

José Romay Martínez y Ricardo García Mira (Eds.)

José Romay Martínez, Jesús Salgado Velo,
María Romaní de Gabriel y Diana Robla Santos (Comps.)

PSICOLOGÍA SOCIAL Y PROBLEMAS SOCIALES

Vol. IV

Psicología de las Organizaciones, del Trabajo
y Recursos Humanos y de la Salud

BIBLIOTECA NUEVA

Cubierta: A. Imbert

Los editores manifiestan su gratitud por el apoyo y patrocinio de esta colección al Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial «Xoan Vicente Viqueira», así como por las siguientes entidades:



Vicerrectorado de Extensión
Universitaria y Comunicación



Dirección Xeral de Investigación e Desenvolvemento
Dirección Xeral de Universidades



MINISTERIO DE
EDUCACIÓN
Y CIENCIA



Ayuntamiento de La Coruña
Concello de A Coruña

© Los Autores, 2005
© Editorial Biblioteca Nueva, S. L., Madrid, 2005
Almagro, 38
28010 Madrid

ISBN: 84-9742-453-0
Depósito Legal: M-33.295-2005

Impreso en Top Printer Plus
Impreso en España - *Printed in Spain*

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Burnout y Engagement: Análisis diferencial del potencial predictivo de los recursos individuales entre estudiantes y profesores

M.^a AUXILIADORA DURÁN

Universidad de Málaga

NATALIO EXTREMEIRA

Universidad de Huelva

LOURDES REY

Agrupación Malagueña de Asociaciones de Personas con Retraso Mental y Parálisis Cerebral, AMADPSI

RESUMEN

Ampliando la perspectiva de una evaluación centrada en el estudio de factores estresantes o demandas, nuestro trabajo se centra en analizar los patrones de relación entre recursos personales como la Inteligencia emocional y la Autoeficacia percibida y los constructos de *Burnout* y *Engagement*. En este sentido, se hipotetiza que ambas variables favorecerían un mejor afrontamiento de situaciones potencialmente estresantes, al tiempo que podrían tener una influencia positiva en los niveles de *Engagement*. De este modo, se lleva a cabo una comparación diferencial que examina los patrones predictivos establecidos entre estas variables y las dimensiones que integran ambos constructos, distinguiendo los perfiles de influencia en un grupo de profesionales de la enseñanza y en estudiantes.

Palabras clave: *Burnout*, *Engagement*, inteligencia emocional, autoeficacia percibida, enseñanza.

INTRODUCCIÓN

La investigación sobre el síndrome de estar quemado por el trabajo (*Burnout*) en el ámbito educativo ha tenido como tradicional foco de estudio al colectivo de profesores, si bien en los últimos años se ha desarrollado un creciente interés por el *Burnout* académico que puede afectar a los estudiantes (por ejemplo, Agut, Grau y Beas, 2001; Martínez y Salanova, 2003; Schaufeli, Martínez, Marques-Pinto, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002).

El síndrome de *Burnout* (Maslach y Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001) constituye una respuesta al estrés laboral crónico integrada por *Cansancio Emocional* (CE; el profesional se siente emocionalmente vacío, agotado al tratar de afrontar demandas que le desbordan), *Despersonalización* (DP; muestra insensibilidad ante los usuarios del servicio o labor que desarrolla, les trata o habla de ellos de forma cínica y deshumanizada) y *baja*

Realización Personal (RP; fuertes sentimientos de incompetencia y fracaso). En general, se trata de un estado mental negativo, persistente y vinculado al trabajo, caracterizado por agotamiento emocional, distrés, sentimientos de reducida competencia, escasa motivación y actitudes disfuncionales en el trabajo (Schaufeli y Enzmann, 1998).

La literatura recoge una creciente evidencia de que los profesores experimentan un elevado nivel de estrés, el cual afectaría negativamente a su salud física y mental y el logro de los objetivos educativos y de aprendizaje. De hecho, este fenómeno se vincula a falta de implicación, alienación, absentismo, menor rendimiento, bajas, elevado gasto en sustituciones y abandono de la profesión (Tang, Au, Schwarzer y Schmitz, 2001; Vandenberghe y Huberman, 1999; Cifre, Llorens, Salanova y Martínez, 2003; Martínez y Salanova, 2005; Moriana y Herruzo, 2004).

