



**Universidad Nacional Autónoma de México
Programa Único de Especializaciones en Ciencias
de la Administración**

**El impacto de las emociones en la Salud Laboral en
Académicos**

T e s i n a

Que para obtener por el grado de:

**Especialista en: Dirección de Recursos
Humanos**

Presenta:

Mtra. Patricia Torres Hernández

Tutor:

**Dra. Angélica Riveros Rosas
Facultad de Contaduría y Administración**

Ciudad de México, a 10 de diciembre de 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

AGRADECIMIENTOS

“dormía..., dormía y soñaba que la vida no era más que alegría. Me desperté y vi que la vida no era más que servir... y el servir era alegría.

Rabindranath Tagore.

Me siento muy afortunada de contar con seres mortales (alados) que me guían y corrigen el camino en el transitar de esta vida; y lo único que puedo hacer, es agradecerles infinitamente su presencia en mi vida.

Gracias a mi tutora la Dra. Angelica Riveros Rosas, por su gran paciencia, bondad y sabiduría y sobre todo su agradable acompañamiento a lo largo de este trabajo. Gracias dra. por ser el mejor ejemplo que he tenido en mi vida.

Gracias a mis hijos Joselyn y Omar, mis pequeñas obras, por ser siempre la chispa para continuar en mi desarrollo profesional. Gracias, mis amores

Gracias a mi madre Reyna, por ser tan tú y enseñarme a encontrar alegría en el servir; a mi familia, a la sociedad y a Dios, te amo mamá.

Gracias a todos y cada uno de mis hermanos y hermanas, por ser y estar siempre en mi mente y en mi corazón.

Gracias a mis amigas y amigos maestros que contribuyeron de alguna manera a la conclusión de este trabajo. Gracias por las porras.

Gracias a la UNAM y la FCA, que me albergo, formo y desarrollo profesionalmente

INDICE

Introducción	
Capítulo 1. Calidad de vida.	7
1.1 Calidad de vida del docente.	10
Capítulo 2. Los Académicos	14
2.1 Características positivas en la docencia	15
2.2 Impacto negativo en la actividad docente	21
Capítulo 3. La fisiología de las emociones	28
3.1 Origen de la emoción	29
3.2 Clasificación de las emociones	32
3.3 Sentimientos	37
3.4 Postura cognoscitivista: Psicológica y Filosófica	38
Capítulo 4. Emociones y salud	43
4.1 Afrontamiento y emociones	44
4.2 Emociones y síntomas físicos	50
Capítulo 5. El Trabajo docente	56
5.1 Inteligencia emocional	60
5.2 Inteligencia emocional en el ámbito educativo	64
5.3 Bienestar emocional en la docencia	65
5.4 Estrategias de afrontamiento en la docencia	66
5.5 Resiliencia en un ámbito educativo	67
5.6 Instrumentos de medición en el sector educativo.	68
Capítulo 6. Metodología	77
6.1 Antecedentes	77
6.2 Método	82
6.3 Justificación	82

6.4	Preguntas de investigación	83
6.5	Objetivos Generales y Específicos	83
6.6	Diseño	84
6.6.1	Participantes	84
6.6.2	materiales	85
6.6.3	Instrumentos de medición	85
Capítulo 7. Resultados		92
7.1	Conclusiones	100
Referencias		103
Anexos		107
Anexo 1	Cuestionario de Calidad de Vida en Docentes Universitarios	108
Anexo 2	Cuestionario CVT GOHISALO (2010)	109
Anexo 3	Escala de estrategias Coping-Modificado (EEC-M)	111

EL IMPACTO DE LAS EMOCIONES EN LA SALUD LABORAL-ACADEMICA

INTRODUCCION

El desarrollo de las personas y de las sociedades requiere condiciones que permitan satisfacer sus necesidades y alcanzar los mejores niveles posibles de calidad de vida (García, 1999). Todos los seres humanos tenemos el derecho a un orden nacional e internacional que garantice las condiciones básicas imprescindibles para una vida digna¹. Entre las condiciones básicas destaca, el derecho ineludible tanto a la salud física como mental, en el ámbito de la interacción laboral éste se expresa en el desarrollo individual y colectivo de la conciencia de la unidad, de pertenencia e interdependencia de cada persona con todos los demás, y con el entorno natural. Así el fundamento de los derechos humanos son la dignidad, la inviolabilidad y la autonomía de la persona (García, 1999).

La declaración universal de los derechos humanos en 1948 establece justamente la noción de la dignidad humana “considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana”. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia deben comportarse fraternalmente los unos con los otros. (Resolución asamblea general 217 Art 1, 1948). A partir de esta declaración han surgido diferentes definiciones que buscan dar sentido a las características del bienestar

¹ La **dignidad**, o «cualidad de digno» (del latín: *dignitas*, y que se traduce por «valioso»), hace referencia al valor inherente al ser humano en cuanto ser racional, dotado de libertad y poder creador, pues las personas pueden modelar y mejorar sus vidas mediante la toma de decisiones y el ejercicio de su libertad. Para Kant la dignidad es un requerimiento moral que exige tratar a toda persona como un fin en sí mismo. “Todo tiene un precio o una dignidad. Lo que tiene un precio puede ser sustituido por otra cosa como equivalente; en cambio, lo que se halla por encima de todo precio y, por tanto, no admite equivalente, posee dignidad” (Kant 2003, p.74). Estas ideas nos permiten establecer las características de una vida digna que alcanzan las personas en su existencia.

humano, traducido en condiciones de vida que reflejen aspectos tanto subjetivos como objetivos.

Kant en su metafísica de las costumbres afirma que “el respeto que tengo por otros o que otro pueda exigirme es el reconocimiento de una dignidad, en otros hombres” (Kant I. 1994, p. 74). Argumentando que la dignidad es algo intrínseco al ser humano, su valor le da derecho a no ser instrumentalizado ni despreciado por un trato que le equipara a un valor de cambio. En este sentido la dignidad humana de toda persona procede de su valor intrínseco como tal, como miembro de la humanidad y como ser autónomo y libre que determina sus propios fines y no es intercambiable por ninguno de sus semejantes. El ser humano es sujeto, no objeto (Adorno, 1998). En general cuando se alude a la dignidad se destaca su autonomía, libertad e individualidad, que incluye su particular forma de expresarse incluyendo su emocionalidad.

En las últimas dos décadas se han realizado avances sustanciales para entender la estructura y funcionamiento de las emociones en general y sobre su papel en la efectividad sobre la conducta humana, en particular en el funcionamiento grupal e individual, en las acciones de liderazgo en el trabajo, su influencia en los objetivos de la organización y su impacto en la salud laboral. Los diferentes estilos de comportamiento y convivencia integran las capacidades y experiencias del individuo e impactan su ambiente físico, personal y social.

Los estilos de convivencia se construyen desde las características biológicas, del entorno físico y especialmente sociocultural en el que vivimos los procesos mentales superiores, su capacidad de pensar, sentir, querer, comunicarse y actuar tiene sus raíces biológicas (Tapia, 1987). Sin embargo, no pueden explicarse adecuadamente desde categorías biológicas como tampoco desde marcos exclusivamente individualistas. Es obligado situarse en la interacción del ser humano con su medio físico y sociocultural y abordar las características de tal interacción ya que es en ella donde surgen y se desarrollan los procesos psicológicos de orden superior para una mejor comprensión de su comportamiento y preservación de su bienestar y dignidad.

En la construcción de la personalidad intervienen, la genética y los procesos mentales derivados de sistemas neurales cerebrales que se estructuran y funcionan a partir de las experiencias y aprendizajes en un contexto socio-cultural determinado.

Así el ser humano nace con determinadas potencialidades, el cerebro humano, sede de los procesos mentales, estados de ánimo, memoria, pensamientos, creatividad y emociones es el resultado de miles de años de evolución y adaptación a su ambiente, desarrollando formas de socialización cada vez más complejas y desafiantes. Particularmente en ámbitos laborales la capacidad de regulación emocional es factor clave en aspectos como la colaboración y la confianza. Conceptos como calidad de vida aluden a la percepción individual de las condiciones sociales, ambientales y personales en relación con sus necesidades y potencialidades en un momento determinado y se le considera un concepto aglutinante de otros relativos al bienestar como la salud, la libertad, la satisfacción y la atención de necesidades de diversa índole.

El presente trabajo busca describir la naturaleza de las emociones y los sentimientos, en relación con su impacto en el ámbito laboral académico y en la calidad de vida de los docentes universitarios.

En el capítulo primero se trata de enfocar la calidad de vida basado en cualidades, criterios y contenidos de diferentes aspectos que en conjunto conforman la calidad de vida de los profesores universitarios, en el capítulo segundo trata de la figura del académico universitario y las emociones positivas o negativas que se generan dentro del aula de clase y las formas más utilizadas de afrontamiento; en el tercer capítulo se busca, mediante el enfoque psicológico y filosófico, explicar el origen de las emociones en el ser humano, en el cuarto capítulo se documenta el afrontamiento emocional y los síntomas físicos en las experiencias ordinarias de la vida laboral académica que éstos generan, en el quinto capítulo la motivación que genera el trabajo docente y por último capítulo se aborda la inteligencia emocional entendida como complemento del desarrollo cognitivo de profesores y alumnos en un contexto educativo.

CAPITULO 1. CALIDAD DE VIDA

El término calidad se refiere a cualidades, criterios y hasta contenidos que permiten valorar o apreciar diferentes aspectos de una vida en concreto, y en lo referente a la calidad de vida de un individuo, las capacidades de valorar, validar y apreciar determinados procesos vitales son inherentes al binomio salud-bienestar. De ahí que la calidad de vida sea un objetivo importante de todos los individuos (Fernández, 1993).

El interés por la calidad de vida ha existido desde tiempos inmemoriales. La declaración Universal de los Derechos Humanos (DH) proclamada en 1948 por la asamblea general de la ONU, supuso un avance decisivo y sigue siendo la plataforma básica para avanzar en la universalización y profundización de los DH. En el preámbulo se reconoce la dignidad intrínseca y los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana, como condición básica para alcanzar la libertad, justicia y paz en el mundo.

Ejemplo de ello son la serie de pactos (1948) y declaraciones (1966), que recogen los derechos procedentes de la tradición liberal –derechos civiles y políticos- que se conocen como derechos de la libertad. A partir de los años setentas se reconocen los derechos de la solidaridad, los cuales se concentran en la sustentabilidad² como en el concepto mismo. En este sentido García (1983) argumenta que el desarrollo de las personas y de las sociedades requiere condiciones que permitan satisfacer necesidades y alcanzar niveles de calidad de vida digna. Es alrededor del concepto de sustentabilidad como se acuña el concepto de calidad de vida.

De acuerdo con Maldonado (2004) el concepto de calidad de vida tiene como punto de partida una conciencia ecológica en estrecha alianza con los temas y problemas de la economía, la política, los temas de salud y justicia sanitaria. Pero el referente final es el derecho de los seres humanos a un medio ambiente digno y sano. Sin embargo, la aparición del concepto como tal y la preocupación por la evaluación sistemática y científica del mismo es

² La sustentabilidad que posee ciertamente una carga y un concepto económico implica en rigor la calidad de los recursos al mismo tiempo naturales y humanos, que hemos recibido, que usamos y legamos hacia el futuro inmediato y a largo plazo a nuestros descendientes (Maldonado, pág. 6,2004).

relativamente reciente. Casi todos los autores coinciden en que el término de calidad de vida aparece en la década de los setentas, si bien entremezclado por el desarrollo de conceptos tales como “bienestar”, “salud” y “felicidad”, hasta convertirse hoy en día en un concepto utilizado en diferentes ámbitos. Para Guyatt, (1993) la calidad de vida hace referencia a las perspectivas del individuo reflejadas en acciones cognitivas y afectivas sobre sus ideas personales y la situación actual.

En este sentido la OMS (Organización Mundial de la Salud), define a la calidad de vida como: “Una percepción individual de su posición en la vida, dentro del contexto cultural y sistema de valores en sus vidas y su relación con sus metas, expectativas, normas y preocupaciones” (Harper y Power, 1998, p 551). Este concepto incorpora la salud física, estado psicológico, nivel de independencia, relaciones sociales, creencias personales y su relación con situaciones nuevas con su entorno (Murphy, 1993).

La calidad de vida implica procurar un modelo ideal para la vida humana, en el ámbito personal y social. Para la OMT (Organización Mundial del Trabajo), (1944) las condiciones necesarias para un nivel de vida aceptable incluyen alimentación diaria y suficiente, para reparar las energías consumidas en la vida y en el trabajo cotidiano. Vestido suficiente, ropa y calzado para poder estar limpios y protegidos contra la intemperie. Alojamiento que reúna las condiciones necesarias para dar abrigo en condiciones saludables. Seguridad, protección contra robos, pérdida de empleo, pobreza debido a enfermedad o vejez y demás servicios esenciales como agua potable, obras de saneamiento, asistencia médica, servicios educativos y culturales. Elementos esenciales para configurar la ecuación vinculante cuyo resultado final es la calidad de vida. Para Maldonado, (2004) se refiere a la mejor adaptación al entorno –natural y cultural, así como a las transformaciones efectuadas sobre dicho entorno.

Dentro de las diferentes medidas albergadas bajo el constructo de calidad de vida, se considera a las que proporcionan calidad de vida objetiva y calidad de vida subjetiva, las primeras hacen referencia a lo que la persona es capaz de hacer –el estado funcional- capacidades mentales en todas las di-

menciones de la actividad humana, así como el acceso a los recursos y oportunidades para usar estas habilidades con el fin de conseguir sus intereses personales. La segunda refiere la sensación de bienestar, el cual incluye que el estado de ánimo, emociones y sentimientos placenteros predomine sobre los negativos (Garduño, Salinas y Rojas, 2005).

Por otra parte, la calidad de vida relacionada con el trabajo, o bien calidad de vida laboral (CVL), hace alusión al conjunto de factores que intervienen, determinan y clasifican la interacción entre las características del trabajo en un sentido amplio, y que repercuten directa o indirectamente en la experiencia del trabajo cotidiano, que percibe el individuo en su funcionamiento y actuar laboral (OIT, 1998).

En este sentido, de la disposición armónica de recursos para apuntalar esa condición de bienestar, depende en gran medida el éxito de la empresa social. Históricamente, el entendimiento del éxito tuvo diferentes propósitos, como la sobrevivencia, la producción, la bonanza económica, etc. En el trabajo pueden identificarse algunos elementos que llevaron a la conceptualización actual de la calidad de vida.

De acuerdo con Taylor (1907/1981) la administración científica se centraba especialmente en la especialización y eficiencia de las tareas en estructuras tradicionales de la organización. A medida que esta estructura fue evolucionando, se buscaba una división plena de tareas, destacando sobre todo la eficiencia, la reducción de costos y el uso de mano de obra no calificada que puede capacitarse en el corto tiempo para el desempeño del trabajo. Se cree que estas estructuras dirigidas principalmente a la empresa representan para los individuos problemas laborales como ausentismos, aburrimiento por tareas repetitivas, excesiva rotación de personal y representan así una mala calidad de vida laboral.

Robbins, (1997) define la calidad de vida en el trabajo como una filosofía, un set de creencias que engloba todos los esfuerzos por incrementar la productividad y mejorar la moral (motivación) de las personas, enfatizando la participación de la gente, la preservación de su dignidad, y por eliminar aspectos disfuncionales de la jerarquía organizacional. Stoner (1996) incluye

que se mejora la dignidad del empleado al brindar oportunidades de desarrollo y progreso personal. Enfatiza que para lograr con éxito este propósito, es requisito saber administrar necesidades y recursos en este contexto.

La calidad de vida es un constructo social, relativamente reciente, que surge en un marco de rápidos y continuos cambios sociales, desde una sociedad industrial a la postindustrial (Guevara, 2011). En este contexto se ha querido reducir la calidad de vida a lo material, al producto interno bruto de las naciones, al ingreso per cápita. Sin embargo, ha surgido una creciente inquietud por un futuro cada vez más incierto. Esto es la calidad de vida es a la vez un proyecto (una imagen de futuro) y un proceso (social y político) que implica simultáneamente un sistema de valores a la acción cotidiana y por tanto implica también la consideración de desarrollos cualitativos (subjetivos) que tienen también sus implicaciones en función de sus objetivos, y que precisan de estrategias objetivadas. Es decir, para conseguir satisfacción en una elevada calidad de vida se debe buscar el equilibrio entre lo subjetivo y lo objetivo (Gómez, 2006).

1.1 CALIDAD DE VIDA DEL DOCENTE

Se han realizado diversos estudios de la calidad de vida del docente universitario, entre ellos podemos citar el de Herranza-Bellido, et al. (2009) donde se examinó el grado de satisfacción que refieren los profesores universitarios con aspectos específicos y centrales de sus tareas académicas. Esto es el grado de satisfacción laboral que experimentan los profesores universitarios en actividades como la docencia e investigación que realizan, con la relación que mantienen con estudiantes y compañeros de trabajo, y con su situación académica y posibilidades de promoción profesional. Los resultados de las investigaciones acerca del grado de satisfacción que los profesores universitarios manifiestan con la docencia, la investigación y las tareas de gestión que desempeñan, señalan que estas últimas son las que reportan mayor grado de insatisfacción. Por su parte Fisher (1984) señala que cuando los profesores universitarios clasifican sus diez principales fuentes de estrés sitúan en primer lugar las tareas administrativas, mientras que la enseñanza ocupa la cuarta posición y la investigación la octava.

Estudios que analicen la relación existente entre la satisfacción laboral y posibilidades de promoción o estabilidad laboral entre los profesores académicos son escasos. En uno de ellos, realizado por Sáenz y Lorenzo (1993), se identificó que la mayoría del profesorado muestra una gran insatisfacción con el sistema de acceso y promoción a los cuerpos docentes universitarios. En este mismo estudio se encontró que el nivel de satisfacción junto con las posibilidades de promoción profesional va disminuyendo conforme aumenta la edad, sin diferencias estadísticas significativas en función del género. No obstante, en la investigación de Herranz-Bellido, et al. (2009) detectaron malestar general con la situación profesional y las posibilidades de promoción académica de un importante número de profesores, especialmente entre los profesores ayudantes y asociados de tiempo completo.

Si bien suele ser más difícil lograr estabilidad laboral, en las empresas líderes o de mayor prestigio los beneficios son mayores. Un profesor universitario tiene mayores oportunidades de desarrollo, de obtener mayor satisfacción personal y mejores prestaciones contractuales en las universidades públicas más competitivas.

En relación con la calidad de vida académica, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), garantiza a su personal docente en su Contrato Colectivo de Trabajo (CCT) del Personal Académico³, una serie de beneficios dirigidos a favorecer su calidad de vida, algunos de estos beneficios son:

³ Convenio que celebran por una parte la UNAM y por otra la AAPAUNAM, con objeto de establecer, las condiciones que regulan las relaciones laborales de todo trabajador académico, instrumento obligatorio de las partes para su cumplimiento. (CCT 2017-2019, cláusula 2, párrafo III).

Tabla 1. Prestaciones Contractuales en la FCA.

CLÁUSULAS DEL C.C.T.	PRESTACIONES	BENEFICIOS
33	Gratificación por concepto de antigüedad en caso de terminación de la relación individual de trabajo	Hasta 16 días de salario íntegro por cada año laborado.
35	Derechos en caso de comisiones de trabajo	Seguro de viaje y seguro de gastos médicos
36	Derechos por cambio de residencia en forma transitoria	Hasta 210.00 dólares diarios
39	Complemento a profesores de asignatura por 10 Horas/semana/mes o más	\$ 6.60 por cada Hora/Semana/Mes
42	Pago de ajuste por días diferenciales	Hasta 6 días de salario íntegro
CLAUSULAS DEL C.C.T.	PRESTACIONES	BENEFICIOS
43	Participación especial al trabajador académico por generación de ingresos extraordinarios	Variable
46	Pago de la compensación por antigüedad	2% y 2.5% por cada año de servicio cumplido
47	Pago de estímulos por antigüedad	Hasta 180 días de salario íntegro
48	Pago de aguinaldo	Hasta 40 días de salario
49	Pago por participación en exámenes extraordinarios	\$12.00 por alumno
50	Pago por participación en exámenes profesionales o de grado	Licenciatura \$ 442.00 Maestría \$ 1,111.00 Doctorado \$ 1,828.00
51	Estímulo por asistencia	Una quincena de salario íntegro
52	Despensa	Un vale mensual equivalente a \$ 1,091.00
56	Pago por tiempo extraordinario	Hasta un 200% más del salario tabulado.
57	Descanso semanal	Prima adicional del 50% sobre el salario de los días ordinarios de labores
58	Pago por trabajo en días de descanso	Salario doble
60	Días de descanso obligatorio	Hasta 3 días más de salario íntegro al año
63	Prima de vacaciones	60% del importe del salario íntegro de las vacaciones
73	Incapacidades	Salario íntegro
76	Gratificación por jubilación	Hasta 19 días de salario íntegro por cada año de servicios prestados
77	Pago de Marcha	Hasta 14 meses de salario íntegro
77	Pago de Marcha	Hasta \$1,000.00 como incremento adicional
82	Gratuidad de anteojos, aparatos ortopédicos, auditivos, prótesis, sillas de ruedas, muletas, andaderas y consulta dental.	Obtención gratuita para el académico y sus beneficiarios
83	Seguro de Grupo de Vida y fondo de retiro.	Pago de un Seguro de Vida por \$300,000.00 y beneficios adicionales. Fondo de retiro hasta por \$12,000.00
85	Beneficio de la canastilla	Vale único de \$ 2,235.00 a la trabajadora académica que dé a luz.
87	Ayuda para guardería	\$1,180.00.00 mensuales por cada hijo con derecho al servicio
CLAUSULAS DEL C.C.T.	PRESTACIONES	BENEFICIOS
91	Gestión para el acceso a servicios turísticos y recreativos	Descuentos en eventos organizados por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA)
91	Gestión para el acceso a servicios turísticos y recreativos	Descuentos en viajes nacionales e internacionales (TURISSTE)
92	Boletos para entrada a actividades culturales, recreativas y deportivas	Boletos para entrada gratuita
93	Becas para el trabajador académico, cónyuge e hijos	Beca del 100% en cursos organizados por cualquier dependencia de la UNAM.

95	Pago al personal académico becado para estudios de posgrado	Hasta una sobre cuota del 50%
96	Becas en escuelas incorporadas a la UNAM	Exención de pagos en inscripción y colegiaturas
99	Ayuda para la impresión de Tesis	Apoyo económico hasta por \$ 3,100.00 para la impresión de tesis
100	Ayuda para la adquisición de libros	Vale único hasta por \$990.00
101	Ayuda para material didáctico	Hasta \$ 415.00 quincenal
102	Vale del día del maestro	Vale único de \$ 957.00
105	Regalías por derechos de autor	Variable
	Casa club del Académico	Descuento del 10% en consumo para afiliados a la AAPAUNAM

Elaboración propia con base en el CCT para académicos 2017-2019

Entre otros beneficios como salarios adecuados a la categoría alcanzada y primas de antigüedad, estímulos por evaluación, apoyo para la superación académica y reconocimiento personal académico asignatura, entre otros.

En cuanto al desarrollo profesional la UNAM ofrece cursos de actualización docente, becas para escuelas incorporadas, exenciones de pago para asistir a conferencias, congresos y seminarios, facilidades para publicar libros, revistas, etc. infraestructura como laboratorios, bibliotecas, hemerotecas y becas para estudiar en el extranjero, entre otras.

En este sentido se asume que la UNAM se preocupa por dar aportes que mejoren la calidad de vida al personal docente y esto a su vez se vea representado en una mayor estabilidad y satisfacción laboral.

“La estabilidad en el trabajo apareció en nuestro derecho como una de las manifestaciones más cristalinas de la justicia social, hondamente enraizada en el Derecho del trabajo” (De la Cueva, 1978a). Porque si hay estabilidad en el empleo, hay seguridad en el porvenir. “Su finalidad inmediata es el vivir hoy y en el mañana inmediato, pero al nacer miró apasionadamente a la seguridad social, porque su finalidad mediata es preparar el vivir del trabajador en la adversidad y en la vejez. De estas sus dos finalidades se desprende su esencia: La estabilidad en el trabajo es la certeza del presente y del futuro” (De la Cueva, 1978b).

La calidad de vida académica y las condiciones particulares del trabajo docente llevan a hacer un balance entre estados o procesos subjetivos como objetivos o externos, teniendo en cuenta cualidades y condiciones de vida

tales como factores sociales, culturales, históricos, económicos, políticos y psicológicos que constituyen la vida y el desarrollo humano. Al concebir la calidad de vida como la interrelación dinámica de las necesidades con sus satisfactores, podría ser que las condiciones particulares del trabajo docente afecten su bienestar y estado de salud.

En este sentido Parra (2003) señala que el trabajo puede ser fuente de salud, causar daño a la salud o agravar problemas de salud. Como fuente de salud, a través del trabajo se puede acceder a una serie de condiciones laborales que satisfacen no sólo las necesidades económicas básicas, sino también las relacionadas con el bienestar individual y grupal. Puede causar daño a la salud, cuando afecta el estado de bienestar de las personas en forma negativa (enfermedades profesionales, estrés) y puede agravar problemas de salud previamente existentes, cuando interactúan con otro tipo de factores de riesgo como el excesivo consumo de tabaco, sobrepeso, exceso de colesterol y sedentarismo, entre otros.

CAPITULO 2 – LOS ACADÉMICOS

En la Facultad de Contaduría y Administración se aplicó una entrevista a un grupo no aleatorio de profesores de licenciatura, planteando la siguiente pregunta “cuáles fueron los factores o motivos emocionales que los llevó a decidir incursionar en esta profesión”, enfocando el interés en aspectos como las experiencias de relatos de vida que los llevaron a escoger la profesión docente. El ejemplo de padres que realizaron actividades docentes universitarias, el gusto por transmitir el conocimiento de manera más clara y dinámica, la satisfacción de construir y generar conocimiento y el deseo de contribuir en la formación de individuos útiles a la sociedad, fueron respuestas en su mayoría detonantes de motivación hacia la docencia. La información obtenida nos permite ubicar la satisfacción (emocional) en la línea de la profesión docente. Si bien no es posible generalizar resultados, sí se crea un marco de referencia donde la satisfacción y la motivación por la formación docente son decisiva.⁴

⁴ Documento de circulación interna, llevado a cabo por la Mtra. Patricia Torres Hernández para fines de la elaboración de este trabajo.

2.1 CARACTERÍSTICAS POSITIVAS EN LA DOCENCIA

En este sentido la satisfacción como profesores proviene de que enseñan, motivan y atienden a la diversidad del alumnado, encaminándolos a la formación profesional, y desarrollando su vocación docente. En relación con este constructo Flores y Fernández-Castro (2004) proponen que las personas que disfrutan de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de la acción educativa en general deben reflexionar sobre los retos que representa la docencia, en cuanto las emociones positivas o negativas que constituye atender la heterogeneidad del alumnado.

Como lo manifiestan diferentes estudios que han dado lugar la descripción de algunos aspectos de la enseñanza imprescindibles para mejorar la práctica docente de profesores universitarios Hildebrand (1973) describe componentes básicos de una enseñanza satisfactoria o eficaz: el dominio de la asignatura, la claridad, la interacción profesor-alumno y el entusiasmo. Sherman, Armistead, Fowler, Barkdale y Reif (1987) destacan, en el mismo sentido, el entusiasmo, la claridad, la preparación-organización, la capacidad del profesor para despertar el interés y el pensamiento crítico sobre la asignatura y la pasión por el conocimiento.

En el ámbito de la docencia universitaria una de las investigaciones más relevantes es la de Kane, Sandretto y Heath (2004) quienes analizaron las características de un grupo de profesores universitarios considerados como excelentes; encontraron que tales profesores tienen características en común, entre ellas poseen habilidades pedagógicas, dominio de la materia que enseñan, buenas relaciones interpersonales, además poseen una personalidad que motiva y lograr transmitir a los estudiantes su pasión por lo que hace y sabe; estas características están relacionadas con la práctica reflexiva que les ayudaba a comprenderla y mejorarla de manera permanente; lo que expresan los docentes sobre su propia enseñanza y sobre lo que realmente hacen cuando enseñan en la práctica. Las conclusiones principales del estudio afirman que la reflexión está en el centro de su modelo y además consideran que es el proceso mediante el cual los participantes

integran las diversas dimensiones; “la práctica autocrítica y reflexiva capacita a los profesores a comprender y conciliar las varias dimensiones de la enseñanza y garantiza su excelencia” (Kane, Sandretto y Heath 2004 p.303).

