 (0.82)	14.73***	.10	1.00
RO	1.55 (0.91)	1.64 (0.89)	1.48 (0.86)	1.40 (0.86)	1.54 (0.91)	1.59 (1.02)	12.03***	.09	1.00
RD	1.64 (0.91)	1.74 (0.91)	1.57 (0.90)	1.46 (0.92)	1.65 (0.89)	1.78 (1.00)	16.18***	.10	1.00
RC	1.47 (0.85)	1.43 (0.78)	1.32 (0.82)	1.40 (0.87)	1.44 (0.74)	1.33 (0.85)	8.04***	.07	1.00
Retroinformación positiva	1.97 (0.95)	2.08 (0.94)	1.82 (0.94)	1.69 (0.91)	1.90 (0.98)	1.98 (1.03)	27.74***	.16	1.00
Retroinformación negativa	1.15 (0.85)	1.18 (0.86)	1.13 (0.86)	1.15 (0.86)	1.21 (0.82)	1.22 (0.92)	1.49	.03	1.00
Liderazgo Transformacional	1.98 (0.89)	2.09 (0.88)	1.91 (0.86)	1.71 (0.87)	1.87 (0.89)	2.13 (0.92)	27.27***	.13	1.00
Disponibilidad de recursos	2.28 (0.68)	2.32 (0.67)	2.28 (0.67)	2.24 (0.73)	2.14 (0.80)	2.24 (0.69)	6.71***	.07	1.00

Nota: I = Infantil; P = Primaria; S = Secundaria; CF = ciclos Formativos; EE = Educación especial; ERE = Enseñanzas Régimen Especial

* $p < .05$ y $\geq .01$; ** $p < .01$ y $\geq .001$; y *** $p < .001$.

.01 < η^2 < .06 = tamaño efecto pequeño; .06 < η^2 < .14 = tamaño efecto mediano; > .14 = tamaño efecto grande (Cárdenas & Arancibia, 2014).

Gráfico 23. *Media para los Factores de recursos en función de la Etapa docente.*
 En esta 1ª parte se encuentran las variables de apoyo en social el trabajo y dimensiones

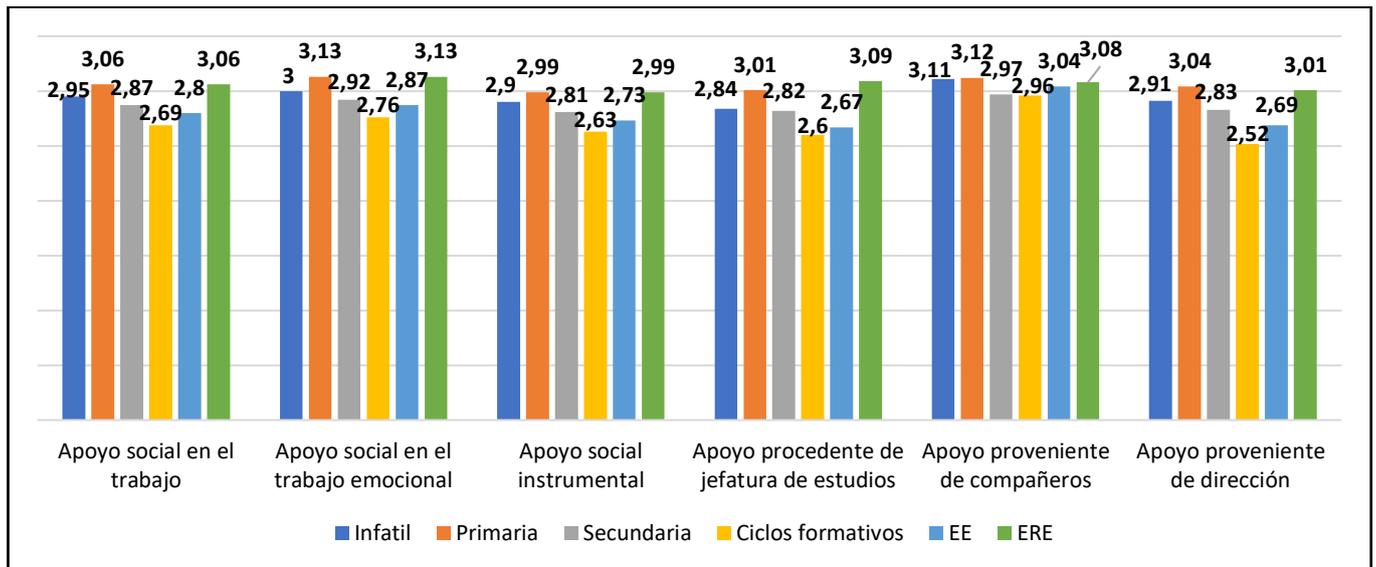


Gráfico 24. *Media para los Factores de recursos en función de la Etapa docente.*
 En esta 2ª parte se encuentran las variables de retroinformación y dimensiones.

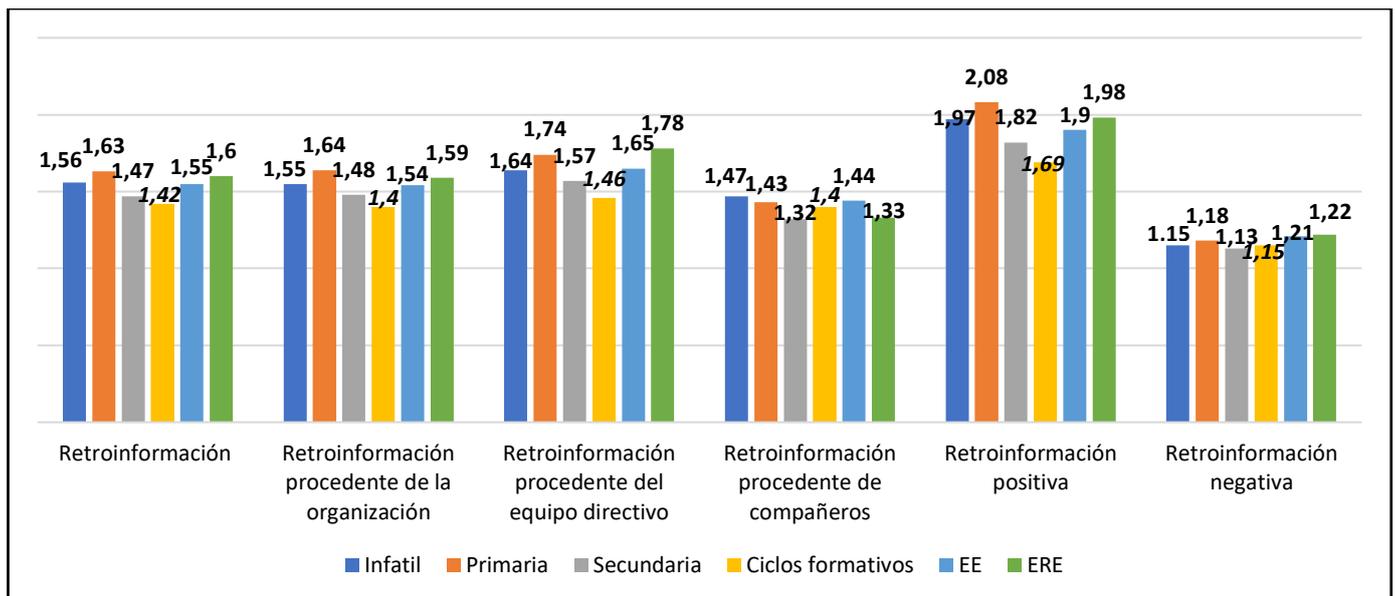


Gráfico 25. *Media para los Factores de recursos en función de la Etapa docente.*
 En esta 3^o parte se encuentran el resto de variables de recursos.

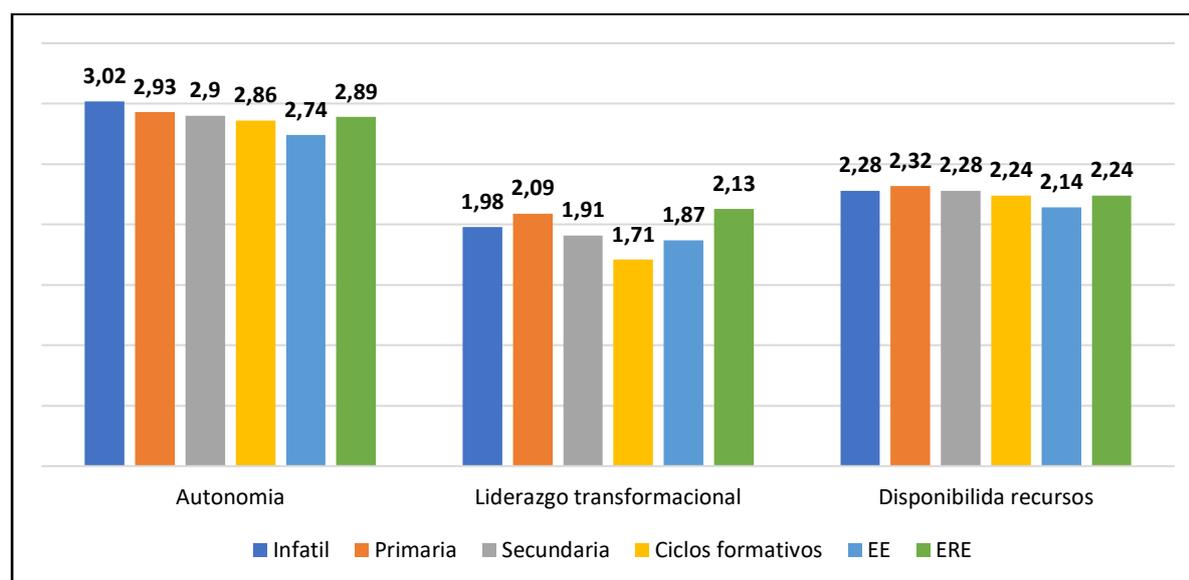


Tabla 20. *Prueba de Bonferroni para variables de recursos vs Etapas docentes*

Variables	I vs P	I vs S	I vs CF	EE vs ERE	I vs ERE	P vs S	P vs CF	P vs EE	P vs ERE	S vs CF	S vs EE	S vs ERE	CF vs EE	CF vs ERE	EE vs ERE
Autonomía	.014	.000	.000	.000	.030	1.000	.334	.000	1.000	1.000	.000	1.000	.066	1.000	.025
AS	.004	.093	.000	.007	.367	.000	.000	.000	1.000	.000	1.000	.000	.357	.000	.000
ASE	.001	.421	.000	.079	.237	.000	.000	.000	1.000	.001	1.000	.001	.445	.000	.000
ASI	.140	.101	.000	.008	1.000	.000	.000	.000	1.000	.001	1.000	.005	.879	.000	.000
AJE	.000	1.000	.000	.012	.000	.000	.000	.000	1.000	.000	.030	.000	1.000	.000	.000
ASC	1.000	.000	.002	1.000	1.000	.000	.000	.417	1.000	1.000	.636	.078	1.000	.212	1.000
ASD	.003	.405	.000	.001	1.000	.003	.000	.000	1.000	.000	.103	.015	.048	.000	.000
Retroinformación	.183	.015	.002	1.000	1.000	.000	.000	.374	1.000	1.000	.446	.026	.040	.002	1.000
RO	.070	.428	.007	1.000	1.000	.000	.000	.194	1.000	.672	1.000	.313	.113	.009	1.000
RD	.009	.983	.001	1.000	.071	.000	.000	.370	1.000	.086	1.000	.000	.005	.000	.354
RC	1.000	.000	1.000	1.000	.041	.000	1.000	1.000	.274	.268	.020	1.000	1.000	1.000	.638
Retroinformación positiva	.027	.000	.000	1.000	1.000	.000	.000	.001	.837	.048	1.000	0.23	.003	.000	.003
Retroinformación negativa	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	.698	1.000	1.000	1.000	1.000	.876	.869	1.000	1.000	1.000
Liderazgo transformacional	.006	.666	.000	.201	.058	.000	.000	.000	1.000	.000	1.000	.000	.022	.000	.000
Disponibilidad de Recursos	1.000	1.000	1.000	.005	1.000	.538	.075	.000	.368	1.000	.002	1.000	.517	1.000	.734

Nota: I = Infantil; P = Primaria; S = Secundaria; CF = Ciclos Formativos; EE = Educación especial; ERE = Enseñanzas Régimen Especial

A continuación, se realizarán los análisis de ANOVA, tamaño del efecto, potencia, y prueba de Bonferroni para las variables de consecuencias, y etapa docente.

Análisis diferencial para variables de consecuencias por etapa docente

A continuación, se realizó la prueba de ANOVA para las variables de consecuencias y Etapas docentes (Tabla 21 y Gráficas 26 y 27), seguido de prueba de Bonferroni (Tabla 22). Las gráficas de este análisis debido a su extensión se encuentran divididas en dos partes.

Como resumen, indicar que se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para todas las variables de consecuencias excepto para Consumo de tabaco, Visita al especialista, y Problemas sociales.

Al realizar el análisis del tamaño del efecto se obtuvo que el tamaño del efecto fue grande para SQT, Falta de Ilusión por el trabajo e Indolencia, para las variables de Falta de Satisfacción laboral, Desgaste psíquico, Culpa, Problemas de salud, Consumo de medicamentos y Consumo de alcohol el tamaño del efecto fue mediano y para las variables Consumo de tabaco, Visita al especialista y Problemas sociales no se obtuvo tamaño del efecto significativo.

La etapa de Infantil no obtuvo la media más elevada en ninguna de las variables de consecuencias.

Al realizar la prueba de Bonferroni se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas con:

- La etapa de Primaria, Secundaria, y Ciclos Formativos, para todas las variables de consecuencias.
- Para la etapa de Educación Especial no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para Indolencia ($M = 0.76$; $DT = 0.53$; $p = .33$).
- Con ERE no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas para SQT ($M = 0.96$; $DT = 0.51$; $p = 1.00$), y para Indolencia ($M = 0.71$; $DT = 0.53$; $p = .41$).

La etapa de Primaria no obtuvo la media más elevada en ninguna de las variables de consecuencias.

Al realizar la prueba de Bonferroni no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas con:

- La etapa de Educación especial para SQT ($M = 1.12$; $DT = 0.58$; $p = .39$).

- Consumo de Medicamentos en la etapa de Secundaria ($M = 1.17$; $DT = 1.26$; $p = .12$), la etapa de Ciclos Formativos ($M = 1.10$; $DT = 1.23$; $p = .05$), y la etapa de ERE ($M = 1.19$; $DT = 1.25$; $p = 1.00$).
- Para Consumo de Alcohol en la etapa de Educación Especial ($M = 0.39$; $DT = 0.70$; $p = 1.00$), y ERE ($M = 0.39$; $DT = 0.73$; $p = 1.00$).

La etapa de Secundaria obtuvo la media más elevada para SQT ($M = 1.26$; $DT = 0.57$; $F_{(5;7534)} = 59.22$; $p < .001$; $\eta p^2 = .19$; $1-\beta = 1.00$), Falta de ilusión en el trabajo ($M = 0.98$; $DT = 0.81$; $F_{(5;7534)} = 85.17$; $p < .001$; $\eta p^2 = .23$; $1-\beta = 1.00$), e Indolencia ($M = 1.08$; $DT = 0.60$; $F_{(5;7534)} = 82.40$; $p < .001$; $\eta p^2 = .22$; $1-\beta = 1.00$), y Problemas sociales ($M = 0.71$; $DT = 0.74$; $F_{(5;7534)} = 0.72$; $p < .001$; $\eta p^2 = .02$; $1-\beta = 1.00$).

Al realizar la prueba de Bonferroni no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para Consumo de alcohol para las etapas de Educación Especial ($M = 0.39$; $DT = 0.70$; $p = .78$), y ERE ($M = 0.39$; $DT = 0.73$; $p = 1.00$).

La etapa de Ciclos Formativos obtuvo la media más elevada para Culpa ($M = 0.83$; $DT = 0.58$; $F_{(5;7534)} = 9.3$; $p < .001$; $\eta p^2 = .08$; $1-\beta = 1.00$), y Consumo de alcohol ($M = 0.57$; $DT = 0.85$; $F_{(5;7534)} = 17.19$; $p < .001$; $\eta p^2 = .11$; $1-\beta = 1.00$).

Al realizar la prueba de Bonferroni no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas con la etapa de Educación Especial en SQT ($M = 1.12$; $DT = 0.58$; $p = 1.00$) y Falta de ilusión en el trabajo ($M = 0.86$; $DT = 0.81$; $p = .65$).

La etapa de Educación Especial obtuvo la media más elevada para Desgaste psíquico ($M = 1.75$; $DT = 0.95$; $F_{(5;7534)} = 9.21$; $p < .001$; $\eta p^2 = .08$; $1-\beta = 1.00$), Problemas de salud ($M = 1.17$; $DT = 0.80$; $F_{(5;7534)} = 9.86$; $p < .001$; $\eta p^2 = .08$; $1-\beta = 1.00$), y Consumo de medicamentos ($M = 1.65$; $DT = 1.39$; $F_{(5;7534)} = 20.32$; $p < .001$; $\eta p^2 = .11$; $1-\beta = 1.00$).

Al realizar la prueba de Bonferroni no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con la etapa de ERE para Indolencia ($M = 0.71$; $DT = 0.53$; $p = .13$).

La etapa de ERE obtuvo la media más elevada para la variable de falta de Satisfacción ($M = 2.71$; $DT = 0.62$; $F_{(5;7534)} = 12.05$; $p < .001$; $\eta p^2 = .09$; $1-\beta = 1.00$).

Los resultados de las pruebas de Bonferroni para las consecuencias de los riesgos psicosociales ya han sido analizados previamente en otras etapas.

Tabla 21. Análisis ANOVA en función de Etapa docente para las variables de consecuencias.

Variables	Medias (DT)						F (5,7534)	η^2	1- β
	I	P	S	CF	EE	ERE			
Falta de satisfacción laboral	2.61 (0.57)	2.60 (0.58)	2.56 (0.60)	2.55 (0.66)	2.44 (0.72)	2.71 (0.62)	12.05***	0.09	1.00
SQT	0.98 (0.48)	1.07 (0.51)	1.26 (0.57)	1.14 (0.52)	1.12 (0.58)	0.96 (0.51)	59.22***	0.19	1.00
Falta de ilusión en el trabajo	0.54 (0.58)	0.63 (0.61)	0.98 (0.81)	0.84 (0.73)	0.86 (0.81)	0.81 (0.70)	85.17***	0.23	1.00
Desgaste psíquico	1.65 (0.82)	1.72 (0.87)	1.73 (0.90)	1.62 (0.85)	1.75 (0.95)	1.46 (0.84)	9.21***	0.08	1.00
Indolencia	0.73 (0.539)	0.85 (0.56)	1.08 (0.60)	0.98 (0.56)	0.76 (0.53)	0.71 (0.53)	82.40***	0.22	1.00
Culpa	0.79 (0.61)	0.82 (0.59)	0.82 (0.56)	0.83 (0.58)	0.69 (0.54)	0.68 (0.56)	9.3***	0.08	1.00
Problemas de salud	1.11 (0.72)	1.04 (0.76)	0.98 (0.77)	0.98 (0.75)	1.17 (0.80)	0.95 (0.71)	9.86***	0.08	1.00
Consumo medicamento	1.46 (1.25)	1.27 (1.26)	1.17 (1.26)	1.10 (1.23)	1.65 (1.39)	1.19 (1.25)	20.32***	0.11	1.00
Consumo alcohol	0.31 (0.63)	0.34 (0.68)	0.46 (0.80)	0.57 (0.85)	0.39 (0.70)	0.39 (0.73)	17.19***	0.11	1.00
Consumo tabaco	0.23 (0.66)	0.21 (0.62)	0.25 (0.70)	0.26 (0.67)	0.26 (0.69)	0.25 (0.69)	1.49	0.05	1.00
Visita especialista	0.31 (0.73)	0.32 (0.78)	0.32 (0.80)	0.32 (0.78)	0.41 (0.86)	0.32 (0.82)	1.36	0.03	1.00
Problemas sociales	0.67 (0.70)	0.68 (0.73)	0.71 (0.74)	0.70 (0.73)	0.67 (0.73)	0.68 (0.70)	0.72	0.02	1.00

Nota: I = Infantil; P = Primaria; S = Secundaria; CF = ciclos Formativos; EE = Educación especial; ERE = Enseñanzas Régimen Especial

* $p < .05$ y $\geq .01$; ** $p < .01$ y $\geq .001$; y *** $p < .001$.

.01 < η^2 < .06 = tamaño efecto pequeño; .06 < η^2 < .14 = tamaño efecto mediano; > .14 = tamaño efecto grande (Cárdenas & Arancibia, 2014).

Gráfico 26. Media para los Factores de consecuencias en función de la Etapa docente. (1ª parte SQT y dimensiones)

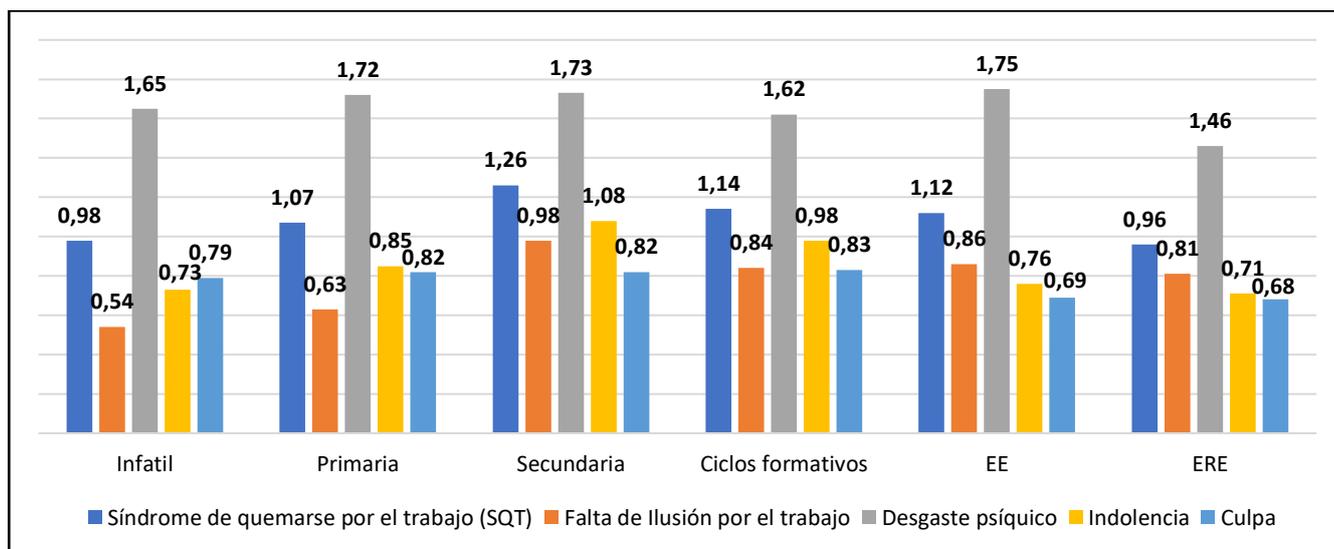


Gráfico 27. Media para los Factores de consecuencias en función de la Etapa docente. (2ª parte resto de variables)

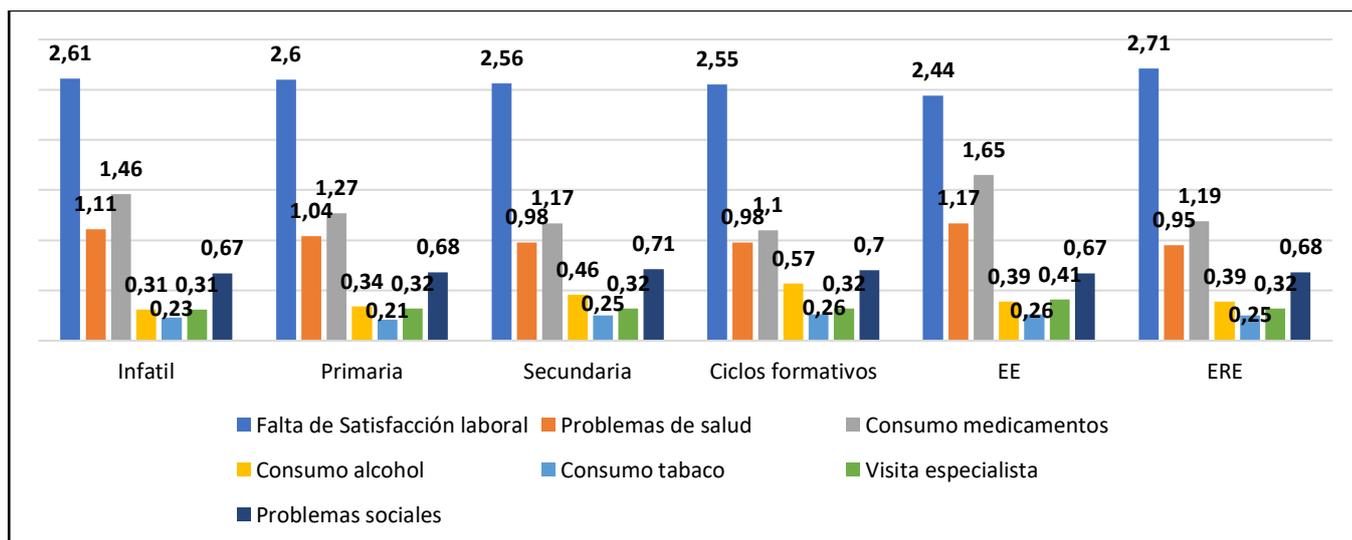


Tabla 22. Prueba de Bonferroni para las variables de consecuencias vs etapas docentes.

Variables	I vs P	I vs S	I vs CF	I vs EE	I vs ERE	P vs S	P vs CF	P vs EE	P vs ERE	S vs CF	S vs EE	S vs ERE	CF vs EE	CF vs ERE	EE vs ERE
Falta de Satisfacción laboral	1.000	.260	.511	.000	.067	.482	1.000	.000	.005	1.000	.000	.000	.021	.000	.000
SQT	.000	.000	.000	.000	1.000	.000	.010	.393	.002	.000	.000	.000	1.000	.000	.000
Falta de ilusión en el trabajo	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.020	.000	.000	.000	.646	.005	.002
Desgaste psíquico	.294	.175	1.000	.448	.002	1.000	.121	1.000	.000	.074	1.000	.000	.170	.054	.000
Indolencia	.000	.000	.000	.329	.406	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.132
Culpa	.060	.129	.089	.002	.001	.744	.674	.000	.000	.539	.000	.000	.000	.000	.723
Salud	.080	.000	.006	1.000	.001	.091	1.000	.005	.246	1.000	.000	1.000	.000	1.000	.000
Medicamento	.000	.000	.000	.045	.003	.121	.050	.000	1.000	1.000	.000	1.000	.000	1.000	.000
Alcohol	1.000	.000	.000	.321	.670	.000	.000	1.000	1.000	.010	.783	1.000	.000	.001	1.000
Tabaco	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000
Especialista	1.000	1.000	1.000	.201	1.000	1.000	1.000	.258	1.000	1.000	.438	1.000	.977	1.000	1.000
Social	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000	1.000

Nota: I = Infantil; P = Primaria; S = Secundaria; CF = Ciclos Formativos; EE = Educación especial; ERE = Enseñanzas Régimen Especial

12.2 Análisis diferencial por razón de sexo

Análisis diferencial para las variables de demanda por razón de sexo.

En la tabla 23 y Gráfica 28 y 29 se encuentran los resultados del análisis t de Student realizado para las variables de demanda por razón de sexo. En este análisis diferencial por razón de sexo se ha seguido las líneas anteriores dividiendo las gráficas en dos partes.

Como resumen, se obtuvieron que las medias en la variable de Trabajo emocional fueron más elevadas en las mujeres que en los hombres.