Nuestro estudio asume una aproximación al contexto educativo marcada por la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), la cual implica prestar mayor atención a las experiencias positivas y a las condiciones favorecedoras de bienestar en el ámbito laboral. De este modo, se incluye la evaluación del *Engagement* (Maslach y Leiter, 1997; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000): constructo motivacional positivo, estado cognitivo-afectivo persistente en el tiempo e integrado por las dimensiones de Vigor (altos niveles de energía y deseo de esfuerzo y persistencia en la actividad), Dedicación (sentimientos de significado, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto en el trabajo) y Absorción (elevada concentración y sentimientos de felicidad durante el desempeño de la actividad). La investigación vincula el *Burnout* con elevadas demandas laborales y deterioro en la salud y relaciona el *Engagement* con disponibilidad de recursos laborales, mayor compromiso organizacional (Salanova *et al.*; 2000) y menor intención de abandono (Schaufeli y Bakker, 2004).

En este marco de interés por las experiencias positivas y recursos que permiten a la persona un mejor afrontamiento se viene prestando una especial atención al análisis de la capacidad de manejo y gestión de emociones y, específicamente, a la Inteligencia emocional (IE) (Mayer, Caruso y Salovey, 1999; Mayer, Salovey y Caruso, 2000), entendida como una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las de otras personas (Mayer y Salovey, 1997). La investigación apunta que estas habilidades pueden influir en el desarrollo y mantenimiento de estados de ánimo positivos tanto en el ámbito personal como laboral (Salovey, Mayer y Caruso, 2002). De este modo, las personas con alta capacidad para clarificar y regular sus propias emociones presentan menor sintomatología ansiosa y depresiva, más satisfacción vital, menor cantidad de pensamientos rumiativos y mejor salud física auto-informada (por ejemplo, Extremera y Fernández-Berrocal, 2002; Palmer, Donaldson y Stough, 2002). Asimismo se ha constatado su función protectora frente al *Burnout* docente (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003).

Otro recurso personal, de gran interés y larga tradición de estudio, es la Autoeficacia percibida (pág. e, Bandura, 1997; 2001; Schwarzer, 1999), definida como el conjunto de creencias en las propias capacidades para planificar y llevar a la práctica cursos de acción necesarios para el logro de ciertos objetivos. A pesar de esta generalidad en su definición se ha defendido la idea de que se trata de un constructo vinculado a dominios específicos. Igualmente, estas creencias han mostrado su potencial predictivo en el éxito académico de muestras de estudiantes (por ejemplo, Bong, 1999; Elis y Loomis, 2002) y en el desarrollo del Síndrome de estar quemado (por ejemplo, Schwarzer y Schmitz, 2004).

Así pues, nuestro trabajo se centra en analizar los patrones de relación entre recursos personales como la Inteligencia emocional y la Autoeficacia percibida y los constructos de *Burnout* y *Engagement*. En este sentido, se hipotetiza que ambas variables favorecerían un mejor afrontamiento de situaciones potencialmente estresantes, al tiempo que podrían tener una influencia positiva en los niveles de *Engagement*. Se establece una comparación diferencial que examina los patrones predictivos establecidos entre estas variables y las dimensiones que integran ambos constructos, distinguiendo los perfiles de influencia obtenidos en un grupo de profesionales de la enseñanza y en estudiantes.

METODOLOGÍA

Muestra

Los 265 docentes que integran la muestra (46% varones y 53.6% mujeres) desempeñan su trabajo en Educación Primaria, Secundaria, Módulos profesionales, Educación Infantil y Educación para adultos en una provincia andaluza. El 71.7% de los encuestados está casado, su edad media era de 41.3 años y han trabajado una media de 11 años y ocho meses.

