



Revista Electrónica de Psicología Iztacala



Universidad Nacional Autónoma de México

Vol. 18 No. 1

Marzo de 2015

COMPETENCIAS DE AUTOIMPLICACIÓN EN DOCENTES CON BAJO Y ALTO BIENESTAR PSICOPROFESIONAL

Ángelo Serio Hernández¹, Manuel Rosales Álamo² y Heriberto Jiménez Betancort³
Universidad de La Laguna
España

RESUMEN

Últimamente se empiezan a ver un número creciente de investigaciones y publicaciones desarrolladas bajo el epígrafe del bienestar docente. Sin duda, gran parte del éxito escolar de los alumnos depende del bienestar de los profesores en su entorno laboral. Este trabajo se enmarca dentro del programa IBYS (Programa de Intervención en el Bienestar y Satisfacción de los Docentes). El programa IBYS consta de 4 guías de autoformación. Cada guía trabaja diversas competencias psicoprofesionales. El objetivo de esta investigación, desarrollada con una metodología correlacional, es establecer qué competencias caracterizan a los docentes de alto bienestar psicoprofesional y también conocer cuáles son las contra-competencias de los docentes con bajo bienestar. La muestra está configurada por 509 docentes de las Islas Canarias (España). Los instrumentos utilizados son el 3PD (Perfil Psicoprofesional del Docente) y el IBADA (Inventario de Bienestar de la Actividad Docente Autoevaluada). Se han

¹ Ángelo Serio Hernández, es Profesor Titular de Escuela Universitaria del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, correo electrónico: aserio@ull.es

² Manuel Rosales Álamo, es Profesor Contratado Doctor (T1) del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, correo electrónico: mrosales@ull.es

³ Heriberto Jiménez Betancort, es Profesor Titular de Escuela Universitaria del departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna, correo electrónico: hjimenez@ull.es

alcanzado resultados significativos que muestran que los docentes con alto bienestar, en comparación con los docentes con peor valoración de su bienestar profesional, tienen un perfil competencial característico.

Palabras claves: Bienestar docente, síndrome del quemado, competencias docentes, estrés laboral.

COMPETENCES FOR SELF-INVOLVEMENT IN TEACHERS WITH LOW AND HIGH PSYCHO-PROFESSIONAL WELL-BEING

ABSTRACT

In recent times we are beginning to see a growing number of research and developments published under the heading of teacher welfare. Undoubtedly, the academic success of students depends to a large extent on the welfare of teachers in their working environment. This work is part of the IBYS program (Action Program for the Wellness and Satisfaction of Teachers). The IBYS program consists of four personal-guides. Each guide works through various psycho-professional competences. The objective of this research, which has been developed through correlational methodology, is to establish which competences can characterize teachers with good levels of psycho-professional well-being and also to find out which are the contra-competences of teachers with low well-being. The sample consists of 509 teachers in the Canary Islands (Spain). The instruments used are the 3PD (Psycho-professional Profile of Teachers) and IBADA (Self-assessed Teaching Well-being Inventory). Significant results have been obtained which show that teachers with high levels of welfare, when compared to teachers with lower professional welfare assessment, have a distinctive competence profile.

Keywords: Teacher Welfare, burnout, teaching skills, work stress

INTRODUCCIÓN

En el momento actual de crisis donde las consejerías están recortando presupuesto en educación y los profesores se ven obligados a dar más horas de clase, a tener aulas más masificadas y a prolongar durante más años su vida laboral, se hace más necesario si cabe hacer estudios que hagan hincapié en la prevención del riesgo laboral de este colectivo, que ya dispone de un alto índice de bajas laborales motivadas sobre todo por problemas psicológicos (Rosales,

