
El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula
Emotional wellbeing in teachers as a determining factor in the teaching/learning process in the classroom

OLIVIA LÓPEZ MARTÍNEZ

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus Universitario, s/n, 30100, Murcia (España)
olivia@um.es
<https://orcid.org/0000-0002-9819-8005>

JOSÉ DAVID CUESTA SÁEZ DE TEJADA

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación
Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus Universitario, s/n, 30100, Murcia (España)
davisaez@um.es
<https://orcid.org/0000-0001-8500-0605>

ELENA GARCÍA JIMÉNEZ

Facultad de Educación
Universidad de Murcia
Campus Universitario, s/n, 30100, Murcia (España)
elenagarciajimenez@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7137-9191>

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

López Martínez, O., García Jiménez, E. y Cuesta Sáez de Tejada, J. D. (2023). El bienestar emocional de los docentes como factor determinante en los procesos de enseñanza/aprendizaje en el aula. *Estudios sobre Educación*, 44, 155-177.
<https://doi.org/10.15581/004.44.007>

ISSN: 1578-7001 / DOI: 10.15581/004.44.007

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / 2023

155

Resumen: En el siguiente trabajo hemos analizado el estado emocional de los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria. Participaron 300 docentes de la provincia de Granada (España), 113 de Educación Infantil y 187 de Educación Primaria, con edades comprendidas entre 25 y 64 años. La metodología es descriptiva y comparativa transversal. Los resultados confirman que: 1) los docentes puntúan más alto en las dimensiones positivas analizadas que en las negativas, sobre todo los que han realizado cursos o actividades para mejorar su bienestar personal; 2) existe relación significativa de la edad con la felicidad, la claridad, la autoestima total y su dimensión positiva.

Palabras clave: Psicología positiva, Bienestar emocional, Enseñanza/aprendizaje, Inteligencia emocional.

Abstract: This study concentrates on the analysis of the factors which encourage the development of students and their teachers, as well as making their happiness and wellbeing more attainable. 300 teachers from the province of Granada (Spain) took part. 113 of them were preschool teachers while 187 worked in primary education, their ages ranging from 25 to 64. A descriptive, transversal comparative was used. Results confirmed that: 1) teachers obtained higher marks in the positive aspects analyzed than the negative ones, especially if have taken part in courses or activities to improve their personal wellbeing; 2) there is a significant relationship between age and happiness, total self-esteem and its positive side.

Keywords: Positive psychology, Emotional wellbeing, Teaching/learning, Emotional intelligence.

INTRODUCCIÓN

La psicología positiva surge como una nueva corriente que busca, a través de estudios científicos, conocer las características, procesos y condiciones del funcionamiento óptimo de la persona para alcanzar el bienestar, promoviendo una vida plena y significativa desde el punto de vista individual hasta su proyección social (Garassini y Zavarce, 2010). Este nuevo enfoque tiene su repercusión a nivel educativo en tanto en cuanto ofrece las herramientas necesarias para la construcción de emociones positivas, gratificantes y significativas para el bienestar individual y colectivo (Lyubomirsky *et al.*, 2005; Vielma y Alonso, 2010).

Una de las principales claves en la educación es el papel que juegan los adultos como modelo y espejo sobre el que los niños se ven reflejados. Por un lado, son el modelo a imitar, el ídolo al que seguir. Así, Palomera (2017) afirma que uno de los factores que mayor impacto tiene en el desarrollo de la felicidad es el modelado y moldeado al que está sometido el niño, principalmente por parte de los educadores, que habitualmente influyen de manera directa en sus esquemas a través de los procesos de atribución que realizan sobre la conducta de los niños o sobre los acontecimientos que les rodean. Por tanto, hemos de actuar como modelos positivos, transmitir a nuestros alumnos expectativas de logro y utilizar un lenguaje positivo que hable de oportunidades y genere realidades ilusionantes (Aramburuzabala, 2013).

Pero resulta difícil pensar que ese modelo pueda ejercerlo una persona que ha perdido la confianza en sí misma y en el ser humano con el que trabaja. De acuerdo con Perandones *et al.* (2010), partimos de la premisa de que sin optimismo la tarea educativa pierde su sentido más hondo y de que, en el contexto de la psicología positiva en el aula, el profesorado no solo necesita competencias académicas y pedagógicas, sino también una serie de características de índole personal, entre ellas el estado emocional. En este sentido, Perandones *et al.* (2013) sostienen que los docentes con alta autoeficiencia se sienten con una mayor competencia para enseñar a sus alumnos.

Las emociones positivas traen consigo múltiples beneficios que repercuten sobre la labor docente: facilitan una mejor relación con el estudiante, reducen el estrés, ayudan a gestionar los conflictos, a mejorar la participación y el estudio, y a comunicar los contenidos de una manera más eficaz, puesto que estimulan la atención, la creatividad y la memoria (García Fernández-Abascal, 2009).

Este planteamiento se ve apoyado por las investigaciones que analizan los efectos del *burnout* sobre el bienestar y la calidad docente; en concreto, distintos estudios muestran cómo el *burnout* influye negativamente en el rendimiento de los alumnos y en la calidad de la enseñanza (Vandenberghe y Huberman, 1999) y afecta negativamente a la relación profesor-alumno/a (Yoon, 2002). Para ello, debemos promover factores protectores contextuales del bienestar docente, como el apoyo y el reconocimiento social (Botella *et al.*, 2008), lo que exige, entre otras cosas, que se respeten sus voces, que haya una mayor participación en sus tomas de decisiones y que se proporcionen a los docentes facilitadores organizacionales a través de redes de apoyo o de formación ajustada a sus demandas (Gallegos, 2013; García-Renedo *et al.*, 2006).

El bienestar docente también se ha definido en términos de aspectos psicológicos como el sentido de realización y la satisfacción laboral personal, entre otros (Skinner *et al.*, 2021). Asimismo, existen estudios que se han centrado principalmente en aspectos negativos de la docencia, como el agotamiento (Ratto Dattoli *et al.*, 2015), la insatisfacción laboral (Kurt y Demirbolat, 2018), o la violencia (McMahon *et al.*, 2020; Varela *et al.*, 2020).

Los docentes con alto sentido de la autoeficiencia son aquellos que poseen altas expectativas en las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, y además saben cómo favorecer el rendimiento y se sienten motivados para enseñar (Rodríguez *et al.*, 2009).