La muestra de estudiantes incluye a 373 alumnos de Psicología (11.5%), Magisterio (6.4%), Educación Social (24.4%), Trabajo Social (12.3%), Relaciones Laborales (8%), Ciencias del (4%) y Enfermería (33.2%); en su mayoría mujeres (81%), con una edad media de 21.8 años, que estudian primer o segundo curso (96.5%) y pertenecen a dos universidades andaluzas (el 73.2% a la Universidad de Huelva y el 26.8% a la Universidad de Málaga).

Instrumentos

Para evaluar el síndrome de *burnout* se utilizó la versión castellana del *Maslach Burnout Inventory* (Seisdedos, 1997). Este instrumento de 22 ítems integra tres dimensiones: Cansancio emocional ($\alpha=.87$), Despersonalización ($\alpha=.63$) y Realización Personal ($\alpha=.82$). La *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) fue utilizada para evaluar las dimensiones de Vigor ($\alpha=.80$), Dedicación ($\alpha=.87$) y Absorción ($\alpha=.85$) (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000). En el caso de los estudiantes se utilizan dos escalas desarrolladas por Schaufeli *et al.* (2002): la *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (15 ítems), cuyas dimensiones se denominan Agotamiento emocional, Cinismo y Eficacia académica y la escala *Student Academic Engagement* (17 ítems). Para estas escalas el intervalo de respuesta quedó definido entre 1 (*Muy en desacuerdo*) y 4 (*Muy de acuerdo*). Los valores alpha alcanzados fueron .74 para Agotamiento emocional, .75 para Cinismo y .63 para Eficacia académica. Menos sólidos fueron los alpha obtenidos para *Engagement*: .57 para Vigor, .70 para Dedicación y .55 para Absorción.

La percepción de Autoeficacia en la muestra de estudiantes se evaluó mediante una traducción al castellano de la escala de Autoeficacia general percibida desarrollada por Schwarzer (1999), compuesta por 10 ítems ($\alpha=.86$). Para la muestra de profesores fue traducida y adaptada una versión de 4 ítems (Schwarzer, 1999; Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003), centrada en la evaluación del grado de Autoeficacia profesional percibida ($\alpha=.85$).

La Inteligencia emocional percibida fue evaluada mediante la *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004; versión original de Salovey *et al.*; 1995). Tres subfactores integran la escala: Atención a los propios sentimientos, Claridad emocional y Reparación de las emociones. El coeficiente de fiabilidad obtenido fue de $\alpha=.88$ para Atención, $\alpha=.86$ para Claridad y $\alpha=.84$ para Reparación en la muestra de profesores y de .89, .87 y .85, respectivamente, en la muestra de estudiantes.

Procedimiento

La muestra de docentes fue encuestada con la colaboración voluntaria de estudiantes de Magisterio y Educación Social de la Universidad de Huelva, quienes desarrollaban en ese momento prácticas o tenían contactos en centros educativos. Estos alumnos entregaron y recogieron la batería de escalas respondidas de forma anónima y voluntaria.

Para acceder a la muestra de estudiantes se solicitó la colaboración de un profesor que

impartiese docencia en cada titulación universitaria, el cual se encargó de distribuir y recoger los cuestionarios cumplimentados en el aula y respondidos de forma anónima y voluntaria.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos para ambas muestras se recogen en la Tabla 1. En general, podemos constatar la capacidad predictiva de los dos recursos personales, Inteligencia emocional y Autoeficacia, ubicados como variables predictoras de las dimensiones de *Burnout* y *Engagement*, si bien la magnitud de este potencial refleja una amplia variabilidad en el porcentaje de varianza explicada en función de las dimensiones que sean tenidas en consideración (18.8% para CE y 4.8% para DP en la muestra de docentes, por ejemplo).

Si nos centramos en primer lugar en las diferentes ecuaciones de regresión realizadas para la muestra de profesores, los datos ponen en evidencia la relevancia del potencial predictivo de la variable Autoeficacia profesional, la cual aparece como elemento integrante del modelo extraído en todas las dimensiones analizadas, a excepción de la Despersonalización. Además, la Autoeficacia fue la única variable predictora en el caso de la dimensión Dedicación.

