



Facultad de Educación y Deporte  
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea  
Faculty of Education and Sport

Facultad de Educación y Deporte

Programa de Doctorado en Educación

**Bienestar ocupacional del docente de música:  
engagement, recursos laborales y recursos  
personales de inteligencia emocional,  
autoeficacia y resiliencia.**

Alaitz Amezua Urrutia

Bilbao, 2022





Facultad de Educación y Deporte  
Hezkuntza eta Kirol Fakultatea  
Faculty of Education and Sport

Facultad de Educación y Deporte

Programa de Doctorado en Educación

**Bienestar ocupacional del docente de música:  
engagement, recursos laborales y recursos  
personales de inteligencia emocional,  
autoeficacia y resiliencia.**

Tesis Doctoral presentada por Dña. Alaitz Amezua Urrutia

Dirigida por la Dra. Dña. Elena Auzmendi Escribano y

El Dr. D. Ernesto Panadero Calderón

*Los Directores*

A handwritten signature in black ink, consisting of several loops and a long horizontal stroke at the bottom.

A handwritten signature in blue ink, featuring a long, sweeping horizontal stroke at the bottom.

*La Doctoranda*

A handwritten signature in blue ink, with the name "Alaitz" clearly visible and a long horizontal stroke at the bottom.

Bilbao, 2022



Inor guti da zutaz bestalde  
nitaz mintzo dakienik  
ene olerki oroetarik  
zu zarela eztienik  
ai bertso hauen kantari banu  
haurtxo eder bat zuganik  
zer nahi denik sinets nezazu  
nik zaitudala maitenik.

*Haur baten beharra  
(Herri Kanta)*

---

Ander

Ana eta Martin

---



## **Agradecimientos / Esker onak**

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a los directores de han guiado esta tesis doctoral: Elena Auzmendi y Ernesto Panadero. Sin la dedicación y conocimiento de ambos, no habría sido posible llevar a cabo este trabajo. Elena, gracias a ti, he podido realizar esta tesis. Bajo tu dirección y desde la mirada que caracteriza a la Universidad de Deusto, me has conducido desde la seguridad y la confianza, dando siempre cabida a mis ideas y sugerencias. Ernesto, maestro de la investigación, gracias a ti he podido llevar a buen término esta tesis. Desde el compromiso y tu generosidad infinita, me has llevado de la mano al mundo de la investigación, con el rigor y saber hacer que te caracteriza. Un tándem excelente, que encarna la generosidad, el compromiso, la dedicación y una distinguida forma de trabajar. Eskerrik asko.

Ernesto, también me has ofrecido la oportunidad de formar parte del grupo de investigación ERLA. Soy conocedora de la importancia que esta participación puede tener en mi trayectoria profesional como a nivel personal. Eskerrik asko.

En segundo lugar, me gustaría agradecer la amistad y el apoyo a todos los compañeros y compañeras que he conocido en la Universidad de Deusto. Me resulta imposible nombraros a todos, pero sois vosotros, los que estáis presentes en mi día a día, siempre dispuestos a escuchar, a ayudar y a sacar una sonrisa. Habéis sido referentes en todo este proceso de tesis y lo seguiréis siendo. Me habéis brindado la oportunidad de crecer tanto a nivel profesional como a nivel personal. Eskerrik asko denoi.

Eskertzen atal honetan, nire familiari aipua ere egin nahi diot, lan-zurrunbilotik bizitza dagoenaren erakusle, eskerrik asko hor egoteagatik. Marta, nire laguna, eskerrik asko maila akademikoan zein pertsonalean erakutsi didazun guztiagatik.

Eskertzekin amaitzeko, ohorezko lekua utzi nahi diot Anderri. Baldintzarik gabeko maitasuna eskaini didan lagun eta bikotekideari. Aitortu ere, nire ibilbide profesionala lehenetsiz, familiari lapurtu diodan denbora. Egindako hautu honetan ulermena, elkartasuna eta pazientzia erakutsi didazue. Ander, Ana eta Martin orain zuekin eta zuentzako egotea dagokit. Eskerrik asko.



## RESUMEN

El objetivo del presente estudio es analizar el bienestar ocupacional del docente<sup>1</sup> de música en activo de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), a través del engagement, la percepción de recursos laborales y recursos personales de inteligencia emocional, autoeficacia y resiliencia. Asimismo, analizar cómo influyen los recursos laborales y personales mencionados en el engagement. Dada la heterogeneidad de los perfiles docentes y de las instituciones educativas en las que puede trabajar el docente de música, se analiza también si éstas influyen en el bienestar ocupacional reportado por los docentes de música. **El diseño** de investigación es de tipo asociativo-explicativo, cuantitativo y de carácter transversal (León & Montero, 2015). La técnica de recogida de datos ha sido la encuesta y el muestreo estratificado de oportunidad (Wood & Smith, 2018). **La muestra** definitiva se ha conformado con 457 docentes de música en activo de la CAV que trabajan en escuelas de música, conservatorios, educación primaria, educación secundaria, universidad, conservatorio superior de música (Musikene) y en la categoría que hemos denominado otros que incluyen academias de música, bandas municipales, coros etc. **Los instrumentos** de recogida de información empleados han sido cinco y todos ellos se han unificado a un único formato de respuesta, empleando una escala de tipo Likert de 0 a 10. Para medir el engagement, la inteligencia emocional y la resiliencia se han empleado las escalas Utrecht Work Engagement Scale (UWES), Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WELIS) y Brief Resilient Coping Scale (BRCS), respectivamente. Para medir la percepción de recursos laborales y autoeficacia profesional se han confeccionado dos escalas ad hoc basadas en autores referentes en la materia. **Los resultados** de esta investigación se han organizado a partir de tres objetivos planteados en este estudio. Así, el primer objetivo ha permitido validar medidas específicas de engagement, inteligencia emocional y resiliencia para los docentes de música, y la creación de dos nuevos instrumentos para medir los recursos laborales y autoeficacia de

---

<sup>1</sup> En aplicación de la Ley 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, todas las menciones relativas a cargos, personas o colectivos incluidos en este documento se entenderán referidas a mujeres y hombres.

la profesión estudiada. El segundo objetivo ha posibilitado describir el perfil de los docentes de música en base al engagement, recursos laborales, recursos personales estudiados. Asimismo, éstas se han analizado en función de cuatro variables sociodemográficas seleccionadas. (1) Los análisis de diferencias según el ámbito laboral muestran que existen diferencias significativas en todas las variables dependientes exploradas. (2) En la variable género, sólo se han encontrado diferencias significativas en el engagement. (3) El rol docente no ha correlacionado con las variables estudiadas. Y, por último, (4) los resultados de la variable de experiencia docente indican que sólo existe una correlación significativa con la resiliencia. Finalmente, los resultados del tercer objetivo han mostrado que las variables de recursos laborales (14,75%), resiliencia (6,6%), inteligencia emocional (3,8%) y autoeficacia (2,86%) tienen un efecto predictor positivo sobre el engagement. En **conclusión**, esta investigación ha contribuido a visibilizar cuál es el papel que desempeñan los recursos laborales y recursos personales en el engagement de los docentes de música. Asimismo, se ha observado que existen diferencias en función del ámbito de trabajo respecto a las variables estudiadas. Por todo ello, se pone de manifiesto los equipos directivos de los centros docentes de música deberían prestar atención a los recursos laborales que tienen disponibles para los docentes. Del mismo modo, se ha evidenciado que una vía productiva para incrementar el engagement de los docentes de música sería reforzar los recursos personales de resiliencia, inteligencia emocional y autoeficacia. Con todo ello y en el marco de cambio legislativo que nos encontramos, es necesario reflexionar sobre los actuales modelos de educación musical y hacia qué modelo queremos caminar. Para finalizar, consideramos que ha sido valioso integrar en una única investigación a todos los perfiles de docente de música desde un planteamiento global.

*Palabras clave:* docente de música, engagement, recursos laborales, recursos personales, inteligencia emocional, autoeficacia y resiliencia

## **ABSTRACT**

The objective of this study is to analyse the occupational well-being of active music teachers in the Basque Autonomous Community (BAC), through engagement, the perception of work resources and personal resources of emotional intelligence, self-efficacy and resilience. Likewise, analyse how the work and personal resources mentioned influence engagement. Given the heterogeneity of the teacher profiles and of the educational institutions in which the music teacher can work, it is also analysed whether these influences the occupational well-being reported by the music teachers. **The research design** is associative-explanatory, quantitative and transversal in nature (León & Montero, 2015). The data collection technique has been the survey and stratified opportunity sampling (Wood & Smith, 2018). The definitive sample has been made up of 457 active music teachers from the BAC who work in music schools, conservatories, primary education, secondary education, university, higher music conservatory (Musikene) and in the category that we have called others that include music academies, municipal bands, choirs, etc. The information collection **surveys** used have been five and all of them have been unified into a single response format, using a Likert-type scale from 0 to 10. To measure engagement, emotional intelligence and resilience, the following scales have been used. Utrecht Work Engagement Scale (UWES), Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WELIS), and Brief Resilient Coping Scale (BRCS), respectively. To measure the perception of work resources and professional self-efficacy, two ad hoc scales have been created based on leading authors in the field. **The results** of this research have been organized based on three objectives set out in this study. Thus, the first objective has made it possible to validate specific measures of engagement, emotional intelligence and resilience for music teachers, and the creation of two new instruments to measure labour resources and self-efficacy of the profession studied. The second objective has made it possible to describe the profile of music teachers based on engagement, labour resources and personal resources studied. Likewise, these have been analysed based on four selected sociodemographic variables. (1) The analysis of differences according to the work

environment show that there are significant differences in all the dependent variables explored. (2) In the gender variable, significant differences were only found in engagement. (3) The teaching role has not correlated with the variables studied. And, finally, (4) the results of the teaching experience variable indicate that there is only a significant correlation with resilience. Finally, the results of the third objective have shown that the variables of labour resources (14.75%), resilience (6.6%), emotional intelligence (3.8%) and self-efficacy (2.86%) have a predictive effect positive about engagement. **In conclusion**, this research has contributed to making visible the role played by work resources and personal resources in the engagement of music teachers. Likewise, it has been observed that there are differences depending on the field of work with respect to the variables studied. For all these reasons, the management teams of music teaching centres should pay attention to the labour resources they have available for teachers. In the same way, it has been shown that a productive way to increase the engagement of music teachers would be to reinforce the personal resources of resilience, emotional intelligence and self-efficacy. With all this and in the framework of legislative change that we find ourselves in, it is necessary to reflect on the current models of music education and towards which model we want to walk. Finally, we consider that it has been valuable to integrate all music teacher profiles from a global approach in a single investigation.

*Keywords:* music teacher, engagement, labour resources, personal resources, emotional intelligence, self-efficacy and resilience

## LABURPENA

Azterlan honen helburua Euskal Autonomia Erkidegoan (EAE) jardunean dagoen musika-irakasleak lanerako duen ongizatea aztertzea da, engagementaren, laneko baliabideen eta inteligentzia emozionaleko, autoeraginkortasuneko eta erresilientziako baliabide pertsonalen bidez. Era berean, engagementean aipatutako lan- eta pertsona-baliabideek nola eragiten duten aztertzea. Musika-irakasleak lan egin dezakeen irakaskuntza-profilen eta hezkuntza-erakundeen heterogeneotasuna ikusita, horiek musikako irakasleek emandako lanerako ongizatean eragiten duten ere aztertzen da. **Ikerketaren diseinua** asoziatzaile-esplikatzailea, kuantitatiboa eta zeharkakoa da (León & Montero, 2015). Datuak biltzeko teknika aukera-inkesta eta laginketa estratifikatua izan da (Wood & Smith, 2018). Behin betiko muestra EAEn jardunean dauden 457 musika-irakaslerekin osatu da. Irakasle horiek musika-eskoletan, kontserbatorioetan, lehen hezkuntzan, bigarren hezkuntzan, unibertsitatean, goi-mailako musika-kontserbatorioan (Musikene) eta beste kategoria batzuetan lan egiten dute, besteak beste, musika-akademietan, udal-bandetan, abesbatzetan eta abarretan. Informazioa biltzeko bost **tresna** erabili dira, eta guztiak erantzun formatu bakarrean bildu dira, Likert motako eskala erabiliz, 0tik 10era. Engagement, inteligentzia emozionala eta erresilientzia neurtzeko, Utrecht Work Engagement Scale (UWES), Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WELIS) eta Brief Resilient Coping Scale (BRCS) eskalak erabili dira, hurrenez hurren. Lan-baliabideen pertzepzioa eta autoeraginkortasun profesionala neurtzeko, bi ad hoc eskala egin dira, gaien erreferentzia diren autoreetan oinarrituta. Ikerketa honen **emaitzak** azterlan honetan planteatutako hiru helburutatik abiatuta antolatu dira. Hala, lehenengo helburuari esker, engagement, adimen emozional eta erresilientziako neurri espezifikoak baliozkotu ahal izan dira musika-irakasleentzat, eta bi tresna berri sortu dira aztertutako lanbidearen lan-baliabideak eta autoeraginkortasuna neurtzeko. Bigarren helburuari esker, musika-irakasleen profila deskribatu ahal izan da, engagement, lan-baliabide eta aztertutako giza baliabideen arabera. Halaber, hautatutako lau aldagai soziodemografikoren arabera aztertu dira. (1) Lan-eremuaren araberako diferentzien analisisiek erakusten dute alde nabarmenak

daudela aztertutako mendeko aldagai guztietan. (2) Generoaren aldagaian, engagement-ean soilik aurkitu dira alde esanguratsuak. (3) Irakaskuntza-rolak ez du korrelaziorik izan aztertutako aldagaiekin. Eta, azkenik, (4) irakaskuntza-esperientziaren aldagaiaren emaitzek adierazten dute erresilientziarekiko korrelazio esanguratsua bakarrik dagoela. Azkenik, hirugarren helburuaren emaitzek erakutsi dute lan-baliabideen aldagaiak (%14,75), erresilientzia (%6,6), adimen emozionala (%3,8) eta autoeraginkortasuna (%2,86) auresateko efektu positiboa dutela engagementean. **Ondorio** gisa, ikerketa honek lan baliabideek eta baliabide pertsonalek musikako irakasleen engagementean duten zeregina ikusarazten lagundu du. Halaber, ikusi da desberdintasunak daudela aztertutako aldagaiekiko lan-eremuaren arabera. Horregatik guztiagatik, musika ikastetxeetako zuzendaritza taldeek irakasleentzat dituzten lan baliabideei kasu egin beharko liekete. Era berean, agerian geratu da musika-irakasleen engagementa areagotzeko bide emankorra erresilientziako, adimen emozionalako eta autoeraginkortasuneko baliabide pertsonalak indartzea izango litzatekeela. Horrekin guztiarekin eta egun aurkitzen garen lege-aldaketaren esparruan, beharrezkoa da gaur egungo musika-hezkuntzaren erduei buruz eta zer eredurantz jo nahi dugun hausnartzea. Bukatzeko, uste dugu baliotsua izan dela ikerketa bakar batean musikako irakasleen profil guztiak elkartzea, hauek planteamendu orokor batetik aztertuz.

*Hitz gakoak:* musika irakaslea, engagementa, lan baliabideak, baliabide pertsonalak, adimen emozionala, autoeraginkortasuna eta erresilientzia

## ÍNDICE

BIENESTAR OCUPACIONAL DEL DOCENTE DE MÚSICA: ENGAGEMENT, RECURSOS LABORALES Y RECURSOS PERSONALES DE INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOEFICACIA Y RESILIENCIA.....	27
INTRODUCCIÓN .....	29
PARTE I: MARCO TEÓRICO .....	35
CAPÍTULO 1. El Bienestar Ocupacional a través del Engagement y la Teoría de Demandas y Recursos Laborales .....	37
1.1 Introduciendo el Concepto de Bienestar Ocupacional.....	37
1.2 El Engagement .....	43
1.2.1 Definición del Engagement y sus Componentes Clave .....	43
1.2.2 Marcos Teóricos para Interpretar el Engagement.....	44
1.2.3 Evaluación del Engagement .....	51
1.3 Teoría de Demandas y Recursos Laborales .....	54
1.3.1 Dos Categorías: Demandas y Recursos Laborales .....	55
1.3.2 Demandas: Demandas Laborales Desafiantes, Obstaculizantes y Personales. ..	56
1.3.3 Recursos: Recursos Laborales y Personales .....	58
1.3.4 Interacciones entre las Demandas y los Recursos Laborales .....	60
1.3.5 Nuevo Enfoque de la Teoría de Demandas y Recursos Laborales .....	63
1.3.6 Evaluación de los Recursos Laborales .....	66
1.4 Sumario del Capítulo 1 .....	68
CAPÍTULO 2. Recursos Personales: Evaluando la Inteligencia Emocional, Autoeficacia y Resiliencia.....	69
2.1 Introduciendo el Concepto de Recursos Personales .....	69
2.2 Inteligencia Emocional .....	72
2.2.1 Definición de Inteligencia Emocional y Orígenes del Constructo.....	72
2.2.2 Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional: Seleccionando el de Salovey y Mayer (1997).....	75

2.2.3 Evaluación de la Inteligencia Emocional.....	83
2.3 Autoeficacia Profesional del Docente de Música.....	88
2.3.1 Definición de Autoeficacia y Orígenes del Constructo.....	88
2.3.2 Teoría Social Cognitiva.....	89
2.3.3 Evaluación de la Autoeficacia del Docente de Música.....	93
2.4 Resiliencia.....	98
2.4.1 Definición de Resiliencia y Orígenes del Constructo.....	98
2.4.2 Modelos Teóricos de la Resiliencia: Seleccionando la Teoría de Polk.....	103
2.4.3 Evaluación de la Resiliencia.....	104
2.5 Sumario del Capítulo 2.....	112
CAPITULO 3. Ámbito Laboral del Docente de Música.....	113
3.1 Modalidades Educativas.....	113
3.2 Ámbitos Educativos del Docente de Música.....	115
3.2.1 La Educación Musical como Parte de la Enseñanza General.....	115
3.2.2 La Educación Musical Orientada al Desarrollo Profesional y Vocacional.....	117
3.2.3 Educación Musical Orientada a la Formación del Docente de Música.....	118
3.3 Instituciones Educativas en los que se Desarrolla la Educación Musical.....	120
3.3.1 Legislación Educativa Española.....	120
3.3.2 Instituciones Educativas y la Educación Musical.....	124
3.4 Perfil Profesional de los Docentes de Música.....	130
3.5 Sumario del Capítulo 3.....	144
PARTE II: PARTE EMPÍRICA.....	145
CAPITULO 4. Objetivos y Justificación del Estudio Empírico.....	147
CAPÍTULO 5. Método.....	151
5.1 Diseño de Investigación.....	151
5.2 Participantes.....	152
5.3 Variables de Estudio e Instrumentos de Medición.....	153
5.4 Procedimiento de Recolección de Datos.....	155

5.5 Análisis de Datos .....	158
CAPÍTULO 6. Análisis y Resultados .....	161
6.1 Objetivo 1: Validar Psicométricamente los Instrumentos Utilizados en el Estudio .....	161
6.1.1 Engagement.....	161
6.1.2 Recursos Laborales .....	164
6.1.3 Inteligencia Emocional .....	166
6.1.4 Autoeficacia profesional .....	169
6.1.5 Resiliencia.....	171
6.2 Objetivo 2. Describir y Analizar por Variables Sociodemográficas el Perfil de los Docentes de Música en Base a Engagement, Recursos Laborales, Recursos Personales de Inteligencia Emocional, Autoeficacia y Resiliencia .....	173
6.2.1 Describir el Perfil Profesional del Docente de Música en Base a Engagement, Recursos Laborales y Recursos Personales de Inteligencia Emocional, Autoeficacia y Resiliencia.....	173
6.2.2 Analizar por Variables Sociodemográficas el Perfil de los Docentes de Música en Base a Engagement, Recursos Laborales y Recursos Personales de Inteligencia Emocional, Autoeficacia y Resiliencia.....	177
6.3 Objetivo 3. Analizar las Relaciones Existentes entre las Variables a Estudio, Teniendo a Engagement como Variable de Resultado. ....	181
6.3.1 Modelo Teórico .....	181
6.3.2 Modelo Estructural .....	182
6.3.3 Modelos de Medida.....	184
CAPÍTULO 7. Discusión .....	188
7.1 Interpretación de Resultados. Objetivo 1: Validar Psicométricamente los Instrumentos Utilizados en el Estudio.....	189
7.2 Interpretación de Resultados. Objetivo 2: Describir y Analizar por Variables Sociodemográficas el Perfil de los Docentes de Música en Base a Engagement, Recursos Laborales y Recursos Personales de Inteligencia Emocional, Autoeficacia y Resiliencia. .	192

7.3 Interpretación de Resultados. Objetivo 3: Analizar las Relaciones Existentes entre las Variables a Estudio, Teniendo a Engagement como Variables de Resultado.....	197
7.4 Limitaciones del Estudio .....	201
7.5 Implicaciones Prácticas del Estudio.....	203
7.6 Futuras Líneas de Investigación .....	204
7.7 Conclusión .....	205
REFERENCIAS .....	207
APÉNDICES .....	234

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. <i>Modelos Teóricos para Interpretar el Engagement</i> .....	46
Tabla 2. <i>Instrumentos de Evaluación para Medir el Engagement</i> .....	51
Tabla 3. <i>Tres Versiones del Instrumento UWES para Medir el Engagement</i> .....	53
Tabla 4. <i>Escala para Medir los Recursos Laborales de los Docentes de Música</i> .....	67
Tabla 5. <i>Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional</i> .....	77
Tabla 6. <i>Modelo de Cuatro Ramas de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997)</i> . 80	
Tabla 7. <i>Instrumentos de Evaluación para Medir la Inteligencia Emocional</i> .....	85
Tabla 8. <i>Ventajas e Inconvenientes de la Modalidad de las Herramientas para Medir la Inteligencia Emocional</i> .....	86
Tabla 9. <i>Escala WLEIS-S para Medir la Inteligencia Emocional</i> .....	87
Tabla 10. <i>Aspectos Relevantes del Constructo de Autoeficacia</i> .....	91
Tabla 11. <i>Instrumentos para Medir la Autoeficacia de la Práctica Docente</i> .....	94
Tabla 12. <i>Competencias Profesionales para el Profesorado de Música según C. Carrillo</i> ... 95	
Tabla 13. <i>Competencias del Perfil Profesional de los Docentes de Música e Ítems Definidos para este Estudio</i> .....	97
Tabla 14. <i>Modelos Teóricos para Interpretar la Resiliencia</i> .....	103
Tabla 15. <i>Instrumentos de Evaluación para Medir la Resiliencia</i> .....	107
Tabla 16. <i>Ítems Originales y Finales de la Escala Brief Resilient Coping Scale</i> .....	111
Tabla 17. <i>Legislación Educativa Postconstitucional Española</i> .....	123
Tabla 18. <i>Institución Educativa y su Legislación Vigente</i> .....	124
Tabla 19. <i>Regulación de las Enseñanzas Generales en la Comunidad Autónoma Vasca</i> 126	
Tabla 20. <i>Regulación de las Enseñanzas de Régimen Especial en la Comunidad Autónoma Vasca</i> .....	127
Tabla 21. <i>Regulación de las Enseñanzas Superiores en la Comunidad Autónoma Vasca</i> 128	
Tabla 22. <i>Ordenación del Sistema Educativo según la LOMLOE</i> .....	130
Tabla 23. <i>Estudios del Sistema Educativo en los que se Imparte la Disciplina Musical en Cualquiera de sus Modalidades en la Comunidad Autónoma Vasca</i> .....	131

Tabla 24. <i>Objetivos, Preguntas de Investigación, Hipótesis y Análisis de Investigación....</i>	148
Tabla 25. <i>AFE del Cuestionario de Engagement. Matriz de Componentes Rotados.</i>	
<i>Coeficientes de Estructura.....</i>	163
Tabla 26. <i>AFE del Cuestionario de Recursos Laborales. Matriz de Componentes Rotados.</i>	
<i>Coeficientes de Estructura.....</i>	165
Tabla 27. <i>AFE del Cuestionario de Inteligencia Emocional. Matriz de Componentes Rotados.</i>	
<i>Coeficientes de Estructura.....</i>	168
Tabla 28. <i>AFE del Cuestionario de Autoeficacia Profesional. Matriz de Componentes Rotados. Coeficientes de Estructura .....</i>	170
Tabla 29. <i>AFE del Cuestionario de Resiliencia. Coeficientes de Estructura .....</i>	172
Tabla 30. <i>Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Engagement.....</i>	173
Tabla 31. <i>Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Recursos Laborales .....</i>	174
Tabla 32. <i>Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Inteligencia Emocional .....</i>	175
Tabla 33. <i>Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Autoeficacia Profesional .....</i>	176
Tabla 34. <i>Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Resiliencia.....</i>	176
Tabla 35. <i>Estadísticos Descriptivos de Engagement, Recursos Laborales, Inteligencia Emocional, Creencia Eficacia, y Resiliencia, en Función del Ámbito Laboral .....</i>	177
Tabla 36. <i>Estadísticos de Contraste y Estimadores de Tamaño del Efecto; Comparaciones Entre Grupos de Ámbito Laboral en las Variables del Modelo .....</i>	178
Tabla 37. <i>Estadísticos Descriptivos e Inferenciales de Engagement, Recursos Laborales, Inteligencia Emocional, Creencia Eficacia, y Resiliencia, en Función del Género .....</i>	179
Tabla 38. <i>Correlación de Rol como Docente de Música con las Variables del Modelo.....</i>	180
Tabla 39. <i>Correlación de Años de Experiencia como Docente de Música con las Variables del Modelo .....</i>	180
Tabla 40. <i>Índices de Ajuste para el Modelo SEM.....</i>	182
Tabla 41. <i>Modelo de Medida Engagement.....</i>	185
Tabla 42. <i>Modelo de Medida Recursos Laborales .....</i>	186
Tabla 43. <i>Modelo de Medida Inteligencia Emocional .....</i>	187