Las variables que han obtenido diferencias estadísticamente significativas y un tamaño del efecto significativo fueron las siguientes: Carga de trabajo ($Mh = 1.68$ vs $Mm = 1.82$; $t = 7.86$; $p < .000$; $d = .207$; $1-\beta = 1.000$) y Trabajo emocional ($Mh = 2.43$ vs $Mm = 2.60$; $t = 10.93$; $p < .000$; $d = .286$; $1-\beta = 1.000$).

Al realizar el análisis diferencial de medias se obtuvo que existían diferencias estadísticamente significativas para las variables, pero sin un tamaño de efecto significativo para Conflicto de rol ($Mh = 1.18$ vs $Mm = 1.12$; $t = 3.39$; $p < .001$; $d = .083$; $1-\beta = .941$), Ambigüedad de rol ($Mh = 0.82$ vs $Mm = 0.72$; $t = 6.23$; $p < .000$; $d = .150$; $1-\beta = 1.000$), Falta de Justicia organizacional ($Mh = 1.85$ vs $Mm = 1.76$; $t = 3.97$; $p < .000$; $d = .06$; $1-\beta =$

.742), Conflicto trabajo-familia ($Mh = 1.15$ vs $Mm = 1.27$; $t = 4.47$; $p < .000$; $d = .107$; $1-\beta = 1.000$), Falta de estabilidad ($Mh = 1.72$ vs $Mm = 1.81$; $t = 2.37$; $p < .018$; $d = .058$; $1-\beta = .715$).

Sin embargo, para las variables de Conflictos interpersonales, Conflicto familia-trabajo, Liderazgo Laissez-faire, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas.

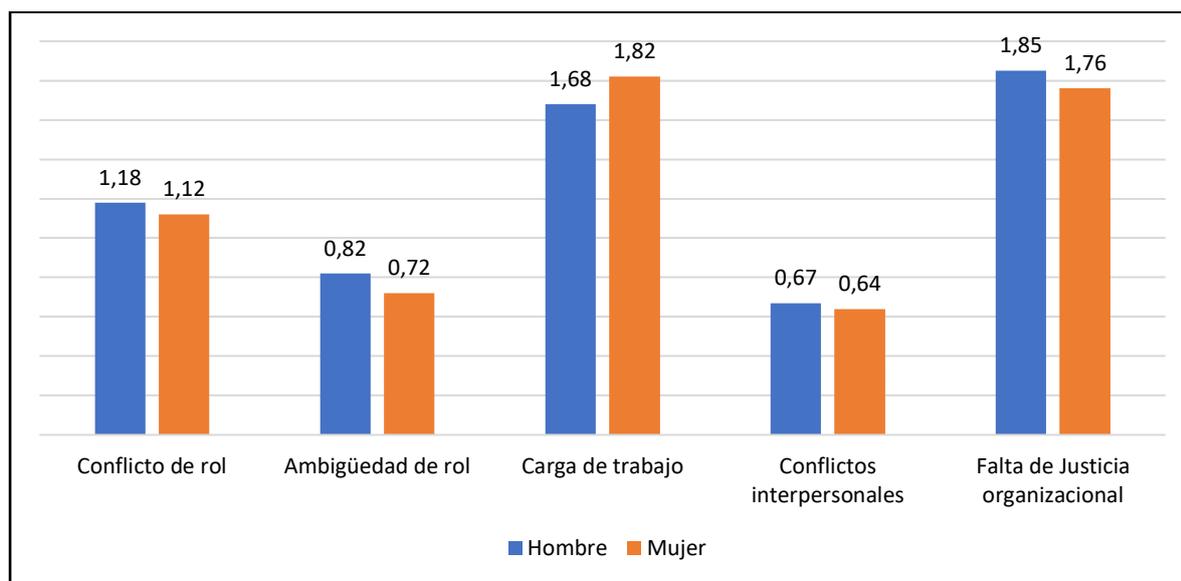
Tabla 23. Análisis *t* test para las variables de demandas con la variable sexo.

Variables	Medias (DT)		t	p	Cohen 's d	1-β
	Hombre	Mujer				
Conflicto de rol	1.18 (0.71)	1.12 (0.72)	3.39	.001	.083	.941
Ambigüedad de rol	0.82 (0.69)	0.72 (0.64)	6.23	.000	.150	1.000
Carga de trabajo	1.68 (0.67)	1.82 (0.68)	7.86	.000	.207	1.000
Conflictos interpersonales	0.67 (0.50)	0.64 (0.50)	1.92	.055	.06	.742
Falta de Justicia organizacional	1.85 (0.84)	1.76 (0.84)	3.97	.000	.107	1.000
Conflicto Trabajo-Familia	1.15 (0.95)	1.27 (0.95)	4.47	.000	.126	1.000
Conflicto Familia-Trabajo	0.51 (0.64)	0.49 (0.63)	1.44	.149	.031	.033
Trabajo emocional	2.43 (0.60)	2.60 (0.59)	10.93	.000	.286	1.000
Liderazgo Laissez-faire	1.68 (0.67)	1.65 (0.65)	1.47	.143	.045	.537
Falta de Estabilidad laboral	1.72 (1.55)	1.81 (1.56)	2.37	.018	.058	.715

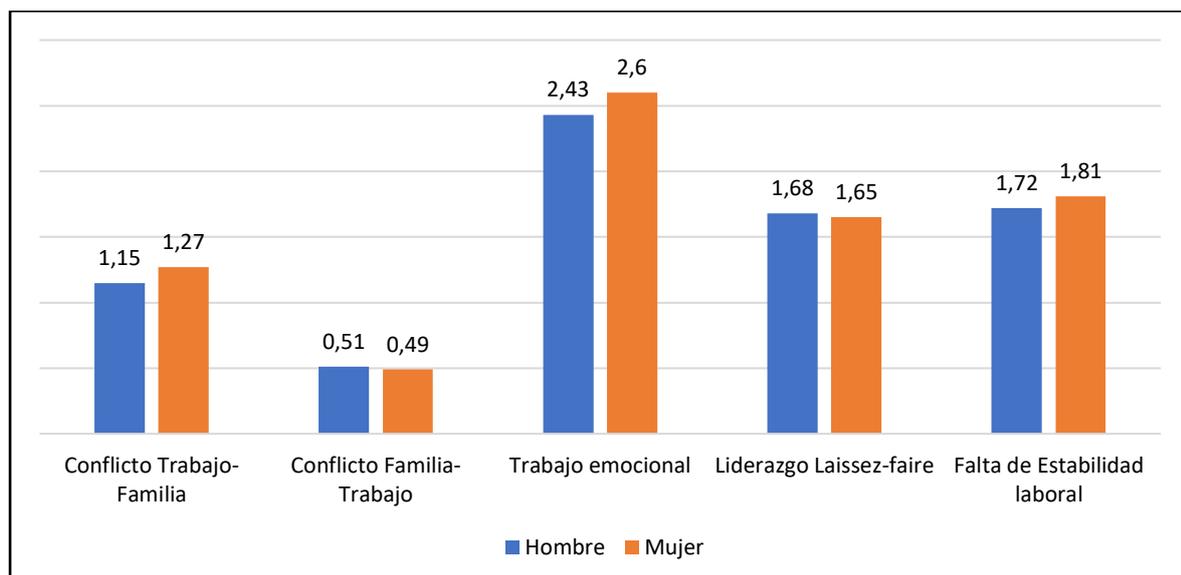
* $p < .05$ y $\geq .01$; ** $p < .01$ y $\geq .001$; y *** $p < .001$.

.20 $\leq d \leq .50$ = Tamaño efecto pequeño; .50 $\leq d \leq .80$ = Tamaño efecto mediano; $> .80$ = Tamaño efecto grande (Cárdenas & Arancibia, 2014).

Grafica 28. *Análisis t test para las variables de demandas con la variable sexo (1ª parte)*



Grafica 29. *Análisis t test para las variables de demandas con la variable sexo (2ª parte)*



Análisis diferencial para las variables de recursos por razón de sexo.

En la tabla 24 y Gráficas 30 y 31 se encuentran los resultados del análisis t de Student realizado para las variables de recursos por razón de sexo. Este análisis diferencial se ha dividido en dos partes.

Como resumen se obtuvieron que las diferencias entre las medias fueron estadísticamente significativas en las variables de Retroinformación y sus dimensiones en los hombres.

En las variables de recursos, al realizar el análisis diferencial se obtuvo que existen diferencias significativas, pero con un tamaño del efecto pequeño para las variables de Apoyo social en el trabajo instrumental ($Mh = 2.81$ vs $Mm = 2.91$; $t = 4.03$; $p < .000$; $d = .105$; $1-\beta = 1.00$), Apoyo social proveniente de compañeros ($Mh = 2.98$ vs $Mm = 3.09$; $t = 5.33$; $p < .000$; $d = .142$; $1-\beta = 1.00$), Retroinformación ($Mh = 1.62$ vs $Mm = 1.53$; $t = 5.18$; $p < .000$; $d = .120$; $1-\beta = 1.00$), Retroinformación procedente de la organización ($Mh = 1.64$ vs $Mm = 1.52$; $t = 4.98$; $p < .000$; $d = .134$; $1-\beta = 1.00$), Retroinformación procedente del equipo directivo ($Mh = 1.74$ vs $Mm = 1.62$; $t = 4.89$; $p < .000$; $d = .130$; $1-\beta = 1.00$), Retroinformación procedente de compañeros ($Mh = 1.43$ vs $Mm = 1.39$; $t = 2.21$; $p < .027$; $d = .050$; $1-\beta = .58$), Retroinformación positiva ($Mh = 1.77$ vs $Mm = 1.69$; $t = 3.90$; $p < .000$; $d = .098$; $1-\beta = 1.00$), Retroinformación negativa ($Mh = 1.26$ vs $Mm = 1.13$; $t = 5.70$; $p < .000$; $d = .150$; $1-\beta = 1.00$) y Disponibilidad de recursos ($Mh = 2.34$ vs $Mm = 2.26$; $t = 4.06$; $p < .000$; $d = .11$; $1-\beta = 1.00$)

Sin embargo, para las variables de Autonomía, Apoyo social en el trabajo, Apoyo social en el trabajo emocional, Apoyo proveniente de superiores, Apoyo social proveniente de dirección, y Liderazgo transformacional, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

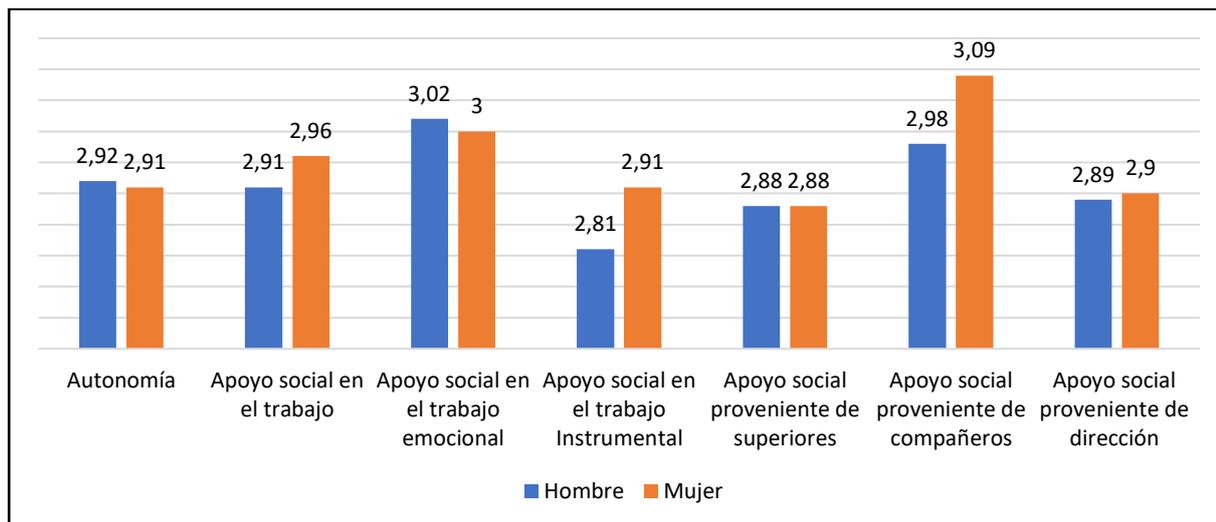
Tabla 24. *Análisis diferencial de medias t de Student para las variables de recursos.*

<i>Variables</i>	Medias (DT)		t	p	Cohen 's d	1-β
	Hombre	Mujer				
Autonomía	2.92 (0.71)	2.91 (0.73)	.61	.543	.014	.13
Apoyo social en el trabajo	2.91 (0.82)	2.96 (0.84)	1.82	.069	.060	.75
Apoyo social en el trabajo emocional	3.02 (0.90)	3.00 (0.93)	.91	.362	.022	.20
Apoyo social en el trabajo Instrumental	2.81 (0.96)	2.91 (0.94)	4.03	.000	.105	1.00
Apoyo social proveniente de superiores	2.88 (0.98)	2.88 (1.03)	0.15	.88	0	.05
Apoyo social proveniente de compañeros	2.98 (0.77)	3.09 (0.78)	5.33	.000	.142	1.00
Apoyo social proveniente de dirección	2.89 (1.03)	2.90 (1.04)	0.48	.63	.001	.101
Retroinformación	1.62 (0.77)	1.53 (0.73)	5.18	.000	.120	1.00
Retroinformación procedente de la organización	1.64 (0.90)	1.52 (0.89)	4.98	.000	.134	1.00
Retroinformación procedente del equipo directivo	1.74 (0.94)	1.62 (0.91)	4.89	.000	.130	1.00
Retroinformación procedente de compañeros	1.43 (0.85)	1.39 (0.80)	2.21	.027	.050	.58
Retroinformación positiva	1.77 (0.83)	1.69 (0.81)	3.90	.000	.098	1.00
Retroinformación negativa	1.26 (0.89)	1.13 (0.84)	5.70	.000	.150	1.00
Liderazgo transformacional	2.01 (0.89)	1.97 (0.89)	1.61	.107	.045	.53
Disponibilidad de recursos	2.34 (0.72)	2.26 (0.70)	4.06	.000	.11	1.00

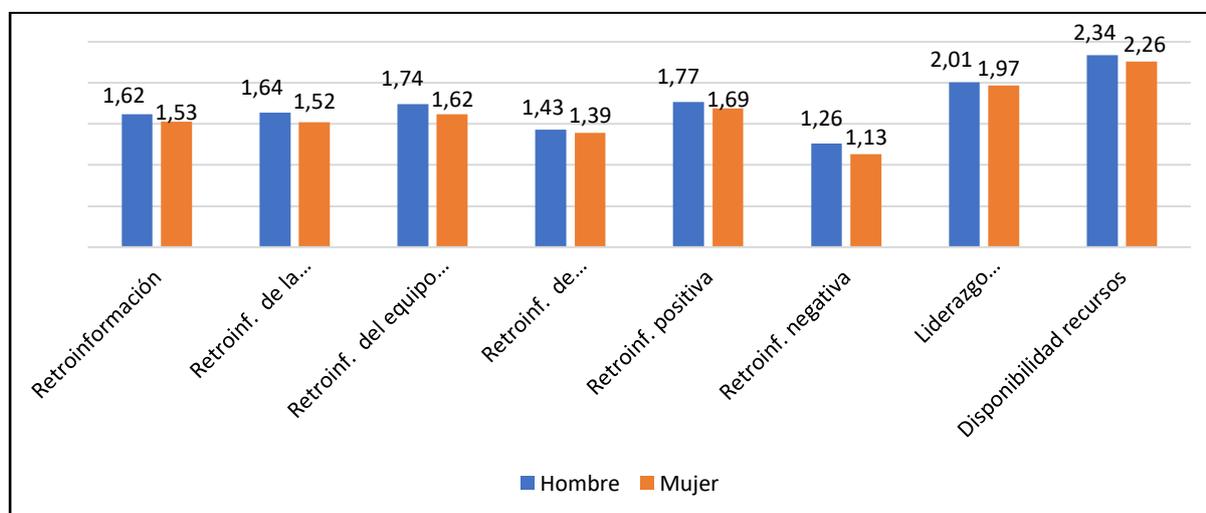
*p < .05 y ≥ .01; ** p < .01 y ≥ .001; y *** p < .001.

.10 ≤ d ≤ .25 = Tamaño efecto pequeño; .25 ≤ d ≤ .40 = Tamaño efecto mediano; d > .40 = Tamaño efecto grande (Cárdenas & Arancibia, 2014).

Grafica 30. *Análisis t test para las variables de recursos con la variable sexo (1ª parte)*



Grafica 31. *Análisis t test para las variables de recursos con la variable sexo (2ª parte)*



Análisis diferencial para las variables de consecuencias por sexo.

En la tabla 25 y Graficas 34 y 35 se encuentran los resultados del análisis t de Student realizado para las variables de consecuencias por razón de sexo. Este analisis diferencial de consecuencias por razón de sexo se ha dividido en dos partes.

A modo de resumen se obtuvo que las diferencias entre las medias fueron estadísticamente significativas en las variables de Desgaste psíquico y Consumo de Medicamentos con las medias más elevadas en las mujeres que en los hombres.

Las variables que obtuvieron diferencias estadísticamente significativas y un tamaño del efecto significativo han sido las siguientes: Problemas de salud ($Mh = 0.79$ vs $Mm = 1.12$; $t = 17.17$; $p < .000$; $d = .460$; $1-\beta = 1.00$), que obtuvo un tamaño de efecto grande, las variables Consumo de medicamentos ($Mh = 0.93$ vs $Mm = 1.41$; $t = 14.47$; $p < .000$; $d = .392$; $1-\beta = 1.00$), Consumo de alcohol ($Mh = 0.56$ vs $Mm = 0.33$; $t = 12.04$; $p < .000$; $d = .298$; $1-\beta = 1.00$), Desgaste psíquico ($Mh = 1.51$ vs $Mm = 1.75$; $t = 10.76$; $p < .000$; $d = .277$; $1-\beta = 1.00$), que obtuvieron un tamaño de efecto mediano.

Se encontraron diferencias entre las medias estadísticamente significativas, pero sin tamaño de efecto significativo para las variables Indolencia ($Mh = 0.98$ vs $Mm = 0.85$; $t = 8.88$; $p < .000$; $d = .222$; $1-\beta = 1.00$), Falta de ilusión por el trabajo ($Mh = 0.84$ vs $Mm = 0.72$; $t = 6.55$; $p < .000$; $d = .165$; $1-\beta = 1.00$), Culpa ($Mh = 0.85$ vs $Mm = 0.78$; $t = 4.19$; $p < .000$; $d = .121$; $1-\beta = 1.00$), Visita al especialista ($Mh = 0.26$ vs $Mm = 0.35$; $t = 4.34$; $p < .000$; $d = .119$; $1-\beta = 1.00$), y Problemas sociales ($Mh = 0.65$ vs $Mm = 0.70$; $t = 2.49$; $p < .013$; $d = .070$; $1-\beta = 0.85$),

Para las variables de Falta de Satisfacción laboral, Síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) y Consumo de tabaco, se observa que no existe diferencias significativas.

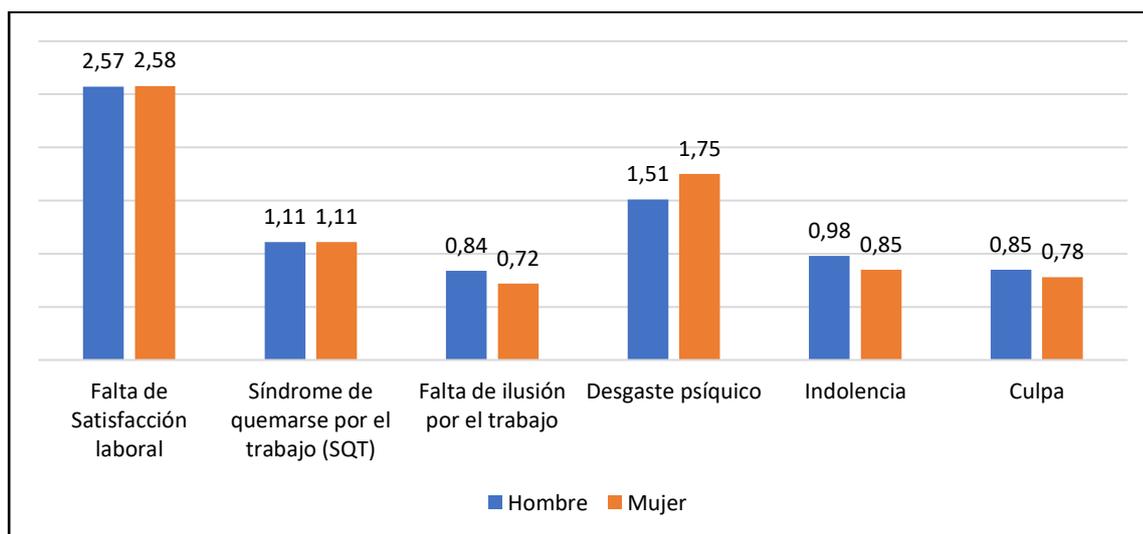
Tabla 25. Análisis diferencial de medias *t* de Student para las variables de consecuencias.

Variables	Medias (DT)		t	p	Cohen 's d	1-β
	Hombre	Mujer				
Falta de Satisfacción laboral	2.57 (0.61)	2.58 (0.60)	.540	.590	.02	0.16
Síndrome de quemarse por el trabajo (SQT)	1.11 (0.55)	1.11 (0.53)	.267	.790	0	0.05
Falta de ilusión por el trabajo	0.84 (0.75)	0.72 (0.70)	6.55	.000	.165	1.00
Desgaste psíquico	1.51 (0.85)	1.75 (0.88)	10.76	.000	.277	1.00
Indolencia	0.98 (0.61)	0.85 (0.56)	8.88	.000	.222	1.00
Culpa	0.85 (0.58)	0.78 (0.58)	4.19	.000	.121	1.00
Problemas de salud	0.79 (0.66)	1.12 (0.77)	17.17	.000	.460	1.00
Consumo medicamentos	0.93 (1.14)	1.41 (1.3)	14.47	.000	.392	1.00
Consumo alcohol	0.56 (0.86)	0.33 (0.67)	12.04	.000	.298	1.00
Consumo tabaco	0.22 (0.65)	0.23 (0.66)	.58	.560	.015	0.14
Visita especialista	0.26 (0.70)	0.35 (0.81)	4.34	.000	.119	1.00
Problemas sociales	0.65 (0.70)	0.70 (0.73)	2.49	.013	.070	0.85

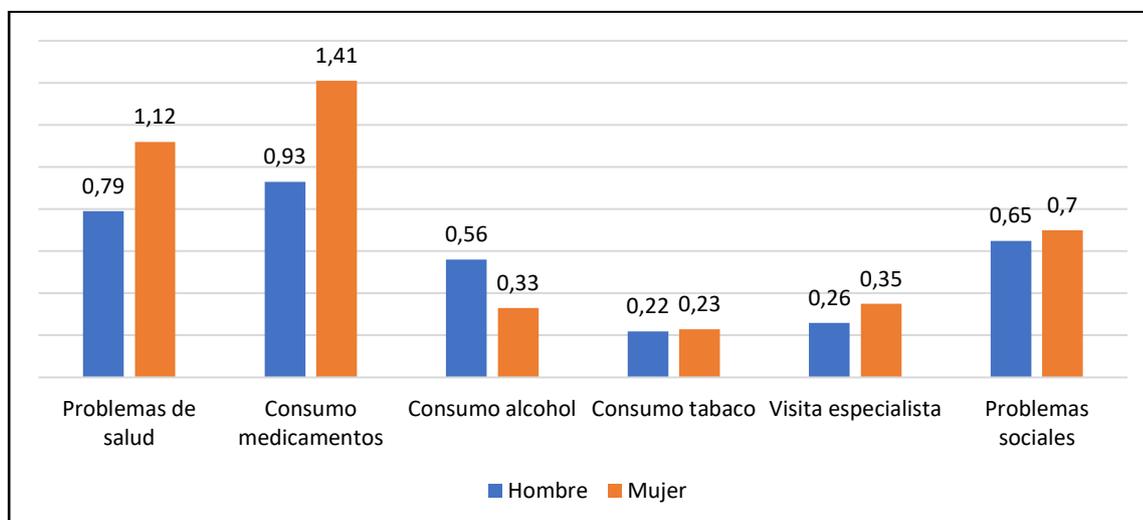
* $p < .05$ y $\geq .01$; ** $p < .01$ y $\geq .001$; y *** $p < .001$.

.20 $\leq d \leq .50$ = Tamaño efecto pequeño; .50 $\leq d \leq .80$ = Tamaño efecto mediano; $> .80$ = Tamaño efecto grande (Cárdenas & Arancibia, 2014).

Grafica 32. *Análisis t test para las variables de consciencias con la variable sexo (1ª parte)*



Grafica 33. *Análisis t test para las variables de consciencias con la variable sexo (2ª parte)*



Una vez realizados los análisis cuyos resultados se han descrito, procede pasar al siguiente Capítulo en el que se van a discutir los resultados obtenidos en función de los objetivos y las hipótesis planteadas, comparándolos con los resultados obtenidos por otros autores.

CAPITULO V

DISCUSIÓN

El objetivo general de este estudio fue analizar los riesgos psicosociales que más afectan al personal docente no universitario del Generalitat Valenciana que trabaja en la provincia de Valencia y qué consecuencias tiene para su salud.

Como objetivos específicos se planteó en primer lugar realizar un análisis descriptivo de la muestra sobre los riesgos psicosociales, donde el Trabajo emocional, Retroinformación sobre todo Retroinformación negativa, y la baja Satisfacción laboral, obtuvieron las puntuaciones más representativas. Estas puntuaciones ya ofrecen indicios sobre cuál es la problemática más importante de este sector de actividad, y sus consecuencias más importantes.

En el segundo, tercer y cuarto objetivo se planteó realizar análisis de prevalencia del total de la muestra, por etapas educativas, y por sexo/género. En estos análisis de prevalencia el riesgo más preocupante es el Trabajo emocional entre las variables de demandas, la Retroinformación, sobre todo la procedente de los compañeros entre las variables de recursos y falta de Satisfacción laboral.

En el quinto y sexto objetivo se procedió a realizar análisis diferenciales de comparación de medias por etapas docentes, y por sexo/género.

A continuación, se discutirán los resultados obtenidos para cada una de las variables analizadas según los objetivos e hipótesis planteadas, clasificados por variables de demandas, recursos y consecuencias.

DEMANDAS

a) Para la variable *Conflicto de rol* fue la etapa educativa de Secundaria la que obtuvo la prevalencia más elevada de riesgo psicosocial alto, y Ciclos Formativos fue la etapa que obtuvo la media más elevada para esta variable de demandas. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre Ciclos formativos y la etapa educativa de Educación especial.

Los resultados obtenidos en este estudio pueden ser debidos a que los trabajadores de secundaria y ciclos formativos, además de la presión por el trabajo, perciben una constante presión por parte de los superiores, también la perciben, y/o la reciben, de alumnos y padres

pudiendo generar esta situación un conflicto entre el rol docente con los alumnos y familiares y los superiores del centro educativo.

Se han encontrado resultados que coinciden con lo hallado en este estudio en la etapa de secundaria. En la investigación realizada por Arrue (2020) los resultados que obtuvo se pueden extrapolar de forma prudente además de a otras etapas, también a la de ciclos formativos. Este estudio obtuvo niveles altos y medios de conflicto de rol en docentes de primaria y secundaria, indicando que los resultados mostraban que los docentes pueden expresar actitudes negativas en el día a día debido a no sentirse con la capacidad suficiente de conciliar las demandas de padres y alumnos y la administración, esto es acorde con Tellez (2015) que afirma que los docentes además de la presión que perciben por el trabajo y por las diversas actividades que realizan de forma simultánea, también se encuentran en una constante relación con los padres alumnos, autoridades y compañeros que los hace predispuestos a sentir conflicto de rol.