El docente deberá disponer de una serie de habilidades socioemocionales adecuadas, flexibles y adaptables para la resolución de conflictos personales y sociales en el aula (Lorenzo Castro, 2001) que le permitan afrontar y resolver ese

estrés psicológico (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008; Muñoz de Morales, 2005). En este sentido, aprender a gestionar el estado emocional, enfocándolo hacia la experimentación de emociones positivas, puede mejorar el bienestar del docente y el ajuste de sus alumnos (Birch y Ladd, 1996). De este modo, el aprendizaje de los profesores sobre cómo mantener estados emocionales positivos y reducir el impacto de los negativos puede traducirse en un mayor bienestar docente y en un mejor ajuste del alumnado (Fernández-Berrocal y Ruiz-Aranda, 2008).

Para conseguir elevar al grado de realidad todo lo que la psicología positiva nos ofrece, aplicado al ámbito de una educación basada en docentes con el perfil descrito, es necesario que éstos reciban una formación previa, ya que no podemos enseñar lo que antes no hemos adquirido (Palomera *et al.*, 2008). Por esa razón, y no sólo a nivel internacional sino nacional, en los últimos años estamos asistiendo a un aumento de la investigación y la aplicación de programas para el desarrollo emocional y social en la educación, fruto de las aportaciones de la educación emocional y la psicología positiva.

PRINCIPALES INICIATIVAS PARA PROMOVER LA EDUCACIÓN EMOCIONAL ENTRE EL PROFESORADO DESDE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

Según Uitto *et al.* (2015), la investigación sobre el papel de las emociones en el trabajo de los docentes se ha incrementado radicalmente en la última década. Concretamente, esas investigaciones giran en torno a varios ejes: las emociones y la formación del docente (Golombek y Doran, 2014; Thomson y Palermo, 2014), la satisfacción en el trabajo y el *burnout*, incluyendo la importancia de las relaciones interpersonales en el contexto educativo (Devos *et al.*, 2012; Mattern y Bauer, 2014), el impacto de las emociones en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cowie, 2011; Jo, 2014), la influencia de los contextos históricos, políticos y sociales y las reformas educativas en el quehacer del docente (Hargreaves, 2005), la influencia de la inteligencia emocional de los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Allen *et al.*, 2014; Chan, 2006; Yin *et al.*, 2013), la regulación emocional de los docentes (Cross y Hong, 2012) y los tipos de impacto que los docentes pueden tener en las emociones de los estudiantes (Becker *et al.*, 2014).

Al mismo tiempo, han ido surgiendo dentro de nuestras fronteras iniciativas que promueven la educación emocional y la psicología positiva:

- Programa Instruccional para la Educación y liberación emotiva (PIELE; Hernández y García, 1992).

- Programa de Educación Social y Afectiva (Trianes y Muñoz, 1994).
- Programa de Desarrollo Afectivo (DSA; de la Cruz y Mazaira, 1997).
- Programa de Educación Emocional (Díez de Ulzurrun y Martí, 1998).
- Programa de Desarrollo de la Inteligencia Emocional (DIE; Vallés y Vallés, 2000).
- Programa Siendo Inteligente con las Emociones (S.I.C.L.E; Vallés Arándiga, 1999).
- Programa Desconóctete a ti mismo (Güell y Muñoz, 2000).
- Programa de Educación Emocional (Bisquerra, 2000).
- Programa de Educación socioemocional (primaria) (Carpena Casajuana, 2001).
- Programa de educación emocional en la escuela (Salmurri y Blanxer, 2002).
- Programa de educación emocional (Obiols, 2005).
- Programa de Promoción del Desarrollo Personal y Social desarrollado por López, Carpintero, del Campo, Soriano y Lázaro (2008).
- Aplicaciones Educativas de la Psicología Positiva (Caruana *et al.*, 2010).
- Programa de Aulas Felices (Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador, 2010).
- Programa CIP (Barahona, Sánchez y Urchaga, 2013).
- Programa “con H de humor” (Liébana, 2014).
- Programa EDI ¿quieres viajar por el planeta de las emociones? (Bañuls, 2015).
- Programa creatividad verbal, cuentos y emociones en Educación Primaria (Sandoval, 2016).

OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta que el objetivo principal era analizar el estado emocional de los docentes de Educación Infantil y Educación Primaria, nos planteamos dos hipótesis:

1. Los docentes que han realizado cursos o actividades para mejorar su bienestar personal tendrán una mayor puntuación en felicidad, en inteligencia emocional, en optimismo, en autoestima y en afecto positivo.
2. Trataremos de comprobar si existe una correlación directa y significativa entre la edad y los años de experiencia docente y las puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas de nuestro estudio.

MÉTODO

Participantes

La muestra total fue obtenida de la población general de docentes de Educación Infantil y Primaria de toda la provincia de Granada (España) (N = 4.440). Como método de muestreo se utilizó un procedimiento no probabilístico de tipo accidental o causal. La muestra final de docentes estuvo formada por 300 docentes, con edades comprendidas entre 25 y 64 años; la edad media era de 43,7 años (DT = 10.1). El 59% está casado, un 29% soltero, 11,3% divorciado/separado y 0,7% viudo. El 82,3% son funcionarios, frente al 17,7% de interinos. Por ciclo educativo, el 62,3% pertenecen a Educación Infantil y un 37,7% a Primaria. En cuanto a los años de experiencia y gestión, un 70% de ellos tiene experiencia en gestión, el 30% nunca ha ocupado un puesto de responsabilidad y la media de años de experiencia es de 16,7 (DT = 10,6).

Materiales

Para medir las variables objeto de estudio se utilizaron cinco escalas con garantías sociométricas:

Una *escala sobre el Grado de Felicidad*. La respuesta se indica mediante una escala de 1 a 10, siendo uno la mínima puntuación o mínimo grado de felicidad y diez el máximo.