En relación con lo anterior se confirman algunos datos mencionados anteriormente sobre las características de los profesores excelentes en cuanto a las emociones positivas y su papel en el mantenimiento de buenas relaciones interpersonales y la dimensión humana del docente.

Los cambios fisiológicos que acompañan a las emociones, las tendencias a la acción y la experiencia subjetiva, Lazarus (1991) los denominó afecto. Los afectos y los sentimientos se consideran generalmente en el contexto del marco general de las emociones. Esta situación ocurre también dentro del aula, donde las interacciones entre profesores y alumnos y entre los propios alumnos generan emociones, sentimientos y actitudes hacia sí mismos, hacia los demás y hacia la materia objeto de estudio (Goleman, 1995).

Con relación al grado de bienestar o satisfacción está la propuesta de la inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1990), entendida como la habilidad de manejar los sentimientos y emoción, discriminar entre ellos y utilizarlos para dirigir pensamientos y acciones. Estudios como los de Flores y Fernández-Castro (2004) y Doménech (2005) ponen de manifiesto el concepto de bienestar emocional en profesores, -conciencia y regulación de las emociones desagradables y autoestima equilibrada-, relaciones interpersonales –sentirse competente en el trato con los alumnos y compañeros de trabajo, y desarrollo personal –sentirse competente a nivel profesional para la instrucción, motivación y atención del alumnado en su diversidad-.

En este contexto Delors (1996) señala que la misión de educar debe organizarse alrededor de cuatro aprendizajes o pilares de las competencias profesionales y sociales a lo largo de la vida de una persona. La interrelación de conocimientos diversos y la capacidad de coordinarlos y de aplicarlos de manera simultánea en la práctica profesional docente es una característica que define la competencia de una persona en el ámbito profesional. Para Delors la competencia genérica de un profesor se puede valorar positivamente si integra simultáneamente las siguientes competencias: disciplinar (saber), metodológica (saber hacer), social (saber estar) y la competencia

personal (saber ser), siendo ésta última la de mayor relevancia para este trabajo. La valoración de las competencias se expresa a través de los resultados y actuaciones prácticas esperadas de un profesor, que sabe resolver situaciones de trabajo en el aula. Para De Miguel (2005) las competencias enfatizan las características subyacentes de la personalidad relacionadas con el desempeño en una situación de trabajo. Su aportación permite separar los componentes de la competencia (conocimientos y capacidades intelectuales, habilidades, destrezas, actitudes y valores) del ejercicio de esta, que permite la integración de estos componentes en la actuación profesional.

Así mismo Delors (1996) establece como perfil lo que el docente es, lo que produce, lo que hace y lo que piensa de sí. La tarea docente supone más que aprendizaje y la actualización permanente “máxime cuando los vertiginosos y significativos cambios en la realidad sociocultural, en los contenidos en los programas, en las actitudes de los alumnos, en los avances científicos y técnicos , en los métodos, etc. constituyen un desafío a la función educadora” (Tebar, 2003, p. 191). Ciertamente en una sociedad donde se tienen que asimilar constantemente nuevos conocimientos sería impensable que el docente universitario se presentase como transmisor de todo el saber.

La educación universitaria de mayor calidad no puede consistir sólo en la transmisión de saberes, sino que requiere orientarse también hacia la formación de profesionales capaces de seguir aprendiendo, a partir de la experiencia universitaria. El académico se convierte así en un “mediador” necesario entre la sociedad y el individuo. Su misión es dotar a sus alumnos de las herramientas necesarias para “aprender a aprender”. Esta misión implica necesariamente el desarrollo de capacidades y valores.

En este sentido Shulman (1989) reivindica que uno de los componentes que legitiman la profesionalidad de los profesores es el conocimiento de los contenidos de la materia objeto de la enseñanza, así como su capacidad de transmisión. Entre las características con las que Martínez (1994) define el perfil del profesor mediador se encuentra el “optimismo pedagógico” este rasgo hace referencia a la importancia que el docente debe otorgar a la

formación de individuos libres, creativos y capaces. Además el docente universitario debe ser investigador de su quehacer cotidiano para la mejora de su práctica docente, como compromiso profesional (Herrán, 2001)

Relacionados en los diferentes campos de inclusión en los cuales se realiza la actividad docente, destacan el personal, el institucional y el entorno. El profesor como individuo, pertenece a lo privado donde se llevan a cabo las relaciones consigo mismo –calidad de vida, bienestar, equilibrio, seguridad y afecto-. Los ambientes de aprendizaje se refieren a –aulas, laboratorios, bibliotecas, sala de firmas, cafeterías entre otras- donde se llevan a cabo las relaciones pedagógicas en donde el actor preferente es el estudiante. Otro campo es el Institucional donde priman las relaciones con los colegas docentes, los directivos y demás trabajadores cuyo objetivo principal es el desarrollo coherente del proyecto educativo. Por último, Delors (1996) señala el entorno, es el campo más amplio en el cual ocurren las interrelaciones con la sociedad, las cuales podrían tener como objetivos formar profesionistas útiles a la sociedad, investigaciones y la solución de problemas socioculturales y aportes de la ciencia a su desarrollo. -en esencia el objetivo de la Universidad Nacional Autónoma de México-. Así pues, los estudios anteriores establecen los campos de actividad del profesor en su tarea docente.

Freire (1969) señala que quien forma se forma y re-forma al formar y quien es formado se forma y forma al ser re-formado, este juego de palabras en el contexto de enseñar no es transferir conocimientos, contenidos, ni formar, es la acción por la cual un sujeto creador da forma, estilo o alma a un cuerpo indeciso y adaptado.

Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender, desde el punto de vista emocional en que se sitúa este trabajo se fundamenta desde el “sentir” en el desarrollo evolutivo de la comprensión del hombre en el espacio transcultural, enseñar no existe sin aprender y viceversa. Fue así como socialmente los hombres “percibieron” que era posible trabajar, maneras, caminos y métodos de enseñar. Aprender precedió a enseñar, o como lo afirma François Jacob (1991) “seres programados, pero

para aprender”. En este sentido parte de la tarea docente es no sólo enseñar los contenidos, si no también enseñar a pensar correctamente. En el contexto emocional el profesor que piensa acertadamente deja vislumbrar a los alumnos que una de las bellezas de estar en el mundo y con el mundo, como seres evolutivos, es la capacidad de intervenir en él a través del aprendizaje constante, del conocimiento existente y de la aptitud para la producción del conocimiento aún no existente, en un ciclo constante de enseñar, aprender e investigar.

Zehm y Kottler (1993) argumentan, los maestros comprometidos apasionadamente⁵ son los que aman de manera absoluta lo que hacen. Están buscando constantemente formas más eficaces de llegar a sus alumnos, de dominar los contenidos y métodos de su oficio. Sienten como misión personal aprender tanto como puedan sobre el mundo, sobre los demás, sobre ellos mismos y ayudar a los demás a hacer lo mismo. Esta vertiente humana que requiere la profesión, sin menoscabar los conocimientos y el compromiso ético y moral que debe tener con su tarea. Especialmente significativa nos parece la alusión que hace Day (2006) a la pasión como aspecto esencial de la enseñanza de alta calidad.

Por otra parte, los modelos teóricos que se derivan de la neurofisiología (Van der Kolk, 1994), la psicología cognitiva (Metzger, et al., 1990; Goleman, 1995), observaron que la intensidad de la emoción tiene una propensión muy elevada a interferir en el pensamiento racional. Las conductas extremas y que pueden no ser racionales tienden a ocurrir en situaciones de afectación emocional importante. Nias (1996) afirma que bajo el nivel controlado y la tranquilidad profesional de algunos docentes bullen pasiones profundas, potencialmente explosivas que conllevan desesperación, euforia, ira y alegría de una especie que normalmente, el pensamiento público no asocia con el trabajo. Este rasgo denota la importancia de la parte afectiva de la enseñanza, y su relación con la dimensión personal y subjetiva de

⁵ La pasión se relaciona con el entusiasmo, la preocupación, el compromiso y la esperanza, que pueden ser algunas características clave de la eficacia en la enseñanza.

la profesión. Así pues, la pasión está asociada con la justicia y la comprensión, cualidades que deben ser exhibidas en sus interacciones sociales cotidianas.

Stronge (2002) señala que, las interacciones sociales cotidianas del profesor incluyen escuchar lo que dicen los alumnos, estar cerca de ellos, tener buen sentido del humor, animar a los alumnos a que aprendan de distintas maneras, relacionar el aprendizaje con la experiencia, conocer bien su materia, crear ambientes estimulantes de aprendizaje. El hecho de tener una buena idea de qué hacer en clase es sólo el principio del trabajo de la enseñanza. Lo que influye positivamente en la vida de aprendizaje de los alumnos es la traducción de la pasión a la acción, que incluye e integra lo personal y lo profesional, la mente y la emoción.

Havvio (1969), mencionado en Day, (2006) identificó tres características clave del buen docente. Discreción pedagógica; como la capacidad de utilizar la enseñanza más adecuada para cada persona; Amor pedagógico; el instinto de cuidar, es decir el deseo de ayudar, proteger y apoyar y por último Conciencia vocacional; asumir la dimensión ética de la propia profesión y ser consciente de los deberes y las obligaciones que comporta. Dichas características; se apoderan de tal manera de la personalidad del docente que está dispuesto a hacer todo lo posible en su virtud y encuentra en ella gratificación interior y la finalidad de su vida. Estas dimensiones éticas y morales de la vida de los docentes pueden distinguir a los profesores comprometidos que “educan”, cuyo trabajo está conectado con la totalidad de su vida, de los que “enseñan” para quienes la enseñanza es más un trabajo que una vocación. Para los primeros el compromiso emocional, el amor a los jóvenes, la asistencia y el pensamiento crítico son componentes en la enseñanza. Quienes tienen esperanza e ideales y se apasionan con la enseñanza son muy comprometidos en cuanto a la forma de prepararse para el perfeccionamiento de sus alumnos.

2.2 IMPACTO NEGATIVO EN LA ACTIVIDAD DOCENTE

Fernández-Montalvo (1999) plantea que en la sociedad actual una gran parte del tiempo se dedica al trabajo, lo cual, no es sólo una actividad dirigida a ganar dinero, sino que constituye una parte importante de la propia identidad, su realización es imprescindible para integrarse en el medio sociocultural, para ser aceptado por los demás (Goleman, 1995), como un sujeto de pleno derecho y para conquistar la libertad personal a través de la independencia económica. Las condiciones en las cuales, se ejerce un trabajo son factores importantes en la salud del trabajador.

En este sentido, el desequilibrio sustancial entre la demanda y la capacidad de respuesta, bajo condiciones que podrían estar relacionadas con factores intrínsecos o extrínsecos (Herzberg, 1959, citado en Munch y García, 2006) conduciría a consecuencias sobre la satisfacción o insatisfacción de los docentes en el trabajo. Sentimientos de tristeza, ansiedad, mal humor, insomnio, dolor de cabeza, gastritis entre otras, son síntomas asociados a estar sometidos a períodos prolongados de estrés.

En los años setenta, como consecuencia de los estudios sobre estrés, aparece el concepto *burnout* en los primeros trabajos de Freudenberger (1974). Sin embargo, el término *burnout* ha sido delimitado y aceptado por la comunidad científica casi en su totalidad, desde la conceptualización establecida por Maslach (1982) en la que define el *burnout* como una respuesta de estrés crónico formado por factores fundamentales; cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.

Para la Organización Mundial de la Salud OMS (1986, 1990). El estrés de una de las enfermedades del presente siglo y por sus dimensiones debe tratarse como un problema de salud pública. Es prioritario desarrollar entornos laborales saludables, para un aporte positivo a la productividad, a la motivación laboral, al espíritu y satisfacción en el trabajo, así como a la calidad de vida en general. Un entorno laboral saludable no es únicamente aquel en que hay ausencia de circunstancias perjudiciales, sino abundancia de factores que promuevan y preserven la salud.

El estrés laboral es la reacción que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades, y que ponen a prueba su capacidad para afrontar la situación, lo que puede dar lugar a comportamientos disfuncionales o no habituales en el trabajo (Cox, 2000). La Organización Internacional del Trabajo OIT (1993) considera que estas presiones dentro del estrés y la violencia pueden estar estrechamente vinculados a la discriminación y afectan a millones de trabajadores en el mundo, causando daños, en el sector público, en el privado, en una amplia variedad de profesiones y entornos laborales, representan desafíos que deben ser atendidos con oportunidad, tanto por los gobiernos como por los empleadores y sindicatos.

Selye H. (1936) introduce el concepto de estrés el cual representaba los mecanismos de defensa del organismo frente a una agresión. En otras palabras, es la respuesta general de adaptación del organismo frente a un estímulo amenazante y ésta puede ser de dos tipos:

- de afrontamiento de la situación
- de huida,

Selye popularizó la palabra estrés para describir la respuesta corporal a una situación amenazante –el estresor-; y el proceso de evaluación cognoscitiva y emocional. Describe tres fases del estrés

1. la reacción de alarma, constituida por los cambios fisiológicos agudos, que incluyen movilización de la energía para mantener la función muscular y cerebral, aumento de la actividad cardiovascular y respiratoria, modulación de la respuesta inmunológica, inhibición de la actividad reproductiva y la conducta sexual y alteraciones del apetito.
2. El estado de resistencia, que ocurre cuando el individuo es sometido en forma prolongada a la amenaza de agentes lesivos físicos, químicos, biológicos o sociales y durante el cual se mantiene un equilibrio dinámico o alostasis⁶ entre el medio ambiente interno y externo del individuo.

⁶ Alostasis, Es el nivel de actividad necesario del organismo para mantener la estabilidad en ambientes en constante cambio, indispensable para la supervivencia (McEwen, 2006), Con este término se intenta

3. La fase de agotamiento, en la cual disminuyen las capacidades de respuesta del organismo ante el estresor debido a la fatiga que se produce en las glándulas del estrés (hipocampo, amígdala, corteza prefrontal, etc.) que son activadas durante la respuesta de estrés).

Sin estrés no existe desarrollo, por que estar vivo es estar adaptándose continuamente a nuevas variables.

Según Kreitner y Kinicki (2003). El estrés es una respuesta adaptativa, mediada por las características y/o por los procesos psicológicos del individuo, que es la resultante de alguna acción, situación o suceso externo que plantea exigencias físicas o fisiológicas particulares en una persona.

Para Schutlz (1998) es un trastorno que causa graves daños físicos y está muy generalizado con la vida del hombre moderno; es de origen y naturaleza primordialmente psicológica.

Zijlstra (2007) hace énfasis en el impacto que tiene el estrés en el ausentismo laboral y la clasificación de profesiones. Señala como de alto riesgo las tareas del maestro, el enfermero, el policía y el médico e indica que las bajas laborales ocasionadas por el estrés son causadas por situaciones inherentes al propio trabajo y no por incidentes estresantes ocasionales.

El concepto de estrés ha sido uno de los constructos más polémicos dentro de la psicología, tanto en su definición como en sus modelos teóricos explicativos (Sandín, 2003). El estrés puede llegar a influir negativamente sobre la salud por los múltiples cambios de hábitos que provoca, por las alteraciones que puede sufrir tanto el sistema nervioso como el sistema inmunológico y también por los cambios cognitivos que pueden afectar a la conducta, a las emociones y a la salud.

reflejar de manera más eficaz las circunstancias medioambientales y los estímulos a los que se expone el individuo todos los días.

En este sentido Kyriacou (2003) afirma que la labor docente implica un desgaste físico considerable, pues hay que pasar mucho tiempo de pie, con posturas corporales inadecuadas, refiere entonces una serie de medidas provisorias que ayudarían a enfrentar las jornadas escolares más eficazmente. García y Dolan (2005) consideran que el estrés profesional constituye hoy día una gran preocupación no solamente para el individuo que lo experimenta sino también para las organizaciones. Robbins (2000) señala que uno de los retos más importantes y generalizados que enfrentan actualmente las organizaciones es adaptarse a las diferencias individuales y a la diversidad de tareas que existen en el trabajo, esto significa, que en un ambiente de creciente competencia se exige a los docentes mejor calidad y mayor cantidad de trabajo, elementos asociados al grado de satisfacción laboral y de salud de los académicos.

El estrés del académico fue definido por Kyriacou y Sutcliffe (1977) en Travers y Cooper (1997, p 156) como, “una respuesta del académico con efectos negativos: cólera, ansiedad, depresión entre otras acompañada de cambios fisiológicos patológicos como resultado de las demandas de la actividad docente”. Peiro et al. (1991) consideran que las características individuales, las circunstancias sociales, ambientales y culturales de los profesores que ejercen la profesión docente, se ven impactadas por los cambios dinámicos que se dan en la sociedad, lo cual podría requerir adoptar nuevos roles profesionales. Como Robbins (2000) lo señala adaptarse a las diferencias individuales de los alumnos y a la diversidad en la enseñanza.

ESTUDIO SOBRE ESTRÉS EN DOCENTES.

Estrés laboral es una enfermedad de alarmante crecimiento, diferentes estudios calculan que entre un 50% y un 60% del ausentismo laboral se produce por esa circunstancia (OIT, 1993). Knight-Wegenstein (1973) realizó uno de los estudios pioneros en el ámbito de la educación en el que obtuvo que un 87,6% de los 9129 profesores estudiados aparecían como afectados por un elevado grado de tensión en el trabajo. Chakravorty (1989) realiza una investigación pionera sobre este tema en la que afirmaba que un 77% de las bajas de larga duración eran debidas a trastornos mentales en una

muestra de 1500 profesores con baja laboral. Travers y Cooper (1997) encontraron que las más estudiadas han sido enfermeras, trabajadoras sociales y médicos, pero en todos los casos los resultados obtenidos señalan a la profesión docente como la más afectada por el síndrome de *burnout*. Resulta contundente, la conclusión de una investigación publicada en la revista digital universitaria, Reyes et al., (2012) “El estrés como un factor de riesgo en la salud: análisis diferencial entre docentes de universidades públicas y privadas” enfocado bajo una perspectiva biopsicosocial identificaron los niveles de estrés que influyen en la salud de los docentes. Destacaron estresores, cómo estar muchas horas de pie con posturas corporales inadecuadas, así como agobio y desconcierto con ciertas contradicciones en sus derechos y deberes, y repercusiones en su desempeño académico como ausentismo, desmoralización, agotamiento emocional más que físico, desilusión y disminución en la calidad del trabajo. En este sentido circunstancias que se pueden producir respecto a la labor académica, además de la observación de estilos de vida poco saludables, repercuten en consecuencias como la fatiga crónica, dolores de cabeza, problemas de sueño, trastornos gastrointestinales, incremento de consumo de cafeína, alcohol, drogas y otros (Maslach, enero 2006). Los resultados reportan que el 57.5% de los profesores que imparten clases en escuelas públicas padecen un nivel de estrés bajo, entre el 42.5% y 17.5 de profesores que imparten clases en instituciones privadas presentan un nivel de estrés medio, y entre el 55% y el 25 % de profesores que imparten clases en ambas instituciones reportan un nivel alto⁷ de estrés del 2.5%; Concluyeron que el 100% de los profesores padecen de estrés y aun cuando el 42.5% sea de nivel bajo, requiere cierto tipo de tratamiento y atención, cifras considerables si se toma en cuenta que variables como el sexo, edad y estado civil no son significativas y que los profesores que se desempeñan tanto en universidades públicas como privadas sufren estrés en algún porcentaje.

⁷ Despersonalización del docente, fatiga frecuente, falta de interés en su labor docente, insomnio dolores de cabeza frecuente, problemas de digestión y presencia de alguna enfermedad crónica degenerativa (diabetes, hipertensión, etc) relacionadas con este tipo y nivel de estrés. (Buendía ,2001).

Por otro lado, evitar el agotamiento por las emociones, la despersonalización y falta de logro personal en el trabajo, que son definitorios del burnout, requiere su actividad laboral sea motivadora, apasionada, no repetitiva y exista reconocimiento de esta. Goleman (1995) señala que las personas que tienen esperanza presentan menos depresiones que otras en la consecución de sus objetivos, son menos ansiosos en general y tienen menos trastornos emocionales. Para Suckett (1993) albergar ideales no es exhibir sentimientos afectuosos y confusos, sino que ha de ser valorado como un elemento de debate intensivo acerca de los fines fundamentales y su falta destruye el núcleo de la profesionalidad.

Los docentes idealistas, con esperanza en sus alumnos, manifiestan también el valor de defender sus creencias y estar preparados para razonar sus puntos de vista, no de manera dogmática⁸, sino en el contexto de las conversaciones regulares del profesorado sobre los objetivos de la enseñanza en “nuestra” escuela y de qué modo lo reflejan o no las prácticas. Relacionar lo personal y lo profesional, lo ideológico y lo práctico, la mente y lo afectivo para formar un programa holístico de formación inicial y continua en la docencia.

Así es posible reconocer que la pasión y la esperanza son dimensiones emocionales que pueden expresarse en extremos que lleven a lo mejor y a lo peor del trabajo docente, en la actividad frustrada puede expresarse la ira, el reto o la búsqueda de otra forma de enseñar. Entre lo que hace el profesor en el aula y la emoción sentida median procesos fisiológicos personales que integran las experiencias del profesor, sus estilos de pensamiento y concepciones, tanto sobre sí mismo como del alumno que tiene enfrente. Comprender estos procesos fisiológicos permite el reconocimiento y manejo de emociones contraproducentes y a la búsqueda precisa de las que favorecen a los docentes en su trabajo.

⁸ Dogmático es algo indiscutible, fidedigno, innegable, que no admite réplica o cuestionamiento

CAPITULO 3. LAS EMOCIONES

A mediados del siglo veinte desde la perspectiva psicológica humanista y cognitivo conductual, con autores como Carl Rogers, Michael Otto, Aaron Beck, Albert Ellis, entre muchos otros, prestaron atención al vínculo entre las emociones, los pensamientos y las conductas en constante reciprocidad.

Calhoun y Salomón (1992) publicaron en los años ochenta una recopilación, sobre lo que algunos teóricos desde diferentes perspectivas han plasmado al definir el término emoción.

PARA DAVID HUME, LA EMOCIÓN, ALGO QUE SE SIENTE, A VECES LEVE COMO EL DISFRUTE ESTÉTICO Y A VECES VIOLENTO COMO LA RABIA QUE OCURRE EN NOSOTROS, QUE DURA UN PERIODO DE TIEMPO DETERMINADO Y QUE NO NECESARIAMENTE PUEDE TENER UNA UBICACIÓN DEFINIDA EN EL CUERPO.

RENÉ DESCARTES EN SU SEPARACIÓN ENTRE CUERPO Y MENTE DESCARTA LA IDEA DE QUE LAS EMOCIONES SE ENCUENTRAN EN EL CORAZÓN, SEÑALA A LA "GLÁNDULA PINEAL" COMO EL PUNTO DE UNIÓN ENTRE EL CUERPO Y LA MENTE. LAS EMOCIONES SON UN TIPO DE PASIÓN, SE DISTINGUEN DE LA CLARA COGNICIÓN Y PROVOCAN QUE EL JUICIO SEA CONFUSO Y OSCURO.

EN CHARLES DARWIN, LA EMOCIÓN ES UN FENÓMENO PRECISO QUE CAUSA LA CONDUCTA EMOCIONAL. FORMULO TRES PRINCIPIOS FUNDAMENTALES, EL PRIMERO ALGUNAS CONDUCTAS EMOCIONALES, SE ORIGINARON EN INTENTOS DELIBERADOS POR ALIVIAR SENSACIONES O SATISFACER DESEOS. SEGUNDO OTRAS CONDUCTAS EMOCIONALES SURGEN COMO LA ANTÍTESIS DE CONDUCTAS ÚTILES RELACIONADAS CON EMOCIONES OPUESTAS. Y POR ÚLTIMO CAMBIOS FISIOLÓGICOS, QUE SON EL PRINCIPIO DE LA ACCIÓN DIRECTA DEL SISTEMA NERVIOSO EXCITADO SOBRE EL CUERPO.

JOHN DEWEY, LAS EMOCIONES TIENEN TRES COMPONENTES; UN COMPONENTE INTELLECTUAL, UN SENTIMIENTO Y UNA DISPOSICIÓN A COMPORTARSE O UNA FORMA DE COMPORTARSE.

GILBERT RYLE. NIEGA QUE LA CONDUCTA EXPRESA O SEÑALA SOLO UN FENÓMENO EMOCIONAL, ARGUMENTA QUE TODOS LOS TÉRMINOS MENTALES SE PUEDEN DEFINIR ÚNICAMENTE EN TÉRMINOS DE CONDUCTA Y QUE TODAS LAS ATRIBUCIONES DE ESTADOS O SUCEOS MENTALES SE PUEDEN JUSTIFICAR PLENAMENTE APELANDO A LA

CONDUCTA DE UNA PERSONA Y A SU DISPOSICIÓN A COMPORTARSE EN DETERMINADA FORMA.

PARA JEAN-PAUL SARTRE, LAS EMOCIONES SON O SE PARECEN A LOS JUICIOS DE VALOR O CREENCIAS NO EXPRESADAS. ES BÁSICA LA IDEA DE QUE LAS EMOCIONES ESTÁN DIRIGIDAS INTENCIONALMENTE HACIA LOS OBJETOS DEL MUNDO, NO SON SOLO SENTIMIENTOS BRUTOS, SON UNA FORMA DE ESTAR CONSCIENTE DEL MUNDO.

EN FRANZ BRETTANO, TODAS LAS EMOCIONES TIENEN UNA ACTITUD QUE EVALÚA EL PRO Y EL CONTRA, AUNQUE LAS EVALUACIONES PUEDEN ESTAR EQUIVOCADAS, ESTABLECE UNA ANALOGÍA ENTRE LA EMOCIÓN Y EL JUICIO. ALGUNOS JUICIOS SON “CIEGOS” Y ALGUNOS “EVIDENTES”, MUCHOS SURGEN DEL PREJUICIO, DEL HÁBITO Y DEL PREJUICIO, ENTONCES –PLANEA LA PREGUNTA- ¿QUÉ GARANTIZA QUE LO QUE AMAMOS, ¿ADMIRAMOS, DISFRUTAMOS SEA BUENO?

HANS SELYE, POSTULA QUE EL CUERPO TIENE, SORPRENDENTEMENTE, UNA COLECCIÓN SIMILAR DE RESPUESTAS ANTE UN AMPLIO CONJUNTO DE ESTRESORES DISTINTOS. LOS CUALES INCLUYEN CAMBIOS EN LA CONDUCTA, FUNCIÓN AUTONÓMICA, FUNCIÓN INMUNE Y SECRECIÓN DE MÚLTIPLES HORMONAS. LLAMÁNDOLO “SÍNDROME GENERAL DE ADAPTACIÓN”. ARGUMENTA QUE LA NATURALEZA DEL ESTRESOR PUEDE SER PSICOLÓGICA, BASADA EN UNA RESPUESTA APRENDIDA AL ENFRENTARSE A UNA CONDICIÓN ADVERSA. ESTOS TIPOS DE ESTRESORES SON LOS MÁS POTENTES PARA DESENCADENAR RESPUESTAS FISIOLÓGICAS Y CONDUCTUALES EN HUMANOS.

EN HUME, LAS EMOCIONES SON CONSIDERADAS PARCIAL O TOTALMENTE COMO COGNICIONES O COMO ALGO QUE DEPENDE DE LA LÓGICA.

RICHARD LAZARUS, ÉL HABLA DE DOS ETAPAS DE LA EMOCIÓN, LA PRIMERA, LA LLAMA ETAPA PRIMARIA, EN DONDE SE VALORAN LAS CONSECUENCIAS DE LO QUE ESTÁ PASANDO Y LA OTRA, ETAPA SECUNDARIA, EN LA QUE SE VALORA SI UNO ES CAPAZ O NO DE AFRONTARLO.

PARA FRIJDA, LAS EMOCIONES SON PROBABLEMENTE LO MÁS INDIVIDUAL Y A MENUDO IDIOSINCRÁTICO DEL FENÓMENO HUMANO. ELLAS EXPRESAN LO QUE EL MUNDO SIGNIFICA PARA EL INDIVIDUO EN PARTICULAR EN UN MOMENTO ESPECÍFICO DE SU CAMINO. SIN EMBARGO, LAS EMOCIONES AL MISMO TIEMPO EMERGEN Y SE

DESARROLLAN DE ACUERDO CON LEYES QUE PUEDEN SER ESPECÍFICAS. LAS EMOCIONES PREDISPONEN A LA ACCIÓN Y LAS EMOCIONES EMERGEN DE ACUERDO CON LOS SIGNIFICADOS EN DIFERENTES SITUACIONES. LA NATURALEZA Y LA INTENSIDAD DE LA EMOCIÓN DEPENDEN DEL MARCO DE REFERENCIA EN LA QUE EL EVENTO ES COMPARADO. MUCHAS EMOCIONES SON INDEPENDIENTES DE LO QUE OTROS DICEN O HACEN O DE LAS NORMAS O PROSPECTOS, SURGEN POR RECUERDOS, DE UN AROMA O DE UN SONIDO.