Tabla 44. <i>Modelo de Medida Autoeficacia Profesional</i> .....	187
Tabla 45. <i>Modelo de Medida Resiliencia</i> .....	187
Tabla 46. <i>Modelo Actualizado de Cuatro Ramas de Inteligencia Emocional (Mayer et al., 2016)</i> .....	235
Tabla 47. <i>Competencias del Título Superior de Música en la Especialidad de Pedagogía</i>	237
Tabla 48. <i>Ordenación de los estudios de Escuela de Música de la Comunidad Autónoma Vasca según el Decreto 289/1992</i> .....	239
Tabla 49. <i>Áreas de Educación Primaria según la LOMLOE</i> .....	241
Tabla 50. <i>Materias Comunes de la Educación Secundaria Obligatoria según la LOMLOE</i>	242
Tabla 51. <i>Requisitos para el Personal Docente de Escuelas de Música según el Decreto 289/1992</i> .....	243

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. <i>El Engagement: Polo Opuesto y Complementario del Burnout</i> .....	48
Figura 2. <i>Modelo Espiral de Creencias de Eficacia entre el Burnout y el Engagement</i> .....	50
Figura 3. <i>Resumen de las Principales Publicaciones de la Teoría de Demandas y Recursos Laborales</i> .....	54
Figura 4. <i>El Modelo de Demandas y Recursos Laborales según Bakker y Demerouti (2013)</i> .....	62
Figura 5. <i>Modelo de habilidad de Inteligencia emocional de Mayer y Salovey según Extremera y Fernández-Berrocal (2015)</i> . ....	89
Figura 6. <i>Interacción de Determinantes en el Modelo Causal de la Teoría Cognitiva Social</i> . .....	92
Figura 7. <i>Modelo estructural de influencia en el que la autoeficacia percibida afecta a la motivación y a los logros de desempeño</i> .....	93
Figura 8. <i>Modalidades Educativas</i> .....	115
Figura 9. <i>Ámbitos de Educación Musical</i> .....	120
Figura 10. <i>Diseño de Investigación</i> .....	152
Figura 11. <i>Engagement, Gráfico de Sedimentación. Autovalores Resultantes del AFE con los Datos Empíricos y Autovalores Percentil 95 de 100 Muestras Aleatorias de un Análisis Paralelo</i> .....	162
Figura 12. <i>Recursos Laborales, Gráfico de Sedimentación. Autovalores Resultantes del AFE con los Datos Empíricos y Autovalores Percentil 95 de 100 Muestras Aleatorias de un Análisis Paralelo</i> .....	164
Figura 13. <i>Inteligencia Emocional, Gráfico de Sedimentación. Autovalores Resultantes del AFE con los Datos Empíricos y Autovalores Percentil 95 de 100 Muestras Aleatorias de un Análisis Paralelo</i> .....	167
Figura 14. <i>Creencia Eficacia, Gráfico de Sedimentación. Autovalores Resultantes del AFE con los Datos Empíricos y Autovalores Percentil 95 de 100 Muestras Aleatorias de un Análisis Paralelo</i> .....	169

Figura 15. <i>Resiliencia, Gráfico de Sedimentación. Autovalores Resultantes del AFE con los Datos Empíricos y Autovalores Percentil 95 de 100 Muestras Aleatorias de un Análisis Paralelo</i> .....	171
Figura 16. <i>Modelo Teórico de Engagement en Función de Recursos Laborales, Inteligencia Emocional, Autoeficacia Profesional, y Resiliencia</i> .....	182
Figura 17. <i>Modelo de Estructura de Engagement en Función de Recursos Laborales, Inteligencia Emocional, Autoeficacia Profesional, y Resiliencia</i> .....	183
Figura 18. <i>Modelo de Medida de Inteligencia Emocional y sus Subdimensiones</i> .....	185

## INDICE DE APENDICES

Apéndice A. <i>Modelo Actualizado de Cuatro Ramas de Inteligencia Emocional (Mayer et al., 2016)</i> .....	234
Apéndice B. <i>Competencias Profesionales para el Perfil Profesional del Título Superior en Música, Especialidad Pedagogía (Real Decreto 631/2010)</i> .....	236
Apéndice C. <i>Ordenación Académica de los Estudios de Escuelas de Música</i> .....	239
Apéndice D. <i>Constitución Española de 1978, artículo 27</i> .....	240
Apéndice E. <i>Áreas de Educación Primaria según la LOMLOE</i> .....	241
Apéndice F. <i>Materias Comunes de la Educación Secundaria Obligatoria según la LOMLOE</i> .....	242
Apéndice G. <i>Requisitos de Titulación del Profesorado de Escuelas de Música</i> .....	243
Apéndice H. <i>Dictamen del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Deusto</i> . .....	244
Apéndice I. <i>Cuestionario 1 (formato en papel)</i> .....	245
Apéndice J. <i>Cuestionario 2 (cuestionario formato digital)</i> .....	247
Apéndice K. <i>Cuestionario 3 (cuestionario formato digital adaptado al contexto de la pandemia)</i> .....	271
Apéndice L. <i>Modelo de Informe Personal Puesto a Disposición de los Docentes de Música que han Participado en el Estudio</i> .....	296
Apéndice M. <i>Modelo de Informe General Puesto a Disposición de los Mediadores y Docentes de Música que han Participado en el Estudio</i> .....	311

La música expresa todo aquello  
que no puede decirse con  
palabras y no puede quedar en el  
silencio

*Victor Hugo*

---

Musika-irakasleentzako

---



**BIENESTAR OCUPACIONAL DEL DOCENTE DE  
MÚSICA: ENGAGEMENT, RECURSOS  
LABORALES Y RECURSOS PERSONALES DE  
INTELIGENCIA EMOCIONAL, AUTOEFICACIA Y  
RESILIENCIA.**



# INTRODUCCIÓN



**Las sociedades contemporáneas** están experimentando y protagonizando transformaciones enérgicas y globales, motivadas por diversos agentes que han propiciado un cambio sociodemográfico, económico, tecnológico y político. Este proceso de cambio, dinámico y persistente, también ha repercutido en la manera de concebir el mercado laboral y el trabajo (Gil-Monte, 2012). Al mismo tiempo, ha traído a las organizaciones, y a las personas que las integran, la necesidad de adaptarse con flexibilidad a los nuevos condicionantes laborales (Marsollier, 2019).

Por estos motivos, **las organizaciones laborales** necesitan personal proactivo que muestre iniciativa personal, colabore con los demás, asuma responsabilidades en el desarrollo de su propia carrera y se comprometa con la excelencia (Bakker & Oerlemans, 2011; Salanova & Schaufeli, 2004). En paralelo, las organizaciones deben crear entornos laborales saludables, en los que la estructura, los contenidos y los sistemas colaboren en un proceso de mejora continua para promover y proteger la salud, la seguridad y el bienestar de los trabajadores (OMS, 2010).

En **el sector educativo**, la profesión docente también ha tenido que adaptarse a las nuevas exigencias y cambios del siglo XXI. Dicha profesión se desarrolla en un contexto en el que las nuevas tecnologías, la multiculturalidad y la globalización se han convertido en ejes centrales de la sociedad del conocimiento (Duran et al., 2005). Asimismo, son de destacar los cambios que se han producido en la función educadora de las familias y en los estudiantes en cuanto a valores y forma afrontar la realidad (Hernández & Sancho, 2004). En este proceso de transformación educativa, al **docente** se le ha asignado un papel fundamental frente a las nuevas circunstancias sociolaborales, esperando que responda con una actitud profesional a los retos del nuevo sistema (Jiménez et al., 2019). De forma paradójica, el docente se ha convertido en protagonista e instrumento de una realidad en transformación, considerándolo como “capital social” (Beusaert et al., 2021). Motor de cambio en un nuevo marco social donde ha de adaptar su práctica a nuevas demandas y expectativas, en un contexto de reformas educativas y de evolución del reconocimiento

social de su actividad (Duran et al., 2005). Precisamente, en este ámbito de la docencia se sitúa la población objeto de este estudio: docentes de música en activo.

En el **contexto español**, a la actividad profesional docente de música se puede acceder a través de diferentes itinerarios formativos y desarrollos profesionales (Jorquera & Duque, 2013). De este modo, en algunos casos, en un mismo ámbito de trabajo se pueden encontrar docentes de música con distintos itinerarios formativos. Asimismo, los docentes de música pueden desarrollar su actividad en diversos contextos institucionales: escuela de primaria y secundaria, escuela de música, academias de música, conservatorio, universidad o centro superior de enseñanzas musicales. Por si fuera poca la complejidad del entorno laboral del profesorado de música, también ocurre de forma habitual la concatenación de empleos en diferentes contextos institucionales. En definitiva, el docente de música se enfrenta a diferentes ambientes y escenarios laborales.

Este colectivo de docentes de música rara vez es agrupado como una entidad dentro de la investigación. Por ello, uno de los objetivos de este estudio es dar visibilidad a un colectivo que pocas veces ha sido y es estudiado en su totalidad. Así, podemos afirmar que la conformación del colectivo objeto de estudio le confiere un carácter diferenciado a esta investigación. La población objeto de estudio se circunscribe a la Comunidad Autónoma del País Vasco, competente en materia educativa que, por tanto, dispone de legislación educativa específica.

La aproximación a la investigación se ha realizado desde la **psicología positiva** (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta corriente analiza las fortalezas y virtudes humanas, las cuales permiten adoptar una perspectiva más abierta respecto al potencial humano, sus motivaciones y capacidades (Contreras & Esguerra, 2006). Así, teniendo en cuenta la constante transformación de la profesión docente, la heterogeneidad de los itinerarios formativos del profesorado de música, los diferentes ámbitos de trabajo y otras particularidades, resulta relevante investigar el bienestar ocupacional del docente de música, objetivo central de esta tesis.

Para alcanzar este propósito, este trabajo de tesis se ha centrado en el engagement o vinculación positiva con el trabajo (Salanova et al., 2005; Schaufeli et al., 2002), en el enfoque de los recursos laborales de la teoría de demandas y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2013b, 2017; Demerouti et al., 2001), y en los recursos personales (Xanthopoulou et al., 2007). Los tres enfoques son complementarios para analizar el bienestar ocupacional desde la psicología positiva. En concreto, se han medido e interpretado los factores psicosociales<sup>2</sup> de engagement, la percepción de recursos laborales y los recursos personales<sup>3</sup> de inteligencia emocional, autoeficacia profesional y resiliencia. Cabe señalar que la composición particular de las variables citadas confiere valor a esta investigación, ya que es la primera vez que estas variables se agrupan en un mismo estudio y se aplican entre los docentes de música.

Considerando todas estas premisas, **el primer objetivo** de esta tesis es validar psicométricamente los instrumentos utilizados en el estudio. Este objetivo nos dará paso a las siguientes. El **segundo objetivo** es describir el perfil de los docentes de música de la Comunidad Autónoma Vasca, a partir de variables psicosociales de bienestar ocupacional (engagement y recursos laborales), los recursos personales (inteligencia emocional, autoeficacia profesional y resiliencia) y las variables sociodemográficas. Por último, el **tercer objetivo** es examinar la relación entre los recursos personales, los recursos laborales y el engagement.

La **hipótesis** desde la que se parte es que el engagement estará influenciado por los recursos laborales, la inteligencia emocional, la autoeficacia profesional y la resiliencia. Por otro lado, se espera que estas variables independientes, a su vez, estarán correlacionadas entre sí. Asimismo, cuanto mayor sea el grado de percepción de recursos laborales, mayor será el engagement y los recursos personales. Y cuanto mayor sea el

---

<sup>2</sup> Los factores psicosociales se refieren a aspectos y condiciones presentes en una situación de laboral que pueden afectar al bienestar, a la salud de los trabajadores y el desarrollo del trabajo.

<sup>3</sup> Los recursos personales, en el marco de la teoría demandas y recursos laborales, corresponden a autoevaluaciones positivas que realizan las personas sobre su capacidad para controlar, influir e impactar con éxito sobre su entorno (Bakker & Demerouti, 2013).

grado de percepción de recursos personales, mayor será el engagement y los recursos laborales.

El **diseño del estudio** es asociativo-explicativo, con un enfoque cuantitativo (León & Montero, 2015). Asimismo, se ha tenido en cuenta que la realidad psicosocial hace referencia no sólo a las condiciones objetivamente presentes en el trabajo, sino también a las condiciones que percibe y experimenta el trabajador (Pérez & Nogareda, 2012). Por ello, se ha considerado válida la recogida de información a través de cuestionarios de auto-informe.

**En síntesis**, en este estudio se pretende analizar al colectivo de docentes de música de la Comunidad Autónoma Vasca y valorar las vivencias de sus trabajos, con el objeto de dar visibilidad, así como analizar y comparar su percepción de su engagement. Se pretende también, analizar la influencia de los recursos personales y/o contextuales en la percepción de su bienestar ocupacional, con el fin de identificar estos efectos y sus potencialidades desde la psicología positiva para futuras investigaciones o intervenciones. Todo ello, podrá contribuir a mejorar el diseño de itinerarios formativos o la formación continua de los docentes de música.

Una vez delimitados los ejes principales de la investigación, se presenta la **estructura de la parte teórica** que ha sido organizada en torno a tres capítulos. En el primer capítulo, se establecen las bases del bienestar ocupacional a través del engagement y la teoría de demandas y recursos laborales. En la segunda, se analizan las variables de recursos personales de inteligencia emocional, autoeficacia profesional y resiliencia. Y, finalmente, en el tercer capítulo se describe el perfil profesional del docente de música a partir de modalidades, ámbitos e instituciones educativas en las que se desarrolla la educación musical.

En este marco teórico se encuadran las bases de la investigación y se incorporan las evidencias de estudios previos sobre las relaciones que se analizan en esta tesis. Asimismo, estas aportaciones se han trasladado al ámbito de estudio: los docentes de música. Esta parte se completa con el marco metodológico.

# PARTE I: MARCO TEÓRICO



## **CAPÍTULO 1. El Bienestar Ocupacional a través del Engagement y la Teoría de Demandas y Recursos Laborales**

### **1.1<sup>4</sup> Introduciendo el Concepto de Bienestar Ocupacional**

Este primer capítulo se divide en tres secciones. En primer lugar, se realiza una primera aproximación y definición al concepto de bienestar ocupacional. En segundo lugar, se conceptualiza la variable psicosocial de engagement. En tercer y último lugar, se analiza la teoría de demandas y recursos laborales, marco teórico que sirve de base a las variables psicosociales de los recursos laborales que se analizan en este trabajo de tesis doctoral. A continuación, se resume brevemente cada subapartado.

**El bienestar ocupacional** es un concepto amplio y multidimensional (Grazia et al., 2021). Ha sido estudiado desde diferentes disciplinas y ha recibido diferentes denominaciones: bienestar subjetivo, bienestar psicológico, satisfacción vital, calidad de vida etc. (Ribes et al., 2008). No obstante, en términos de significado compartido, podemos decir que el bienestar ocupacional se refiere a aquellas coberturas sociales otorgadas por los empleadores a los trabajadores como resultado de la existencia de un contrato de trabajo (Balbona & Begega, 2020). En esta investigación, no obstante, el bienestar ocupacional se entiende como las evaluaciones positivas y funcionamiento saludable de los trabajadores en su experiencia ocupacional (Collie et al., 2015). Las variables psicosociales seleccionadas para esta interpretación han sido el engagement y la percepción de recursos laborales en su ámbito de trabajo.

**El engagement** es un constructo desarrollado desde una aproximación diferencial y complementaria al burnout (síndrome de estar quemado por el trabajo). Está compuesto por tres dimensiones, vigor, dedicación y absorción, de modo que incluye un componente conductual-energético, emocional y cognitivo (Salanova et al., 2009). En esencia, el engagement laboral nos permite analizar cómo los trabajadores experimentan su trabajo.

---

<sup>4</sup> El presente trabajo de tesis se ha realizado siguiendo las normas de APA 7ª edición. No obstante, algunas normas han sido interpretadas con flexibilidad con el fin de facilitar su lectura y estructuración. Por ejemplo, los títulos de las secciones han sido etiquetados con números, se han utilizado los encabezados superiores para ubicar al lector y el número de página se ha insertado en el pie de página.

Un trabajador con altos niveles de engagement experimentará su trabajo como una tarea estimulante y enérgica, como algo a lo que realmente quiere dedicar tiempo y esfuerzo (el componente de vigor); como una búsqueda significativa (dedicación); y como algo fascinante e interesante (absorción) (Bakker et al., 2008).

Por último, **la percepción de los recursos laborales**, en este estudio, se basa en la teoría de demandas y recursos laborales (en adelante DRL). Esta teoría explica cómo la misma tiene efectos directos e indirectos sobre el estrés laboral y el engagement; propone la existencia de relaciones recíprocas entre estas variables. Dentro de la teoría, los recursos laborales han sido identificados como los principales impulsores del engagement laboral lo que, a su vez, conduce a un mayor bienestar y resultados organizacionales positivos (Bakker et al., 2014). La teoría DRL ofrece la posibilidad de adaptarse a diversos entornos ocupacionales e integrar los recursos y demandas particulares involucrados (Bakker & Demerouti, 2007). Se han seleccionado los siguientes factores psicosociales como recursos laborales: (1) organización del trabajo, (2) oportunidades de desarrollo profesional, (3) recursos que el centro pone al servicio del docente, (4) percepción de condiciones de trabajo y (5) apoyo y reconocimiento de otros. En esencia, la percepción de los recursos laborales también nos permitirá acercarnos a la vivencia de la experiencia de trabajo y comprender mejor las experiencias ocupacionales de los docentes de música.

**El Bienestar Ocupacional en la Sociedad Actual.** La compleja y cambiante realidad que vivimos en la sociedad actual tiene consecuencias directas sobre la población laboral activa como, por ejemplo, los nuevos riesgos psicosociales que afectan a la salud y a la calidad de la vida laboral, así como al desempeño y a la productividad (Gil-Monte, 2012). Existen diversas formas de referirse a estos riesgos psicosociales, y aunque cada uno adquiere connotaciones y matices propios, frecuentemente se utilizan como conceptos intercambiables. Tres son los enunciados que con mayor frecuencia se emplean para referirse a los aspectos

psicosociales en el ámbito laboral: **los factores psicosociales, los factores psicosociales de riesgo y los riesgos psicosociales.**

**Los factores psicosociales** representan un conjunto de experiencias y percepciones de los empleados; abarcan muchos aspectos y, aunque sus efectos son reales, son difíciles de formular objetivamente (Moreno, 2011). Estas experiencias y percepciones se generan en situaciones laborales relacionadas con la organización del trabajo, el tipo de empleo, la realización de la tarea y el entorno de trabajo. Estos factores pueden ser positivos o negativos, es decir, pueden favorecer o perjudicar al empleado, afectando al comportamiento, a la salud y al desarrollo del trabajo.

**Los factores psicosociales de riesgo** tienen probabilidad de tener efectos adversos sobre la salud de los trabajadores. Se trata de amenazas y riesgos reales que pueden afectar tanto a la salud física del empleado como a la psicológica. Estos factores tienen características propias y diferentes niveles de probabilidad de afección. Por todo ello, son difíciles de evaluar y controlar puesto que: (1) se extienden en el espacio y en el tiempo, (2) son difíciles de objetivar (3) afectan a los otros riesgos, (4) tienen escasa cobertura legal, (5) están moderados por otros factores y, (6) son difíciles de modificar (Moreno, 2011).

Estos factores psicosociales de riesgo inciden de forma significativa en la salud de los empleados y provocan graves consecuencias que pueden vulnerar los derechos fundamentales del trabajador. Cabe destacar que, en situaciones de riesgo psicosocial, el origen del problema no se encuentra en el individuo, sino que proviene del entorno donde se generan dichas situaciones, debido a un mal diseño y ordenación del trabajo (Gil-Monte, 2012).

**Los riesgos psicosociales** afectan a la salud y a la calidad de vida laboral. Los riesgos psicosociales emergentes designan los riesgos derivados de las nuevas formulaciones de las relaciones laborales. Gil-Monte (2012) ha agrupado estos riesgos en cinco áreas: (1) nuevas formas de contratación laboral, (2) envejecimiento de la población laboral activa y retraso en la edad de jubilación, (3) intensificación del trabajo, (4) fuertes exigencias emocionales en el trabajo, y (5) desequilibrio y conflicto entre la vida laboral y

personal. Como se puede observar, estos riesgos son consecuencia de las nuevas formas de trabajo, del dinamismo de las nuevas organizaciones y de sus formas cambiantes, cuya característica central es la interacción social (Moreno, 2011).

El enfoque de esta tesis doctoral parte de una lectura positiva que el trabajador (docente de música en este caso) realiza de su experiencia laboral. En consecuencia, nos centraremos en las vivencias y percepciones personales de la experiencia laboral en lugar de en los riesgos. Así, hablaremos de factores psicosociales y, sobre todo, trataremos de buscar su efecto positivo en el bienestar ocupacional. De esta forma, el constructo de bienestar ocupacional de esta investigación, tal y como se ha avanzado en la introducción, corresponde a la vivencia positiva que el trabajador realiza de su trabajo. Por tanto, los componentes de este constructo describen y promueven la protección del bienestar de las personas laboralmente activas. Estos componentes están constituidos por el engagement y por los recursos personales y laborales que controlan o reducen los riesgos laborales. Podemos afirmar, por tanto, que este enfoque se basa, en la corriente de **la psicología positiva**.

La transformación social del siglo XXI trajo consigo un cambio de paradigma en la disciplina de la psicología (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Hasta el momento, la disciplina se centró, principalmente, en la patología, la preocupación, la enfermedad y el malestar de las personas. Sin embargo, la emergente psicología positiva comenzó a centrarse en cualidades positivas y fortalezas de las personas, y en buscar la mejora y la promoción de la salud. Esta reorientación científica que ha persistido en el tiempo ha servido para comprender y estudiar cómo construir las cualidades que ayuden a los individuos y a las comunidades a prosperar.

La psicología positiva aplicada al contexto laboral ha generado varias ramas de la disciplina. Su objetivo es buscar una gestión efectiva del bienestar social en el trabajo y desarrollar organizaciones más saludables y eficaces (Salanova et al., 2016). En esta tesis doctoral, el docente de música es el objeto de investigación,

será estudiado desde de la rama de la psicología positiva aplicada al trabajo, denominada psicología de la salud ocupacional positiva.

**La Importancia del Bienestar Ocupacional: El Papel de la Prevención.** Con el fin de completar el enfoque del bienestar ocupacional señalaremos que, en la actualidad, los factores psicosociales han traspasado el campo de la ciencia psicológica. Por ejemplo, algunos de sus aspectos están recogidos en las constituciones nacionales como formas de protección legal. La Constitución Española (artículo 40.2) encomienda a los poderes públicos velar por la seguridad e higiene en el trabajo<sup>5</sup>. Asimismo, el Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo (INSHT), realiza periódicamente encuestas nacionales de condiciones de trabajo y gestión preventiva<sup>6</sup> y publica fichas técnicas y guías de buenas prácticas<sup>7</sup>.

Ser miembro de la Unión Europea también ha supuesto estar sujeto a directivas europeas para promover la mejora de la seguridad y de la salud de los trabajadores<sup>8</sup>. Entre las agencias globales, la Organización Mundial de la Salud (OMS), la Organización Internacional del Trabajo (OIT)<sup>9</sup> y la Agencia Europea para la Seguridad y Salud en el Trabajo, entre otros, proporcionan referencias, conocimientos, habilidades y herramientas para la consecución de entornos laborales saludables.

Asimismo, la disciplina médica y el mundo de las empresas y de los recursos humanos han prestado atención y han tomado en consideración a los factores

---

<sup>5</sup> El pilar fundamental de la Prevención de Riesgos Laborales se estableció con la Ley 31/1995, de 8 de noviembre. Esta ley ha sido modificada y actualizada por el Real Decreto 39/1997, de 17 de enero, por el que se aprueba el Reglamento de los Servicios de Prevención, y la Ley 54/2003, de 12 de diciembre, de reforma del marco normativo de la prevención de riesgos laborales.

<sup>6</sup> Su objetivo es proporcionar información estadística sobre las condiciones de trabajo y salud de los distintos colectivos de trabajadores y documentar la organización y actividad preventiva realizada en las empresas (ver <https://www.insst.es/encuestas-nacionales-de-condiciones-de-trabajo-y-gestion-preventiva>).

<sup>7</sup> En las Notas Técnicas de Prevención (NTP) podemos encontrar contenidos psicosociales como: Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación (NTP 574 – Año 2000). Consultar: <https://www.insst.es/ntp-notas-tecnicas-de-prevencion>, se pueden consultar desde el año 1982.

<sup>8</sup> Por ejemplo 89/391 CEE, Directiva marco.

<sup>9</sup> El OIT ha desarrollado el concepto de “el trabajo decente” para referirse al contexto laboral básico del que debe partirse en cualquier parte del mundo (Moreno, 2011). Asimismo, ha definido los cuatro pilares de la Agenda de Trabajo Decente: (1) creación de empleo, (2) protección social, (3) derechos en el trabajo y (4) diálogo social. Dichos pilares, se han convertido en elementos integrantes de la nueva Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Se destaca la importancia de un trabajo decente para lograr el desarrollo sostenible en el objetivo 8. Dicho objetivo propone “promover el crecimiento económico sostenido, inclusivo y sostenible, el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todos (<https://www.ilo.org/global/topics/sdg-2030/lang--en/index.htm>)

psicosociales. También se debe mencionar que la percepción social que existe de los factores psicosociales en el trabajo ha cambiado, pues de ser un problema individual ha pasado a ser un “problema” real de la salud pública, de los gobiernos y de la sociedad en general (Schaufeli & De Witte, 2017).

Por dicha razón, la prevención debe iniciarse a nivel de factores psicosociales de riesgo, ya que existe una relación de facilitación entre estos factores y los riesgos psicosociales; el no hacerlo supondría la pérdida de capacidad de análisis de la salud laboral. En consonancia con lo expuesto, se podría ir más allá al considerar los factores psicosociales como una vía hacia el bienestar ocupacional más que como fuentes de riesgo. La exposición a este tipo de riesgos psicosociales no deteriora, necesariamente, la salud del trabajador. Éste puede utilizar estrategias funcionales para manejar la situación laboral y eliminar el riesgo modificando su comportamiento, sus cogniciones o sus emociones para adaptarse a la situación y convivir con ella.