2005). Los riesgos psicosociales representan en la actualidad un problema importante en las sociedades desarrolladas, especialmente en colectivos con baja integración social (Soriano, Franco y Justo, 2009), o en aquellas actividades laborales que suponen un contacto directo con las personas objeto de la asistencia, como el campo sanitario, policial o el educativo (Ortega y López, 2004; Aranda, Pando, Salazar, Torres y Aldrete, 2009; Moriana y Herruzo, 2005). Dentro del campo educativo, las investigaciones se han focalizado en el malestar profesional o síndrome del quemado. Gran parte de estos trabajos se han centrado en detectar las fuentes de estrés (Otero-López, Castro, Villardefrancos y Santiago, 2009), en conocer los porcentajes de población afectada (CCOO, 2000), en relacionar el malestar con aspectos de la personalidad del docente (Cebriá et al., 2001) y, por supuesto, en el diseño de programas para reconocer los factores estresores y promover el afrontamiento al estrés (García de Lucio, Camaño, Mas, Marín y García López, 2000). Aunque, sin duda, el malestar o burnout y la satisfacción docente son dos caras de una misma moneda, el enfoque de estudio de la psicología en una u otra cara de la moneda tiene amplias repercusiones diferenciadas. La introducción tardía de la categoría psicológica “bienestar” dentro del campo de estudio de la ciencia psicológica, ha obedecido en gran medida al rol curativo tradicional asignado a esta disciplina otorgando mayor atención a los estados psicológicos patológicos, que al estudio de los factores que favorecen el desarrollo del bienestar personal y el mantenimiento de una vida sana y feliz (Fernández, García-Viniegras y Lorenzo, 2014). Nuestro trabajo se desvincula del enfoque centrado en el malestar docente y se perfila en una línea de investigación mucho más positivista, que últimamente empieza a proliferar con importantes trabajos y publicaciones, bajo el enfoque de la satisfacción o bienestar del profesorado (Bizquerra, 2013; Marchesi, 2007). Por otro lado, también nos apartamos de la línea de estudio sobre los rasgos ya que poseen una connotación determinista como patrón de actuación que perdura a lo largo del tiempo.

Para Meijer, Korthagen y Vasalos, (2009), sigue vivo hoy en día el debate sobre si se debe trabajar la formación del profesorado desde una perspectiva más humanística del crecimiento personal del docente (Allender, 2001; Loughran, 2006). Y, por otro lado, crece el interés hacia la estandarización de competencias técnicas claramente formuladas como base para la formación del profesorado - Competence Based Teacher Education- (CBTE). En esta última perspectiva se centra nuestro trabajo, en el estudio de la influencia de las competencias socioemocionales del docente en su bienestar, salud y motivación profesional (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003). En nuestro estudio hemos apostado por trabajar con competencias y descubrir la relación que mantienen con el bienestar psicoprofesional. Nos centramos en las competencias porque el dominio de habilidades y actitudes es mucho más moldeable o modificable. Las competencias son adquiridas por el profesorado de una forma personal, autodidacta y experiencial fundamentalmente. Sin embargo, y a pesar de ello, este tipo de habilidades pueden ser formadas o entrenadas (Vaello, 2009) y dicho cambio se puede mantener en el tiempo (Ciarrochi y Mayer, 2007; Wheeler, 1999).

Otra de las razones que nos mueve a trabajar con competencias, y más concretamente de contenido socioemocional, es la importancia que tienen en la consecución de los objetivos importantes en la vida. Cuando se pregunta a los profesores a qué habilidades propias atribuyen las metas personales conseguidas, las competencias sociales y emocionales acaparan casi todas las respuestas por encima de las competencias cognitivas. Por tanto, competencias como la fuerza de voluntad, la perseverancia, el autocontrol, el afán de superación, la capacidad de automotivación, ocupan los primeros lugares, mientras que en pocas ocasiones los docentes mencionan aspectos como inteligencia, memoria, razonamiento, etc. Por tanto, es la madurez socioemocional la que nos permite conseguir los logros más importantes a lo largo de la vida (Vaello, 2009).

La amplitud de las definiciones sobre el término competencia ha hecho que algunos autores hayan llegado a identificar hasta 225 modelos de competencias

distintos (Marchesi, 2007). Desde nuestra concepción de las competencias, las entendemos como un conjunto de habilidades y actitudes psicológicas que permiten al docente un desempeño personalizado y un mejor ajuste y adaptación psicoprofesional a los diferentes sucesos y experiencias de la docencia.