En cuanto a la Inteligencia emocional, los resultados apuntan la solidez de la dimensión Claridad como factor predictor de *Burnout* y *Engagement*, siendo el único factor integrante del modelo para la Despersonalización. Asimismo, la Atención aparece como predictor del CE y de la dimensión de Absorción.

Atendiendo a la muestra de estudiantes, los resultados muestran algunas diferencias respecto a los anteriores. Así y si bien la percepción de Autoeficacia sigue apareciendo como variable predictora en varias rectas de regresión (las establecidas para Agotamiento, Eficacia académica y Vigor), su influencia parece eclipsarse en el caso de la Dedicación y la Absorción. Por otra parte, las dimensiones de la Inteligencia emocional más relevantes para los estudiantes son la Reparación y la Atención, apareciendo la Claridad únicamente como predictora de la dimensión Cinismo.

Al comparar ambas partes de la tabla resulta de especial interés el hecho de que para la Dedicación se perfilen resultados completamente diferentes ambas muestras, así mientras la Autoeficacia profesional capitaliza el potencial predictivo en el caso de los docentes, para los alumnos las variables relevantes son dos dimensiones de la Inteligencia emocional: Reparación y Atención.

DISCUSIÓN

Las conclusiones que puedan ser extraídas de este trabajo han de ser consideradas teniendo en cuenta las limitaciones que establecen los escasamente alentadores índices de fiabilidad obtenidos para algunas de las escalas con las que se han evaluado las diversas dimensiones analizadas. No obstante, también resulta apreciable la perspectiva que dibujan estos datos al relacionar los constructos de *Burnout* y *Engagement* con variables que funcionan como recursos personales del individuo frente a su situación laboral o académica.

Al valorar el potencial predictivo de las variables Inteligencia emocional y Autoeficacia es necesario tener en cuenta que los recursos personales son tan sólo una parte de los factores integrados en el afrontamiento en situaciones laborales y/o académicas, las cuales pueden estar claramente influidas por otras variables de carácter organizacional, social y personal, no incluidas en el presente trabajo.

En este sentido, los resultados obtenidos para la variable Autoeficacia irían en línea con recientes estudios que muestran que tanto ésta como una actitud proactiva se relacionan

Tabla 1. Regresiones (*stepwise*) obtenidas tomando como VD las dimensiones de Burnout y Engagement en las muestras de profesores y estudiantes

PROFESORES	% R2	F	Sig.		Sig.	ESTUDIANTES	% R2	F	Sig.		Sig.
CE	18,7%	18,845	,000		,000	AGOTAMIENTO	6,1%	11,865	,000		,000
Claridad				-,283	,000	Reparación				-,171	,002
Atención				,224	,000	Autoeficacia personal				-,119	,034
Autoeficacia profesional				-,197	,002						
DP	4,8%	12,327	,001		,000	CINISMO	7,9%	15,802	,000		,000
Claridad				-,218	,001	Reparación				-,179	,001
						Claridad				-,161	,003
RP	16,2%	23,627	,000		,002	EFICACIA	15,6%	22,492	,000		,000
Claridad				,308	,000	Autoeficacia personal				,268	,000
Autoeficacia profesional				,164	,011	Reparación				,166	,002
						Atención				,125	,011
VIGOR	16,6%	24,855	,000		,000	VIGOR	8,9%	11,887	,000		,000
Autoeficacia profesional				,265	,000	Autoeficacia personal				,175	,002
Claridad				,223	,000	Atención				,154	,003
						Reparación				,119	,035
DEDICACIÓN	8,8%	23,961	,000		,000	DEDICACIÓN	9,1%	18,427	,000		,000
Autoeficacia Profesional				,296	,000	Reparación				,234	,000
						Atención				,160	,002
ABSORCIÓN	5,7%	7,500	,001		,001	ABSORCIÓN	6,3%	12,203	,000		,000
Autoeficacia Profesional				,176	,005	Reparación				,211	,000
Atención				,156	,013	Atención				,106	,039