La *Escala de Afecto Positivo y Negativo* (PANAS, Watson *et al.*, 1988) es uno de los instrumentos más utilizados para estudiar la afectividad del individuo. Se divide en dos grandes dimensiones que se pueden considerar relativamente independientes entre sí: el afecto positivo y el afecto negativo. Esta prueba consta de un total de 20 ítems, considerados “descriptores puros del afecto”, que nos permiten obtener una puntuación en afecto positivo (mediante los ítems: interesado/a, ilusionado/a, fuerte, entusiasmado/a, satisfecho/a contigo mismo/a, despierto/a, inspirado/a, decidido/a, concentrado/a, activo/a) y otra en afecto negativo (angustiado/a, afectado/a, culpable, asustado/a, agresivo/a, irritable, avergonzado/a, nervioso/a, agitado/a y miedoso/a). Para la realización de esta escala cada persona debe responder en qué grado está experimentando, en el momento presente, emociones o sentimientos enumerados en una escala Likert que va desde 1 (nada) a 5 (mucho). El PANAS se caracteriza por una alta congruencia interna (Watson *et al.*, 1988). El alpha obtenida en nuestro estudio es de 0,812, lo que corrobora su fiabilidad.

Test de Orientación Vital-Revisado (LOT-R, Scheier *et al.*, 1994). Para el estudio del bienestar docente se ha considerado como una de las variables más

relevantes el optimismo. A través de esta prueba podemos obtener una puntuación en optimismo disposicional (si se considera una medida unidimensional) o dos puntuaciones: una en optimismo y otra en pesimismo (si se considera una medida bidimensional). El test consta de un total de 10 ítems, de los cuales encontramos 3 que, por su redacción en sentido positivo, nos permiten obtener una puntuación de optimismo. Por el contrario, los otros 3 ítems en sentido negativo nos aportan información acerca del grado de pesimismo. Se completa la prueba con otros 4 ítems distractores, considerados “de relleno”. Invirtiendo los tres ítems redactados en sentido negativo es como se obtiene una puntuación general de optimismo disposicional. Estos diez ítems se responden mediante una escala tipo Likert de respuesta con un rango de cinco puntos: desde 0 (totalmente en desacuerdo) hasta 4 (totalmente de acuerdo). Con respecto a la fiabilidad, el coeficiente alfa de Cronbach muestra un valor de 0,809, lo que indica una buena fiabilidad.

Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24). Se ha utilizado esta escala con el fin de evaluar la destreza de los docentes a la hora de reconocer sus propias emociones, comprenderlas y regularlas. Estas tres dimensiones se evalúan a través de los 24 ítems que componen esta escala, agrupados en 8 ítems que se centran en cada una de ellas. El alfa de Cronbach muestra un valor de 0,843, lo que indica una buena fiabilidad.

Escala de Autoestima de Rosenberg (RSE, Rosenberg, 1965, 1989). Una de las escalas más utilizadas para medir de manera global la autoestima de una persona es la diseñada por Rosenberg. Nos interesa estudiar esta dimensión por la influencia que tiene en cuanto al bienestar y, por tanto, en las implicaciones personales y profesionales que causa en el docente.

Se considera que una autoestima elevada se relaciona con una afectividad positiva, una mayor autonomía del individuo, un buen ajuste personal, un autoconocimiento ajustado, etc. Si la autoestima es baja, Vázquez *et al.* (2004) indican que está asociada a un ajuste psicológico tan pobre que nos puede llevar a desarrollar una serie de problemas mentales, entre los que está la depresión o la ansiedad (Beck *et al.*, 2001; Garaigordobil *et al.*, 2003; Rosenberg, 1965).

La prueba consta de diez ítems y la mitad de ellos están formulados de manera inversa: el sujeto responde a través de una escala Likert acerca del grado en el que está de acuerdo con la premisa, variando desde 1 (muy en desacuerdo) hasta 4 (muy de acuerdo). La fiabilidad de esta prueba, en su versión original, es de 0,92, con una consistencia interna de 0,72 (Rosenberg, 1965).

Procedimiento

Este estudio utiliza una metodología descriptiva-correlacional y comparativa de corte transversal. Tras solicitar los permisos necesarios para pedir la colaboración de los docentes, a través de un email enviado al equipo directivo de los centros educativos, se obtuvo la información de la muestra general de participantes, y se aseguró el anonimato y la confidencialidad de las respuestas. Para la selección y acceso a los centros educativos contamos con la colaboración de la Delegación Provincial de Educación, así como del Centro del Profesorado (CEP) del área de Granada.

Al mismo tiempo enviamos a los centros, vía email, una propuesta de colaboración con nuestra investigación. Tras contactar con los equipos directivos de los centros de Educación Infantil y Primaria, se concertaron varias citas para la realización de los test por parte de los docentes en el centro.

Análisis de datos

En primer lugar ofreceremos una visión general del estado emocional de la muestra obtenida, mostrando los descriptivos de los ítems que forman cada una de las escalas empleadas. En segundo lugar comentaremos los resultados del análisis de las puntuaciones obtenidas en las escalas por los docentes encuestados comparándolas en función de la edad y la experiencia laboral, y dependiendo de si han realizado cursos o actividades para la mejora de su bienestar personal. Para el análisis estadístico descriptivo de la muestra se han empleado los métodos descriptivos básicos: los valores mínimos, máximo, media y desviación típica, así como sus representaciones gráficas correspondientes. Posteriormente, para la comparación de medias entre dos grupos, se empleó la prueba *t* una vez comprobados los supuestos de normalidad con el test de Kolmogorov-Smirnov, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Prueba normalidad Kolmogorov-Smirnov (N = 300)

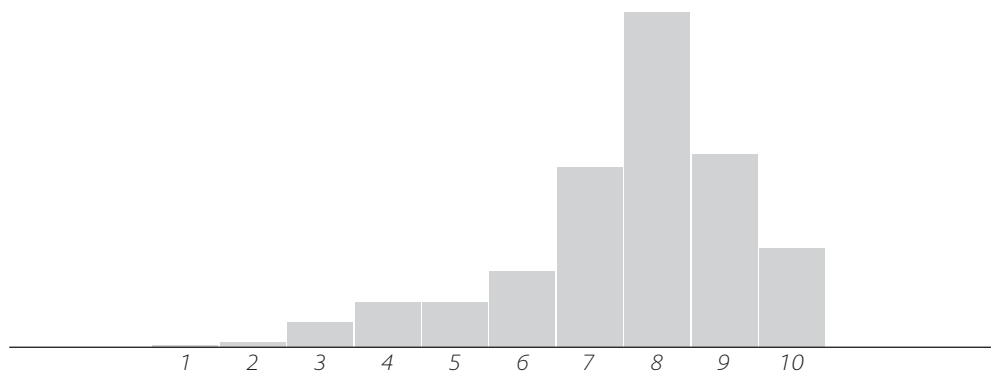
	<i>F</i>		<i>F</i>		<i>F</i>		<i>F</i>
Felicidad	0,519	TMMS24		Autoestima		PANAS	
LOT		Atención	0,835	Total	0,602	Positivo	0,584
Optimismo	0,527	Claridad	0,556	Positiva	0,808	Negativo	0,602
Pesimismo	0,848	Regulación	0,763	Negativa	0,642		

El análisis estadístico se realizó con el programa SPSS 26.0 para Mac Os. Las diferencias consideradas estadísticamente significativas son aquellas cuya $p < ,05$.