A pesar de las dificultades para converger o precisar mejor el concepto de competencia (Pérez Gómez, Martínez, Torres, Angulo y Álvarez, 2009), se ha hecho un esfuerzo por clasificar las distintas competencias docentes por autores como Angulo, 1999; o Perrenoud, 2004. Haciendo un esfuerzo de síntesis entre las propuestas de estos autores, Cano (2009), habla de competencias de organización y planificación, de comunicación, de trabajo en equipo, de relaciones interpersonales y resolución de conflictos, y de utilización de las nuevas tecnologías. Como señala Marchesi (2007), todas estas competencias son planteadas como objetivos que han de alcanzar los alumnos al término de las diferentes etapas educativas y es necesario distinguirlas de aquellas otras competencias profesionales que deben de tener los docentes para realizar bien su trabajo y conseguir un adecuado nivel de bienestar psicoprofesional. En esta última línea de trabajo se ha centrado nuestra investigación. En seleccionar las competencias de autoimplicación utilizadas en el programa IBYS (Rosales, Jiménez y Serio, 2008) y relacionarlas con el bienestar psicoprofesional de los docentes.

En esta línea de estudio de las competencias como una herramienta de autoformación y bienestar docente, el dominio de las competencias socioemocionales sirve sobre todo para conseguir mayor bienestar consigo mismo y adaptarnos mejor al escenario del aula donde pasamos la mayor parte de nuestra vida, pero por supuesto, el efecto de su dominio también repercute en la esfera de la vida familiar y social. Las nuevas propuestas educativas de cubrir objetivos competenciales en los alumnos serán difíciles de conseguir si los docentes no han sido entrenados para conseguir dichos objetivos con ellos mismos. Tienen que haber vivido las consecuencias satisfactorias del trabajo

competencial en su propio bienestar psicoprofesional, para tomar conciencia de la necesidad de desarrollarlas en los demás.

En investigaciones anteriores sobre esta misma línea de trabajo, Serio, Jiménez y Rosales (2010), buscaron la relación existente entre el bienestar psicoprofesional y los estilos de pensamiento de Sternberg, encontrando los estilos externo y liberal como los más característicos de los docentes con alto bienestar. La extraversión viene a formar parte de ese conjunto de variables que tienen las personas con alto bienestar psicoprofesional en mayor medida, como son el optimismo, el sentido del humor, la autoestima, etc. Estos docentes se muestran extravertidos y mantienen unas buenas relaciones sociales con sus amigos y allegados. Este resultado va en la línea de los resultados de otros autores que han encontrado correlaciones significativas entre extraversión y bienestar subjetivo (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1992; Pavot, y Colvin, 1989). El otro estilo intelectual propio de los docentes con alto bienestar es el sentido liberal de la vida, es decir, el amor a la novedad y el riesgo, a ir más allá de lo establecido. Los otros dos estilos de pensamiento que muestran una tendencia a relacionarse con el bienestar son el estilo judicial, que consiste en la tendencia de analizar y enjuiciar todo, y el estilo jerárquico o capacidad divergente de atender a varios asuntos o tareas a la vez, pero adoptando la regla de jerarquizar o priorizar los diversos objetivos.

Nuestro trabajo se enmarca en un proyecto mucho más amplio denominado ÓPTIMUS. Éste es un proyecto de formación, prevención, intervención e investigación del bienestar psicológico y profesional de los docentes de enseñanza no universitaria. Este proyecto ha consistido en la aplicación del programa IBYS que trabaja distintos tipos de competencias profesionales en profesores de las Islas Canarias (España). La organización competencial usada en nuestro programa está constituida por 4 guías autoformativas. Cada guía se compone de varios módulos de formación. Cada módulo desarrolla el aprendizaje y la sensibilización de un tipo de competencia. En esta investigación nos vamos a centrar en el estudio de la primera guía relativa a las competencias de

autoimplicación. En ella se trabajan en concreto las competencias de apertura, autoconocimiento, egoconstructivas, autoexpectativas y automotivación. Nuestro trabajo presenta la novedad de introducir el término contra-competencia. Así llamamos a las formas inadecuadas de aplicar las distintas competencias o, dicho de otro modo, una contra-competencia será el conjunto de comportamientos, hábitos y actitudes psicoprofesionales que obstaculizan, interfieren o dañan el desempeño profesional de los docentes. En nuestro trabajo nos planteamos las siguientes hipótesis:

- 1 Existe una relación significativa entre las competencias docentes estudiadas y el bienestar psicoprofesional.
- 2 Existe una relación significativa entre las contra-competencias docentes estudiadas y el malestar psicoprofesional.