Con referencia al sexo/género, los hombres obtuvieron prevalencias más elevadas que las mujeres de riesgo psicosocial alto para esta variable, coincidiendo estos resultados con lo hipotetizado en la Hipótesis 4.1 del Objetivo 4 en donde se planteó que los hombres obtendrían prevalencias más elevadas para la variable de conflicto de rol que las mujeres (Trancón, 2020; García-González, 2020), obteniendo también los hombres, medias más elevadas que las mujeres, siendo las diferencias obtenidas estadísticamente significativas. Esta prevalencia más elevada en los hombres que en las mujeres de este estudio puede ser debida a que los hombres ocupan puestos directivos en mayor cantidad que las mujeres (hombres 16.50% vs mujeres 9.30%), y en ocasiones se encuentran con la dificultad de conseguir los objetivos que se les demanda desde la administración y conciliar con la carga de trabajo que los compañeros les refieren ya que además de las tareas docentes, les demandan tareas administrativas y de valoración, por lo que se encuentran en una disyuntiva. Por otro lado, en la etapa de Ciclos formativos la presencia de hombres y mujeres docentes es más equitativa (hombres = 47.40% vs mujeres = 52.60%), y el porcentaje entre hombres mujeres que ocupan puestos directivos (hombres = 10.44% vs mujeres = 6.99%) es menor que en la muestra total de este estudio.

En el estudio de Arrue (2020) no se indica si existen diferencias por razón de sexo, sin embargo, Sana & Aslam (2018) afirma que los conflictos de rol se muestran de manera importante en las mujeres docentes, esta afirmación no coincide con los resultados obtenidos

en este estudio, ya que son los hombres los que mostraron diferencias estadísticamente significativas por sexo/género para conflicto de rol.

b) En la variable *Ambigüedad de rol*, la etapa de Educación Especial obtuvo la prevalencia más elevada de riesgo psicosocial alto, y la etapa de Ciclos Formativos fue la etapa que obtuvo las medias más elevadas entre todas las etapas educativas para esta variable. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la etapa educativa de Ciclos formativos con la etapa educativa de ERE para esta variable.

La puntuación obtenida por la muestra de la etapa de Educación especial, y Ciclos formativos en este estudio para *Ambigüedad de rol*, puede que sea debida a la realización de tareas que no forman parte de su labor docente en estas etapas. Estas tareas no docentes les provocarán incertidumbre en su desempeño y malestar, incluso es posible que reflejen una pauta de reacciones emocionales que los docentes sienten ante determinadas informaciones que las pueden entender como vagas, complejas, y desconocidas sobre todo para los docentes de las etapas mencionadas ya que estos profesionales deben de adaptarse a las demandas del mercado tanto laboral como el artístico profesional.

Los resultados de este estudio son muy similares a los obtenidos en la investigación realizada por Rodríguez et al. (2019) que concluye que, el personal docente percibe falta de claridad en sus funciones, así como falta de claridad en los objetivos y responsabilidad. Por contra, en el estudio de Sussman (2018), los resultados mostraron poca o ninguna ambigüedad de rol para el personal docente.

En la prevalencia por razón de sexo/genero, los hombres obtuvieron prevalencias más elevadas de riesgo psicosocial elevado que las mujeres. Por otro lado, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, siendo la media obtenida por los hombres mayor que la obtenida por las mujeres.

Este resultado puede que sea debido a que los hombres están trabajando en un sector muy feminizado, y se han encontrado con situaciones difíciles de gestionar al no tener instrucciones con la claridad suficiente sobre que conductas adoptar, esto les ha podido crear ambigüedad para su rol masculino, conduciéndoles a sentir malestar con el trabajo.

Con relación a las diferencias por razón de sexo/género, Sana & Aslam (2018) obtuvieron resultados similares a los obtenidos en este estudio.

c) La variable de *Carga de trabajo* no obtuvo la prevalencia más elevada para riesgo psicosocial alto para las variables de demanda. El resultado no coincide con lo hipotetizado en la Hipótesis 2.1 del Objetivo 2, que planteaba que esta variable obtendría prevalencias elevadas para riesgo psicosocial alto.

En la prevalencia por etapas, la etapa de Educación Especial la que obtuvo la prevalencia más elevada de nivel de riesgo psicosocial alto. Al realizar análisis diferencial de medias se obtuvo que las medias más elevadas las obtuvieron la etapa de Primaria y Educación especial, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ellas.

Los trabajadores de la etapa de Educación especial de la muestra percibieron elevada carga de trabajo debido sobre todo a la población a la que deben atender el puesto de trabajo, mientras que el personal docente de primaria de la muestra percibirán que tienen excesiva carga de trabajo, que proviene de la organización, o de los mandos inmediatos al exigirles realizar tareas que consideran ajenas a la docencia, ocupando parte de su tiempo familiar para realizar tareas correspondientes al ámbito laboral para rebajar la sobrecarga de trabajo. El compromiso laboral que el docente adquiere al comienzo de su carrera profesional se ve socavado por la sobrecarga de trabajo que puede derivar de manera negativa en la calidad de la enseñanza. Por otro lado, es posible que esa percepción de exceso de carga de trabajo influya de manera importante con la edad de los trabajadores, y otro parámetro a tener en cuenta puede ser las características de la población de alumnado que deben de atender.

En la literatura previa se ha encontrado una tendencia similar como en el estudio de Räsänen et al (2020) que sustentó que los docentes de las etapas educativas de Educación Especial, y de Primaria, obtenían mayores puntuaciones en la variable carga de trabajo, debida sobre todo al uso de nuevas tecnologías, situación que genera nuevas exigencias y desafíos (Lee & Lim, 2020).

Para la prevalencia por razón de sexo/género, las mujeres obtuvieron una prevalencia más elevada a la obtenida por los hombres, coincidiendo estos resultados con lo hipotetizado en la Hipótesis 4.1 del Objetivo 4 donde se hipotetizó que las mujeres obtendrían prevalencias más elevadas para riesgo psicosocial alto que los hombres (Trancón, 2020; García-González, 2020). Con relación a los resultados obtenidos en el análisis diferencial se obtuvo que las mujeres obtuvieron medias más elevadas que los hombres para carga de trabajo, siendo las diferencias estadísticamente significativas.

Esta percepción de excesiva carga de trabajo que muestran las mujeres docentes del estudio en los resultados será debido a que además de sus tareas docentes, las mujeres deben realizar otras tareas que no son docentes, que unido a la de falta de tiempo sientan y muestren cargas de trabajo elevadas. Con relación a las puntuaciones más elevadas que en esta variable han obtenido las etapas de Educación especial (87.5%) y Primaria (77.5%), hay que destacar que estas etapas están ocupadas de manera preferente por mujeres, (como se aprecia en los porcentajes), lo que puede hacer posible que este resultado quede contaminado por estas etapas y la población de alumnado que conlleva y deben de atender.

En las conclusiones del estudio de Räsänen et al (2020) se afirmó que la carga de trabajo que experimentaron las mujeres docentes es bastante mayor que las experimentadas por los hombres docentes, considerando esta percepción la causa principal de la razón de abandono de la profesión, coincidiendo con los resultados obtenidos en este estudio.

d) La variable de *Conflictos interpersonales* no obtuvo la prevalencia más elevada para riesgo psicosocial alto de todas las variables de demandas. Este resultado no demuestra lo hipotetizado en la Hipótesis 2.1 del Objetivo 2, que afirmaba que esta variable obtendría prevalencias elevadas para riesgo psicosocial alto.

Para la prevalencia por etapas educativas, la etapa de Educación Especial obtuvo la prevalencia para riesgo psicosocial alto más elevada, así como la media más elevada de todas las variables de demandas, obteniéndose diferencias estadísticamente significativas con el resto de etapas educativas.

La puntuación media más elevada sobre la procedencia de los conflictos interpersonales fue la procedente de los alumnos ($M = 1.13$) seguida de la procedente de los familiares ($M = 0.69$), con medias significativamente menos elevadas en el resto de las procedencias, mientras que en la etapa Educativa de educación especial las medias más elevadas las obtuvieron la procedente de los alumnos ($M = 1.07$), procedentes de dirección ($M = 0.69$), y compañeros ($M = 0.67$). Se comprueba de esta forma que la procedencia del conflicto es distinta, pero en la etapa educativa de Educación especial procede sobre todo de personal interno, mientras en el personal docente, los conflictos son preferentemente de origen externo.

La diferencia de puntuación encontrada en el nivel de riesgo alto de este estudio en relación con los encontrados en la literatura (Crossfield & Bourne, 2018; Ogharen et al., 2022), puede ser debidos a que en España, y en concreto en la Comunidad Valenciana donde se realizó el estudio, la propia administración creó una entidad cuya finalidad era mediar ante los conflictos, denominada Unidad de Resolución de Conflictos (URC), no obstante el personal de dirección de los centros docentes, previamente intentan mediar y conciliar en los conflictos que puedan surgir entre compañeros y se acabe la situación de conflicto, sin embargo, cuando la situación de conflicto entre compañeros no es posible de conciliar o surge el conflicto entre superiores y subordinados se recurre a la entidad mediadora anteriormente mencionada.

Por tanto, cabe la posibilidad que las diferencias obtenidas en las puntuaciones de los niveles de riesgo sean debido a las diferentes situaciones y la rapidez con la que se resuelvan estos conflictos. Es posible que las puntuaciones elevadas obtenidas para esta variable por la etapa de Educación especial se deban a que al no ser docentes, aunque sus tareas entre otras cosas sean las de apoyo dentro del aula, muchos de estos profesionales no se sienten integrados dentro de este colectivo, esto hace que deban realizar múltiples tareas que, unido a la percepción de soledad, falta de apoyo y colaboración de los compañeros, y condiciones laborales deficientes se sientan agotados, frustrados, y cansados derivando estas situaciones en conflictos interpersonales.

Los resultados que se han obtenido en la prevalencia general no coinciden con estudios previos realizados sobre esta variable, Ogharen et al. (2022), obtuvo en su estudio niveles elevados en los conflictos interpersonales. Los estudios de estos autores se realizaron en torno a la etapa de secundaria midiendo varios factores que calificaron altos, como por ejemplo falta de comunicación, (59.51%), imposición de plazos estrictos para diferentes actividades (63.77%) estilo de mando autoritario de los superiores (77.08%), en general el estudio mostró, como se ha indicado, niveles elevados de conflictos interpersonales.

Para la prevalencia por razón de sexo/género los hombres obtuvieron una prevalencia para riesgo psicosocial alto más elevado que el de las mujeres, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por los hombres y las mujeres. Es posible que esta diferencia se deba a que las mujeres muestran mayor inteligencia emocional que los hombres lo que haría que sufran menos

conflictos interpersonales debido a que afrontan mejor en los conflictos (Kundi & Badar, 2021; Valente & Lourenço, 2020).

e) Para la variable *Justicia organizacional*, fue la etapa educativa de Secundaria la que obtuvo la prevalencia más elevada en relación con el resto de etapas educativas. Esta etapa educativa junto con la de Ciclos formativos fueron las que obtuvieron las medias más elevadas, no encontrándose entre ellas diferencias estadísticamente significativas.

En base a los resultados de este estudio se puede afirmar que los trabajadores de la etapa educativa de Secundaria fueron los que reciben menos recompensas por la dedicación y atenciones prestados a los alumnos (34.2%), recibiendo además menos de lo que el personal docente de esta etapa ofrece (32.2%), lo que genera un sentimiento de falta de reconocimiento en mayor medida por la organización e incluso por los superiores inmediatos. Por otro lado, la formación que poseen en algunos casos no es del mismo nivel académico que la de otros compañeros, sin embargo, la mayoría de los trabajadores de la muestra manifiestan sentirse muy comprometidos con su trabajo a la vez que también parecen sentirse recompensados por la relación creada con los alumnos, por la afectividad que les muestran, alegando que las recompensas las proporcionan los alumnos.

Estos resultados coinciden con los hallados en el estudio de Tamghe (2019) sobre docentes de secundaria que obtuvo puntuaciones bajas en esta variable y basándose en los resultados obtenidos argumentó que a través de prácticas justas y equitativas, la participación y compromiso de los docentes en su labor de servicio público mejoraría notablemente. Sin embargo, en otros estudios como el de Jameel, et al., (2020) los resultados no son coincidentes con los resultados que se han obtenido en este estudio ni con el anterior estudio, pues en esta investigación los docentes mostraron niveles altos en la percepción de justicia organizacional, aumentado con ello el compromiso que sienten hacia la organización, y por lo tanto aumentará la lealtad del docente, al mismo tiempo se procura un clima laboral adecuado.

Para la prevalencia por razón de sexo/género, los hombres obtuvieron prevalencias más elevadas de riesgo psicosocial alto que las mujeres. Siendo las medias también más elevadas para los hombres, encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos. En el caso de este estudio en el que se obtiene ciertas diferencias en las puntuaciones medias entre hombres y mujeres, es posible que se deba a que los docentes

hombres sobre todo los docentes de Secundaria como se manifiesta en la prevalencia por etapas, perciban que las recompensas provengan de la cercanía y afectividad que les muestran los alumnos adolescentes e incluso que estos alumnos se sientan más comprendidos por estos docentes. Se ha comprobado en este estudio que los hombres obtienen medias más elevadas para falta de reconocimiento procedente de los alumnos que las mujeres (Hombres $M = 1.68$ vs Mujeres $M = 1.56$), mientras que en el caso de las mujeres reciben suficientes recompensas procedentes de sus alumnos ($M = 2.07$ vs Mujeres $M = 2.17$).

Ninguno de los estudios previos mencionados hace referencia a si hubo diferencias por razón de sexo/género con falta de justicia organizacional.

f) Para las variables *Conflicto trabajo-familia vs familia-trabajo*, fue la etapa educativa ERE la que obtuvo la prevalencia más elevada para riesgo psicosocial alto para Conflicto trabajo-familia y la etapa de Secundaria para Conflicto familia-trabajo. De igual forma, la etapa educativa de Ciclos formativos obtuvo la media más elevada para ambas variables, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas con la etapa educativa de ERE para la variable Conflicto trabajo-familia.

Las puntuaciones obtenidas para Conflicto trabajo-familia en el caso de docentes de la etapa de ERE indican que los docentes de esta etapa sufren interferencias de las obligaciones de su trabajo en el ámbito familiar, dificultando su realización, y ocasionalmente obligándoles a realizar cambios en sus planes familiares. Esto será debido a que estos profesionales deben ensayar en sus domicilios particulares, creándoles estas situaciones problemas con los miembros de la familia, pues les restan tiempo para la realización de tareas o necesidades domésticas. Por otro lado, las puntuaciones obtenidas por los trabajadores del estudio mostraron que las obligaciones del trabajo las trasladan al ámbito familiar (21.4%), pudiendo esta situación interferir con las actividades familiares (12.8%).

No se han encontrados estudios previos entre estos conflictos y la etapa educativa de ERE y Ciclos formativos, pero si se han hallados estudios en otras etapas que se pueden trasladar, con cautela, a las demás etapas como por ejemplo el estudio en docentes de primaria (Iqbal et al., 2020) en el que se medía los indicadores de presión, tiempo y comportamientos. Las puntuaciones obtenidas se mostraron significativas y muy similares a

las obtenidas en este estudio, indicando en las conclusiones que los docentes de primaria tienen dificultades para mantener su rol entre el ámbito laboral, y el ámbito familiar.

Para la prevalencia por razón de sexo/género en la variable de Conflicto de trabajo-familia vs familia-trabajo, las mujeres obtuvieron una prevalencia de riesgo psicosocial alto más elevada que los hombres, obteniendo también las mujeres medias más elevadas que los hombres, siendo las diferencias existentes entre las medias de ambos sexos estadísticamente significativas. Para la variable Conflicto familia-trabajo, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Otros estudios anteriores también mostraron resultados similares con relación al sexo/género, resultando que las mujeres docentes obtuvieron medias más elevadas que los hombres docentes en el Conflicto trabajo-familia, en comparación con la dimensión de Conflicto familia-trabajo en la que no se encontraron diferencias entre ambos sexos (Simões et al., 2021).

Los resultados también coincidieron con los obtenidos en el estudio realizado en personal docente de Primaria, en el cual las mujeres obtuvieron medias más elevadas de Conflicto trabajo-familia, siendo esto debido probablemente a que las mujeres tenían y percibían más responsabilidades en el hogar, enfrentándose a estos conflictos debido al rol de género, en las conclusiones los autores también indicaron que en las dimensiones que midieron de comportamiento, tensión y tiempo, los docentes tenían problemas para mantener sus roles de trabajador y familiar, señalando incluso que les constaba mucho esfuerzo diferenciar la dimensión de comportamiento en el trabajo y en el hogar (Iqbal et al., 2020).

Este problema se podría minimizar manteniendo entre otras cosas buenas relaciones con los docentes, así como organizando el horario de trabajo de tal forma que sea eficaz para la conciliación del trabajo y la familia.

g) La variable de *Trabajo emocional*, en los análisis descriptivos aparece como el riesgo psicosocial de demandas que obtuvo un nivel de riesgo alto, al superar el valor medio del percentil 66 del baremo normativo de la metodología utilizada, coincidiendo este resultado con lo que se hipotetizó en en la Hipótesis 1.1 del Objetivo 1.

En cuanto a la prevalencia por etapas, la etapa educativa que obtuvo el valor más elevado de riesgo psicosocial alto para esta variable fue la etapa educativa de Infantil. Estos resultados coinciden en parte con lo hipotetizado en la Hipótesis 3.1 del Objetivo 3, ya que

es la etapa de Infantil la que obtuvo la prevalencia de riesgo psicosocial alto más elevada y por tanto coincide con lo planteado en la hipótesis, pero no ocurre con la etapa de Educación especial.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por otros estudios como el de Zhang et al. (2020) que concluye que, las altas puntuaciones de trabajo emocional son debidas a la larga duración de este, su alta intensidad y diversidad en las interacciones emocionales haciendo esto que este personal docente deba ser experto en el control emocional, el uso activo de las emociones y mantener una sonrisa en el servicio.

En el análisis diferencial por etapas educativas se confirmó lo hipotetizado en la Hipótesis 5.1 del Objetivo 5, pues la etapa de Infantil fue la que obtuvo las medias más elevadas, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas con la etapa de Educación Especial.

Los resultados obtenidos son debidos a que la etapa de Infantil es la etapa que está ocupada preferentemente por mujeres, por lo que la explicación a los resultados obtenidos en función de etapa estará sesgada por el sexo/género, ya que el 93.80% de la muestra docente de infantil son mujeres.

En la prevalencia por razón de sexo/género las mujeres docentes obtuvieron valores de prevalencia más elevada de riesgo alto que los hombres, coincidiendo estos resultados con lo que lo hipotetizó en la Hipótesis 4.1 del Objetivo 4, ya que fueron las mujeres las que obtuvieron la prevalencia más elevada de riesgo psicosocial alto. En el análisis diferencial por razón de sexo/género se respalda lo hipotetizado en la Hipótesis 6.1. del Objetivo 6, pues las mujeres obtuvieron medias más elevadas que los hombres para esta variable, siendo las diferencias de las medias entre ambos sexos estadísticamente significativas.

Como se ha referido a lo largo de este estudio, el sector docente es un sector muy feminizado, sobre todo la etapa de Infantil (93.80% de la muestra). Dado que los alumnos precisan de cuidados, las mujeres debido al rol de género (rol cuidador) las llevará a realizar mayores ocultamientos de emociones que los hombres, lo que les supondrá una mayor carga que en el caso de los hombres. Si bien, el Trabajo emocional es una constante en la mayoría de las etapas del estudio, exceptuando la etapa de ERE, debido a que la gran mayoría de los alumnos son adultos por lo tanto los docentes no tienen esta percepción.

Algo muy llamativo es que los docentes no son conscientes del trabajo emocional que realizan, lo sienten y manifiestan como algo que tienen que hacer, pero no como una

obligación sino como algo que surge de manera natural, situaciones que al final de la jornada perciben y manifiestan como cansancio emocional.

Los resultados de este estudio son coherentes con otros estudios realizados anteriormente, donde las puntuaciones obtenidas eran similares a las obtenidas en este trabajo, así, Maxwell & Riley (2017) obtuvo resultados donde el trabajo emocional aumentaba cuando aumentaban las demandas emocionales.

Zhu & Zhou (2022) indagó las diferentes combinaciones que se utiliza en las estrategias de regulación emocional, obteniendo resultados similares a los hallados en este estudio, Wang (2018), que investigó en la misma línea alcanzó resultados similares. También, la investigación realizada por Zhang et al. (2020) respalda los resultados de este estudio afirmando que el trabajo emocional en los docentes es un componente importante, indicando que de las diferentes actuaciones que ocurren en el trabajo emocional, una de ellas, que en opinión de los autores del estudio es la actuación superficial, no es una característica clave en los docentes de infantil.

En un metaanálisis sobre trabajo emocional (Yin et al., 2019), obtuvo que los resultados entre los diversos estudios eran consistentes y moderados demostrando que los efectos del trabajo emocional sobre el bienestar de los docentes pueden ser negativo o positivos dependiendo de la estrategia de afrontamiento utilizada.

Otro estudio afirmó que el trabajo emocional y el agotamiento están relacionados según los resultados encontrados (Ntim et al., 2023).

h) Para *Liderazgo Laissez-faire* no se encontraron prevalencias de riesgo alto elevadas siendo las etapas educativas de Infantil y ERE, las que obtuvieron las prevalencias de riesgo alto más elevada. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las distintas etapas educativas, ya que las medias fueron muy similares.

La puntuación que obtuvo la muestra de este estudio indica que, este estilo de liderazgo es el que menos percibe el personal docente, por lo tanto, cabe esperar que sea el que menos se utiliza por parte de los mandos superiores, es decir, la pasividad, la falta de asunción de las responsabilidades que conlleva el puesto o cargo, les genere muchos problemas y conflictos con los compañeros.

No se han encontrado investigaciones previas del Liderazgo Laissez-faire y etapa ERE. Sin embargo, una investigación realizada desde la etapa de infantil, hasta secundaria Broyles (2022) encontró que los docentes que trabajan con líderes que utilizan este estilo de mando tienden a abandonar el trabajo o cambiar de centro docente, también indica que no existe relación con el sexo del mando superior.

Por otro lado, la investigación realizada por Imhangbe et al. (2019) para determinar que estilo de liderazgo es el más utilizado en los centros docentes, los resultados indicaron que este estilo de mando es el menos utilizado por los mandos superiores siendo esto percibido por los subordinados, también indica que el estilo Laissez-faire influye en el desempeño laboral de los docentes, estas indicaciones muestran consistencia con los resultados de este estudio.

Kiliç (2022) comparó el estilo de liderazgo utilizado por los mandos directivos de los centros docentes públicos y privados obteniendo que los directores de centros públicos mostraron una puntuación mayor que los directores de centros privados en el estilo de liderazgo Laissez-faire.

Con respecto a las prevalencias por razón de sexo/género, los dos sexos/género obtuvieron prevalencias similares, si bien la prevalencia obtenida por los hombres fue ligeramente superior, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por cada uno de los sexos.

No se ha encontrado en la literatura estudios que respalden los resultados de prevalencia obtenidos referidos al liderazgo laissez-faire y hombres en este estudio.

i) La etapa educativa que obtuvo prevalencia de riesgo psicosocial alto de *Falta de Estabilidad laboral* más elevada fue ERE. También fue esta etapa educativa la que obtuvo la media más elevada, no hallándose diferencias estadísticamente significativas con la etapa de Ciclos Formativos.

La percepción que manifiestan los docentes de la muestra respecto a la falta de seguridad en el trabajo es muy coherente con la situación jurídico laboral en la que se encuentra la mayoría de estos docentes, ya que el contrato que disponen en estas etapas es de interino, (Educación especial (41.67%) y (ERE (48.17%)), cuando la media de la muestra se encontraba en 19.78%.

En investigaciones previas los resultados que se muestran son coincidentes con los resultados obtenidos en este estudio, por ejemplo, la investigación de Marota (2019) obtuvo

que el tipo de contratación es muy importante para el desempeño de los docentes. En la investigación de Cladellas et al. (2018) en las conclusiones pone de manifiesto que, la situación de inestabilidad laboral es una variable muy importante y que además tiene influencia tanto en la calidad del trabajo como en la salud del docente.

En relación con el sexo/género las mujeres obtuvieron una prevalencia de riesgo psicosocial alto mayor que los hombres en esta variable, y también las medias más elevadas, obteniendo diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos. El hecho de que las mujeres obtengan prevalencias más elevadas de riesgo psicosocial alto no es debido al tipo de contrato de que disponen cada uno de los sexos (hombres contrato interino = 19.00% vs mujeres contrato interino = 20.40%), por lo que estas diferencias no parecen justificar los resultados obtenidos en este estudio. No obstante, existe la posibilidad de que las mujeres pudieran sentirse más expuestas a la no renovación de su contrato interino que los hombres.

No se ha encontrado estudios que apoyen los resultados de prevalencia obtenidos referidos a la falta de Estabilidad laboral y en mujeres.

RECURSOS

a) Para *Autonomía*, la etapa de Educación Especial obtuvo la prevalencia de riesgo psicosocial alto más elevada, y también la media menos elevada, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en relación con el resto de etapas educativas.

Los docentes en general y en concreto el personal de la etapa de Educación Especial, dado que no son personal docente manifestaron que el nivel de autonomía que perciben para ejercer su labor era bajo, ya que deben seguir las directrices marcadas por los docentes bajo los que son dependientes influyendo esto en su desempeño laboral, no pudiendo elegir o intentar las estrategias que crean que mejoraría la calidad de la enseñanza y siempre pensando en el beneficio del alumnado.

No se han encontrado investigaciones previas de esta variable con la etapa de Educación Especial, pero si se han hallado en otras investigaciones previas, en las etapas de Primaria y Secundaria (Yurtseven & Hoşgörür, 2021) y generalizando con prudencia, los resultados que se obtuvieron en este estudio fueron los docentes que percibían menos autonomía en su trabajo, pero el nivel de autonomía mostraba diferencias según tipo de escuela y nivel escolar, lo que de alguna manera respalda los resultados de este estudio.

Otros autores, como Johari et al. (2019), en su estudio mostraron coincidencia con los obtenidos en este estudio ya que el riesgo psicosocial detectado era bajo. En las conclusiones los docentes manifestaron que percibían un nivel alto en autonomía, indicando que la autonomía influía de forma muy positiva en su desempeño laboral pues les permitía decidir o marcar el ritmo, el orden y el procedimiento requerido para sus tareas.

En cuanto a la prevalencia obtenida por razón de sexo/género fueron muy similares, no obteniendo diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos sexos. Desde el punto de vista de riesgo psicosocial, tiene sentido que esta variable no presente diferencias importantes, porque los profesionales de este sector sin distinción de sexo deben seguir las instrucciones marcadas por la administración en la realización de su desempeño, dejando de lado la iniciativa de optar por otras estrategias o métodos que creen que podrían ser adecuadas para la calidad de la enseñanza. En las conclusiones de la investigación realizada por Yurtseven & Hoşgörür (2021) respaldó lo hallado en el presente estudio, pues no encontró diferencias en la variable de autonomía por razón de sexo/género, comparando su estudio con otros (Çolak, 2016; Sakar, 2013) que también concluyeron que no existía diferencias por razón de sexo/género en autonomía de los docentes.

b) En la variable de *Apoyo Social en el Trabajo*, y sus dimensiones, la mayor prevalencia de riesgo psicosocial alto la obtuvo Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros. En la Hipótesis 2.2 del Objetivo específico 2, se planteó que la variable de Apoyo social en el trabajo obtendría prevalencias elevadas, los resultados obtenidos coincide con lo planteado en esta hipótesis, ya que es la variable de Apoyo social en el trabajo, aunque sea el procedente de los compañeros la que obtuvo la prevalencia más elevada.