RESULTADOS

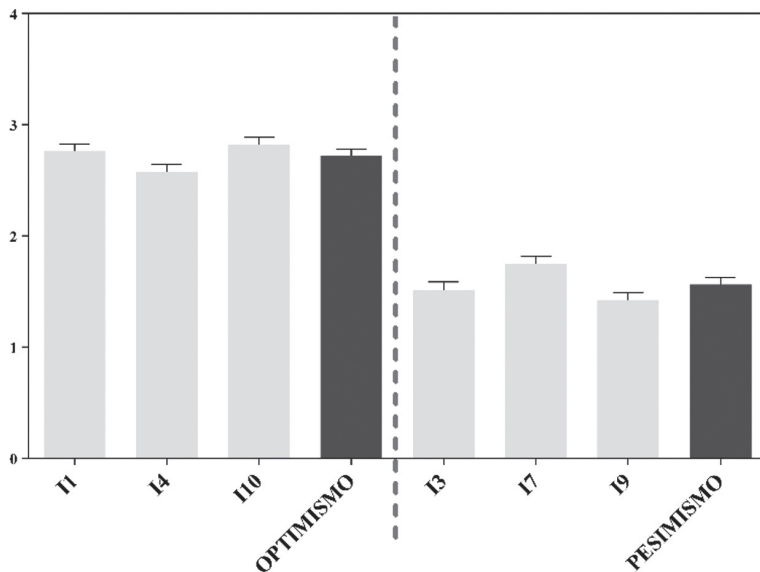
Comenzando por un análisis descriptivo de los ítems que forman cada escala, en la escala de felicidad (Figura 1), nos encontramos con que el porcentaje más alto corresponde al valor 8 (32,7%), los valores más inferiores del grado de felicidad, desde uno hasta cinco (13%), son los que obtienen puntuaciones más bajas. La media de la escala es 7,54 y su desviación típica es de 1,762. Se puede afirmar que el profesorado, en el momento actual de su vida, se siente feliz. Los resultados obtenidos en el resto de las escalas nos ayudarán a determinar si esa felicidad personal se traslada con la misma intensidad al ámbito escolar, y si las sinergias positivas de cada una de ellas confluyen en un bienestar óptimo que redunde en su labor docente.

Figura 1. Porcentaje obtenido con los valores de la Escala Felicidad

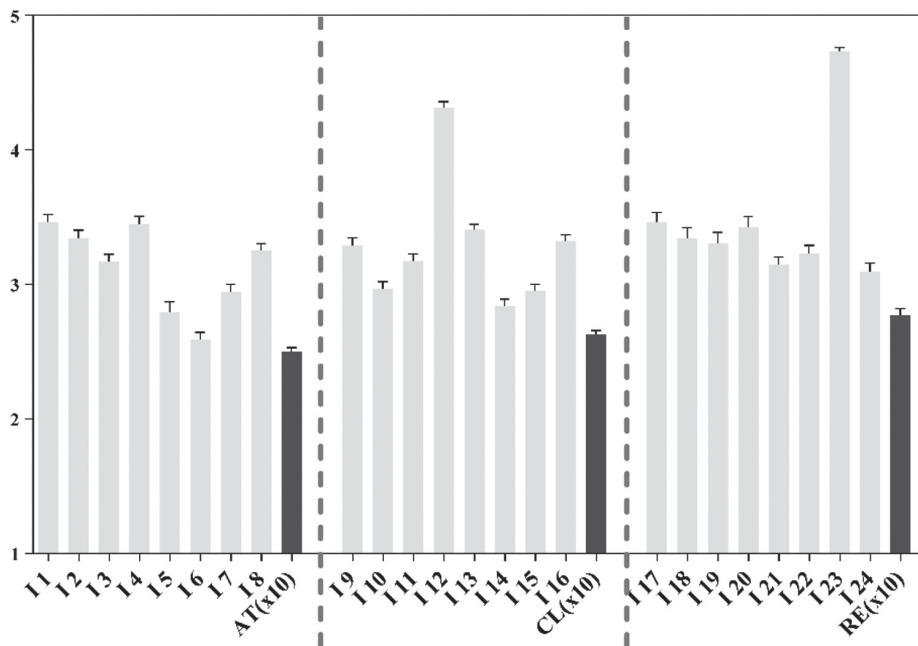


La Escala LOT-R nos ofrece información acerca del optimismo mediante los ítems 1, 4 y 10; y sobre el pesimismo a través de los ítems 3, 7 y 9. En cuanto al optimismo, como podemos observar en la Figura 2, es superior al pesimismo, y muestra su máxima puntuación en el ítem 10: “en general, espero que me ocurran más cosas buenas que malas”. Por su parte, la medida del pesimismo muestra su mayor puntuación en el ítem 7: “casi nunca espero que las cosas vayan a ir como yo deseo”.