MÉTODO

PARTICIPANTES

La muestra está configurada por 509 docentes de todos los niveles de enseñanza no universitaria (75% mujeres y 25% varones). La distribución de la muestra en función del nivel educativo en el que trabajan los docentes aparece en la tabla 1. La media de edad de los profesores es de 42,5 años.

Nivel de docencia	Nº de profesores	Porcentaje
Infantil	79	15,5%
Primaria	151	29,7%
Secundaria	172	33,8%
Ciclos	11	2,2%
Programa de garantía social	3	0,6%
Bachillerato	62	12,2%
Otros	31	6,1%
Total	509	100%

*El número total de profesores es de 509, dado que algunos ejercen en más de 1 nivel de docencia.

Tabla 1. Distribución de la muestra del profesorado por Nivel Educativo.

INSTRUMENTOS

Para el desarrollo de esta investigación los autores de la misma han elaborado dos pruebas “ad hoc”. Una denominada IBADA (Inventario de Bienestar de la Actividad Docente Autoevaluada). Esta prueba recoge las valoraciones de los docentes en aspectos tales como la percepción de su eficacia docente, su motivación laboral, su relación con el alumnado, familias y compañeros y la satisfacción con su formación y con las condiciones económicas y laborales. Para la elaboración de esta prueba se llevó a cabo previamente un estudio piloto en el que se realizó un exhaustivo análisis de los ítems y factores que la componían, quedando finalmente constituida por 103 ítems con IHC (índice de homogeneidad corregido) superiores a .20. Estos ítems se agrupan en 5 grandes dimensiones: Bienestar Funcional, Bienestar Psicoprofesional Intrapersonal Emocional, Bienestar Psicoprofesional Intrapersonal Cogniafectivo, Bienestar Psicoprofesional Interpersonal y Bienestar Psicoprofesional por Percepción de Autoeficacia. Los valores de consistencia interna de estas dimensiones oscilan desde .754 para la dimensión Funcional a .922 para la dimensión de Bienestar Psicoprofesional Intrapersonal Emocional (ver tabla 2). La validez concurrente de la prueba medida a través de las correlaciones con las puntuaciones medias de los participantes en

dos pruebas externas (el Inventario de Burnout de Maslach, MBI y la prueba de Bienestar Profesional General) arrojó valores en la mayoría de los casos superiores a .40, llegando hasta .57 (véase tabla 3). La prueba fue posteriormente baremada en base a la muestra de esta investigación.

	Alfa de Cronbach
Bienestar Funcional	.754
Bienestar Psicoprofesional Intrapersonal Emocional	.922
Bienestar Psicoprofesional Intrapersonal Cogniafectivo	.817
Bienestar Psicoprofesional Interpersonal	.825
Bienetar Psicoprofesional por Percepción de Autoeficacia	.902

Tabla 2. Fiabilidad de las dimensiones del IBADA.

	MBI Desperso- nalización	MBI cansancio emocional	MBI Incompeten- cia profesional	MBI Total	BPG
Bienestar Funcional	-.45	-.40	-.35	-.41	.40
Bienestar Psicoprofesional Intrapersonal Emocional	-.54	-.54	-.41	-.54	.45
Bienestar Psicoprofesional Intrapersonal Cogniafectivo	-.36	-.37	-.24	-.22	.20
Bienestar Psicoprofesional Interpersonal	-.41	-.28	-.32	-.32	.38
Bienetar Psicoprofesional por Percepción de Autoeficacia	-.47	-.45	-.51	-.54	.57
BIENESTAR TOTAL (IBADA)	-.52	-.47	-.44	-.51	.49

* Las correlaciones son todas significativas al 1 por mil ($p < 0,000$) y son negativas con la prueba de Maslach porque ésta mide Burnout o Malestar psicoprofesional, mientras que el IBADA y el BPG miden Bienestar.