De ahí que sea fundamental avanzar en la identificación de las fortalezas y factores protectores o potenciadores de bienestar de los individuos. Y no sólo para adaptarse a la situación o convivir con ella, sino para que sirva como medio para florecer y sentirse pleno con el trabajo. En esta línea, en las siguientes secciones se analizará el constructo de engagement, y se enlazará con la teoría de las demandas y recursos laborales que, en realidad, ha integrado el constructo de engagement como parte de la teoría.

## 1.2 El Engagement

El concepto de engagement vinculado al trabajo surge a finales del siglo XX, gracias al desarrollo conjunto de dos factores: la “psicologización” del lugar del trabajo y el creciente interés científico por el funcionamiento óptimo de las personas (Schaufeli, 2013b). Desde entonces, el constructo ha despertado un creciente interés en el campo de la psicología organizacional y la psicología de la salud ocupacional extendiéndose, también, a otros ámbitos como el académico.

### 1.2.1 Definición del Engagement y sus Componentes Clave

El engagement se ha definido como un estado mental positivo, satisfactorio y relacionado con el trabajo que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción (Schaufeli et al., 2002). El constructo explica el funcionamiento óptimo de los empleados en las organizaciones, condición deseable para los empleados, así como para la organización en la que trabajan (Schaufeli, 2013b). El engagement, más que un estado específico y momentáneo, hace referencia a un estado afectivo-cognitivo más estable e incluso profundo, y no está focalizado en un objeto, evento o situación particular (Salanova, 2006).

Los empleados con altos niveles de engagement presentan altos niveles de energía, mostrando entusiasmo con su trabajo (Bakker & Demerouti, 2008) así como una alta autoeficacia (Maslach et al., 2001). Esto les ayuda a ejercer influencia sobre los eventos que afectan a sus trabajos y a sus vidas, sintiéndose capaces de hacer frente a nuevas demandas laborales (Salanova & Schaufeli, 2004). Son empleados capaces y dispuestos a invertir psicológicamente en sus trabajos y se caracterizan por su participación, compromiso, pasión, entusiasmo, absorción, esfuerzo centrado, celo, dedicación y energía (Schaufeli, 2013b). Por ello, estos empleados llegan a describir su cansancio como un estado agradable al asociarlo con logros positivos (Bakker & Demerouti, 2008). En suma, viven su trabajo como una experiencia estimulante y enérgica, que los motiva a destinar tiempo y esfuerzo en un trabajo que les resulta interesante y apasionante (Bakker et al., 2011).

El engagement consta de tres dimensiones: **el vigor, la dedicación y la absorción**. Los principales investigadores que han conceptualizado este constructo han definido estas dimensiones de la siguiente forma (Bakker & Demerouti, 2008; Salanova et al., 2000; Salanova & Schaufeli, 2004; Schaufeli et al., 2002; Schaufeli & Bakker, 2004):

**El vigor**, se caracteriza por altos niveles de energía y resistencia mental mientras se trabaja. Expresa una fuerte voluntad para esforzarse e invertir grandes esfuerzos en el trabajo y persistencia ante los obstáculos.

**La dedicación** denota una alta implicación laboral y un fuerte compromiso con el trabajo. Todo ello se manifiesta con el sentimiento de significación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto por el trabajo.

**La absorción** representa un estado en el que el trabajador está totalmente concentrado y felizmente absorto, el tiempo le “pasa volando” e incluso tiene dificultades para desconectar debido a niveles de disfrute y concentración experimentados. La absorción es un concepto cercano al término flow o estado de experiencia óptima caracterizado por la atención focalizada, claridad mental, control sobre el ambiente, pérdida de autoconsciencia, distorsión del tiempo y disfrute de la tarea (Csikszentmihalyi, 1990). No obstante, el flow se refiere a una experiencia temporal y no tanto a un estado psicológico más persistente en el tiempo, como es el caso del engagement.

Por lo tanto, el engagement agrupa tres componentes (Schaufeli, 2013b): uno físico-energético, correspondiente a la dimensión de vigor, otro emocional, relacionado con la dedicación y, finalmente, un elemento de carácter cognitivo, relacionado con la absorción.

### **1.2.2 Marcos Teóricos para Interpretar el Engagement**

Existen diferentes enfoques teóricos para interpretar el engagement. Conocer las características de estos enfoques es importante para poder elegir el que mejor se adapte a las necesidades de investigación. Este es el objetivo de este apartado:

presentar las principales perspectivas teóricas del constructo de engagement y razonadamente determinar en cuales se ha basado esta tesis doctoral. En la Tabla 1 se presenta la descripción abreviada de los 10 modelos principales de engagement. Seguido, se expondrán tres modelos que tiene implicaciones para esta tesis. Estas son: el engagement, polo opuesto y constructo independiente del burnout (Schaufeli et al., 2002), el modelo espiral de engagement (Salanova et al., 2005) y la teoría de demandas y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2013b, 2017; Demerouti et al., 2001)

**Tabla 1**

*Modelos Teóricos para Interpretar el Engagement*

Autor	Modelo	Descripción
Kahn (1990)	Teoría del Rol o Satisfacción de Necesidades	Este modelo plantea tres condiciones psicológicas cuya presencia o ausencia inciden (o no) en el engagement. Son <u>el significado</u> (sensación de sentirse recompensado por las inversiones que uno realiza), <u>la seguridad</u> (implica el poder mostrarse y desarrollar el trabajo tal y como se es) y <u>la disponibilidad</u> (se relaciona con la confianza de poseer los recursos físicos, emocionales y psicológicos necesarios para involucrarse en el trabajo). Asimismo, este modelo describe la <u>presencia psicológica</u> como un estado experiencial que permite al empleado aprovechar profundamente su personalidad en el desempeño de su rol en el trabajo. Consta de cuatro dimensiones: la atención, la conexión, la integración y el enfoque del empleado.
Maslach y Leiter (1997)	Modelo de Engagement, opuesto positivo del Burnout	Según este enfoque el engagement es el opuesto al burnout. Los autores caracterizan el engagement por sus dimensiones de energía, participación y eficacia, opuestos directos de las tres dimensiones del burnout: agotamiento, despersonalización o cinismo y falta de eficacia. Por ello, según este modelo, el engagement puede medirse utilizando la misma herramienta de medición utilizada para el burnout; el Maslach Burnout Inventory (en adelante MBI) (Maslach et al., 2001).
Demerouti, Nachreiner, Bakker, Schaufeli y Wilmar (2001)	Teoría de demandas y recursos laborales	Este modelo explica que las condiciones de trabajo se categorizan en dos dimensiones: recursos y demandas laborales, y que ambos generan procesos que tienen efectos directos e indirectos sobre el estrés laboral y el engagement.
Schaufeli, Salanova, González Roma y Bakker (2002)	Modelo de Engagement, polo opuesto y constructo independiente del Burnout	Este modelo considera el engagement el polo opuesto positivo del burnout, sin embargo, ambos son independientes entre sí. Este modelo operacionaliza el engagement por derecho propio a través del cuestionario de auto-informe de la escala de compromiso laboral de Utrecht (Utrecht Work Engagement Scale -UWES),
Harter, Schmidt, Hayes (2002)	Enfoque de satisfacción-compromiso	Este modelo examina el engagement desde una óptica empresarial y de la gerencia. Según este enfoque, el engagement de los empleados tiene una relación positiva con resultados comerciales importantes como la satisfacción del cliente, rotación, seguridad, productividad y rentabilidad (Shuck, 2011). Asimismo, estas correlaciones se generalizan en todas las empresas (Harter et al., 2002). Este enfoque emplea el instrumento de medida Gallup Workplace Audit (GWA).
Sacks (2006)	Enfoque multidimensional	Este enfoque acoge a varias teorías preliminares sobre el engagement de los empleados (Kahn, 1990; May et al, 2004; Maslach et al, 2001), por lo que se le denomina perspectiva multidimensional. Se basa también en la teoría del intercambio social (Homans, 1961). Esta teoría defiende que todas las relaciones humanas se crean a partir de un análisis de costes y beneficios, así como su comparación con las alternativas. Así, sirve para explicar por qué los empleados eligen involucrarse en distintos grados en su trabajo y organización.

Autor	Modelo	Descripción
Salanova, Bresó, Schaufeli (2005)	Modelo espiral del Burnout y el Engagement	Este enfoque denominado modelo espiral de la eficacia, entiende la eficacia como elemento propulsor del engagement y la ineficacia como tracción del burnout. Este modelo se fundamenta en el enfoque del engagement, que considera el mismo el polo opuesto positivo e independiente del burnout.
Bakker y Oerlemans (2011)	Modelo circuplejo de afecto de Russel	El modelo circuplejo de afecto de Russel (Russell et al., 1980; 2003) diferencia cuatro tipos de bienestar laboral: el engagement, la satisfacción laboral, adicción al trabajo y el burnout. El modelo propone que los estados afectivos surgen de dos sistemas neurofisiológicos fundamentales, uno relacionado con un continuo de placer-displacer y, el otro, con la activación alerta-vigilia. Entre estos dos ejes se forman cuatro cuadrantes que caracterizan los mencionados cuatro tipos de bienestar laboral.
Taris, Ybema y van Beek (2017)	Relación dialéctica – Unidad dual	Según este modelo, el burnout y el engagement constituyen una relación dialéctica de constructos independientes y opuestos que trabajan uno contra el otro para crear estados en constante cambio. Por ello, este modelo propone el estudio conjunto de burnout y engagement incluyendo, simultáneamente, todas las subescalas del MBI y el UWES. El objetivo del modelo es comprender y encontrar el carácter dinámico de una amplia gama de vínculos psicológicos que los empleados pueden tener en su trabajo. Asimismo, se propone investigar su interacción dinámica a través de periodos de tiempo más cortos y largos, utilizando estudios diarios y enfoques centrados en la persona.
Leiter y Maslach (2016)	Perfil latente	Los autores de este modelo postulan que, entre los puntos opuestos del continuum de burnout y engagement, se forman distintos perfiles latentes centrados en la persona. Identifican cinco posibles experiencias que cada persona puede vivenciar en su trabajo pudiéndose sentir desgastado (burnout, puntaje alto en las tres dimensiones), sobreexigido (exceso agotamiento psicológico-físico, puntaje alto sólo en el agotamiento), desinteresado (prima el cinismo), con sensación de ineficacia (sólo tiene un puntaje alto en la dimensión de ineficacia) o comprometido (engagement, puntaje bajo en las tres dimensiones).

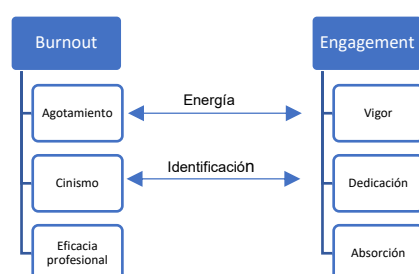
### Primer modelo de engagement: el engagement, polo opuesto y

**constructo independiente del burnout.** En este primer modelo, que es relevante para esta tesis, Schaufeli y sus colaboradores (2002) partieron de la misma base que Leiter y Maslach (1997), al considerar el engagement el polo opuesto positivo del burnout. Sin embargo, optaron por un camino distinto y operacionalizaron el engagement por derecho propio: “Tomamos una perspectiva diferente al considerar el burnout y el engagement como conceptos opuestos que deben medirse independientemente con diferentes instrumentos” (Schaufeli et al., 2002, p. 74). Por ello, crearon el cuestionario de auto-informe denominada escala de compromiso laboral de Utrecht (Utrecht Work Engagemnt Scale – UWES), basado en la argumentación teórica (la falta de burnout, no significa la presencia de engagement) y análisis de entrevistas con empleados comprometidos (Maslach et al., 2001).

Según este modelo de Schaufeli y sus colaboradores (2002), el burnout y el engagement constituyen dos modelos de bienestar de los trabajadores. Asimismo, estos constructos forman parte de una taxonomía que, a su vez, está conformada por dos dimensiones independientes siguiendo el marco de afecto de Watson y Tellegen (1985): la del placer (más adelante identificación) y la de la activación (o energía). La Figura 1 ilustra las relaciones entre los constructos de burnout y engagement (Salanova & Schaufeli, 2004).

### Figura 1

*El Engagement: Polo Opuesto y Complementario del Burnout.*



*Nota.* Reproducida de “El engagement de los empleados: un reto emergente para la dirección de los recursos humanos” de M. Salanova y W. Schaufeli, 2004, *Estudios Financieros*, 62(261), p. 116.

**Segundo modelo de engagement: modelo espiral de engagement.** Es el segundo modelo teórico que tiene relevancia para esta tesis. El enfoque, denominado modelo espiral de la eficacia, entiende la eficacia como motor del engagement y la ineficacia como tracción del burnout. Este modelo se fundamenta en el enfoque del engagement que acabamos de exponer, en el que el engagement se considera el polo opuesto positivo e independiente del burnout. Dicho enfoque evolucionó hacia el modelo espiral tras haber reconceptualizado la tercera dimensión del constructo de burnout: la falta de eficacia o ineficacia.

La tercera dimensión del burnout se había criticado en muchos sentidos, pero sobre todo por sus bajas correlaciones con las otras dos dimensiones: agotamiento emocional y despersonalización (Salanova et al., 2005). Por ello, en muchas investigaciones se dejaba de lado, al considerar el agotamiento y el cinismo las dimensiones básicas y centrales del constructo de burnout, que se estudiaban junto con las dimensiones de vigor y dedicación, opuestos directos en el constructo del engagement.

Ante este hecho, Salanova y sus colaboradores (2005) analizaron la eficacia y la ineficacia (académica) y su relación con el burnout y el engagement. En esta investigación, siguieron las recomendaciones de Bouman, Brake y Hoogstraten (2002) reformulando en negativo los ítems de la tercera dimensión de del instrumento MBI<sup>10</sup>. Los participantes mostraron que la ineficacia (con ítems en negativo) se relacionan más fuertemente con las otras dos dimensiones del burnout y negativamente con el engagement. Esto es, a mayor ineficacia menor engagement y mayor burnout. No ocurrió así en el caso de eficacia (ítems en positivo), pues a mayores niveles de eficacia no se dieron menores niveles de burnout, pero sí mayores niveles de engagement.

Este modelo se interpretó como un modelo espiral en el que, partiendo de la ineficacia, el burnout se interpreta como una crisis de eficiencia (espiral negativa hacia abajo), y partiendo de la eficacia, el engagement constituye una espiral positiva hacia arriba (espiral virtuosa hacia arriba) tal y como se representa en la Figura 2.

---

<sup>10</sup> En la escala original MBI, los ítems de la dimensión de falta de eficacia, a diferencia de las otras dos dimensiones, estaban formulados en sentido positivo; para su interpretación se invertían las puntuaciones.

## Figura 2

### Modelo Espiral de Creencias de Eficacia entre el Burnout y el Engagement



*Nota.* Adaptada de “Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del dengagement” de M. Salanova, E. Bresó y W. Schaufeli, 2005, *Ansiedad y Estrés*, 11(2-3), p. 223.

### Tercer modelo de engagement: teoría de demandas y recursos

**laborales.** Esta es la tercera teoría que tiene gran relevancia para esta tesis, por lo que se le dedicará una sección diferenciada (sección 1.3). Desde el punto de vista de los recursos laborales, será uno de los pilares fundamentales para explicar el bienestar laboral definido en este primer capítulo (sección 1.1), junto con el constructo engagement (sección 1.2).

No podemos finalizar este apartado sin exponer los argumentos que se han considerado para seleccionar las perspectivas teóricas del engagement. Por un lado, desde el enfoque de la psicología positiva, nos hemos centrado en los aspectos laborales positivos, dejando al margen el burnout. Por otro lado, no creemos que la falta de burnout refleje automáticamente la presencia del engagement, tal y como defienden Schaufeli y sus colaboradores (2002), compartimos que ambos constructos son independientes. En base a este enfoque, se confeccionó el instrumento denominado UWES, que se utilizará en esta tesis para medir el engagement.

### 1.2.3 Evaluación del Engagement

Para decidir cómo evaluar el nivel de engagement de los participantes en este trabajo de tesis doctoral, se realizó un pormenorizado análisis de las herramientas desarrolladas para tal fin. La Tabla 2 presenta, de forma resumida, este análisis para facilitar la lectura. Como se puede observar, se analizaron seis herramientas, concluyéndose que la Utrecht Work Engagement Scale (UWES) es la que presentaba mayores niveles de fiabilidad y validez para su aplicación en esta tesis. Por ello, esta herramienta se describe en detalle tras la tabla.

**Tabla 2**

#### *Instrumentos de Evaluación para Medir el Engagement*

Instrumento	Autor	Descripción
Work Engagement Scale (WES)	May, Gilson y Harter (2004).	El WES mide los determinantes y los efectos mediadores de las tres condiciones psicológicas de significación (4 ítems), seguridad (4 ítems) y disponibilidad (5 ítems) de Kahn en el engagement de los empleados.
Escala multidimensional para medir el engagement.	Saks (2006)	Saks desarrolló un instrumento de medida para el engagement basado, entre otros enfoques, en la conceptualización de Kahn. Además, Saks quiso diferenciar el engagement de uno mismo con el trabajo (5 ítems) y el engagement con la organización (6 ítems).
Escala de Engagement	Rich, Lepine y Crawford (2010).	Intentaron demostrar empíricamente la conceptualización del engagement de Kahn. Para ello operacionalizaron un nuevo instrumento, una serie de ítems de diferentes medidas existentes que se ajustaban a las dimensiones de Kahn. Para el engagement físico se basaron en la medida de Brown y Leigh de "intensidad de trabajo" definida como la energía ejercida por unidad de tiempo (S. P. Brown & Leigh, 1966). Para medir el aspecto emocional del engagement se fundamentaron en "el afecto central" de Russel y Barret definida como un estado emocional que consta de dos dimensiones independientes de placer y activación (J. A. Russell & Barrett, 1999). Para el aspecto cognitivo del engagement se apoyaron en la medida de engagement de Rothbard (2001) que incluye tanto la dimensión de la atención como la de absorción.
Gallup Workplace Audit (GWA) - Auditoría del lugar de trabajo de Gallup o Q12 de Gallup.	Organización Gallup	El engagement se examina desde una óptica empresarial y de la gerencia. El engagement de los empleados está relacionado con los resultados comerciales significativos en una magnitud importante. El instrumento incluye un ítem de resultado que se refiere a la satisfacción general con la propia compañía y le siguen doce ítems que miden problemas que son procesables (modificables) a nivel de supervisor o gerente (Harter et al., 2009). Según este enfoque, engagement se puede lograr en base a cuatro antecedentes (Jeung, 2011): Claridad de expectativas y recursos proporcionados; Sentimientos de contribuir a la organización de uno; Un sentido de pertenencia a algo más allá de uno mismo; Sentimientos de que hay posibilidades de progresar y crecer.
Utrecht Work Engagement Scale (UWES)	Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000)	Parte de la base de que el engagement y el burnout son conceptos opuestos, interrelacionados, pero independientes, por ello, se debe evaluar de forma diferente.

El UWES, junto al Q12, ha sido con diferencia una de las medidas de engagement más populares especialmente en la industria de la consultoría (Jeung, 2011). Además, el UWES es un cuestionario extensamente empleado en el mundo académico y está disponible en más de dos decenas de idiomas (Schaufeli, 2013a). Cabe destacar que, desde la creación de la UWES, que originalmente contenía 17 ítems, se han creado dos versiones más breves, el UWES-9 y el UWES-3. Las tres se presentan a continuación:

**Utrecht Work Engagement Scale-17.** Schaufeli y sus colaboradores (2002) diseñaron, inicialmente, 24 ítems para la escala, tanto en español como en inglés. Para la validación de la herramienta se eliminaron 7 ítems, al no alcanzar los niveles de fiabilidad adecuados<sup>11</sup>. Se constituyeron tres escalas, consistentes internamente que confirmaron la tridimensionalidad del constructo. Se confirmaron también las relaciones con el compromiso organizacional y la satisfacción laboral.

**Utrecht Work Engagement Scale-9.** Schaufeli y sus colaboradores (2006) redujeron la escala a 9 ítems con resultados igualmente positivos. Además, proporcionaron evidencia de su validez internacional (Bakker & Demerouti, 2008).

**Utrecht Work Engagement Scale-3.** En el año 2019 se presentó una versión ultracorta de la escala con 3 ítems como alternativa a las dos anteriores (Schaufeli et al., 2019). Cada uno de los ítems representa un aspecto particular del compromiso laboral: vigor, dedicación y absorción.

La escala UWES se ha validado con muestras representativas a nivel nacional en cinco países: Finlandia, Japón, Bélgica/Flandes, España y en los Países Bajos. Se trata pues, de una escala ampliamente validada y refrendada en múltiples contextos culturales y sociales. En la Tabla 3 se recogen las tres versiones del instrumento UWES.

---

<sup>11</sup> La primera versión en español fue publicada en el año 2000 con 15 ítems, en concreto en el artículo titulado: Desde el "burnout" al "engagement": ¿una nueva perspectiva? (Salanova et. Al., 2000), posteriormente se publicó con 17 ítems (Schaufeli & Bakker, 2003).

**Tabla 3**

*Tres Versiones del Instrumento UWES para Medir el Engagement*

Dimensión	Ítem	UWES-17	UWES-9	UWES-3
Vigor	1. En mi trabajo, me siento lleno de energía.	X	X	X
	2. Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.	X	X	
	3. Cuando me levanto por las mañanas, tengo ganas de ir a trabajar.	X	X	
	4. Puedo continuar trabajando durante períodos muy largos.	X		
	5. En mi trabajo, soy muy resistente, mentalmente.	X		
	6. Incluso cuando las cosas no van bien, continúo trabajando.	X		
Dedicación	7. Mi trabajo tiene sentido y propósito.	X		
	8. Estoy entusiasmado/a con mi trabajo.	X	X	X
	9. Mi trabajo me inspira.	X	X	
	10. Estoy orgulloso del trabajo que hago.	X	X	
	11. Mi trabajo es retador.	X		
Absorción	12. El tiempo vuela cuando estoy trabajando.	X		
	13. Cuando estoy trabajando, olvido todo lo que pasa a mi alrededor.	X		
	14. Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.	X	X	
	15. Estoy inmerso en mi trabajo.	X	X	X
	16. Me dejo llevar por mi trabajo.	X	X	
	17. Es difícil desconectar del trabajo.	X		

Terminaremos este apartado dedicado a los instrumentos de medida de engagement, señalando que el UWES-17, en su versión en castellano, ha sido el instrumento elegido para medir el engagement del docente de música en esta investigación. Engagement es la principal variable dependiente de este trabajo de tesis, por lo que se ha seleccionado la escala con mayor número de ítems, con el fin de maximizar las posibilidades de interpretación de los datos. En el sexto capítulo de resultados, se presentan los correspondientes análisis de fiabilidad, validez y estructura factorial del instrumento con la muestra obtenida. La evaluación del bienestar ocupacional medido a través del engagement se completará con la percepción de los recursos laborales y recursos personales. Por ello, a continuación, abordaremos la teoría de las demandas y recursos laborales, siendo el marco teórico de referencia de los recursos laborales que analizaremos en esta investigación.

### 1.3 Teoría de Demandas y Recursos Laborales

La teoría de demandas y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2013b, 2017) explica cómo las demandas y recursos laborales tienen efectos directos e indirectos sobre el estrés laboral y el engagement del empleado, y propone la existencia de relaciones recíprocas entre estas variables. La teoría aludida es una extensión del modelo de demandas y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2007; Demerouti et al., 2001; Lee & Ashforth, 1996; Schaufeli & Bakker, 2004). Este paso, de modelo a teoría, supuso ampliar el espectro de investigación; pasó de interpretar fenómenos estudiados a realizar predicciones de estos. En la Figura 3, a modo de resumen, se recogen las publicaciones que han sido referentes y significativas en la trayectoria de la teoría, recogiendo sus principales aportaciones.

#### Figura 3

##### *Resumen de las Principales Publicaciones de la Teoría de Demandas y Recursos Laborales*

Lee & Ashforth, 1996.	•Relacionan las demandas y recursos laborales con la dimensiones del burnout
Demerouti et al., 2001	•Establecen las primeras bases del modelo de demandas y recursos laborales
Schaufeli & Bakker, 2004.	•El modelo de demandas y recursos laborales se amplió al engagement
Bakker & Demerouti, 2007	•Se incluyeron los recursos personales dentro del modelo.
Bakker & Demerouti, 2013.	•En la teoría de demandas y recursos laborales, establecen seis proposiciones.
Schaufeli & Taris, 2014.	•Publican una revisión crítica de la teoría
Bakker & Demerouti, 2017.	•Responden a las críticas y actualizan las proposiciones ampliando a ocho.

A continuación, procederemos a conceptualizar la teoría de demandas y recursos laborales (en adelante DRL). La narración se desarrollará de acuerdo con los artículos referenciados en la Figura 3 y la sección se finalizará con la exposición del instrumento creado ad hoc para medir la percepción de los recursos laborales de los docentes de música. Todo ello se presentará según el siguiente orden: 1.3.1 Dos Categorías: Demandas y Recursos Laborales; 1.3.2 Demandas: Demandas Laborales Desafiantes, Obstaculizantes y Personales; 1.3.3 Recursos: Recursos Laborales y Personales; 1.3.4 Interacciones entre las Demandas y los Recursos Laborales; 1.3.5 Nuevo Enfoque de la Teoría de Demandas y Recursos Laborales; 1.3.6 Evaluación de los Recursos Laborales.

### **1.3.1 Dos Categorías: Demandas y Recursos Laborales**

La teoría de recursos y demandas laborales ofrece la posibilidad de dividir los entornos o características laborales en dos categorías diferentes: demandas y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2013a). La teoría constituye un modelo, general y flexible, que se puede aplicar y adaptar a diversos entornos ocupacionales, independientemente de las demandas y los recursos particulares involucrados (Bakker & Demerouti, 2007).