Figura 2. Puntuación por ítems en la Escala LOT-R

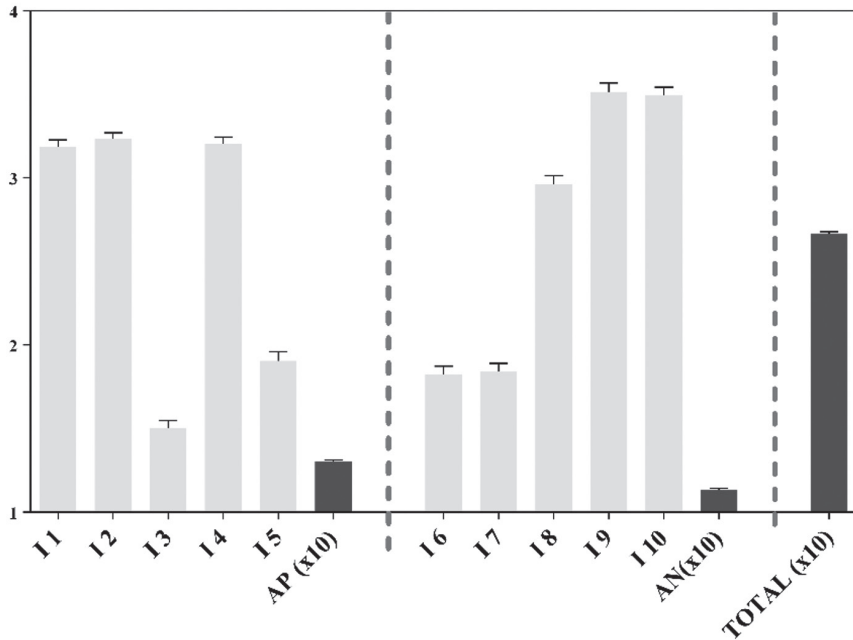


La inteligencia emocional, medida a través del TMMS-24, obtiene sus valores medios más altos en la dimensión de la regulación emocional, tal y como se refleja en la Figura 3. En la primera de las capacidades analizadas, la atención emocional, encontramos la máxima puntuación en el ítem 4: “pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estados de ánimo”, y la mínima en el ítem 6: “pienso en mi estado de ánimo constantemente”. En cuanto a la claridad emocional se refiere, encontramos una puntuación bastante superior en el ítem 12: “normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas”, con respecto a la menor puntuación obtenida en el ítem 14: “siempre puedo decir cómo me siento”. Lo mismo ocurre con la regulación emocional: existe una gran diferencia entre la puntuación obtenida en el ítem 23: “tengo mucha energía cuando me siento feliz”, y la del ítem 21: “si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme”, que es en el que menos se ha puntuado.

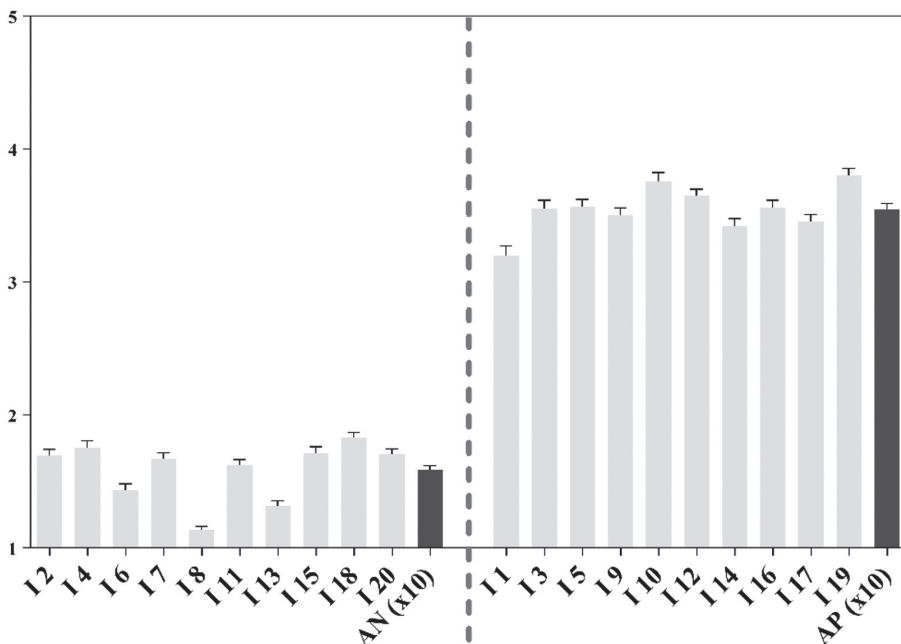
Figura 3. Puntuación por ítems en la Escala TMMS-24

Por su parte, la escala de autoestima se divide también entre una autoestima positiva, negativa y total. Como vemos en la Figura 4, de los ítems que componen la autoestima positiva, el que menor puntuación muestra es el ítem 3: “Me inclino a pensar que, en conjunto, soy un fracaso”, con una gran diferencia con el resto de los ítems (1, 2 y 4) que obtienen una puntuación similar. En el caso de la autoestima negativa, el ítem que ha obtenido una mayor puntuación es el 9: “A veces me siento realmente inútil”; el ítem 6: “Tengo una actitud positiva hacia mí mismo” y el 7: “En general, estoy satisfecho conmigo mismo”, son los de menor puntuación.

Figura 4. Puntuación por ítems en la Escala Autoestima



Por último, la escala PANAS muestra diferencias entre afectos positivos y negativos. Entre los primeros, el ítem en el que mayor puntuación se ha obtenido es el 19: “activo/a”, siendo el primer ítem: “interesado/a” el de menor puntuación, aunque todos se encuentran bastante igualados. Lo mismo ocurre con el afecto negativo, con una puntuación más elevada en el ítem 18: “agitado/a” y una mínima en el número 8: “agresivo/a”. Así lo refleja la Figura 5.

Figura 5. Puntuación por ítems en la Escala PANAS

Hipótesis 1. Según la realización de cursos o actividades para mejorar su bienestar personal, en la Tabla 2 se muestra la media y la desviación típica de la puntuación en las escalas en docentes que han realizado algún curso o actividad para mejorar su bienestar personal frente a los que no han realizado curso o actividad alguna, así como la comparativa de dicha puntuación entre los grupos. La prueba *t* mostró diferencias estadísticamente significativas entre los que sí habían realizado cursos/ actividades y los que no.

En la escala de felicidad ($t(298) = 6,331$; $p <,001$), TMMS-24: atención ($t(298) = 7,615$; $p <,001$), claridad ($t(298) = 7,961$; $p <,001$) y regulación ($t(298) = 8,835$; $p <,001$); y en las dimensiones positivas de las escalas LOT-R, optimismo ($t(298) = 6,858$; $p <,001$), autoestima ($t(298) = 1,994$; $p = ,05$) y PANAS, afecto positivo ($t(298) = 7,664$; $p <,001$), los docentes que han realizado algún curso o actividad para mejorar su bienestar personal presentaron una puntuación significativamente superior con respecto a los que no han realizado curso o actividad alguna.