En referencia a las etapas educativas y el origen del apoyo social en el trabajo, la etapa de Ciclos Formativos obtuvo la prevalencia más elevada de riesgo psicosocial alto para la procedente de los compañeros, también obtuvo las prevalencias más elevadas para Apoyo social en el trabajo Emocional e Instrumental. Educación Especial obtuvo las prevalencias más elevadas para Apoyo social en el trabajo y para el procedente de jefatura de estudios y de dirección. Por otro lado, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre las etapas de Primaria y ERE, Fue la etapa educativa de Ciclos formativos la que obtuvo las medias menos elevadas para todas las dimensiones de apoyo social en el trabajo.

Destaca en los resultados que, en la etapa educativa de Ciclos formativos, las prevalencias más elevadas para riesgo psicosocial alto son percibidas en el apoyo procedente de los compañeros. Esto será debido a que esta etapa es altamente especializada por lo que es más difícil que exista este apoyo entre ellos. También el apoyo emocional que comprende la empatía, el cuidado, el amor, y la confianza, cuestiones que no son muy necesarias en esta etapa, y lo mismo ocurre con el apoyo instrumental en el cual se emiten conductas instrumentales que directamente ayudan a quien lo necesita; se ayuda a otro a hacer o a acabar el trabajo, cuestión que no ocurre con aquellos que se encuentran en esta etapa debido a la alta especialización existente.

Respecto a los resultados obtenidos por la etapa de educación especial, las prevalencias de riesgo psicosocial más elevadas provienen del apoyo procedente de jefatura de estudios, y dirección. Esto se puede explicar debido a que este personal no tiene la categoría de docente y, por lo tanto, probablemente no tendrán relación directa con ellos, o bien es muy deficitaria.

Los resultados obtenidos en este estudio son similares a los hallados en investigaciones previas donde en un estudio de Winding et al. (2022) realizado entre personal docente de primaria y secundaria obtuvo baja percepción de apoyo social procedente de los compañeros. Ibrahim et al. (2021) sugiere que el aumento del apoyo social en el trabajo tendría un efecto reductor sobre la depresión, teniendo el apoyo social en el trabajo un papel moderador. Maas et al. (2021), en docentes de primaria y secundaria argumentó que el apoyo social procedente de la dirección representa un factor de recurso laboral importante.

En la prevalencia por razón de sexo/género, las prevalencias elevadas de riesgo psicosocial alto fueron muy similares, no obstante, en la variable de Apoyo social Emocional, las mujeres obtuvieron la prevalencia de riesgo psicosocial alto más elevadas que los hombres, mientras que la variable de Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros, los hombres obtuvieron la prevalencia de riesgo psicosocial alto más elevadas que las mujeres. Las puntuaciones de prevalencia elevadas obtenidas por las mujeres no coincide totalmente con lo que se planteó en la Hipótesis 4.2 del Objetivo 4, ya que se indicó que obtendría puntuaciones elevadas en Apoyo social en el trabajo.

Al realizar análisis diferenciales por razón de sexo/género, no se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres excepto en la variable de Apoyo social instrumental, y en el procedente de los compañeros, en el que, los hombres

obtuvieron medias menos elevadas que las mujeres. En la Hipótesis 6.2 del Objetivo 6 se sugirió que las mujeres obtendrían medias más elevadas que los hombres con diferencias estadísticamente significativas para la variable Apoyo social en el trabajo procedente de compañeros con relación a los hombres, coincidiendo este resultado con lo planteado en la hipótesis.

Los resultados obtenidos para la falta de apoyo social en el trabajo procedente de los compañeros y el instrumental probablemente sean debidos a que en los Ciclos formativos, el porcentaje de hombres y mujeres se iguala y esto hará que se repita la prevalencia en el caso de los hombres. Este resultado podría ser debido a que las mujeres, al ser más empáticas perciben este riesgo con menos intensidad.

En las diferentes investigaciones no se han mencionado si los resultados mostraron diferencias por razón de sexo, por lo que, los resultados obtenidos en este estudio no se pueden apoyar o respaldar con investigaciones previas.

c) *Retroinformación*. Fue la variable que obtuvo en el análisis descriptivo las medias menos elevadas destacando la Retroinformación negativa, coincidiendo con lo planteado en la Hipótesis 1.2 del Objetivo 1, que se hipotetizó que estas variables obtendrían las medias menos elevadas. La Retroinformación obtuvo los valores de prevalencia de riesgo psicosocial alto más elevado entre las variables de recurso. En la Hipótesis 2.2 del Objetivo 2 se planteó que la variable de Retroinformación obtendría la prevalencia más elevada de riesgo psicosocial alto de toda la muestra, coincidiendo con lo que se hipotetizó en la mencionada hipótesis.

En relación con el origen, la prevalencia de riesgo psicosocial alto fue más elevada en la Retroinformación procedente de los compañeros, siendo mayor el porcentaje de trabajadores que perciben riesgo alto con la retroinformación positiva que la negativa.

La etapa de Ciclos Formativos obtuvo las prevalencias más elevadas para riesgo psicosocial alto, para Retroinformación procedente de compañeros, y positiva. Secundaria obtuvo prevalencia elevadas para Retroinformación y la procedente del equipo directivo, y ERE para Retroinformación procedente de la organización, y negativa. En la Hipótesis 3.2 del Objetivo 3 se hipotetizó que las prevalencias más elevadas las obtendrían las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria, esta hipótesis coincide solo en parte, pues solo la etapa de

secundaria coincide con lo que se planteó en la hipótesis no ocurriendo lo mismo para la etapa de infantil y primaria.

Con referencia a las medias, Ciclos formativos obtuvo las medias menos elevadas para todas las dimensiones de procedencia de esta variable, excepto en la Retroinformación procedente de los compañeros, y Retroinformación negativa que la obtuvo la etapa docente de Secundaria. Los resultados tampoco se mostraron coincidentes con lo hipotetizado en la Hipótesis 5.2 del Objetivo 5 que se planteó que sería la etapa de Infantil la que obtuviera la media menos elevada. En la etapa docente de Ciclos formativos no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con las demás etapas excepto con la etapa de Educación especial.

La explicación a los resultados obtenidos en este estudio podría encontrarse en que como se comentó en el apartado anterior, en Ciclos formativos las materias son muy específicas y por lo tanto la retroinformación entre compañeros es muy difícil, poco útil, o bien imposible, y de igual manera ocurrirá con la retroinformación positiva. Los resultados obtenidos para la etapa de Secundaria en el cual la retroinformación procedente del equipo directivo sea la más deficitaria es un dato a tener en cuenta para futuras intervenciones, mientras que en ERE la retroinformación que obtuvo prevalencias de riesgo psicosocial alto es la procedente de la organización dado que en esta etapa, los docentes tienen muy poco contacto con ella, así como la retroinformación negativa debido a que estos docentes trabajan de forma muy aislada, por lo que cuando comenten errores estos son “sentidos” con mayor intensidad que en el resto de las etapas educativas

Los resultados hallados por Quintilier et al. (2020), mostraron una coincidencia con los hallados en este estudio, estudiando la retroinformación en centros de primaria tanto del área pública como del área privada, resultando que esta variable supone un riesgo para estos docentes. En el estudio no se menciona si existen diferencias entre centros públicos y privados.

En otro estudio previo realizado sobre futuros docentes de primaria (Erdemir & Yeşilçınar, 2021), obtuvieron también resultados que mostraron coincidencia con los obtenidos en este estudio, donde los docentes noveles consideraron la retroalimentación procedente de sus compañeros como poco útil, pero no daban suficiente credibilidad a la retroalimentación recibida ya que pensaban que los compañeros no expresaban sus ideas con sinceridad, así como a las posibles actitudes hostiles, y de competitividad entre ellos. Por otro lado, los docentes del estudio consideraron que la autorreflexión era más útil que la

retroinformación recibida. El estudio tampoco menciona si existen diferencia por razón de sexo.

En el estudio realizado por Wu & Wang (2021) sobre la retroalimentación en docentes de primaria, las puntuaciones de los resultados mostraron que la calidad de los contenidos utilizados en la retroalimentación entre compañeros fue muy positiva.

En otra investigación (Prilop et al., 2021) realizada entre futuros docentes de primaria y secundaria, encontró que las percepciones de retroalimentación de los futuros docentes eran muy altas, sobre todo en lo relativo al afecto y adecuación percibida. Las puntuaciones valoraron que una retroinformación positiva y equilibrada podía ser más eficaz frente a una retroinformación de carácter negativo.

En la prevalencia por razón de sexo/género, en la variable Retroinformación, las mujeres obtuvieron en prevalencias de riesgo psicosocial alto, la puntuación más elevada, este resultado no coincide con lo hipotetizado en la Hipótesis 4.2 del Objetivo 4 ya que, en Retroinformación negativa, los hombres obtuvieron una prevalencia de riesgo psicosocial alto mayor que la obtenida por las mujeres.

En el análisis diferencial por razón de sexo/género la puntuación de medias obtenida de las mujeres es menos elevada que las puntuaciones obtenidas por los hombres, existiendo diferencias estadísticamente entre todas las dimensiones. Estos resultados coinciden con lo que se planteado en la Hipótesis 6.2 del Objetivo 6, que afirmaba que los hombres obtendrían medias más elevadas en Retroinformación frente a las medias obtenidas por las mujeres. En el caso de análisis diferencial tampoco se han hallados estudios que muestren diferencias en retroinformación por razón de sexo/género.

Estos resultados pueden ser debidos a que los hombres ocupan puestos directivos en mayor proporción (16.50%) que las mujeres (9.30%) lo cual hace que las mujeres perciban peor retroinformación que los hombres. No se ha encontrado en la literatura estudios que muestren la existencia de prevalencias entre hombres y mujeres en la retroinformación.

d) La variable de *Liderazgo Transformacional* fue la etapa de Educación especial la que obtuvo la prevalencia más elevada en riesgo psicosocial alto, no obstante, fue la etapa educativa de Ciclos formativos la que obtuvo la media menos elevada, con diferencias estadísticamente significativas con el resto de las etapas.

Los resultados del análisis realizado sugieren que, los trabajadores de educación especial dado que son los que obtienen prevalencias más elevadas de falta de autonomía, y

de apoyos social estas serán debidas probablemente a la falta de un liderazgo adecuado que posiblemente sea debido a que es la etapa donde hay un mayor porcentaje de mandos superiores que no tienen en cuenta las necesidades, expectativas y valora las condiciones de trabajo de los compañeros que tiene bajo su mando. Esto hace que los compañeros se sientan menos apoyados y apreciados que el resto de sus compañeros de otras etapas, influyendo en la eficacia de su desempeño laboral.

No se han encontrado estudios previos de esta variable con Educación especial, no obstante, para otras etapas los resultados obtenidos en este estudio coinciden con investigaciones previas como el estudio de Ridwan et al. (2022) que obtuvieron puntuaciones bajas de riesgo para esta variable, concluyendo que el estilo de liderazgo transformacional es un tipo de liderazgo que motiva e inspira influyendo a la mayoría de sus seguidores.

Otro estudio realizado por Yazdanmehr et al. (2020) obtuvieron que un alto porcentaje de docentes que optaron por el liderazgo transformacional orientado a las relaciones ya que tienen un efecto más colaborativo, los resultados que obtuvieron coinciden con los obtenidos en el presente estudio.

Por otro lado, la prevalencia por razón de sexo/género, las mujeres obtuvieron prevalencias de riesgo psicosocial alto mayor que el obtenido por los hombres. No encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre las medias obtenidas por hombre y mujeres. Los resultados obtenidos no coinciden con los resultados del estudio de Echerri et al., (2019), que afirma que las mujeres percibían como más eficiente y efectiva la gestión del centro por parte de sus líderes con este tipo de liderazgo, con respecto a la percepción que los hombres manifestaron.

e) Para la variable *Disponibilidad de Recursos* la prevalencia de riesgo psicosocial alto mayor fue obtenida en la etapa docente de educación especial, así como la media menos elevada, encontrándose diferencias estadísticamente significativas con el resto de etapas educativas, excepto con la etapa de primaria con la que no se hallaron diferencias.

Los docentes de la muestra manifestaron que perciben suficiente disponibilidad en los recursos. Al analizar las puntuaciones obtenidas referentes a recursos materiales ($M = 2.45$), y los recursos humanos ($M = 2.16$) se observa, por las puntuaciones obtenidas, que es posible que la percepción de carga de trabajo que han expresado los docentes de la muestra sea debido a la falta de los recursos humanos. Estos resultados se recrudescen para la etapa

de educación especial donde para recursos materiales se obtuvo una puntuación de ($M = 2.31$), mientras que para los recursos humanos la puntuación fue de ($M = 2.02$), lo cual demostraría que en esta etapa hay un déficit de recursos tanto humanos como materiales comparados con los resultados obtenidos con el total de la muestra.

En investigaciones previas como la de Hidayati (2019) obtuvo que la disponibilidad de recursos se enfocaba hacia los estilos de aprendizajes, concluyendo que la percepción del trabajador afectaba a la disponibilidad de los recursos de aprendizaje y habilidades, los resultados obtenidos no son coincidentes con los obtenidos en este estudio.

Respecto a la prevalencia por razón de sexo/género fueron las mujeres las que obtuvieron prevalencias más elevada de riesgo psicosocial alto, y también fueron las mujeres las que obtuvieron medias menos elevadas que los hombres, siendo las diferencias entre ambos sexos estadísticamente significativas.

Los resultados obtenidos podrían ser debidos a que, en la etapa educativa de educación especial, el porcentaje de mujeres es claramente superior al de hombres (Mujeres = 87.50% vs Hombres = 11.50%) lo que hace que la explicación de los resultados sea coincidente con los referidos para la etapa de educación especial.

No se ha encontrado estudios de investigación que refieran sobre la falta de recursos con relación al sexo/género.

CONSECUENCIAS

a) Con respecto a la *Falta Satisfacción laboral* esta variable obtuvo en el análisis descriptivo la media más elevada coincidiendo con lo hipotetizado en la Hipótesis 1.3 del Objetivo 1. Con relación a las prevalencias no obtuvo prevalencias elevadas de riesgo psicosocial alto. Este resultado no coincide con lo que se hipotetizó en la Hipótesis 2.3 de Objetivo 2, que afirmaba que la falta de Satisfacción laboral sería una de las variables que obtendría puntuaciones de prevalencia más elevadas.

En la prevalencia por etapas, la de Educación especial fue la etapa que obtuvo la prevalencia más elevada de riesgo psicosocial alto, y también la media menos elevada, encontrándose diferencias estadísticamente significativas con todas las etapas educativas.

La razón por la que el personal que desarrolla su actividad en la etapa de educación especial percibe poca satisfacción laboral con su trabajo, puede ser debido a que los integrantes de esta etapa han obtenido las prevalencias más elevadas para riesgo psicosocial

alto para las variables de ambigüedad de rol, carga de trabajo, conflictos interpersonales, falta de estabilidad laboral, falta de autonomía, falta de apoyo social, procedente del órgano directivo, liderazgo transformacional deficiente, y falta de recursos, tanto humanos como materiales.

Marcionetti & Castelli (2023) en un estudio realizado en docentes de primaria, secundaria, y formación profesional, obtuvieron que, el agotamiento podría explicar los bajos niveles de satisfacción laboral en los docentes de estas etapas, dada la incidencia elevada obtenida.

Sin embargo, en la investigación realizada por Ordu (2021) en docentes de infantil, primaria, y secundaria, indicaron que la satisfacción laboral, junto con la conciliación laboral, juegan un papel mediador, concluyendo que los docentes que obtienen satisfacción en su trabajo hacen mucho mejor su adaptación al puesto de trabajo, resultados y conclusiones muy similares se obtuvo en el estudio realizado por Liu et al (2023) que propone mejorar la satisfacción laboral de los docentes.

En la prevalencia por razón de sexo/género, las mujeres obtuvieron una prevalencia más elevada que los hombres, no existiendo diferencias estadísticamente significativas entre las medias halladas para cada uno de los sexos.

En cuanto a los resultados obtenidos en la literatura son variados. Schweitzer (2014) o Topchyan & Woehler (2021) sugirieron que las mujeres tendrían una mayor percepción de satisfacción que los hombres, mientras Tran (2015) obtuvo que los hombres obtuvieron mayor puntuación en el grupo de las mujeres, y Skaalvik and Skaalvik (2014) no encontró diferencias estadísticamente significativas entre ambos.

b) Con respecto al *Síndrome de quemarse por el trabajo (SQT)*, la etapa de Secundaria obtuvo la prevalencia más elevada en SQT, en SQT Perfil 1, (9.20%; N= 181) y en SQT Perfil 2 (1.80%; N= 36), también obtuvo prevalencia más elevadas en la dimensión falta Ilusión por el trabajo e Indolencia, obteniendo también las medias más elevadas, encontrado esta etapa diferencias estadísticamente significativas con el resto de etapas en SQT y falta Ilusión por el trabajo.

Este resultado será debido a que esta etapa obtuvo las mayores prevalencias de riesgo psicosocial alto para conflicto de rol (Lourido et al., 2017), falta de justicia organizacional (Kamtsios, 2018), conflicto trabajo-familia, falta de apoyo social en el trabajo procedente de

los compañeros (Cornett & Urhan, 2021; Moriana & Herruzo, 2004), retroinformación, y retroinformación procedente del equipo directivo. Es sabido que todos los riesgos psicosociales enumerados anteriormente son antecedentes de SQT.

Para las dimensiones de SQT, la etapa de Secundaria obtuvo las prevalencias más elevadas para falta de Ilusión por el trabajo e Indolencia. Estos resultados fueron similares a los obtenidos por Diehl, & Carlotto, (2020).

La etapa de Ciclos formativos obtuvo la media mayor en la variable de Culpa, obteniendo diferencias estadísticamente significativas con el resto de las etapas. Esta etapa, al estar ocupado por más hombres que en el resto de etapas, los resultados pueden ser debidos a que pueden presentar niveles de frustración elevados al ser titulados superiores que no están trabajando en su profesión, así como factores dependientes del alumnado con problemas de motivación. Las diferentes situaciones los lleva a tener niveles de indolencia elevados, y de culpa.

La etapa de Educación especial obtuvo la prevalencia más elevada en la variable de Desgaste psíquico, y la media también más elevada, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas de esta etapa docente con el resto de las etapas. Este resultado será debido a que esta etapa obtuvo las prevalencias elevadas para ambigüedad de rol, carga de trabajo dado que la ratio de alumnado es alta, conflictos interpersonales, falta de justicia organizacional, y falta de autonomía, percepción de sentirse aislados del resto de compañeros del centro lo que les lleva a percibir falta de apoyo social en el trabajo, y retroinformación deficitaria, pero en particular a que es personal de sexo femenino el que encuentra en esta etapa como anteriormente se mencionó, debiendo este personal ocultar sus emociones ante las necesidades y diversas problemática que tiene generalmente el alumnado con el que trabaja, lo que lleva, debido al rol de género, a la producción de este desgaste. Estas afirmaciones coinciden con lo hallado por Billingsley & Bettini (2019) y Valenti et al. (2019) en las investigaciones realizadas sobre las personas que trabajan como educadores de educación especial en un centro docente.

En la investigación realizada por Marić et al. (2020) en docentes de primaria y secundaria, los resultados mostraron baja prevalencia de agotamiento emocional y despersonalización, por lo que, no se mostraron coincidentes con los obtenidos en este estudio. Sin embargo, en la investigación de Ribeiro et al. (2020) sobre el SQT en docentes de primaria y secundaria, los resultados obtenidos fueron más similares a los obtenidos en este estudio.

En un estudio de revisión del SQT realizado por Montoya et al. (2021) en docentes brasileños entre los años 2003 y 2020. las puntuaciones en general mostraron altos niveles de prevalencia en desgaste psicológico y despersonalización y niveles de prevalencia altos en Ilusión por el trabajo, aspecto que no coincide con este estudio concluyendo que los docentes en general se sienten afectado por SQT.

Dalcin & Carlotto, (2018) en docentes de primaria obtuvieron resultados similares a los obtenidos en este estudio para Falta de ilusión por el trabajo, y Carlotto & Câmara (2019a), obtuvieron para Indolencia puntuación similar a la obtenida en este estudio, indicando que la indolencia se interpretó por la percepción del entorno social del trabajo que tenían los funcionarios. Sin embargo, en otra investigación de estas mismas autoras (Carlotto & Câmara, 2019b), en docentes de primaria las puntuaciones que obtuvieron fueron moderadas-bajas por tanto las puntuaciones no fueron similares a las obtenidas en este estudio, apuntando como predictores de la indolencia, la carga de trabajo, los conflictos interpersonales, la retroalimentación negativa, conflicto de rol, y percepción de poco apoyo social en el trabajo, estos predictores conduce al docente a desarrollar actitudes negativas de insensibilidad, desapego e indiferencia hacia los alumnos. Las autoras indican algo muy relevante que es, de la eficacia de la retroinformación positiva sobre el desempeño del docente establecido mediante la existencia las relaciones interpersonales

Otro estudio realizado por Rojas et al. (2020), sobre docentes de secundaria, obtuvieron puntuaciones que fueron coincidentes con las obtenidas en este estudio. Además, Cancio et al. (2018) en un estudio realizado con la etapa de educación especial obtuvo que la puntuación obtenida en desgaste psicológico fue alta resultado que no se muestra coincidente con las de este estudio que fueron moderadas.

Carlotto & Câmara (2019b) del SQT obtuvieron una puntuación en culpa cercana a la obtenida en este estudio, concluyendo que los conflictos interpersonales, la ambigüedad de rol, la falta de apoyo social en el trabajo, y la carga de trabajo son excelentes predictores para crear un sentimiento de culpa, al percibir o creer el docente que no está desarrollando su trabajo de la manera esperada.

Para los Perfiles 1 y 2 de SQT las puntuaciones obtenidas en este estudio no coinciden con las obtenidas en el estudio de Villaverde et al. (2023) pues las prevalencias de los docentes que obtuvieron en SQT fue elevado, presentado en el perfil 1 una prevalencia mayor que la obtenida en este estudio (10,8% vs 5.10%) y que la puntuación que se obtuvo para el perfil 2 (12.4% vs 1.30%), y tampoco coinciden con el estudio realizado por Reyes-Oyola

et al., (2019) que obtuvo en el perfil 1 una prevalencia mayor (13.5% vs 5.10%) y en la prevalencia en el perfil 2 (6.3% vs 1.30%) de este estudio.

En la prevalencia por razón de sexo/género, para la variable SQT se obtuvieron prevalencias más elevadas de riesgo alto para los hombres que para las mujeres. Este resultado coincide con lo planteado en la Hipótesis 4.3 del Objetivo 4 que afirmaba que SQT obtendría la prevalencia más elevada para los hombres que las mujeres, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas entre las medias de ambos sexos para esta variable. Los resultados coinciden con el estudio de Rojas et al. (2020) en el que los hombres presentaban mayores niveles de SQT que las mujeres.

Al analizar los resultados de SQT por perfiles se obtuvo que los hombres presentaban prevalencias más elevadas que las mujeres tanto para el perfil 1 de SQT 1 (hombres = 5.30% vs mujeres = 5.00%), y 2 (hombres = 2.00% vs mujeres = 1.10%) con respecto al análisis realizado por sus dimensiones, los hombres obtuvieron prevalencias más elevadas para falta de Ilusión, Indolencia y Culpa que las mujeres, mientras que las mujeres obtuvieron prevalencias mayores para Desgaste psicológico, comportándose de igual forma las medias, y obteniéndose diferencias por sexo estadísticamente significativas para todas las dimensiones. En este sentido los porcentajes que muestran los perfiles de SQT indican que los hombres docentes sienten que han perdido interés o la ilusión por su trabajo, muestren actitudes negativas, distantes e indiferentes hacia el trabajo y a las relaciones docente-alumno, en la que esta relación puede volverse difíciles y complejas, lo que le puede conducir a percibir sentimientos de culpa. Y en el desgaste psicológico que perciben las mujeres se deba a diversos factores como por ejemplo carga de trabajo, falta de recursos, falta de apoyo, poco reconocimiento de su trabajo incluso también puede influir las características personales.

En el estudio realizado por Reyes-Oyola et al. (2019), los resultados que obtuvieron no coinciden con los hallados en este estudio, es decir, los docentes presentaron puntuaciones elevadas en ilusión por el trabajo, y bajas en indolencia y culpa donde las mujeres presentaron mayor puntuación, no encontraron diferencias estadísticamente significativas entre sexo/género, por otro lado los resultados si mostraron coincidencia en desgaste psicológico en las mujeres, con diferencias estadísticamente significativas. Con relación a los perfiles de SQT, los autores no indicaron resultados por razón de sexo/género. En otro estudio, Llorca-Pellicer et al. (2021), obtuvieron resultados que coinciden en parte con los hallados en este estudio pues, los hombres obtuvieron medias más elevadas que las mujeres

para indolencia y culpa con diferencias estadísticamente significativas, y las mujeres obtuvieron medias más elevadas que los hombres en ilusión por el trabajo y desgaste psíquico con diferencias estadísticamente significativas.

c) Con respecto a *Problemas de salud*, esta variable no obtuvo la prevalencia más elevada, por lo que no ha coincidido con lo que se hipotetizó en la Hipótesis 2.3 del Objetivo 2. La etapa de Educación especial obtuvo las prevalencias más elevadas de riesgo alto para Problemas de Salud, y consumo de Medicamentos. Las puntuaciones de prevalencia obtenidas coinciden parcialmente con lo hipotetizado en la Hipótesis 3.3 del Objetivo 3 que afirmaba que Problemas de salud obtendría en las etapas de Educación Especial, Infantil y Primaria las prevalencias más elevadas. De forma parecida se comportaron las medias, ya que la etapa de Educación especial coincide en parte con lo hipotetizado en la Hipótesis 5.3 del Objetivo 5, que planteó medias elevadas para la etapa de Educación especial y de Infantil para esta variable obteniendo diferencias estadísticamente significativas en problemas de salud, y consumo de medicamentos con el resto de etapas docentes.

Estos resultados serán debidos a que el personal que realiza las tareas en esta etapa además de estar expuesto a un elevado número de riesgos psicosociales, como anteriormente se comentó, también se obtuvo prevalencias elevadas de falta de satisfacción laboral y mayores prevalencias de desgaste psicológico, lo que les llevará a sufrir más problemas de salud (Menghi et al., 2019), y por lo tanto mayor consumo de medicamentos (Palacios et al., 2018).

La etapa ERE obtuvo la prevalencia más elevada en Visita al Especialista y consumo de Tabaco y Alcohol, y para las medias, la etapa de Ciclos formativos obtuvo la media más elevada para consumo de Alcohol y Tabaco, y Educación especial obtuvo la media más elevada para Visita al Especialista. Este personal afronta las situaciones de riesgo como son el conflicto trabajo-familia, liderazgo *laissez faire*, falta de estabilidad laboral, y retroinformación mediante técnicas conductuales.

Con relación a las variables consumo de Medicamentos, de Alcohol, Tabaco, y Visita al Especialista, en un estudio realizado en docentes Collado et al. (2016) sobre condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media, obtuvo prevalencias elevadas de consumo de medicamentos y visita a especialistas que relacionaron mayormente los problemas emocionales y psíquicos a su desempeño laboral y menos a problemas físicos.

Con relación al consumo de tabaco y alcohol en el sector docente, en estudios previos realizado en docentes, Cárdenas et al. (2017) encontraron que la adicción más prevalente es el consumo de alcohol seguido del tabaco donde los niveles de prevalencia se mostraron bajos, coincidiendo de manera parcial con los niveles de prevalencia de este estudio.