Tabla 3. Validez concurrente de IBADA con escalas del MBI (Maslach) y con prueba de Bienestar Profesional General (correlaciones).

La otra prueba utilizada en este trabajo es el 3PD (Perfil Psicoprofesional del Docente) que recoge las distintas competencias de autoimplicación que forman parte del programa IBYS, el estilo docente (tales como el estilo metodológico formal vs. progresista, flexibilidad metodológica o estilo de gestión de la convivencia) y las funciones docentes (tales como fines productivos y reproductivos, organización, estilo y procedimientos motivacionales, estilos docentes, metodología docente, expectativas, exigencia, disciplina...). La prueba está compuesta por 160 items y ha arrojado valores de fiabilidad elevados (.94) en el global de la prueba, según el alfa de Cronbach.

PROCEDIMIENTO

La metodología empleada en este estudio es de tipo correlacional. Para diferenciar a los docentes con alto y bajo bienestar psicoprofesional, se seleccionó del total

de la muestra de profesores, al 25% que tenían mayor bienestar y al 25% con peor bienestar psicoprofesional, según el IBADA.

Las competencias de autoimplicación, desarrolladas en el programa IBYS, incluyen habilidades psicológicas que permiten al docente una mejor relación consigo mismo y favorecen una mejor disposición personal ante la realidad. Se dividen en cinco categorías. Las competencias de apertura describen las habilidades y actitudes que permiten al docente ser más abierto y receptivo hacia los cambios que facilitan la mejora profesional. Las competencias de autoconocimiento hacen alusión a las habilidades que una persona desarrolla para conocerse a sí misma y para regular las emociones y pensamientos. Las competencias egoconstructivas se refieren a las competencias que favorecen la autoconfianza, la autoestima y el desarrollo personal. Las competencias de autoexpectativas trabajan las competencias para gestionar y optimizar las expectativas sobre nosotros y sobre lo que esperamos de nuestro esfuerzo y trabajo. Por último, empleamos las competencias de automotivación que son las que permiten al docente iniciar y mantener su motivación profesional, incluso en condiciones desfavorables.

De cada una de estas cinco categorías competenciales se ha trabajado una competencia y una contra-competencia, excepto en la categoría de competencias de autoexpectativa, que desarrolla dos competencias y dos contra-competencias.

A continuación presentamos las distintas competencias y contra-competencias desarrolladas en la guía 1 del programa IBYS y el significado de cada una de ellas (tabla 4).

GUÍA 1	COMPETENCIAS Y CONTRACOMPETENCIAS		SIGNIFICADO
C O M P E T E N C I A S A U T O I M P L I C A T I V A S	APERTURA	COMPETENCIA DESARROLLO PROFESIONAL	Deseos de aprender nuevas habilidades, procedimientos, métodos, etc.
		CONTRACOMPETENCIA INMOVILISMO PROFESIONAL	Resistencia a la mejora profesional
	AUTO CONOCIMIENTO	COMPETENCIA CONCIENCIA PERSONAL	Conciencia y dominio de las propias emociones
		CONTRACOMPETENCIA IRREFLEXIÓN PERSONAL	Las emociones dominan a la razón, impulsividad, arrastre emocional
	EGOCONSTRUCTIVAS	COMPETENCIA EGOVALORACIÓN	Confianza en las propias capacidades
		CONTRACOMPETENCIA EGODESVALORACIÓN	Desvalorar lo conseguido, lo logrado
	AUTO EXPECTATIVAS	COMPETENCIA PREDICCIÓN CONSTRUCTIVA	Tendencia a tener expectativas positivas hacia los alumnos
		CONTRACOMPETENCIA PREDICCIÓN NO CONSTRUCTIVA	Anticipación negativa Sobreestimación anticipada que termina en decepción Expectativas imposibles Rigidez de expectativas
		COMPETENCIA ATRIBUCIÓN CONSTRUCTIVA	Atribución del éxito a las propias capacidades y

			esfuerzo
		CONTRACOMPETENCIA ATRIBUCIÓN NO CONSTRUCTIVA	Tendencia a responsabilizarse de los fallos y atribuirlos a la falta de habilidad o esfuerzo y a no valorar los logros o atribuirlos a la suerte o el destino.
	AUTO MOTIVACIÓN	COMPETENCIA PROMOCIÓN MOTIVACIONAL	Superación de las dificultades compromiso profesional
		CONTRACOMPETENCIA INHIBICIÓN MOTIVACIONAL	Búsqueda de razones para no actuar

Tabla 4. Descripción de las competencias y contracompetencias desarrolladas en la guía 1 del programa IBYS (competencias autoimplicativas).