**Las demandas laborales** hacen referencia a aquellos aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo, siempre que requieran un esfuerzo sostenido y supongan costes fisiológicos y psicológicos (Demerouti et al., 2001). Por ejemplo: alta presión laboral, entorno físico desfavorable, interacciones emocionalmente exigentes, disonancia emocional, altas demandas mentales, gran carga de trabajo, ambigüedad de tareas, nuevas formas de trabajar, etc.

**Los recursos laborales** se refieren a los aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del trabajo que pueden (a) reducir las exigencias del trabajo y los costes fisiológicos y psicológicos asociados, (b) ser decisivos en la consecución de los objetivos del trabajo o (c) estimular el crecimiento personal, el aprendizaje y el (Bakker & Demerouti, 2007). Por ejemplo: autonomía, apoyo del supervisor, apoyo de compañeros de trabajo, variedad de habilidades, retroalimentación de desempeño, oportunidades de crecimiento etc.

Bakker y Demerouti (2007) clasifican los citados recursos laborales en cuatro niveles: (1) Nivel general de organización: en este nivel se recogen aspectos como la remuneración, las oportunidades profesionales y la seguridad laboral; (2) Nivel de relaciones interpersonales y sociales: este nivel se refiere al apoyo de supervisores y compañeros de trabajo, así como al clima del equipo; (3) Nivel de organización del trabajo: en este nivel se definen los roles de trabajo y la participación en la toma de decisiones; (4) Nivel de tarea: se refiere a la variedad de habilidades, identidad de la tarea, importancia de la tarea, autonomía y a la retroalimentación del desempeño.

Las demandas y recursos laborales son factores desencadenantes de dos procesos relativamente independientes. Uno de estos procesos se conoce como proceso de deterioro de salud, y el otro como proceso energético o motivacional.

Las demandas laborales son predictoras del agotamiento o los problemas de salud psicosomáticos; en cambio, los recursos laborales son predictores de la satisfacción en el trabajo, la motivación y el engagement. Por tanto, las demandas en el trabajo exigen un esfuerzo y consumen recursos energéticos, y esto puede conducir a problemas de salud. En contra, los recursos laborales pueden satisfacer las necesidades humanas básicas (Deci & Ryan, 1985), la autonomía (DeCharms, 1968), la competencia (White, 1959) y relación (Baumeister & Learly, 1995), y esto puede activar el proceso motivacional en el trabajo (Bakker & Demerouti, 2007).

A medida que los estudios han avanzado, éstos han revelado otros modelos de interacciones entre demandas laborales, recursos laborales, el bienestar y la salud. Sin embargo, antes de adentrarnos en estas redes y espirales relacionales, dedicaremos los dos siguientes apartados a las demandas laborales y a los recursos laborales, factores clave de la teoría DRL.

### **1.3.2 Demandas: Demandas Laborales Desafiantes, Obstaculizantes y Personales.**

En esencia, en la teoría DRL se ha mantenido que las demandas laborales consumen energía porque éstas se deben cumplir y están asociados con costes físicos y psicológicos. Se ha mantenido también que las demandas laborales

desempeñan un papel crucial en el proceso de deterioro de la salud y no en el proceso de motivación. Sin embargo, varios autores han evidenciado empíricamente que las demandas laborales también pueden desempeñar otros papeles (Bakker & Sanz-Vergel, 2013; Cavanaugh et al., 2000; Crawford et al., 2010; LePine et al., 2005; Podsakoff et al., 2007; Searle & Auton, 2015; Stiglbauer, 2018). En este aspecto, se han definido tres tipos de demandas:

**Las demandas desafiantes** son aquellas demandas que se consideran como obstáculos a superar para aprender y/o alcanzar objetivos, fomentan la fuerza, la participación, promueven el crecimiento y el logro personal (Podsakoff et al., 2007). Estos estresores de desafío pueden ser demandas tales como la alta carga de trabajo, la presión de tiempo, el alcance del trabajo y la alta responsabilidad (Cavanaugh et al., 2000). Por lo tanto, aunque la exposición a demandas exigentes requiere energía y esfuerzo, también contiene ganancias potenciales que contribuyen al desarrollo personal y al logro (van den Broeck et al., 2010)

**Las demandas obstaculizantes** frustran innecesariamente el crecimiento personal y el logro de objetivos, son limitaciones u obstáculos potenciales para el crecimiento personal y el logro de objetivos laborales (Podsakoff et al., 2007). Estos obstáculos pueden ser políticas organizacionales, burocracia, ambigüedad de roles y preocupaciones sobre la seguridad laboral (Cavanaugh et al., 2000).

Que una demanda laboral específica se interprete como desafiante u obstaculizante puede variar según sector ocupacional (Bakker y Sanz-Vergel, 2013). Por ejemplo, en un estudio se demostró que las enfermeras percibían la presión en el trabajo más como un obstáculo que como un desafío y las demandas emocionales más desafiantes que obstaculizantes (Wrzesniewski & Dutton, 2001). Por otro lado, las demandas, a veces, se consideran desafiantes y obstaculizadoras, ambas al mismo tiempo (Searle & Auton, 2015; Webster et al., 2011). En definitiva, las evaluaciones de los empleados inciden en la interpretación de las demandas. Estas interpretaciones están relacionadas con comportamientos de afrontamiento específico y rendimiento laboral.

**Las demandas personales** se han definido como "los objetivos que las personas establecen para su propio desempeño y comportamiento que los orientan a invertir esfuerzo en su trabajo" (Barbier et al., 2013, p. 751). Se ha encontrado que las demandas personales, dependiendo de la naturaleza, pueden estar involucradas en el proceso de deterioro de la salud, como la adicción al trabajo (Mazzetti et al., 2018), o en el proceso motivacional, como las expectativas de rendimiento (Barbier et al., 2013). Por lo tanto, las demandas experimentadas por el empleado pueden provenir tanto de fuerzas externas como internas y pueden tener un efecto positivo o negativo para el trabajador.

### **1.3.3 Recursos: Recursos Laborales y Personales**

En los últimos años se ha dado un fecundo desarrollo en lo que se refiere a la conceptualización de los recursos laborales dentro de la teoría DRL. La primera aportación significativa fue el reconocimiento de los recursos personales (Xanthopoulou et al., 2007). Ha habido, también, más adiciones a la teoría respecto a los recursos: la consideración del liderazgo ejercido, el job crafting<sup>12</sup> y espirales de ganancia (Bakker & Demerouti, 2013b), el job self-undermining<sup>13</sup> y espirales de pérdida y, por último, las estrategias individuales (Bakker & Demerouti, 2017). Sin embargo, no debemos adelantarnos en exceso, pues estos nuevos aspectos se abordarán cuando el contenido de la narración permita su comprensión. Por ello, en primer lugar, procederemos a conceptualizar los recursos laborales y, posteriormente, los recursos personales. Las últimas aportaciones tendrán su lugar una vez conceptualizadas las interacciones entre demandas y recursos.

En la teoría DRL se ha mantenido que los recursos laborales reducen las exigencias de trabajo y costes fisiológicos y psicológicos asociados a las demandas laborales. Asimismo, los recursos son decisivos en la consecución de los objetivos

---

<sup>12</sup> Hace referencia a los cambios los empleados realizan para alinear sus demandas y recursos laborales con sus habilidades personales y sus propias necesidades.

<sup>13</sup> Hace referencia al comportamiento del empleado que crea obstáculos que pueden dificultar su desempeño.

del trabajo, en el estímulo del crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Demerouti et al., 2001). También se observó que los recursos laborales influyen en la motivación cuando las demandas laborales son altas (Bakker & Demerouti, 2017).

Por otro lado, se ha identificado la categoría de **recursos personales** dentro de los recursos laborales. Éstos se refieren a autoevaluaciones positivas que las personas tienen sobre su capacidad para controlar, influir e impactar con éxito sobre su entorno, especialmente durante circunstancias desafiantes; estas autoevaluaciones, generalmente están vinculados a la capacidad de recuperación (Hobfoll et al., 2003). Los recursos personales son sistemas de creencias positivas sobre uno mismo y el mundo, que motivan y facilitan el logro de objetivos, incluso frente a la adversidad o el desafío. Estas creencias positivas sobre uno mismo pueden ser la autoestima, la autoeficacia y el dominio, las creencias positivas sobre el mundo, el optimismo y la fe (van den Heuvel et al., 2010).

Los recursos personales, como el optimismo y la autoeficacia pueden desempeñar un papel similar al de los recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2017); predicen el establecimiento de metas, la motivación, el rendimiento laboral y la satisfacción con la vida (Bakker & Demerouti, 2013b). Según Judge y sus colaboradores (2004), esto se debe a que las personas con un alto nivel de optimismo y autoeficacia creen que les sucederán cosas buenas y consideran que son capaces de manejar eventos imprevistos. Es decir, en un individuo, cuanto mayores son los recursos personales, más positiva es su autoestima y mayor auto concordancia existe en sus objetivos personales. Estas personas están intrínsecamente motivadas a perseguir estos objetivos y, por lo tanto, experimentan mayor satisfacción y tienen mejor rendimiento.

Schaufeli y Taris (2014), en su revisión crítica, identificaron cinco formas de integrar esta aportación de los recursos personales en la teoría DRL. Se enumeran a continuación:

- (1) Los recursos personales afectan directamente en el bienestar del empleado;
- (2) Los recursos personales moderan la relación entre las características del trabajo y el bienestar;
- (3) Los recursos personales establecen una relación entre las características del trabajo y el

bienestar; (4) Los recursos personales influyen en la percepción de las características del trabajo; (5) Los recursos personales pueden actuar como una tercera variable.

Ante esta diversidad de tipos de correspondencia Schaufeli y Taris (2014) manifiestan que los resultados de las investigaciones pueden variar según los diferentes tipos de recursos personales y las diferentes combinaciones. Por ello, sugieren que se realice un estudio sistemático sobre el papel de los recursos personales. En la última conceptualización de la teoría DRL no se aborda, este requerimiento (Sonnetag, 2017). En efecto, Bakker y Demerouti (2017) se centran en la integración de los comportamientos de job crafting y el job self-undermining en la teoría DRL. Asimismo, animan a indagar y analizar las posibles formas de incidir de las estrategias individuales en los procesos de la teoría.

#### **1.3.4 Interacciones entre las Demandas y los Recursos Laborales**

Tal y como se ha especificado anteriormente, las demandas y los recursos laborales inician dos procesos relativamente distintos e independientes que afectan a variables clave de las organizaciones. Las demandas laborales, en general, son predictores de variables como el burnout o deterioro de salud. Este proceso se conoce como proceso de deterioro energético o proceso de deterioro de salud. En cambio, los recursos laborales son, por lo general, los predictores más importantes de la satisfacción en el trabajo, la motivación y el engagement. Este proceso es conocido como proceso motivacional.

Se ha demostrado, también, que las demandas y recursos laborales pueden tener **efectos combinados**, ya que interactúan a la hora de predecir el bienestar laboral (Bakker & Demerouti, 2013b). Por ejemplo, los recursos laborales pueden amortiguar el impacto de las demandas laborales en el estrés y en el malestar. Asimismo, las demandas laborales pueden amplificar el impacto de los recursos laborales en la motivación y en el engagement. Ambos pueden influir en el bienestar e, indirectamente, en el rendimiento del trabajador. De esta forma, las demandas y

recursos laborales pueden interactuar entre sí para predecir el bienestar y tener un efecto multiplicador sobre el bienestar del trabajador.

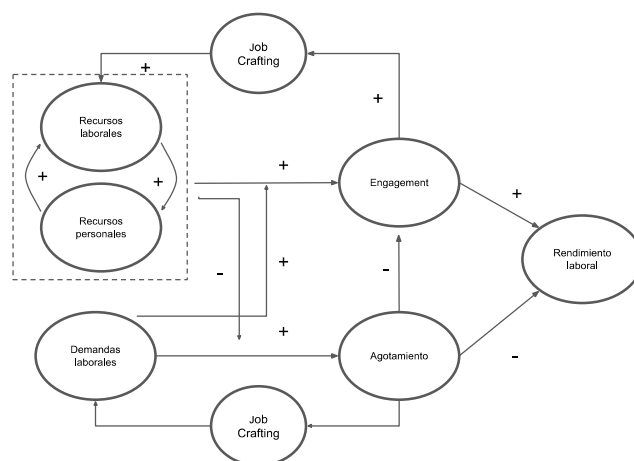
Asimismo, a medida que han ido avanzando las investigaciones, los estudios empezaron a proporcionar evidencias adicionales sobre la **causalidad inversa** entre condiciones de trabajo y salud (Bakker & Demerouti, 2013b). En primer lugar, se comprendió que las demandas laborales estaban relacionadas con el burnout, que a su vez se relacionaba longitudinalmente con mayores demandas laborales (Demerouti et al., 2009). No obstante, este tipo de relación inversa, según Bakker y Demerouti (2013b), ya se estaba observando desde la revisión bibliográfica de Zapf y sus colaboradores (1996).

El hallazgo novedoso fue evidenciar que el engagement en el trabajo puede facilitar la movilización de recursos laborales. Es decir, se comprobó que los recursos laborales están relacionados con el engagement, que a su vez se relaciona positivamente con los recursos laborales. Alinearon este descubrimiento con Fredrickson (2003) y Vacharkulksemsuk y Fredrickson (2013), quienes argumentaban que el engagement, en cuanto estado motivacional-afectivo positivo, tiene capacidad de ampliar repertorios de pensamiento y de acción de los trabajadores y crear recursos personales, sociales y psicológicos duraderos. No obstante, esta idea también provenía de la teoría de Hobfoll (2001, 2002), quien argumentó que las personas están motivadas para conservar sus recursos y tratan de expandir estos recursos si es posible.

Estos hallazgos fueron reconocidos e integrados en la conceptualización de la teoría DRL de 2013 (ver Figura 4) Así, la teoría DRL se convirtió en una aproximación dinámica en la que el nivel de agotamiento y de engagement también pueden influir en las demandas y recursos laborales de las personas.

#### Figura 4

El Modelo de Demandas y Recursos Laborales según Bakker y Demerouti (2013)



Nota. De “La teoría de las demandas y los recursos” de A. Bakker y E. Demerouti, 2013, *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, p. 108 <https://doi.org/10.5093/tr2013a16>.

Ante este nuevo escenario de relaciones inversas, Bakker y Demerouti (2017) señalan la conveniencia de definir el signo de la relación entre demandas y recursos laborales. Debido a que, por ejemplo, se pueden dar situaciones en las que los empleados en ocupaciones con altas responsabilidades y una carga de trabajo muy alta, también tengan a su disposición muchos recursos laborales. Asimismo, estos autores señalan la importancia de prestar atención a las interacciones y a la dimensión temporal. En efecto, las posibles combinaciones entre demandas y recursos de trabajo no son individuales, pueden interactuar y acumularse; por lo que también sería interesante adoptar esta perspectiva para saber si sus efectos sobre el bienestar y los resultados de los trabajadores se mantienen con el tiempo.

### 1.3.5 Nuevo Enfoque de la Teoría de Demandas y Recursos Laborales

La teoría DRL se ha ampliado notablemente en estos últimos años. Prueba de ello son la inclusión de dos nuevos constructos: job crafting o espirales de ganancia, y job self-undermining o espirales de pérdida. Los constructos aun no detentan una traducción oficial en castellano, y la producción científica española emplea los términos originales. Sin embargo, no sobra conocer sus traducciones semánticas:

**Job crafting:** la palabra “craft” significa habilidad y experiencia y está relacionado con la artesanía o fabricación de objetos que requieren habilidad o experiencia. El término job crafting hace referencia a aquel empleado que ejercita su “arte”, imprimiendo a su trabajo el sello personal que le caracteriza.

El **job self-undermining** se puede traducir como autosocavamiento o comportamiento autodestructivo. Describe al empleado que se autodebilita y que, incluso, crea obstáculos que pueden perjudicar su rendimiento. Una vez aclarado el significado de estos nuevos términos, se presentan los dos constructos.

**Job crafting y espirales de ganancia.** Wrzesniewski y Dutton (2001) acuñaron el término job crafting para designar el proceso en el que los empleados realizan cambios de forma proactiva en sus puestos de trabajo. Los empleados pueden realizar el job crafting a nivel de tarea (forma, alcance o número de tareas), nivel relacional (relaciones que se establecen en el trabajo) y a nivel cognitivo (significado subjetivo atribuido al trabajo). En definitiva, los trabajadores pueden influir en sus puestos de trabajo optimizándolo, manteniéndose así motivados. A continuación, se presentan tres aportaciones que han sido fundamentales para el desarrollo del campo del job crafting.

Primero, Tims, Bakker y sus colaboradores fueron pioneros en conectar el job crafting con el modelo de DRL. Estos autores se basaron en la teoría de ajuste persona-trabajo (Kristof, 1996)<sup>14</sup> y definieron el job crafting como un proceso en el que las personas

---

<sup>14</sup> Esta teoría pretende explicar el comportamiento de los empleados a partir de las características de la persona y de la organización (Ximénez, 1999). Según Kristof (1996), se pueden producir desequilibrios entre las demandas de trabajo y capacidades adecuadas del empleado y las necesidades del empleado y la adecuada dotación o disposición del trabajo con respecto a lo que el empleado requiere o encuentra importante.

se esfuerzan activamente por movilizar recursos laborales para satisfacer sus necesidades y prosperar en el trabajo. De este modo, los empleados, en cierta medida, crean su trabajo de forma proactiva, que les permite utilizar sus habilidades y tener oportunidades para crecer (Tims et al., 2012; Tims & Bakker, 2010).

La segunda aportación fue realizada por Hakanen y sus colaboradores (2008) siendo pioneros en concluir que los empleados comprometidos también pueden crear su propia “espiral de ganancia” de recursos y compromiso laboral a través del job crafting.

Por último, Tims, Bakker y Derks (2012) hacen la tercera aportación describiendo cuatro categorías de comportamientos distintos de job crafting por parte de los empleados. Las actividades de job crafting pueden estar dirigidas a: (1) mejorar los recursos estructurales del trabajo, como la autonomía en el trabajo o las oportunidades de autodesarrollo, (2) aumentar los recursos sociales del trabajo, como la retroalimentación y el coaching (3) aumentar las demandas laborales desafiantes que suponen un reto, por ejemplo, asumiendo nuevos proyectos, y (4) disminuir las demandas laborales que suponen un obstáculo, por ejemplo, tomando más descansos en el trabajo.

Estas tres aportaciones cambiaron la perspectiva del modelo DRL ya que la teoría, ahora, reconoce que los empleados pueden aumentar proactivamente sus recursos laborales, desafiar las demandas laborales y disminuir sus obstáculos laborales. Los empleados han pasado de ser reactivos a ser proactivos.

**Job self-undermining y espirales de pérdida.** El término fue propuesto por primera vez por Bakker y Costa (2014). Se basaron en la teoría de conservación de recursos de Hobfoll (2002)<sup>15</sup> y en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan

---

<sup>15</sup> Según la teoría de la conservación de los recursos de Hobfoll las personas se esfuerzan e intentan obtener cosas y recursos que valoran. De este modo, las personas intentan protegerse de la pérdida de recursos, lo que hace que la pérdida sea más importante que el beneficio. Asimismo, estos recursos están interrelacionados tanto las pérdidas como las ganancias ocurren en espirales.

(2000)<sup>16</sup> para conceptualizar el constructo y en el concepto self-handicapping<sup>17</sup> (Jones & Berglas, 1978) para describirlo.

Los empleados que muestran el job self-undermining funcionan de manera subóptima y crean obstáculos porque carecen de recursos energéticos para abordar sus demandas laborales (Bakker & Wang, 2020). Asimismo, se comunican mal, cometen errores y crean conflictos, lo que resultan ser demandas de obstáculos que se añaden a las altas demandas laborales ya existentes. Por lo tanto, tienen menos probabilidades de ser proactivos, de realizar el job crafting en sus trabajos y experimentar un compromiso laboral. Al igual que los efectos invertidos encontrados en el proceso de motivación (los recursos laborales están relacionados con el engagement, que a su vez se relacionan positivamente con los recursos laborales), también se encontraron efectos causales y recíprocos en el proceso de deterioro de la salud (Bakker & Demerouti, 2017).

En conclusión, las últimas aportaciones de job crafting y job self-undermining realizadas a la Teoría de DRL se han identificado las espirales de ganancia y de pérdida, estableciéndose así una causalidad recíproca en la teoría. Ante esta situación, Schaufeli y Taris (2014), en su revisión crítica a la teoría, mencionan que las investigaciones futuras deberían centrarse más sistemáticamente en las relaciones dinámicas, ya que para que exista una espiral, no sólo debe haber una causalidad recíproca, sino que una variable también debe aumentar el nivel de otra variable.

---

<sup>16</sup> La teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (2000), las personas tienen tres necesidades psicológicas innatas, las necesidades de autonomía, competencia y relación. Si el contexto atiende estas necesidades básicas en los individuos se fomenta el compromiso, el esfuerzo, un desempeño de calidad y el bienestar adquiere un amplio significado. En cambio, los individuos agotados parecen no satisfacer sus necesidades psicológicas básicas.

<sup>17</sup> El self-handicapping describe una estrategia cognitiva, con el que las personas erigen impedimentos al desempeño para proteger su autoestima. El Job Self-Undermining, en cambio, describe un "comportamiento que crea obstáculos que pueden socavar el rendimiento" (Bakker & Costa, 2014, p. 115). Estos dos términos, el Self-handicapping y el Job self-undermining, son distintos ya que el Job self-undermining no es una estrategia consciente de apoyo a la autoestima si esta falla, sino un conjunto de comportamientos reactivos no deseados que debilitan el funcionamiento en el lugar del trabajo y sin un objetivo funcional (Bakker & Wang, 2020).

### **1.3.6 Evaluación de los Recursos Laborales**

Como se ha venido argumentado, esta tesis doctoral se alinea con el enfoque de la psicología positiva y con teoría de DRL, por lo que se ha centrado en las fortalezas y en los recursos. Por ello, la herramienta a utilizar para medir los recursos laborales parte en su conceptualización de estas premisas. A pesar de que ya existía una herramienta de evaluación con esta conceptualización (Bakker, 2014), no ha sido empleada aquí por dos motivos. Primero, no se ha podido acceder a la herramienta original para proceder a su traducción y aplicación en nuestra muestra. Y segundo, aun habiendo accedido a esta herramienta, nuestra tesis se centraba en el ámbito específico del docente de música, por lo cual habría que haber realizado una adaptación muy marcada.

Considerando todo lo anterior, procedimos a un desarrollo ad hoc de nuestra herramienta, porque sólo así podríamos ajustar nuestras premisas teóricas a la aproximación empírica. Para el diseño de este nuevo instrumento tuvimos en cuenta además de los fundamentos que ofrecen las teorías citadas (engagement y teoría DRL), el análisis de los ámbitos de trabajo de los docentes de música. De esta forma nuestro instrumento buscará identificar las variables que se detallan a continuación: (1) organización del trabajo, (2) oportunidades de desarrollo profesional, (3) recursos que el centro pone al servicio del docente, (4) percepción de condiciones de trabajo y (5) apoyo y reconocimiento de otros. A continuación, presentamos el mismo en la Tabla 4.