REFERENCIA: ELABORACIÓN PROPIA CON BASE EN CALHOUN Y SALOMÓN (1992)

Con base a las contribuciones al concepto de emoción se destacan los siguientes elementos: provocan que el juicio sea confuso, provocan la percepción de trastornos físicos, alivian sensaciones y satisfacen deseos. Las emociones son consideradas parcial o totalmente como cogniciones o como algo que depende de la lógica, se habla de dos etapas de la emoción: una, en donde se valoran las consecuencias de lo que está pasando y otra, en la que se valora si uno es capaz o no de afrontarlo, se habla también en las manifestaciones fisiológicas y conductuales de una intencionalidad. Así, la noción de emoción como relevante en el funcionamiento ha sido objeto de atención y ha permitido un análisis relativamente reciente del papel que tiene en la forma de percibir y procesar la información y comportarnos, en particular desde del funcionamiento fisiológico.

3.1 ORIGEN DE LA EMOCION

El cerebro, como todo en el organismo, está formado por células organizadas en complejas redes de comunicación morfológicamente diferentes, llamadas neuronas, la estructura y comunicación de las neuronas, inicialmente fue presentada por Santiago Ramón y Cajal en 1880. Encontró en laminillas bajo el microscopio una característica fundamental de la comunicación entre las células nerviosas; casi nunca se tocan, están separadas por pequeñísimos espacios. Esta observación dio lugar al interés de nuevas investigaciones que descubrieron que a pesar de las diferencias en la forma

de las neuronas, la estructura en los sitios en que se comunican es muy similar, llamada sinapsis⁹ y su funcionamiento es esencial para explicar todas las acciones del cerebro, entre ellas las funciones que originan, controlan y modulan las emociones; con técnicas más elaboradas han localizado áreas más complejas, como la especializada en actividad intelectual, en la noción de sí mismo y también en la conducta (Pasantes, 1991).

La emoción es una respuesta compleja, requiere de múltiples componentes que dan lugar a respuestas fisiológicas, conductuales y subjetivas. En este sentido, Sartre desde 1933, y desde su metafísica situó al ser, al igual que las emociones en el mundo, en y con el cuerpo. Damasio (2001) propone que, el cuerpo es una estructura permanente del ser, es el correlato noemático¹⁰ del intelecto de una conciencia reflexiva. Así “el ser, especialmente, la materia contingente e impenetrable de todos nuestros acontecimientos, determina su espacio psíquico” (Sartre 1973, p. 427). La conciencia nunca cesa de tener un cuerpo, he aquí su correlación. El miedo, la huida, la tristeza, enfatiza Sartre, constituye el mundo mágico de la emoción que utiliza “nuestro cuerpo como instrumento de conjuro”, pues bien nos encontramos ante planteamientos sartreanos de asumir el cuerpo como lugar básico de nuestra relación con el mundo. En otro enfoque Damasio señala que las emociones son parte de los “mecanismos básicos de la regulación de la vida” y que el error de Descartes fue separar la mente del cuerpo y las emociones de la razón¹¹ (Damasio, 2001). Al hablar de la razón establece que ésta se encuentra en la corteza prefrontal (neocórtex)¹² que es la parte más

⁹ Del griego; unión, enlace.

¹⁰ Noemático: cierta persona, objeto, evento, estado de cosas que se presentan tomado exactamente como se presenta o como se pretende (Gurwitsch, 1982). Stanford encyclopedia of Philosophy, <https://plato.stanford.edu/>

¹¹ Utilizando este concepto de una manera intuitiva.

¹² Paul Broca, neurólogo francés del siglo XIX fue el primero en describir las partes del cerebro y le dio el nombre de cerebro límbico al cerebro antiguo, y a lo largo de millones de años de evolución, se ha formado una capa mucho más reciente, un cerebro nuevo, o (neocórtex), que en latín significa: “corteza nueva” o “envoltorio nuevo” (SERVAN-SCHREIBER, 2005)

reciente a escala filogenética¹³ del cerebro, las emociones están situadas en el cerebro límbico, el cual incluye la amígdala, hipocampo, hipotálamo, tálamo, cuerpo caloso y mesencéfalo. Ahora bien, el razonamiento la “razón” está relacionado con el sistema emocional en la respuesta y solución a muchos de los problemas que nos plantea el entorno, de modo consciente, “pensando”, aunque de alguna manera estamos impactados con las emociones en muchas de nuestras decisiones.

Damasio (2001) enfatiza, que las emociones están presentes en otras especies en el reino animal, así que no son exclusivas del ser humano. Darwin, establece que en los mamíferos las expresiones faciales cumplen un papel de comunicación, así como en organismos subdesarrollados¹⁴. El papel de comunicación entre los miembros de una especie transmite información acerca del estado “emocional” del organismo. Las emociones, así como su expresión, son innatas, aunque se reconoce que los factores de aprendizaje ejercen algún tipo de influencia sobre la expresión, la influencia de los factores de aprendizaje permite que las emociones evolucionen a través del tiempo para aumentar la probabilidad de que el sujeto y la especie se adapten a las características cambiantes del medio externo (Darwin, 1965).

Esto es, el proceso comienza con un estímulo o un conjunto de estímulos externos o internos detectados a través de los sentidos, o producidos por algunos órganos principalmente el cerebro. El proceso continúa con las fases de evaluación y valoración fundamentadas en un marco de referencia específico del individuo que está viviendo la emoción. Entonces, se producen manifestaciones fisiológicas y conductuales.

¹³ La filogenética es un término que refiere a todo aquello propio o vinculado a la Filogenia. En tanto, la filogenia, cuya palabra tiene un origen griego que implica nacimiento, origen o procedencia, es la determinación de la historia evolutiva de los organismos, desde la forma de vida más sencilla hasta la aparición del hombre actual. (Girard, R. 1982)

¹⁴ Animales más sencillos carecen de las estructuras para representar, en forma de mapas sensoriales, las transformaciones que se producen en el cuerpo, cuando tienen lugar reacciones emotivas, y ello resulta en una sensación. (Darwin, C. 1965)

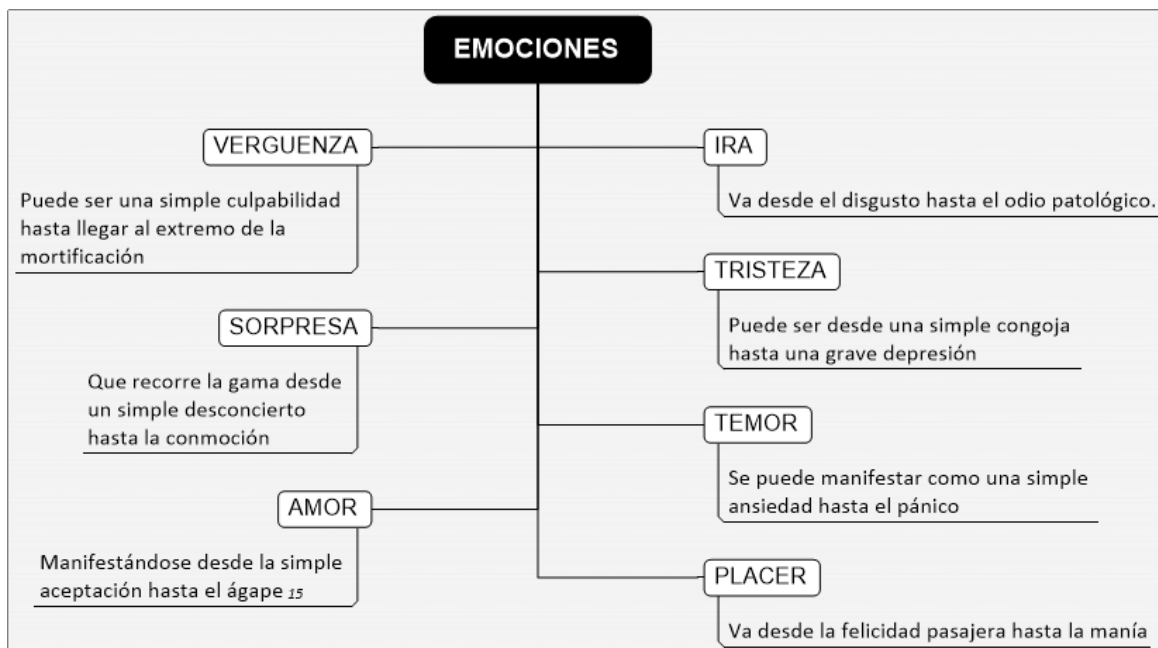
Las manifestaciones físicas son por ejemplo: sudar, temblar, cambiar de temperatura (principalmente en cara, manos y pies) color, erizarse la piel, ponerse tenso, etc.

Las manifestaciones conductuales son por ejemplo: aumentar o disminuir el volumen de la voz, golpear, correr, llorar, reír a carcajadas, etc.

Los aspectos aprendidos se relacionan con las convenciones sociales cerca de la forma de responder ante los estímulos y las respuestas emocionales, así como el aprendizaje de formas de resolver situaciones que se acompañan de una respuesta emocional en concordancia con las propuestas de Lazarus (1991) y Selye (1936), la respuesta fisiológica y comportamental es altamente variable por los aprendizajes en la historia de la persona, el tipo de emoción y su intensidad.

3.2 CLASIFICACION DE LAS EMOCIONES

Goleman (1995) considera que hay emociones primarias, con sus diferentes grados de intensidad, las cuales son:



Fuente: Elaboración propia

Las emociones secundarias que son aquellas que resultan de la combinación de las emociones primarias. Por ejemplo, los celos que pudieran ser el resultado de una mezcla de temor, amor, ira, tristeza y otras emociones. (Goleman,1995).

Al respecto, se cree que los primeros interesados en ordenar las emociones fueron los filósofos racionalistas del barroco (Colhoun y Solomon, 1989). René Descartes distinguía seis emociones primitivas: la admiración, el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza. Baruch Spinoza, en cambio, considero que eran quince las pasiones básicas: la codicia, la envidia, los celos, el orgullo, la humildad, la ambición, la venganza, la avaricia, el trabajo, la pereza, el deseo, el amor pasional, el paternal, el filial y el odio.

EMOCIONES PRINCIPALES Y SUS MATICES.

CALMA

quietud, sosiego, despreocupación, tranquilidad, paciencia, reposo, placidez, relajación, alivio, armonía, serenidad, impasibilidad, consuelo y paz.

TENSION

inquietud, desasosiego, preocupación, ansiedad, impaciencia, intranquilidad, desazón, agitación, ansia, alarma, perturbación, opresión, tormento y agobio

CERTEZA

confianza, claridad, seguridad, decisión, creencia, disposición, certidumbre, convencimiento, convicción, esperanza, firmeza, resolución, lucidez y fe.

DUDA

desconfianza, turbación, inseguridad, perplejidad, indecisión, vacilación, incertidumbre, desorientación, ofuscación, confusión, desconcierto, atolondramiento, aturdimiento, zozobra, incredulidad.

COMPASION

conmiseración, lástima, mansedumbre, misericordia, piedad, clemencia, condolencia, abnegación, caridad, altruismo, generosidad.

IRA

irritación, enfado, enojo, indignación, coraje, saña, crueldad, rabia, furia, furor, venganza y cólera.

DIVERSION

sorpresa, distracción, entretenimiento, esparcimiento, recreo, juego, solaz, impresión, asombro, pasmo.

ABURRIMIENTO

indiferencia, tedio, enfado, disgusto, fastidio, hastío, hartazgo, desesperación y exasperación.

AGRADO

bienestar, beneplácito, satisfacción, complacencia, contento, halago.

DESAGRADO

malestar, enojo, insatisfacción, irritación, hastío, fastidio.

CONTENTO

alborozo, jovialidad, gozo, fruición, regocijo, jubilo, entusiasmo, exaltación, felicidad, dicha, euforia, arrebató, arrobamiento, éxtasis.

TRISTEZA

aflicción, pesar, nostalgia, culpa, depresión, melancolía, amargura, duelo, congoja, soledad, desdicha, abatimiento, desconsuelo, agonía.

PLACER

dulzura, suavidad, calidez, gusto, gozo, solaz, esparcimiento, deleite, fruición.

DOLOR

amargura, aspereza, aterido, aflicción, molestia, sufrimiento, mortificación, tribulación, congoja, tormento.

SATISFACCION

saciedad, éxito, triunfo, plenitud, euforia, orgullo.

FRUSTRACION

desaliento, decepción, desengaño, revés, fracaso.

DESEO

apetencia, ansia, antojo, ilusión, esperanza, aspiración, apetito, interés, gana, anhelo, capricho, avidez, afán, codicia, avaricia, ambición.

AVERSION

inapetencia, saciedad, empalago, saturación, asco, vasca, animadversión, aborrecimiento, desgano, repugnancia, repulsión, rechazo, desdén.

AMOR

simpatía, interés, aprecio, amistad, afición, ternura, estimación, cariño, apego, adoración, idolatría.

ANTIPATIA

rivalidad, oposición, resentimiento, despecho, desdén, desprecio, burla, rencor, celos, envidia.

VALOR

esfuerzo, ímpetu, brío, denuedo, excitación, audacia, osadía, coraje, furor.

MIEDO

aprensión, sospecha, recelo, temor, consternación, espanto, terror, pánico, pavor.

VIGOR

viveza, fortaleza, energía, ardor, fogosidad, impetuosidad.

AGOTAMIENTO

debilidad, somnolencia, languidez, cansancio, fatiga, desmayo, extenuación, colapso, sopor.

ENTUSIASMO

aliento, inspiración, propósito, animación, voluntad, dirigencia, ánimo, espíritu, vehemencia.

APATIA

desaliento, desgano, desanimo, desidia, flojera, dejadez, negligencia, indiferencia, frialdad, abulia, pereza, indolencia.

ALTIVEZ

elevación, exaltación, soberbia, dignidad, honra, arrogancia, orgullo, engreimiento, atrevimiento, desvergüenza, osadía.

HUMILLACION

resignación, apocamiento, sometimiento, sumisión, postración, deshonra, vergüenza, timidez, sonrojo, modestia.

Fuente: elaboración propia con base en la clasificación de las emociones en el lenguaje castellano.
(Díaz y Flores ,1993).

Las emociones pueden servir para dar información significativa de la situación y va acompañada de cambios fisiológicos y endocrinos adaptando al organismo a la acción (Damasio 2009), los diferentes matices emocionales que se experimentan en un momento determinado puede ser indicador de la etapa evolutiva emocional que se está experimentando en ese momento y en paralelo generar tendencias a la acción.

Diversos estudios coinciden en que hay emociones fundamentales o primarias, los cuales concuerdan en que éstas son seis; la alegría, la tristeza, el miedo, el disgusto, la sorpresa y la ira. (Ekman, 1972, Izard, 1977). Estas investigaciones tienen argumentos empíricos como que las expresiones faciales de los seres humanos y algunos animales se manifiestan y reconocen en todas las culturas. Por ejemplo, Dore y Kirouak (1985) encontraron que hay correlación significativa entre la descripción verbal de una situación y su valor para producir las seis emociones básicas primarias, lo cual, podría activar pautas específicas de conducta, como gestos faciales y pautas fisiológicas del sistema nervioso, la atención del individuo emocionado se orienta hacia las propiedades y consecuencias del estímulo para formular estrategias de confrontación. El organismo percibe y designa todo o parte de este complicado proceso como emoción.

La emoción es entonces una experiencia híbrida que incluye varios aspectos y exige de diversos enfoques analíticos (Díaz, 1993).

Las propuestas acerca de las emociones y sus matices incluyen de manera importante las implicaciones relacionadas con la emoción, por ejemplo, en la melancolía la noción de algo que no se tiene o se extraña. La inclusión del pensamiento relacionado con la emoción se separó de la respuesta fisiológica, más emocional, y se consideró como un constructo cercano pero diferenciado, los sentimientos.

3.3 SENTIMIENTOS

El desarrollo de estructuras neurológicas para el procesamiento de las emociones es filogenéticamente muy básico, por ejemplo, en el cerebro de los reptiles y pájaros hay un sistema límbico desarrollado y ocupa una parte muy importante de su cerebro, así sus respuestas emocionales son conductualmente inmediatas y respondientes a las situaciones del ambiente, como huir ante un ruido fuerte. Para desarrollar sentimientos fue necesario no solo un cerebro capaz de elaborar imágenes, sino una conciencia.¹⁵

El sentimiento es el rasgo cualitativo de las emociones, porque enfatiza el modo subjetivo en que las emociones nos afectan¹⁶, los sentimientos son conscientes, porque efectivamente no hay sentimientos “sin-sentir”, el sentimiento “siente”¹⁷ aunque no seamos capaces de reconocer el tipo de emoción que se está experimentando, tienen cierta característica e intensidad, dado que unos sienten más que otros o menos y dicha intensidad depende de la idiosincrasia personal y características contextuales del sujeto que la experimenta.

Según el neurólogo Antonio Damasio (2009) para dispararse una emoción se necesita que primero llegue a determinadas partes del cerebro una imagen, que puede ser, una imagen recibida en directo, una imagen reconstruida a partir de la memoria, o una imagen creada a partir de la nada por la imaginación. Después el cerebro “activa” un programa complejo, en gran parte automático y creado por la evolución.

En este sentido el contenido esencial de los sentimientos es la cartografía¹⁸ de un estado corporal determinado, el sustrato de un sentimiento, es el

¹⁵ Es necesario contar con un sistema nervioso que sea capaz de “mapear” los estados corporales y transformar los patrones neurales de esos mapas en representaciones mentales, además de ser reconocidos por el organismo esto es llamado (conciencia).

¹⁶ A diferencia de las sensaciones, los sentimientos no tienen una localización en un área específica del cuerpo

¹⁷ Que es una operación consciente y con un significado lingüístico.

¹⁸ Consiste en los pensamientos que representan el cuerpo, con mapas mentales de los estados reactivos del cuerpo, y son procesados por el sistema nervioso y pueden representarse como placenteras o dolorosas.

conjunto de patrones neuronales que cartografían el estado corporal y del que puede surgir una imagen mental del estado del cuerpo.

En esencia un “sentimiento”, es una “idea”, una idea del cuerpo y, de manera más concreta, una idea de un determinado aspecto del cuerpo en su interior, por lo que el sentimiento de emoción es una idea sobre el cuerpo cuando está perturbado por un proceso emocional; ambas se encargan de regular la vida, mientras que las emociones se representan en el cuerpo, los sentimientos se representan en la mente (Damasio, 2009)

Si bien las emociones son fundamentales para la supervivencia y que en mayor o menor diversidad se encuentran repartidas en todos los seres vivos, existen diferentes posturas sobre el papel social y en la supervivencia de las emociones. Así el sentimiento es el resultado de una emoción, a través de la cual, el consciente tiene acceso al estado anímico propio.

3.4 POSTURA COGNOSCITIVISTA: PSICOLÓGICA Y FILOSÓFICA.

Las posturas cognoscitivistas más predominantes en las últimas décadas (Lazarus, 1991, Salovey, 2000, Damasio, 2001) conciben a las emociones como estados cognitivos, o pensamientos, los cuales a su vez los caracterizan por ser juicios evaluativos “actitudes proposicionales”, clasificadas en dos tipos de cognoscitividad; el psicológico, y el filosófico. En el primero se maneja los términos de “evaluación”, “valoración” o “juicio” para darle explicación a las emociones y presupone que cada tipo de emoción tiene un conjunto de creencias típicas, esto es que cada una de nuestras acciones o actos sigue determinada clase de evaluaciones que hacemos acerca del ambiente que nos afecta. Evaluamos o valoramos un estímulo o situación en términos de lo que es benéfico o perjudicial para nosotros (Lazarus, 1991).

Para Lazarus las emociones son expresiones de cómo uno aprende del ambiente, de la situación en que ocurre un determinado suceso, y el significado psicológico que éste produce en la persona. Afirma también que las emociones surgen de procesos cognitivos previos, o bien toda persona rea-

liza evaluaciones previas de situaciones en que se ha visto involucrada, generando respuestas fisiológicas una vez que se le ha dado importancia o significado a la experiencia emocional.

Desde el punto de vista filosófico las emociones son “actitudes proposicionales”; cree que, desea que, teme que, ve que, estas actitudes son estados mentales que tienen direccionalidad porque se refieren a “cosas” y tienen un propósito u objetivo de, o se dirigen hacia o lejos de algo. Sartre (1905-1980). Los representantes de esta postura, entre ellos Platón (427-347 a. C.) y Aristóteles (384-322 a. C.) mantienen una concepción funcionalista de las emociones. La esencia es lo que define al ser, conciben la esencia como la forma en que está unida inseparablemente a la materia (el cuerpo) constituyendo juntos al ser, que es la sustancia (lo que es).

En el pensamiento algo es concebido y en el juicio algo es aceptado o rechazado, llamando a las emociones actitudes proposicionales, porque afirman que éstas expresan diferentes actitudes, respecto a una proposición específica, así como el concepto de “intencionalidad” cuando afirman que las emociones siempre son dirigidas hacia algo o son acerca de algo (Spinoza, 1632-1677). Para Aristóteles en su obra “Retórica”, la emoción es toda afección del alma acompañada de placer o de dolor, y en la que el placer y el dolor son la advertencia del valor que tiene para la vida el hecho o la situación a la que se refiere la afección misma.

Como se verá a lo largo de este trabajo las emociones constituyen un factor muy importante al momento de explicar o interpretar el comportamiento humano en la docencia. En la postura psicológica Maturana (1990 y 1992) sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que están en la base de las acciones y que toda acción humana se funda en una emoción. Lo que se sugiere cuando se habla de una emoción son los distintos dominios de acciones posibles en las personas y los animales y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. De acuerdo con Maturana (1990) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto.... no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción.

Desde la perspectiva de Lazarus y Folkman (1986) estos conjuntos de respuestas pueden ser clasificadas como las centradas en la situación, generando respuestas neurofisiológicas, conductuales o cognitivas. Las respuestas neurofisiológicas (alteraciones en la respiración, secreciones hormonales, rubor, etc.) se cree son difíciles de controlar por el sujeto, y generalmente se manifiestan en elementos conductuales (expresiones faciales, lenguaje no verbal, tono de voz, etc.); y aunque este componente conductual puede disimularse, generalmente permite conocer cuáles son las emociones de una persona. Por último, el componente cognitivo, los sentimientos, la vivencia consciente de las emociones que entraña siempre un elemento subjetivo. La interpretación personal del sujeto sobre la situación que le hace emocionarse (Bisquerra, 2003).

Así los procesos de evaluación devienen en ciertas emociones por los procesos fisiológicos-cognitivos implicados y, cuando son adaptativas, ayudan a que las emociones sean respuestas apropiadas para las situaciones en las que ocurren.

En este sentido Esteve (1997) argumenta que el bienestar o malestar de la profesión docente, puede ser generado por los enfoques idealizados de la formación, esto es, el docente realiza una valoración cognitiva de los acontecimientos potenciales, si son valorados como favorables y se cuenta con los recursos para actuar promueven el bienestar del docente. Cuando son valorados como una pérdida (falta de algo), una amenaza (daños o pérdidas que no han ocurrido pero que pueden ocurrir de forma inminente) o un desafío (oposición) se puede asociar a emociones negativas (miedo, ira, enojo y resentimiento), todo esto interpretado con relación a los propios recursos del docente.

Para Lazarus, las emociones son reacciones complejas que participan en nuestra mente y nuestro cuerpo, esas reacciones incluyen, un estado mental subjetivo, tal como la sensación de miedo, angustia o amor; un impulso para actuar, como huir o atacar, cognitivamente, la persona decide en función de su historia personal, aprendizaje y convicciones, si se expresa o no abiertamente (Lazarus, 1991). Los cambios fisiológicos que acompañan a las

emociones incluyen el aumento del ritmo cardiaco o la presión arterial, algunas de estas respuestas preparan acciones de enfrentamiento, posturas y expresiones faciales, como gestos que comunican a los demás lo que estamos sintiendo o queremos que crean que sentimos. Nosotros aprendemos de nuestras emociones a partir de cómo evaluamos y afrontamos las condiciones de vida.

En este sentido Mearns y Cain, (2003) llegaron a la conclusión de que los profesores que se perciben a sí mismos como poseedores de cierto grado de habilidad para regular sus emociones utilizan más estrategias activas para enfrentarse a las situaciones estresantes en el entorno académico, experimentan menos consecuencias negativas de estrés y mayor realización personal. A lo que Extremera, Fernández y Durán (2003) añaden que el mayor uso de estrategias de supresión de pensamientos negativos y mayor ajuste emocional favorece que los profesores se perciban con mayor inteligencia y capacidad para reponerse de las emociones negativas, y perciben mayores niveles de realización o bienestar emocional.

Las emociones y la cognición siempre van juntas, por lo que no hay emociones irracionales como tales, siempre hay un importante componente de pensamiento y significado en todas las reacciones emocionales que se construyen. Lazarus (1991) consideraba que la emoción tiene una estructura lógica porque depende de la razón o el juicio, según Lazarus, si la razón humana no fuera dependiente de la razón o el pensamiento no tendrían sentido las emociones, “Cuando sabemos el estado emocional de un individuo, significa que somos capaces de razonar las condiciones previas que lo hicieron responsable de ciertas metas, creencias, eventos que provocaron la emoción y los daños o beneficios personales y con ello poder predecir reacciones, acciones o evaluaciones de algunos estados emocionales” (Lazarus, 1991: 178).

Se han encontrado algunas características básicas y psicológicas de las emociones, entre ellas los objetivos y metas personales, el autoconcepto, que refiere al carácter y personalidad, las evaluaciones o juicios, los significados personales como obtener un beneficio o evitar que algo perjudicial suceda,

las provocaciones vistas como retos u oportunidades, así como las tendencias a la acción.

Durante su desarrollo los seres humanos podemos anticipar el futuro por medio de la planeación, comprendemos y entendemos lo que está en nuestros intereses, esto permite pronosticar e influir en lo que deseamos que suceda o no suceda, esta capacidad propia de los seres humanos nos permite vivir en sociedades y concebir relaciones sociales complejas. Las emociones entonces pueden considerarse un eje articulador en torno a la forma en que entendemos los eventos, a nuestras capacidades y a nuestras estrategias para interactuar con el medio social. Cuando estas características son desfavorables, se facilita un estado negativo que impacta en el funcionamiento y salud de la persona.

CAPITULO 4. EMOCIONES Y SALUD.

Como se ha observado en párrafos anteriores, el conocimiento y manejo inadecuado de las emociones en los diferentes ámbitos de la vida y en particular en el laboral, supone un riesgo para la salud física y mental de los individuos; En general, un excesivo control de las emociones, sobre todo “las negativas” está asociado a sintomatología física, de forma especial a patologías cardiovasculares, estados de ansiedad y al desarrollo de cierto tipo de cáncer. Como señala Salovey (2000) la apropiada regulación de las emociones es un importante predictor de la buena salud.

En relación a lo anterior James Ewing (1931) establecía que “un tumor es un nuevo crecimiento autónomo de tejido llamado “cáncer”; hoy en día el cáncer es definido como un grupo de enfermedades, algunas distintas entre sí y otras similares, que tienen en común en que se inician con la transformación de una célula o grupo de células que mutan, aunque no todas, de

forma polifásica¹⁹ para formar un tumor que crece de forma indefinida, invade tejidos u órganos vecinos y es capaz de causar metástasis²⁰ hasta su diseminación y la muerte del paciente si no habido ningún tratamiento efectivo (Die Goyanes y Die Trill, 2003). Sin embargo, la causa u origen que deriva en el desarrollo de esta patología no está definida, tradicionalmente, el sistema inmunológico se ha considerado responsable en la defensa del organismo frente a la amenaza de todo aquel agente nocivo que pueda dar lugar a una patología, además, de esta creencia se pensaba que su funcionamiento se organizaba de manera autónoma independiente (Aden, 2000).