Estos problemas de Salud pueden estar producidos y serán más frecuentes en la etapa de Educación especial dado que en esta etapa se obtuvo que estas personas obtuvieron niveles mayores de Desgaste psicológico que en el resto de las etapas educativas, pudiendo también ser debido a los problemas en las relaciones interpersonales, por el alumnado o tipo de alumnado, por la carga de trabajo, por la falta de recursos, etc., les conduce a sentirse enfermos, en ocasiones realmente enfermos, con angustia, dolores, ansiedad, afectándoles en su labor diaria. Algunos han referido que las situaciones que han experimentado los ha llevado a acudir a especialistas, a consumir medicamentos y a veces incluso han aumentado el consumo de tabaco y alcohol.

Varol et al. (2021) en una investigación en docentes de primaria y secundaria, obtuvieron unos resultados que coinciden con los resultados de este estudio ya que mostraron niveles altos de prevalencia en trastorno de sueño, sensación de agotamiento con más de un síntoma, también informaron de quejas psicósomáticas y problemas musculoesqueléticos. Abbaszadeh et al. (2019) en docentes de primaria y secundaria, obtuvieron resultados de prevalencia muy similares a los obtenidos en este estudio.

En la prevalencia por razón de sexo, las mujeres obtuvieron una prevalencia más elevada en problemas de salud y consumo de medicamentos, que los hombres, siendo en el resto de dimensiones las prevalencias obtenidas por las mujeres más alta que la de los hombres excepto en consumo de alcohol donde la prevalencia de los hombres fue más elevada que la de las mujeres. Estas puntuaciones de prevalencia coinciden con lo hipotetizado en la Hipótesis 4.1 del Objetivo 4 en el que se planteaba que los Problemas de Salud y el Consumo de medicamentos serían las variables que obtendrían prevalencias más elevadas para las mujeres.

De igual forma ocurrió con las medias, aunque, en este caso, la media de Visita a especialista también fue más elevada en las mujeres que en los hombres. Para Consumo de alcohol, la media fue más elevada en los hombres que en las mujeres. En la Hipótesis 6.3 del Objetivo 6 se hipotetiza que las diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres será para las variables de Problemas de salud y Consumo de medicamentos siendo

las medias más elevadas para las mujeres, coincidiendo las puntuaciones obtenidas con el planteamiento de la hipótesis.

El estudio de Abbaszadeh et al. (2019) mostró diferencias estadísticamente significativas en problemas de salud, donde las mujeres obtuvieron un nivel de prevalencia elevado mayor que los hombres, no siendo las diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones obtenidas, pudiendo esto ser debido a que la mayoría de las mujeres de la muestra tenían medias de edad mayores que hombres, y porque la mayoría de las mujeres docentes tenían sobrepeso en comparación con los hombres.

d) Respecto a *Problemas Sociales*. La etapa Secundaria es la que obtuvo la prevalencia más elevada de todas las etapas educativas, obteniendo también la media más elevada, sin encontrar diferencias estadísticamente significativas entre las medias con el resto de las etapas.

Los resultados obtenidos pueden ser debidos a que, en esta etapa educativa, los docentes obtuvieron elevados valores de liderazgo Laissez-faire, falta de Justicia organizacional que les llevo a SQT, falta de Ilusión, y sobre todo Indolencia que no se circunscribe solamente al ámbito laboral sino también al personal, y familiar, lo que les llevará a un aislamiento personal.

En la prevalencia por razón de sexo/género las mujeres obtuvieron una prevalencia de riesgo alto más elevada que la obtenida por los hombres. En relación con las diferencias de medias, las mujeres también obtuvieron medias más elevadas, siendo las diferencias estadísticamente significativas con los hombres. Es posible que los problemas sociales que presentan las mujeres en el ámbito laboral se lleven al ámbito familiar o que se sientan muy cansadas y agotadas tanto en el aspecto físico como psicológico, lo que le lleva a restar tiempo para las relaciones sociales.

No se ha encontrado en la literatura previa estudios con los que comparar los resultados obtenidos para esta variable.

LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Entre las limitaciones del estudio se encuentra que la muestra en su mayoría está conformada por mujeres, algo por otro lado bastante habitual en este sector ya que, en los comienzos de la enseñanza pública, en este sector se vincularon las cualidades maternas de las mujeres con salarios bajos (Jara-Villaroel, 2023). No obstante, será difícil encontrar centros docentes donde exista de manera proporcional o equilibrada hombres y mujeres en su personal docente, pues en la mayoría de la literatura en los datos de participantes refieren más mujeres que hombres sobre todo en el mundo occidental y asiático.

Otra de las limitaciones podría ser que la muestra comprende sólo a los trabajadores del sector público desconociendo los riesgos que perciben los trabajadores del sector privado, no obstante, los hallazgos obtenidos en este estudio podrían hacerse extensible sino todo en parte a esta área del sector docente.

Por otro lado, los datos hallados de este estudio deben evaluarse en la medida de sus limitaciones ya que solo se circunscribieron a los docentes de la provincia de Valencia dejando fuera los trabajadores de las demás provincias que componen la Comunidad Valencia, y del resto de España sin embargo se pueden hacer trasladar tanto los resultados obtenidos como las recomendaciones.

Una limitación que podría ser importante se encuentra en la edad, pues la media de la muestra es elevada (45.45 años), y entre los 36 y 50 años se encuentra el 47.57% de la muestra, por lo que esta variable podría estar influyendo sobre los resultados obtenidos, pero además, esta variable podría estar influenciada por la variable antigüedad, es por ello por lo que sería interesante realizar un estudio longitudinal donde estas variables de edad y antigüedad tendrían gran relevancia.

Dado que la participación en este estudio fue voluntaria, los resultados pueden estar influidos por la sinceridad y la motivación de los participantes al responder al cuestionario (deseabilidad social). No obstante, y dado que este sesgo probablemente afecta únicamente a un porcentaje pequeño de las personas evaluadas y que en la recogida de datos se informó previamente a las personas evaluadas de que las respuestas eran anónimas, se pueden considerar que este sesgo estaría corregido (Salgado, 2005).

FUTURAS LINEAS DE INVESTIGACION

Se hace necesario indicar que la recogida de datos que se realizó para este estudio se concluyó días antes de la declaración de pandemia, por lo que sería interesante averiguar si algunos de los riesgos estudiados, se han acentuado o han cambiado con lo acontecido durante esta etapa.

Otra línea futura de investigación se debería dirigir a comprobar si las diferencias obtenidas entre mujeres y hombres se mantienen al utilizar una muestra balanceada entre ambos sexos.

Como línea futura de estudio sería incluir en la misma investigación a los docentes de todas las provincias que compone la Comunidad Valenciana.

Otra línea futura sería comprobar que percepción o visión tiene los docentes en época postpandemia de los riesgos psicosociales, antes y después de la pandemia y poder contrastarlos.

Realizar un estudio para determinar la relación entre los riesgos psicosociales evaluados con las consecuencias obtenidas.

Realizar un estudio longitudinal que determine como influye el tiempo sobre las consecuencias producidas por los riesgos psicosociales evaluados.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio se han descrito los riesgos psicosociales más importantes a los que se encuentran expuestos los trabajadores del sector docente, debido a los cambios cada vez más exigentes que se han ido produciendo en el sistema educativo.

Las conclusiones del estudio se realizarán por separado. Para la muestra global, por etapas docentes y por razón de sexo/género.

Resultados para toda la muestra

Para las **variables de demandas**, la variable que obtuvo riesgo psicosocial alto fue Trabajo emocional y, por lo tanto, también la que obtuvo las medias más elevadas. Obtuvieron riesgo psicosocial moderado las variables de carga de trabajo, falta de justicia organizacional, falta de estabilidad laboral, y liderazgo laissez- faire.

Para las **variables de recurso**, la variable retroinformación y todas sus procedencias obtuvieron riesgo psicosocial moderado, y fueron las que obtuvieron las medias menos elevadas, excepto retroinformación positiva, también se encontraban en riesgo psicosocial moderado las variables autonomía, liderazgo transformacional, y disponibilidad de recursos.

Para las **variables de consecuencias**, desgaste psíquico, y falta de satisfacción laboral fueron las variables que obtuvieron las medias más elevadas, encontrándose en situación de riesgo psicosocial moderado, encontrándose las variables de consumo de medicamentos, SQT, problemas de salud, indolencia, culpa, y falta de ilusión por el trabajo también en situación de riesgo psicosocial moderado.

Las **prevalencias de riesgo psicosocial** alto más elevadas entre las variables de demandas las obtuvieron las variables carga de trabajo, trabajo emocional, y falta de estabilidad laboral.

Para las variables de recursos se obtuvo que, las prevalencias más elevadas para riesgo psicosocial alto fueron las variables de apoyo social en el trabajo proveniente de compañeros, retrinformación procedente de equipo directivo, retroinformación procedente de compañeros, y liderazgo transformacional.

Las variables de consecuencias que obtuvieron las prevalencias más elevadas fueron desgaste psíquico, falta de ilusión por el trabajo, indolencia, culpa, y SQT con un 1.3% de la muestra en un perfil 2.

Resultados por etapa docente

a) Etapa de Infantil

El riesgo psicosocial más importante en esta etapa fue trabajo emocional, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas con los resultados obtenidos en las etapas de primaria, y secundaria, y también liderazgo laissez-faire fue un riesgo psicosocial a tener en cuenta,

b) Etapa de Primaria

En la etapa de primaria se obtuvo que el riesgo psicosocial más importante fue la carga de trabajo, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas con la etapa de educación especial. A destacar que los componentes de esta etapa obtuvieron las prevalencias más elevadas de culpa, de todas las etapas docentes analizadas

c) Etapa de secundaria

Se obtuvo en la etapa de secundaria que los riesgos psicosociales más importantes fueron la falta de justicia organizacional, retroinformación procedente de compañeros, y retroinformación negativa, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas con la etapa de ciclos Formativos. Hay que señalar que los trabajadores de esta etapa obtuvieron las prevalencias más elevadas en SQT, así con el valor más elevado para el perfil 2, falta de ilusión por el trabajo indolencia, y problemas sociales.

d) Etapa de Ciclos Formativos

Para la etapa de ciclos formativos se obtuvo que los riesgos psicosociales más importantes fueron apoyo social en el trabajo emocional, apoyo social en el trabajo instrumental y de compañeros, así como retroinformación procedente de compañeros, y retroinformación positiva, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas con la etapa de educación especial. En esta etapa también se obtuvieron prevalencias elevadas en falta de ilusión por el trabajo, indolencia y culpa.

e) Etapa de Educación especial

En la etapa de educación especial se obtuvo que los riesgos psicosociales más importantes fueron carga de trabajo y conflictos interpersonales. No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre esta etapa con el resto de las etapas docentes. En esta etapa también se obtuvieron prevalencias elevadas de riesgo psicosocial alto en falta de satisfacción laboral, desgaste psíquico, problemas de salud y consumo de medicamentos.

f) Etapa de Enseñanza en regímenes especiales (ERE)

Se obtuvo que en la etapa de enseñanza en régimen especial el riesgo psicosocial más importante fue la falta de estabilidad laboral, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas con el resto de etapas. En esta etapa no se obtuvieron prevalencias destacables, no obstante, en el análisis diferencial sí que indica falta de satisfacción laboral, por lo que se debería de tener en cuenta.

Resultados por razón de sexo/género

Los riesgos psicosociales más significativos en los hombres se obtuvieron en deficiente apoyo social en el trabajo, falta de ilusión en el trabajo, indolencia y sentimiento de culpa. Los hombres obtuvieron prevalencias elevadas de riesgo psicosocial alto más que las mujeres para ambigüedad de rol, falta de justicia, apoyo social en el trabajo excepto en apoyo social emocional, pérdida de ilusión por su trabajo, conductas de indolentes, y sentimientos de culpa.

Los riesgos psicosociales más significativos en las mujeres se obtuvieron en sobrecarga de trabajo, con alto trabajo emocional, retroinformación deficiente, falta de disponibilidad de recursos, desgaste psíquico, problemas de salud y consumo de medicamentos. Las prevalencias más elevadas de riesgo psicosocial alto que obtuvieron las mujeres más que los hombres coinciden con anteriores mencionadas.

CAPITULO VII

RECOMENDACIONES

Dado que los docentes deben adaptarse a riesgos emergentes, las organizaciones educativas tanto en la formación académica como en la carrera laboral deberían desarrollar estrategias encaminadas a la prevención y el manejo del estrés de los trabajadores de este sector.

La primera medida a aplicar será realizar la evaluación de los riesgos psicosociales ya que, si un riesgo no se conoce, difícilmente se va a prevenir.

Considerando que los riesgos psicosociales más prevalentes en el sector docente analizados son el Trabajo emocional, la Carga de trabajo, los Conflictos interpersonales, la percepción de no tener el Apoyo Social en el Trabajo, la falta de Retroinformación o feedback sobre como realizan su trabajo, para minimizar o atenuar estos riesgos más frecuentes, la institución educativa debería de realizar campañas, elaborar protocolos, etc., sobre los riesgos psicosociales anteriormente mencionados, así como mediante cursos formar a este colectivo de trabajadores sobre estos riesgos, como por ejemplo como afrontar el trabajo emocional que realizan, como evitar o mediar ante los conflictos interpersonales, o la distribución equitativa del trabajo, fomentar el apoyo entre los compañeros indicando los beneficios que pueden ocasionar para todos incluyendo el alumnado, así como cursos sobre lo positivo que es la práctica de la retroinformación entre el colectivo docente, comprobando la eficacia y efectividad de estas medidas mediante la reevaluación de los riesgos psicosociales periódicamente.

No habrá que olvidar la importancia que tiene la Vigilancia de la Salud para comprobar los efectos que pueden tener los riesgos psicosociales sobre la salud del personal docente. En este estudio se ha comprobado cómo estos riesgos afectan a la salud del personal docente, por lo que habrá que hacer especial hincapié en la realización de esta técnica preventiva orientándola a detectar estos problemas durante su realización.

Sin embargo, se ha comprobado que algunos de estos riesgos psicosociales son más importantes, y se manifiestan de manera diferente dependiendo de la etapa docente.

A continuación, se van a proponer algunas recomendaciones para los riesgos más relevantes que han aparecido para las diferentes etapas docentes.

a) Etapa de Infantil

Dado que la etapa de Infantil obtuvo la prevalencia más elevada de riesgo psicosocial alto para la variable Trabajo emocional, se proponen las siguientes medidas preventivas.

Proporcionar a los trabajadores técnicas que mejoren la respuesta frente a este riesgo, algunos investigadores Vesely et al. (2014) proponen una intervención compuesta de 5 sesiones cuyo objetivo es el desarrollo de las habilidades emocionales en las que se incluye módulos de autoconocimiento emocional, expresión, comprensión y manejo de las emociones propias y ajenas, mostrando buenos resultados.

Otra de las propuestas establecida por Corcoran & Termey (2012), consiste en la integración de módulos dentro del programa educativo en la formación del personal docente noveles, basado en la percepción, asimilación, comprensión y regulación (Pacheco et al., 2019).

Para la percepción de falta de Autonomía, ésta podría mejorar aumentando su capacidad para cambiar el orden de las tareas que considere necesarias, tomar decisiones sobre las mismas e incluso llevar su propio ritmo. Esto se conseguiría mediante la aplicación de técnicas de Job Crafting.

Para la falta de Apoyo Social en el Trabajo procedente de los compañeros, se recomienda que los mandos directivos fomenten la cooperación entre los mismos, creando y procurando entre ellos buenas relaciones.

b) Etapa de Primaria

La falta de Apoyo Social en el Trabajo y sus dimensiones aparecen como deficientes. Las instituciones educativas deberán procurar procedimientos dirigidos a fomentar y mantener el apoyo entre el colectivo docente por ejemplo ante situaciones estresantes y de cómo actuar.

Para favorecer la Retroinformación, independientemente de donde provenga se deberá proporcionar siempre en términos positivos, se dará información suficiente y relevante para el desarrollo profesional del docente.

Ante la percepción de falta de Liderazgo transformacional se deberá formar a los mandos superiores en técnicas de liderazgo.

Para la Disponibilidad de recursos, las instituciones educativas deberán de proporcionar los medios adecuados bien sea humanos, como materiales para la realización del trabajo.

c) Etapa de Secundaria

Para prevenir la falta de Justicia organizacional se recomienda realizar una escucha activa y participación entre los mandos y subordinados, se eliminarán las posibles situaciones de competitividad ente los compañeros, y se deberá de procurar entornos que favorezcan la comunicación.

Para la prevención del SQT, la administración educativa deberá proporcionar soluciones adecuadas para prevenir o reducir el agotamiento, como por ejemplo realizar talleres sobre habilidades de afrontamiento, procurar reducir los factores estresantes que estén relacionados con el trabajo creando un ambiente saludable de trabajo, desarrollar protocolos o procedimientos en intervenciones individuales de protección de forma que aumente en el trabajador la sensación de seguridad y control, es posible que para la Falta de ilusión por el trabajo, Indolencia y Problemas sociales mejoren poniendo en práctica algunas de las recomendaciones contempladas.

d) Ciclos Formativos

Sobre el Conflicto de rol y Ambigüedad de rol se deberá actuar definiendo de forma adecuada las funciones de los puestos, cuáles son sus responsabilidades, así como las expectativas que se tiene sobre su labor. Para ello, el mando superior deberá evitar las tareas que no puedan realizarse por falta de los medios necesarios, proporcionará instrucciones compatibles entre sí, así como tareas o acciones que supongan un conflicto moral o de valores para el trabajador.

Para prevenir el Conflicto Trabajo-familia y Conflicto Familia-trabajo, se deberá realizar las medidas necesarias para equilibrar las demandas tanto del trabajo como el familiar, intentar no trasladar parte del trabajo al ámbito familiar, así como llevar los problemas familiares al ámbito laboral, no obstante, en caso de una urgencia, el centro de trabajo deberá facilitar el abandono del puesto para atenderla, flexibilizar los horarios, para la Inestabilidad laboral, la administración educativa deberá procurar que el trabajador cambie la percepción, proponiendo exámenes anuales que establezcan su situación laboral.

e) Educación especial

Para prevenir la Carga de trabajo se deberán elaborar medidas por parte de la organización que ayuden a disminuir los efectos del estrés en la que se incluyan una supervisión, colaboración, y estructuras de apoyo (Balbuena, 2022). Programar tareas de forma que ayuden a disminuir la carga de trabajo, distribuyendo de manera equitativa las asignaciones de las tareas.

Sobre los Conflictos interpersonales, se deberá formar a los mandos directivos en técnicas de mediación e intervención en los conflictos, también se debería proporcionar cursos al resto del claustro sobre la conveniencia de la resolución de los conflictos. Es posible que, aliviando la carga de trabajo y los conflictos interpersonales, mejore la percepción que tienen los trabajadores de esta etapa sobre la falta de satisfacción laboral, el desgaste psíquico y los problemas de salud que sienten y perciben mejoren.

f) Enseñanzas de Regímenes Especiales

Dado que en esta etapa la percepción de Liderazgo Laissez-faire fue muy prevalente se recomienda que los mandos directivos cambien de estrategia en el liderazgo, para ello la administración deberá formar mediante cursos a los mandos superiores de técnicas de liderazgo, también se deberá fomentar el apoyo o soporte entre mandos y subordinados y entre compañeros.

Para la Retroinformación se proporcionará la información suficiente y relevante para el desarrollo profesional del docente, y siempre en términos positivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Abbaszadeh, S., Jahangiri, M., & Hassanipour, S. (2019). Work-related health problems among primary and secondary school teachers: A cross-sectional study. *Shiraz E-Medical Journal*, 20(6). doi: 10.5812/semj.83771
- Acosta-Rodas, P., Frattessi-Zambrano, C., Jadán-Guerrero, J., & Galarza, CR (2018). Trastornos de la salud de los trabajadores: Síndrome de Burnout en los servidores públicos. *Revista médica de Australasia*, 11(6).
- Akar, H. & Ustuner, M. (2019). The Relationships between Perceptions of Teachers' Transformational Leadership, Organizational Justice, Organizational Support and Quality of Work Life. *International Journal of Research in Education and Science*, 5(1), 309-322.
- Alvarado, L. E. & Bretones, F. D. (2018). New working conditions and well-being of elementary teachers in Ecuador. *Teaching and Teacher Education*, 69, 234-242. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.10.015>
- Alvites-Huamaní, C. G. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 141-159. doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393
- Amin, M., Aldakhil, A. M., Wu, C., Rezaei, S., & Cobanoglu, C. (2017). The structural relationship between TQM, employee satisfaction and hotel performance. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29(4), 1256-1278. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/IJCHM-11-2015-0659>.
- Amezcuá-Sandoval, M. T., Preciado-Serrano, L., Pando-Moreno, M. & Salazar-Estrada, J. G. (2011). Factores psicosociales y sintomatología depresiva en profesionales docentes que trabajan con alumnos especiales. *Educación y Desarrollo*, 19(25), 67-72. Educación especial
- Anderson, M. H., & Sun, P. Y. T. (2017). Reviewing leadership styles: Overlaps and the need for a new 'full-range' theory. *International Journal of Management Reviews*, 19(1), 76-96. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/ijmr.12082>.
- Ansoleaga, E., Díaz, X., & Mauro, A. (2016). Associação entre estresse, riscos psicossociais e qualidade do emprego de trabalhadores assalariados chilenos: uma perspectiva de

- gênero. *Cadernos de Saúde Pública*, 32, e00176814. <https://doi.org/10.1590/0102-311X00176814>
- Arrue, C. A. (2020). Mediación del conflicto de rol en la influencia de la adicción al trabajo y el síndrome de burnout de los docentes de un colegio estatal.
- Arvidsson, I., Leo, U., Larsson, A., Håkansson, C., Persson, R., & Björk, J. (2019). Burnout among school teachers: Quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern sweden. *BMC Public Health*, 19 doi: <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1>
- Asadullah, M. A., Akram, A., Imran, H., & Arain, G. A. (2017). When and which employees feel obliged: A personality perspective of how organizational identification develops. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 33(2), 125-135. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.02.002>
- Ayub, A., Hussain, M. A., & Ghulamullah, N. (2018). Causes and impact of work stress on teacher's performance in urban primary schools. *Journal of Research in Social Sciences*, 6(1), 81-100.
- Bakker, AB y Demerouti, E. (2007). The demands-resources model of work: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328. doi: 10.1108/02683940710733115.
- Balbuena, C. (2022). Factors that mitigate secondary traumatic stress among elementary title I teachers: A phenomenological study (Order No. AAI28541122).
- Barómetro Laboral del Profesorado Colejobs- Magisterio (2017) *El Magisterio Español Decano de la prensa no diaria. Fundado en 1866 N° 12128*. Miércoles 22 de marzo de 2017. https://issuu.com/gruposiena/docs/12128_la_mancha (auto artículo Adrián Arcos).
- Bascomb, J. S. (2019). Performing arts and performance anxiety Thesis. Marshall University. Huntington.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1990). Developing transformational leadership: 1992 and beyond. *Journal of European industrial training*.
- Bellizzi, B. R., Eiris, N. A., & Fernández, M. I. (2018). Feedback Assistant: Sistema de retroinformación continua. Tesis. Universidad ORT Uruguay. <http://hdl.handle.net/20.500.11968/3858>

- Benbow, R. J., & Lee, C. (2019). Teaching-focused social networks among college faculty: Exploring conditions for the development of social capital. *Higher Education*, 78(1), 67-89. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-018-0331-5>
- Ben-Zur H. (2019) Transactional Model of Stress and Coping. In: Zeigler-Hill V., Shackelford T. (eds) *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_2128-1.
- Berkovich, I., & Eyal, O. (2021). Transformational leadership, transactional leadership, and moral reasoning. *Leadership and Policy in Schools*, 20(2), 131-148. doi: <https://doi.org/10.1080/15700763.2019.1585551>
- Billingsley, B. & Bettini, E. (2019). Attrition and retention of special education teachers: a literature review. *Educational Research Review*, 89 (5), 697-744.
- Blanco-Donoso, L. M., Garrosa, E., Moreno-Jiménez, J., Gálvez-Herrer, M., & Moreno-Jiménez, B. (2020). Occupational psychosocial risks of health professionals in the face of the crisis produced by the COVID-19: From the identification of these risks to immediate action. *International Journal of Nursing Studies Advances*, 2, 100003.
- Blasco de Luna, Director de Asesoría Jurídica y Prevención GRUPO ADECCO (2019)
- Boldrini, E., Sappa, V., & Aprea, C. (2019). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? an exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in switzerland. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 25(1), 125-141. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2018.1520086>
- Boran, A., Shawaheen, M., Khader, Y., Amarin, Z., & Rice, V. H. (2012). Work-related stress among health professionals in northern Jordan. *Occupational Medicine*, 62(2), 145-147. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/occmed/kqr180>.
- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36-51. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Breevaart, K., & Zacher, H. (2019). Main and interactive effects of weekly transformational and laissez-faire leadership on followers' trust in the leader and leader effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(2), 384-409. <https://doi.org/10.1111/joop.12253>

- Bravo, J. P. (2019). El feedback como método para reducir el burnout y el comportamiento violento de los policías hacia la comunidad. Tesis.
- Breevaart, K., & Zacher, H. (2019). Main and interactive effects of weekly transformational and laissez-faire leadership on followers' trust in the leader and leader effectiveness. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 92(2), 384-409. doi: <https://doi.org/10.1111/joop.12253>
- Broyles, A. T. (2022). Principal laissez-faire leadership on teacher turnover: A look at the role gender has on teachers with different levels of experience (Order No. 29167230).
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Brunsting, N. C., Bettini, E., Rock, M., Common, E. A., Royer, D. J., Lane, K. L., & Zeng, F. (2023). Working conditions and burnout of special educators of students with EBD: Longitudinal outcomes. *Teacher Education and Special Education*, 46(1), 44-64. <https://doi.org/10.1177/08884064221076159>
- Brunsting, N. C., Sreckovic, M. A. & Lane, K. L. (2014). Special education teacher burnout: A synthesis of research from 1979 to 2013. *Education & Treatment of Children*, 37(4), 681-712. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/etc.2014.0032>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: Routledge.
- Caldas Blanco, M. E. C. (2018). Prevención de riesgos laborales en el sector docente (Doctoral dissertation, Universidad CEU San Pablo, España). Ed. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Ministerio de Educación.
- Camacho Ramírez, A., & Mayorga, D. R. (2017). Riesgos laborales psicosociales. Perspectiva organizacional, jurídica y social. *Prolegómenos*, 20(40), 159-172.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). The feedback: a key to learning-oriented assessment. *Profesorado-Revista de Curriculum y formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Cancio, E. J., Larsen, R., Mathur, S. R., Estes, M. B., Johns, B., & Chang, M. (2018). Special education teacher stress: Coping strategies. *Education & Treatment of Children*, 41(4), 457-481. doi: <http://dx.doi.org/10.1353/etc.2018.0025>

- Cárdenas Armijos, S. C., & Moreno Vallejo, M. G. (2017). Propuesta de un programa integral de reducción y prevención del uso y consumo de drogas, tabaco y alcohol en la planta administrativa de la Universidad del Azuay y en empleados y docentes de la Unidad Educativa la Asunción (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay).
- Cárdenas, M. & Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G* Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en psicología. *Salud & sociedad*, 5(2), 210-224.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2019). Burnout syndrome in public servants: Prevalence and association with occupational stressors. *Psico-USF*, 24, 425-435.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2019). Prevalence and predictors of burnout syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, 37(2), 135-146. doi: <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1471>
- Carlotto, M. S., & Sheila Gonçalves Câmara. (2018). Work-family interactions among female teachers: Socio-demographic, labour and psychosocial predictors. *Issues in Educational Research*, 28(4), 870-883.
- Castaño Pérez, A. M., Roso, L., & García Izquierdo, A. L. (2017). La organización temporal del trabajo como factor de riesgo psicosocial. *Ergonomía y psicología aplicada a la prevención de riesgos laborales*.
- Castiblanque, R. P., & Pizzi, A. (2020). Presencia sindical y gestión de riesgos laborales de origen psicosocial. Un análisis del caso español. *Revista Internacional de Organizaciones*, (24), 325-366. <https://doi.org/10.17345/rio24.325-366>
- ČeCHO, R., Švihrová, V., ČeCHO, D., Novák, M. & Hudečková, H. (2019). Exposure to mental load and psychosocial risks in kindergarten teachers. *Zdravstveno Varstvo*, 58(3), 120-128. doi: <http://dx.doi.org/10.2478/sjph-2019-0016>.
- Çelik, H. R., & Kalkan, Ö. K. (2022). Organizational justice, perceived stress and leader support as predictors of teachers' job satisfaction. *Acta Educationis Generalis*, 12(1), 127-145. doi: <https://doi.org/10.2478/atd-2022-0007>
- Chauvet-Gelinier, JC y Bonin, B. (2017). Estrés, ansiedad y depresión en pacientes con enfermedades cardíacas: un gran desafío para la rehabilitación cardíaca. *Anales de medicina física y de rehabilitación*, 60 (1), 6-12.