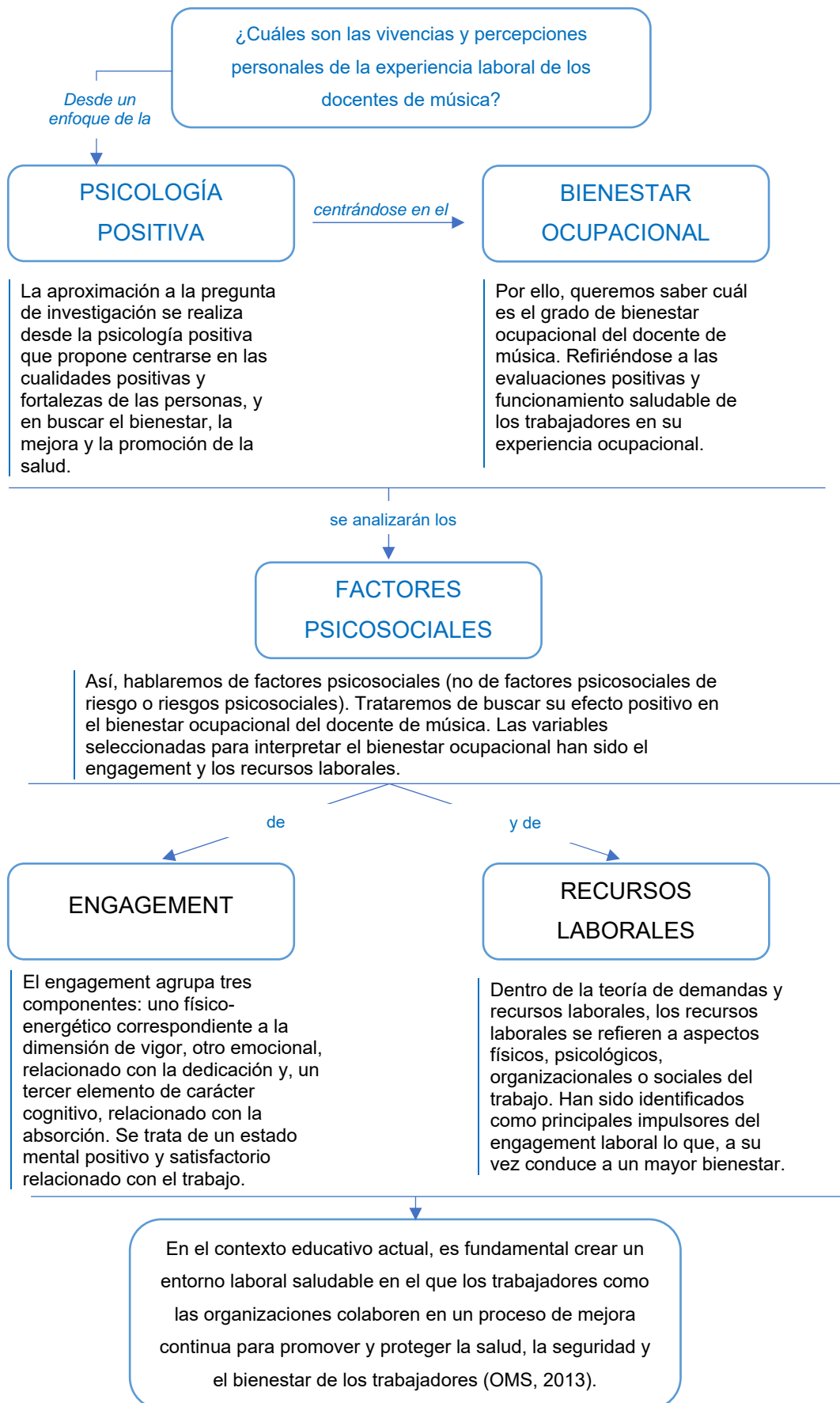
**Tabla 4**

*Escala para Medir los Recursos Laborales de los Docentes de Música*

Nº	Preguntas e ítems
	¿En qué medida crees que valoran tu trabajo como docente de música los siguientes agentes?
1	Estudiantes
2	Compañeros/as docentes
3	Dirección del centro
4	Familias del centro
5	Administración educativa
6	Sociedad
	¿En qué medida sientes que tu trabajo te concede las siguientes posibilidades?
7	Realización personal
8	Aplicación mis conocimientos y habilidades
9	Actualización profesional
10	Relación con la música al nivel que deseo
11	Promoción en base a mi rendimiento y habilidades
12	Compatibilidad de mi vida personal y familiar
	¿Qué valoración les das a estos recursos en tu centro?
13	Recursos materiales (aula específica, instrumentos de música...)
14	Recursos virtuales (acceso a plataformas...)
15	Tiempos estimados de clases
16	Frecuencia de clases
17	Tiempo para preparar clases
18	Apoyo entre compañeros/as docentes
19	Clima laboral
20	Feedback que recibes de tu propio trabajo
	¿En qué grado percibes que se cumplen las siguientes cuestiones en tu escuela?
21	Trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes
22	Cooperar con otras áreas/departamentos/centros
23	Alcanzar los objetivos propuestos por el equipo docente
24	Cuidar el ambiente emocional del centro educativo
25	Promover claridad y transparencia organizativa
26	Compartir información necesaria y adecuada a tiempo
27	Fomentar condiciones que favorecen la participación
28	Identificar personas inspiradoras en el equipo docente
29	Promover a los docentes que se impliquen con el centro
	¿En qué grado sientes y/o valoras los siguientes elementos de tu trabajo?
30	Intensidad del trabajo que realizo
31	Exigencia emocional que me supone
32	Autonomía de que dispongo
33	Definición de mi rol como docente de música
34	Grado de acuerdo con el rol definido
35	Consideración y aceptación de mis opiniones
36	Seguridad contractual que percibo

Es un objetivo de la presente tesis analizar la fiabilidad y validez de las herramientas empleadas. Por ello en el capítulo 6 de resultados se detallan cuáles fueron los hallazgos empíricos relativos a la estructura factorial, validez y fiabilidad del instrumento.

### 1.4 Sumario del Capítulo 1



## **CAPÍTULO 2. Recursos Personales: Evaluando la Inteligencia Emocional,**

### **Autoeficacia y Resiliencia**

#### **2.1 Introduciendo el Concepto de Recursos Personales**

El estudio de los recursos personales se presenta dividido en cuatro secciones. En primer lugar, con carácter general y a modo introductorio, se definen y describen los recursos personales seleccionados. A continuación, en un plano más detallado, se delimitan los recursos personales de inteligencia emocional, creencias de autoeficacia profesional y resiliencia, ofreciendo a cada uno una sección diferenciada.

Realizada la presentación del capítulo, comenzaremos a conceptualizar de forma genérica los recursos personales de esta investigación. Esta sección se ha organizado en torno a tres preguntas: (1) ¿Qué son los recursos personales?; (2) ¿Por qué los hemos incluido como variables de investigación?; (3) ¿Qué variables personales y por qué se han seleccionado para la investigación?

**¿Qué son los recursos personales?** Los recursos personales se refieren a las creencias, características psicológicas o aspectos positivos del yo, referidos a la percepción de la capacidad propia de controlar e influir con éxito en el entorno, normalmente relacionados con la capacidad de recuperación (Bakker & Demerouti, 2013b; Schaufeli & Taris, 2014). En este trabajo de tesis, se ha analizado la influencia de los recursos personales en el ámbito laboral, en concreto, en la percepción del bienestar ocupacional. El constructo de bienestar ocupacional se ha medido a través de dos variables psicosociales: la percepción del engagement y los recursos laborales.

**¿Por qué los hemos incluido como variables de investigación?** El actual contexto laboral ha traído consigo situaciones y condiciones que se han convertido en desafíos y retos que nos vemos abocados a responder también desde nuestra profesión, como por ejemplo: un entorno cada vez más cambiante y competitivo, estructuras y procesos organizativos más flexibles, desarrollo exponencial de la tecnología, dificultades en las interacciones interpersonales y sociales, formas de contratación más diversas, límites

más difusos entre las organizaciones y el entorno social y físico, etc. (Tejada, 2005).

La profesión docente no está exenta de estos retos que nos plantea la modernidad<sup>18</sup>.

En este trabajo de tesis consideramos que una de las claves para responder y/o adaptarse a este contexto laboral del docente en constante cambio son los recursos personales y su desarrollo. Esta clave significa que el profesor puede desarrollar y/o optimizar sus recursos personales en su contexto laboral correspondiente, y que su actividad laboral se puede basar en sus fortalezas personales. Dicho enfoque se basa en la corriente de la psicología positiva y en la teoría DRL.

Siguiendo la perspectiva de la corriente de la psicología positiva, la atención en esta investigación se ha centrado en el lado positivo del trabajo y del empleado. Así, en lugar de examinar los daños, enfermedades, trastornos y disfunciones<sup>19</sup>, este trabajo de tesis ha puesto el acento en explicar cómo afectan los contextos positivos del trabajo y recursos personales en la percepción del engagement (Bakker et al., 2012). En suma, se pretende conocer cómo estos recursos personales, promueven el bienestar en el trabajo.

**¿Qué variables personales y por qué se han seleccionado para la investigación?** Los recursos personales seleccionados han sido tres: la inteligencia emocional, creencias de autoeficacia profesional y resiliencia.

**La inteligencia emocional** alude a un conjunto de habilidades interrelacionadas con la capacidad de percibir, acceder y/o generar, comprender y regular las emociones (Salovey & Mayer, 1990). **Las creencias de autoeficacia profesional** se refieren a creencias de eficacia actual respecto al dominio específico de competencias profesionales (Bandura, 2006). Y, **la resiliencia** a la capacidad de adaptarse a condiciones desafiantes (Polk, 1997).

---

<sup>18</sup> Por ello, en el tercer capítulo, se ha analizado el ámbito laboral actual que el docente de música.

<sup>19</sup> Enfoque de las cuatro D's: Diseases, Disorders, Damages y Disabilitites. Perspectiva que se centra en la prevención del bajo rendimiento y motivación, en los problemas de bienestar y en la mala salud.

En el contexto de la profesión docente, hay diversas investigaciones que han avalado la relación e impacto positivo estos recursos personales sobre el bienestar laboral. En el contexto español, por ejemplo: Vera y colaboradores (2012)<sup>20</sup>, Bermejo-Toro, Prieto-Ursúa y Hernández (2015)<sup>21</sup> y Mérida-López, Sánchez-Gómez y Extremera (2020)<sup>22</sup> y otros<sup>23</sup>. Sin embargo, hemos de destacar que no se ha analizado, en su conjunto, la composición particular de recursos personales seleccionados en esta tesis, ni en la población específica de docentes de música.

En resumen, consideramos que estos recursos personales son fundamentales a la hora de afrontar los desafíos y retos a los que nos enfrenta nuestra profesión, pues se refieren a la capacidad para controlar nuestro funcionamiento y los acontecimientos que afectan a nuestra tarea, a través de los cuales vivenciamos la percepción y la experiencia laboral.

En las tres siguientes secciones (2.2, 2.3 y 2.4) se describen uno a uno los recursos personales seleccionados en este estudio. La exposición de cada uno de los constructos se ha ordenado siguiendo esta estructura: en primer lugar, se define la variable personal elegida y se recogen los orígenes del constructo; en segundo lugar, se recopilan los marcos teóricos más significativos y se especifica la elección realizada para este trabajo de tesis; en tercer y último lugar, se presentan los instrumentos de medida más significativos para interpretar estas variables y se presenta la herramienta seleccionada o construida ad hoc para este estudio.

---

<sup>20</sup> En una muestra de profesores de enseñanza secundaria comprobaron que los recursos de trabajo fomentan el engagement y que las altas demandas laborales conllevan al burnout. Confirmaron también el rol de predicción de la autoeficacia docente.

<sup>21</sup> Los resultados mostraron que las demandas y la autoeficacia percibida de los docentes es modulada por el afrontamiento. A su vez, el engagement se ve afectado por los recursos laborales disponibles. El estudio se realizó en una muestra de docentes de educación primaria y secundaria de Madrid.

<sup>22</sup> Los resultados de investigación mostraron que la inteligencia emocional y el afrontamiento predicen los niveles de engagement del profesorado de educación secundaria.

<sup>23</sup> Consulten las siguientes referencias: Mérida-López, Extremera, et al., 2020; Mérida-López, Sánchez-Gómez, et al., 2020; Prieto et al., 2008.

## **2.2 Inteligencia Emocional**

### **2.2.1 Definición de Inteligencia Emocional y Orígenes del Constructo**

La unión de los conceptos de inteligencia y emoción en un único constructo fue llevada a cabo, por primera vez, por Peter Salovey y John Mayer en 1990. Lo definieron como “la habilidad para regular sentimientos y las emociones propias de uno y los de otros, discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno” (Salovey & Mayer, 1990, p. 189)

Los inicios de las investigaciones en inteligencia emocional fueron el resultado de dos líneas de estudio emergentes en las dos últimas décadas del siglo XX (Mestre et al., 2007): por un lado, en la década de los 80, psicólogos y científicos cognitivos comenzaron a analizar cómo interacciona la emoción con el pensamiento y viceversa y, por otro lado, se comenzó a concebir la inteligencia como una formación de habilidades mentales, incluidas las relacionadas con el procesamiento de la información emocional.

Sin embargo, las raíces de la inteligencia emocional los podemos trasladar al concepto de inteligencia social que Edward Thorndike identificó en 1920. Thorndike definió la inteligencia social como la capacidad para comprender y gestionar a las personas y para interactuar con el conocimiento en las relaciones humanas (Wong & Law, 2002).

En 1983, Howard Gardner desarrolló otros dos nuevos conceptos que guardan estrecha relación con la inteligencia social de Thorndike: la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. La inteligencia interpersonal se relaciona con el potencial de cada persona para captar y comprender las intenciones, motivaciones, emociones y deseos de los demás y para interactuar con ellos eficazmente (Escamila, 2014). Y, la inteligencia intrapersonal se relaciona con capacidad de captar, reflexionar, comprender y comunicar toda información relacionada con uno mismo, con las propias capacidades y dificultades, con el desarrollo de actitudes de esfuerzo y perseverancia y con la preparación para tomar

decisiones, identificando y seleccionando los medios y valorando sus consecuencias (Escamila, 2014).

Gardner publicó *Frames of Mind* (1983), donde reformula el concepto de inteligencia a través de la teoría de las inteligencias múltiples. Esta teoría constituyó un modelo para comprender la estructura y funcionamiento de la mente desde una nueva perspectiva. Gardner (1983) integró ambas inteligencias (interpersonal e intrapersonal) con otras cinco inteligencias<sup>24</sup> dentro de la teoría de las inteligencias múltiples. Las principales características de esta teoría se pueden sintetizar de la siguiente forma (Escamila, 2014): la teoría de las inteligencias múltiples descartó la concepción monolítica de la inteligencia con su única forma de evaluarla; esta teoría considera las inteligencias potenciales biopsicológicas para el procesamiento de la información, que se desarrollan o no, dependiendo de la dotación biológica del sujeto, de su historia vital y sus experiencias vinculadas al contexto; asimismo, cada persona muestra una combinación singular de inteligencias con diferentes grados de desarrollo y formas específicas de ser inteligente en cada una de ellas.

El constructo de inteligencia emocional propuesto por Salovey y Mayer (1990) surgió de la confluencia de la perspectiva de la inteligencia de Gardner, a partir de las inteligencias intrapersonal e interpersonal, y de la inteligencia social de Thorndike (Trujillo & Rivas, 2005).

La inteligencia emocional, según Salovey y Mayer (1997), se refiere a un conjunto de habilidades cognitivas que hacen referencia y explican los procesos que intervienen en el reconocimiento, uso, comprensión y manejo de estados emocionales (Mestre & Guil, 2006). Estas habilidades permiten un uso eficiente de la información de las emociones, lo que permite emplear un afrontamiento adaptativo (Delhom et al., 2020). Estas habilidades están orientadas a la resolución de problemas y a una regulación más adaptativa de las conductas

---

<sup>24</sup> Estas siete inteligencias iniciales identificadas por Gardner en 1983 fueron: la lingüístico-verbal, lógico-matemática, viso-espacial, corpóral-cinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal, estas se han ido ampliando con otros distintos tipos de inteligencia como la naturalista (1995) y la inteligencia existencial (1998) (Trujillo & Rivas, 2005).

tanto en la dimensión interpersonal como en la intrapersonal (Extremera & Fernández-Berrocal, 2015; Mestre et al., 2008)

Salovey y Mayer enfocan el estudio de la inteligencia emocional en los componentes afectivos, emocionales, personales, sociales y cognitivos del constructo (Martínez-Rubio et al., 2014). Así, descartan la visión tradicional del concepto de la emoción, en la que se define como una fuerza intrínsecamente irracional, perturbadora, disruptiva e incompatible con la inteligencia (Mestre & Guil, 2006). En el constructo de inteligencia emocional, las emociones son consideradas como contribuciones potenciales del pensamiento (Mayer & Salovey, 2007). Se defiende que las emociones pueden contribuir al desarrollo del pensamiento y que, además, forman parte esencial del procesamiento de la información (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

La inteligencia se delimita desde una perspectiva cognitiva y adaptativa, fundamentando su modelo en la teoría del procesamiento de la información (Fragoso-Luzuriaga, 2015). La cognición es entendida como un recurso para hacer frente o adaptarse al entorno (Mestre, 2003). Plantean que las habilidades mentales especializadas en la información de tipo emocional tienen, en sí mismas, características de una inteligencia propia (Mestre & Guil, 2006)

La primera formulación de la inteligencia emocional pasó desapercibida hasta que Goleman publicó *Emotional Intelligence* en 1995 (Goleman, 1995), dirigido al mundo empresarial. Esta publicación provocó un enorme impacto y fascinación, tanto en los medios de comunicación como en el mundo académico. La inteligencia emocional definida por Goleman se fundamentó en el constructo de Salovey y Mayer, pero lo popularizó identificando la inteligencia emocional con las características necesarias para el desarrollo de una vida exitosa y feliz, y explicó que es posible desarrollar la inteligencia emocional a lo largo de toda la vida (Martínez-Rubio et al., 2014).

A partir de los citados inicios, el estudio de la inteligencia emocional se ha intensificado de manera exponencial, desarrollándose en diversos campos. Se ha

definido y redefinido la inteligencia emocional de muy diversas formas, a la vez que se han creado numerosas conceptualizaciones y nuevas herramientas para su medición.

Este desarrollo ha generado diferentes modelos teóricos de inteligencia emocional. A su vez, esta diversidad de modelos ha posibilitado diferentes conceptualizaciones, en las cuales se modifica o se matiza el significado del término y se mide de una forma específica en función de la perspectiva teórica en la que se enmarca. Es más, diversos artículos han manejado descuidadamente como sinónimos los constructos de inteligencia emocional y competencia emocional, aunque estos dos conceptos tienen una perspectiva diferente sobre las capacidades relacionadas con las emociones (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Teniendo en cuenta esta proliferación de marcos teóricos con relación a la inteligencia emocional y la confusión entre términos que pueden provocar errores teóricos, es importante tener presente que, según el modelo teórico en el que se enmarca la investigación, existen diversas definiciones de inteligencia emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004) con sus correspondientes conceptos e instrumentos de medición. De modo que, adscribirse a un modelo concreto de inteligencia emocional, seleccionando su correspondiente término e instrumento, evitará las confusiones. A continuación, presentamos algunos de los modelos teóricos y explicamos la elección que realizamos.

### ***2.2.2 Modelos Teóricos de la Inteligencia Emocional: Seleccionando el de Salovey y Mayer (1997)***

Los modelos de la inteligencia emocional se clasifican en dos grandes categorías: modelos de habilidad y modelos mixtos.

**Los modelos de habilidad** se basan en las habilidades mentales que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo (Fernandez-Berrocal et al., 2012), por lo que responden al concepto de inteligencia emocional. En este modelo se enmarca el enfoque de la inteligencia emocional de Mayer y Salovey. Nace del paradigma cognitivo, centrándose en las habilidades de procesamiento de la información, analizando la influencia de las emociones en el pensamiento y las acciones. En los modelos de habilidad, la inteligencia emocional representa el núcleo de las

habilidades para razonar con las emociones. Así, las competencias no están recogidas en este modelo y se establece una clara división entre ambos conceptos (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

**Los modelos mixtos** están enfocados hacia la personalidad en relación con la inteligencia emocional y aglutinan diversas habilidades, destrezas, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Así, los modelos mixtos se basan en competencias emocionales. Las competencias emocionales incluyen la aplicación de la inteligencia emocional, es decir, son el resultado de la puesta en práctica de un conjunto de habilidades emocionales que permiten dar respuesta a las demandas que se producen en diversos contextos (Sánchez et al., 2018)

A continuación, se presentan los modelos más significativos que componen las dos categorías teóricas. En el modelo de habilidad, nos centraremos en el modelo de Salovey y Mayer, y en el modelo mixto, incluiremos las teorías desarrolladas por Goleman y Bar-On. Dentro del modelo mixto, también daremos cabida a los modelos de Saarni y Bisquerra, los cuales han creado modelos propios y diferenciados relacionados con las competencias emocionales (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Todo ello se recoge, de forma resumida, en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Modelos Teóricos de Inteligencia Emocional*

Modelo	Autor	Descripción
Modelo de habilidad	Modelo de Salovey y Mayer	El constructo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer engloba diferencias individuales en las habilidades de percibir, utilizar, comprender y regular las propias emociones y las de otros, siendo estas las habilidades básicas para el procesamiento emocional de la información (Salovey y Mayer, 1997). Definen un modelo de cuatro habilidades básicas.
	Modelo de Goleman	Goleman (1995) concibe la inteligencia emocional como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones. Estas habilidades, que incluyen tanto aspectos intrapersonales como interpersonales, están conformadas por cinco componentes esenciales: (1) autoconsciencia; (2) autorregulación; (3) motivación; (4) empatía; y, (5) habilidades sociales. El modelo de Goleman ha tenido diversas actualizaciones. El modelo publicado el año 2000 en coautoría con Boyatzis y Rhee se ha considerado su modelo más completo.
Modelos mixtos	Modelo de Bar-On	Según el modelo de Bar-On (R. M. Bar-On, 2006, 2010) la inteligencia social-emocional es un conjunto de competencias, habilidades y facilitadores emocionales y sociales interrelacionadas que determinan la eficacia con la que los individuos se comprenden y se expresan, se relacionan entre ellos y hacen frente a las demandas y presiones diarias. Con base en esta definición el autor formula un modelo denominado ESI <i>Emotional Social Intelligence</i> .
	Modelo Saarni	Saarni define las competencias emocionales como un conjunto de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Saarni (2008, 2011) configura su modelo de competencia emocional con ocho habilidades de competencia emocional: (1) conciencia emocional de uno mismo, (2) habilidad para discernir y entender las emociones de otros, (3) habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción, (4) capacidad de empatía, (5) habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la expresión emocional externa, (6) habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes, (7) conciencia de comunicación emocional en las relaciones, (8) la capacidad de la autoeficacia emocional.
	Modelo de Bisquerra	Según este modelo las competencias son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarios para tomar conciencia, comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales cuya finalidad es aportar un valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social (Fragoso-Luzuriaga, 2015). La competencia emocional pone el énfasis en la interacción entre persona y ambiente, y como consecuencia confiere más importancia al aprendizaje y desarrollo (Bisquerra & Pérez Escoda, 2007). A partir de esta definición Bisquerra y sus colaboradores formulan el modelo de competencias emocionales que agrupa cinco bloques: (1) competencias básicas para la vida, (2) conciencia, (3) autonomía, (4) regulación, (5) conciencia emocional. Cada competencia emocional está conformada, a su vez, por las denominadas microcompetencias.

Seguidamente, se expondrá el modelo de inteligencia emocional de Salovey y Mayer (1997) que ha sido el seleccionado para este trabajo de tesis.

**Modelo de inteligencia emocional según Salovey y Mayer.** Este modelo cuenta con un alto grado de aceptación científica y son varias las herramientas validadas en base al mismo. Por ello, ha sido el modelo elegido para esta tesis. Este modelo forma parte del denominado modelo de habilidad. Este modelo se creó en 1990 y ha tenido dos actualizaciones, una en 1997 y otra en 2016. Presentamos estos tres momentos a continuación.

**Modelo original, 1990. Primera definición de la inteligencia emocional.**

Salovey y Mayer combinaron, en un único constructo, la visión contemporánea de la emoción y la teoría del procesamiento de información, convirtiéndolo en un marco para el desarrollo de su modelo de inteligencia emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

La inteligencia emocional fue formalmente definida como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (Fernández-Berrocal et al., 2004, p. 210).

Este modelo original distinguía tres procesos mentales. Dichos procesos se encontraban conceptualmente relacionados entre sí y, también, estaban implicados en el procesamiento y adaptación de la información afectiva (Bisquerra et al., 2015; Extremera & Fernández-Berrocal, 2015): (1) percepción y evaluación emocional en uno mismo y en los demás, (2) regulación de las emociones en uno mismo y en los demás y (3) utilización de las emociones de forma adaptativa.

Según Mestre y Guil (2006), el propósito de este nuevo constructo fue doble: primero, subrayar la importancia de las emociones en la adaptación al medio y, segundo, definir las características de una inteligencia propia. El concepto de inteligencia emocional que proponen Salovey y Mayer engloba únicamente el ámbito cognitivo y afectivo de las tres áreas fundamentales de la inteligencia humana, dejando de lado la esfera motivacional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

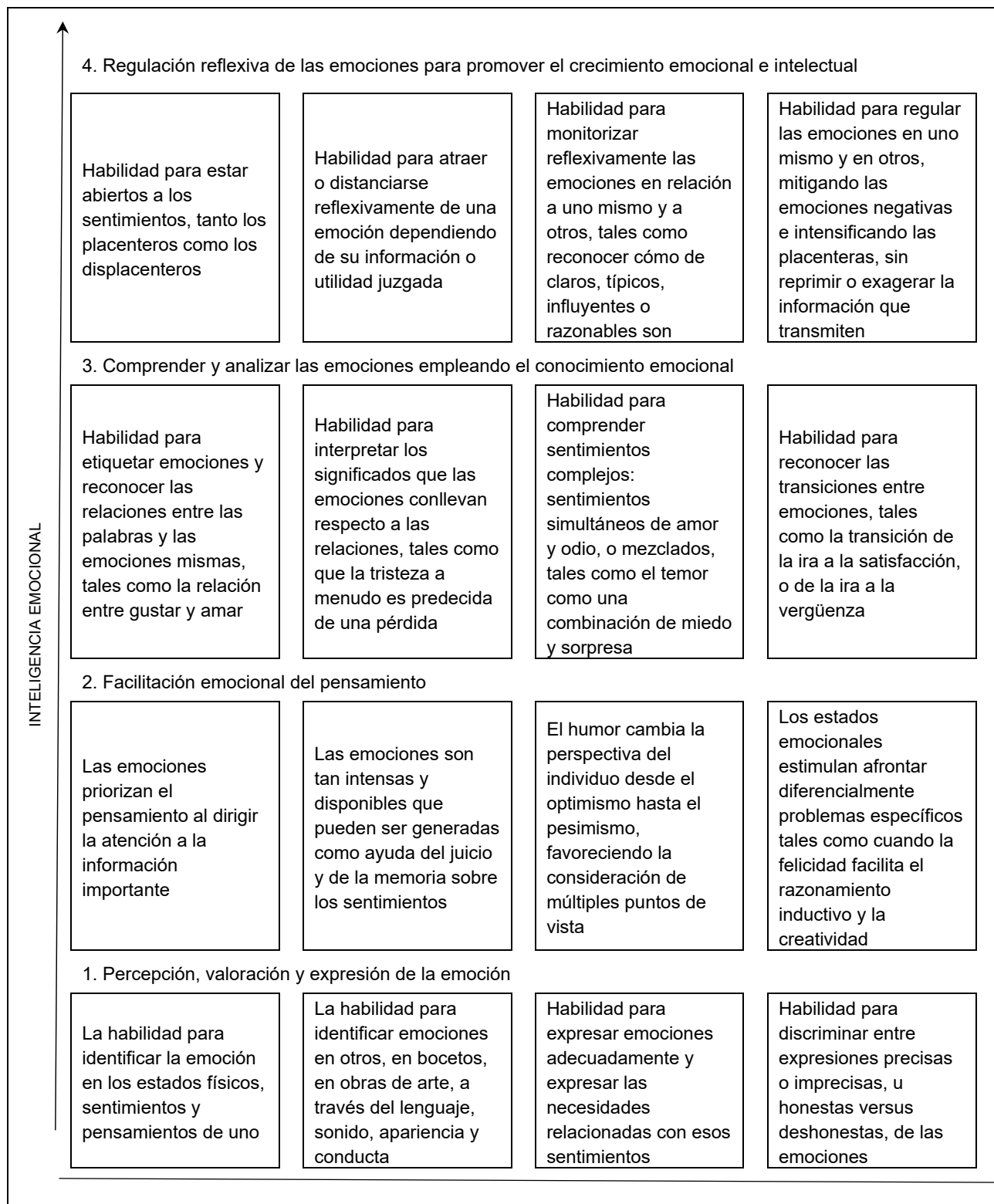
**Primera actualización, 1997. Modelo de 4 ramas de inteligencia emocional de Salovey y Mayer.** En 1997, tras la publicación exitosa del libro de Goleman (1995), Salovey y Mayer redefinieron la inteligencia emocional en el artículo titulado “What is emotional intelligence?”. El gran impacto mediático que obtuvo Goleman llevó a los autores originales del constructo a un nuevo esfuerzo teórico por discernir lo que es la inteligencia emocional basada en las habilidades cognitivas y, así, distinguir de otras perspectivas más conectadas con los rasgos de personalidad (Mestre et al., 2007). A diferencia de la definición de 1990, integraron la dimensión de pensar sobre emociones. Definieron la inteligencia emocional como:

La inteligencia emocional implica la habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando éstos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual. (Mayer & Salovey, 2007, p. 32)

En esta nueva definición, la inteligencia emocional se concibió como un conjunto de cuatro habilidades básicas, basado en el procesamiento emocional de la información. Las cuatro habilidades, también denominadas ramas, se corresponden con las siguientes habilidades: (1) percepción, valoración y expresión de la emoción; (2) facilitación emocional del pensamiento; (3) comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional; y (4) regulación reflexiva de las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual. Estas habilidades, están organizadas según el desarrollo del procesamiento de la información emocional (ver Tabla 6). Las primeras abarcan a los procesos psicológicos básicos y más simples. Gradualmente, estas ramas van integrando capacidades y procesos psicológicos más complejos que, por un lado, requieren un nivel previo de desarrollo de las ramas más elementales y, por otro lado, de un mayor nivel de habilidad para su desarrollo. El procesamiento de la información comienza con la habilidad básica de percepción de las emociones para llegar a la regulación reflexiva de las mismas.