RESULTADOS

Tal como se aprecia en la tabla 5, los resultados obtenidos en esta investigación nos confirman que, aunque no todas las competencias mantienen relaciones significativas con el bienestar de los docentes, la mayoría de ellas se relacionan con el bienestar psicoprofesional de los mismos. Por otro lado, en relación a la segunda hipótesis de este trabajo, podemos decir que todas las contracompetencias guardan relaciones significativas con el bajo bienestar o malestar de los docentes.

Todas las competencias muestran una relación positiva con el bienestar, excepto la atribución constructiva que no guarda relación significativa (ns). Así, guardan relación positiva con el bienestar, las competencias de desarrollo profesional ($p \leq .010$), conciencia personal ($p \leq .007$), egovaloración ($p \leq .000$), predicción

constructiva ($p \leq .000$) y promoción motivacional ($p \leq .019$). A su vez, todas las contra-competencias guardan una relación positiva con el bajo bienestar psicoprofesional. Así, el inmovilismo profesional ($p \leq .000$), la irreflexión personal ($p \leq .000$), la egodesvaloración ($p \leq .000$), la predicción no constructiva ($p \leq .000$), la atribución no constructiva ($p < .000$) y la inhibición motivacional ($p \leq .000$).

Categoría	Competencias y Contracompetencias	Docentes con ALTO bienestar psicoprofesional (Media)	Docentes con BAJO bienestar psicoprofesional (Media)	t	Sig.
Apertura	Desarrollo profesional	16,81	16,14	-1,680	.010
	Inmovilismo profesional	14,16	21,36	10,890	.000
Auto conocimiento	Conciencia personal	14,44	13,16	-2,732	.007
	Irreflexión personal	10,12	15,14	6,627	.000
Ego constructivas	Egovaloración	14,80	12,88	-4,353	.000
	Egodesvaloración	15,59	20,46	7,351	.000
Auto expectativas	Predicción constructiva	44,00	35,39	-9,397	.000
	Predicción no constructiva	5,65	-1,11	-5,760	.000
	Atribución constructiva	26,76	26,65	-.149	ns
	Atribución no constructiva	21,10	27,76	8,287	.000
	Promoción motivacional	30,50	28,97	-2,367	.019
	Inhibición motivacional	9,01	16,31	10,764	.000

Tabla 5. Diferencias de medias (t-Student) entre los docentes con alto y bajo bienestar psicoprofesional (IBADA) en las competencias de autoimplicación (3PD).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En general, los resultados obtenidos en este trabajo aportan apoyo empírico a las hipótesis planteadas. Si bien todas las contra-competencias utilizadas en esta investigación se relacionan con el malestar psicoprofesional, hay una competencia que no sigue la línea prevista en la primera hipótesis planteada. El resto de competencias sigue la línea prevista en la primera hipótesis.

La competencia de desarrollo profesional como disposición o apertura a la mejora y el cambio es de mucha importancia en una actividad donde se producen cambios generacionales tan frecuentes. Es un hecho habitual que el afrontar los cambios en el ejercicio de la docencia genera un mecanismo perturbador. El cambio representa una desestructuración y distanciamiento de los referentes que caracterizan el quehacer diario y provoca desequilibrio, incertidumbre y pérdida de identidad. La disposición al cambio, pues, significa aceptar la inquietud e incertidumbre de lo nuevo y es un valor importante de los docentes con alto bienestar. En el caso contrario se produce el inmovilismo profesional caracterizado por la búsqueda de razones y manifestación de actitudes para evitar el cambio profesional.