Esta concepción de la inmunidad ha cambiado, estudios recientes han establecido una red neuro-endocrino-inmunológica con una visión más compleja, realista e integradora del organismo, en la que la barrera entre la salud y la enfermedad se basa no sólo en la competencia de la inmunidad sino también en el equilibrio de las relaciones establecidas con los otros sistemas del organismo (González-Bono, 2006).

Por lo anterior, la interacción entre las emociones y el funcionamiento físico es un hecho cada vez más aceptado, existiendo una gran cantidad de evidencia que muestra la vinculación e interacción entre el funcionamiento del sistema nervioso central, el sistema endocrino y el sistema inmune. Si tenemos en cuenta que las circunstancias vitales pueden deteriorar la función endocrina e inmune, se puede llegar a la conclusión de que estas condiciones pueden predisponer al desarrollo y evolución de enfermedades, como lo afirma Salovey (Butow, Coates y Dunn, 2000). Trill también afirma que el determinar el porqué del impacto psicológico que provoca la enfermedad es una ardua tarea, ya que los síntomas emocionales pueden estar asociados a manifestaciones orgánicas subyacentes e incluso efectos de determinados fármacos (Die Trill, 2003).

¹⁹ Cada uno de los estados sucesivos de las células que cambian o se desarrollan en distintas fases.

²⁰ Se conoce como metástasis a la reproducción de una enfermedad en órganos distintos de aquel en que se presentó primero por vía linfática o sanguínea. La palabra metástasis es de origen griego, compuesta de “meta” que significa “después” y “stasis” que expresa “acción de estar”. (Butow P., 2000)

Aunque la actuación emocional tendría efectos inmediatos en algunos aspectos del sistema inmune, no existe aún total claridad acerca de cuán duraderos serían tales estados y si las diferencias persistentes en el estado anímico producen diferencias significativas en la resistencia de los individuos a las enfermedades. Siegel y Brown (1988) confirman la hipótesis de Salovey sugiriendo que algunas condiciones psicológicas negativas pueden estar relacionadas con la génesis y progresión de enfermedades más serias como el cáncer.

En general se dice que los estados de ánimo, especialmente si son negativos intensos y/o prolongados, hacen al individuo más vulnerable a diversas enfermedades. Expresar o suprimir emociones representa una “arma de doble filo” y podrá causar problemas de salud, por ejemplo la tendencia a responder a situaciones sociales con hostilidad está asociado a enfermedades sobre todo coronarias, las llamadas “silenciosas”, además favorece comportamientos antagonistas y gran dificultad para hacer amigos o mantener relaciones de trabajo colaborativas, y se facilitan otras conductas poco saludables como fumar tabaco e ingerir alcohol o comer en exceso, para poder así contender o aminorar el impacto desagradable de estados estresantes (Ciarrochi, 2006).

Por otra parte, los estados emocionales, pueden influir en la salud mediante sus efectos directos en el funcionamiento fisiológico, en el reconocimiento de síntomas y búsqueda de atención médica profesional, y en el involucramiento en conductas saludables y no saludables como estrategias de regulación emocional y en la percepción de apoyo social (Salovey; 2000). En este sentido es importante señalar que la Inteligencia Emocional se explica como el conjunto de habilidades interrelacionadas y organizadas a lo largo de cuatro dimensiones, las cuales incluyen identificar, utilizar, entender y regular las emociones, mismas que pueden ser importantes para permanecer sanos (Salovey, 230). Sin embargo, el bienestar psicológico y físico no estarían influidos solamente por la ocurrencia en eventos estresantes, sino también por características personales que determinan la valoración de tales eventos y la forma de afrontamiento del individuo.

4.1 AFRONTAMIENTO Y EMOCIONES

Lazarus y Folkman (1986) desarrollaron el modelo Transaccional en el que el afrontamiento refiere a aquellos procesos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son valoradas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo.

Lazarus y Folkman (1986) definen a la valoración y estrategias de afrontamiento como los esfuerzos cognitivos y comportamentales para controlar, reducir o tolerar las demandas internas y/o externas creadas por una transacción estresante. El papel del afrontamiento es importante ya que sus efectos pueden incidir en la salud, bien de forma directa, o bien modulando la relación entre el estresor y el bienestar. Brannon (2001) señala tres aspectos a considerar, primero se trata de un proceso que cambia dependiendo si el individuo ha experimentado resultados exitosos o no cuando se enfrentó a una situación estresante, segundo, no sólo es una respuesta automática o fisiológica, sino también aprendida por la experiencia; y tercero, requiere de un esfuerzo para manejar la situación y reestablecer la homeostasis o adaptarse a la situación.

Para la conceptualización de afrontamiento, resulta importante considerar aspectos clave como que no necesita ser una acción llevada a cabo completamente, si no también puede considerarse como afrontamiento al intento o esfuerzo realizado y este esfuerzo no necesita ser expresado en conductas visibles, sino que también puede consistir en cogniciones o pensamientos. La valoración cognitiva de la situación como desafiante o amenazante es prerequisite para iniciar los intentos de afrontamiento (Schwarzer, 1996). Este modelo también define al afrontamiento como un proceso insertado en un contexto y por lo tanto las respuestas pueden no sólo variar a través de los contextos, si no también cambiar de acuerdo con condiciones externas y como función de las habilidades con las que es aplicado.

De esta manera, las estrategias de afrontamiento efectivas en una situación de malestar docente pueden no serlo en el contexto de conflictos familiares, desorden emocional, distrés ocupacional o estrés traumático. Por

ejemplo, la orientación a la valía propia (autoconfianza) puede ser una estrategia adaptativa durante el desarrollo profesional, cuando algunas cosas deben ser hechas frente a la situación (en el aula), mientras que hacerse ilusiones o buscar apoyo emocional puede ser más adaptativa después de enfrentar el conflicto o una situación desagradable (Zeidner, 1995).

El afrontamiento depende de las capacidades, internas o externas con las que cuentan las personas para hacer frente a las demandas del acontecimiento o situación potencialmente estresante (Navarro, 2000). Estos elementos son llamados recursos de afrontamiento y es posible distinguirlos en *Físicos y biológicos* que incluyen a todos los elementos del ambiente y los recursos orgánicos del sujeto, por ejemplo, la nutrición adecuada, clima, vivienda, padecimientos inmunológicos, entre otros. Los *Psicológicos y psicosociales* comprenden desde la capacidad intelectual de la persona, el nivel de dependencia o autonomía, creencias, valores y habilidades en la solución de problemas. Mientras que los Recursos *sociales* incluyen desde habilidades sociales propias hasta el apoyo social, es decir red de relaciones que el sujeto establece y propician alternativas funcionales para afrontar las consecuencias Schwarzer (2003).

Estos recursos juegan un papel de importancia dentro del proceso de afrontamiento ya que pueden influir en la elección de las estrategias de afrontamiento a ser empleadas. Por ejemplo, un recurso social como la confianza interpersonal de los estudiantes con sus profesores, predice de manera significativa el uso de apoyo social de los estudiantes en el desarrollo del curso. (Fernández, 2008). En el ambiente educativo dos metas de logro han sido diferenciadas en los patrones del proceso motivacional: las de aprendizaje y las de rendimiento. Los maestros con orientación a la meta de aprendizaje consideran que los errores forman parte del proceso de aprendizaje, proporcionan tareas novedosas y desafiantes, reconocen el esfuerzo de los estudiantes, los supervisan fuera de aula y les dan oportunidad de mejorar sus tareas (Kaplan, 2002). Para Matos (2005) promover metas de aprendizaje en el salón de clases está asociado con logros académicos en los estudiantes y por lo tanto satisfacción laboral para el académico. La orientación de meta de rendimiento, por el contrario, representa comparaciones sociales, tales como un deseo de obtener pronunciamientos favorables y evitar

juicios negativos de su competencia (Covington, 2000; Dweck, 1986) están motivados a mostrar un desempeño superior a los demás esperando un reconocimiento público. Para Elliot, Mc Gregor y Gable (1999) las metas de rendimiento con procesamiento superficial y desorganización de la planeación del estudio están asociadas a un peor rendimiento académico, mientras que las metas de aprendizaje parecen estar asociadas al procesamiento profundo, tenacidad, alto esfuerzo y finalmente al logro elevado.

El afrontamiento depende de los recursos personales y se conforma en estilos relativamente estables. A este propósito Lazarus y Folkman (1984) y Zeidner (1995), distinguen dos tipos de afrontamiento, el primero dirigido al problema objetivo, a la demanda, a la tarea. Esta dimensión incluye estrategias específicas tales como aumento del esfuerzo, planificación y análisis lógico, estrategias de afrontamiento que tratan de solucionar el problema, de realizar la acción requerida. Zeidner (1995) incluye el afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva, crecimiento personal, suspensión de actividades distractoras y aceptación entre otras, y el dirigido a la propia emoción del sujeto ante la situación estresante, para modificar el modo de vivir la situación y eso aún en el caso de no poder hacer nada para cambiar la situación, esto es, se puede facilitar el ajuste o la adaptación por medio de la regulación emocional que se alcanzaría evitando el agente estresante, situándolo en un nuevo marco cognitivo o centrándose de forma selectiva en los aspectos positivos de la situación (Compas, 1987), Por ejemplo, llevar bien preparada la clase al aula permite resolver dudas (problema), al mismo tiempo que reduce la ansiedad (emoción) (Fierro, 1993).

Para Zeidner (1995) el afrontamiento orientado a la emoción está dirigido a regular, reducir, o eliminar el estrés emocional relacionado a la situación de estrés, que incluiría búsqueda de apoyo social instrumental y emocional, esto es centrarse en las emociones y desahogarse, entre otras. El uso de estrategias evasivas se dirige a rodear o evitar la situación estresante, e incluiría distanciamiento conductual y mental, negación y/o humor, uso de sustancias, entre otras. En este sentido esta dimensión incluye estrategias específicas tales como el distanciamiento, el autocontrol, la búsqueda de apoyo social, el aceptar la responsabilidad o el reevaluar positivamente la

situación. Y una tercera el afrontamiento de evitación, representa las acciones para desentenderse de la tarea y redirigir la atención a estímulos no relevantes para la misma, e incluye estrategias tales como la negación o el uso de alcohol, drogas o comer en exceso (Ciarrochi, 2006).

Por lo anterior, un estímulo externo inusual o extremo que sea percibido como una amenaza resultará estresante y producirá cambios significativos en las respuestas psicológicas fisiológicas y conductuales (Morian, Herruzo, 2004). Por su parte Stone y Neale (1984) proponen ocho categorías de afrontamiento: distracción, redefinición de la situación, acción directa, catarsis, aceptación, soporte social, relajación y religiosidad.

Cabe agregar que el término de afrontamiento se utiliza de forma amplia en estudios que se refieren al estrés y a la adaptación en situaciones estresantes. En la mayoría de los estudios es definido como un conjunto de respuestas o estilos de responder ante la situación estresante ejecutadas para reducir de algún modo las cualidades aversivas de tal situación. Se trata, por tanto, de respuestas provocadas por la situación estresante, ejecutadas para controlar y/o neutralizarla. Los estilos de afrontamiento se entienden como predisposiciones de la personalidad que trascienden la influencia del contexto situacional y el tiempo (Parker y Endley, 1992). Su estudio se caracteriza por destacar la estabilidad del afrontamiento en diferentes situaciones, más que el cambio en el uso de estrategias.

Soucase, Soriano y Monsalve (2005) así como Lazarus y Folkman (1984) argumentan que el afrontamiento constituye un intento consciente de reducir o controlar el estrés, otros autores mantienen que las estrategias de afrontamiento pueden iniciarse con una cognición mínima (Ardí, 1996) y puede llegar a convertirse en un proceso automático a través de la práctica repetida.

Folkman, Lazarus, Dunkel-Schetter, Gruen y Delongis (1986) proponen la identificación de dos procesos, evaluación cognitiva y afrontamiento, como mediadores esenciales de la relación individuo-ambiente. Así como la evaluación en dos niveles, primaria y secundaria. En el nivel de evaluación primaria el individuo percibe y evalúa la situación, como un daño, amenaza o

desafío o beneficio para uno mismo. El daño implica algo ya hecho, sin solución. La amenaza implica un daño posible y el desafío un posible beneficio tras un comportamiento difícil o peligroso. En la evaluación secundaria se consideran las disponibilidades del individuo, para enfrentar, cambiar la situación, aceptarla, buscar más información o actuar impulsivamente en cada situación específica (Lazarus y Folkman, 1984). Por ejemplo, la evaluación secundaria ante una situación de estrés en el aula puede consistir en valoraciones específicas sobre los recursos del docente como: de qué manera las habilidades que tiene sirven a que los alumnos se mantengan interesados por el tema expuesto, si algo puede ser hecho para prevenir el desinterés y mejorar las probabilidades de éxito, cuánto control uno tiene sobre los resultados, y cómo llevarlos a cabo. Folkman y Lazarus (1985) además señalan que la evaluación secundaria implica evaluar las respuestas particulares a cada situación específica. Las respuestas específicas de afrontamiento son la puesta en marcha de las estrategias seleccionadas y los procesos de valoración pueden verse reflejados en el bienestar o malestar en los docentes.

Bandura (1977) propone como estrategia de afrontamiento el autoconvencerse de que el individuo va a tener éxito y afirma que los cambios de conducta están medidos por un mecanismo cognitivo denominado (self-efficacy) “autoeficacia”²¹, colocando a la autoeficacia como un dispositivo en conjunto con otros factores sociocognitivos en la regulación del bienestar y los logros de la conducta humana. La forma en que los individuos interpretan los resultados de sus propios logros de desempeño informa y altera sus ambientes y sus autoconceptos²² en los que, a su vez, informan y alteran

²¹ La fuerza de la convicción propia de que se puede ejecutar adecuadamente la conducta necesaria para tener éxito.

²² El *autoconcepto* es la imagen que tiene cada persona de sí misma, así como la capacidad de autorreconocerse.—Cabe destacar que el autoconcepto no es lo mismo que autoestima. El autoconcepto incluye valoraciones de todos los parámetros que son relevantes para la persona: desde la apariencia física hasta las habilidades para su desempeño.

desempeños subsecuentes. Este es el cimiento de la concepción de Bandura del determinismo recíproco.

En este sentido, se puede agregar que la autoeficacia es la creencia de un individuo acerca de su habilidad para desempeñar exitosamente una conducta. Y que ésta posiblemente alcance metas difíciles si se tiene la firme convicción de que se poseen o se pueden desarrollar los recursos para alcanzarlas.

Por otra parte, las respuestas de afrontamiento se entienden como pensamientos y conductas particulares que son llevadas a cabo en respuesta a situaciones estresantes y que pueden cambiar con el tiempo. Fernández-Abascal (1997) describe a las respuestas como procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes. Por estos motivos existen tanto investigaciones que han enfatizado la necesidad de estudiar el proceso de afrontamiento durante el curso de una situación de estrés (Folkman y Lazarus, 1985), como las que se han interesado en estudiar la estabilidad transituacional de las conductas de afrontamiento (Zeidner, 1994).

4.2 EMOCIONES Y SINTOMAS FISICOS.

Las experiencias emocionales son una de las fuentes de información que tienen los individuos acerca de sí mismos, además, el estado emocional, es uno de los factores que determina el acceso a la información o pensamiento “mapa mental”, por lo cual un estado de ánimo positivo o negativo favorece la generación de pensamientos positivos o negativos respectivamente²³, debido a esto, la evaluación que hace una persona de su estado de salud puede variar dependiendo de cuál sea su estado anímico, lo que sugiere que habría condiciones en que el estado anímico generado por el propio individuo podría modificar sistemáticamente su percepción de síntomas.

²³ Los estados corporales son mapeados por el sistema nervioso y los patrones neurales de esos mapas se convierten en representaciones mentales. (Damasio, 2001)

Watson y Pennebaker (1989), en diferentes investigaciones se han focalizado en la disposición crónica de ciertos individuos a experimentar un estado de ánimo negativo, llamada “afectividad negativa” o rasgo AN, el cual refleja diferencias individuales estables respecto al ánimo negativo, experimentando mayores niveles de tensión e insatisfacción en el tiempo y a través de ciertas situaciones, tienden a ser negativistas tanto hacia sí mismos como con los que se relacionan, también a ser hipervigilantes respecto a su funcionamiento corporal y presentan menos sensibilidad para percibir y expresar sensaciones corporales, debido que tienen una visión general ansiosa y pesimista de la realidad.

Ahora bien, suprimir los estados alterados del ánimo de sentimientos hostiles y mantener la calma exterior, además de minimizar la expresión de AN, como lo sugiere en su teoría Salovey, no es una buena estrategia para tener buena salud, porque éstas podrían mantener estados negativos sin que haya acciones para mejorar la situación disparadora de la emoción y derivar hacia los componentes somáticos de la activación emocional del individuo.

Aprender a expresar la cantidad y la forma correcta de cólera o de ira de acuerdo a los fines perseguidos, utilizando las herramientas propuestas de identificar, expresar, utilizar y regular las emociones, requiere de conocimiento sobre los sentimientos negativos y habilidad en su expresión; un individuo estable o “sano” conoce y expresa sentimientos negativos, pero de un modo eficaz y empático²⁴.

Cabe agregar que en la cultura occidental está muy extendida la idea de que hablar sobre un episodio emocional es beneficioso, y en particular para descargar y regular las emociones, así como para estructurar cognitivamente el suceso. Estas creencias apoyan Pennebaker y Rimé (2001) en que la intensidad de la experiencia efectiva se asocia positivamente con la frecuencia de compartir o hablar sobre la experiencia emocional, independientemente de la edad, el género o la cultura o si la emoción vivida o experimentada es positiva o negativa.

²⁴ Empatía, vista desde dos perspectivas, la preocupación empática, como los sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona y la toma de perspectiva o bien la habilidad para comprender el punto de vista de otra persona.

En este sentido Rojas (2004) afirma que evocar, ordenar y relatar, en un ambiente comprensivo y seguro, los acontecimientos vividos y los sentimientos de incertidumbre e indefensión, pese a que pueda provocar ansiedad y tristeza, permite transformar poco a poco la memoria de emociones confusas, en recuerdos coherentes y manejables. Por otra parte, Rimé (1998) cuestiona esta idea, argumentando que el hablar sobre un acontecimiento negativo no disminuye, sino que refuerza la alteración del ánimo o la emoción asociada al recuerdo o el suceso, también llamado “trauma” o “experiencia traumática”. Ésta se presenta cuando una persona experimentó, presenció, o tuvo que afrontar un suceso o sucesos que involucrasen una situación real o una amenaza de muerte o de graves lesiones, o una amenaza para la integridad física de uno mismo o de otros y que además la respuesta de la persona supuso un miedo intenso, horror o indefensión (American Psychological Association, 2000).

En este sentido se han desarrollado varios estudios que esquematizan la idea de que un individuo que sufre una experiencia traumática es una víctima potencial de desarrollar una patología (Avia y Vázquez, 1998). Varios modelos explicativos del trauma y sus consecuencias se han basado históricamente más en prejuicios e ideas preconcebidas sobre cuál debería ser la respuesta ante situaciones traumáticas.

En esta misma línea estudios recientes y con definiciones menos generalizadoras han comenzado a estudiar factores de protección relacionados con los trastornos relacionados con el trauma (Sáenz, y Vázquez, 1995) enfatizando que no hay factores determinantes de patología. Esto es cuando un individuo, experimenta un fenómeno llamado *resiliencia*²⁵ el cual incluye dos aspectos relevantes, resistir el suceso y rehacerse del mismo (Bonnano, 2004). Ante sucesos traumáticos, las personas resilientes consiguen mante-

²⁵ Es la capacidad de los seres vivos sujetos para sobreponerse a períodos de dolor emocional y situaciones adversas. Actualmente, la resiliencia se aborda desde la psicología positiva, la cual se centra en las capacidades, valores y atributos positivos de los seres humanos. Tiene su origen en el idioma latín que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. El término fue adaptado a las ciencias sociales para caracterizar aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de alto riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos (Rutter, 1993)

ner un equilibrio estable sin que afecte a su rendimiento y a su vida cotidiana y podría ser una posibilidad de aprender y crecer a partir de experiencias adversas.

En este sentido, la resiliencia se ha caracterizado como un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan tener una vida sana, viviendo en un medio insano. Para Rutter estos procesos tendrían lugar a través del tiempo, dando afortunadas combinaciones entre atributos del individuo y su ambiente familiar, social y cultural. De este modo la resiliencia no puede ser pensada como un atributo con que los niños nacen, ni que adquieren casualmente durante su desarrollo, sino que se trataría de un proceso interactivo entre éstos y su medio (Rutter, 1992).

Cabe agregar que durante los años setentas se popularizó otro concepto que podría ser similar a la resiliencia, que es la invulnerabilidad, el cual aludía a algunos niños que parecían constitucionalmente más fuertes, que no cedían a las presiones del estrés y la adversidad. No obstante, este concepto resulta confuso y, según lo afirma Rutter (1985), equivocado por al menos tres razones. La resistencia al estrés es relativa, no absoluta, en tanto no es estable en el tiempo y varía de acuerdo con la etapa de desarrollo de los niños y de la calidad del estímulo. Las raíces de la resistencia provienen tanto del ambiente como de lo constitucional, el grado de resistencia no es estable, sino que varía a lo largo del tiempo y de acuerdo a las circunstancias. Por estos motivos, actualmente se utilizan preferentemente el concepto de resiliencia.

Según Bonnano (2004) se han propuesto algunas características de personalidad y del entorno que favorecerían las respuestas resilientes, como la seguridad en sí mismos y en la propia capacidad de afrontamiento, el apoyo social, tener un propósito significativo en la vida, creer que uno puede influir en lo que sucede a su alrededor y creer que se puede aprender de las experiencias tanto positivas como negativas, se dice que estas primeras experiencias positivas parecen proteger a las personas frente a la depresión e impulsar su ajuste funcional.

En este mismo sentido Pennebaker (1995) ha demostrado que enfrentar activamente a los problemas, expresando abiertamente –oralmente o por

escrito- los sentimientos, reduce la activación fisiológica asociada al hecho traumático y contribuye a su afrontamiento eficaz e incluso mejora el funcionamiento del sistema inmunológico. Aquellos individuos que informan haber tenido alguna experiencia traumática en algún momento de su vida y que no han revelado, reportan tener tasas significativamente superiores de problemas de salud, como cefaleas, taquicardia y gastritis estomacales, así como condiciones más serias, como hipertensión y úlceras estomacales Pennebaker (1997)

En la relación entre experiencias traumáticas no reveladas y reporte de síntomas físicos, habría que considerar que la contención activa de pensamientos, sentimientos o impulsos asociados con recuerdos dolorosos o traumáticos implica trabajo fisiológico, el cual se refleja en la actividad del sistema nervioso tanto central como periférico, esta inhibición es considerada como un estresor de baja intensidad, pero de carácter acumulativo o crónico, que puede producir procesos psicósomáticos, aumentando por lo tanto el riesgo de enfermedades relacionadas con el estrés (Pennebaker, 1995)

Basado en diversos estudios de laboratorio sobre la externalización de la emoción, Pennebaker (1995) plantea que al escribir acerca de experiencias emocionales produce reducciones significativas en consultas médicas y reporte de síntomas, así como cambios inmediatos en el funcionamiento del sistema inmune y actividad autonómica y muscular, y mejoras a largo plazo en el estado anímico y bienestar psicológico.

Por su parte (Smyth, 1998) sugiere que el escribir puede ser más beneficioso para los hombres que para las mujeres; ya que los hombres en general presentan un nivel inferior de expresión emocional y de revelación de experiencias traumáticas. En otro estudio encontró que al escribir sobre eventos estresantes reduce los pensamientos intrusivos y evitadores acerca de tales eventos y mejora la capacidad de la memoria operativa o de trabajo, sugiriendo que tal mejoría puede a su vez liberar recursos cognitivos para otras actividades mentales, incluyendo la habilidad para afrontar más efectivamente el estrés.

De todo lo anterior se puede concluir que la inhibición de acontecimientos emocionalmente significativos induce una marcada hiperactividad fisiológica, provoca inmunodepresión y efectos adversos en la salud a mediano y largo plazo, así como dificultad para el afrontamiento adaptativo. No obstante, al compartir emociones sentimos que este proceso acarrea consecuencias saludables. Este hecho permite una interpretación en términos adaptativos, ya que una memoria emocional transmite información importante con relación a situaciones pasadas que pueden reexperimentarse en el futuro.

Desde este enfoque Barret, Ochsner y Gross, (2007) argumentan que el afrontamiento emocional es entendido como un fenómeno que implica procesamientos paralelos para que el organismo pueda dar una respuesta congruente y adaptativa. No sólo incluye sistemas de procesamiento como la activación de ciertas áreas cerebrales, como la amígdala²⁶ a partir de los estímulos que se presentan a la persona, sino también sistemas de procesamiento activadas para buscar informaciones en la memoria en ausencia de cualquier estímulo externo que tenga valor afectivo. De este modo, la respuesta emocional estaría garantizada ya sea en sistema de reconocimiento e interpretación adecuada al estímulo, ya sea por los procesamientos que buscarían, por medio de la memoria, desencadenar la respuesta emocional de afrontamiento necesaria. A lo que Rolls (2007) enfatiza en la reconstrucción subjetiva del recuerdo. Así las respuestas emocionales más importantes para la perpetuación de la especie son menos probables de ser olvidadas, siendo transmitidas filogenéticamente.

Argumenta Rimé (1999), si pudiéramos cambiar los sentimientos que despierta una emoción por la mera conversación sobre ella, entonces nos ve-

²⁶ En la amígdala se producirían las asociaciones o conexiones previas entre los estímulos y sus consecuencias aversivas, que pasan a utilizarse después en la toma de decisiones en situaciones semejantes. Esta estructura procesa el contenido emocional de las elecciones desventajosas, generando respuestas vegetativas, por lo que es posible que la valoración cognitiva de la situación se haga sobre la base de la valoración emocional previa. Aguado (2002). Así Ernest et al. (2002) sitúa el papel de la amígdala en las etapas iniciales de la tarea de toma de decisiones, aun antes de que el sujeto desarrolle una estrategia definida.

ríamos privados para poder hacer uso adaptativo de esta experiencia relevante en el futuro al confrontarnos ante situaciones similares, vitales para nuestra sobrevivencia. Esto es, se debe hacer uso de los recursos y competencias que ya han sido probados con relación a otros problemas y en otras circunstancias sociales y ponerlos en marcha en virtud de los requerimientos impuestos por la situación estresante.

Hasta este punto hemos revisado algunos de los efectos que acarrea la revelación emocional y su uso compartido, tanto para la salud como para la recuperación emocional. Similares efectos han sido observados en otros estudios en los que la inhibición voluntaria de la respuesta emocional es relacionada con estados de hiperactivación psicofisiológica (Gross y Levenson, 1993, Berry y Pennebaker, 1993).

En este sentido el impacto hacia la salud se asocia a trastornos relacionados con la ansiedad y el estrés, propiciando las condiciones favorables para el desarrollo de perturbaciones que cursen con estrés. Entre ellas, la limitada conciencia afectiva y el patrón de afrontamiento orientado a la acción, favorece la amplificación, retroacción y el prolongamiento de los componentes somáticos de la activación emocional (Lane y Schwartz, 1987).

En otro sentido parece que el control sobre la situación, el apoyo social en el trabajo, la gestión del tiempo y la significatividad, o autoeficacia percibida y las estrategias de afrontamiento de situaciones estresantes según investigaciones recogidas por Cornejo y Quiñonez (2007) son factores decisivos en la consecución del bienestar de los docentes. Si bien se han analizado las consecuencias del malestar docente y sus consecuencias como: insatisfacción, estrés laboral, neurosis, depresión, ansiedad, entre otras. Se cree que hay muchas más razones para el bienestar docente. Maslow, (1991, primera edición 1954) y otros autores argumentan que el pleno bienestar sólo se consigue a través de la realización personal y la automotivación²⁷. La motivación es una característica de la psicología humana que incluye los factores que canalizan y sostienen la conducta

²⁷ La motivación está íntimamente relacionada con la emoción. Motivación proviene de la raíz latina moveré (mover); igual que la emoción (de ex moveré, mover hacia fuera).

humana Maslow (1991). En otras palabras “ lo que hace que las personas funcionen”.