negativamente con *Burnout* docente (por ejemplo, Brouwers y Tomic, 2000) y de forma directa e indirecta, a través del *Burnout*, con salud mental (Tang *et al.*; 2001). Así, programas que incluyen componentes específicos para incrementar la Autoeficacia de los profesores y su sentimiento de control en el trabajo muestran su efectividad para aliviar el estrés laboral y el *Burnout* (Farber, 2000; Friedman, 2000). Los resultados del presente estudio también apuntan la relevancia del potencial predictivo de los componentes de la IE percibida, lo cual apoyaría las intervenciones que enfatizan el rol de los recursos personales como herramientas que podrían ayudar a los profesionales en el ámbito de la docencia a alcanzar una mejor calidad de vida laboral y al alumnado un mayor bienestar psicológico e implicación en la actividad académica a través del fomento de sus habilidades emocionales y de su percepción de eficacia.

No obstante, en el caso de la dimensión Atención se constata su vinculación a un mayor nivel de CE entre el profesorado. Este resultado vendría a corroborar otros hallazgos que muestran que una elevada atención a los propios sentimientos podría ser indicador de desajuste emocional y predictor de consecuencias emocionales negativas (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002), si bien en nuestro caso también aparece un cierto potencial predictor en sentido positivo para las dimensiones de Vigor, Dedicación y Absorción en la muestra de estudiantes. Ello podría sugerir bien un patrón diferencial de relación entre esta dimensión y las que integran los constructos de *Burnout* y *Engagement*, bien una relevancia mayor de la Atención a los sentimientos en el caso del *Engagement* vinculado a la actividad académica de los estudiantes.

Para tratar de explicar la disparidad entre los factores predictores que se identifican para cada muestra es posible recurrir a las características del entorno laboral y académico. Si bien en el primero la reparación de emociones puede resultar insuficiente como estrategia de afrontamiento de situaciones complejas en las que intervienen numerosos factores, con frecuencia fuera del control directo de la persona, el contexto de estudio, los resultados académicos y las emociones que generan pueden resultar más fácilmente manejables desde una perspectiva individual. En cambio, una sólida percepción de Autoeficacia profesional en los docentes y un cierto nivel de comprensión/claridad del propio estado emocional, podría facilitar la identificación de factores de riesgo presentes en el contexto de trabajo, situaciones negativas y actuar como estímulo de un afrontamiento más centrado en el problema.

En definitiva, planificar en el ámbito académico programas de formación en habilidades socio-emocionales y fomentar la atención desde la institución educativa a un desarrollo adecuado de las creencias en las propias capacidades para lograr objetivos, parecen herramientas útiles en la intervención en el *burnout* docente y académico. En este sentido, no hemos de olvidar la responsabilidad de las instituciones educativas en un contexto en el que estas capacidades adquieren también un valor como objetivo de aprendizaje, si asumimos la idea de desarrollo de competencias y habilidades que parecen marcar la evolución de los sistemas de enseñanza superior en Europa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUT, S.; GRAU, R. y BEAS, M. (2001), Burnout en mujeres: Un estudio comparativo entre contextos de trabajo y no trabajo. *Ansiedad y Estrés*, 7(1), 79-88.
- BANDURA, A. (1997), *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- (2001), Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26
- BONG, M. (1999), Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgements: Gender and Ethnicity. *Journal of Experimental Education*, 67(4), 315-332.
- BROUWERS, A. y TOMIC, W. (2000), A longitudinal study of teacher Burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teacher and Teacher Education*, 16, 239-253.
- CIFRE, E.; LLORENS, S.; SALANOVA, M. y MARTÍNEZ, I. (2003), Salud psicosocial en profesores: repercusiones para la mejora en la gestión de los recursos humanos. *Estudios Financieros, Revista de Trabajo y Seguridad Social*, 247, 152-168.