La competencia de conciencia personal como habilidad para establecer el tipo de emoción que se vive, objetivando sus causas y ajustando su intensidad, frecuencia y duración, coincide con otros resultados de investigación como Martín y Puig, (2007) que consideran la autorreflexión en la toma de conciencia personal, como una competencia fundamental para obtener información de sí mismo y aumentar la autonomía del docente. De lo contrario se produce el arrastre emotivo y las emociones son las que orientan los razonamientos, pensamientos y percepciones del docente.

La egovaloración es la competencia que consiste en tener confianza en las propias habilidades y capacidades profesionales pero también en aceptar y tolerar

de manera constructiva las propias debilidades y fallos. Parece clara la relación de esta competencia con el bienestar así como la relación del uso de la contra-competencia con el malestar docente.

Hoy en día nadie discute la influencia de las expectativas del profesor en el rendimiento y la adaptación de los escolares. La competencia de predicción constructiva nos dice que mantener expectativas positivas sobre nuestros alumnos también influye en nuestro bienestar psicoprofesional. Pero también nos dice que cuando se mantienen expectativas idealizadas sobre los demás, cuando dichas expectativas suponen metas muy difíciles de cumplir o cuando mantenemos expectativas negativas hacia los demás, es decir, cuando usamos la contra-competencia, es más probable que formemos parte del grupo de profesores insatisfechos con su vida psicoprofesional. Por tanto, el uso correcto de las expectativas hacia los alumnos para que repercuta en nuestro bienestar parece que consiste en mantener siempre buenas expectativas hacia ellos pero de una forma realista. No mantener expectativas románticas o ilusas, imposibles de conseguir, que al final generan frustración, pero tampoco mantener y proyectar expectativas negativas que limitan las aspiraciones de los alumnos y repercuten en nuestro bienestar.

La atribución constructiva no mantiene una relación significativa con el bienestar. Esta competencia se refiere a la atribución que ante el éxito hacen los docentes hacia su capacidad y esfuerzo y, por otro lado, el sopesar la atribución hacia factores internos y externos del docente cuando se obtienen fracasos. Vaello (2009), describe el estilo atribucional, como la forma de aplicarse los éxitos y los fracasos propios y la considera una competencia fundamental para el desarrollo profesional del docente. Pensamos que una posible explicación de este resultado se pueda deber al fenómeno conocido como sesgo egoísta, es decir, la tendencia a hacer atribuciones internalistas cuando obtenemos éxito y externalistas ante los fracasos. Probablemente los docentes se hayan centrado más en la búsqueda de razones externas ante los fracasos que en mirar dentro de sí mismos, lo cual

constituye una actitud de “echar balones fuera” en lugar de asumir la responsabilidad personal de los sucesos negativos que ocurren.

Exceptuando esta competencia, donde no se han obtenido resultados significativos en su relación con el bienestar, el resto de las competencias de autoimplicación mantienen diferencias, con un alto grado de significación, en su relación con el bienestar de los docentes.

Por último, analizamos la promoción motivacional, que consiste en buscar razones para alentarse y actuar superando obstáculos, convertir lo negativo en desafíos o retos, cultivar el esfuerzo y aprender de los fracasos. Esta competencia tiene amplias implicaciones en la vida estudiantil y en la vida profesional del docente (Villa y Poblete, 2007). El uso de la contra-competencia de inhibición motivacional está caracterizada por buscar razones para no actuar, anticipar el alto esfuerzo de la actuación y la consideración de que cualquier esfuerzo va a ser inútil. Esta contra-competencia lleva a un alto grado de descompromiso profesional.

Los resultados encontrados en este trabajo validan, en general, la construcción realizada de competencias y contra-competencias de autoimplicación en el programa IBYS, excepto la competencia mencionada anteriormente. Esta información será de gran utilidad en aplicaciones futuras o revisiones de dicho programa.