**Tabla 6**

*Modelo de Cuatro Ramas de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer (1997)*



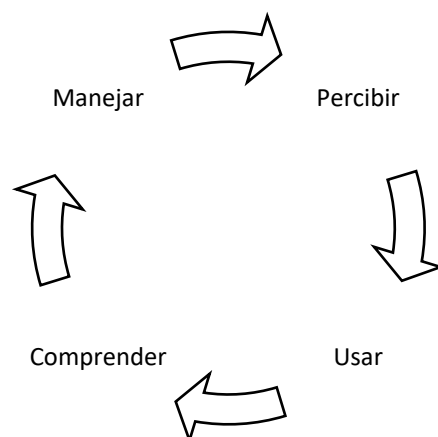
Nota. Reproducido de “¿Qué es la inteligencia emocional?”, por J. D. Mayer y P. Salovey, en J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Ed.), Manual de inteligencia emocional (p.33), 2015, Pirámide.

Cada una de las habilidades, a su vez, están secuenciadas en subhabilidades (Tabla 6: de izquierda a derecha). Estas también se encuentran ordenadas según su desarrollo, adquisición y nivel de complejidad que requieren en el procesamiento de la información. Las que se sitúan a la izquierda se desarrollan más tempranamente y están menos integradas unas con otras. Las que se sitúan más a la derecha implican procesos psicológicos más avanzados y se encuentran más integradas unas con otras.

Aunque se haya clasificado este modelo como un modelo estructural (Bisquerra et al., 2015), Extremera y Fernández-Berrocal (2015) lo describen como un modelo secuencial. Es decir, un modelo procesual, en el que cada habilidad se apoya y se retroalimenta de la anterior. En este proceso se pondrían en práctica, casi al mismo tiempo, todas las habilidades y una vez terminado el proceso se volvería a empezar nuevamente. La inteligencia emocional, como otra habilidad cognitiva, se desarrolla con la práctica, la experiencia y con la maduración biológica (García, 2003; Mestre et al., 2008), tal y como se representa en la Figura 5.

**Figura 5**

*Modelo de Habilidad de Inteligencia Emocional de Mayer y Salovey según Extremera y Fernández-Berrocal (2015).*



*Nota.* Reproducido de “¿Qué es eso de la inteligencia emocional? Un paseo por tres visiones distintas”, por N. Extremera y P. Fernández-Berrocal (Ed.), *Inteligencia emocional y educación* (p.26), 2015, Grupo 5.

## **Segunda actualización, 2016. El modelo de habilidad de la inteligencia**

**emocional: principios y actualizaciones.** Con motivo del 25º aniversario del constructo, Mayer, Caruso y Salovey (2016) actualizaron su modelo de inteligencia emocional estableciendo siete principios que guían este nuevo enfoque. Asimismo, se revisó el modelo de las cuatro ramas de 1997 incorporando actualizaciones al mismo. Con el objetivo de dar a conocer las últimas novedades del modelo, se presentan, brevemente, los siete principios en los que se fundamenta el modelo de 2016:

1. La inteligencia emocional es una habilidad mental.
2. La inteligencia emocional se mide mejor como una habilidad.
3. La resolución inteligente de problemas no se corresponde perfectamente con el comportamiento inteligente.
4. El contenido de una prueba debe abarcar todo el campo de resolución del problema.
5. La validez de una prueba depende tanto del contenido que muestra como de las habilidades mentales humanas que obtiene.
6. La inteligencia se ajusta con la perspectiva de inteligencia de Cattell-Horn-Carroll (CHC).
7. La inteligencia emocional forma parte de la clase de inteligencias denominadas “amplias”. Estas inteligencias “amplias” (broad intelligences) procesan la información “cool” o fría<sup>25</sup> o información “hot” o caliente<sup>26</sup>. La inteligencia emocional junto a la inteligencia social y la inteligencia personal se incluye dentro de la categoría de inteligencias amplias centradas en el procesamiento de la información “hot”:

Con relación al modelo actualizado de cuatro ramas (ver Apéndice A), hay que precisar que se limita a una redacción más clara de las subhabilidades, asimismo, se han dividido otras en dos o más, o se han agregado nuevas subhabilidades, o tipos de razonamiento específicos para resolver problemas en cada rama. En definitiva, en esta última actualización se ha planteado que existe la

---

<sup>25</sup> La información fría es aquella relacionada con hechos o significados sin valor personal.

<sup>26</sup> La información caliente implica el razonamiento con información de importancia para el individuo.

posibilidad de que la inteligencia emocional opere como parte de una inteligencia personal o social más amplia, o como una inteligencia socio-emocional-personal combinada.

Respecto al instrumento de evaluación, no se han realizado adaptaciones ni se han presentado nuevas. Por lo que, la herramienta que utilizamos en esta tesis se basa en la propuesta de inteligencia emocional de Salovey y Mayer de 1997.

### **2.2.3 Evaluación de la Inteligencia Emocional**

La diversidad conceptual en torno a la inteligencia emocional ha contribuido a la proliferación de medidas y ha dificultado la integración de la investigación (Antonio-Agirre et al., 2017). Toda esta variedad ha traído consigo riesgos derivados de errores teóricos como pueden ser la consideración de conceptos diferentes como sinónimos (competencia emocional versus inteligencia emocional) (Fragoso-Luzuriaga, 2015); o más grave aún, utilizar instrumentos de medida distintos a la teoría en la que se ha conceptualizado el estudio (Mestre & Guil, 2006).

En la literatura podemos observar que se han definido principalmente dos procedimientos para la evaluación de la inteligencia emocional: por un lado, tenemos a un grupo que dispone de instrumentos de medida basadas en cuestionarios de **auto-informes** y, por otro, a otro grupo que dispone de **medidas de habilidad**, también denominadas pruebas objetivas o de ejecución<sup>27</sup> (Fernández-Berrocal et al., 2004). Asimismo, se está implantando una tercera forma de evaluar la Inteligencia emocional, complementaria a las otras dos mencionadas: se trata de instrumentos basados en la **observación externa**.

Las formas de evaluación definidas se corresponden con las dos principales formas de conceptualizar la inteligencia emocional. Las pruebas objetivas se corresponden al modelo de habilidades y los auto-informes y observación externa al modelo mixto.

Asimismo, dentro de la tipología de evaluación mediante auto-informes, podemos distinguir las dos concepciones de la inteligencia emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004): por un lado, encontramos medidas que se han basado en la formulación de

---

<sup>27</sup> En estas pruebas los sujetos realizan pruebas objetivas de resolución de problemas con respuestas correctas e incorrectas. Los expertos son los que definen los criterios de evaluación.

inteligencia emocional como habilidad, y, por otro lado, auto-informes que son el resultado de una revisión extensiva de la literatura para el funcionamiento emocional y social que se corresponden con la definición de la Inteligencia emocional como rasgo. Siguiendo la clasificación descrita, en la Tabla 7 se recogen las herramientas más representativas para medir la inteligencia emocional

**Tabla 7**

*Instrumentos de Evaluación para Medir la Inteligencia Emocional*

Inteligencia emocional como habilidad						Inteligencia emocional como rasgo		
Pruebas objetivas			Auto-informes					
Instrumento	Autor	Modelo teórico	Instrumento	Autor	Modelo teórico	Instrumento	Autor	Modelo teórico
Multifactor Emotional Intelligence Scale (MEIS)	Mayer, Caruso, Salovey (1999)	Mayer y Salovey (1997)	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48)	Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palai (1995)	Salovey y Mayer (1990)	Emotional Quotient Inventory (EQ-i)	Bar-On (1997)	Modelo de inteligencia emocional-social de Bar-On (1997)
Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)	Mayer, Salovey y Caruso (2002)	Mayer y Salovey (1997)	Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24)	Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004)	Salovey y Mayer (1990)	Emotional Competence Inventory (ECI)	Boyatzis, Burckle (1999)	Modelo de inteligencia emocional de Goleman (1995)
Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para Adolescentes (TIEFBA)	Fernández-Berrocal, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero (2015)	Mayer y Salovey (1997)	Schutte Self Report Inventory (SSRI)	Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden y Dornheim (1998)	Salovey y Mayer (1990)	Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)	Petrides, Furnham (2003)	Teoría de la IE rasgo (Petrides & Furnham, 2001)
Test de Inteligencia Emocional de la Fundación Botín para la Infancia (TIEFBI)	Fernández-Berrocal, Cabello-González, Extremera, Palomera, Ruiz-Aranda y Salguero (2015)	Mayer y Salovey (1997)	Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS)	Wong y Law (2002)	Mayer y Salovey (1997)	Cuestionario de Desarrollo Emocional (QDE)	Escoda (2016); Pérez-Escoda et al. (2010)	Modelo pentagonal de competencia emocional del GROPE (Bisquerra, 2000; Bisquerra & Pérez-Escoda, 2007)

A la hora de seleccionar el instrumento para la investigación se debe elegir aquel que se adapte mejor a las características de la investigación. Por ello, es importante conocer, además de las características del instrumento, cuales son la ventajas e inconvenientes de cada técnica. En la Tabla 8 se realiza este ejercicio.

**Tabla 8**

*Ventajas e Inconvenientes de la Modalidad de las Herramientas para Medir la Inteligencia Emocional*

<b>Prueba</b>	<b>Ventajas</b>	<b>Inconvenientes</b>
Auto-informe	<ul style="list-style-type: none"><li>-Son fáciles de administrar</li><li>-Son económicos con relación al tiempo y coste</li><li>-Se pueden obtener de forma sencilla las puntuaciones de Inteligencia emocional para interpretarlas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Proporcionan una estimación de las habilidades de la Inteligencia emocional más que una puntuación de la capacidad emocional real</li><li>-Las respuestas pueden depender de la deseabilidad social o de procesos emocionales automáticos no conscientes</li></ul>
Pruebas objetivas	<ul style="list-style-type: none"><li>-Los resultados obtenidos se basan en la capacidad actual de ejecución de la persona en una tarea</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Los datos obtenidos no dicen nada sobre si esa misma persona las utiliza en su vida diaria o no</li></ul>
Observación externa	<ul style="list-style-type: none"><li>-Puede ser una técnica complementaria al auto-informe y/o pruebas objetivas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>-Se pueden encontrar sesgos tanto en el observador como en el observado (cuando una persona se siente observada, puede tender a falsear la respuesta para crea una imagen más positiva)</li></ul>

Asimismo, es de vital importancia, como se ha advertido al principio de este apartado, cuidar la coherencia entre el instrumento y el marco teórico del constructo.

Para finalizar con este apartado, dejaremos claro que el marco teórico elegido en esta investigación ha sido el de Salovey y Mayer (1997). Nos basaremos en el modelo denominado de habilidad y, por tanto, se utilizará el término inteligencia emocional en la interpretación de resultados. El instrumento elegido para medir la inteligencia emocional es la versión en castellano del cuestionario Wong and Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S) (Extremera, Rey, et al., 2019), escala desarrollada por Wong y Law (2002). Se trata de una medida de auto-informe acorde con el modelo teórico elegido. Este instrumento (ver Tabla 9) consta de 16 ítems y

evalúa cuatro dimensiones: (1) valoración y expresión de la emoción del yo, (2) valoración y reconocimiento de la emoción de los demás, (3) uso de la emoción para facilitar la actuación, (4) regulación de la emoción en el yo. Se realizarán los correspondientes análisis de fiabilidad, validez y análisis factorial del instrumento con la muestra obtenida y se presentarán en el capítulo seis de resultados.

**Tabla 9**

*Escala WLEIS-S para Medir la Inteligencia Emocional*

Dimensión	Ítem
Valoración y expresión de la emoción del yo o percepción intrapersonal	1. La mayoría de las veces sé distinguir porqué tengo ciertos sentimientos 2. Tengo una buena comprensión de mis propias emociones 3. Realmente comprendo lo que yo siento 4. Siempre sé si estoy o no estoy feliz
Valoración y reconocimiento de la emoción de los demás o percepción interpersonal	5. Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos 6. Soy un buen observador de las emociones de los demás 7. Soy sensible a los sentimientos y emociones de los demás 8. Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean
Uso de la emoción para facilitar la actuación o asimilación emocional	9. Siempre me fijo metas y luego intento hacerlo lo mejor para alcanzarlas 10. Siempre me digo a mí mismo que soy una persona competente 11. Soy una persona auto-motivadora 12. Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda
Regulación de la emoción en el yo	13. Soy capaz de controla mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional 14. Soy capaz de controlar mis propias emociones 15. Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado 16. Tengo un buen control de mis propias emociones

## **2.3 Autoeficacia Profesional del Docente de Música**

### **2.3.1 Definición de Autoeficacia y Orígenes del Constructo**

La autoeficacia en el desarrollo de las competencias profesionales se refiere a la autopercepción explícita de las competencias profesionales que se desarrollan en las tareas cotidianas y propias de la profesión. Estas creencias expresan opiniones sobre sus propias capacidades profesionales y describen el sentido de los logros obtenidos en el desempeño. Por tanto, estas autocreencias se refieren a las “creencias en los propios niveles de competencia actual respecto a un dominio específico” (Salanova et al., 2005, p. 216).

En la medida en que la autoeficacia explica el comportamiento de las personas, el constructo ha adquirido una gran relevancia en la sociedad actual<sup>28</sup>, aunque esto, a su vez, haya supuesto un aumento de la diversidad conceptual. Ante esta pluralidad conceptual, es relevante explicar a través de qué teoría y modelos se construirá la conceptualización de las creencias de autoeficacia profesional del docente de música de esta investigación.

La variable de autoeficacia de este trabajo de tesis se construirá sobre el pilar de la teoría social cognitiva de Bandura. Por ello, por un lado, se explicará el concepto autoeficacia profesional dentro de la teoría social cognitiva de Bandura (1997). Y, por otro, al tratarse de una autoevaluación asociada a la autoeficacia del docente de música, se explicará cómo se ha trasladado la experiencia de dominio relativa a la autoeficacia al marco de las competencias profesionales del docente de música. Esta última determinación se realizará en la sección correspondiente a la evaluación de la autoeficacia.

---

<sup>28</sup> Son diversas las teorías y modelos que han tratado sobre las creencias de eficacia: Teoría Social Cognitiva de Bandura (Bandura, 1997), Teoría de la Autodeterminación de Deci y Ryan (Ryan & Deci, 2000), Modelo espiral de las creencias de eficacia de Salanova y colaboradores (Salanova et al., 2005), etc. Asimismo, el acercamiento al constructo se ha desarrollado desde diferentes ámbitos: académico (Bresó Esteve et al., 2003), deportivo (Guillén Rojas, 2007), salud ocupacional (Salanova et al., 2009), Burnout y Engagement (Bresó et al., 2011) etc.

En definitiva, en este trabajo de tesis, partiendo de la necesidad de optimizar los recursos personales en el ámbito laboral, se ha incluido el constructo de autoeficacia profesional como variable que incidirá en el nivel de engagement del docente de música y en la valoración de los recursos laborales que dispone en su ámbito de trabajo. A continuación, presentamos la teoría social cognitiva que es la única en relación a autoeficacia.

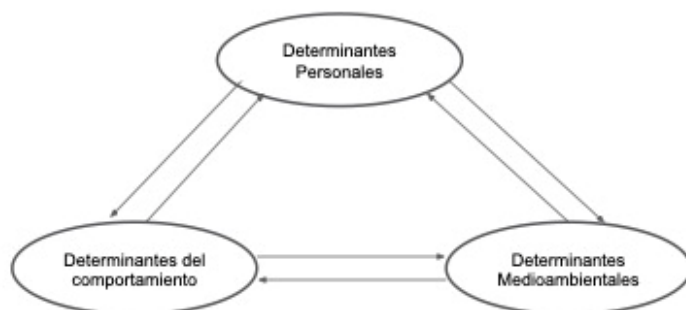
### 2.3.2 Teoría Social Cognitiva

La teoría social cognitiva reconoce que el comportamiento humano está situado socialmente, contextualizado discriminativamente y manifestado condicionalmente (Bandura, 2018). Precisamente, en el marco de la teoría social cognitiva, Bandura desarrolla **el modelo de reciprocidad triádica, la teoría de la agencia humana y el concepto de autoeficacia**. A continuación, se explica cada una de ellas.

**El modelo de reciprocidad triádica:** para entender el funcionamiento humano, la manera en que se forjan las creencias del individuo y su conducta, Bandura aporta el modelo de reciprocidad triádica (1986). Este modelo está compuesto por tres elementos (ver Figura 6): la conducta, los factores personales (que incluyen eventos cognitivos, afectivos y biológicos) y, finalmente, factores medioambientales (Bandura, 2018):

**Figura 6**

*Interacción de Determinantes en el Modelo Causal de la Teoría Cognitiva Social.*



*Nota.* De "Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections" de A. Bandura, 2018, *Association form Psychological*, 13(2), p. 131 (<https://doi.org/10.1177/1745691617699280>).

En esta interacción de tres vías, el funcionamiento humano es un producto de las influencias intrapersonales, el comportamiento en el que se involucran los individuos y las fuerzas ambientales<sup>29</sup> que los afectan (Bandura, 2018). Los citados tres elementos interactúan entre sí, existiendo una relación bidireccional entre las variables. Sin embargo, en este modelo, la reciprocidad no significa simetría en cuanto a la intensidad de las influencias. La influencia relativa ejercida por los tres grupos de factores que interaccionan se explica en función de una variación acorde con la actividad, el individuo y la situación (Yubero, 2004). En efecto, se puede afirmar que el modelo de reciprocidad triádica es asimétrico y secuencial.

**La teoría de la agencia humana:** la teoría social cognitiva, a diferencia de la teoría social del aprendizaje (Rotter, 1954), también se basa en una perspectiva de agente denominado: agencia humana (Bandura, 2012). Ser un agente es ejercer influencia intencional sobre el funcionamiento y evolución de los hechos derivados de sus acciones (Bandura, 2001). Es decir, los individuos poseen un auto-sistema que les permite medir el control sobre sus pensamientos, sentimientos, motivación y acciones (Tejada, 2005).

**El concepto de autoeficacia:** por último, la teoría social cognitiva conceptualiza la personalidad en términos de factores intrapersonales que sirven como motivadores y reguladores de la conducta (Bandura, 2018). En efecto, uno de los conceptos más importantes de la teoría es la autoeficacia. La autoeficacia se refiere a las creencias de las personas en sus propias capacidades para organizar, implementar y ejecutar las fuentes de acción necesarias con el propósito de generar determinados logros, alcanzar el nivel de rendimiento requerido o manejar prospectivamente las situaciones. La Tabla 10 recoge los aspectos más relevantes del constructo de autoeficacia.

---

<sup>29</sup> Debido a la difusión de las redes sociales en la actualidad se puede afirmar que el medio ambiente no se circunscribe a las influencias próximas físicamente (Bandura 2006b, 2009).

Tabla 10

Aspectos Relevantes del Constructo de Autoeficacia

Autoeficacia	Dimensiones
Fuentes de eficacia	<p><b>Experiencias directas y logros de ejecución:</b> tienen especial incidencia, ya que se basan en experiencias de dominio personal. Por las experiencias directas se adquieren herramientas cognitivas, conductuales y autorreguladores para crear y ejecutar acciones necesarias y adecuadas que nos permiten manejar las situaciones de la vida.</p> <p><b>Experiencia vicaria:</b> la segunda forma de desarrollar la autoeficacia es mediante el modelado social. Es decir, a través de experiencias indirectas que brindan los modelos sociales.</p> <p><b>Persuasión social o verbal:</b> se refiere a lo que los demás nos dicen acerca de nuestro desempeño; el refuerzo social. Cuanto más significativo y valorados sean para nosotros los otros, a nivel de credibilidad, confianza y dominio, más influencia tendrán en la construcción de las propias creencias.</p> <p><b>Estados de activación psicológica y emocional:</b> se refiere a aquellos estados de ánimo y de activación fisiológica que se experimentan ante determinadas actividades o circunstancias, nos dan una información importante para valorar dicha información del exterior y juzgar nuestro propio sentimiento de autoeficacia.</p>
Mecanismos de autoeficacia:	<p><b>Producción y predicción de la conducta:</b> el pensamiento autoreferente tiene grandes efectos en el aumento o debilitamiento de la autoeficacia. Un sentimiento de autoeficacia alto o bajo marca las diferencias tanto en los aspectos cognitivos, comportamentales como afectivos de las personas.</p> <p><b>Esfuerzo y persistencia:</b> las creencias de eficacia también influyen en la forma en que las personas se motivan y perseveran frente a las dificultades a través de metas que se establecen para sí mismas, sus expectativas de resultados y las atribuciones causales de sus éxitos y fracasos.</p> <p><b>Pensamientos y reacciones emocionales:</b> juegan un papel fundamental en la autorregulación de los estados emocionales, repercute en la calidad de su vida emocional y en su vulnerabilidad al estrés y a la depresión.</p> <p><b>Selección de la conducta:</b> las creencias de eficacia afectan a la lista de opciones que las personas consideran y a las elecciones que realizan.</p>
Procesos activados por la autoeficacia	<p><b>Procesos cognitivos:</b> se refieren a procesos de pensamiento involucrados en la adquisición, organización y uso de la información en los cuales influye la creencia de autoeficacia.</p> <p><b>Procesos motivacionales:</b> la mayor parte de la motivación humana se produce cognitivamente y las autocreencias de la eficacia juegan un papel fundamental en la autorregulación de la motivación. Existen tres tipologías de motivación:</p> <p>(1) <b>Atribuciones causales:</b> afectan a la motivación, al desempeño y a las reacciones afectivas, sobre todo a través de creencias de autoeficacia.</p> <p>(2) <b>Expectativas de resultados:</b> la motivación está regulada por la expectativa de que un determinado curso de conducta genere ciertos resultados y el valor de estos resultados.</p> <p>(3) <b>Metas cognitivas:</b> se refiere a la capacidad de ejercer autoinfluencia a través de los retos en los objetivos, la reacción evaluativa de estos proporciona un importante mecanismo cognitivo de motivación. Se rige por tres tipos de autoinfluencias:</p> <p>(3.1) Reacciones de auto-satisfacción y auto-insatisfacción al desempeño de uno mismo</p> <p>(3.2) Autoeficacia percibida para el logro de metas</p> <p>(3.3) Reajuste de objetivos personales basados en el progreso de uno</p> <p><b>Procesos afectivos:</b> las creencias de las personas sobre sus capacidades de afrontamiento afectan a las emociones, a la cantidad de estrés y a la motivación que experimentan en situaciones amenazadoras o difíciles.</p> <p><b>Procesos de selección:</b> se refiere a las creencias de las personas en sus capacidades para ejercer control sobre su propio funcionamiento y sobre los eventos que afectan a sus vidas.</p>
Dimensiones de la autoeficacia	<p><b>Magnitud:</b> se refiere al grado de dificultad de la tarea que una persona se cree capaz de superar.</p> <p><b>Fuerza:</b> se refiere al nivel de seguridad que una persona realiza la tarea.</p> <p><b>La generalidad:</b> se refiere a la posibilidad de extender el sentimiento de eficacia personal a otros ámbitos y situaciones similares en función de las capacidades requeridas por la tarea.</p>

Bandura (2012) muestra mediante el siguiente modelo estructural (ver Figura 7) el conjunto de factores que actúan como automotivadores y autorreguladores de la acción en el modelo sociocognitivo. La autoeficacia percibida es un determinante focal porque afecta al comportamiento tanto directamente como por su influencia en los demás determinantes. Las expectativas de los resultados y las características estructurales del entorno dan lugar a la evolución de la acción humana. Ambas pueden ser interpretadas positiva o negativamente, pueden ser consideradas como estructuras de oportunidad o de impedimentos, como costes o beneficios. Por ejemplo, las personas con baja autoeficacia interpretarán que el esfuerzo va a ser inútil, mientras que las personas con alta autoeficacia encontrarán formas de superarlo. Según este modelo, la autoeficacia emerge como predictor determinante de la conducta humana (Bandura, 1997), por ejemplo, en variables como el aprendizaje siendo un mayor predictor (Richardson et al., 2012). Por ello, la relevancia de estudiar el efecto de la autoeficacia también en el bienestar ocupacional del profesorado, en este caso, de música.