Por el contrario, en las dimensiones negativas de las escalas LOT-R, pesimismo ($t(298) = -8,386$; $p <,001$), autoestima ($t(298) = 4,124$; $p <,001$) y PANAS,

afecto negativo ($t(298) = -5,583$; $p <,001$), los docentes que han realizado algún curso o actividad para mejorar su bienestar personal presentaron una puntuación significativamente inferior con respecto a los que no han realizado curso o actividad alguna.

Tabla 3. Descriptivo y comparación puntuación escalas según curso/actividad

Escala, media (DT)	Curso/actividad		Prueba-t	
	Sí (n = 163)	No (n = 137)	t(298)	p-valor
Felicidad	8,09 (1,60)	6,88 (1,72)	6,331	<,001***
LOT				
Optimismo	3,08 (0,97)	2,29 (1,01)	6,858	<,001***
Pesimismo	1,13 (1,03)	2,08 (0,91)	-8,386	<,001***
TMMS24				
Atención	26,98 (5,20)	22,64 (4,55)	7,615	<,001***
Claridad	28,37 (5,65)	23,78 (4,01)	7,961	<,001***
Regulación	31,09 (7,63)	23,77 (6,53)	8,835	<,001***
Autoestima				
Total	27,07 (1,66)	26,21 (1,94)	3,898	<,001***
Positiva	13,28 (1,26)	12,74 (1,14)	4,124	<,001***
Negativa	11,21 (1,31)	11,53 (1,53)	-1,994	,048*
PANAS				
Positivo	38,35 (7,52)	32,07 (6,50)	7,664	<,001***
Negativo	14,39 (4,42)	17,64 (5,66)	-5,583	<,001***

* $p <,05$ ** $p <,01$ *** $p <,001$

La prueba *t* mostró diferencias estadísticamente significativas entre los que sí han realizado cursos/actividades y los que no.

En la escala de felicidad ($t(298) = 6,331$; $p <,001$), TMMS-24: atención ($t(298) = 7,615$; $p <,001$), claridad ($t(298) = 7,961$; $p <,001$) y regulación ($t(298) = 8,835$; $p <,001$); y en las dimensiones positivas de las escalas LOT-R, optimismo ($t(298)$

= 6,858; $p <,001$), autoestima ($t(298) = 1,994$; $p = ,04$) y PANAS, afecto positivo ($t(298) = 7,664$; $p <,001$), los docentes que han realizado algún curso o actividad para mejorar su bienestar personal presentaron una puntuación significativamente superior con respecto a los que no han realizado curso o actividad alguna.

Por el contrario, en las dimensiones negativas de las escalas LOT-R, pesimismo ($t(298) = -8,386$; $p <,001$), autoestima ($t(298) = 4,124$; $p <,001$) y PANAS, afecto negativo ($t(298) = -5,583$; $p <,001$), los docentes que han realizado algún curso o actividad para mejorar su bienestar personal presentaron una puntuación significativamente inferior con respecto a los que no han realizado curso o actividad alguna.

Hipótesis 2. Para estudiar la posible relación entre la edad y la puntuación en las escalas consideradas se calculó el coeficiente de correlación de Pearson, cuyos resultados se muestran en la Tabla 4.

La edad y la felicidad mostraron una relación directa y significativa ($r = 0,132$), de forma que, a medida que aumenta la edad, la felicidad aumenta; mientras que mostró una relación negativa y significativa con el pesimismo ($r = -0,128$), de forma que, a medida que aumenta la edad, disminuye el pesimismo.

La claridad, autoestima total y su dimensión positiva también mostraron una relación directa y significativa, de forma que, a medida que aumenta la edad, la puntuación en dichas dimensiones aumenta. Con respecto al PANAS, el afecto negativo mostró una relación negativa y significativa con la edad ($r = -0,128$), de manera que, a medida que aumenta la edad, disminuye el afecto negativo.

Tabla 4. Coeficiente correlación Pearson (r) entre la edad y las escalas

ESCALA	EDAD		ESCALA	EDAD	
	r	p -VALOR		r	p -VALOR
Felicidad	0,132	0,023*	Autoestima		
LOT			Total	0,168	0,003**
Optimismo	0,078	0,178	Positiva	0,132	0,022*
Pesimismo	-0,128	0,026*	Negativa	-0,103	0,076
TMMS24			PANAS		
Atención	0,034	0,563	Positivo	0,105	0,069
Claridad	0,140	0,015*	Negativo	-0,127	0,028*
Regulación	0,053	0,361			

* $p <,05$ ** $p <,01$

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados del análisis descriptivo respecto al estudio emocional del total de los participantes ($N = 300$) reflejan un nivel de bienestar general medio-alto, dadas las puntuaciones obtenidas. Los docentes puntúan más alto en las dimensiones positivas analizadas (felicidad, optimismo, atención, claridad, regulación, autoestima y afecto positivos) que en las negativas (pesimismo, autoestima y afecto negativos). Estas conclusiones se han observado también en estudios anteriores (Augusto *et al.*, 2011; Palomera *et al.*, 2006; Pena y Extremera, 2012). La obtención de una puntuación superior en dimensiones como el optimismo, la felicidad, la inteligencia emocional, la autoestima o el afecto positivo son predecibles ya que, como apuntan Golombek y Doran (2014) o Peñalva-Vélez *et al.* (2013), podrían implicar una mejora en la capacidad de resolución de conflictos que se requiere para el desempeño de las tareas docentes.

En cuanto a nuestra primera hipótesis, que los docentes que han realizado cursos o actividades para mejorar su bienestar personal tendrán una mayor puntuación en felicidad, inteligencia emocional, optimismo, autoestima y afecto positivo, se confirma a la luz de los resultados obtenidos, como era de esperar. Si los programas encaminados al bienestar tanto personal como profesional de los docentes son eficaces (Beckett *et al.*, 2015; Body *et al.* 2016; Cabello *et al.*, 2010), aquellos docentes que hayan participado en ellos o realicen actividades que promuevan esos aspectos, mostrarán en nuestro estudio ciertas diferencias significativas con respecto a los que no han participado en ninguna actividad de este tipo. De hecho, encontramos trabajos (Cazalla-Luna y Molero, 2014; Palomera *et al.*, 2008) que inciden en la consideración de que la formación emocional de los docentes constituye uno de los elementos básicos para su desarrollo profesional y personal.