- ELIS, S. M. y LOOMIS, R. J. (2002), Utilizing need for the cognition and perceived self-efficacy to predict academic performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1687-1703.
- EXTREMERA, N. y FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2002), Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life in middle-aged women. *Psychological Reports*, 91, 47-59.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y DURÁN, A. (2003), Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- FARBER, B. (2000), Treatment strategies for different types of teacher Burnout. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 675-689.
- FERNÁNDEZ-BERROCAL, P.; EXTREMERA, N. y RAMOS, N. (2004), Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- FRIEDMAN, I. (2000), Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 595-606.
- MARTÍNEZ, I. y SALANOVA, M. (2003), Niveles de Burnout y Engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.
- (2005), Obstáculos y facilitadores organizacionales y su relación con el Burnout docente. *Revista Bimensal*, Edición 7, http://www.proformar.org/revista/edicao_7/pag_1.htm
- MASLACH, C. y JACKSON, S. E. (1986), *The Maslach Burnout Inventory: Manual (2nd ed.)*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- MASLACH, C. y LEITER, M. (1997), *The truth about Burnout*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- MASLACH, C.; SCHAUFELI, W. B. y LEITER, M. (2001), Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- MAYER, J. D.; CARUSO, D. y SALOVEY, P. (1999), Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298.
- MAYER, J. D. y SALOVEY, P. (1997), What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (págs. 3-31), New York: Basic Books.
- MAYER, J. D.; SALOVEY, P. y CARUSO, D. (2000), Models of emotional intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Intelligence* (2nd ed) (págs. 396-420), New York: Cambridge.
- MORIANA, J. A. y HERRUZO, J. (2004), Estrés y Burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- PALMER, B.; DONALDSON, C. y STOUGH, C. (2002), Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- SALANOVA, M.; LLORENS, S.; CIFRE, E.; MARTÍNEZ, I. y SCHAUFELI, W. (2003), Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups: An experimental study. *Small Groups Research*, 34(1), 43-73.
- SALANOVA, M.; SCHAUFELI, W.; LLORENS, S.; PEIRÓ, J. M. y GRAU, R. (2000), Desde el «Burnout» al «Engagement»: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- SALOVEY, P. y MAYER, J. D. (1990), Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D. y CARUSO, D. (2002), The positive psychology of emotional intelligence. En C.R. Snyder y S.J. Lopez (Eds.), *The handbook of positive psychology* (págs. 159-171), New York: Oxford University Press.
- SALOVEY, P.; MAYER, J. D.; GOLDMAN, S. L.; TURVEY, C. y PALFAI, T. P. (1995), Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Eds.), *Emotion, Disclosure, & Health* (págs. 125-151), Washington: American Psychological Association.
- SALOVEY, P.; STROUD, L.R.; WOOLERY, A. y EPEL, E. S. (2002), Perceived emotional intelligence, stress reactivity, and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- SCHAUFELI, W. y BAKKER, A. (2004), Job demands, job resources, and their relationship with Burnout and Engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315.
- SCHAUFELI, W. y ENZMANN, D. (1998), *The Burnout companion to study and research. A critical analysis*. London, UK: Taylor and Francis.
- SCHAUFELI, W. B.; MARTÍNEZ, I. M.; MARQUES-PINTO, A.; SALANOVA, M. y BAKKER, A. B. (2002), Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.

- SCHAUFELI, W. B.; SALANOVA, M.; GONZÁLEZ-ROMÁ, V. y BAKKER, A. B. (2002), The measurement of Engagement and Burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- SCHWARZER, R. (1999), General perceived self-efficacy in fourteen cultures. Self-Efficacy assessment. [Http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/world14.html](http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/world14.html)
- SCHWARZER, R. y SCHMITZ, G. (2004), Perceived self-efficacy as a resource factor in teachers. En Mari-sa Salanova *et al.* (Eds.), *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia* (págs. 229-236), Castellón: Universitat Jaume I.
- SEISDEDOS, N. (1997), *Inventario «Burnout» de Maslach. MBI*. Madrid: Tea.
- SELIGMAN, M. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000), Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- TANG, C.; AU, W.; SCHWARZER, R. y SCHMITZ, G. (2001), Mental health outcomes of job stress among Chinese teachers: role of stress resource factors and Burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 22, 887-901.
- VANDENBERGHE, R. y HUBERMAN, A. M. (1999), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge University Press: Cambridge, UK.