### Figura 7

*Modelo Estructural de Influencia en el que la Autoeficacia Percibida Afecta a la Motivación y a los Logros de Desempeño*



*Nota.* De “On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited” de A. Bandura, 2012, *Journal of Management*, 38(1), p. 14 (<https://doi.org/10.1177/0149206311410606>).

### **2.3.3 Evaluación de la Autoeficacia del Docente de Música**

El sistema de creencias de autoeficacia no es un rasgo genérico, sino un conjunto diferenciado de creencias propias que se asocia a diferentes ámbitos de funcionamiento (Bandura, 2018, 2019). Es decir, las creencias de las personas sobre sus capacidades varían entre los dominios de actividad y las condiciones situacionales, en lugar de manifestarse de manera uniforme en las tareas y contextos, a semejanza de un rasgo general (Bandura, 2012).

En consecuencia, las medidas de autoeficacia deben adaptarse al dominio de la tarea o al acto seleccionado, en lugar de presentarse como un rasgo único para todos (Bandura, 2006). Respecto a lo expuesto, cabe destacar que, debido a la proliferación de medidas defectuosas de autoeficacia, Bandura publicó en 2006 una guía para asegurar la solidez de las medidas de autoeficacia. Sin embargo, se profundizará en este aspecto específico cuando se aborde la confección del cuestionario (en esta misma sección). A continuación, se presentan los pasos que se han dado para elaborar un instrumento de medida, que se ha creado ad hoc, para medir las creencias de autoeficacia en el dominio específico de las competencias profesionales del docente de música. Debido a esta especificidad en el dominio de la eficacia, el recorrido, previo a la confección del instrumento, se ha centrado en los siguientes pasos.

En primer lugar, se ha llevado a cabo un análisis de los instrumentos de autoeficacia, limitándose al ámbito docente. A continuación, se muestran en formato de tabla los principales instrumentos de medida analizados y sus dimensiones (ver Tabla 11).

**Tabla 11**

*Instrumentos para Medir la Autoeficacia de la Práctica Docente*

Instrumento	Autor	Dimensiones
Teacher's Sense of Efficacy Scale	Tschannen-Moran y Woolfolk, (2001).	Eficacia para utilizar estrategias instructivas Eficacia para dirigir las clases Eficacia para implicar a los alumnos
Teacher Efficacy Scale	Bandura, (2006)	Influencia en la toma de decisiones Autoeficacia educativa Autoeficacia disciplinaria Logro de participación parental Participación comunitaria Creación de un clima positivo
Escala de Autoeficacia Docente del Profesor Universitario	Prieto, (2007)	Planificación de la enseñanza La implicación activa de los alumnos en su aprendizaje La interacción positiva en el aula La evaluación del aprendizaje y de la función docente (autoevaluación)
Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale	Skaalvik, Skaalvik, (2007).	Instrucción Adaptar la educación a las necesidades individuales de los estudiantes Motivar a los estudiantes Mantener disciplina Cooperar con compañeros y padres Hacer frente a los cambios y desafíos

En segundo lugar, con el fin de obtener la validez de contenido del instrumento de evaluación de creencias de autoeficacia profesional, se han estudiado los dominios de las competencias profesionales de los docentes de música. Tal y como propone Bandura, "Las creencias de eficacia deben medirse en términos de juicios de capacidad particularizados que pueden variar entre ámbitos de actividad" (Bandura, 1997, p. 42).

Debemos recordar que en este trabajo de tesis el perfil del profesor de música coincide con el de un profesional docente que imparte la disciplina musical, en cualquiera de sus modalidades, niveles, etapas, instituciones y ámbitos educativos. Por ello, uno de los objetivos del instrumento de evaluación de creencias de autoeficacia creado ha sido la caracterización de las competencias que agrupa al docente de música en una única familia profesional. Es decir, pretende identificar las competencias comunes que caracterizan los diferentes ámbitos y/o etapas relacionados con la docencia de la disciplina musical.

Para cumplir este propósito, se ha tomado como referencia a la autora Carmen Carrillo (2015). Esta referente ha descrito y examinado las competencias profesionales del docente de música analizando diferentes marcos legales nacionales, europeos e internacionales.

Carrillo (2015) propone 10 competencias profesionales para los docente de música de educación primaria y secundaria. Dichas competencias se organizan en torno a tres categorías: transversales o comunes a todo el profesorado de las diferentes áreas de primaria y secundaria, específicas o musicales y otras que consideran la especificidad de la materia desde una vertiente pedagógica y didáctica (ver Tabla 12).

**Tabla 12**

*Competencias Profesionales para el Profesorado de Música según C. Carrillo*

Categorías	Competencias profesionales
Competencias transversales	1. El desarrollo profesional del docente. Impulsar el propio desarrollo profesional, tanto por lo que concierne a la mejora de habilidades y capacidades personales como a la participación en actividades de formación permanente.
	2. La actuación del docente en el aula. Gestionar un grupo-clase y estimular y orientar al alumnado para el aprendizaje y para su desarrollo personal y social.
	3. La actuación del docente en el marco del centro escolar. Trabajar juntamente con los miembros de la comunidad educativa, las familias y el alumnado y participar en la gestión de la escuela a fin de conseguir de forma colaborativa los objetivos educativos del centro.
	4. La actuación ética como docente. Actuar de forma ética y responsable como docente, participar en la aplicación de unas normas de funcionamiento democrático del centro y ser capaz de enfrentar y de buscar soluciones a los problemas que se derivan de la práctica profesional.
Competencias musicales	5. El desarrollo de capacidades vinculadas con la escucha musical. Ser capaz de escuchar y apreciar todo tipo de música, saber analizar –a nivel auditivo– los elementos que la constituyen y utilizar, si es necesario, otros lenguajes para representarla o para expresar las emociones que despierta.
	6. El desarrollo de capacidades vinculadas con la interpretación musical. Interpretar con corrección y musicalidad un repertorio variado de obras musicales y de danzas y ser capaz de utilizar el gesto de dirección en las interpretaciones escolares.
	7. El desarrollo de capacidades vinculadas con la creación musical. Realizar creaciones musicales integrando, si es necesario, otros lenguajes artísticos como medio para comunicarse y expresarse a través de la música y saber transcribir y arreglar piezas musicales escolares para adaptarlas a los diferentes contextos y niveles de aprendizaje.
Competencias pedagógico y/o didácticas	8. La planificación de las situaciones de enseñanza aprendizaje. Planificar las situaciones de enseñanza aprendizaje en relación con la educación musical, promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área.
	9. La aplicación de las situaciones de enseñanza aprendizaje. Conducir y evaluar las situaciones de enseñanza aprendizaje en relación con la educación musical promoviendo así la adquisición de las competencias propuestas en el currículum vigente del área.
	10. La adaptación de las secuencias de enseñanza aprendizaje. Adaptar las intervenciones a las necesidades y características del alumnado y de su contexto escolar y social, y promover un aprendizaje musical significativo.

*Nota.* De “Competencias profesionales del profesorado de música: de los referentes teóricos a la concreción de una propuesta” de C. Carrillo, 2015, *Revista internacional de educación musical*, 3, p. 16 (DOI: 10.12967/ RIEM-2015-3).

Asimismo, con el objetivo de reconocer e incorporar a los docentes de música de enseñanzas de régimen especial que la autora Carrillo (2015) no ha incorporado, en este estudio se han recopilado y analizado las competencias profesionales que el Real Decreto 631/2010 recoge para el perfil profesional del título superior en música (ver Apéndice B). En concreto hemos optado por la especialidad de pedagogía, cuya salida profesional está estrechamente relacionada con la docencia de la música.

El titulado o titulada en pedagogía debe ser un profesional cualificado en uno o varios ámbitos relevantes, interpretativos y/o teóricos, de la práctica musical.

Asimismo, debe poseer conocimientos profundos, teóricos y prácticos sobre la enseñanza-aprendizaje en sus aspectos metodológicos, psicológicos y artísticos.

Además, debe contar con una significativa experiencia práctica. Desarrollará su actividad profesional en instituciones educativas de cualquier nivel: de régimen general y especial, tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada<sup>30</sup>. Las competencias definidas en el decreto, que responden al perfil de salida descrito, se dividen en competencias transversales, competencias generales y competencias específicas del título en la especialidad de pedagogía.

En tercer lugar y, por último, para crear un instrumento propio referido a la autoeficacia específica de los docentes de música, se han aplicado las recomendaciones de Bandura (2006) sobre los fundamentos expuestos. Los ítems han sido redactados en primera persona con la intención de evaluar la creencia subjetiva de cada profesor sobre su propia capacidad. Asimismo, dichas frases contienen una barrera y/o un obstáculo que superar ya que ante la actividad fácil de realizar todos tienen una autoeficacia percibida uniformemente alta para ella. Respecto a los verbos que se han empleado en la construcción de los ítems, se ha optado por utilizar verbos en presente del indicativo en primera persona, ya que queremos medir las creencias de eficacia actual.

---

<sup>30</sup> Estos términos hacen referencia a diferentes ámbitos de la enseñanza musical. Dicha terminología se explicará en detalle en el capítulo tres dedicado al docente de música.

En consecuencia, se han confeccionado 14 competencias con sus respectivos 14 ítems, divididas dos dimensiones: competencias transversales, comunes a todos los docentes y competencias específicas musicales. Se detallan a continuación (ver Tabla 13):

**Tabla 13**

*Competencias del Perfil Profesional de los Docentes de Música e Ítems Definidos para este Estudio*

<b>Categorías</b>	<b>Competencias profesionales</b>	<b>Ítems</b>
Competencias transversales y comunes a todos los docentes	1-Mostrar capacidad para la reflexión acerca la propia práctica	Reflexiono acerca de mi propia práctica docente
	2-Ejercer una actitud proactiva para identificar los nuevos retos y para favorecer su propio desarrollo profesional	Me actualizo para dar respuesta a los nuevos retos
	3-Conocer del marco legal	Me he actualizado respecto al currículo vigente
	4-Diseñar situaciones de enseñanza-aprendizaje de calidad	Los estudiantes alcanzan los objetivos en mis asignaturas
	5-Adaptar las enseñanzas a cada situación de aprendizaje concreta	Siento que mi trabajo es adecuado a mis habilidades
	6-Posibilitar que los alumnos alcancen los objetivos planteados	Estoy comprometido/a con el proyecto del centro
	7-Desarrollar una evaluación formativa	Diseño situaciones de enseñanza-aprendizaje de calidad
	8- Desarrollar la labor docente confiando en la propia capacidad lograr los resultados pretendidos	Adapto mis enseñanzas para facilitar el aprendizaje
	9-Mostrar un alto grado de compromiso con el proyecto del centro	La evaluación que empleo favorece el aprendizaje
Competencias específicas musicales	10-Interpretar obras musicales con fluidez y expresividad	Interpreto con agilidad y expresividad las obras musicales que necesito para mi trabajo.
	11-Analizar elementos musicales esenciales de la obra	Analizo elementos musicales esenciales de la obra
	12- Afinación e identificación auditivo	Afino y analizo a nivel auditivo
	13-Dirigir interpretaciones grupales.	En mi trabajo soy capaz de dirigir interpretaciones grupales
	14-Realizar arreglos para adaptar piezas musicales.	Compongo/realizo arreglos para adaptar piezas musicales

Los análisis de fiabilidad, validez y estructura factorial del constructo creado ad hoc para este trabajo de tesis se presentan en el capítulo 6 de resultados.

## **2.4 Resiliencia**

### **2.4.1 Definición de Resiliencia y Orígenes del Constructo**

Los conceptos proporcionan límites teóricos a los investigadores que ayudan a determinar la naturaleza, dirección y veracidad de la investigación (Fletcher & Sarkar, 2013). Sin embargo, existen amplias discrepancias en la forma de definir y conceptualizar la resiliencia. De hecho, aún carece de una definición universalmente aceptada. Bryan y colaboradores (2019) sintetizando los aspectos más destacados y frecuentes de una multitud de definiciones llegaron a proponer la siguiente definición, la resiliencia es “un proceso dinámico que abarca la capacidad de mantener un funcionamiento regular a través de diversos desafíos o para recuperarse mediante el uso de recursos facilitadores” (p. 77). La resiliencia ayuda a las personas a afrontar y adaptarse de forma positiva a la adversidad.

Con el objetivo de superar la confusión conceptual Estrada y colaboradores (2016) diferenciaron entre “resiliency” (rasgo o traitlike) y “resilience” (estado o statelike). **La resiliencia rasgo (resiliency)** es conceptualizada como una constelación de rasgos asociados con la capacidad de un individuo para adaptarse, recuperarse y crecer en respuesta a condiciones desafiantes y/o amenazantes. Y, **la resiliencia estado (resilience)** como un proceso dinámico mediante el cual las características, habilidades y competencias de un individuo se combinan para permitir que el individuo se adapte, recupere y crezca en respuesta a condiciones desafiantes y/o amenazantes.

Esta distinción en la conceptualización supone considerar muchas de las variables de diferencia individuales investigadas dentro del constructo de resiliencia como variables precursoras o antecedentes del mismo. De esta manera, contribuyen a aclarar la confusión respecto a la conceptualización de la resiliencia, así como las distinciones entre la evaluación de la resiliencia y los antecedentes de la misma (Britt et al., 2016).

La mayoría de las definiciones giran en torno a tres dimensiones centrales (Bryan et al., 2019; Estrada et al., 2016): la **adaptación**, la **recuperación** y el **crecimiento**. **La adaptación** describe la capacidad de un individuo para adaptarse a condiciones desafiantes y/o amenazantes e implica volver a un estado normal, nivel de funcionamiento previo. **La recuperación** se refiere a la capacidad del individuo para salir adelante o superar condiciones desafiantes y/o amenazantes. **El crecimiento** se refiere a la capacidad de un individuo para desarrollarse y evolucionar desde condiciones desafiantes y/o amenazantes.

Asimismo, la mayoría de los estudios examinados sugieren que la resiliencia actúa como un estado dinámico, que puede experimentar cambios y desarrollo a lo largo del tiempo, mediante adaptaciones repetitivas aprendidas con situaciones adversas (Bryan et al., 2019). Por tanto, la conceptualización de la resiliencia como estado involucra procesos de adaptación, recuperación y crecimiento a partir de factores estresantes. Sin embargo, estas respuestas positivas al estrés dependen de (1) la **magnitud de la adversidad**, (2) del **contexto** y (3) de la **disponibilidad de recursos psicológicos personales** (Estrada et al., 2016; Fletcher y Sarkar, 2016). Las ampliamos una a una:

(1) **La magnitud de la adversidad**. Aunque la literatura considera la adversidad significativa una condición necesaria para que surja la resiliencia, las publicaciones no son del todo claras a la hora de definir qué es y qué constituye una adversidad significativa; asimismo, según Estrada y colaboradores, cómo medirla sigue siendo un misterio (Estrada et al., 2016).

A este respecto, Bonanno y Diminich (2013) conceptualizaron la resiliencia dependiendo de la magnitud y relevancia de la adversidad. De esta manera, diferenciaron entre la resiliencia después de la adversidad crónica y resiliencia después de un trauma de un incidente único. Para representar estas trayectorias de ajuste positivo propusieron emplear dos nuevos términos; para el contexto de adversidad crónica se propuso utilizar el término de “resiliencia emergente” y la “resiliencia de impacto mínimo” para la resiliencia después de traumas de un solo incidente. Respecto a la amplia gama de resultados que evocan los eventos que se denominan traumáticos, y teniendo en cuenta que no todos reaccionamos de la misma manera,

Bonanno y Diminich (2013) propusieron describir estos hechos más apropiadamente como “eventos potencialmente traumáticos”. Los citados autores, con estos nuevos términos, evitan algunos de los malentendidos que rodean el constructo y tratan de conseguir un reajuste conceptual. Esta perspectiva permite observar una adversidad significativa a lo largo de una serie de desafíos y amenazas que pueden variar en función de la agudeza, cronicidad o frecuencia, intensidad y duración.

(2) **El Contexto.** La cuestión de si el contexto importa, es algo que merece cierta consideración. Estrada y sus colaboradores (2016) plantean las siguientes cuestiones: ¿Dónde y para qué propósitos importa la resiliencia?; ¿Es más relevante la resiliencia para algunos trabajos y/o condiciones?; ¿En qué condiciones influye el contexto para generar la resiliencia? En efecto, identificar algunas de las diferencias contextuales antes del inicio de la investigación puede ayudar a paliar algunas limitaciones que giran en torno a la generalización de los hallazgos. Un individuo puede adaptarse bien al estrés en el trabajo y en el entorno académico, pero puede experimentar un fracaso de adaptación en su vida personal o en su relación con los demás (Southwick et al., 2014). Por lo tanto, podemos afirmar que la resiliencia varía con el tiempo en función del desarrollo y es el resultado de la interacción del individuo con su entorno. La resiliencia siempre tiene un contexto y, por ello, se debe ser muy preciso sobre qué contextos estamos estudiando. Reconociendo la importancia del contexto en la resiliencia Ungar (2008, 2011; Ungar et al., 2008, 2013) ha discutido y analizado las implicaciones de la comprensión cultural y contextual de la resiliencia en las intervenciones con poblaciones en riesgo.

(3) **Disponibilidad de recursos personales.** En la revisión sistemática llevada a cabo por Bryan y sus colaboradores (2019) para analizar las conceptualizaciones actuales de la resiliencia, encontraron una evidencia exhaustiva de que las fluctuaciones en recursos psicológicos específicos pueden influir en la capacidad de resiliencia para afrontar el estrés.

En efecto, pueden existir relaciones recíprocas entre la capacidad de recuperación y una serie de recursos psicológicos que protegen un amplio espectro de eventos que varían desde adversidades menores a corto plazo, hasta moderadas y a largo plazo. En cuanto a la disponibilidad de recursos psicológicos personales para el desarrollo de la resiliencia, la combinación de estos puede actuar como un amortiguador contra los efectos negativos del estrés y ayudar a las personas a recuperar o mantener la resiliencia después y a través de la adversidad.

Los resultados de la citada revisión muestran que los recursos de apoyo, la autoeficacia, el optimismo, las habilidades de afrontamiento, la motivación y la visión son altamente beneficiosos para responder a situaciones adversas, crónicas y agudas. Por ello, Fletcher y Sarkar (2013), investigadores que han trabajado en el estudio de la resiliencia en deportistas, aconsejan a los psicólogos que tengan en cuenta los factores de protección y promoción que las personas pueden utilizar para desarrollar proactivamente la resiliencia en respuesta a eventos adversos.

A partir de lo expuesto, en este estudio nos centraremos en los recursos psicológicos de resiliencia, inteligencia emocional y autoeficacia profesional, y analizaremos su impacto o efecto amortiguador en la valoración de los recursos laborales y su posible incidencia en el nivel de engagement de los docentes de música. Con el objetivo de comprender y contextualizar el origen de la resiliencia, a continuación, analizaremos la trayectoria histórica de la investigación, tomando como referente a Richardson y su clasificación de las etapas de investigación en resiliencia.

**Etapas de investigación en resiliencia, según Richardson.** La investigación sobre la resiliencia ha transitado por tres etapas. Cada etapa ha respondido a una pregunta y ha definido la resiliencia como rasgo, en primer lugar, como proceso, en segundo lugar y como energía o fuerza en tercer lugar. Ahondaremos un poco en cada etapa.

La primera etapa denominada “cualidades de la resiliencia”, partió de la siguiente pregunta: “¿Qué características marcan a las personas que prosperarán frente a los factores de riesgo o la adversidad en comparación con las que sucumben a comportamientos

destructivos?” (Richardson, 2002, p. 308). En esta etapa, la resiliencia se definió como capacidad individual basada en unas determinadas características personales (resiliencia como rasgo) (Gil, 2010). La investigación se centró en describir cualidades internas y externas que ayudan a las personas a sobrellevar situaciones de alto riesgo, contratiempo o recuperarse: se identificaron las cualidades resilientes. Esta etapa supuso un cambio de paradigma al pasar de identificar factores de riesgo a identificar y promover fortalezas personales (Richardson, 2002).

La segunda fase de investigación denominado “El proceso de resiliencia” aspiró a responder a la pregunta de: ¿Cómo se adquieren las cualidades resilientes? (Richardson, 2002). En esta segunda etapa, la investigación se centró en la búsqueda del proceso de obtención de las cualidades de resiliencia identificadas en la anterior etapa. Así, en esta nueva etapa, la resiliencia se definió como proceso que impulsa a la persona, a los grupos o a las comunidades a afrontar la adversidad, el cambio o la oportunidad, identificando, fortaleciendo y enriqueciendo sus características resilientes o factores de protección (Gil, 2010).

Por último, la tercera etapa “Resiliencia Innata” respondió a la pregunta de: “¿Cuál y dónde está la fuente de energía o la motivación para reintegrarse de manera resiliente?” (Richardson, 2002, p. 313). De forma implícita, dentro de la teoría de la resiliencia, se entiende que existe una fuerza dentro de todas las personas que impulsa a buscar la autorrealización y a la armonía; esta fuerza es la resistencia. En esta última etapa, la investigación se ha centrado en la búsqueda de una fuerza motivadora dentro de los individuos y grupos para reintegrarse de los traumas negativos y para la generación de experiencias que fomentan la activación y el uso de las fuerzas que impulsan a la mejora (Richardson, 2002).

Antes de finalizar este apartado cabe destacar que, además de la clasificación de Richardson que se ha expuesto, existen otras clasificaciones igual de reveladores que no se han recogido por no extenderse demasiado. Sin embargo, entre ellos, destacaremos la clasificación de escuelas de resiliencia realizada por Gloria Elena Gil

(2010) y la clasificación de los marcos teóricos elaborado por Bryan y sus colaboradores (2019), tras revisar sistemáticamente los estudios de resiliencia.

**2.4.2 Modelos Teóricos de la Resiliencia: Seleccionando la Teoría de Polk**

Las investigaciones e intervenciones actuales sobre la resiliencia se han basado en distintos marcos teóricos. Se resumen, en la siguiente Tabla 14, los tres que más se han empleado para el estudio de la resiliencia según la revisión de Bryan y sus colaboradores (2019). Seguido se desarrollará el marco teórico de resiliencia en la que se ha basado este trabajo de tesis (el modelo de Polk).

**Tabla 14**

*Modelos Teóricos para Interpretar la Resiliencia*

<b>Modelos Teóricos</b>	<b>Descripción</b>
La metateoría de resiliencia de Richardson (2002)	La Metateoría de Resiliencia de Richardson (2002) representa numerosas teorías de diferentes disciplinas académicas. Se trata de una teoría genérica que puede ser aplicada en diferentes grupos de personas y situaciones potencialmente estresantes (Ortunio & Guevara, 2016). Los autores presentan la resiliencia como un modelo lineal simple que describe la interacción entre el estrés y la resiliencia y que simboliza a una persona (o a un grupo) que pasa por tres etapas (Bryan et al., 2019): (1) etapa en la que se puede activar o no la capacidad de identificar recursos protectores ante amenazas; (2) etapa en la que se asume lo disruptivo y se activa un proceso integrador para lograr y reforzar los recursos; y (3) etapa en la que la fuerza motivadora se activa para reintegrarse de los traumas negativos de la vida y tener cierta percepción de crecimiento.
Resiliencia emergente y resiliencia de impacto mínimo de Bonanno y Diminich (2013)	Bonanno y Diminich (2013) distinguen dos dominios en el constructo de resiliencia: la “resiliencia emergente” y la “resiliencia de impacto mínimo”. Ambas trayectorias llevan a cabo un ajuste positivo, pero cada una de ellas responde a una serie de adversidades y características específicas dependiendo de la magnitud y relevancia de la adversidad (Bryan et al., 2019). <b>Resiliencia emergente</b> se centra en el surgimiento de un ajuste favorable frente a circunstancias crónicamente aversivas (la pobreza crónica, duelo de los padres, guerra civil y desastres naturales). <b>Resiliencia de impacto mínimo</b> representan una trayectoria de ajuste positivo después de un incidente único aislado o eventos potencialmente traumáticos.
Teoría de la resiliencia fundamentada de Fletcher y Sarkar (2012)	La Teoría de la Resiliencia Fundamentada de Fletcher y Sarkar (2012) se ubica en el contexto deportivo. Los autores postulan que numerosos factores psicológicos relacionados con una personalidad positiva, motivación, confianza, concentración y apoyo social percibido protegen del potencial efecto negativo de los factores estresantes al influir en su evaluación y metacogniciones. Estos procesos promueven la facilitación de respuestas que preceden al rendimiento óptimo.

La teoría elegida para esta investigación de L. V. Polk (1997) define la resiliencia como la capacidad de transformar el desastre en una experiencia de crecimiento y avanzar. El autor realizó una revisión histórica del concepto de resiliencia e identificó veintiséis características relacionados con la resiliencia. Estas los redujo a seis atributos que los agrupó en cuatro patrones para la resiliencia: el patrón disposicional, el patrón relacional, el patrón situacional y el patrón filosófico (Ortunio & Guevara, 2016; Sinclair & Wallston, 2004). A continuación, pasamos a exponer brevemente cada uno de ellos:

**El patrón disposicional** se refiere a los atributos personales físicos y psicológicos relacionados con el ego. Estos atributos que también incluyen la inteligencia, la autoestima, la confianza en uno mismo y la autoeficacia, sirven de factores protectores y permiten el desarrollo de la resiliencia. **El patrón relacional** alude a las características de los roles y relaciones que influyen en la resiliencia. Este patrón cuenta con habilidades sociales que generan apoyo y compromiso con los roles sociales, tanto interpersonalmente como en la comunidad. **El patrón filosófico** presenta las creencias personales que promueven un sentido de significado y propósito y una visión equilibrada de la vida. **El patrón situacional** corresponde a patrones de afrontamiento resilientes. En concreto, se refiere a la aproximación característica que se realiza a situaciones o a estresores. Se expresa como habilidades de valoración cognitiva y de solución de problemas, y atributos que expresan capacidad de actuación frente a una situación.