CAPITULO 5. EL TRABAJO DOCENTE

Para efectos de este trabajo. La docencia es una actividad que tiene al menos, dos vertientes, la enseñanza y la educación, el objeto de la primera es que los alumnos lleguen a conseguir determinados conocimientos o competencias que les permitan superar con suficiencia situaciones complejas relacionadas con la información recibida (Hué, 2008). La educación está enfocada a conseguir que los alumnos aprendan a desarrollar un juicio propio, una actitud positiva en relación con las situaciones complejas de la vida. Cabe agregar que toda transmisión de conocimientos implica una transmisión de valores, Silva (2002) señala que la exigencia ética de eficiencia, generada por el sentido ético del trabajo docente, en la que se encuentran profesor y estudiante en interacción puede hacerse bien o mal, y va a determinar la satisfacción del encuentro de ambos.

Por todo lo anterior Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) señalan la importancia de la formación inicial y permanente del profesorado para que llegue a desarrollar el bienestar y rendimiento docente. Es decir establecer un compromiso con nosotros mismos de hacer bien las cosas, para así generar emociones positivas que nos generen bienestar. En palabras de Silva Camarena, (2002: p.8) es establecer un *“compromiso ineludible, que no se puede dejar de cumplir, porque tiene que ver con un compromiso con nuestro propio ser, que nos hace más o nos hace menos, nos hace mejores o nos empeora, nos enriquece o nos empobrece en nuestra propia naturaleza”*.

En este contexto hemos encontrado muy pocas publicaciones dedicadas al estudio de la salud y del bienestar docente (Cornejo y Quiñonez, 2007) si bien la felicidad y el bienestar son evaluaciones subjetivas de la situación de las personas en relación con su entorno , éstas no pueden ser evaluadas por sus condicionantes externas, sino por sus condicionantes internas o subjetivas (Hernández, 2002).

Por otro lado el autoconocimiento personal y la autoestima, elementos de análisis personal desde la perspectiva de los componentes básicos de la autoestima como: seguridad, identidad, integración, finalidad y competencia, (Voli, 1997). Voli cree firmemente que la percepción negativa de la personalidad humana y el desconocimiento de nuestras posibilidades y potencialidades es lo que impide conseguir tener mayor efectividad como persona y como educador. Rovira (2003), en el mismo sentido, añade que todo proyecto y, especialmente, todo proyecto personal debe iniciarse con una revisión de la situación de partida sobre la que determinan las actividades subsiguientes. En tal sentido la profesión de la docencia requiere de una reflexión diaria, al inicio y final de la jornada, el aprovechamiento de tiempos de silencio ya sea al preparar las clases o bien en estructurar materiales didácticos, como elementos de reflexión y mejora enfocadas al pensamiento emocional.

Damasio (2010) señala que las autobiografías están hechas de recuerdos personales, siendo para los académicos, la suma de cuánto han sido sus vivencias y experiencias tanto en la labor académica como en sus vidas en general y en cuanto a la valoración de nosotros mismos, de sabernos aceptados y conducirnos con confianza y valía. Para Simmonns (1998) los docentes con confianza en sí mismo son capaces de concientizar sus cualidades y sus capacidades positivas, así como generar nuevas respuestas emocionalmente positivas, pero también son capaces de reconocer sus defectos, sus incapacidades y sus insuficiencias y poder desarrollar mejores capacidades de afrontamiento.

En este sentido la motivación docente parece ser otro elemento de bienestar académico. La mayoría de los especialistas coinciden en definirla como un conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de la conducta (Mc Clelland, 1989; Maslow, Stephens, y Heil, 1998).

En relación con la motivación docente Hué (2008) argumenta que los profesores que consiguen mantener la ilusión y el valor hacia su trabajo, pese a las circunstancias en las que los desarrollan, se debe a su propio deseo de motivarse. La motivación según Maslow (1998) es el conjunto de estados y procesos internos de la persona que despiertan, dirigen y

sostienen una actividad determinada, este concepto de motivación sugiere que el académico motivado es el que muestra un mayor interés por una actividad generada por una necesidad. Estas necesidades podrían estar relacionadas con los objetivos académicos o llamadas las metas que persiguen los profesores y que determinan el modo de afrontar sus propias actividades académicas. Para el mismo autor una necesidad es el mecanismo que incita a la persona a la acción, puede ser fisiológica o psicológica y la motivación surge del deseo de satisfacer esa necesidad. En este sentido el docente motivado es el que despierta su actividad como profesor, a partir de convertir su interés en la ejecución de un conocimiento en ciertas disciplinas y en acciones concretas como la de capacitarse constantemente y posteriormente dirige sus estudios hacia metas concretas congruentes con sus metas personales y además sostiene sus estudios en una forma tal que, con esfuerzo y persistencia, consigue las metas predeterminadas.

En este sentido, en las carreras profesionalizantes como contaduría, administración e informática es crucial el entrenamiento de los académicos, ya que deberán poseer habilidades y conocimientos que permitan orientar y formar a los alumnos a tomar decisiones adecuadas con respecto a su formación profesional. Para Retna, Chong y Cavana (2009) el docente debe desempeñarse como facilitador de un ambiente de enseñanza, que satisfaga las necesidades de aprendizaje, así como proporcionar retroalimentación positiva y constructiva sobre el progreso y rendimiento del estudiante, además de coadyuvar en el desarrollo intelectual que resultará en el aprendizaje de mayor calidad.

Para conocer las tendencias u opiniones de los docentes en la facultad de contaduría y administración se aplicó una entrevista de manera informal a un grupo no aleatorio de profesores de licenciatura, planteando la siguiente pregunta ¿le ha pasado que en alguna ocasión esté muy cansado y preferiría no tener que dar clase? Si no le ha pasado ¿a qué lo atribuye?, y si sí le ha pasado ¿cómo maneja la situación? Por una parte, nos encontramos con metas no relacionadas directamente con el aprendizaje, pero con influencias sobre él mismo. Se encontraron metas relacionadas con la valoración social y se refieren a las razones de orden prosocial, como el

hecho de ganar la aceptación de los otros (De la Fuente, 2004) así como la satisfacción de haber cumplido y de no afectar a los alumnos por la condición física debilitada del profesor, además de reconocer el compromiso contraído con la institución y los alumnos, satisfaciendo así una necesidad de orden psicológico.

De lo anterior Page y Page, (2007) proponen una serie de estrategias para mejorar el conocimiento y control de emociones, autoestima, proactividad, resiliencia y empatía para mejorar la comunicación y desarrollo dentro del aula. Por su parte Marqués (2008) señala como claves del bienestar de los docentes, el liderazgo educativo, el manejo del clima del aula y el compromiso de los profesores, los cuales concluye son factores de bienestar docente.

5.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL

Entre ellas la inteligencia emocional (IE) propuesta por Salovey y Mayer en 1990, que definen a la IE como la habilidad de las personas para percibir emociones (en uno mismo y en los demás) y expresarlas de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regularlas en uno mismo y en los demás.

La propuesta de Mayer y Salovey (1997) fue difundida principalmente por Daniel Goleman, especialmente a través de sus libros *Inteligencia emocional* (1997) en los que sugiere una forma de armonía entre la emoción y el intelecto y dice textualmente: “en cierto sentido tenemos dos cerebros dos mentes y dos clases de inteligencia: la racional y la emocional. Nuestro desempeño en la vida está determinado por ambas; lo que importa no es solo el coeficiente intelectual sino también la inteligencia emocional.... Esto invierte la antigua tensión entre la razón y el sentimiento: no se trata de que queramos suprimir la emoción y colocar en su lugar a la razón, sino encontrar el equilibrio inteligente entre ambas... armonizar cabeza y corazón” (Goleman, 2008:49) incluye también a la inteligencia social (2006) a la

que define como “la capacidad para comprender a los demás; qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos... la inteligencia intrapersonal es una capacidad correlativa vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida” (Goleman, 2008:60).

Desde los primeros trabajos en inteligencia, Thorndike (1920) en su artículo “La inteligencia y sus usos” distingue tres componentes de la inteligencia: la inteligencia abstracta, en la que se refiere a la habilidad para entender y manejar ideas y símbolos; la inteligencia mecánica, que se refiere a la habilidad para entender y manejar objetos y utensilios y la inteligencia social que se refiere a la habilidad para entender y relacionarse con los hombres y las mujeres.

Desarrollar estas habilidades emocionales podrían dar respuesta a las necesidades del desarrollo de competencias emocionales en el profesorado que les permita aumentar su bienestar docente a través de un pensamiento emocional estructurado. Las repercusiones de las emociones positivas en el campo de la salud física han sido copiosamente documentadas. Según los hallazgos de los estudios de Frederickson (2001), Ryff y Singer (2003) las emociones positivas ayudan al crecimiento social en el constructo académico, la resiliencia psicológica a la conexión social enfocada en la acción y pensamiento y mejorar el bienestar emocional.

Recapitulando los componentes de la inteligencia emocional que aportan diferentes autores y tomando en cuenta aquellas que mejor expresan lo que es una emoción para fines de este trabajo de investigación. Se tomarán los propuestos por Mayer y Salovey (1997) los cuales incluyen:

LA REGULACIÓN REFLEXIVA DE EMOCIONES PARA PROMOVER CRECIMIENTO EMOCIONAL E INTELECTUAL.

- *Habilidad de mantenerse abierto a sentimientos. Aquellos que son placenteros y aquellos no placenteros.*
- *Habilidad reflexiva a apearse o despegarse a una emoción. Dependiendo de lo que un juicio nos diga acerca de su utilidad.*
- *Habilidad reflexiva de monitorear las emociones en atención a uno mismo y a los otros, tales como reconocer que tan claras, típicas, influenciable o razonable.*
- *Habilidad de manejar las emociones en uno mismo y en otros moderando emociones negativas y enriqueciendo las placenteras sin la represión o exageración de información que puedan tener.*

ENTENDIENDO Y ANALIZANDO EMOCIONES; EMPLEANDO CONOCIMIENTO EMOCIONAL.

- *Habilidad de etiquetar emociones y reconocer relaciones sobre las palabras y las emociones en sí, tal como la relación entre investigar y crear.*
- *Habilidad de interpretar los significados que las emociones tengan sin importar relaciones, tales como la tristeza que casi siempre viene acompañada de una pérdida.*
- *Habilidad de entender sentimientos complejos: sentimientos simultáneos de amor y odio, o combinaciones tales como miedo con sorpresa.*
- *Habilidad de reconocer transiciones sobre emociones, tal como la transición de enojo y satisfacción, o de enojo a vergüenza.*

FACILITACIÓN EMOCIONAL DEL PENSAMIENTO

- *Las emociones priorizan el pensamiento dirigiendo la atención a información importante.*
- *Las emociones son suficientemente vividas y disponibles, que pueden ser generadas como ayuda al juicio y a la memoria de sentimientos.*
- *Cambios emocionales cambian la perspectiva del individuo de optimismo o pesimismo, alentando la consideración de múltiples puntos de vista.*

- Estimular estados emocionales para resolver problemas. Por ejemplo tener claro que la felicidad facilita el razonamiento y el pensamiento creativo.

PERCEPCION, EVALUACION Y EXPRESION EMOCIONAL

- Habilidad de identificar la emoción en estados físicos, sentimientos y pensamientos

- Habilidad de identificar emociones en otras personas, diseños, arte, etc. Mediante lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento.

- Habilidad de expresar emociones correctamente y de expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos.

-Habilidad de discriminar entre lo correcto e incorrecto, expresiones honestas y expresiones deshonestas de sentimientos.

Referencia: (Mayer y Salovey, 1997) Componentes de la Inteligencia Emocional.

Elaboración propia.

Todos los componentes anteriores hablan de conocimiento de sí mismo, de las emociones que se procesan y cómo se procesan. La atención a nuestras emociones y a las de los demás. El control del proceso de las propias emociones y del de los otros. Así como quizás el más importante el fin de ellos: el bienestar propio y el de los demás.

Desde que se popularizó la propuesta de la Inteligencia emocional, se planteó que podría ser más importante que el cociente intelectual para tener una vida exitosa.

Aunque son diversos los temas de los títulos que se han escrito sobre el impacto de la inteligencia emocional en el logro del éxito, son pocos los trabajos en ámbito docente. Si bien permanece la relevancia de las emociones positivas su revisión permite una mejor comprensión del impacto en esta labor específica.

5.2 INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

El estudio de Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett (2008) relacionó las competencias emocionales y, más concretamente la Inteligencia Emocional (IE) sobre el funcionamiento personal, social y académico de los alumnos, así como sobre la efectividad y bienestar docente, y reportó que a mayores competencias emocionales básicas –entre ellas inteligencia emocional- se facilita un adecuado ajuste personal, social, académico y laboral. También demostró que los profesores que mostraban competencias propias de la inteligencia emocional reportaron menor cansancio emocional, y menos síntomas psicósomáticos, mayor salud emocional, más satisfacción en su trabajo, y mayor empatía con sus alumnos.

En el 2014 Rey y Extremera realizaron un estudio del apoyo social como un medidor de la IE percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado, este estudio reportó algunas evidencias empíricas sobre la relación de la IE y la satisfacción laboral, y especialmente su importancia en la creación de relaciones interpersonales en el entorno laboral, lo cual mejora, indirectamente, los niveles de bienestar.

5.3 BIENESTAR EMOCIONAL EN LA DOCENCIA

En el 2011 el estudio de factores afectivos y de personalidad como antecedentes del bienestar laboral en profesores españoles y mexicanos por Laca, Mejía, Yáñez y Mayoral, (2011) buscaron demostrar la relación e influencia de factores de afectividad, personalidad y sociodemográficos en el bienestar laboral de profesores de España y México, partiendo de los supuestos de la psicología del bienestar subjetivo aplicados al ámbito laboral. Los resultados que obtuvieron en una muestra de 133 profesores españoles y 101 profesores mexicanos fueron la existencia de diferencias personales significativas en la percepción de bienestar laboral entre las dos culturas. La afectividad predice la satisfacción laboral para ambas muestras y concluyen que para los profesores españoles los factores de afabilidad y apertura mental

predicen un nivel de satisfacción alta, y para los profesores mexicanos únicamente el factor de personalidad afabilidad²⁸ resultó ser predictivo.

Estudios realizados por Daniel Goleman (1998) en 188 empresas indican que de todas las capacidades personales que generaban un desempeño sobresaliente dentro de las organizaciones, la inteligencia emocional resultó tener el doble de importancia de las demás capacidades para desempeñar trabajo en todos los niveles, como el caso de la fuerza aérea de los Estados Unidos de Norteamérica que ahorró \$3 millones de dólares en el proceso de reclutamiento utilizando test de medidas emocionales. Los reclutas más exitosos lograron una alta calificación en áreas como: afirmación, empatía, felicidad, afectividad y control de las emociones (Goleman, 1998).

Otro análisis relevante realizado por la firma de consultoría Egon Zehnder International entre cientos de ejecutivos de primer nivel de Alemania, Japón y América Latina encontró que aquellos ejecutivos con mejores resultados en las pruebas de IE eran más susceptibles a triunfar que aquellos con altos resultados en pruebas de inteligencia (IQ) o con experiencia previa. (Goleman, 1998).

Para la realización de este trabajo se llevó a cabo una revisión general de los trabajos de investigación en los que se comparaba la inteligencia emocional de los individuos, y se evaluaba si favorecía o no aspectos importantes en el desempeño de la actividad docente y si tiene impacto en el afrontamiento y la resiliencia para observar una mejor calidad de vida.

²⁸ La afabilidad se asocia con características de la personalidad, es decir, la tendencia a disfrutar de la interacción con otras personas, a mostrarse cooperativo, cordial, altruista, amigable y generoso (Borogni, 2001).

5.4 ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN LA DOCENCIA

En el estudio de las dimensiones afectivas de la docencia (García, 2009) buscó demostrar que la interacción del profesor con sus alumnos conlleva procesos afectivos²⁹, y que éstos a su vez intervienen en la generación de un determinado clima social en el aula, el cual puede ser propicio para el aprendizaje, o puede interferir en el mismo. Los resultados que se han asociado a diversos niveles de competencia afectiva señalan que los niveles de empatía, congruencia y consideración positiva de los maestros hacia los alumnos son prácticamente los mismos que existen en la población en general

Se cuenta con revisiones sistemáticas de la literatura de investigación o metaanálisis que permiten reconocer las conclusiones en que coinciden diferentes estudios que involucran afrontamiento y bienestar. En el metaanálisis de Campos, Iraurguí, Páez y Velasco, (2004) incluyeron 13 estudios de afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes, con el objetivo de examinar las formas de afrontamiento que resultan adaptativas y que consiguieran disminuir el distrés fisiológico, mejorar la respuesta corporal, mejorar las reacciones emocionales subjetivas negativas y amplificar las positivas, así como reforzar la autoestima y mejorar el rendimiento y ajuste social. Los resultados confirman que el afrontamiento directo de focalización y colectivo reforzaron la autoestima y percepción del control; la reevaluación positiva o reestructuración cognitiva predijeron la efectividad positiva, la autoeficacia, la autoestima y la integración social de forma estable; el apoyo social instrumental y afectivo predijeron un efecto sobre la afectividad y estado de ánimo positivo y por su parte la expresión emocional se asocia positivamente con la efectividad positiva, la autoestima y control a medio plazo, así como una mayor integración social de forma estable. Dentro de estas maneras de afrontamiento y adaptación psicosocial (Laux y Weber, 1991) se encuentra el metaanálisis de Penley et al. (2002), en el cual encontraron una asociación positiva entre el afrontamiento focalizado

²⁹ La afectividad designa una fenomenología tanto personal como relacional. Oliveira, Rodríguez y Touriñan (2006) sugieren que una tonalidad afectiva estable entre emoción y sentimientos genera unidad en las personas y promueve su integración como seres humanos.

en el problema con indicadores globales de salud, especialmente para la salud psicológica.

El metaanálisis de Compas et al. (2001) encontró que este estilo se asociaba a menor ansiedad y estrés, menores problemas de ajuste social y la asociación con el rendimiento académico eran positivos. En búsqueda de apoyo social Skinner et al. (2003) encontraron en sus estudios que el 54% de las personas utilizan la búsqueda de contacto y consuelo, así como la ayuda instrumental o consejo y apoyo espiritual para enfrentar y tratar de modificar un estado de ánimo negativo.

En el meta-análisis de Compas et al., (2002) en la combinación de la búsqueda de apoyo con la expresión emocional y la resolución de problemas, encontraron una asociación más positiva que los estudios de Skinner et al. (2003) con el ajuste psicosocial, en otras palabras, la búsqueda de apoyo relacionada con la resolución de problemas se asociaba a menores síntomas de ansiedad y depresión.

En cuanto a la huida/evitación la cual incluye la desconexión o evitación cognitiva y/o conductual, evitación del problema, desconexión voluntaria y huida, los meta-análisis de Compas et al., (2001) y de Penley et al., (2002) confirmaron que estas estrategias se asociaban a mayor ansiedad, depresión, menor ajuste social y a la enfermedad. En cuanto la regulación afectiva Skinner et al., (2003) identificaron que los intentos activos de influir sobre el estrés emocional y expresar constructivamente las emociones en el momento y lugar adecuados, de manera que los recursos sociales que la persona tiene disponibles queden protegidos sin que la confianza en uno mismo quede disminuida, se relacionan con actividades como la relajación, el ejercicio físico como estimulador del nivel energético o formas activas de modificación del malestar (por ejemplo, salir a dar un paseo). Consideradas partes de las actividades de autocontrol junto con conductas de autorregulación (Folkman y Moskowitz, 2004).

Por todo lo anterior, podríamos concluir que los estilos que favorecen la salud física y mental son el afrontamiento directo de focalización y colectivo, en la focalización directa, se deja de lado las demás actividades y se concentra en lo sucedido y el colectivo se asocia a mayor integración social; los cuales representan índices menores de estrés y ansiedad, así como ade-

cuado ajuste social, lo cual se ve representado en mayor rendimiento académico. No así la evitación del problema que representa mayor desajuste en la salud, generando niveles más altos de estrés y ansiedad impactando directamente en el rendimiento académico.

Cabe agregar que los factores no cognitivos en el aprendizaje, el éxito académico, social y profesional; la resiliencia y el afrontamiento son determinantes en la conducta frente al estrés académico.

5.5 RESILIENCIA EN UN AMBIENTE EDUCATIVO.

La resiliencia es una de las variables más estudiadas en la actualidad por las implicaciones que tiene para la prevención y la promoción del desarrollo humano. Caracteriza a aquellas personas que, a pesar de nacer y vivir en situaciones de riesgo, se desarrollan psicológicamente sanos y exitosos.

Para Rutter (1993) la resiliencia se ha convertido en tópico de investigación debido a que está asociada a la salud mental y a los mecanismos de adaptación al entorno por parte del individuo; está relacionada con la confianza, el optimismo ante la adversidad porque permite al individuo reconocer sus propias posibilidades, confiar en la ayuda que pueda obtener de los demás y el manejo de las contingencias situacionales ante las cuales debe saber resistir y acometer, preservando la calidad de vida (Werner, 1989).

Estudios como el llevado a cabo en la Universidad Autónoma de Colombia, exploraron las dimensiones de la resiliencia, las correlaciones de ésta con la edad, el estrato socioeconómico y las diferencias por género. Los hallazgos de estos estudios proporcionan evidencia sobre que la resiliencia en estudiantes universitarios no parece estar asociada con la edad de estos, con su rendimiento académico, el estrato económico del que proceden, pero sí parece existir diferencia con respecto al género, pues las mujeres parecieran mostrarse más resilientes que los hombres ante las exigencias del proceso educativo universitario (Álvarez y Cánceres, 2010).

Por otro lado, un estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México, indagaron las diferencias en creencias sobre la responsabilidad y capacidad de recuperación personal o resiliencia entre docentes y alumnos y su relación con el desempeño académico, y el manejo eficaz en la interacción con alumnos en el aula. Los grupos de estudio fueron separados en profesores

preferidos por los alumnos con mejores evaluaciones al desempeño (8.5) y profesores no preferidos con promedios (8.4 o menores). Encontraron que los profesores no preferidos tienen más capacidad de recuperación personal o resiliencia en el desempeño laboral pero también menos capacidad para diversificar estrategias cognitivas y emocionales o rigidez (Riveros y Trejo, 2012).

5.6 INSTRUMENTOS DE MEDICION EN EL SECTOR EDUCATIVO

Desde el surgimiento del concepto de inteligencia emocional, y las expectativas en que éste genera como predictor significativo del funcionamiento social y personal del individuo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005) se empezaron a realizar estudios en diferentes partes del mundo dentro del sector educativo creando instrumentos de medición que mejor se adaptaran para representar la realidad, generándose múltiples publicaciones.

TABLA 2 INSTRUMENTOS DE MEDICION UTILIZADOS

VARIABLE	CONCEPTO (AUTORES)	HERRAMIENTA	QUE MIDE
<p style="text-align: center;">I N T E L I G E N C I A</p> <p style="text-align: center;">E M O C I O N A L</p>	<p>Habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1997).</p>	<p>Emotional Intelligence Scale (WLEIS). Davies M, Stankov y Roberts R.D. (1998)</p>	<p>4 área de inteligencia emocional (ámbito laboral)</p> <p>AUTOEMOCION “Yo realmente entiendo lo que siento” Evalúa la capacidad del individuo para entender y expresar sus propias emociones</p> <p>EVALUACION EMOCIONAL. “Yo identifico el comportamiento emocional en mis compañeros”</p> <p>Mide la capacidad de los grupos de percibir y entender las emociones de su comportamiento.</p> <p>EL USO DE LA DIMENSION EMOCIONAL. “Yo siempre me considero una persona competente”</p> <p>Denota la capacidad del individuo de utilizar con eficacia sus emociones distinguiéndolas hacia actividades constructivas y el rendimiento personal.</p> <p>DURACION DE LA EMOCION. “Yo elijo pensamientos de bienestar regularmente, ante los conflictos”</p> <p>Indica la capacidad de regular los impulsos y las emociones desagradables, de tolerar la frustración y de saber esperar las gratificaciones.</p>

VARIABLE	CONCEPTO (AUTORES)	HERRAMIENTA	QUE MIDE
I N T E L I G E N C I A E M O C I O N A L	<p>EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST (MSCEIT)</p> <p>El modelo de habilidades propuesto por Mayer y Salovey, 1997, define la Inteligencia Emocional como capacidad de controlar y regular los sentimientos de uno mismo y de los demás, completando la capacidad de razonar sobre las emociones y la capacidad de utilizar las emociones para mejorar el pensamiento. (Mayer, 2009) y utilizarlos como guía del pensamiento y de la acción. (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).</p>	<p>EMOTIONAL INTELLIGENCE TEST (MSCEIT)</p> <p>AREAS DEL MSCEIT INTELIGENCIA EMOCIONAL EXPERIENCIAL (CIEX) Describe el grado en el que uno se adentra en la experiencia emocional, la reconoce, la compara con otras sensaciones y comprende cómo interacciona con el pensamiento (Mayer, 2009).</p> <p>INTELIGENCIA EMOCIONAL ESTRATÉGICA (CIES) Indica el grado en el que uno puede comprender los significados emocionales, sus implicaciones en las relaciones y cómo manejar las emociones de uno mismo y de los demás (Mayer, 2009; p.38)</p>	<p>RAMAS DEL MSCEIT PERCEPCION EMOCIONAL (CIEP) indica la capacidad de un individuo para identificar acciones. ¿presta atención a los estados de ánimo de los demás? (caras, dibujos), consiste en evaluar el nivel de conciencia sobre el entorno emocional.</p> <p>FACILITACION EMOCIONAL (CIEF) Indica la utilización de las emociones para ayudar a fomentar las ideas. ¿puede cambiar con facilidad como se siente? (facilitación, sensaciones), revela como el estado de ánimo puede influir sobre la forma de pensar, recordar y tomar decisiones.</p> <p>COMPRESION EMOCIONAL (CIES) Indica el conocimiento de uno mismo sobre las emociones. ¿Qué pasaría si...? -escenarios emocionales alternativos- (cambios, combinaciones), aptitud para una buena comprensión de las transiciones emocionales.</p> <p>MANEJO EMOCIONAL Indica la capacidad de regulación emocional. ¿Tiende a utilizar sus sentimientos de forma asertiva, en lugar de actuar sobre ellos sin pensar? (manejo emocional, relaciones emocionales) aptitud para reconocer los datos e informaciones de las emociones y los sentimientos propios y el entorno.</p> <p>El área experiencial (percepción y facilitación) está más relacionada con los sentimientos. Al percibir emociones en los demás y el factor facilitación se refiere a la habilidad para usar las emociones para mejorar nuestro pensamiento.</p> <p>El área estratégica (comprensión y manejo) tiene que ver con la capacidad para evaluar y planear acciones gracias a la información proporcionada por los sentimientos y emociones.</p>

VARIABLE	CONCEPTO (AUTORES)	HERRAMIENTA	QUE MIDE
<p style="text-align: center;">A F R O N T A M I E N T O</p>	<p>Esfuerzos cognitivos y comportamentales para controlar, reducir o tolerar las demandas internas y/o externas creadas por una transacción estresante (Lazarus y Folkman 1986).</p> <p>Es una preparación para la acción, que se moviliza para evitar los daños del estresor. Fernández-Abascal y Palmero (1999).</p>	<p>Ways of Coping Instrument (WCI).</p> <p>4 FORMAS DE AFRONTAMIENTO.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ACCION DIRECTA. 2. INHIBICION DE LA ACCION. 3. BUSQUEDA DE LA INFORMACION 4. INTRAPSIQUICO O COGNITIVO 	<p>CUESTIONARIO ENFOCADO A LA EMOCION Y A LA RESOLUCION DE PROBLEMAS.</p> <p>El WCI de Lazarus y Folkman (1984), evalúa el afrontamiento haciendo que las personas reconstruyeran situaciones estresantes recientes y describieran lo que pensaron, sintieron e hicieron en el momento.</p> <p>También se incluyen cuatro formas básicas de afrontamiento: acción directa, inhibición de la acción, búsqueda de información y una categoría compleja designada como afrontamiento intrapsíquico o cognitivo.</p> <p>El análisis factorial de los modos de afrontamiento distingue factores dirigidos a la resolución del problema (desarrollo de estrategias cognitivas y conductuales como son conseguir varias soluciones, buscar información y realizar un plan de acción y seguirlo) y factores dirigidos a la emoción (que influyen la búsqueda de apoyo social emocional, el distanciamiento, la evitación, la acentuación de los aspectos positivos de la situación y el autorreproche) (Lazarus & Folkman, 1986).</p>

Fuente: Elaboración propia

VARIABLE	CONCEPTO (AUTORES)	HERRAMIENTA	QUE MIDE
<p style="text-align: center;">A F R O N T A M I E N T O</p>	<p>Charot y Sandín (1993) realizaron un versión modificada y mejorada del WCI (Ways of Coping Instrument), denominada Escala de Estrategias de Coping-Revisado (EEC-R)</p>	<p>Escala de Estrategias de Coping-Revisado (EEC-R)</p>	<p>Este instrumento está compuesto por nueve escalas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. focalización en la situación del problema. 2. autocontrol 3. reestructuración cognitiva 4. búsqueda de apoyo social 5. religión o espiritualidad 6. búsqueda de apoyo profesional 7. auto focalización negativa 8. expresión emocional 9. evitación. <p>Los estilos de afrontamiento pueden focalizarse en el problema, en la emoción o en la valoración de la situación.</p> <p>Los esfuerzos cognitivos o comportamentales pueden darse de manera activa, pasiva o evitativa; activa al movilizar esfuerzos para los distintos tipos de solución de la situación, pasiva al basarse en no hacer nada directamente sobre la situación y esperar que cambien las condiciones, y de manera evitativa, intentando evitar o huir de la situación y/o de sus consecuencias (FernándezAbascal & Palmero, 1999).</p>

Fuente: Elaboración propia

VARIABLE	CONCEPTO (AUTORES)	HERRAMIENTA	QUE MIDE
R E S I L I E N C I A	<p>Es la capacidad de prevalecer, crecer, ser fuerte, y hasta triunfar a pesar de las adversidades (Rutter, 1985).</p> <p>Es una inferencia basada en las diferencias individuales respecto a la respuesta al estrés o adversidad (Rutter, 2007).</p> <p>Es una adaptación para circunstancias extenuantes, o bien como el logro del éxito en tareas propias del desarrollo en la presencia de retos graves (Masten y Reed, 2002).</p> <p>Capacidad para exhibir respuestas adaptativas ante condiciones de riesgo (Gaxiola y Frías, 2007).</p>	<p>Escala de Resiliencia (ER)</p> <p>Identifica el grado de resiliencia individual, considerado como una característica de personalidad positiva que permite la adaptación del individuo Bennett et al. (1998).</p>	<p>El grado de resiliencia individual por factores.</p> <p>FACTOR I. COMPETENCIA PERSONAL. (indica autoconfianza, independencia, decisión, invencibilidad, poderío, ingenio y perseverancia)</p> <p>FACTOR II. ACEPTACION DE UNO MISMO Y DE LA VIDA. Representa adaptabilidad, balance, flexibilidad y una perspectiva de vida estable. Las características de resiliencia observadas en estos factores son:</p> <p>ECUANIMIDAD: considerada como la perspectiva balanceada de su propia vida y experiencias; connota la habilidad de considerar las experiencias y tomar las cosas como vengan con tranquilidad; por ende, se moderan las respuestas extremas ante la adversidad.</p> <p>PERSEVERANCIA: Persistir a pesar de la adversidad o desaliento, connota un fuerte deseo de continuar luchando, permanecer involucrado y de practicar la autodisciplina.</p> <p>CONFIANZA EN SI MISMO: Habilidad de depender de uno mismo y reconocer sus propias fuerzas y limitaciones.</p> <p>SATISFACCION PERSONAL: es alusiva al comprender que la vida tiene un significado y evaluar las propias contribuciones.</p> <p>SENTIRSE BIEN: referida a que la senda de vida de cada persona es única mientras que se comparten algunas experiencias.</p>

Fuente: Elaboración propia

VARIABLE	CONCEPTO (AUTORES)	HERRAMIENTA	QUE MIDE
R E S I L I E N C I A		Inventario de Resiliencia (IRES) Gaxiola et al., 2011) 1. Identificación de los riesgos a los que se encuentran sometidas las personas. 2. Medición de sus características disposicionales individuales. 3. Evaluación de las competencias (logros y metas).	DIMENSIONES DE CARÁCTER DISPOSICIONAL 1. Afrontamiento 2. Actitud positiva 3. Sentido del humor 4. Empatía 5. Flexibilidad 6. Perseverancia 7. Religiosidad 8. Autoeficacia 9. Optimismo 10. Orientación a la meta.