- Choi, E., Johnson, D. A., Moon, K., & Oah, S. (2018). Effects of positive and negative feedback sequence on work performance and emotional responses. *Journal of Organizational Behavior Management*, 38(2-3), 97-115. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01608061.2017.1423151>.
- Cholewa, C. A. (2020). *Mindset matters but can it be changed: using video to change an unfavourable stress mindset* (Bachelor's thesis, University of Twente. Twente).
- Ciullo, M. (2018). Reasons elementary teachers resign (Order No. 10825406). Available from ProQuest One Academic; Social Science Premium Collection. (2072565546). (Doctoral dissertation, St. Thomas University).
- Cladellas, R., Castelló, A., & Parrado, E. (2018). Satisfaction, health and work-related stress of the university professorship according to their contractual status. *Revista De Salud Pública*, 20(1), 53-59. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v20n1.53569>
- Cloutier, J., Vilhuber, L., Harrisson, D., & Béland-Ouellette, V. (2018). Understanding the effect of procedural justice on psychological distress. *International Journal of Stress Management*, 25(3), 283-300. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/str0000065>.
- Collado, P. A., Soria, C. B., Canafoglia, E., & Collado, S. A. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: Entre el compromiso y el desgaste emocional. *Salud colectiva*, 12, 203-220.
- Conley, S., & You, S. (2017). Key influences on special education teachers' intentions to leave: The effects of administrative support and teacher team efficacy in a mediational model. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 521-540. <https://doi.org/10.1177/1741143215608859>
- Cornett, V. & Urhan, G. (2021). Performance anxiety experiences and coping techniques of Turkish music students and their teachers. *International Journal of Music Education*, 39(4) 504–519 <https://doi.org/10.1177/02557614211005907>
- Cortez-Silva, D. M., Campana Mendoza, N., Huayama Tocto, N., & Aranda Turpo, J. (2021). Satisfacción laboral y síndrome de burnout en docentes durante el confinamiento por la pandemia COVID-19. *Propósitos y Representaciones*, 9(3).

- Corwin, E. S., Simon, L. S., & Rosen, C. C. (2019). One size does not fit all: A review of how personal influences affect workplace feedback processes. *Feedback at work*, 195-226.
- Cross Ogohi, Daniel (2019). Effects of job stress on employee's performance. *International Journal of Business, Management and Social Research*, 6(2), 375-382. <https://doi.org/10.18801/ijbmsr.060219.40>
- Crossfield, D., & Bourne, P. A. (2018). Management of interpersonal conflict between principals and teachers in selected secondary schools in Bermuda. *International Journal of Research in Business Studies and Management*, 5(1), 19-36.
- Cummings, G. G., Tate, K., Lee, S., Wong, C. A., Paananen, T., Micaroni, S. P. M., & Chatterjee, G. E. (2018). Leadership styles and outcome patterns for the nursing workforce and work environment: A systematic review. *International Journal of Nursing Studies*, 85, 19-60.
- Czuba, K. J., Kayes, N. M., & McPherson, K. M. (2019). Support workers' experiences of work stress in long-term care settings: A qualitative study. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 14(1), 11. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17482631.2019.1622356>.
- Dalgaard, V. L., Aschbacher, K., Andersen, J. H., Glasscock, D. J., Willert, M. V., Carstensen, O., & Biering, K. (2017). Return to work after work-related stress: a randomized controlled trial of a work-focused cognitive behavioral intervention. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 436-446.
- de Vera García, M. I. V., & Gambarte, M. I. G. (2019). Relationships between the dimensions of resilience and burnout in primary school teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 189-196. doi: <http://dx.doi.org/10.26822/iejee.2019257666>
- Decreto 156/2007 y 157/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de danza. (DOGV núm. 5606 de 25.09.2007) Ref. 012099/2007
- Decreto 158/2007 y 159/2007, de 21 de septiembre, del Consell, por el que se establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música. (DOGV núm. 5606 de 25.09.2007) Ref. 012101/2007

- Díaz Sánchez, C., & Barra Almagiá, E. (2017). Resiliencia y satisfacción laboral en profesores de colegios municipales y particulares subvencionados de la comuna de Machalí. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 75-86.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100005>
- Diehl, L., & Carlotto, M. S. (2020). Burnout Syndrome in teachers: differences in education levels.
- Ekhsan, M., Aeni, N., Parashakti, R., & Fahlevi, M. (2019, November). The impact of motivation, work satisfaction and compensation on employee's productivity in Coal Companies. In *2019 1st International Conference on Engineering and Management in Industrial System (ICOEMIS 2019)*. Atlantis Press.
<https://doi.org/10.2991/icoemis-19.2019.55>
- Emerson, L., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P., & Hugh-Jones, S. (2017). Teaching mindfulness to teachers: A systematic review and narrative synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136-1149. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- Erdemir, N., & Yeşilçınar, S. (2021). Reflective practices in micro teaching from the perspective of preservice teachers: Teacher feedback, peer feedback and self-reflection. *Reflective Practice*, 22(6), 766-781. doi: <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1968818>
- ESENER (Encuesta europea de empresas sobre riesgos nuevos y emergentes) 2019. Datos de España-Año 2020. Código DD.111.1.20.
- Estrada-Muñoz, C., Castillo, D., Vega-Muñoz, A., & Boada-Grau, J. (2020). Teacher technostress in the Chilean school system. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(15), 5280. doi: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17155280>
- Eva, N., Meacham, H., Newman, A., Schwarz, G., & Tham, T. L. (2019). Is coworker feedback more important than supervisor feedback for increasing innovative behavior?. *Human Resource Management*, 58(4), 383-396.
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, G. U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education*, 82, 55-68. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>.

- Extremera, N., Rey, L., & Pena, M. (2010). Teaching seriously harms health. Analysis of symptoms associated with teaching stress. *Boletín Psicol*, *100*(1), 43-54.
- Extremera Pacheco, N., Mérida López, S., & Sánchez Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces De La Educación*, 74-97. <http://hdl.handle.net/10234/186906>
- Fairchild, N., & Mikuska, E. (2021). Emotional labor, ordinary affects, and the early childhood education and care worker. *Gender, Work and Organization*, *28*(3), 1177-1190. doi: <https://doi.org/10.1111/gwao.12663>
- Faisal, F., Noor, N., & Khair, A. (2019). Causes and consequences of workplace stress among Pakistan university teachers. *Bulletin of Education and Research*, *41*(3), 45.
- Fang, Y. C., Ren, Y. H., Chen, J. Y., Chin, T., Yuan, Q., & Lin, C. L. (2021). Inclusive leadership and career sustainability: mediating roles of supervisor developmental feedback and thriving at work. *Frontiers in Psychology*, *12*, 671663.
- Farooqi, M. T. K., Shahzad, M. N., & Ali, W. (2022). Effect of work-family conflict on teachers' job commitment. *Webology*, *19*(1), 8102-8111.
- Farnese, M. L., Fida, R., & Picoco, M. (2020). Error orientation at work: Dimensionality and relationships with errors and organizational cultural factors. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-020-00639-x>.
- Faya Salas, A., Venturo Orbegoso, C., Herrera Salazar, M., & M Hernández, R. (2018). Autonomy of work and job satisfaction in workers of a Peruvian university. <https://doi.org/10.17162/au.v8i3.330>
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacon-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N., & De Pablo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psychologica*, *7*(3), 739-752.
- Fernández, B. (2011). Un análisis multidimensional del síndrome de burnout en profesorado de conservatorios y enseñanza secundaria. Tesis doctoral. *Valencia Universidad de Valencia*. <http://hdl.handle.net/10803/78805>

- Fernández Cruz, M., Gijón Puerta, J., & Lizarte Simón, E. J. (2016). Consumo de sustancias psicoactivas en estudiantes de magisterio y sus creencias acerca de la educación preventiva. *Acción psicológica*, 13(1), 67-78.
<https://dx.doi.org/10.5944/ap.13.1.17419>
- Fernández, C. A., Moore, K., McClure, L. A., Caban-Martínez, A., LeBlanc, W. G., Fleming, L. E., Lee, D. J. (2017). Occupational psychosocial hazards among the emerging us green collar workforce. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 59(1), 1-5. University of Miami.
<http://dx.doi.org/10.1097/JOM.0000000000000903>
- Fernández Puig, V., Chamarro Lusa, A., Longás Mayayo, J., & Segura Bernal, J. (2017). Evaluación del bienestar y la salud de los docentes en centros concertados. *Revista complutense de educación*. <http://hdl.handle.net/11162/143968>
- Fiorilli, C., Schneider, B., Buonomo, I., & Romano, L. (2019). Family and nonfamily support in relation to burnout and work engagement among Italian teachers. *Psychology in the Schools*, 56(5), 781-791. <https://doi.org/10.1002/pits.22235>
- Fort, J.T., & Plaza, Y. M. (2015) Malestar en la escuela. Conflictos entre profesores. *Educación*, 2015, 51, n.º 1, pp. 169-188.
<https://raco.cat/index.php/Educación/article/view/287040>.
- Gálvez Galarza, P. V. (2020). Apoyo Social y su Influencia en el Agotamiento de docentes de Instituciones Educativas Policiales. *Revista San Gregorio*, (39), 31-41.
<https://doi.org/10.36097/rsan.v1i39.1143>.
- García-Carmona, M., Marín, M. D. & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 189-208.
doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- García García, N. (2021). La sororidad como vía para la formación docente en mujeres. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE1).
<https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2581>
- García-González, M., Torrano, F., & García-González, G. (2020). Estudio de los factores de riesgo psicosocial en profesoras de universidades online: Una mirada desde adentro. [Study of Psychosocial Risk Factors in Online University Female

- Teachers: A Look From the Inside] *Interdisciplinaria*, 37(1), 293-312. doi:
<https://doi.org/10.16888/interd.2020.37.1.18>
- García-Solarte, M., Salas-Arbeláez, L., & Gaviria Martínez, E. (2017). Estilos de liderazgo de hombres y mujeres en las pymes. (leadership styles of men and women in the SMEs. with english summary.). *AD-Minister*, (31), 25-46. <https://doi.org/10.17230/ad-minister.31.2>
- George, D. & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson.
- Germeys, L. y De Gieter, S. (2017). Psychological Detachment Mediating the Daily Relationship between Workload and Marital Satisfaction. *Frontiers in Psychology*, 7, 2036. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02036>
- Ghosh, D., Sekiguchi, T., & Gurunathan, L. (2017). Organizational embeddedness as a mediator between justice and in-role performance. *Journal of Business Research*, 75, 130-137. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2017.02.013>.
- Gil-Monte, P. R. (2019). *Prevención y tratamiento del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. Ediciones Pirámide. Madrid
- Gil-Monte, P. R. (2016). La Batería UNIPSICO: propiedades psicométricas de las escalas que evalúan los factores psicosociales de demanda. *Archivos de prevención de riesgos laborales*, 19(2), 86-94.
- Gil-Monte, Pedro R. (2016). La Batería UNIPSICO: propiedades psicométricas de las escalas que evalúan los factores psicosociales de recursos. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 19(2), 95-102. <https://dx.doi.org/10.12961/aprl.2016.19.02.3>.
- Gil-Monte, PR, López-Vílchez, J., Llorca-Rubio, JL, & Sánchez Piernas, J. (2016). Prevalencia de riesgos psicosociales en personal de la administración de justicia de la Comunidad Valenciana (España). *Liberabit*, 22 (1), 7-19.
- Gil-Monte, P. R. (2014). *Manual de psicología aplicada al trabajo ya la prevención de los riesgos laborales*. Ediciones Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (2011). *CESQT Cuestionario para la Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo*. Madrid, España, TEA Ediciones.

- Giorgi, G., Arcangeli, G., Perminiene, M., Lorini, C., Ariza-Montes, A., Fiz-Perez, J., Mucci, N. (2017). Work-related stress in the banking sector: A review of incidence, correlated factors, and major consequences. *Frontiers in Psychology, 8*. doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02166>
- Girma, B., Nigussie, J., Molla, A., & Mareg, M. (2021). Occupational stress and associated factors among health care professionals in Ethiopia: A systematic review and meta-analysis. *BMC Public Health, 21*, 1-10. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-021-10579-1>
- Giunchi, M., Marques-Quinteiro, P., Ghislieri, C., & Vonthron, A. (2020). Job insecurity fluctuations and support towards italian precarious schoolteachers. *The Career Development International, 25*(6), 631-647. doi: <https://doi.org/10.1108/CDI-12-2019-0283>
- Glabek, M., Skogstad, A., & Einarsen, S (2018) Workplace bullying, the development of job insecurity and the role of laissez-faire leadership: A two-wave moderated mediation study. *Work & Stress, 32*(3), 297-312, <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1427815>.
- Gómez, R., Guerrero, E. & González-Rico, P. (2014). Síndrome de Burnout docente. Fuentes de estrés y actitudes cognitivas disfuncionales. *Boletín de Psicología, 112*, 83-99.
- Gómez, V, Perilla-Toro, L. E & Hermosa, A. M. (2019). Health Risk for University Professors Associated to Occupational Psychosocial Risk Factors. *Universitas Psychologica, 18*(3), 1-15. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy18-3.rspu>
- Gómez-Urquiza, J. L., De la Fuente-Solana, E. I., Albendin-Garcia, L., Vargas-Pecino, C., Ortega-Campos, E. M., & Canadas-De la Fuente, G. A. (2017). Prevalence of burnout syndrome in emergency nurses: A meta-analysis. *Critical care nurse, 37*(5), e1-e9. <https://doi.org/10.4037/ccn2017508>
- Gamage, A. (2023). Content and process approach to the job demands-resources model of emotional labour: A conceptual model. *Public Money & Management, 43*(5), 388-396. <https://doi.org/10.1080/09540962.2021.1999596>
- Guerrero-Barona, E., del Amo, R. G., Moreno-Manso, J. M., & Guerrero-Molina, M. (2018). Factores de riesgo psicosocial, estrés percibido y salud mental en el profesorado.

- Psychosocial risk factors, perceived stress and mental health in teachers. *Revista Clínica Contemporánea*, 9(1).
- Guidetti, G., Viotti, S., Gil-Monte, P. R., & Converso, D. (2018). Feeling guilty or not guilty. Identifying burnout profiles among Italian teachers. *Current Psychology*, 37, 769-780.
- Hagemester, A., & Volmer, J. (2018). Do social conflicts at work affect employees' job satisfaction?: The moderating role of emotion regulation. *International Journal of Conflict Management*, 29(2), 213-235. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/IJCMA-11-2016-0097>
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Educational International.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hammer, T. H., Saksvik, P. Ø., Nytrø, K., Torvatn, H., & Bayazit, M. (2004). Expanding the psychosocial work environment: Workplace norms and work-family conflict as correlates of stress and health. *Journal of Occupational Health Psychology*, 9(1), 83-97. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/1076-8998.9.1.83>
- Harrison, M. G., King, R. B., & Wang, H. (2023). Satisfied teachers are good teachers: The association between teacher job satisfaction and instructional quality. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3851>
- Harvey, S. B., Modini, M., Joyce, S., Milligan-Saville, J. S., Tan, L., Mykletun, A., & Mitchell, P. B. (2017). Can work make you mentally ill? A systematic meta-review of work-related risk factors for common mental health problems. *Occupational and environmental medicine*, 74(4), 301-310. <http://dx.doi.org/10.1136/oemed-2016-104015>
- Heck, A. L., & Handa, R. J. (2019). Sex differences in the hypothalamic–pituitary–adrenal axis' response to stress: An important role for gonadal hormones. *Neuropsychopharmacology*, 44(1), 45-58. doi: <http://dx.doi.org/10.1038/s41386-018-0167-9>.

- Hernández, F. J. R., & Olivo-Franco, J. L. (2020). Dificultades del profesorado en sus funciones docentes y posibles soluciones. Un estudio descriptivo actualizado. *Ciencia y Educación*, 4(2), 7-25. <https://orcid.org/0000-0001-7736-912X>
- Hidayati, A. (2019). The analysis of influencing factors of learning styles, teacher's perceptions and the availability of learning resources in elementary schools in padang, west Sumatra. *Journal of Physics: Conference Series*, 1185(1) doi: <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1185/1/012149>
- Hombrados-Mendieta, I. y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(1), 108-122.
- Houtman, I., Marianne, v. Z., Leka, S., Jain, A., & de Vroome, E. (2020). Social dialogue and psychosocial risk management: Added value of manager and employee representative agreement in risk perception and awareness. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(10), 3672. doi: <http://dx.doi.org/10.3390/ijerph17103672>.
- Hylén, U., Kjellin, L., Pelto-Piri, V., & Warg, L. (2018). Psychosocial work environment within psychiatric inpatient care in sweden: Violence, stress, and value incongruence among nursing staff. *International Journal of Mental Health Nursing*, 27(3), 1086-1098. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/inm.12421>.
- Ibrahim, R. Z. A. R., Zalam, W. Z. M., Foster, B., Afrizal, T., Johansyah, M. D., Saputra, J., & Ali, S. N. M. (2021). Psychosocial work environment and teachers' psychological well-being: The moderating role of job control and social support. *International journal of environmental research and public health*, 18(14), 7308.
- Ilic, I. M., Arandjelovic, M. Z., Jovanovic, J. M., & Nestic, M. M. (2017). Relationships of Work-Related Psychosocial Risks, Stress, Individual Factors and Burnout – Questionnaire Survey Among Emergency Physicians and Nurses. *Medycyna Pracy*, 68(2), 167-178. doi: <http://dx.doi.org/10.13075/mp.5893.00516>.
- Imhangbe, O. S., Okecha, R. E., & Obozuwa, J. (2019). Principals' leadership styles and teachers' job performance: Evidence from edo state, nigeria: *EMAL. Educational Management Administration & Leadership*, 47(6), 909-924. doi: <http://dx.doi.org/10.1177/1741143218764178>

- INE año de consulta 2020, España en cifras 2019. Madrid, Catálogo de publicaciones oficiales de la Administración General del Estado.
http://www.ine.es/prodyser/espa_cifras
- Infocop Online Revista nº 80 (2018) Consejo General de la Psicología de España.
- Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (2017). Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo. 6ª EWCS-España. Madrid. INSHT.
- INSHT (2007). *VI Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, España: INSHT.
- INSHT (2011). *VI Encuesta Nacional de Condiciones de Trabajo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, España: INSHT
- Iqbal, A., Ali, M. S., Abbas, F., Shah, M. A. H., & Anjum, S. (2020). A Study of Work-Family Conflict among Elementary School Teachers. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 14(10), 198-209.
- Jain, A., Torres, L. D., Teoh, K., & Leka, S. (2022). The impact of national legislation on psychosocial risks on organisational action plans, psychosocial working conditions, and employee work-related stress in Europe. *Social Science & Medicine*, 302, 114987. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2022.114987>
- Jameel, A. S., Mahmood, Y. N., & J Jwmaa, S. (2020). Organizational justice and organizational commitment among secondary school teachers.
- Jara-Villarroel, C. (2023). La feminización de la docencia en la investigación científica: Una revisión integrada. *Revista Punto Género*, (19). <https://orcid.org/0000-0002-7193-2011>
- Jasik-Ślęzak, J. & Kasian, S. (2019). Psychosocial risks at work of supportive teacher-case study. *System Safety: Human-Technical Facility-Environment*, 1(1). doi: <http://dx.doi.org/10.2478/czoto-2019-0034>.
- Jehanzeb, K., & Mohanty, J. (2020). The mediating role of organizational commitment between organizational justice and organizational citizenship behavior: Power distance as moderator. *Personnel Review*. DOI:10.1108/PR-09-2018-0327
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for teachers program on teachers' social and emotional

- competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010-1028. doi: <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jerng, J., Huang, S., Huey-Wen, L., Li-Chin, C., Chia-Kuei Lin, Hsiao-Fang, H., & Jui-Sheng, S. (2017). Workplace interpersonal conflicts among the healthcare workers: Retrospective exploration from the institutional incident reporting system of a university-affiliated medical center. *PLoS One*, 12(2) doi: <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0171696>.
- Jerrim, J., & Sims, S. (2021). When is high workload bad for teacher wellbeing? Accounting for the non-linear contribution of specific teaching tasks. *Teaching and Teacher Education* 105, 103395. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103395>
- Jiménez, A., Gutiérrez, M., & Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educativa*, 16(1), 125–134. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100013>
- Johari, J., Yean Tan, F., & Tjik Zulkarnain, Z. I. T. (2018). Autonomy, workload, work-life balance and job performance among teachers. *The International Journal of Educational Management*, 32(1), 107-120. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0226>
- Jomuad, P. D., Antiquina, L. M. M., Cericos, E. U., Bacus, J. A., Vallejo, J. H., Dionio, B. B., & Clarin, A. S. (2021). Teachers' workload in relation to burnout and work performance. *International journal of educational policy research and review*. <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.21.007>
- Jovanovic, V., Karic, J., Mihajlovic, G., Džamonja-Ignjatovic, T., & Hinic, D. (2019). Work-related burnout syndrome in special education teachers working with children with developmental disorders -- possible correlations with some socio-demographic aspects and assertiveness. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 692-701. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2019.1572092>.
- Justo, C. F., Mañas, I. M. & Martínez, E. J. (2016). Reducción de los niveles de estrés, ansiedad y depresión en docentes de educación especial a través de un programa de mindfulness. *Revista de educación inclusive*, 2(3). 11-22.
- Kabunga, A. (2020). Prevalence of Burnout among university academic staff in Uganda; Does gender matter?

- Kamtsios, S. (2018). Burnout syndrome and stressors in different stages of teachers' professional development: The mediating role of coping strategies. *Hellenic Journal of Psychology, 15*(3), 229-253.
- Kara, S. (2020). Investigation of job satisfaction and burnout of visual arts teachers. *International Journal of Research in Education and Science, 6*(1), 160-171.
- Kaveh, M. H., Mehrazin, F., Cousins, R., & Mokarami, H. (2023). Effectiveness of a transactional model-based education programme for enhancing stress-coping skills in industrial workers: A randomized controlled trial. *Scientific Reports (Nature Publisher Group), 13*(1), 5076. doi: <https://doi.org/10.1038/s41598-023-32230-2>
- Keene, K. (2021). An effective onboarding process: Decreasing role ambiguity and role conflict and increasing employee acclimation to increase employee job satisfaction (Order No. 28491015).
- Khalifa, E., Khalaf, O. O., & Mohammed, R. (2022). Prevalence of occupational stress and depression among school teachers. *Egyptian Journal of Occupational Medicine, 46*(1), 1-16. DOI: 10.21608/ejom.2021.76784.1237
- Kim, S. (2017) Perceived organizational support as a mediator between distributive justice and sports referees' job satisfaction and career commitment. *Annals of Leisure Research, 20*(2), 169-187, doi: 10.1080/11745398.2016.1147363
- Kim, S., Bochatay, N., Relyea-Chew, A., Buttrick, E., Amdahl, C., Kim, L., & Lee, Y. (2017). Individual, interpersonal, and organisational factors of healthcare conflict: A scoping review. *Journal of Interprofessional Care, 31*(3), 282-290. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13561820.2016.1272558>.
- Kim, W., Park, J. (2017). Examining structural relationships between work engagement, organizational procedural justice, knowledge sharing, and innovative work behavior for sustainable organizations. *Sustainability 9*:205. doi: 10.3390/su9020205
- Kiliç Y. (2022). A Comparative Study on Democratic, Autocratic and Laissez-faire Leadership Styles of Public and Private School Principals. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 8*(2), 128-141. DOI: 10.38089/ekvad.2022.107
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of*

- Educational Psychology*, 114(6), 1442-1460. doi:
<https://doi.org/10.1037/edu0000703>
- Kong, H., & Jeon, J. E. (2018). Daily emotional labor, negative affect state, and emotional exhaustion: cross-level moderators of affective commitment. *Sustainability*, 10(6), 1967. <https://doi.org/10.3390/su10061967>.
- Kroupis, I., Kouli, O., & Kourtessis, T. (2019). Physical education teacher's job satisfaction and burnout levels in relation to school's sport facilities. *International Journal of Instruction*, 12(4), 579-592.
- Kubicek, B., Paškvan, M., & Bunner, J. (2017). The bright and dark sides of job autonomy. *Job demands in a changing world of work: Impact on workers' health and performance and implications for research and practice*, 45-63.
- Kundi, Y. M., & Badar, K. (2021). Interpersonal conflict and counterproductive work behavior: the moderating roles of emotional intelligence and gender. *International Journal of Conflict Management*, 32(3), 514-534.
- Kwok, C. (2020). Work autonomy and workplace democracy: The polarization of the goods of work autonomy in the two worlds of work. *Review of Social Economy*, 78(3), 351-372. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00346764.2019.1690671>
- Latief, O. K. A. E., Eshak, E. S., Mahfouz, E. M., Iso, H., Yatsuya, H., Sameh, E. M., & Hassan, E. E. (2022). A comparative study of the work-family conflicts prevalence, their sociodemographic, family, and work attributes, and their relation to the self-reported health status in Japanese and Egyptian civil workers. *BMC public health*, 22(1), 1-12.
- Lee, M., & LIM, K. Y. (2020). Do the technostress creators predict job satisfaction and teacher efficacy of primary school teachers in Korea?. *Educational Technology International*, 21(1), 69-95. <https://doi.org/10.23095/ETI.2020.21.1.069>
- Leitão, S., & Greiner, B. A. (2017). Psychosocial, health promotion and safety culture management—are health and safety practitioners involved?. *Safety science*, 91, 84-92. <https://doi.org/10.2146/ajhp170460>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín oficial del Estado 30 de diciembre de 2020

- número 340, pp122884-122910. [consultado el 11 de enero 2022].
<https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>
- Li, W., Lin, G., Xu, A., Yuankai, H., & Xiaoyu, X. (2020). Role ambiguity and role conflict and their influence on responsibility of clinical pharmacists in china. *International Journal of Clinical Pharmacy*, 42(3), 879-886. doi:
<http://dx.doi.org/10.1007/s11096-020-01053-W>
- Li, C., Wu, K. & Johnson, D. E. (2016). The impact of balance-focused attitudes on job stress: Gender differences evidenced in American and Chinese samples. *International journal of psychology*. 53(1), 31-39.
<https://doi.org/10.1002/ijop.12254>
- Lin, N., Dean, A., & Ensel, W. M. (Eds.). (2013). Social support, life events, and depression. *Academic Press*. Orlando, Florida
- Liu, J., Wang, K., Chen, Z., & Pan, Z. (2023). Exploring the contributions of job resources, job demands, and job self-efficacy to STEM teachers' job satisfaction: A commonality analysis. *Psychology in the Schools*, 60(1), 122-142.
<https://doi.org/10.1002/pits.22768>
- Longas, J., Chamarro, A., Riera, J. & Cladellas, R. (2012). La incidencia del contexto interno docente en la aparición del Síndrome del Quemado por el trabajo en profesionales de la enseñanza. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 28(2), 107-118.
- Llorca-Rubio, J. L. (2017). Evaluación del estrés laboral y sus consecuencias en trabajadores del sector sanitario. Una perspectiva de género (Doctoral dissertation, Universitat de València). Valencia.
- Llorca-Pellicer, M., Gil-LaOrden, P., Prado-Gascó, V. J., & Gil-Monte, P. (2023). Brief version of the frankfurt emotional work scale and gender difference in emotional labour. *Sustainability*, 15(4), 2925. doi: <https://doi.org/10.3390/su15042925>
- Llorca-Pellicer, M., Soto-Rubio, A., & Gil-Monte, P. R. (2021). Development of burnout syndrome in non-university teachers: Influence of demand and resource variables. *Frontiers in Psychology*, 12, 644025. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644025>
- López-Andreu, M. E., Llorca-Rubio, J. L., Llorca-Pellicer, M., & Orden, P. G. L. (2023). Síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) y sus consecuencias entre personal

- forense. Relación con vergüenza y culpa. *Liberabit*, 29(1).
<http://dx.doi.org/10.24265/liberabit.2023.v29n1.641>
- López, L. M.; González Rubio, J.; & Blandón, A. (2018). Emotional labor: concepts and characteristics. A literature Review. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 18(35), 103-114. <https://dx.doi.org/10.22518/usergioa/jour/ccsh/2018.2/a08>
- López-Trejo, H. J., Carrera-Salazar, C. O., Eurrieta-Ortiz, M. I., García-Arroyo, L. del C., Gómez-Márquez, M., LLanillo-Navales, J. G., Marín-Ramos, M., Romo-Celis, F. A., & González-Pérez, M. (2018). Análisis Del Estrés Laboral Y Su Repercusión En La Salud Física Y Mental En Operadores De Tracto Camión. *European Scientific Journal*, 14(11), 10. <https://doi.org/10.19044/esj.2018.v14n11p10>.
- Lourido, D. T. & Sanz, C. C. (2017). Aproximación a la influencia de la satisfacción laboral y el conflicto de rol en el síndrome del burnout en docentes de secundaria: Un estudio de caso. *Innovación educativa*, (27), 151-164. <https://doi.org/10.15304/ie.27.3989>.
- Lundmark, R., Richter, A., & Tafvelin, S. (2022). Consequences of managers' laissez-faire leadership during organizational restructuring. *Journal of Change Management*, 22(1), 40-58. doi: <https://doi.org/10.1080/14697017.2021.1951811>
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M., & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education*, 24, 441-464. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09605-8>
- Madadzadeh, M., Barati, H. y Ahmadi Asour, A. (2018). La asociación entre la carga de trabajo y el estrés laboral entre las enfermeras del hospital Vasei, ciudad de Sabzevar, Irán, en 2016. *Journal of Occupational Health and Epidemiology*. 7(2), 83-89.
- Maden-Eyiusta, C. (2021). Role conflict, role ambiguity, and proactive behaviors: Does flexible role orientation moderate the mediating impact of engagement? *The International Journal of Human Resource Management*, 32(13), 2829-2855. doi: <https://doi.org/10.1080/09585192.2019.161659>
- Mahvish, F. A., & Abid, H. C. (2020). Relationship of work-family conflict with job demands, social support and psychological well-being of university female teachers in punjab. *Bulletin of Education and Research*, 42(1), 45.