AGRADECIMIENTOS

La obtención de los datos utilizados en este artículo, así como la elaboración de las pruebas de diagnóstico y el propio programa que aquí presentamos, han sido posibles gracias a la subvención concedida al proyecto de Investigación IBYS por parte de la Consejería de Educación del Gobierno Canario y a los docentes y responsables de los distintos colegios de las Islas Canarias que han participado, a los que desde aquí agradecemos sinceramente su buena disposición y colaboración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Angulo, F. (1999). Entrenamiento y coaching: los peligros de una vía revitalizada. In P. A. Barquín y J. Ángelo (Eds.). *Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica* (pp.467-505). Madrid: Akal.
- Allender, J. (2001). *Teacher self: The practice of humanistic education*. Lanham: Rowman y Littlefield.
- Aranda, C.; Pando, M., Salazar, J., Torres, T. y Aldrete, G. (2009). Social support, burnout síndrome and occupational exhaustion among mexican traffic police agents. *The spanish journal of psychology*. 12, (2), 585-592.
- Bizquerra, R. (2013). *Cuestiones sobre bienestar*. Madrid: Síntesis.
- Cano, E. (2009). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- CC.OO. (2000). *La salud laboral docente en la enseñanza pública*. Federación de enseñanza de Comisiones Obreras.
- Cebriá, J.; Segura, J.; Corbella, S.; Sos, P.; Comas, O.; García, M.; Rodriguez, C.; Pardo, M. y Pérez, J. (2001) Rasgos de personalidad y burnout en médicos de familia. *Atención primaria*, 27, (7), 39-51.
- Ciarrochi, J. y Mayer, J. (2007). *Applying emotional intelligence: a practitioner's guide*. New York: Psychology Press.
- Diener, E.; Suh, E.; Lucas, R. y Smith, H. (1992). Subjetive Well-being. Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, (2), 276-302.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Fernández, A.; García-Viniegras, C. y Lorenzo, A. (2014). Consideraciones acerca del bienestar psicológico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 17 (3), 1108-1147.
- García de Lucio, L.; Camaño, M.; Mas, B.; Marín, M. y García López, F. (2000). Training programme in techniques of self-control and communication skills to improve nurses' relationships with relatives of seriously ill patients: a randomized controlled study. *Journal of Advanced Nursing*, 32 (2), 425-430.

- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza editorial.
- Martín, X. y Puig, M. (2007). Las siete competencias básicas para educar en valores. Barcelona: Graó.
- Meijer, P.; Korthagen, F. y Vasalos, A. (2009). Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 25, 297-308.
- Moriana, J. y Herruzo, J. (2005). El síndrome de burnout como predictor de bajas laborales de tipo psiquiátrico. *Clínica y Salud*, 16, (2), 161-172.
- Ortega, C. y López, F. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 137-160.
- Otero-López, J.; Castro, C.; Villardefrancos, E. y Santiago, M. (2009). Job dissatisfaction and burnout in secondary schools teachers: student's disruptive behavior and conflict management examined. *European Journal of Educational and Psychology* 2 (2), 100-111.
- Pavot, W. y Colvin, C. (1989). *Mood adjectives and their predictive validity for self and peer reports of well being*. Paper presented at the Midwestern Psychological Association annual meeting. Chicago III.
- Pérez Gómez, A.; Martínez, J.; Torres, J.; Angulo, F. y Álvarez, J. (2009). *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Comp. Gimeno Sacristán. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Rosales, M. (2005). Aproximación al problema del bienestar psicológico del profesorado. *Psicosis: Revista de evaluación e intervención psicoeducativa* 10, 71-80.
- Rosales, M.; Jiménez, H. y Serio, A. (2008). *IBYS: Programa de intervención en el bienestar y la satisfacción docente. Competencias de autoimplicación*. Ed. Consejería de Educación del Gobierno de Canarias.
- Serio, A.; Jiménez, H. y Rosales, M. (2012). Estilos de pensamiento y bienestar docente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 23 (2), 79-91.

- Soriano, E.; Franco, C. y Justo, E. (2009). Reducing psychological distress in immigrants living in Spain through the practice of flow meditation. *European Journal of Educational and Psychology* 2 (3), 223-233.
- Vaello, V. (2009). *El profesor emocionalmente competente: Un puente sobre "aulas" turbulentas*. Barcelona: Graó.
- Villa, A. y Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias: Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.
- Wheeler, J. (1999). *The impact of social environment on self-directed change and learning*. Unpublished Doctoral Dissertation, Case Western Reserve University.