En cuanto a la segunda hipótesis, que relaciona la edad y las diferentes escalas, mostraron una relación directa y significativa con la felicidad, la claridad, la autoestima total y su dimensión positiva; con respecto a la escala PANAS, el afecto negativo mostró una relación negativa y significativa con la edad. Estos resultados son coherentes y previsibles. La edad parece ser un factor de discriminación en el bienestar emocional de los docentes. Puede resultar más frecuente encontrar entre los docentes de más edad, frente a los más jóvenes, elementos como una mayor autonomía en el trabajo, mejor organización en el tiempo del trabajo, mayor satisfacción en los ingresos recibidos, etc., y todos estos factores pueden resultar efectivos para tratar cargas y limitaciones relacionadas con el trabajo, reduciendo el estrés. Por otro lado, las posibles limitaciones asociadas al estado de salud se pueden ver compensadas por un ambiente de trabajo positivo, y convertirse éste

en una herramienta eficaz si enseñamos a las personas estrategias de prevención encaminadas a no ver el paso de los años como una realidad inevitable.

Para concluir, debemos destacar que la pandemia ha supuesto un mayor desgaste psíquico para los docentes. Esto podría explicarse como consecuencia de la necesidad que tuvieron de realizar ajustes para ofrecer una educación a distancia, satisfacer el incremento de demandas, asignar mayor tiempo para preparar clases, asegurar conexiones adecuadas y hacer seguimientos a sus estudiantes. Además, se añaden problemáticas que han surgido frente al Covid-19, como son el escaso conocimiento sobre el uso de herramientas tecnológicas, las dificultades en la comunicación, el desconocimiento de actividades pedagógicas de educación a distancia y el manejo de los aspectos socioemocionales provocados por el confinamiento (Sánchez Mendiola *et al.*, 2020; Vargas Párraga *et al.*, 2021).

Fecha de recepción del original: 20 de julio 2022

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 13 de septiembre 2022

REFERENCIAS

- Allen, V. D., MacCann, C., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2014). Emotional Intelligence in Education: From Pop to Emerging Science. En R. Pekrun y L. Linnenbrink-García (Eds.), *Handbook of Emotions in Education* (pp. 162-182). Routledge.
- Aramburuzabala, P. (2013). Aprendizaje-servicio: una herramienta para educar desde y para la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 2(2), 5-11.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador, M. (2010). Programa «AULAS FELICES». *Psicología positiva aplicada a la educación*. SATI.
- Augusto-Landa, J., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Perceived emotional intelligence and stress coping strategies in primary school teachers: Proposal for an explanatory model with structural equation modelling (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425. <https://doi.10.1174/021347411797361310>
- Bañuls, R. (2015). *Promoviendo la Inteligencia Emocional en la escuela: diseño y evaluación del programa EDI* [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/51022>
- Barahona, M. N., Sánchez, A. y Urchaga, J. D. (2013). La Psicología Positiva aplicada a la educación: el programa CIP para la mejora de las competencias vitales en la Educación Superior. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 6(4), 244-256.

- Beck, A. T., Brown, G. K., Steer, R. A., Kuyken, W. y Grisham, J. (2001). Psychometric properties of the beck self-esteem scales. *Behaviour Research and Therapy*, 39(1), 115-124.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. y Ranellucci, J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions - An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>
- Beckett, E., von Schultendorff, A. y Zubiri, F. (2015). Diseño e implementación de una intervención educativa para elevar el bienestar docente basado en las evidencias de la psicología positiva y las neurociencias. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 52(2), 151-171. <https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.9>
- Birch, S. H. y Ladd, G. W. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment. The role of teachers and peers. En J. Juvennon y K. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 199-225). Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Body, L., Ramos, N., Recondo, O. y Pelegrina, M. (2016). Desarrollo de la Inteligencia Emocional a través del programa mindfulness para regular emociones (PINEP) en el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 87(30/3), 47-59.
- Botella del Cid, L., Longás Mayayo, J. y Gómez Hinojosa, A. M. (2008). La construcción social del *burnout* en la profesión docente. Aloma. *Revista de Psicología i Ciències de l'Educació*, 21, 271-306.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Carpeta Casajuana, A. (2001). *Educació socioemocional a primària*. Eumo Editorial.
- Caruana Vañó, A., Font de Mora Turón, A., Reig Ferrer, A., Rebollo Vilorio, A., Cantó Rico, A., Sanchis Pérez, B., ... y Sanchez Martín, V. (2010). *Aplicaciones educativas de la psicología positiva*. Conselleria d'Educació de la Generalitat Valenciana.
- Cazalla-Luna, N. y Molero, D. (2014). Inteligencia emocional percibida, ansiedad y afectos en estudiantes universitarios. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 56-73. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.3.2014.13858>
- Cowie, N. (2011). Emotions that experienced English as a foreign language (EFL) teachers feel about their students, their colleagues and their work.

- Teaching and Teacher Education*, 27, 235-242. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.006>
- Cross, D. I. y Hong, J. Y. (2012). An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education*, 28, 957-967. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2012.05.001>
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1042-1054. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2006.04.005>
- de la Cruz, M. V. y Mazaira, M. C. (1997). *DSA. Programa de desarrollo afectivo*. Pirámide.
- Devos, C., Dupriez, V. y Paquay, L. (2012). Does the social working environment predict beginning teachers' self-efficacy and feelings of depression? *Teaching and Teacher Education*, 28, 206-217. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.008>
- Díez de Ulzurrun Pausas, A. y Martí, J. (1998). La educación emocional: estrategias y actividades para la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, (75), 83-97.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz-Aranda, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Gallegos, W. L. A. (2013). Psicología clínica y psicoterapia: Revisión epistemológica y aportes de la psicología positiva. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 137-54.
- Garaigordobil, M., Cruz, S. y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134. <https://doi.org/10.1174/021093903321329102>
- Garassini, M. E. y Zavarce, P. (2010). *Historia y marco conceptual de la Psicología Positiva. Psicología Positiva: estudios en Venezuela*. Monfort.
- García Fernández-Abascal, E. (Coord.) (2009). *Emociones positivas*. Pirámide.
- García-Renedo, M., Llorens, S., Cifre, E. y Salanova, M. (2006). Antecedentes afectivos de la autoeficacia docente: un modelo de relaciones estructurales. *Revista de Educación*, 339, 387-400.
- Golombek, P. y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Güell Barceló, M. y Muñoz Redón, J. (2000). *Desconóctete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*. Paidós.