Fuente: Elaboración propia

VARIABLE	CONCEPTO (AUTORES)	HERRAMIENTA	QUE MIDE
C A L I D A D D E V I D A P A R A E L T R A B A J O	<p>Calidad de Vida Laboral, "concepto multidimensional que se integra cuando el trabajador, a través del empleo y bajo su propia percepción, ve cubierta las necesidades personales; soporte institucional, seguridad e integración al puesto de trabajo y satisfacción por el mismo, identificando el bienestar conseguido a través de su actividad laboral y el desarrollo personal logrado, así como la administración de su tiempo libre (González, Hidalgo, Salazar y Preciado, 2010).</p>	<p>CVT-GOHISALO. Mide separadamente siete dimensiones</p>	<p>SOPORTE INSTITUCIONAL PARA EL TRABAJO (SIT). Elementos del puesto de trabajo que son aportados por la institución como estructura que da forma y soporta el empleo, agrupando sus indicadores en los subdimensiones de procesos de trabajo, supervisión laboral, apoyo de los superiores, evaluación del trabajo y oportunidades de promoción.</p> <p>SEGURIDAD EN EL TRABAJO (ST). Características del empleo que se relacionan con las condiciones que se brindan al trabajador firmeza en su relación con la institución que incluye subdimensiones: la satisfacción por la forma en que están diseñados los procedimientos de trabajo, ingresos o salarios, los insumos para la realización del trabajo, los derechos contractuales de los trabajadores y el crecimiento de sus capacidades individuales a través de la capacitación.</p> <p>INTEGRACION AL PUESTO DE TRABAJO (IPT). Inserción del empleado en el trabajo como una de sus partes, en total correspondencia; e incluye aspectos (subdimensiones de pertinencia, motivación y ambiente de trabajo.</p> <p>SATISFACCION POR EL TRABAJO (SAT) Se entiende como la sensación global del agrado o gusto que el trabajador tenga con respecto a su empleo, e incluye indicadores agrupados en los siguientes tipos subdimensiones: dedicación al trabajo, orgullo por la institución, participación en el trabajo, autonomía (entendida como uso de habilidades y creatividad en el trabajo), reconocimiento y autovaloración.</p>

VARIABLE	CONCEPTO (AUTORES)	HERRAMIENTA	QUE MIDE
			<p>BIENESTAR LOGRADO A TRAVES DEL TRABAJO (BLT). Se entiende como el estado mental o psicológico de satisfacción de necesidades relacionadas con la manera de vivir, incluyendo el disfrute de bienes y riquezas logrados gracias a la actividad laboral. Sus dimensiones son: identificación con la organización, beneficios del trabajo del ocupado por otros, satisfacción por la vivienda, evaluación general y evaluación de la nutrición.</p> <p>DESARROLLO PERSONAL DEL TRABAJADOR (DP). Proceso de incremento de aspectos personales relacionados con su actividad laboral; se valora a través de los siguientes subdimensiones: logros, expectativas de mejora y seguridad personal.</p> <p>ADMINISTRACION DEL TIEMPO LIBRE (ATL). Definido como la forma en que se disfruta de la vida en el horario en que no se realizan actividades laborales. Evalúa los subdimensiones de planificación del tiempo libre, y equilibrio entre trabajo y vida familiar.</p>

Fuente: Elaboración propia

Para efectos de este trabajo se utilizaron dos instrumentos; la Escala de Estrategias de Afrontamiento (Coping)-Revisado (EEC-R) en la versión en español por considerar de mayor adaptación a la población adulta de estudio, participantes de 25 a 60 años y con adecuada validez factorial, de constructo y predictiva con propiedades psicométricas adecuadas para académicos universitarios; CVT-GOHISALO. El presente instrumento cuenta con niveles de confiabilidad y validez adecuados para ser utilizado en el contexto mexicano y tiene como objetivo evaluar la percepción de Calidad de Vida en el Trabajo (CVT) de académicos universitarios

CAPITULO 6 METODOLOGIA

6.1 ANTECEDENTES

En el caso de Calidad de vida en académicos docentes se han encontrado pocas investigaciones relacionadas con el tema, una es realizada por la universidad de Alicante, España, en la que se indaga la satisfacción laboral de los profesores universitarios como parte de un estudio sobre calidad de vida laboral (Herranz, Reig, Cabrero, Ferrer y González, 2007). Este estudio se aplicó a 336 docentes a través de cuestionarios auto administrados vía correo electrónico, valorando el grado de satisfacción laboral en cuanto a la relación con los estudiantes y compañeros, la situación académica y sus posibilidades de promoción. Los resultados obtenidos evidenciaron que en general se da una valoración positiva en relación con las variables medidas y las actividades que mayor satisfacción generan son la relación con los estudiantes y la docencia como tal, además no encontraron diferencias significativas con relación a la edad u otras variables sociodemográficas, sin embargo, en cuanto a la relación con los compañeros de trabajo, las mujeres perciben una mejor relación que los hombres.

Otro estudio realizado por Guevara y Domínguez (2011) “Calidad de vida del docente universitario visto desde la complejidad”. Donde el concepto de calidad de vida es tomado como la percepción del individuo sobre su posición en la vida, en el contexto de la cultura y sistema de valores en el cual vive y con relación a sus objetivos, expectativas, estándares e intereses. Además de resaltar la necesidad de ver la calidad de vida desde una perspectiva sistémica donde se integre el bienestar percibido y el contexto social. Identificaron que la calidad de vida del docente universitario emerge como una realidad en deterioro progresivo respecto a los componentes socioeconómicos, de salud mental y satisfacción laboral y como compensadores el trabajo, la recreación, el apoyo social y familiar tendrían mayor relevancia en el impacto de ésta al aplicar los principios de complejidad. Concluyen que la calidad de vida se debe abordar desde múltiples perspectivas

con amplitud de criterio y con la concepción sistémica y compleja de la realidad, para configurar la red de interrelaciones de sus múltiples componentes.

En México, Verdugo, Guzmán, Moy, Meda y González (2008) realizaron una investigación con el objetivo de identificar los factores que influyen en la calidad de vida de los docentes universitarios, se evaluaron aspectos como satisfacción laboral, familiar, comunitaria, con la vivienda, salud, relaciones sociales y vecinales; finalmente llegaron a la conclusión de que los docentes perciben su calidad de vida en términos de satisfactorio y muy satisfactorio y que la variable que puede cambiar dicha percepción es aquella relacionada a factores de salud.

Estas investigaciones reflejan los elementos más importantes a considerar en relación con la calidad de vida, pero también la necesidad de profundizar o ampliar investigaciones en el tema.

En este sentido la calidad de vida laboral es un concepto que se empieza a abordar desde diferentes aspectos y a pesar de que son pocos los estudios en relación con la calidad de vida laboral de docentes universitarios, se puede observar que por lo general hay una percepción positiva de la calidad de vida en esta profesión. Así mismo son indudables los efectos que trae para una organización, el interés y la gestión en torno a la calidad de vida de los colaboradores.

Por otro lado, sobre la capacidad de afrontamiento de las emociones negativas, que impactan para el bienestar docente, representado como mejor calidad de vida, se cita a Fernández-Montalvo (1999), el cual argumenta que en la sociedad actual una gran parte del tiempo se dedica al trabajo lo cual, no es sólo una actividad dirigida a ganar dinero, sino que constituye una parte importante de la propia identidad, su realización es imprescindible para integrarse en el medio socio-cultural, para ser aceptado por los demás

como un sujeto de pleno derecho y para conquistar la libertad personal a través de la independencia económica.

Las condiciones en las cuales, se ejerce un trabajo son factores importantes en la salud del trabajador. Las relaciones interpersonales, el salario y la seguridad, entre otros, son aspectos importantes que ejercen una gran influencia sobre el bienestar psicológico, en la satisfacción laboral y la auto compensación. Como se demuestra en la investigación de Salguero (2006) “perfil motivacional para el trabajo del docente” donde analiza el perfil de motivación para el trabajo, relación entre las variables demográficas (sexo, edad) y situacionales (experiencia laboral y educación formal) con el perfil de motivación para el trabajo. Consideró también estrategias de orden interno, (necesidades de poder, logro, afiliación, reconocimiento o autorrealización). Concluyó que el perfil motivacional podría contribuir con la creación de estrategias para los docentes que permitan armonizar los intereses de éstos y los de la institución en pro de mejorar los niveles de productividad y satisfacción del personal académico. El grado en que un empleado reúne estos elementos motivacionales está fuertemente vinculado al grado de satisfacción laboral y de salud de los docentes.

Por su parte, para Toro (1985) el perfil motivacional del trabajo, está definido como aquellos conceptos que, afectados por las habilidades, se constituyen en principios, creencias, valores o actitudes que logran influir sobre el desempeño porque actúan sobre las preferencias. En consecuencia, las emociones y sentimientos matizan dichos conceptos y refuerzan su valor motivacional.

En este marco de referencia cabe enfatizar, que las aportaciones de cada trabajador en una organización son la clave para la satisfacción de las necesidades humanas; lo que el docente hace, los logros de su desempeño, el impacto de sus esfuerzos, el rendimiento constituye finalmente, la consideración importante para que esté satisfecho con su trabajo. Lo que podría suponer, que en algunos docentes los síntomas de mal humor, cansancio prolongado, ansiedad, apatía, desmotivación o las emociones negativas que

experimentan son producto del desgaste físico y emocional por su labor docente en la sociedad actual. En este sentido García y Dolan (2005) consideran estos estados como estrés profesional lo cual constituye hoy día una gran preocupación, puesto que, un elevado número de personas están cada vez más conscientes de que su calidad de vida depende en gran parte de las condiciones de su trabajo.

En un estudio realizado por Matud y García (2002) encontró que la insatisfacción laboral y los cambios negativos e incontrolables en la presión del trabajo correlacionan con sintomatología del tipo somático, depresiva, ansiedad e insomnio. Cabe destacarse que, en el ámbito del trabajo docente, como consecuencia de la situación integral del grado de satisfacción de los profesores, los índices de absentismo y bajas laborales implican un alto costo para la administración educativa (Morianana y Heruzo, 2004).

Por su parte Segurado y Argulló (2002) argumentan que gracias al movimiento de los setentas por humanizar el entorno de trabajo y de la idea de desarrollar el factor humano y mejorar la calidad de vida, este tema logra posicionarse tanto en los EEUU como en Europa que intensifica su corriente en la humanización del trabajo, lo que genera diferencias ideológicas entre ambos planteamientos. De acuerdo con Segurado y Argulló (2002) el estudio de la calidad de vida se ha venido abordando bajo dos amplias perspectivas teórico-metodológicas, una hace referencia a la CVL del entorno del trabajo y la otra a la CVL psicológica. Estas perspectivas se diferencian en cuanto a los objetivos que persiguen en su propósito para mejorar la calidad de vida.

En relación con la CVL del entorno de trabajo su objetivo es mejorar la CVL mediante el logro de intereses organizacionales y la CVL psicológica su interés es por el trabajador, aquellos elementos que agrupan las distintas situaciones en las que participa el individuo dentro de la organización, es decir aspectos subjetivos (satisfacción, bienestar, expresión emocional, seguridad percibida, productividad personal y salud percibida) mientras que la

CVL del entorno está condicionada a aspectos del trabajo y a elementos estructurales de la organización para alcanzar mayor productividad y eficiencia organizacional (organización del trabajo, perfil de puestos, horarios, salarios, seguridad laboral, salud, etc.).

Chiavenato(2008) denota que la calidad de vida laboral, no sólo está en función de características individuales o situacionales, sino también por la actuación sistémica entre las características individuales y organizacionales, como son; la satisfacción con el trabajo ejecutado, las posibilidades de futuro dentro de la organización, el reconocimientos por los logros alcanzados, el salario percibido, las prestaciones recibidas, las relaciones humanas dentro del equipo de trabajo, el entorno psicológico y físico del trabajo, entre otros.

Para efectos de este trabajo se retomó la definición de calidad de vida laboral de los autores del instrumento aplicado, quienes la definen como “un concepto multidimensional que se integra cuando el trabajador a través del empleo y bajo su propia percepción, ve cubiertas las necesidades personales de soporte institucional, seguridad e integración al puesto de trabajo y satisfacción por el mismo, identificando el bienestar conseguido a través de su actividad laboral y el desarrollo personal logrado, así como la administración de su tiempo libre (González, et al. 2010) en virtud de que considera tanto los aspectos personales como de la organización.

6.2 MÉTODO

6.2 JUSTIFICACIÓN.

El ser humano es reconocido como el factor más importante en cualquier organización, llamado por Penrose (1959) recursos intangibles ya que no cuentan con un soporte físico, su importancia se basa en información y conocimientos, siendo estos sustentos para su ventaja competitiva de la entidad, pero además que genera un gran potencial al funcionamiento, en términos de productividad en cuanto al desempeño y mejora de los procesos. Esto permite concebir la importancia de contar con un personal o recurso humano en las condiciones óptimas de tender por una calidad de vida adecuada y acorde a la esencia biopsicosocial del ser humano. La calidad de vida laboral entonces es una filosofía de gestión que mejora la dignidad del empleado, realiza cambios culturales, sociales y brinda oportunidades de desarrollo y progreso personal (Guerrero, Cañedo, Rubio y Fernández, 2006).

Actualmente el aspecto humano recobra importancia y es desde allí que se deben generar condiciones propicias para el desempeño de las funciones y así mismo, para la calidad de vida en el empleado. La organización, se convierte entonces en la responsable de proporcionar un ambiente de trabajo adecuado y un entorno favorable que genere satisfacción laboral, bienestar, motivación y compromiso, entre otros.

6.4 PREGUNTAS DE INVESTIGACION

Las preguntas de investigación y objetivos que guiaron este trabajo fueron:

1. ¿Cuál es el grado de satisfacción percibida por los docentes universitarios relacionada a su calidad de vida laboral y respuestas de afrontamiento?
2. ¿Cómo son percibidas las emociones en la labor docente al respecto de su calidad de vida laboral?

6.5 OBJETIVO GENERAL

El presente trabajo busca describir la Calidad de Vida laboral de los docentes universitarios y sus estrategias de afrontamiento ante problemas o situaciones estresantes y que factores de éstos se encuentran con mayor representatividad en los participantes

Objetivos Específicos:

1. Comprender cómo entienden los docentes sus emociones y el papel que tienen en su labor docente.
2. Identificar por medio del instrumento CVT-GOHISALO las dimensiones más representativas en la calidad de vida laboral de los docentes universitarios.
3. Identificar por medio del instrumento Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M), las dimensiones de afrontamiento que más se relacionan con la calidad de vida laboral de los docentes universitarios.
4. Analizar el grado de satisfacción laboral que se presenta en relación con cada una de las dimensiones propuestas.

5. Identificar las actividades de afrontamiento emocional dentro del aula de los docentes universitarios.
6. Identificar mediante entrevista cómo perciben su labor docente en cuanto a su calidad de vida laboral

6.6 Diseño

El presente estudio está dentro de la modalidad **No Experimental** por que se realizó sin manipular deliberadamente las variables. Por otro lado, la presente investigación fue un estudio con enfoque mixto. Fue cualitativo mediante una encuesta para identificar los significados que los profesores dan a las emociones y el papel que tienen en su calidad de vida laboral como docentes. **Descriptivo- Exploratorio:** Por considerarlo más cercano a la realidad (observaciones, interpretación de datos, verificación de componentes para reportar hallazgos), que pretende darnos una visión general de la realidad y **Transversal:** porque se recolectaron datos en un sólo momento y período de tiempo, según Bryman y Bell (2012) el estudio transversal implica la recopilación de datos en más de un caso y en solo punto en el tiempo para recopilar datos cuantitativa o cuantificables en relación con 2 o más variables para analizar patrones de asociación.

De esta manera, la investigación tuvo como propósito describir la calidad de vida laboral de los docentes universitarios y sus formas de afrontamiento ante problemas o situaciones estresantes y qué factores de éstas, se encontraban con mayor representatividad en los participantes.

6.6.1 PARTICIPANTES

Participaron 40 docentes universitarios de un total de 1501 de la modalidad de Tiempo completo y Asignatura de la Facultad de Contaduría y Adminis-

tración de la Universidad Nacional Autónoma de México, que se encontraban laborando en el periodo del semestre 2016-1. La muestra es no probabilística, sino intencional, ya que la selección de los participantes es por conveniencia y su participación fue voluntaria.

La población que participó en la encuesta estuvo conformada por 10 profesoras y 10 profesores, con rangos de edad, de 26 a 53 años, situación laboral 50% tiempo completo y 50% asignatura, rangos de antigüedad 5 a 11 años.

6.6.2 MATERIALES

Para la obtención de información cualitativa se aplicó un cuestionario de emociones que consto de 8 preguntas abiertas, que fue revisado y evaluado por expertos en el área para darle mayor confiabilidad a la presente investigación (ver anexo 1).

6.6.3 INSTRUMENTOS

Para la obtención de información de calidad de vida y formas de afrontamiento emocional se aplicaron dos cuestionarios, el primero construido por González et al.(2010) llamado cuestionario CVT-GOHISALO del Instituto de Salud Ocupacional de México, el cual estuvo direccionado a evaluar la apreciación que el empleado tiene frente a la calidad de vida lograda a través del trabajo, a partir de siete dimensiones y treinta subdimensiones, integradas en setenta y cuatro ítems que representaban las siguientes escalas (tabla 3) y opciones de respuesta; 0 nada satisfecho, 1 poco satisfecho, 2 satisfecho, 3 muy satisfecho y 4 máximo satisfecho. La confiabilidad del instrumento es de 0.95 en general y entre .70 y .92 en cada una de sus subescalas (ver anexo 2).

Tabla 3.

Definición de las dimensiones evaluadas por el instrumento calidad de vida CVT GOHISALO (2010) Del Inst. de Salud Ocupacional de México.

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	ÍTEMS*	ALFA DE CRONBACH
SOPORTE INSTITUCIONAL PARA EL TRABAJO (SIT)	<p>Elementos del puesto de trabajo que son aportados por la institución como estructura que da forma y soporta el empleo, agrupando sus indicadores en las subdimensiones de procesos de trabajo, supervisión laboral, apoyo de los superiores, evaluación del trabajo y oportunidades de promoción.</p> <p>Ejemplo de reactivo: <i>¿Recibo retroalimentación por parte de mis compañeros y superiores en cuanto a la evaluación que hacen de mi trabajo?</i></p>	6,19,26,27, 28,44,46,47, 48,49,50, 51,52	.925
SEGURIDAD EN EL TRABAJO (ST)	<p>Características del empleo que se relacionan con las condiciones que se brindan al trabajador firmeza en su relación con la institución que incluye subdimensiones: la satisfacción por la forma en que están diseñados los procedimientos de trabajo, ingresos o salarios, los insumos para la realización del trabajo, los derechos contractuales de los trabajadores y el crecimiento de sus capacidades individuales a través de la capacitación.</p> <p>Ejemplo de reactivo: <i>¿los problemas de salud más frecuentes de los académicos de la institución pueden ser resueltos por los servicios de salud que ofrece la misma?</i></p>	5,7,8,9, 11,13,29, 30,31,33, 61,63,72	.884

INTEGRACION AL PUESTO DE TRABAJO (IPT)	<p>Inserción del empleado en el trabajo como una de sus partes, en total correspondencia; e incluye aspectos (subdimensiones) de pertenencia, motivación y ambiente de trabajo.</p> <p>Ejemplo de reactivo: <i>¿En mi institución se respetan mis derechos laborales?</i></p>	19,28,32,33,35,48	.852
SATISFACCION EN EL TRABAJO (SAT)	<p>Se entiende como la sensación global de agrado o gusto que el trabajador tenga con respecto a su empleo, e incluye indicadores agrupados en los siguientes tipos (subdimensiones): dedicación al trabajo, autonomía (entendida como uso de habilidades y creatividad en el trabajo), reconocimiento y autoevaluación.</p> <p>Ejemplo de reactivo: <i>En relación a las oportunidades que tengo para aplicar mi creatividad e iniciativa en mi trabajo, ¿Estoy?</i></p>	1,2,3,4,14,15,16,17,20,21	.824
BIENESTAR LOGRADO A TRAVÉS DEL TRABAJO (BLT)	<p>Se entiende como el estado mental o psicológico de satisfacción de necesidades relacionadas con la manera de vivir, incluyendo el disfrute de bienes y riquezas logrados gracias a la actividad laboral. Sus dimensiones son: identificación con la organización, beneficios del trabajo del ocupado por otros, satisfacciones por la vivienda, evaluación de la salud general y evaluación de la nutrición.</p> <p>Ejemplo de reactivo: <i>¿Considero que tengo libertad para expresar mis opiniones en cuanto al trabajo sin temor a represalias de mis jefes?</i></p>	30,31,34,52	.773

DESARROLLO PERSONAL DEL TRABAJADOR (DP)	Proceso de incremento de aspectos personales relacionados con su actividad laboral; se valora a través de las siguientes subdimensiones: logros, expectativas de mejora y seguridad personal Ejemplo de reactivo: <i>¿Mi jefe inmediato (coordinador) muestra interés por la calidad de vida de sus colaboradores?</i>	44,47,49,50,53	.784
ADMINISTRACION DEL TIEMPO LIBRE (ATL)	Definido como la forma en que se disfruta de la vida en el horario en que no se realizan actividades laborales. Ejemplo de reactivo: <i>La necesidad de llevar trabajo a casa se presenta</i>	25, 55	.705
TEST COMPLETO	53 ITEMS		.967

*Se presentan los reactivos utilizados para el presente estudio. Se eliminaron 21 reactivos por ser repetitivos con otros instrumentos. Elaboración propia con base en el cuestionario de calidad de vida CVT GOHISALO (2010) Del Inst. de Salud Ocupacional de México.

Asimismo, se aplicó la Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M) Charot y Sardín (1993) construida con 98 ítems, con opciones de respuesta tipo Likert, en un rango de frecuencia de 1 a 6, donde 1 nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 frecuentemente, 5 casi siempre y 6 siempre. La confiabilidad del instrumento es de 0.953 tiene la validez y confiabilidad necesarias para medir las formas de afrontamiento emocional de profesores académicos de la facultad de Contaduría y Administración (FCA), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (ver anexo 3).

TABLA 4

Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M) Charot y Sardín (1993)

DIMENSIÓN	DEFINICIÓN	ÍTEMS*	ALFA DE CRONBACH
BÚSQUEDA DE ALTERNATIVA	Estrategia cognitiva en la que se busca analizar las causas del problema y generar alternativas de solución Reactivo ejemplo: <i>Pienso detenidamente los pasos a seguir para enfrentar el problema</i>	10,19,28,39 51,61	.860
CONFORMISMO	Estrategia cognitiva que busca tolerar el estrés resignándose con la situación Reactivo ejemplo: <i>Me resigno y dejo que las cosas pasen</i>	29,40	.610
CONTROL EMOCIONAL	Estrategia cognitivo-comportamental con la cual se busca tolerar la situación estresante a través del control de las emociones Reactivo ejemplo: <i>Me dejo llevar por la emoción del momento</i>	17, 59	.486
EVITACIÓN EMOCIONAL	Estrategia cognitivo-comportamental en la cual se evitan expresar las emociones, dada la carga emocional o la desaprobación social Reactivo ejemplo: Procuró que los otros no se den cuenta de lo que siento	1,11,20,30, 41,53,62	.795
EVITACIÓN COMPORTAMENTAL	Estrategia comportamental en la que llevan a cabo actividades o acciones que contribuyan a tolerar el problema o a eliminar o neutralizar las emociones generadas por las mismas Reactivo ejemplo: Me ocupo de muchas actividades para no pensar en el problema	2,21,31,42, 54	.695
EVITACIÓN COGNITIVA	Estrategia cognitiva en la que se busca eliminar o neutralizar los pensamientos valorados como negativos o perturbadores, a través de la distracción o la negación Reactivo ejemplo:	3,32,43,52, 63	.785

	Dejo a un lado los problemas y pienso en otra cosa		
REACCIÓN AGRESIVA	Estrategia comportamental en la que se expresa la ira y la hostilidad abiertamente como consecuencia de la frustración y la desesperación, reaccionando de manera agresiva hacia los demás, hacia sí mismo o hacia los objetos Reactivo ejemplo: Expreso mi rabia sin calcular las consecuencias	4,12,22,33 44	.818
EXPRESIÓN EMOCIONAL ABIERTA	Estrategia comportamental en las que se expresan las emociones abiertamente como una manera de neutralizar las mismas Reactivo ejemplo: Por más que quiera no soy capaz de expresar abiertamente lo que siento	45,55	.464
REEVALUACIÓN POSITIVA	Estrategia cognitiva que busca aprender de las dificultades, identificando los aspectos positivos del problema. Es una estrategia de optimismo que contribuye a tolerar la problemática y a generar pensamientos que favorecen al enfrentar la situación Reactivo ejemplo: A pesar de la magnitud de la situación tiendo a sacar algo positivo	5,13,46,56, 64	.791
BÚSQUEDA DE APOYO SOCIAL	Estrategia comportamental en la cual se expresa la emoción y se buscan alternativas para solucionar el problema con otra u otras personas Reactivo ejemplo: Pido a parientes y amigos que me ayuden a pensar acerca del problema	6,14,23,34, 47,57,65	.898
BÚSQUEDA DE APOYO PROFESIONAL	Estrategia comportamental en la cual se busca el recurso profesional para solucionar el problema o las consecuencias del mismo Reactivo ejemplo: Busco la ayuda de algún profesional para reducir mi ansiedad o malestar	7,15,24,35, 48,58,66	.858

RELIGIÓN	Estrategia cognitivo- comportamental expresada a través del rezo y la oración dirigido a tolerar o solucionar el problema o las emociones que se generan ante el problema Reactivo ejemplo: Busco tranquilizarme a través de la oración	8,16,25,36, 49,67	.890
REFRENAR EL AFRONTAMIENTO	Estrategia cognitiva que busca conocer más sobre el problema o aclara la eficacia de las alternativas, antes de enfrentar el problema Reactivo ejemplo: Hasta que no tenga claridad frente a la situación, no puedo darle la mejor solución a los problemas	26,37,68	.794
ESPERA	Estrategia cognitivo-comportamental que busca esperar que la situación se resuelva por si sola con el pasar del tiempo Reactivo ejemplo: Pienso que con el paso del tiempo el problema se soluciona	9,18,27,38, 50,60,69	.816
TEST COMPLETO	69 ITEMS		.847

*Se presentan los reactivos utilizados para el presente estudio. Se eliminaron 29 reactivos por ser repetitivos con otros instrumentos. Elaboración propia con base al cuestionario de Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M) Charot y Sardín (1993).