- Malik, N. A., & Björkqvist, K. (2019). Workplace bullying and occupational stress among university teachers: Mediating and moderating factors. *Europe's journal of psychology, 15*(2), 240.
- Mansilla Izquierdo, F. (2011). Consecuencias del estrés de rol. *Medicina y seguridad del trabajo, 57*(225), 361-370. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000400010>
- Mañas, M. A., Díaz-Fúnez, P., Pecino, V., López-Liria, R., Padilla, D., & Aguilar-Parra, J. M. (2018). Consequences of team job demands: Role ambiguity climate, affective engagement, and extra-role performance. *Frontiers in psychology, 8*, 2292. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02292>
- Marcionetti, J., & Castelli, L. (2023). The job and life satisfaction of teachers: a social cognitive model integrating teachers' burnout, self-efficacy, dispositional optimism, and social support. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 23*(2), 441-463. <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09516-w>
- Marenco-Escuderos, A. D., & Ávila-Toscano, J. H. (2016). Dimensiones de apoyo social asociadas con síndrome de burnout en docentes de media académica. *Pensamiento psicológico, 14*(2), 7-18.
- Marić, N., Mandić-Rajčević, S., Maksimović, N., & Bulat, P. (2020). Factors associated with burnout syndrome in primary and secondary school teachers in the Republic of Srpska (Bosnia and Herzegovina). *International journal of environmental research and public health, 17*(10), 3595. <https://doi.org/10.3390/ijerph17103595>
- Marotta, L. (2019). Teachers' contractual ties and student achievement: The effect of temporary and multiple-school teachers in Brazil. *Comparative Education Review, 63*(3), 356-376.
- Márquez, M. D. M. S., Jurado, M. D. M. M., del Carmen Pérez-Fuentes, M., Linares, J. J. G., Martín, A. B. B., & Martínez, Á. M. (2017). Análisis de la relación existente entre el apoyo social percibido, la autoestima global y la autoeficacia general. *European Journal of Health Research:(EJHR), 3*(2), 137-149.
- Martínez-Garrido, C. (2017). La incidencia del liderazgo y el clima escolar en la satisfacción laboral de los docentes en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 25*(80). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2851>

- Martínez, J. P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Fernández-Sogorb, A., & García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of burnout, coping strategies and depressive symptomatology. *Frontiers in psychology, 11*, 591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00591>
- Martínez, M. A. & Hernández-Amorós, M. J. (2020). Principals in the role of sisyphus: School leadership in challenging times. *Leadership and Policy in Schools, 19*(2), 271-289. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/15700763.2018.1551551>.
- Martínez, L. M. (2020). Riesgos psicosociales y estrés laboral en tiempos de COVID-19: instrumentos para su evaluación. *Revista de comunicación y salud, 10*(2), 301-321. [https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10\(2\).301-321](https://doi.org/10.35669/rcys.2020.10(2).301-321)
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology, 52*(1), 397-422.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). Development on a human scale: options for the future. Library CF+ S, 56.
- Maxwell, A., & Riley, P. (2017). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals: Modelling the relationships. *Educational Management Administration & Leadership, 45*(3), 484-502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>.
- Méndez, T. M., Mármol, A. G. & Martínez, B. J. S. A. (2017). Satisfacción laboral en los docentes de educación infantil, primaria y secundaria. *Gestión de la Educación, 7*(1), 161-177.
- Menghi, M. S., Rodríguez, L. M., & Oñate, M. E. (2019). Diferencias en los valores de las dimensiones del burnout en educadores con y sin síntomas o problemas de salud. *Propósitos y representaciones, 7*(3), 179-188.
- Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación, 15*(1), 67-76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>.
- Miles, J. & Shevlin, M. (2005). *Applying regression & correlation. A guide for students and researchers*. London: Sage.

- Miranda-Ledesma, A., & Batista-Anache, S. (2018). Estrés: elemento clave en la formación laboral para la salud ocupacional. *Maestro y Sociedad*, 67-77. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba ISSN 115-4867.
- Mladinic, A., & Isla, P. (2002). Organizational Justice: Understanding Equity in Organizations. *Psyke*, 11 (2)
- Montani, F., Setti, I., Sommovigo, V., Courcy, F., & Giorgi, G. (2019). Who responds creatively to role conflict? evidence for a curvilinear relationship mediated by cognitive adjustment at work and moderated by mindfulness. *Journal of Business and Psychology*, 35(5), 621-641. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10869-019-09644-9>
- Montoya, N. P., Glaz, L. C., Pereira, L. A., & Loturco, I. (2021). Prevalence of burnout syndrome for public schoolteachers in the Brazilian context: A systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 18(4), 1606.
- Morales, S. (2020). ¿Qué es, entonces, el género? *Ciencia del Sur*, 1-4.
- Moreno, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 57(1), 4-19. <https://dx.doi.org/10.4321/S0465-546X2011000500002>
- Moriana, Juan Antonio, Herruzo, Javier (2004). Estrés y burnout en profesores. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud* [en línea]. 2004, 4(3), 597-621[fecha de Consulta 23 de mayo de 2022]. ISSN: 1697-2600. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33740309>
- Moon, K., Lee, K., Lee, K., and Oah, S. (2017). The effects of social comparison and objective feedback on job performance at different performance levels. *Journal of Organizational Behavior Management*, 37, 63-7
- Naima, A. M., & Björkqvist, K. (2019). Workplace bullying and occupational stress among university teachers: Mediating and moderating factors. *Europe's Journal of Psychology*, 15(2), 240-259. doi: <http://dx.doi.org/10.5964/ejop.v15i2.1611>.
- Navy, S. L., Nixon, R. S., Luft, J. A., & Jurkiewicz, M. A. (2020). Accessed or latent resources? exploring new secondary science teachers' networks of resources. *Journal of Research in Science Teaching*, 57(2), 184-208. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/tea.21591>.

- Neffa, J. C. (2015). Los riesgos psicosociales en el trabajo: contribución a su estudio.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & McMurrian, R. (1996). Development and validation of work–family conflict and family–work conflict scales. *Journal of applied psychology, 81*(4), 400
- Nguyen, N., & Stinglhamber, F. (2020). Workplace mistreatment and emotional labor: A latent profile analysis. *Motivation and emotion, 44*(3), 474-490.
- Nojani, M. I., Arjmandnia, A. A., Afrooz, G. A., & Rajabi, M. (2012). The study on relationship between organizational justice and job satisfaction in teachers working in general, special and gifted education systems. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46*, 2900-2905 <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.586>
- Nordesjö, K. (2020). Instrumental, interpersonal or holistic: Social work managers' conceptions of safety in the psychosocial work environment. *Journal of Social Service Research, 46*(6), 789-800. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/01488376.2019.1658690>
- Nova, J. A. D. (2020). El síndrome de burnout y su prevalencia en las mujeres docentes. *Praxis Investigativa ReDIE: revista electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos, 12*(23), 14-31.
- Ntim, S. Y., Qin, J., Antwi, C. O., Aboagye, M. O., Chen, S., & Mensah, E. T. (2023). Early childhood educators' emotional labor and burnout in an emerging economy: The mediating roles of affective states. *Heliyon, 9*(3). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e14053>
- Nyanjom, J., & Naylor, D. (2021). Performing emotional labour while teaching online. *Educational Research, 63*(2), 147-163. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2020.1836989>.
- O'Connor, D. B., Thayer, J. F., & Vedhara, K. (2021). Stress and health: A review of psychobiological processes. *Annual Review of Psychology, 72*, 663-688. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-062520-122331>
- Ogharen, B. B., Egbule, E. O., & Joy, A. C. (2022). Management of Interpersonal Conflict Involving Principals and Teachers of Selected Public Secondary Schools in Nigeria. *Journal of Educational and Social Research, 12*(3), 320-320. <https://doi.org/10.36941/jesr-2022-0090>

- Olagunju, A. T., Akinola, M. A., Fadipe, B., Jagun, O. O., Olagunju, T. O., Akinola, O. O., Chaimowitz, G. A. (2020). Psychosocial wellbeing of nigerian teachers in special education schools. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(4), 1131-1141. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10803-020-04606-0>.
- Ordu, A. (2021). Mediating role of work-life balance and job satisfaction in the relationship between person-job fit and life satisfaction among teachers. *Psycho-Educational Research Reviews*, 10(2), 29-41. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V10.N2.02
- Organización Internacional del Trabajo; Organización Mundial de la Salud. Factores psicosociales en el trabajo: naturaleza, incidencia y prevención. Geneva: Organización Internacional del Trabajo/Organización Mundial de la Salud; 1984.
- Ortiz Bonnín, S., Navarro Guzmán, C., García Buades, E., Ramis Palmer, C., & Manassero Mas, M. A. (2012). Validación de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt. *Psicothema*, 24(Número 2), 337–342.
- Osorio, J. E., & Cárdenas Niño, L. (2017). Work stress: A review study. *Diversitas*, 13(1), 81-90. doi: <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-9998.2017.0001.07>
- Özgenel, M., & Karsantik, I. (2020). Effects of school principals' leadership styles on leadership practices. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 8(2), 1-13.
- Ozoemena, E. L., Agbaje, O. S., Ogundu, L., Ononuju, A. H., Umoke, P. C. I., Iweama, C. N., ... & Obute, A. J. (2021). Psychological distress, burnout, and coping strategies among Nigerian primary school teachers: a school-based cross-sectional study. *BMC public health*, 21(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-12397-x>
- Pacheco, N. E., López, S. M., & Gómez, M. S. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97.
- Palacios, R., Morales, E. y Estrella, G. (2018). Sobrecarga laboral, tensiones dentro y fuera del aula: docentes enfermos, estresados. *Intercambio*, 12, 17-21. <http://idea-network.ca/wp-content/uploads/2018/04/4-Sobrecarga-laboral.pdf>
- Palomino, M. N., & Frezatti, F. (2016). Role conflict, role ambiguity and job satisfaction: Perceptions of the brazilian controllers/Conflito, ambiguidade de função e satisfação

- no trabalho: Percepções dos controllers brasileiros. *Revista De Administracao*, 51(2), 165-181. doi: <http://dx.doi.org/10.5700/rausp1232>
- Pan, X., Chen, M., Hao, Z., & Bi, W. (2018). The effects of organizational justice on positive organizational behavior: Evidence from a large-sample survey and a situational experiment. *Frontiers in Psychology*, 8, 16. doi: <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02315>
- Pando-Moreno, M., Gascón-Santos, S., Varillas-Vilches, W., & Aranda-Beltrán, C. (2019). Exposición a factores psicosociales laborales y sintomatología de estrés en trabajadores peruanos. *Ciencia Unemi*, 12(29), 1-8.
- Park, H., Oh, H., & Boo, S. (2019). The role of occupational stress in the association between emotional labor and mental health: A moderated mediation model. *Sustainability*, 11(7) doi: <http://dx.doi.org/10.3390/su11071886>
- Park, J., Han, B., Park, J. S., Park, E. J., & Kim, Y. (2019). Nonstandard workers and differential occupational safety and health vulnerabilities. *American Journal of Industrial Medicine*, 62(8), 701-715. <https://doi.org/10.1002/ajim.22997>.
- Parvaresh-Masoud, M., Cheraghi, MA e Imanipour, M. (2021). Conflicto interpersonal laboral en urgencias prehospitalarias: análisis de concepto. *Revista de Educación y Promoción de la Salud*, 10. doi:10.4103/jehp.jehp_213_21
- Pérez, J. P. (2023). Escala Demanda-Control-Apoyo para medir el estrés laboral: Construcción y propiedades psicométricas. Estrés laboral. Fundamentos teóricos, medición, investigación e intervención.
- Pfeffer, J. (2020). El trabajo nos está matando: Cómo mejorar la salud laboral. LID Editorial Empresarial. Madrid
- Pheko, M. M. (2018). Rumors and gossip as tools of social undermining and social dominance in workplace bullying and mobbing practices: A closer look at perceived perpetrator motives. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 28(4), 449-465.
- Prado-Gascó, V., Giménez-Espert, M. D. C., & De Witte, H. (2021). Job insecurity in nursing: A bibliometric analysis. *International journal of environmental research and public health*, 18(2), 663. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020663>

- Prilop, C. N., Weber, K. E., Prins, F. J., & Kleinknecht, M. (2021). Connecting feedback to self-efficacy: Receiving and providing peer feedback in teacher education. *Studies in Educational Evaluation, 70*, 101062.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101062>
- Probst, T. M., Jiang, L., & Benson, W. (2018). Job Insecurity and Anticipated Job Loss: A Primer and Exploration of Possible Interventions. *The Oxford handbook of job loss and job search, 31*. doi: 10.1093/oxfordhb/9780199764921.013.025
- Quesel, C., Schweinberger, K., & Möser, G. (2021). Responses to positive and negative feedback on organizational aspects of school quality: Teachers' and leaders' views on a swiss traffic light approach to school inspection. *School Effectiveness and School Improvement, 32*(3), 345-362. doi:
<https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1856886>
- Quintelier, A., De Maeyer, S., & Vanhoof, J. (2020). The role of feedback acceptance and gaining awareness on teachers' willingness to use inspection feedback. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 32*(3), 311-333. doi:
<http://dx.doi.org/10.1007/s11092-020-09325-9>
- Ramani, S., Könings, K. D., Ginsburg, S., & van der Vleuten, C. P. (2019). Twelve tips to promote a feedback culture with a growth mind-set: Swinging the feedback pendulum from recipes to relationships. *Medical teacher, 41*(6), 625-631.
<https://doi.org/10.1080/0142159X.2018.1432850>
- Räsänen, K., Pietarinen, J., Pyhältö, K., Soini, T., & Väisänen, P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education, 23*, 837-859.
- Ravalier, J. M. & Walsh, J. (2018). Working conditions and stress in the English education system. *Occupational Medicine, 68*(2), 129-134.
- Rawal, D. M. (2023). Work life balance among female school teachers [k-12] delivering online curriculum in Noida [India] during COVID: Empirical study. *Management in Education, 37*(1), 37-45. <https://doi.org/10.1177/0892020621994303>
- Reale, C., Invernizzi, F., Panteghini, C., & Garavaglia, B. (2023). Genetics, sex, and gender. *Journal of Neuroscience Research, 101*(5), 553-562.
<https://doi.org/10.1002/jnr.24945>

- Redín, C. I., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, *103*, 101623. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101623>
- Repetti, R., & Wang, S. (2017). Effects of job stress on family relationships. *Current Opinion in Psychology*, *13*, 15-18. doi.org/10.1016/j.copsyc.2016.03.010
- Reyes-Oyola, F. A., & Palomino-Devia, C. (2019). Síndrome de desgaste profesional, índice de masa corporal y otros factores asociados con la labor de profesores de educación física de Ibagué, Colombia. *Biomédica*, *39*(3), 537-546. [doi:](https://doi.org/10.7705/biomedica.4282) <https://doi.org/10.7705/biomedica.4282>
- Ribeiro, B. M. D. S. S., Martins, J. T., & de Marchi Barcellos, R. D. C. (2020). Burnout syndrome in primary and secondary school teachers in southern Brazil. *Revista Brasileira de Medicina do Trabalho*, *18*(3), 337. [doi: 10.47626/1679-4435-2020-519](https://doi.org/10.47626/1679-4435-2020-519)
- Richards, K. A., Hemphill, M. A., & Templin, T. J. (2018). Personal and contextual factors related to teachers' experience with stress and burnout. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *24*(7), 768-787. doi.org/10.1080/13540602.2018.1476337
- Ridwan, R., Sudjarwo, S., Sulpakar, S., Hariri, H., Tusianah, R., Isnainy, U. C., & Rahman, Bujan. (2022). The Effects of Transformational, Transactional, and Laissez-Faire Leadership on Principal's Self-Efficacy. *Wseas Trans. Adv. Eng. Educ*, *19*, 35-51. DOI: [10.37394/232010.2022.19.5](https://doi.org/10.37394/232010.2022.19.5)
- Rivera, D., Berbesi, M., León, M., & Piedrahita, R. (2018). Georreferenciación y su influencia en el Liderazgo Organizacional: Una mirada desde el desarrollo de las habilidades directivas. Georeferencing and its influence in Organizational Leadership: A look from the development of managerial skills. *Espacios*, *39*(34), 2.
- Robinson, A. M. (2018). Let's talk about stress: History of stress research. *Review of General Psychology*, *22*(3), 334-342. <http://dx.doi.org/10.1037/gpr0000137>.
- Rodrigues, C. M. L., Faiad, C., & Facas, E. P. (2020). Fatores de risco e riscos psicossociais no trabalho: *Definição e implicações*. *Psicologia*, *36*, 1. [doi:](http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e36nspe19) <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e36nspe19>.
- Rodríguez Rojo, C., Meseguer de Pedro, M., & Soler Sánchez, M. I. (2019). Los factores psicossociales de riesgo en el trabajo como predictores de salud del docente.

- Rodríguez, V. P., Descals, F. P., & Cantisano, G. T. (2017). Cultura de Conciliación y Conflicto Trabajo/Familia en trabajadores con turno laborales. *Acción Psicológica*, *14*(2), 193-210. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/ap.14.2.20024>
- Rogalsky, K., Doherty, A., & Paradis, K. F. (2016). Understanding the sport event volunteer experience: An investigation of role ambiguity and its correlates. *Journal of Sport Management*, *30*(4), 453-469.
- Rojas, S. U., Hernández-Toledano, R. A., García-Arreola, O., & Lozada, C. E. (2020). Factores de riesgo psicosocial predictores del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) (Burnout) en docentes de bachillerato. *Informació Psicológica*, *(119)*, 91-107. <https://doi.org/10.14635/IPSIC.2020.119.1>
- Roozeboom, M. B., Houtman, I., & Van den Bossche, S. (2008). Monitoring Psychosocial Risks at work. I. The European Framework for psychosocial Risk management: PRIMA-EF, 17-36.
- Roquelaure, Y., (2018). Musculoskeletal Disorders and Psychosocial Factors at Work. *ETUI Research Paper - Report 142*, Brussels.
- Rueda, M., González-Peño, A., Franco, E., & Coterón, J. (2024). La percepción del profesorado sobre la situación de la docencia en educación física en educación secundaria: Un estudio cualitativo (teachers' perceptions of the teaching situation in physical education in secondary education: A qualitative study). [Percepção dos professores sobre a situação de ensino da Educação Física no ensino médio: um estudo qualitativo.] *Retos*, *51*, 912-922. doi: <https://doi.org/10.47197/retos.v51.99207>
- Rugulies, R. (2019). What is a psychosocial work environment? *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, *45*(1), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.5271/sjweh.3792>.
- Ruiz-Rodríguez, I., Hombrados-Mendieta, I., & Melguizo-Garín, A. (2021). Influencia del optimismo y la percepción de apoyo social del personal sanitario sobre la calidad de vida de los enfermos de cáncer. *Psicooncología*, *18*(1), 51. <https://doi.org/10.5209/psic.74532>

- Rusnock, C. F., & Borghetti, B. J. (2018). Workload profiles: A continuous measure of mental workload. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 63, 49-64. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ergon.2016.09.003>
- Salgado, J. F. (2005). Personalidad y deseabilidad social en contextos organizacionales: implicaciones para la práctica de la psicología del trabajo y las organizaciones. *Papeles del Psicólogo*, 26(92), 115-128.
- Samaniego, J. D. F., & Suárez, N. A. C. (2018). Riesgos psicosociales y su influencia en el desempeño laboral de los docentes universitarios. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación*, 9(4), 53-68.
- Sana, F., & Aslam, N. (2018). Effect of role ambiguity and role conflict in predicting work-family conflict among teachers. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 33(2), 349-365. <http://dx.doi.org/10.1037/t17815-000>.
- Saragih, S. (2011), "The effects of job autonomy on work outcomes: self-efficacy as an intervening variable", *International Research Journal of Business Studies*, Vol. 6 No. 3, pp. 203-215.
- Schad, E., & Johnsson, P. (2019). Well-being and working conditions of teachers in sweden. *Psychology in Russia: State of the Art*, 12(4), 23-46. doi: <http://dx.doi.org/10.11621/pir.2019.0402>.
- Schweitzer, M. J. C. (2014). Predictors of work engagement among teachers in Regina and Saskatoon [Unpublished master's thesis]. University of Regina.
- Sebastián, O., & Del Hoyo, M. A. (2002). La carga mental de trabajo. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Serrano-Díaz, N., Pocinho, M. & Aragón-Mendizábal, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación*, 13(1), 1-12.
- Shelley, W. W., Pickett, J. T., Mancini, C., McDougale, R. D., Rissler, G., & Cleary, H. (2021). Race, bullying, and public perceptions of school and university safety. *Journal of Interpersonal Violence*, 36(1-2), NP824-NP849. doi: <https://doi.org/10.1177/0886260517736272>
- Shkoler, O., & Tziner, A. (2017). The mediating and moderating role of burnout and emotional intelligence in the relationship between organizational justice and work

- misbehavior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 33(2), 157-164. Schools Behavioral Studies, Israel.
<https://doi.org/10.1016/j.rpto.2017.05.002>
- Sierra-García, E., Sosa-Palanca, EM, Saus-Ortega, C., Ruiz-Hontangas, A., Juárez-Vela, R., & Gea-Caballero, V. (2022). Elementos moduladores de la resiliencia del enfermero en el cuidado de la población durante la pandemia de COVID-19. *Revista Internacional de Investigación Ambiental y Salud Pública*, 19 (8), 4452.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19084452>
- Simões, C., Rodrigues, J., Gonçalves, A. M., Faria, S., & Gomes, A. R. (2021). Work–family conflicts, cognitive appraisal, and burnout: Testing the mediation effect with structural equation modelling. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1349-1368. <https://doi.org/10.1111/bjep.12420>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. <https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Soler Sánchez, M. I., Fernández-Valera, M. M., & Meseguer de Pedro, M. (2017). El papel mediador de la Autoeficacia Profesional entre situaciones de Demandas de Rol y Salud Autopercebida. *Escritos de Psicología (Internet)*, 10(3), 151-158. <https://dx.doi.org/10.5231/psy.writ.2017.1511>.
- Surdez Pérez, E. G., Magaña Medina, D. E., & Sandoval Caraveo, M. D. C. (2017). Evidencias de ambigüedad de rol en profesores universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, 19(1), 73-83.
<https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.1.889>
- Sureda, E., Mancho, J., & Sesé, A. (2019). Psychosocial risk factors, organizational conflict and job satisfaction in health professionals: A SEM model. *Anales De Psicología*, 35(1), 106-115. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.35.1.297711>
- Sussman, M. E. (2018). Role conceptions and role consequences in the case of head start paraeducators: An exploratory Q study of role concept, ambiguity, and conflict (Order No. AAI10251437).

- Swalhi, A., Zgoulli, S., & Hofaidhllaoui, M. (2017). The influence of organizational justice on job performance: The mediating effect of affective commitment. *Journal of Management Development*, 36(4), 542-559. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/JMD-11-2015-0162>.
- Tacca Huamán, D. R., & Tacca Huamán, A. L. (2019). Psychosocial risk factors and perceived stress in university professors. *Journal of Educational Psychology - Propósitos y Representaciones*, 7(3), 339-354.
- Tamghe, C. D. D. K. (2019). Organizational justice and organizational commitment of public secondary school teachers in Cameroon. *Journal of Education and practice*, 10(36), 157-166. DOI: 10.7176/JEP/10-36-18
- Tappura, S., Pulkkinen, J. & Kivistö-Rahnasto, J. (2017). A model for occupational health and safety management in Finnish organizations of vocational education and training providers. In *Prevention of occupational accidents* (pp. 191-196). CRC Press.
- Tappura S., Pulkkinen J. (2019) Measures for Managing Psychosocial Risks in Vocational Education and Training Organizations. In: Arezes P. et al. (eds) Occupational and Environmental Safety and Health. *Studies in Systems, Decision and Control*, vol 202. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-14730-3_66.
- Taxer, J. L., & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: A quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions. *Teaching and teacher education*, 49, 78-88. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.03.003>
- Tellería, J. L. U., & Martiarena, N. U. (2015). *Manual práctico de comunicación empresarial*. ESIC Editorial.
- Teo, S. T. T., Bentley, T., & Nguyen, D. (2020). Psychosocial work environment, work engagement, and employee commitment: A moderated, mediation model. *International Journal of Hospitality Management*, 88, 10. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijhm.2019.102415>
- Tirado, G., Llorente-Alonso, M., & Topa, G. (2019). Desequilibrio esfuerzo-recompensa y quejas subjetivas de salud: Estudio exploratorio entre médicos en España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(2), 59-70. .doi: <http://dx.doi.org/10.30552/ejihpe.v9i2.320>.