- Hargreaves, A. (2005). Educational change takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. *Teaching and Teacher Education*, 21, 967-983. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.06.007>
- Hernández, P. y García, M. D. (1992). *PIELE. Programa instruccional para la educación y liberación emocional*. TEA Ediciones.
- Jo, S. H. (2014). Teacher commitment: exploring associations with relationships and emotions. *Teaching and Teacher Education*, 43, 120-130. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2014.07.004>
- Kurt, N. y Demirbolat, A. O. (2019). Investigation of the Relationship between Psychological Capital Perception, Psychological Well-Being and Job Satisfaction of Teachers. *Journal of Education and Learning*, 8(1), 87-99. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n1p87>.
- Liébana, C. (2014). *El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención* [Tesis Doctoral, Universidad de Valladolid].
- López Sánchez, F., Carpintero Raimúndez, E., del Campo Sánchez, A., Soriano Rubio, E. S. y Lázaro Visa, S. (2008). Programa de promoción del desarrollo personal y social: la prevención del malestar y la violencia. En C. Vázquez Valverde y G. Hervás Torres (Coords.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 263-282). Desclée de Brouwer.
- Lorenzo Castro, M. L. (2001). La salud emocional del profesorado y el trabajo cooperativo. *Tamadaba. Revista Digital de los CEP de Gran Canaria y Fuerteventura*. <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/tamadaba/2001/04/25/la-salud-emocional-del-profesorado-y-el-trabajo-cooperativo/>
- Lyubomirsky, S., King, L. y Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803.
- Mattern, J. y Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58-68. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- McMahon, S. D., Peist, E., Davis, J. O., McConnell, E., Reaves, S., Reddy, L. A., Anderman, E. M. y Espelage, D. L. (2020). Addressing violence against teachers: A social-ecological analysis of teachers' perspectives. *Psychology in the Schools*, 57(7), 1040-1056. <https://doi.org/10.1002/pits.22382>.
- Muñoz de Morales, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco].
- Obiols, M. (2005). *Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación*

- emocional en un centro educativo. *Revista Interuniversitaria de Formación al Profesorado*, 19(3), 137-152.
- Palomera, R. (2017). Psicología positiva en la escuela: un cambio con raíces profundas. *Papeles del Psicólogo*, 38(1), 66-71.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15(6), 437-454.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627. <https://10-4438/1988-592X-RE-2010-359-109>.
- Peñalva-Vélez, A., López-Goñi, J. J. y Landa-González, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, 362, 690-712. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2013-362-246>
- Perandones, T. M., Herrera, L. y Lledó, A. (2015). Felicidad subjetiva y autoeficacia docente en profesorado de República Dominicana y España. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 3(3), 277-288.
- Perandones, T. M., Lledó, A. y Grau, S. (2010). Contribuciones de la psicología positiva al ámbito de la profesión docente. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 17-24.
- Ratto Dattoli, A., García Pérez, R. C., Silva, M. I. y González, M. C. (2015). El síndrome de quemarse por el trabajo y factores psicosociales en docentes de primaria de la ciudad de Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 273-281. <https://doi.org/10.22235/cp.v9i2.614>.
- Rodríguez, S., Núñez, J. C., Valle, A., Blas, R. y Rosário, P. (2009). Auto-eficacia docente, motivación del profesor y estrategias de enseñanza. *Escritos de Psicología (Internet)*, 3(1), 1-7.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Salmurri, F. y Blanxer, N. (2002). Programa para la educación emocional en la escuela. En R. Bisquerra (Coord.), *La práctica de la orientación y la tutoría* (pp. 145-179). Praxis.

- Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A. M. P., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A. K., Benavides Lara, M. A., Rendón Cazales, V. J. y Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12>
- Sandoval, C. (2016). *La creatividad verbal como fortaleza pedagógica: diseño, aplicación y evaluación de un programa para Educación Primaria* [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
- Scheier, M. F., Carver, C. S. y Bridges, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.67.6.1063>
- Skinner, B., Leavey, G. y Rothi, D. (2021): Managerialism and Teacher Professional Identity: Impact on Well-Being among Teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- Thomson, M. M. y Palermo, C. (2014). Preservice teachers' understanding of their professional goals: case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.002>
- Trianes, M. V. y Muñoz, A. M. (1994). *Programa de Educación Social y Afectiva*. Puerta Nueva.
- Uitto, M., Jokikokko, K. y Estola, E. (2015). Virtual special issue on teachers and emotions in Teaching and teacher education (TATE) in 1985-2014. *Teaching and Teacher Education*, 50, 124-135. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2015.05.008>
- Vallés Arándiga, A. (1999). *Siendo inteligente con las emociones/4*. Promolibro.
- Vallés Arándiga, A. y Vallés Tortosa, C. (2000). *Inteligencia Emocional. Aplicaciones educativas*. EOS.
- Vandenberghe, R. y Huberman, A. M. (Eds.) (1999). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784>
- Varela, J. J., Melipillán, R., González, C., Letelier, P., Massis, M. C. y Wash, N. (2020). Community and School Violence as Significant Risk Factors for School Climate and Bonding of Teachers in Chile: A National Hierarchical Multilevel Analysis. *Journal of Community Psychology*, 49, 152-165. <https://doi.org/10.1002/jcop.22470>.
- Vargas Párraga, L. E., Vargas Párraga, V. M., Cedeño Cevallos, L. M. y Piloso Gómez,

- D. T. (2021): Riesgos psicosociales y la educación pública en la Pandemia. Caso Ecuador. *Centro Sur*, 5(1), 90-99. <https://doi.org/10.37955/cs.v5i1.102>.
- Vielma, J. y Alonso, L. (2010). El estudio del bienestar psicológico subjetivo. Una breve revisión teórica. *Educere*, 14(49), 265-275.
- Watson, D., Clark, L. A. y Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Yin, H.-b., Lee, J. C. K., Zhang, Z.-h. y Jin, Y.-I. (2013). Exploring the relationship among teachers' emotional intelligence, emotional labor strategies and teaching satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 35, 137-145. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.006>
- Yoon, J. S. (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30(5), 485-493. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2224/sbp.2002.30.5.485>