El instrumento es altamente confiable, con un alfa de Cronbach con la muestra conformada con 69 ítems y 14 dimensiones de .847 de confiabilidad.

En todos los casos se solicitó el consentimiento, se estableció el carácter voluntario de la participación y la colaboración de los participantes a sabiendas de que podrían retirarse del estudio sin consecuencia alguna como trabajadores.

CAPITULO 7 RESULTADOS

Para identificar cómo se conceptualiza la emoción en los profesores se les preguntó *¿Qué es para usted una emoción?* de manera abierta. Los resultados se categorizaron en cuatro categorías principales que se muestran en la figura 1

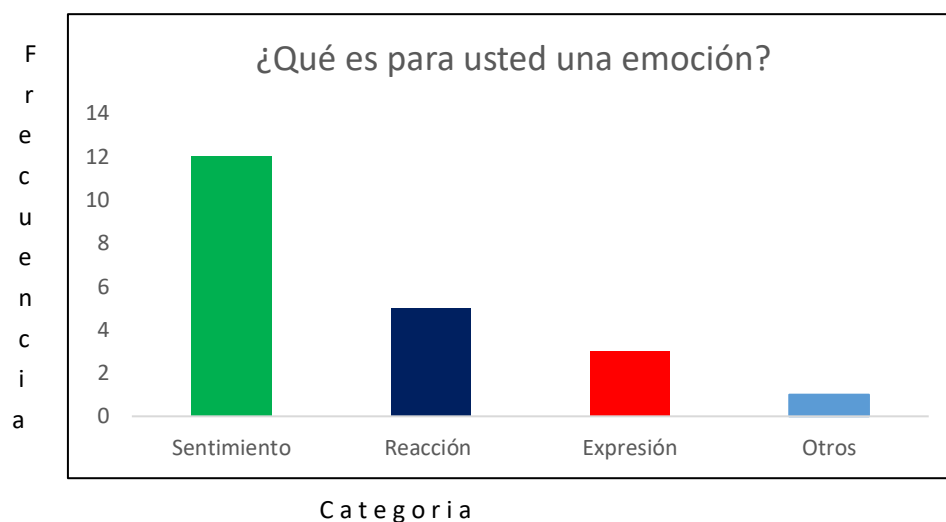


Figura 1: Categorización sobre las respuestas de los docentes sobre el significado de emoción.

Se observa que para la mayoría de los profesores la emoción representa un sentimiento, mientras que la expresión fue sólo señalada por 3 de 20 profesores. Aunque fueron respuestas menos frecuentes, hay una vinculación entre emoción, reacción y expresión en función de ésta.

Para indagar cómo identifican o reconocen las emociones los profesores se les preguntó *¿Cómo reconoce sus emociones?* de manera abierta. Los resultados se categorizaron en 7 categorías principales, que se muestran en la figura 2

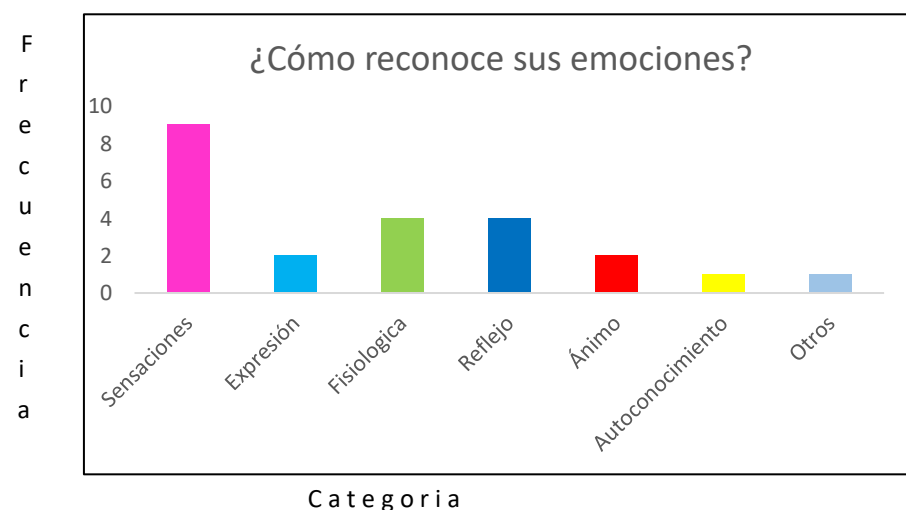


Figura 2: Categorización sobre las respuestas de los docentes sobre el reconocimiento emocional.

Se observó que, para la mayoría de los profesores, es fácil identificar las emociones a manera de sensaciones expresadas fisiológicamente. Aunque fueron respuestas menos frecuentes reflejos y como respuesta fisiológica, tienen un sentido eminentemente sensorial, mientras que autoconocimiento tiene una implicación más compleja relacionada con reconocimiento personal y aprendizaje.

Para analizar la experiencia de las emociones dentro del aula de clases, se les preguntó a los profesores *¿Qué emociones experimenta en el aula?* de manera abierta. Los resultados se categorizaron en 7 categorías principales, que se muestran en la figura 3

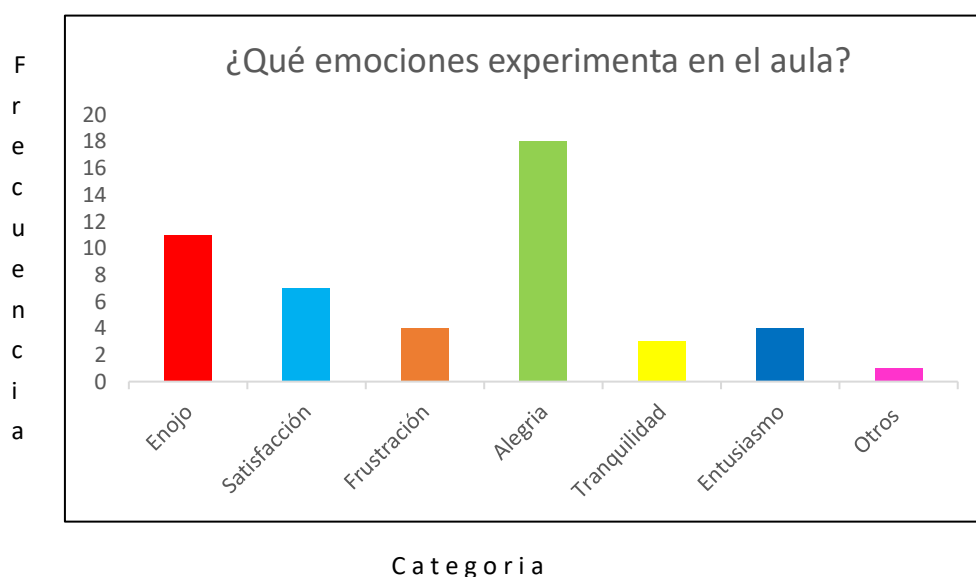


Figura 3: Categorización sobre las respuestas de los docentes de la experiencia emocional dentro del aula de clases.

Figura 3. Pregunta 3

En relación con las emociones que se experimentan en el aula, la mayoría experimenta ambivalencia entre alegría y enojo, 4 de 20, se sienten frustrados y otros tantos entusiastas y sólo 1 de 20 siente libertad íntegra. Sin embargo, fueron más las emociones positivas identificadas.

Para identificar cómo intervienen las emociones con la labor docente a los profesores se les preguntó *¿Usted considera que las emociones intervienen en su labor docente?* de manera abierta. Los resultados se categorizaron en cinco categorías principales que se muestran en la figura 4

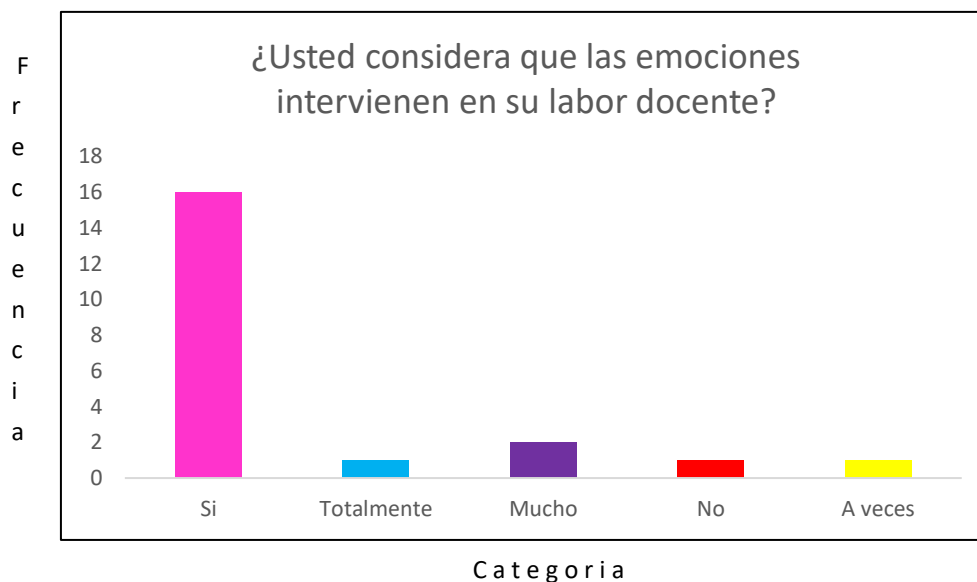


Figura 4: Categorización sobre las respuestas de los profesores de la intervención de emociones dentro del aula de clases.

En cuanto a considerar que las emociones intervienen en su labor docente, la mayoría de los profesores respondieron que sí, y sólo 1 de 20 considera que no intervienen.

Para identificar cómo impactan las emociones en los profesores se les preguntó *¿De qué manera impactan en su desempeño docente?* de manera abierta. Los resultados se categorizaron en cinco categorías principales que se muestran en la figura 5

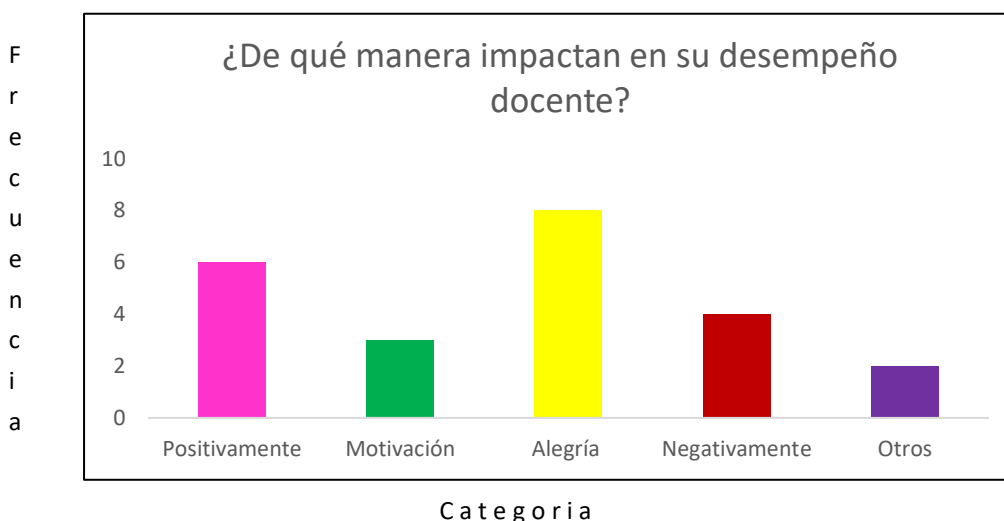


Figura 5: Categorización sobre las respuestas de los docentes del impacto de las emociones en su desempeño docente.

Como se puede observar en la figura 5, el impacto más representativo es la alegría, lo positivo y la motivación, y por otro lado 4 de 20, consideran que impactan de manera negativa.

Para analizar las diferentes historias de vida con los alumnos a los profesores se les preguntó *recuerdan situaciones en las que las acciones de los alumnos le hayan generado malestar emocional* de manera abierta. Los resultados se categorizaron en seis categorías principales que se muestran en la figura 6

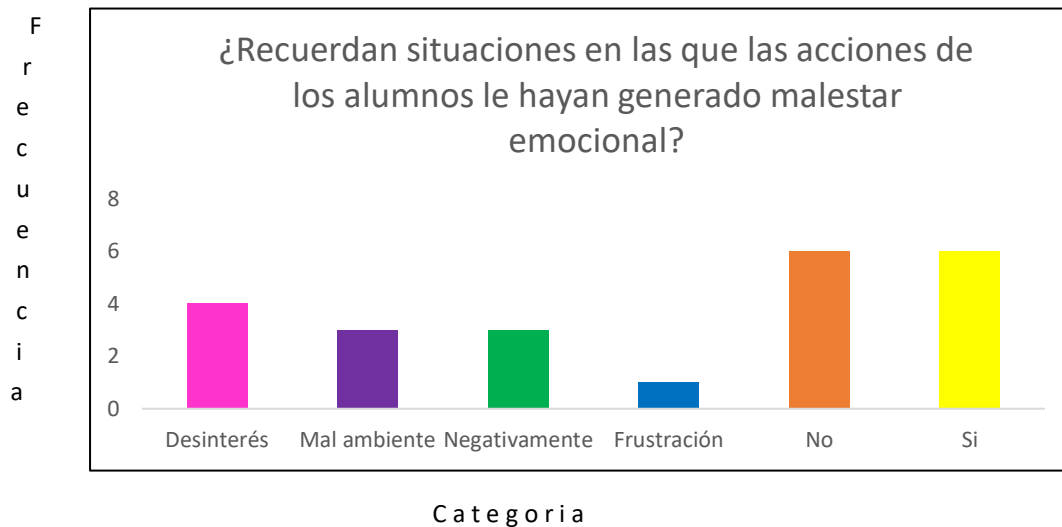
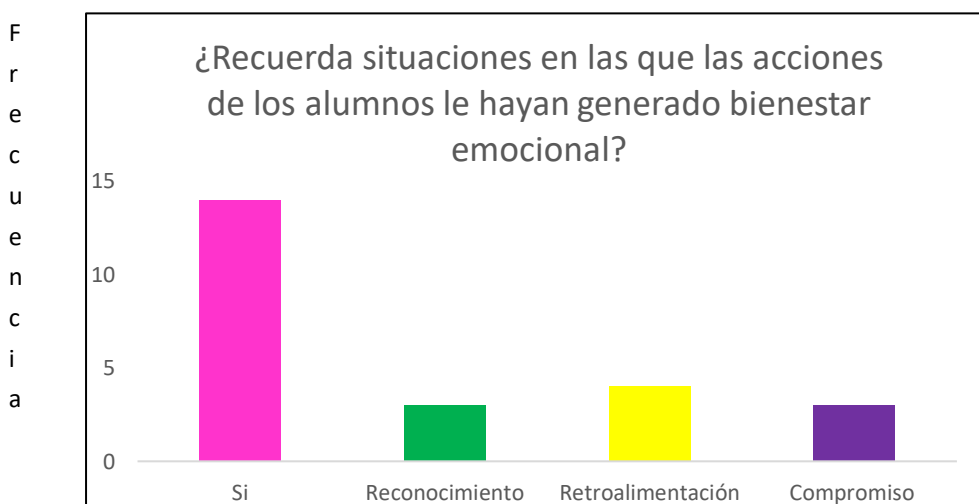


Figura 6: Categorización sobre las respuestas de los docentes de las diferentes historias de vida que les han generado malestar emocional.

La respuesta a esta pregunta tuvo la misma proporción de respuestas entre recordar tener una situación que le genere malestar y no tenerlo. Sin embargo, se observa que la mayoría de los recuerdos en que las acciones hayan generado malestar emocional son significativamente negativos, como el mal ambiente que se genera por no guardar silencio y distracción o desinterés de los compañeros.

Para analizar las diferentes historias de vida con los alumnos a los profesores se les preguntó *recuerdan situaciones en las que las acciones de los alumnos le hayan generado bienestar emocional* de manera abierta. Los resultados se categorizaron en seis categorías principales que se muestran en la figura 7

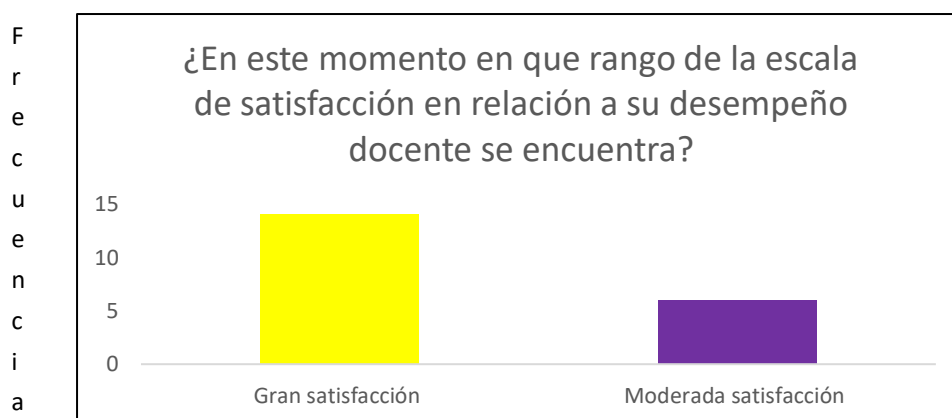


Categoría

Figura 6: Categorización sobre las respuestas de los docentes de las diferentes historias de vida que les han generado bienestar emocional.

Se puede observar en la figura 7, que la mayoría de los profesores recuerdan situaciones que les generaron emociones positivas, representado como bienestar, estas fueron principalmente sobre formas de interés de los estudiantes, como el reconocimiento a su trabajo docente, recibir retroalimentación de ellos y compromiso con su materia.

Para identificar el rango de satisfacción sentido en los profesores se les preguntó *En este momento en qué rango de la escala de satisfacción en relación a su desempeño docente se encuentra* de manera abierta. Los resultados se categorizaron en dos categorías principales que se muestran en la figura 8

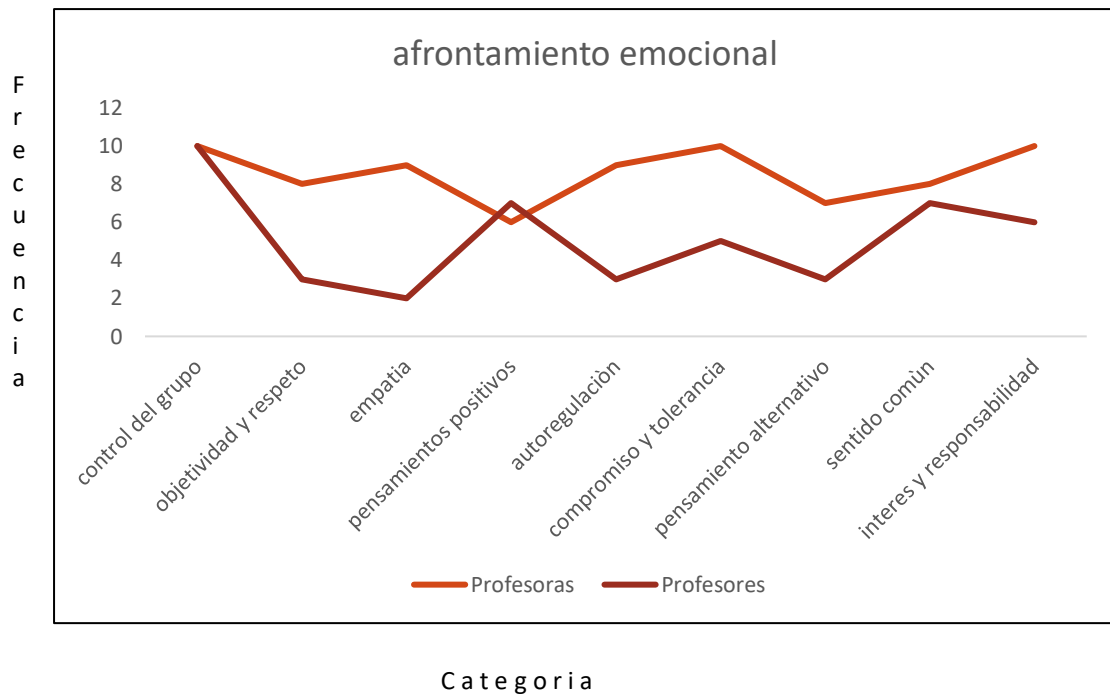


Categoría

Figura 8: Categorización sobre las respuestas de los profesores del rango de satisfacción por su desempeño.

Se puede observar que la mayoría de los profesores encuentran gran satisfacción al desempeñar su labor docente, respuestas como “es la mejor maestra que tuve este semestre”, “ es uno de los pocos profesores que se preocupan por nuestro aprendizaje”, “ profesores como usted, hacen que uno, quiera ser como usted”, etc. y sólo 4 de 20 encuentran moderada satisfacción en su ejercicio docente, sin embargo representan el 20%, por lo que no puede restársele importancia a dicho resultado.

Para identificar las formas de afrontar y resolver de forma asertiva los problemas surgidos dentro del aula de clase se analizó por género las diferentes formas de afrontamiento ante las situaciones que impactan en el malestar docente, los resultados se categorizaron en 9 categorías principales y por género.



De la figura 9, podemos observar que la mayoría de las profesoras hacen más uso de estrategias diversas y con mayor implicación de inteligencia emocional dentro del aula de clase, siendo igual la respuesta de ambos en el control del grupo, mayor en los profesores sobre el uso de pensamientos positivos y cercanas entre ambos sobre el uso del sentido común.

Para identificar la relación entre la calidad de vida laboral y las estrategias de afrontamiento de los profesores se corrió la prueba r de Spearman por tratarse de un grupo relativamente pequeño (ver tabla 5).

Tabla 5. Matriz de correlación

CALIDAD DE VIDA AFRONTAMIENTO	SOPORTE INSTITUCIONAL	SEGURIDAD EN EL TRABAJO	INTEGRACION AL PUESTO DE TRABAJO	SATISFACCION POR EL TRABAJO	BIENESTAR LOGRADO A TRAVES DEL TRABAJO	DESARROLLO PROFESIONAL DEL TRABAJADOR
BUSQUEDA DE ALTERNATIVAS		.319 NS				.533*
CONFORMISMO			.501*			
EVITACION EMOCIONAL					-.565**	
EVITACION COGNITIVA					-.503*	
REACCION AGRESIVA			-.539*	-.513*		
BUSQUEDA DE APOYO SOCIAL	.568**	.564**	.493*			.657**
BUSQUEDA DE APOYO PROFESIONAL			.448*	.512*		
ESPIRITUALIDAD						
AUTOREGULACION.			.495*	.540*		.561**

R de Spearman* \leq .5, ** \leq .01, NS No significativo.

Para la realización de este estudio, en el análisis correlacional de la Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M) Charot y Sardín (1993) y *el instrumento calidad de vida CVT GOHISALO (2010) Del Inst. de Salud Ocupacional de México.* adaptados para la población docente de una institución pública.

A continuación, se describen los resultados considerando los factores del instrumento de calidad de vida laboral:

Factor 1. A menor *Soporte institucional*, mayor *búsqueda de apoyo social*, esta estrategia podría significar que los profesores buscaran más apoyo de amigos o familiares cuando se ven sometidos por supervisión o evaluación en el trabajo académico.

Factor 2. A mayor *seguridad en el trabajo* se percibe mayor *búsqueda de apoyo social*, esta estrategia puede describirse como la secuencia de acciones orientadas a solucionar el problema, algunos autores identifican esta estrategia como planificación donde se movilizan estrategias cognitivas analíticas y racionales (Fernandez-Abascal,1999), esta estrategia está centrada en la disposición de afecto de familiares y amigos.

Factor 3. A mayor *integración al puesto de trabajo* el profesor hace mayor uso de la conformidad como estrategia de afrontamiento, así como a menor *reacción agresiva*; mayor *búsqueda de apoyo social y profesional*; así como a mayor *refreno de emociones*, el profesor se percibe más integrado al puesto de trabajo, esta estrategia de espera pasiva encuentra frecuencia en la estabilidad laboral y motivación en la labor docente.

Factor 4. A menor *Satisfacción por el trabajo*, mayor *reacción agresiva* como forma de afrontar los problemas; A mayor *búsqueda de apoyo profesional*, y *autorregulación* se percibe mayor *satisfacción por el trabajo*.

Factor 5. A mayor *Bienestar logrado a través del trabajo*, se percibe menor *evitación emocional y cognitiva*, estas estrategias podría responder a la regulación de emociones negativas desarrollas como estrategia de evitación, por lo que su presencia deteriora el bienestar logrado a través del trabajo.

Factor 6. A mayor *Desarrollo profesional del trabajador* mayor es la *búsqueda de alternativas y búsqueda de apoyo social*, así como la *autorregulación*, estas estrategias se entienden como las herramientas físicas y psicológicas que los profesores utilizan para satisfacer sus necesidades relacionadas con el bienestar y mejoran calidad de vida en el ámbito laboral académico.

7.1 CONCLUSIONES.

Los resultados obtenidos y los puntajes totales de los cuestionarios de afrontamiento de la Escala de Estrategias de Coping-Modificada (EEC-M) Charot y Sardín (1993) y *el instrumento calidad de vida CVT GOHISALO (2010) Del Inst. de Salud Ocupacional de México*. Hacen suponer que no existen problemas importantes en la calidad de vida de los profesores, sin embargo, la relación entre emociones y la clara conciencia de sí mismos no fue común. Esto puede limitar la reflexión sobre las formas de afrontamiento emocional de su propia actuación docente dentro del aula de clase, al parecer con mayor frecuencia en los profesores.

Por otro lado, los hallazgos muestran tendencias significativas de que profesores y profesoras tienen diferentes formas de afrontamiento emocional dentro del aula de clase, que las profesoras tienen mayor capacidad de resiliencia para identificar y afrontar las emociones negativas, lo cual se ve representado en una mejor calidad de vida laboral, no así el impacto que éstas tienen en el desempeño docente, como el control del grupo, no importando el género.

Otras situaciones que afectan la calidad de vida de los profesores es la falta de interés y reconocimiento que los alumnos muestran en el aula de clase, que tiene que ver con desinterés por la materia, el uso del celular y no poner atención, lo cual desestabiliza emocionalmente a los académicos generando malestar emocional representado por conductas agresivas y estados de tensión o estrés, percibiendo así menos integración a la labor docente.

En cambio, la atención y retroalimentación de los estudiantes se identifica de manera importante como generador de bienestar emocional.

Y finalmente, sí hubo relaciones moderadas y significativas entre calidad de vida laboral y afrontamiento, especialmente los estilos de afrontamiento de búsqueda de apoyo social, autorregulación y búsqueda de apoyo profesional.

Estilos como evitación emocional y cognitiva, así como reacción afectan negativamente la calidad de vida laboral.