- Tomé, C. O. (2018). Riesgo psicosocial de los docentes de la provincia de Málaga (España). *Revista Enfermería del Trabajo*, 8(1), 2-8.
- Topchyan, R., & Woehler, C. (2021). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement?. *Education and Urban Society*, 53(2), 119-145.
- Töre, E. (2021). Investigation of emotional labor in teaching. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 51-62. ID 0000-0001-9133-6578
- Toropova, A., Myrberg, E. and Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Journal*, 73 (1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Tran, V. D. (2015). Effects of Gender on Teachers' Perceptions of School Environment, Teaching Efficacy, Stress and Job Satisfaction. *International Journal of Higher Education*, 4(4), 147-157.
- Trancón, N. C. (2020). Intervención normativa ante los riesgos psicosociales laborales con perspectiva de género. *Lan harremanak: Revista de relaciones laborales*, (44), 278-308. <https://doi.org/10.1387/lan-harremanak.22238>
- Travers, C. (2017). Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress. In T. M. McIntyre, S. E. McIntyre & D. J. Francis (Eds.), *Educator stress: An occupational health perspective*. *Educator stress: An occupational health perspective* (pp. 23-54, Chapter xxiv, 511 Pages) Springer International Publishing AG, Cham. Doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_2.
- Tuna, S. K., & Aslan, H. (2018). The relationship between perceived social support and organizational commitment levels of primary and secondary school teachers. *Universal Journal of Educational Research*, 6(5), 983-993.
- Usman, A., Ahmed, Z., Ahmed, I., & Akbar, Z. (2011). Work stress experienced by the teaching staff of University of the Punjab, Pakistan: Antecedents and consequences. *International Journal of Business and Social Science*, 2(8), 202-210.
- Utzet, M., Llorens, C., Moriña, D., & Moncada, S. (2021). Persistent inequality: evolution of psychosocial exposures at work among the salaried population in Spain between

- 2005 and 2016. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 94, 621-629. <https://doi.org/10.1007/s00420-020-01609-3>
- Väänänen, A., & Toivanen, M. (2018). The challenge of tied autonomy for traditional work stress models. *Work & Stress*, 32(1), 1-5. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02678373.2017.1415999>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020,). Conflict in the classroom: How teachers' emotional intelligence influences conflict management. *In Frontiers in education* (Vol. 5, p. 5). Frontiers Media SA.
- Valenti, M., Brown, E. L., Horner, C. G., Mahatmya, D., & Colditz, J. (2019). Pathways to working alliances: Special educators' emotional labor and relationships with students with emotional and behavioral disorders. *Teachers College Record*, 121(7), 1-24. <https://doi.org/10.1177/016146811912100708>
- Varol, Y. Z., Weiher, G. M., Wendsche, J., & Lohmann-Haislah, A. (2021). Difficulties detaching psychologically from work among german teachers: Prevalence, risk factors and health outcomes within a cross-sectional and national representative employee survey. *BMC Public Health*, 21, 1-15. doi: <http://dx.doi.org/10.1186/s12889-021-12118-4>
- Vázquez, A. C. S., Pianezolla, M., & Hutz, C. S. (2018). Assessment of psychosocial factors at work: A systematic review. *Estudios de psicología*, 35(1), 5-13. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-02752018000100002>.
- Vesely, AK, Saklofske, DH y Nordstokke, DW (2014). EI training and teacher well-being in training. *Personality and individual differences*, 65, 81-85. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.052>
- Vidal Lacosta, V. (2019). Estudio del estrés laboral en las PYMES (pequeña y mediana empresa) en la provincia de Zaragoza. *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 28(4), 254-267.
- Villaverde, D., Unda, S., Escotto, E. A., & Flores, R. (2019). Rasgos de personalidad predictores del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en profesores mexicanos. *Propósitos y representaciones*, 7(3), 41-56. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.346>.
- Villaverde, D., Gil-La Orden, P., & Rojas, S. G. U. (2023). Validez convergente y discriminante del síndrome de quemarse por el trabajo en maestros mexicanos:

- Convergent and discriminant validity of burnout syndrome in Mexican teachers. *Psicogente*, 26(49). <https://doi.org/10.17081/psico.26.49.5491>
- Višnjic, A. & Halavuk, A. (2021). Early childhood teachers and burn-out syndrome -- perception of croatian teachers. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 41(1), 36-47. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/09575146.2018.1482260>.
- Wang, H., Hall, N. C., & Taxer, J. L. (2019). Antecedents and consequences of teachers' emotional labor: A systematic review and meta-analytic investigation. *Educational Psychology Review*, 31 :663–698. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09475-3>.
- Wang, H. (2021). An evaluation of teachers' emotional labour (Order No. AAI28249435). Available from APA PsycInfo®. (2532625509; 2021-34757-056).
- Wang, P., Wang, Z., & Luo, Z. (2020). From supervisors' work–family conflict to employees' work–family conflict: The moderating role of employees' organizational tenure. *International Journal of Stress Management*, 27(3), 273-280. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/str0000154>.
- Werang, B. R. (2018). The effect of workload, individual characteristics, and school climate on teachers' emotional exhaustion in elementary schools of Papua. *Cakrawala Pendidikan*, 37(3), 457-469.
- Wesołowska, K., Elovainio, M., Gluschkoff, K., Hietapakka, L., Kaihlanen, A., Lehtoaro, S., & Heponiemi, T. (2019). Psychosocial work environment and cross-cultural competence among native and foreign-born registered nurses. *Research in Nursing & Health*, 42(5), 349-357. doi: <http://dx.doi.org/10.1002/nur.21970>
- Winding, T. N., Aust, B., & Sønderbo Andersen, L. P. (2022). The association between pupils' aggressive behaviour and burnout among danish school teachers-the role of stress and social support at work. *BMC Public Health*, 22, 1-12. doi: <https://doi.org/10.1186/s12889-022-12606->
- Wong, S. I., & Giessner, S. R. (2018). The thin line between empowering and laissez-faire leadership: An expectancy-match perspective. *Journal of Management*, 44(2), 757-783.
- Woods, S., Sebastian, J., Herman, K. C., Huang, F. L., Reinke, W. M., & Thompson, A. M. (2023). The relationship between teacher stress and job satisfaction as moderated by

- coping. *Psychology in the Schools*, 60(7), 2237-2256.
<https://doi.org/10.1002/pits.22857>
- World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *Jama*, 310(20), 2191-2194.
- Wu, L., & Wang, D. (2021). *Effects of procedural scaffolding on in-service teachers' peer feedback quality and learning participation in lesson study*. Piscataway: The Institute of Electrical and Electronics Engineers, Inc. (IEEE). doi:
<https://doi.org/10.1109/ICALT52272.2021.00041>
- Yazdanmehr, E., Ramezani, Y., & Aghdassi, F. (2020). Teacher leadership and conflict management in EFL classroom in the light of the contingency theory of human resource management: An interdisciplinary study. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(8), 916-927. doi: <http://dx.doi.org/10.17507/tpls.1008.09>
- Yépez Rendón, J. B. (2020). Estudio de Factores de Riesgos Psicosociales en el personal docente de la Unidad Educativa Fiscomisional Mixta “Nuevo Ecuador” (Doctoral dissertation, Ecuador-PUCESE-Maestría Innovación en Gestión de Riesgos, mención Prevención de Riesgos Laborales).
- Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Yousefi, M., & Abdullah, A. G. K. (2019). The impact of organizational stressors on job performance among academic staff. *International Journal of Instruction*, 12(3), 561-576.
- Yurtseven, C., & Hoşgörür, T. (2021). The Relationship between Teachers' Autonomy Behaviors and Emotional Labor. *E-International Journal of Educational Research*, 12(5). <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103024>
- Zahlquist, L., Hetland, J., Einarsen, S. V., Bakker, A. B., Hoprekstad, Ø. L., Espevik, R., & Olsen, O. K. (2022). Daily interpersonal conflicts and daily exposure to bullying behaviors at work: The moderating roles of trait anger and trait anxiety. *Applied Psychology*. <https://doi.org/10.1111/apps.12410>
- Zapf, D., Mertini, H., Seifert, C., Vogt, C., Isic, A., & Fischbach, A. (1999). Frankfurt emotion work scales.

- Zaretsky, R., & Katz, Y. J. (2019). The Relationship between Teachers' Perceptions of Emotional Labor and Teacher Burnout and Teachers' Educational Level. *Athens Journal of Education*, 6(2), 127-144.
- Zhang, L., Yu, S., & Jiang, L. (2020). Chinese preschool teachers' emotional labor and regulation strategies. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103024.
- Zhang, Q., Yin, J., Chen, H., Zhang, Q., & Wu, W. (2020). Emotional labor among early childhood teachers: Frequency, antecedents, and consequences. *Journal of Research in Childhood Education*, 34(2), 288-305. doi: <https://doi.org/10.1080/02568543.2019.1675824>
- Zhu, S., & Zhou, M. (2022). High school English-as-a-foreign-language teachers' emotional labor and job satisfaction: A latent profile analytical approach. *Frontiers in Psychology*, 13, 950229. | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.950229>
- Zipke, M. (2018). Preparing teachers to teach with technology: Examining the effectiveness of a course in educational technology. *New Educator*, 14(4), 342-362. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2017.1401191>.
- Zivcicova, E. & Gullerova, M. (2018). *Burnout Syndrome Among Teachers*. Varazdin: Varazdin Development and Entrepreneurship Agency (VADEA).
- Zuber, J., & Altrichter, H. (2018). The role of teacher characteristics in an educational standards reform. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 30(2), 183-205. <https://doi.org/10.1007/s11092-018-9275-7>

ANEXO



CONSELLERIA D'ECONOMIA, INDUSTRIA, TURISME I OCUPACIÓ
INSTITUT VALENCIÀ DE SEGURITAT I SALUT EN EL TREBALL

INVASSAT

Institut Valencià de
Seguretat i Salut en el Treball

CÓDIGO

(A rellenar por el personal evaluador)



UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



**EVALUACIÓN DE FACTORES PSICOSOCIALES EN EL TRABAJO EN
EL SECTOR DE LA EDUCACIÓN**

INFORMACION SOBRE EL CUESTIONARIO

Este estudio tiene como objetivo analizar cómo fluye sobre la calidad de vida laboral fenómenos como los riesgos psicosociales en el trabajo. Para ello hemos elaborado un conjunto de preguntas que, si son contestadas con sinceridad, nos permitirán comprender mejor esos procesos y su influencia sobre la organización, y sobre la salud de los trabajadores/as.

Sólo tendrán acceso al contenido del cuestionario los miembros del INVASSAT. Todos los datos que refleje en él serán tratados confidencialmente. Su confidencialidad será mantenida en todo momento y los informes sólo se ofrecerán de forma agrupada.

Es importante que responda a todas las cuestiones, pues las omisiones invalidan el conjunto de la escala a la que está respondiendo. Responda rodeando con un círculo la alternativa adecuada o escribiendo las respuestas en los espacios que acompañan a las cuestiones, según proceda. Compruebe al final que a contestado a todas las preguntas.

Esperamos que comprenda la importancia de este estudio para el colectivo del que forma parte y para futuras intervenciones que pueden mejorar su calidad de vida y la de sus compañeros de profesión. Por ello, le solicitamos su colaboración.

Muchas gracias por el tiempo que va a dedicar a responder a este cuestionario.

En esta parte del cuestionario debe reflejar algunos datos personales. Su objetivo es poder agrupar sus respuestas con la de otros/as profesionales de características similares a las suyas para ver si estas variables (por ejemplo: sexo, edad, antigüedad, etc.) influyen sobre los niveles de estrés percibido

- 1) Sexo 1. Hombre 2. Mujer (rodee la respuesta adecuada)
- 2) Edad.....-años
- 3) Relación personal de pareja: 1. Con pareja estable 2. Si pareja estable (rodee la respuesta adecuada)
- 4a) ¿Cuántos hijos/as viven con usted? 4b) ¿Cuántas personas mayores a su cargo viven con usted?
- 5) Tipo de relación laboral (rodee con un círculo la opción más adecuada):
 1. Funcionario/a de carrera 2. Funcionario interino/a 3. Contratado/a laboral fijo/a 4. Contratado laboral temporal
- 6) Tiempo que lleva en esta profesión o actividad: años..... meses.
- 7) Tiempo que lleva en este puesto de trabajo: años meses.
- 8) Tipo de centro (rodee la respuesta adecuada):

1. IES	2. FPA	3. CEIP	4. CAES	5. CEE	6. EI
7. FP	8. CRA	9. Conservatorios profesionales	10. Otros.		
- 9) Realiza toda su jornada laboral en este centro SI No (rodee la respuesta adecuada)
- 10) ¿Qué titulación/ estudios posee? (indique sólo la superior)
- 11) Etapa donde realiza el mayor número de horas de trabajo (rodee con un círculo la opción adecuada)

1. Infantil	2. Primaria	3. Secundaria	4. Ciclos formativos
5. Educación especial	6. Enseñanzas de régimen especial (enseñanzas artísticas, idiomas, etc.)		
- 12) Ejerce otras funciones en el centro? (rodee con un círculo la opción adecuada):

1. Equipo directivo (Director/a, jefe/a de estudios)	2. Equipo pedagógico (especificar)
3. Tutor/a	4. Otros/as (especificar)
- 13) turno de trabajo: 1. Mañanas 2. Tardes 3. Mañana/tarde
- 14) tienes posibilidad de tomar días u horas libres para atender asuntos propios de tipo personal? 1. SI 2.NO
- 13) Situación laboral: 1. Destino definitivo 2. Expectativa destino 3. Comisión de servicios 4. Interino/a
- 14) ¿Le preocupa su estabilidad laboral (indique la opción adecuada):

0	1	2	3	4
Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho

A continuación, hay algunas afirmaciones con relación a su trabajo y sobre las consecuencias que se derivan de esa relación para usted como profesional y como persona. Piense con qué frecuencia le surgen a usted esas ideas o con qué frecuencia las siente, teniendo en cuenta la escala que se le presenta a continuación. Para responder rodee con un círculo la alternativa (el número)) que más se ajuste a su situación.

0	1	2	3	4	
Nunca	Raramente: algunas veces al año	A veces: algunas veces al mes	Frecuentemente: algunas veces por semana	Muy frecuentemente: todos los días	
1) Mi trabajo me supone un reto estimulante.	0	1	2	3	4
2) No me apetece atender a algunos alumnos/as.	0	1	2	3	4
3) Creo que muchos alumnos/as son insoportables.	0	1	2	3	4
4) Me preocupa el trato que he dado a algunas personas en el trabajo.	0	1	2	3	4
5) Veo mi trabajo como una fuente de realización personal.	0	1	2	3	4
6) Creo que os familiares de los alumnos/as son unos pesados.	0	1	2	3	4
7) Pienso que trato con indiferencia a algunos alumnos/as.	0	1	2	3	4
8) Pienso que estoy saturado/A por el trabajo	0	1	2	3	4
9) Me siento culpable por algunas de mis actitudes en el trabajo	0	1	2	3	4
10) Pienso que mi trabajo me aporta cosas positivas.	0	1	2	3	4
11) Me apetece ser irónico/a con algunos alumnos/as.	0	1	2	3	4
12) Me siento agobiado/a por el trabajo.	0	1	2	3	4
13) Tengo remordimientos por algunos de mis comportamientos en el trabajo.	0	1	2	3	4
14) Etiqueto o clasifico a los alumnos/as según su comportamiento.	0	1	2	3	4
15) Mi trabajo me resulta gratificante.	0	1	2	3	4
16) Pienso que debería pedir disculpas a alguien por mi comportamiento.	0	1	2	3	4
17) Me siento cansado/a físicamente en el trabajo.	0	1	2	3	4
18) Me siento desgastado/a emocionalmente.	0	1	2	3	4
19) Me siento ilusionado/a por el trabajo.	0	1	2	3	4
20) Me siento mal por algunas cosas que he dicho en el trabajo.	0	1	2	3	4
21) En este trabajo poseo independencia para decidir cómo hacerlo.	0	1	2	3	4
22) El trabajo me proporciona posibilidades de utilizar mi iniciativa.	0	1	2	3	4
23) Para hacer mi trabajo dependo de lo que me dice o manda mi superior o jefe/a directo.	0	1	2	3	4
24) Considero que mi trabajo me proporciona suficiente autonomía.	0	1	2	3	4
25) Puedo determinar mi ritmo de trabajo.	0	1	2	3	4
26) Tengo que hacer cosas de forma diferente a como pienso que deben hacerse.	0	1	2	3	4
27) Se me pide que realice funciones y tareas para las que no estoy autorizado/a.	0	1	2	3	4
28) Tengo que trabajar en dos o más grupos que hacen las cosas de manera bastante diferente.	0	1	2	3	4
29) Recibo demandas incompatibles de dos o más personas.	0	1	2	3	4
30) Se me asignan tareas/funciones sin los recursos y medios materiales necesarios para realizarlas.	0	1	2	3	4
31) Conozco el grado de autoridad que tengo en mi trabajo.	0	1	2	3	4
32) Los objetivos y metas de mi trabajo son claros y están planificados.	0	1	2	3	4
33) Conozco cuales son mis responsabilidades en el trabajo.	0	1	2	3	4
34) Conozco los criterios con los que se me evalúan.	0	1	2	3	4
35) Se exactamente lo que se espera de mí en el trabajo.	0	1	2	3	4
36) Cuando está trabajando, ¿se encuentra con situaciones especialmente duras?	0	1	2	3	4
37) ¿Ha tenido que hacer más de una cosa a la vez?	0	1	2	3	4
38) ¿Ha tenido problemas con su trabajo debido a que se ha complicado progresivamente?	0	1	2	3	4
39) ¿Le es posible trabajar con un ritmo relajado?	0	1	2	3	4

	0	1	2	3	4
	Nunca	Raramente: algunas veces al año	A veces: algunas veces al mes	Frecuentemente: algunas veces por semana	Muy frecuentemente: todos los días
40) ¿Le ocurre que no tiene tiempo suficiente para completar su trabajo?	0	1	2	3	4
41) ¿Piensa que tiene que hacer un trabajo demasiado difícil para usted?	0	1	2	3	4
42) ¿Se siente apreciado en el trabajo por el Jefe/a de estudios (o por su Director/a)?	0	1	2	3	4
43) ¿Se siente apreciado/a en el trabajo por sus compañeros/as?	0	1	2	3	4
44) ¿Se siente apreciado/a en el trabajo por la dirección del centro?	0	1	2	3	4
45) ¿Con que frecuencia le ayuda el jefe/a de estudios (o su jefe/a director/a? cuando surgen problemas en el trabajo?	0	1	2	3	4
46) ¿Con que frecuencia le ayudan sus compañeros/as en el trabajo?	0	1	2	3	4
47) ¿Con que frecuencia le ayuda la dirección del centro cuando surgen problemas en el trabajo?	0	1	2	3	4
48) ¿Con que frecuencia tiene conflictos con su Jefe/a de estudios (o su jefe/a directo)?	0	1	2	3	4
49) ¿Con que frecuencia tiene conflictos con sus compañeros/as?	0	1	2	3	4
50) ¿Con que frecuencia tiene conflictos con los alumnos/as?	0	1	2	3	4
51) ¿Con que frecuencia tiene conflictos con los familiares de los alumnos/as?	0	1	2	3	4
52) ¿Con que frecuencia tiene conflictos con la dirección del centro o de la organización?	0	1	2	3	4
53) ¿Con que frecuencia tiene conflictos con otros trabajadores del centro?	0	1	2	3	4
54) Pongo más en mi trabajo de lo que obtengo de él.	0	1	2	3	4
55) Recibo bastantes recompensas por los cuidados y atenciones que doy a los alumnos/as.	0	1	2	3	4
56) Me dejo la piel le en el trabajo comparado con lo que recibo a cambio.	0	1	2	3	4
57) No me recompensa mucho a cambio de los esfuerzos que pongo en mi trabajo.	0	1	2	3	4
58) Presto mucha atención a los alumnos/as pero tengo poco agradecimiento a cambio.	0	1	2	3	4
59) La organización me facilita datos favorables sobre la realización de mi trabajo.	0	1	2	3	4
60) El equipo directivo me felicita cuando hago bien mi trabajo.	0	1	2	3	4
61) El equipo directivo me hace saber cuando no está contento/a con mi trabajo.	0	1	2	3	4
62) La organización me informa cuando mi rendimiento es deficiente.	0	1	2	3	4
63) Mis compañeros/as me dicen cuando estoy haciendo un buen trabajo.	0	1	2	3	4
64) Mis compañeros/as me hacen comentarios cuando mi rendimiento es deficiente.	0	1	2	3	4
65) La organización me expresa satisfacción por mi rendimiento en el trabajo.	0	1	2	3	4
66) El equipo directivo me dice cuando hago algo equivocado.	0	1	2	3	4
67) Las obligaciones de mi trabajo interfieren con mi vida familiar y de casa.	0	1	2	3	4
68) Tengo que dejar de hacer cosas en el trabajo debido a las obligaciones que tengo en casa.	0	1	2	3	4
69) La tensión que produce mi trabajo me dificulta realizar las obligaciones familiares.	0	1	2	3	4
70) Mi vida en casa interfiere en mis responsabilidades en el trabajo, tales como llegar puntual al trabajo, cumplir con mis tareas diarias y hacer horas extras.	0	1	2	3	4
71) Debido a las obligaciones de mi trabajo tengo que hacer cambios en mis planes familiares.	0	1	2	3	4
72) La tensión que me produce mi vida familiar me dificulta realizar actividades en el trabajo.	0	1	2	3	4
73) Mi jefe/a de estudios (o directo/a en su defecto) desarrolla formas de motivarnos.	0	1	2	3	4
74) Mi jefe/a de estudios (o directo/a en su defecto) evita involucrarse en mi trabajo.	0	1	2	3	4
75) Mi jefe/a de estudios (o directo/a en su defecto) me trasmite la necesidad de trabajar mucho y bien.	0	1	2	3	4
76) Mi jefe/a de estudios (o directo/a en su defecto) cree y me trasmite la importancia de nuestra misión.	0	1	2	3	4
77) Mi jefe/a de estudios (o directo/a en su defecto), si yo no me dirijo a él/ella tampoco se dirige a mí	0	1	2	3	4
78) Mi jefe/a de estudios (o directo/a en su defecto) da consejos a quien lo necesita.	0	1	2	3	4
79) Mi jefe/a de estudios (o directo/a en su defecto) evita decirme como tengo que hacer las cosas.	0	1	2	3	4

Las afirmaciones que siguen tienen que ver con la disponibilidad de recursos (materiales y humanos) necesarios para los trabajadores. Para responder, redondee con un círculo el número que mejor refleje su situación de acuerdo con la siguiente escala. Valore en qué grado en su unidad dispone de:

	0	1	2	3	4
	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
80) Recursos tecnológicos.	0	1	2	3	4
81) Personal Para cubrir las necesidades del servicio.	0	1	2	3	4
82) Material de uso habitual.	0	1	2	3	4
83) Áreas de descanso adecuadas.	0	1	2	3	4
84) Medidas de protección adecuadas.	0	1	2	3	4
85) Los trabajadores disponen de autoridad o influencia.	0	1	2	3	4
86) La empresa se preocupa por los problemas de su colectivo profesional.	0	1	2	3	4

Las siguientes preguntas tienen que ver con su estado de salud o con problemas personales pero relacionados exclusivamente con el trabajo. ¿Ha experimentado alguna de las siguientes situaciones durante las últimas semanas en relación con su trabajo? Si es así, ¿con qué frecuencia?

	0	1	2	3	4
	Nunca	Raramente	A veces	Frecuentemente	Muy frecuentemente
87) ¿Le ha preocupado que, sin estar haciendo ningún esfuerzo, se le cortara la respiración?	0	1	2	3	4
88) ¿Ha sentido bruscamente palpitaciones?	0	1	2	3	4
89) ¿Ha tenido dolores o molestias en el estómago?	0	1	2	3	4
90) ¿Ha tenido alguna crisis de ansiedad?	0	1	2	3	4
91) ¿Ha tenido ausencias, mareos o vértigos?	0	1	2	3	4
92) ¿Ha tenido jaquecas o dolores de cabeza?	0	1	2	3	4
93) ¿Ha tenido algún problema de salud a causa del trabajo?	0	1	2	3	4
94) ¿Ha tenido dificultades para dormir?	0	1	2	3	4
95) ¿Ha tenido contracturas o dolores musculares?	0	1	2	3	4
96) ¿Ha necesitado tomar algún medicamento para poder manejar alguno de los problemas de salud anteriores u otros similares relacionados con el trabajo?	0	1	2	3	4
97) ¿Ha tenido problemas o discusiones con algún miembro de su familia?	0	1	2	3	4
98) ¿Ha tenido algún problema o discusiones con amigos o conocidos?	0	1	2	3	4
99) ¿Ha ingerido alguna bebida alcohólica en el trabajo o fuera del trabajo?	0	1	2	3	4
100) ¿Ha incrementado su consumo de tabaco diario?	0	1	2	3	4
101) ¿Ha necesitado apoyo de un especialista para superar alguna situación de crisis personal relacionada con su trabajo?	0	1	2	3	4

Habitualmente nuestro trabajo y los distintos aspectos del mismo nos produce satisfacción o insatisfacción en algún grado. Certifique de acuerdo con las siguientes alternativas el grado de satisfacción o insatisfacción que le produce los distintos aspectos de su trabajo.

0	1	2	3	4	
Muy insatisfecho	Insatisfecho	Indiferente	Satisfecho	Muy satisfecho	
102) Las oportunidades que le ofrece su trabajo de hacer las cosas que le gustan	0	1	2	3	4
103) El salario que usted recibe	0	1	2	3	4
104) La limpieza e higiene de su lugar de trabajo.	0	1	2	3	4
105) Las oportunidades de promoción que tiene.	0	1	2	3	4
106) La supervisión que ejercen sobre usted.	0	1	2	3	4
107) Su participación en las decisiones de su departamento o sección.	0	1	2	3	4

Para finalizar con las preguntas del cuestionario rellene la siguiente escala.

0	1	2	3	4	
Nunca	Raramente: algunas veces al año	A veces: algunas veces al mes	Frecuentemente: algunas veces por semana	Muy frecuentemente: todos los días	
108) ¿Tiene que expresar emociones agradables hacia los alumnos/as y familiares?	0	1	2	3	4
109) ¿Tiene que dar la impresión de estar de buen humor en el trato con los alumnos/as (p.e., alegre)	0	1	2	3	4
110) Tiene que expresar emociones desagradables hacia sus alumnos/as? (p. e., enfadarse si no se respetan las reglas)	0	1	2	3	4
111) ¿Tiene que actuar de forma muy severa y estricta con los alumnos/as? (p.e., cuando no siguen ciertas reglas)	0	1	2	3	4
112) ¿Tiene que poner a los alumnos/as en un estado de humos/imparcial? (p.e., tranquilizar a un alumno/a)	0	1	2	3	4
113) ¿Tiene que dar la impresión de ser neutral e imparcial en el trato con los alumnos/as?	0	1	2	3	4
114) ¿Es importante saber cómo se sienten los alumnos/as en ese momento?	0	1	2	3	4
115) ¿Es necesario ponerse en el lugar de los alumnos/as?	0	1	2	3	4
116) Reprimir sus emociones para aparentar neutralidad/tranquilidad?	0	1	2	3	4
117) ¿Expresar emociones que no coinciden con sus verdaderos sentimientos?	0	1	2	3	4
118) ¿Le permite su trabajo terminar la conversación con los alumnos/as si usted lo considera apropiado?	0	1	2	3	4
119) Puede decidir usted mismo la cantidad de tiempo que le dedica a un alumno/as, independientemente de las necesidades de éste/a?	0	1	2	3	4

GRACIAS POR SU COLABORACIÓN