Hubo estilos que tuvieron poca o ninguna relación con calidad de vida como la espiritualidad. Sin embargo, estos hallazgos es necesario tomarlos con cautela debido a las características de participación como lo reducido y no aleatorio de la muestra.

REFERENCIAS

- Andorno, R. (1998) *Bioética y dignidad de la persona*. Madrid
- Aristóteles (1999), *Retórica*, Madrid. GREDOS
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948) *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. 10 diciembre 1948, 217 A, III.
- Association, American Psychologist (2000). Washintong: Sixth edition .
- Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida*. Revista de Investigación Educativa., 21 (1), 7-43.
- Bonanno, G. (2004). *Loss, trauma and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events?* American Psychologist, 59, 20-28.
- Brannon, L. (2001). *Psicología de la Salud*. Madrid: PARANINFO.
- Butow, P. (2000). *psychosocial predictors of survival: metastatic breast cancer*.
- Chakravorty, B. (1989) *Mental health among school teachers*. Philadelphia. Open University Press.
- Ciarrochi J. (2006). *Emotional Intelligence in Everiday Life*. NEW YORK.
- Compas, B. (2003). *Introducción a la psicología clínica*. Mc Graw-Hill México.
- Cornejo, R. y Quiñonez M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. *revista electrónica Iberoamericana sobre calidad y eficacia y cambio en educación*, 75-80.
- Cueva, M. D.L. (1972). *El nuevo derecho mexicano del trabajo*. Tomo II, Porrúa México.
- Damasio, A. (2001). *El error de Descartes*. BARCELONA: PAIDOS.
- Damasio, A. (s.f.). En busca de Spinoza. Neurobiología de las emociones y los sentimientos. En A. Damasio, *En busca de Spinoza. Neurobiología de las emociones y los sentimientos*. Barcelona: PAIDOS.
- Darwin, C. (1965). *The Expressions of the emotions in man and animals*. Chicago; University of Chicago Press. (Original work published, 1872).
- Day, C. (2006). *La pasión de enseñar*. Madrid: NARCEA.
- De la Fuente, J. (2004) *Perspectivas recientes en el estudio de la motivación*, Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 2(1) 35-62.
- De Miguel M. (2005) *Modalidades de la enseñanza centrada en el desarrollo de competencias*. Madrid. Ministerio de educación y ciencia, Universidad de Oviedo.
- Delors, J. et al. (1996). *Educació: hi ha un tresor amagat a dins*. Barcelona : Informe por la UNESCO de la Comissió Internacional sobre Léducació per al segle XXI. Madrid. Santillana UNESCO.
- Diaz, J. (1993) *La nueva faz de la emoción, aspectos y niveles de la investigacion sentimental*. Mexico, Instituto de Investigaciones Antropologicas. UNAM 226-248.
- Die Goyanes, A. y. (2003). *el cáncer y sus tratamientos en M.D*. Madrid: Psicooncología.

- Esteve, J. (1997). La formación inicial de los profesores de secundaria. Barcelona. Ariel.
- Fernández, J. Hernandez-Mejia, R. (1993). Calidad de vida, algo más que una etiqueta de moda. *Medicina Clínica*, 57: 6-8.
- Fernández M. (2008) Desempeño docente y su relación con orientación a la meta, estrategias de aprendizaje y autoeficiencia. Perú. *Universitas Psychologica* 7, 2; 385-401.
- Fernández-Montalvo, J. y Landívar, E. (1999). Psicopatología laboral, trastornos derivados del trabajo. Universidad Pública de Navarra.
- Fierro, A. (1993). Par una ciencia del sujeto. Investigación de la personalidad. Barcelona. Anthropos.
- Fisher, W. (1984). Narration as a human communication paradigm. The case of public moral argument. *Communications Monographs*. 51 (1), 1-22.
- Flores M. y Fernández-Castro, J. (2004). Creencias de los Profesores y estrés docente en función de la experiencia profesional. *estudios de Psicología*, 343-357.
- Francoise, J. (1991). *Nous sommes programmés, mais pour apprendre*. UNESCO: Le courrier.
- Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. Montevideo. TIERRA NUEVA.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía*. México: SIGLO XXI.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout *Jornal of Social Issues*. 30,159-165
- Fowler, R. (1987). A dictionary of moder critical terms Psychology Press.
- García García, E. (1999). *Derechos humanos y calidad de vida*. Madrid: TECNOS.
- García, M. y Munch L. (2006). Fundamentos de Administración. México. TRILLAS.
- Garduño, L. Salinas, B. y Rojas M. (2005). Calidad de vida y bienestar subjetivo en México. PyV.
- Goleman, D. (1995). Inteligencia emocional. Kairós.
- Goleman, D. (1998) la meditación y los estados superiores de conciencia. Sirio, S.A.
- Gómez, J. (2006). La calidad de vida como síntesis de la complejidad. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Gross. J. y Levenson, R. (1993). *Emotional suppression: physiology, self-report, and expressive behavior*. *journal of personality and social psychology* 64(6), 970-986.
- Guyatt, G. F. (1993). Measuring health-related quality of life. *Ann Intern Med.*, 118: 622-629.
- Hernández, P. (2002). *Los moldes de la mente*. La laguna: TAFOR.
- Herranz, J. (2009). La calidad de vida, el trabajo y la salud de los profesores universitarios. España. Depto. De Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.
- Herrán (2002) el ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la Formación del profesorado. Madrid. Universitas.

- Hué, C. (2008). Bienestar docente y pensamiento emocional. Madrid: Walters Klumer
- Kane, R. y Sandretto S. (2004). An investigation into excellent tertiary teaching. Emphasizing reflective practice. *Higher Education* 47 (3), 283-310.
- Laca, F., Mejía, J., Yañez C. y Mayoral, E. (2011). Factores afectivos y de personalidad como antecedente de bienestar laboral en profesores españoles y mexicanos *Pensamiento Filosófico*. 9(16), 11-26.
- Lane, R. y. (1987). Levels of emotional awareness: a cognitive developmental theory and its application to psychopathology. *American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.
- Laux, L. y Weber H. (1991). Presentation of self in coping with anger an anxiety. *An International Approach Anxiety Research*, 3(4), 233-255.
- Lazarus R. y Folkman, S. (1986). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company (Trad. Martínez Roca, 1986).
- Lazarus, R. (1991). *Emotions and adaptations*. NEW YORK: OXFORD UNIVERSITY PRESS.
- Lorenzo, M. y Sáenz O. (1993). Organización escolar. Una perspectiva ecológica. Alcoy
- Martínez J ma. (1994). La mediación en el proceso de aprendizaje. Madrid. Bruño
- Martínez-Sánchez, F. (1999). *La alexitimia: un factor de riesgo para el padecimiento de los efectos patógenos del estrés*. Barcelona: ARIEL.
- Martínez-Sánchez, F. y. (2001). *Consideraciones en torno a la etiología de la alexitimia*. *Boletín de Psicología*, 70, 11-28.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring* Englewood Cliffs, NJ. Prentice-Hall.
- Maslow, A. (1954 primera edición 1954). *Motivación y Personalidad*. Madrid España: DÍAZ DE SANTOS S.A.
- Maturana, H. (1990). *Biología de la cognición y epistemología*. Universidad de la Frontera.
- Mc Clelland D. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid. Narcea.
- Mearns, J. y Caín J. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress. *Anxiety, Stress and Coping*, 71-82.
- Moss, R. y Holahan (2003) Dispositional and contextual perspectives on coping. *Clin Psychol* 59 (12) 1387-1403.
- Murphy, B. y Shofiel H., Herman H. (1993). The experiences and quality of life of informal caregivers. *Australian Journal of Public Health*, 19 (2) 192-197.
- Navarro, M. (2000). *Acercamiento al estrés*. La habana: versión electrónica Revista de estudios superior .
- Pannebacker, J. (1997). *Writing about emotional experiences as a therapeutic process*. PSYCHOLOGICAL SCIENCE.
- Parra, M. (2003). *Conceptos básicos en salud laboral*. Santiago de Chile. Oficina Internacional del Trabajo OIT.

- Pasantes, H. S. (1991). neurobiología celular. En H. S. Pasantes, *Neurobiología Celular*. México: Fondo Cultura Económica-SEP.
- Pennebaker, J. (1993). *Putting stress into words. health, linguistic and therapeutic implications*. behaviour research and therapy, 31, 539-548.
- Penley J., Tomaka J., Wiebe J. (2002) The association of coping to physical and psychological health outcomes: a meta-analytic review. 25: 551-603.
- Platón. (1992). Diálogos, VI: Filebo, Timeo, Critias. Madrid. GREDOS
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario*. Madrid: NARCEA.
- Rimé, B. (1999). *Expressing emotion, physical health, and emotional relief: a cognitive-social perspective*. Avances in Mind-Body Medicine, 15, 175-179.
- Robbins, S., Coulter, M. y Moyano, M. (1997). *Administración*. México: PRENTICE-HALL.
- Rojas, L. (2010). *Superar la adversidad. el poder de la resiliencia*. MADRID: ESPASA.
- Rutter, M. (1992). *Resilience: Some conceptual considerations*. JOURNAL OF ADOLESCENT HEALTH. vol. 14, No.- 8.
- Salovey, P. y Mayer J. (1990). Emotional Intelligence. imagination, cognition and personality. 9(3) 185-211
- Salovey, P. R. (2000). *Emotional states and physical health*. AMERICAN PSYCHOLOGIST.
- Sandín, B. (2003). El estrés. Análisis basado en el papel de los factores sociales. Revista Internacional de Psicología clínica y de la salud, 3, 141-157.
- Sartre, J. (1973). Bosquejo de una teoría de las emociones. Madrid. ALIANZA
- Sartre, J. (2009). Teoría fenomenológica de las emociones y la conciencia posicional en del mundo. (citado en Vázquez Rocca Alfonso, Universidad Andrés Bello.
- Schultz W. y Hollerman, J. (1998). Dopamine neurons report an error in the temporal prediction of reward during learning. Nature America Inc. Pennsylvania. Paidós Ibérica.
- Schwarze, R. (1999) Proactive Coping Theory. Conference stress and anxiety research society (STAR). Cracow. Poland. July 12-14
- Selye, H. (1936). *A Syndrome Produced by Diverse Nocuous Agents*. Nature 138: 32-34.
- Servan-Schreiber, D. (2005). *Curación emocional*. Barcelona: KAIROS.
- Siegel, J. (1988). *A prospective study of stressful circumstances, illness symptoms, and depressed*. Developmental Psychology.
- Silva, J. (2002). ¿Qué es eso de ética? *Contaduría y Administración*, abril-junio, No. 205, 5-11.
- Skinner, B. (2003). Ciencia y comportamiento humano. Martins Fontes.
- Smyth, J. (1998). *Written emotional expression: effect sizes, outcome types, and moderating variables*. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 66, 174-184.
- Stone, A. y Neale J. (1984). New measure of daily coping. Journal of Personality and Social Psychology, 46 (4), 892-906.

- Stoner, J. (1996). *Administración*. México: PRENTICE-HALL.
- Stronge, J. (2002). *Qualities of effective teachers*. Alexandria VA.: Association for supervision on curriculum development.
- Tapia, R. (1987). las células de la mente. *30*, 17.
- Taylor, F. y Fayol, H. (1981). *Principios de Administración científica*. EL ATENEO.
- Tébar, L. (2003). El perfil del profesor mediador. Madrid. Aula XXI. Santillana.
- Travers, Ch. Y Cooper C. (1997). El estrés de los profesores. Barcelona. Paidós Ibérica.
- Tribó G. (2008) Formación y profesionalización del profesor. Barcelona. Horsori
- Voli, F. (1997). *Autoestima*. Madrid: Musivisual.
- Watson D. y Pennebaker J. (1989) Health complaints, stress, and distress: Exploring the central Role of negative affectivity. *Psychological Review*. 96 (2) 234-254.
- Zeidner, M. (1995). *Adaptative coping with test situations* . *Education Psychologist* 30: 123-133.
- Zehm, J. y Kottler, S. (1993). *On being a teacher the human dimensión*. Newbury Park CA: Corwin Press.
- Zijlstra, R., Widyarante, G. y Beltranena E. (2007). Characterization of wheat DDGS and feeding to swine. In proceeding 2007 Western Nutrition Conference.

ANEXOS

Anexo 1

CUESTIONARIO DE CALIDAD DE VIDA DOCENTE UNIVERSITARIO

Este cuestionario tiene como objetivo conocer la percepción de los docentes universitarios sobre su calidad de vida en el trabajo y sus habilidades de afrontamiento. Su participación es voluntaria y la respuesta es anónima. En este proyecto de estudio se busca conocer más acerca de la calidad de vida laboral y la respuesta de afrontamiento en docentes universitarios. Participa la Facultad de Contaduría y Administración de la Universidad Nacional autónoma de México. FCA-UNAM.

1. Edad _____
2. Años de ejercicio de la docencia _____
3. Género _____
4. Nivel en el que imparte la docencia _____
5. Horario _____
6. Tipo de plaza _____

CALIDAD DE VIDA EN DOCENTES UNIVERSITARIOS

Las siguientes son algunas preguntas que se refieren a información general acerca del papel de sus emociones en su ocupación.

Por favor conteste lo que usted experimenta, esta información es confidencial y será utilizada solamente para fines académicos.

1. ¿QUÉ ES PARA USTED UNA EMOCIÓN?
2. ¿CÓMO RECONOCE SUS EMOCIONES?
3. ¿QUE EMOCIONES EXPERIMENTA EN EL AULA?
4. ¿USTED CONSIDERA QUE LAS EMOCIONES INTERVIENEN EN SU LABOR DOCENTE?
5. ¿DE QUE MANERA IMPACTAN EN SU DESEMPEÑO DOCENTE?
6. ¿RECUERDA SITUACIONES EN LAS QUE LAS ACCIONES DE LOS ALUMNOS LE HAYAN GENERADO MALESTAR EMOCIONAL Y CÓMO LAS HA MANEJADO?
7. ¿RECUERDA SITUACIONES EN LAS QUE LAS ACCIONES DE LOS ALUMNOS LE HAYAN GENERADO BIENESTAR EMOCIONAL, HA TENIDO ALGUN IMPACTO QUE CONSIDERE IMPORTANTE?
8. ¿EN ESTE MOMENTO EN QUE RANGO DE LA ESCALA DE SATISFACCIÓN EN RELACIÓN A SU DESEMPEÑO DOCENTE SE ENCUENTRA?



Anexo 2

INSTRUCCIONES

El presente instrumento cuenta con niveles de confiabilidad y validez adecuados para ser utilizado en el contexto mexicano y tiene como objetivo evaluar la percepción de Calidad de Vida en el Trabajo (CVT) de académicos universitarios. Por favor de respuesta a todas las preguntas.

PARTE A. La respuesta que elija debe reflejar su grado de satisfacción y serán contestadas en una escala, que va del 0 al 4, siendo 0 nada satisfecho, 1 poco satisfecho, 2 satisfecho, 3 muy satisfecho y 4 totalmente satisfecho. Marque por favor solamente una respuesta. Es muy importante EVITAR preguntas sin contestar.	NS	PS	S	MS	TS
1. Con respecto al nombramiento que tengo en este momento me encuentro.	0	1	2	3	4
2. En relación con la duración de mi jornada de trabajo me encuentro	0	1	2	3	4
3. Con respecto al turno de trabajo que tengo asignado me encuentro	0	1	2	3	4
4. En cuanto a la cantidad de trabajo que realizo	0	1	2	3	4
5. Respecto a la forma en que están diseñados los procedimientos para realizar mi trabajo.	0	1	2	3	4
6. Respecto al proceso que se sigue para supervisar mi trabajo.	0	1	2	3	4
7. Respecto al salario que tengo	0	1	2	3	4
8. Comparando mi pago con el que ofrecen por la misma función, en otras instituciones que conozco, me siento	0	1	2	3	4
9. En cuanto al sistema de seguridad social al que estoy adscrito estoy	0	1	2	3	4
10. Respecto a los programas de retiro o jubilación con que se cuenta en este momento en la universidad	0	1	2	3	4
11. Respecto a las condiciones físicas de mi área laboral. (ruido, limpieza, orden, etc.)	0	1	2	3	4
12. Respecto a las oportunidades de capacitación que me brinda la institución me encuentro	0	1	2	3	4
13. El tipo de capacitación que recibo por parte de la institución estoy	0	1	2	3	4
14. Por trabajar en esta institución (comparado con otras instituciones que conozco) me siento	0	1	2	3	4
15. Con relación a las funciones que desempeño en esta institución estoy	0	1	2	3	4
16. Por el uso que hago en este trabajo de mis habilidades y potencialidades me siento	0	1	2	3	4
17. Del trato que tengo con mis compañeros de trabajo me encuentro	0	1	2	3	4
18. Respecto al trato que recibo de mis superiores me siento	0	1	2	3	4

19. En relación a las oportunidades que tengo para aplicar mi creatividad e iniciativa en mi trabajo, estoy	0	1	2	3	4
20. Por el reconocimiento que recibo de otras personas por mi trabajo me siento	0	1	2	3	4
21. Ante mi desempeño como profesional en el aula me encuentro	0	1	2	3	4

PARTE B. las siguientes preguntas, deberán ser contestadas en escala de frecuencia de acuerdo a su perspectiva personal. A 0 le corresponde "nunca", 1 a "casi nunca", 2 a "a veces", 3 a "casi siempre" y 4 a "siempre", solamente llene el círculo correspondiente a su respuesta. Es muy importante EVITAR preguntas sin contestar.	N	CN	AV	CS	S
22. Se me indica de manera clara y precisa la forma en que debo dar mis clases	0	1	2	3	4
23. Me dan a conocer la forma en que se evalúan los procedimientos que sigo para realizar mi trabajo	0	1	2	3	4
24. Recibo los resultados de la evaluación como retroalimentación	0	1	2	3	4
25. Considero que mi salario es suficiente para satisfacer mis necesidades básicas	0	1	2	3	4
26. Considero que recibo en cantidad suficiente los insumos necesarios para la realización de mis actividades laborales	0	1	2	3	4
27. Considero que la calidad de los insumos que recibo para la realización de mis actividades laborales es la requerida	0	1	2	3	4
28. En mi institución se respetan mis derechos laborales	0	1	2	3	4
29. Tengo las mismas oportunidades que los compañeros de mi categoría laboral, de acceder a cursos de capacitación.	0	1	2	3	4
30. Me siento identificado con los objetivos de la institución	0	1	2	3	4
31. ¿ mi trabajo es útil para otras personas?	0	1	2	3	4
32. Mi trabajo contribuye al logro de objetivos comunes con mis compañeros de trabajo	0	1	2	3	4
33. Me siento motivado para estar muy activo en mi trabajo	0	1	2	3	4
34. Disfruto usando mis habilidades y destrezas en las actividades laborales diarias	0	1	2	3	4
35. Cuando surgen conflictos en mi trabajo estos son resueltos por medio del diálogo	0	1	2	3	4
36. Mi jefe inmediato (coordinador) muestra interés por la calidad de vida de sus colaboradores.	0	1	2	3	4
37. Mi jefe inmediato (coordinador) se interesa por la satisfacción de mis necesidades	0	1	2	3	4
38. Mi jefe inmediato (Coordinador) se interesa por conocer y resolver los problemas en el aula	0	1	2	3	4
39. Cuento con el reconocimiento de mi jefe inmediato (coordinador), por el esfuerzo en hacer bien mi trabajo.	0	1	2	3	4
40. Cuando tengo problemas extra laborales, que afectan mi trabajo, mi jefe está en disposición de apoyarme	0	1	2	3	4

41. Recibo retroalimentación por parte de mis compañeros y superiores en cuanto a la evaluación que hacen de mi trabajo	0	1	2	3	4
42. En mi institución se reconoce los esfuerzos de eficiencia y preparación con oportunidad de promoción	0	1	2	3	4
43. Considero que tengo libertad para expresar mis opiniones en cuanto al trabajo sin temor a represalias de mis jefes	0	1	2	3	4
44. Recibo de parte de los alumnos de la institución, muestras de reconocimiento por las actividades que realizo	0	1	2	3	4
45. En mi trabajo se me realizan exámenes de salud periódicos (por parte de la institución)	0	1	2	3	4

PARTE C. en este apartado conteste por favor de acuerdo a su percepción las siguientes preguntas. En escala de 0 al 4; 0 corresponde a “nada de acuerdo”, 1 a “poco de acuerdo”, 2 a “de acuerdo”, 3 a “siempre de acuerdo” y 4 a “totalmente de acuerdo”. Es muy importante Evitar preguntas sin contestar.	NA	PA	DA	SA	TA
46. Los ascensos en el trabajo se dan con base en el desempeño y no por influencia	0	1	2	3	4
47. Tengo la posibilidad de mejorar mi nivel de vida con base en mi trabajo en esta institución	0	1	2	3	4
48. Considero que las materias que tengo asignadas van de acuerdo con mi preparación académica y/o capacitación	0	1	2	3	4
49. Considero que el logro de satisfactores personales que he alcanzado se deben a mi trabajo en la institución.	0	1	2	3	4
50. Mis potencialidades mejoran por estar en este trabajo	0	1	2	3	4
51. Los problemas de salud más frecuentes de los académicos de la institución pueden ser resueltos por los servicios de salud que ofrece la misma.	0	1	2	3	4

PARTE D. por último se marca el grado de compromiso también en escala de 0 al 4; siendo 0 “compromiso nulo”, 1 a “poco compromiso”, 2 a “compromiso”, 3 a “mayor compromiso” y 4 a “total compromiso”.	CN	PC	C	MC	TC
52. Es el grado de compromiso que siento hacia el logro de mis objetivos, con respecto al trabajo.	0	1	2	3	4
53. Es el grado de compromiso que siento hacia el logro de los objetivos de la institución.	0	1	2	3	4

Anexo 3

ESCALA DE ESTRATEGIAS DE COPING-MODIFICADO (EEC-M)

Londoño N., Henao G., Puerta I., Posada S., Arango D, y Aguirre D. (2006)

INSTRUCCIONES:

En este cuestionario se plantean diferentes formas que emplean las personas para afrontar los problemas o situaciones estresantes que se les presentan en la vida. No hay respuestas buenas ni malas. Conteste con toda franqueza la forma, que más lo represente en las diferentes situaciones o problemas más estresantes que haya vivido en los últimos años. Encerrando en un círculo el número que mejor indique que tan habitual ha sido esta forma de comportamiento ante esas situaciones o problemas. En una escala del 1 al 6; donde 1 nunca, 2 casi nunca, 3 a veces, 4 frecuentemente, 5 casi siempre y 6 siempre.

	N	CN	A	F	CS	S
1. Trato de comportarme como si nada hubiera pasado	1	2	3	4	5	6
2. Me alejo del problema temporalmente (tomando vacaciones, descansando, etc.)	1	2	3	4	5	6
3. Procuero no pensar en el problema	1	2	3	4	5	6
4. Descargo mi mal humor con los demás	1	2	3	4	5	6
5. Intento ver los aspectos positivos del problema	1	2	3	4	5	6
6. Le cuento a familiares o amigos como me siento	1	2	3	4	5	6
7. Procuero conocer mejor el problema con la ayuda de un profesional	1	2	3	4	5	6
8. Asisto a la iglesia	1	2	3	4	5	6
9. Espero que la solución llegue sola	1	2	3	4	5	6
10. Trato de solucionar el problema siguiendo unos pasos concretos bien pensados	1	2	3	4	5	6
11. Procuero guardar para mí los sentimientos	1	2	3	4	5	6
12. Me comporto de forma hostil con los demás	1	2	3	4	5	6
13. Intento sacar algo positivo del problema	1	2	3	4	5	6

14. Pido consejo u orientación a algún pariente o amigo para poder afrontar mejor el problema	1	2	3	4	5	6
15. Busco ayuda profesional para que me guíen y orienten	1	2	3	4	5	6
16. Tengo fe en que puede ocurrir algún milagro	1	2	3	4	5	6
17. Espero el momento oportuno para resolver el problema	1	2	3	4	5	6
18. Pienso que con el paso del tiempo el problema se soluciona	1	2	3	4	5	6
19. Establezco un plan de actuación y procuro llevarlo a cabo	1	2	3	4	5	6
20. Procuro que los otros no se den cuenta de lo que siento	1	2	3	4	5	6
21. Evado las conversaciones o temas que tienen que ver con el problema	1	2	3	4	5	6
22. Expreso mi rabia sin calcular las consecuencias	1	2	3	4	5	6
23. Pido a parientes o amigos que me ayuden a pensar acerca del problema	1	2	3	4	5	6
24. Procuro hablar con personas responsables para encontrar una solución al problema	1	2	3	4	5	6
25. Tengo fe en que Dios remedie la situación	1	2	3	4	5	6
26. Pienso que hay un momento oportuno para analizar la situación	1	2	3	4	5	6
27. No hago nada porque el tiempo todo lo dice	1	2	3	4	5	6
28. Hago frente al problema poniendo en marcha varias soluciones	1	2	3	4	5	6
29. Dejo que las cosas sigan su curso	1	2	3	4	5	6
30. Trato de ocultar mi malestar	1	2	3	4	5	6
31. Salgo al cine, a dar una vuelta, etc., para olvidarme del problema	1	2	3	4	5	6
32. Evito pensar en el problema	1	2	3	4	5	6
33. Me dejo llevar por mi mal humor	1	2	3	4	5	6
34. Hablo con amigos o familiares para que me animen o tranquilicen cuando me encuentro mal	1	2	3	4	5	6
35. Busco la ayuda de algún profesional para reducir mi ansiedad o malestar	1	2	3	4	5	6

36. Rezo	1	2	3	4	5	6
37. Hasta que no tenga claridad frente a la situación, no puedo darle la mejor solución a los problemas	1	2	3	4	5	6
38. Pienso que lo mejor es esperar a ver qué puede pasar	1	2	3	4	5	6
39. Pienso detenidamente los pasos a seguir para enfrentarme al problema	1	2	3	4	5	6
40. Me resigno y dejo que las cosas pasen	1	2	3	4	5	6
41. Inhibo mis propias emociones	1	2	3	4	5	6
42. Busco actividades que me distraigan	1	2	3	4	5	6
43. Niego que tengo problemas	1	2	3	4	5	6
44. Me salgo de casillas	1	2	3	4	5	6
45. Por más que quiera no soy capaz de expresar abiertamente lo que siento	1	2	3	4	5	6
46. A pesar de la magnitud de la situación tiendo a sacar algo positivo	1	2	3	4	5	6
47. Pido a algún amigo o familiar que me indique cuál sería el mejor camino a seguir	1	2	3	4	5	6
48. Pido ayuda a algún médico o psicólogo para aliviar mi tensión	1	2	3	4	5	6
49. Acudo a la iglesia para poner velas o rezar	1	2	3	4	5	6
50. Considero que las cosas por sí solas se solucionan	1	2	3	4	5	6
51. Analizo lo positivo y negativo de las diferentes alternativas	1	2	3	4	5	6
52. Me es difícil relajarme	1	2	3	4	5	6
53. Hago todo lo posible para ocultar mis sentimientos a los otros	1	2	3	4	5	6
54. Me ocupo de muchas actividades para no pensar en el problema	1	2	3	4	5	6
55. Así lo quiera, no soy capaz de llorar	1	2	3	4	5	6
56. Tengo muy presente el dicho "al mal tiempo buena cara"	1	2	3	4	5	6
57. Procuro que algún familiar o amigo me escuche cuando necesito manifestar mis sentimientos	1	2	3	4	5	6
58. Intento conseguir más información sobre el problema acudiendo a profesionales	1	2	3	4	5	6

59. Dejo todo en mano de Dios	1	2	3	4	5	6
60. Espero que las cosas se vayan dando	1	2	3	4	5	6
61. Me es difícil pensar en posibles soluciones a mis problemas	1	2	3	4	5	6
62. Trato de evitar mis emociones	1	2	3	4	5	6
63. Dejo a un lado los problemas y pienso en otras cosas	1	2	3	4	5	6
64. Trato de identificar las ventajas del problema	1	2	3	4	5	6
65. Considero que mis problemas los puedo solucionar sin la ayuda de los demás	1	2	3	4	5	6
66. Pienso que no necesito la ayuda de nadie y menos de un profesional	1	2	3	4	5	6
67. Busco tranquilizarme a través de la oración	1	2	3	4	5	6
68. Frente a un problema, espero conocer bien la situación antes de actuar	1	2	3	4	5	6
69. Dejo que pase el tiempo	1	2	3	4	5	6