#### **2.4.3 Evaluación de la Resiliencia**

El constructo de resiliencia, además de variar sustancialmente en la definición, también presenta muy diversos métodos de medición (Ortunio & Guevara, 2016). Prueba de ello es la gran cantidad de modos diferentes de conceptualizar el constructo, hacerlo operativo y medirlo que se puede encontrar en la literatura (Salisu & Hashim, 2017).

Entre los académicos, en general, podemos decir que se ha llegado a un acuerdo al admitir que la resiliencia es diferente en función del lugar, contexto y naturaleza de las amenazas y/o acontecimientos. Como tal es muy difícil, si no imposible, establecer una escala genérica que se adapte a todos los lugares, contextos y acontecimientos (Salisu & Hashim, 2017). Por ello, podemos afirmar que el estudio heterogéneo sobre la resiliencia actual se debe, en gran medida, a la ausencia de un constructo teórico común (Ortunio & Guevara, 2016). Cabe mencionar, también, que la situación descrita pone de manifiesto la dificultad de realizar una buena evaluación sobre la resiliencia y comparar los hallazgos sobre la resiliencia con otros estudios, ya que tanto los instrumentos de medida como los contextos de aplicación son diversos, lo que a su vez supone un gran obstáculo para el desarrollo de una investigación de resiliencia adecuada (Ortunio & Guevara, 2016). Como bien indican Britt y sus colaboradores (2016), aunque una diversidad de enfoques puede ser saludable para impulsar el progreso científico, también puede ser problemático.

Seguidamente, se presenta una clasificación de técnicas e instrumentos de medida de resiliencia. Estamos de acuerdo con Estrada y sus colaboradores (2016) en que estas clasificaciones no abordan directamente el problema de la evaluación de la resiliencia, sin embargo, contribuyen a clarificar la visión general de las herramientas de medida y a tener una visión global de la situación.

Entre las diferentes clasificaciones (por ejemplo, Britt y colaboradores, 2016; Salgado, 2005, Salisu y Hashim, 2017), se ha seleccionado la de Ospina (2007), donde se describe adecuadamente el instrumento utilizado en este trabajo de tesis. Esta clasificación sistematiza una serie de instrumentos y métodos para medir la resiliencia en tres grupos: (1) pruebas de proyección, (2) pruebas de imaginología y (3) pruebas psicométricas.

**(1) Las pruebas proyectivas** se basan en la aplicación de algunos estímulos visuales o auditivos a la persona, con el fin de crear una proyección que permita explotar aspectos inconscientes de la personalidad del sujeto. Las respuestas permiten identificar los estilos de conocimiento, emoción y comportamiento empleados en la resolución de problemas, obteniendo así resultados para analizar la resiliencia individual.

Según Ospina (2007) los argumentos para emplear esta técnica de medida de resiliencia se basan en dos aspectos: en primer lugar, se evidenció la necesidad de diferenciar entre las medidas que ofrecen información proyectiva sobre el funcionamiento inconsciente y las que proporcionan información consciente o verbal sobre sí mismo; en segundo lugar, se destacó que la motivación de las personas, por estar estrechamente ligada a los deseos, no siempre resulta accesible al conocimiento y, por tanto, se debe deducir de forma implícita. Ambos aspectos, como parte integrante de la identidad, se expresan a través de diferentes comportamientos a lo largo de toda la vida, por lo que estos instrumentos de medida son necesarios para combinar aspectos objetivos y conscientemente aceptados con aspectos indirectos o proyectados, lo que permite una mejor valoración de los procesos de adaptación.

**(2) Las pruebas de imaginología** agrupan pruebas de imaginología cerebral, mediciones de potenciales electroencefalográficos, pruebas neuroendocrinológicas y del sistema inmunitario, así como exámenes genéticos derivados de estudios sobre el ADN y el genoma humano. Los avances en la comprensión de la estructura y función del cerebro, la respuesta endocrina y la genética se han disparado durante la última década (Bonanno & Diminich, 2013). Aunque ante esta nueva línea de investigación se pueda vislumbrar un escenario sugerente y prometedor, parece que todavía no se han creado las sinergias necesarias para poder clarificar la conceptualización de la resiliencia. Por otro lado, habrá que ver cómo los descubrimientos en este sentido afectan a los instrumentos que miden la resiliencia.

**(3) Las pruebas psicométricas** son, generalmente, cuestionarios autoinformados, de tipo Likert y estandarizados mediante pruebas de análisis factorial. Estas pruebas, dentro de una teoría explicativa, proporcionan de forma rápida información sobre el fenómeno observado. Las pruebas psicométricas más destacadas en los estudios sobre resiliencia se recogen en la Tabla 15 que ha sido elaborada a partir de lo aportado por varios autores (Ospina, 2007; Salgado, 2005; Salisu & Hashim, 2017; Tomás et al., 2012; Windle et al., 2011)

**Tabla 15**

*Instrumentos de Evaluación para Medir la Resiliencia*

<b>Instrumento</b>	<b>Abreviatura</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Nº de dimensiones (ítems)</b>
Ego Resiliency Scale	ER89	Block y Kremen (1996)	Unidimensional	1 (14)
The Resilience Assessment of Exceptional Students	RAES	Perry y Bard (2001)	Planeación/actividad Autoeficacia/locus de control Relaciones positivas con pares y adultos	3 (54)
The Resiliency Attitudes and Skills Profile	RASP	Hurtes, Allen (2001)	Visión Independencia Creatividad Humor Iniciativa Relaciones Orientación de valores	7 (34)
Baruth Protective Factors Inventory Bibliografía falta	BPFI	Baruth y Carroll (2002)	Personalidad adaptable Ambiente de apoyo Estrés menores Compensación de Experiencia	4 (16)
The Social Competence Interview	SCI	Ewart, Jorgensen, Suchday, Chen y Mattheyws (2002)	Habilidades interpersonales (expresividad, empatía) Metas orientadas al enfrentamiento (autodefensa, aceptación social, competencia, estímulo-placer, aprobación, automejora) Impacto social (Afiliación alta vs baja)	Entrevista
Rating Scale for Adult	RSA	Friborg, Hjemdal, Rosenvinge, Martinussen (2003)	Competencia personal Competencia social Coherencia familiar Apoyo social Estructura personal	5 (37)
The Connor-Davidson Resilience Scale	CD-RISC	(Connor & Davidson, 2003)	Competencia personal, altos estándares y tenacidad Confianza en los instintos, la tolerancia al afecto negativo y los efectos fortalecedores del estrés Aceptación positiva del cambio y relaciones seguras El control Influencias espirituales	5(25)
Recovery Assessment Scale	RAS	Corrigan, Salzer, Ralph, Songster y Keck (2004)	Confianza y esperanza personales Voluntad de pedir ayuda Orientación a metas y éxito Dependencia de los demás Sin dominación por los síntomas	5 (24)

<b>Instrumento</b>	<b>Abreviatura</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Dimensiones</b>	<b>Nº de dimensiones (ítems)</b>
The Brief Resilient Coping Scale	BRCS	Sinclair y Wallston (2004)	Unidimensional	1 (4)
Psychological Resilience	PR	Windle, Markland y Woods (2008)	Autoestima Competencia personal Control	3 (19)
The Brief Resilience Scale	BRS	Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher, Bernard (2008)	Unidimensional	1 (6)
The Resilience in Midlife Scale	RIM	Ryan y Caltabiano (2009)	Auto-eficacia Redes familiares/sociales Perseverancia Locus interno de control Afrontamiento y adaptación	5 (25)
Trauma Resilience Scale	TRS	Madsen, Abell (2010)	Resolución de problemas Relación Optimismo Espiritualidad	4 (59)
Multidimensional measure of personal resilience	MMPR	Wei y Taormina (2014)	Determinación Resistencia Adaptabilidad Recuperabilidad	4 (40)
Multidimensional individual and interpersonal resilience measure	MIIRM	Martin, Distelberg, Palmer y Jeste (2015)	Autoeficacia Acceso a la red de apoyo social Optimismo Recursos económicos y sociales percibidos	4 (22)

Como se puede observar en la tabla estas medidas de resiliencia, basadas en auto-informes, han tenido un extenso desarrollo. A todo ello hay que añadir la adaptación de dichas escalas existentes a escalas más cortas, así como la creación nuevas escalas más cortas. El desarrollo de estas versiones reducidas se debe a la necesidad de pruebas que puedan completarse de forma rápida y sin dificultad, y/o a diseños de investigación en los que el tiempo para completar las escalas es limitado (Tomás et al., 2012). A colación, citaremos dos ejemplos de escalas populares que han desarrollado versiones abreviadas: “The Dispositional Resilience Scale” de Bartone, Ursano, Wright e Ingraham (1989); “ The Connor-Davidson Resilience Scale” de Connor y Davidson (Connor & Davidson, 2003).

En este apartado, resumiendo, se ha podido constatar que, en la actualidad, en el estudio de la resiliencia se pueden adoptar diferentes vías de evaluación. Asimismo, se ha comprobado, también, que se han abierto nuevas y prometedoras vías de evaluación que han superado los instrumentos psicométricos tradicionalmente utilizados en la investigación de resiliencia.

Sin embargo, este avance en la conceptualización y evaluación del constructo de resiliencia no coincide con la viabilidad de muchos estudios. De hecho, cuando los investigadores o grupos de investigación no disponen de los medios materiales o inmateriales necesarios, deciden utilizar instrumentos de evaluación que no se corresponden con los avances de la conceptualización actual de la resiliencia. Por ello, podemos afirmar que el progreso en la conceptualización y evaluación de la resiliencia, la profundización y/o la especialización no se corresponden con la investigación que se realiza. La mayoría de los diseños de investigación sobre resiliencia son transversales y retrospectivos basados en herramientas psicométricas (Britt et al., 2016).

Este trabajo de tesis doctoral, apostando por la viabilidad, ha seleccionado un test psicométrico validado, es decir, no medirá directamente la resiliencia tras un evento o contexto adverso, sino que empleará una escala que evaluará las intenciones y tendencias de las personas para afrontar el estrés de forma ajustada.

La escala de resiliencia en el que se ha basado este trabajo de tesis es The Brief Resilient Coping Scale (BRCS) (Sinclair & Wallston, 2004). En concreto, se ha optado por la versión adaptada al castellano por Limonero y sus colaboradores (2010). Moret-Tatay y sus colaboradores (2015) también adaptaron la misma escala al castellano, pero se ha seleccionado la primera porque en ella participaron los autores originales. Por otro lado, la escala elegida ha sido aplicado en la población española y ha obtenido buenos resultados psicométricos (Limonero et al., 2012, 2014; Tomás et al., 2012).

El objetivo final del diseño de la escala es identificar las tendencias de las personas para enfrentar el estrés de manera adaptada (Ospina, 2007). Teóricamente se basa en el trabajo de Polk (1997) que se ha expuesto en la sección 2.4.2.

En su primer formato el BRCS contenía nueve ítems asociados con tenacidad, optimismo, creatividad, un enfoque agresivo para la resolución de problemas, y el compromiso de extraer un crecimiento positivo de situaciones difíciles (Limonero et al., 2014). Una vez realizaron el estudio psicométrico de la escala, seleccionaron los primeros cuatro ítems que en el análisis con rotación varimax cargaron limpiamente el primer componente: actualmente, componen la escala BRCS. La Tabla 16 recoge, los nueve primeros ítems de la escala, se señalan con un \* los cuatro seleccionados para la escala final y (los cuatro) se traducen al castellano tal y como lo han adaptado Limonero y sus colaboradores.

**Tabla 16**

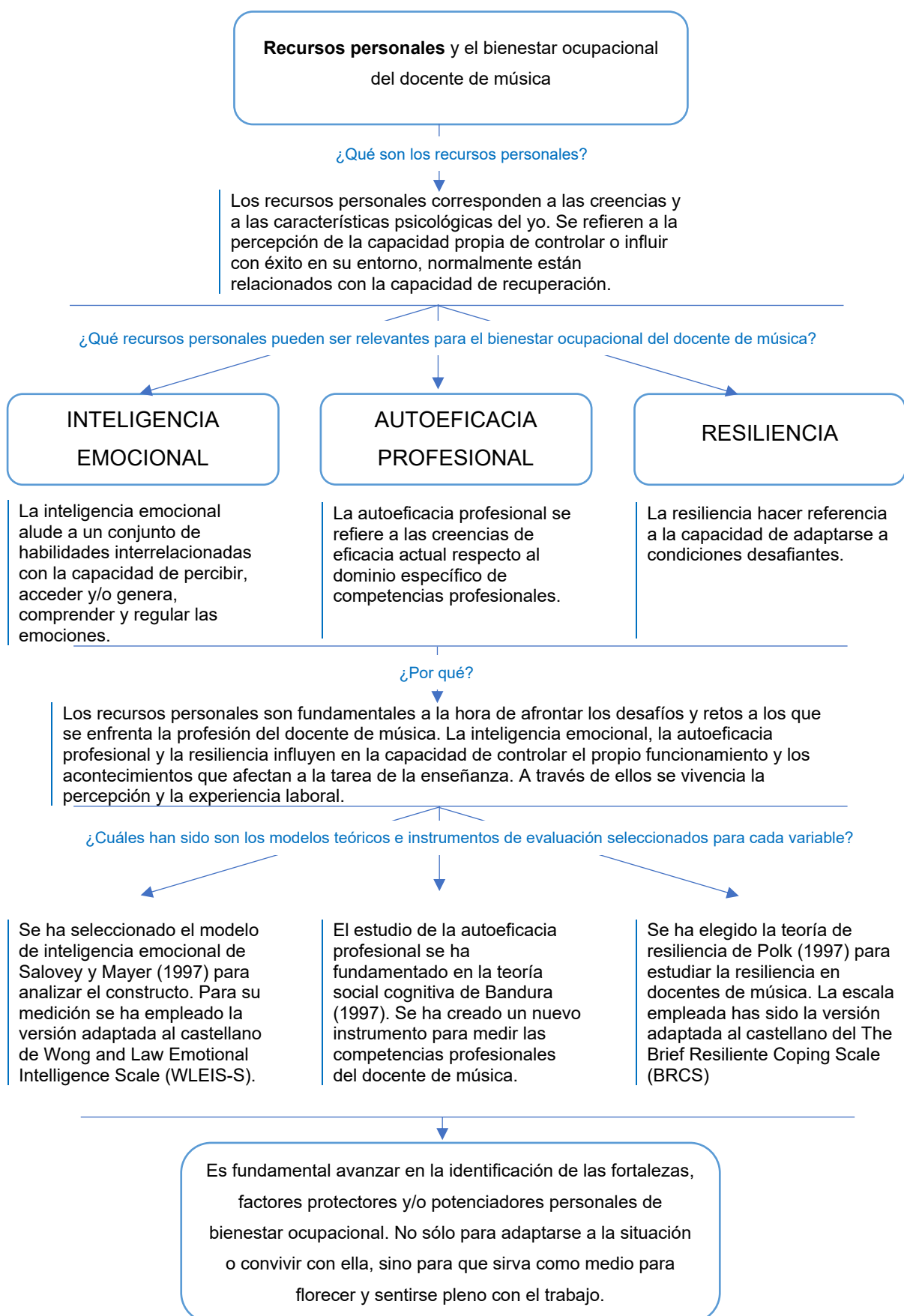
*Ítems originales y finales de la escala Brief Resilient Coping Scale*

Nº de ítem	Ítems originales de la escala Brief Resilient Coping Scale	Ítems de la escala final
1	I actively look for ways to replace losses I encounter in life Busco activamente formas de reemplazar las pérdidas que encuentro en la vida	*
2	I believe that I can grow in positive ways by dealing with difficult situations Creo que puedo crecer de manera positiva al enfrentar situaciones difíciles	*
3	I look for creative ways to alter difficult situations Busco formas creativas de alterar situaciones difíciles	*
4	Regardless of what happens to me, I believe I can control my reaction to it Independientemente de lo que me suceda, creo que puedo controlar mi reacción	*
5	I only set goals which I know I can reach without the help of others. Solo establezco metas que sé que puedo alcanzar sin la ayuda de otros.	
6	When I need help, I don't hesitate to ask a friend to help. Cuando necesito ayuda, no dudo en pedir ayuda a un amigo.	
7	I hesitate to ask others to help me. Dudo en pedirles a otros que me ayuden.	
8	My friends and family frequently don't live up to my expectations of how they should act. Con frecuencia, mis amigos y mi familia no están a la altura de mis expectativas sobre cómo deberían actuar.	
9	I really resent anyone telling me what to do. Realmente me molesta que alguien me diga qué hacer.	

*Nota.* Adaptado de "The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale por V. Sinclair y K. Wallston, 2004, *Assessment*, 11(1), p. 97.

Los análisis correspondientes de fiabilidad, validez y estructura factorial del constructo de resiliencia se presentan en el capítulo 6 de resultados.

## 2.5 Sumario del Capítulo 2



## **CAPITULO 3. Ámbito Laboral del Docente de Música**

La figura del docente de música de este estudio alude al profesional de la educación que enseña música en cualquiera de sus diversas modalidades, niveles o ámbitos educativos.

Los contenidos tratados en este capítulo pretender dar respuesta a la pregunta principal de ¿Qué perfiles de docentes de música existen? Esta pregunta se ha resuelto en cuatro secciones. En la primera sección, se plantea una breve aproximación al marco general de la educación a través de modalidades educativas. En la segunda, se definen los tres ámbitos educativos relacionados con la educación musical. En la tercera, con un mayor nivel de concreción, se examina la legislación y las instituciones educativas en las que se formaliza y desarrolla la educación musical. Y, en cuarta y última sección, se definen los perfiles profesionales de los docentes de música.

### **3.1 Modalidades Educativas**

En la actualidad, la educación formal, no formal e informal constituyen la realidad de la heteroeducación del docente y, en particular, del docente de música (Tourrián, 1996). Los discursos pedagógicos que se desarrollan en torno a estas tres modalidades se refieren a distintas formas de aprendizaje y describen el proceso educativo<sup>31</sup>. Con el fin de equiparar internacionalmente los conceptos básicos de la educación, la UNESCO (2013) elaboró la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (en adelante CINE, 2011). A las citadas modalidades de educación, CINE añadió otra: el aprendizaje imprevisto o aleatorio. A continuación, se explica cada una de ellas.

**La educación formal.** Corresponde al sistema de educación escolar institucionalizado, sistematizado y jerárquicamente graduado. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación. La educación es intencionada y puede estar gestionado por entidades públicas, por centros privados concertados<sup>32</sup> u organismos

---

<sup>31</sup> La actual Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) recoge estas tres modalidades educativas y se compromete a fomentar su articulación y complementariedad, contribuyendo a la adquisición de competencias.

<sup>32</sup> Los centros privados concertados son centros privados que están financiados con fondos públicos a través de conciertos educativos o subvenciones.

privados acreditados. Todos ellos constituyen el sistema educativo formal de un país (UNESCO, 2013). Los títulos expedidos por la educación formal son oficiales y el estado tiene la competencia exclusiva.

**La educación no formal.** Al igual que la educación formal, es una educación institucionalizada y organizada intencionalmente por un proveedor de la educación. Sin embargo, la educación no formal no conduce a certificaciones de las autoridades nacionales equivalentes a los de la educación formal. Su estructura no exige necesariamente una trayectoria continua y abarca a todos los grupos de edad.

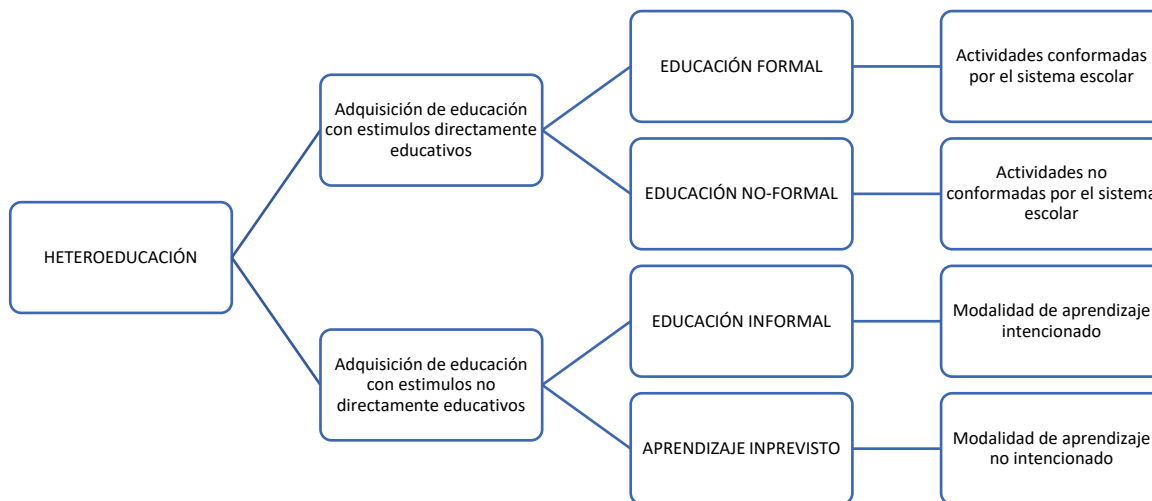
**La educación informal.** Se trata de una modalidad de aprendizaje intencionado que se adquiere mediante estímulos no organizados específicamente para alcanzar el objetivo educativo (Tourrián, 1996). Esta educación no está institucionalizada.

**El aprendizaje imprevisto o aleatorio.** Se refiere a la educación que se adquiere de forma indirecta. En este sentido, se contrapone a las otras modalidades de aprendizaje. Estos aprendizajes proceden de actividades que no han sido creados intencionadamente como actividades educativas. Aunque CINE (2011) distingue entre aprendizaje informal y aprendizaje imprevisto o aleatorio, las fronteras entre ambos son muy difusas (Olcott, 2013).

Una actividad educativa se puede desarrollar simultáneamente en una o varias modalidades educativas en función de la intención del educador y de los criterios educativos determinados (Tourrián, 1996) (ver Figura 8). De hecho, no se puede aislar un único modelo educativo y todos ellos contribuyen a la formación integral del individuo (Berbel & Díaz, 2014).

**Figura 8**

*Modalidades Educativas*



*Nota.* Adaptado de “Análisis conceptual de los procesos educativos “formales”, “no formales” e “informales” (p. 77), por J.M Touriñán, 1996, *Teoría de la educación*, 8.

Esta tesis doctoral se centra exclusivamente en el colectivo de docentes de música y en la modalidad de educación musical formal y no formal. La educación musical en la modalidad de educación informal y/o aleatoria también puede ser desarrollada por profesionales y ámbitos de otro tipo. Por ello, no serán objeto de este estudio.

**3.2 Ámbitos Educativos del Docente de Música**

Una vez definidas las modalidades educativas, en esta sección se realiza una aproximación a su combinación y articulación con el sistema educativo musical. Dentro del sistema educativo actual se distinguen tres ámbitos relacionados con la educación musical (Touriñán & Longueira, 2010): (1) educación musical como parte de la enseñanza general, (2) la educación musical orientada al desarrollo profesional y vocacional, y (3) la educación musical orientada a la formación del docente de música.

**3.2.1 La Educación Musical como Parte de la Enseñanza General.**

La educación musical como parte de la enseñanza general desarrolla las posibilidades de la música como instrumento educativo y como forma de educación

artística. Este ámbito de educación “por” la música corresponde a la educación formal (Tourriñán & Longueira, 2010).

La educación es un proceso de maduración y aprendizaje que persigue el desarrollo integral de la inteligencia, la identidad y la creatividad (Tourriñán, 2014). Supone el desarrollo de múltiples dimensiones dirigidas a la asunción de valores predominantes en la sociedad. La educación ocurre en la escuela: institución creada para garantizar el desarrollo individual y social. Se encarga de transmitir los conocimientos académicos, valores y pautas de comportamiento propios del entorno social, fomentando al mismo tiempo el sentimiento de pertenencia a esa sociedad. La educación es una actividad ideológica y moral (Aróstegui, 2011).

A pesar de encontrar un consenso en las citadas definiciones, a la hora de definir las finalidades (objetivos) y la forma de enseñar música (metodologías) surgen las discrepancias. A este respecto, existen dos teorías (Aróstegui, 2011):

Primera, **la educación estética de Reimer** (1972), la música es un medio educativo, habla de la “música educativa” impartida por “maestros de música”. Al contrario, la segunda, **la praxeología de Elliot** (2005) considera la música un fin educativo en sí mismo, aboga por una “educación musical” impartida por “músicos educadores”. En síntesis: la perspectiva de Reimer considera la educación musical como un medio educativo, y la de Elliot ve la educación musical como un objetivo. Por consiguiente, la educación musical puede ser vista como ámbito general de educación o como ámbito de educación general (Tourriñán & Longueira, 2010).

Existen infinidad de aportaciones y reivindicaciones con relación a la educación musical como ámbito general de educación y la educación musical como ámbito de educación general. Sin embargo, tal y como determina Aróstegui (2011), no hay docentes que se consagren exclusivamente a uno de estos enfoques. Además, la educación, al ser la una actividad ideológica no existe una forma razonable e imparcial para argumentar que una perspectiva es mejor que la otra, más allá de las propias convicciones.

### **3.2.2 La Educación Musical Orientada al Desarrollo Profesional y Vocacional.**

La educación musical orientada al desarrollo profesional y vocacional está relacionada con la adquisición de competencias específicas musicales y con las condiciones de profesionalización (Tourrián & Longueira, 2010). Desde el punto de vista del contenido, le interesa la competencia para crear, ejecutar, expresar e interpretar objetos artísticos (Tourrián, 2016). Este ámbito de educación “para” la música integra las modalidades de educación musical formal y no formal<sup>33</sup>, constituyendo ambas las enseñanzas de régimen especial.

La educación musical no formal se cursa en escuelas o academias de música y los estudios se realizan a nivel amateur. En las escuelas de música de la CAV, las enseñanzas se organizan en 4 niveles<sup>34</sup> (nivel de contacto; nivel de iniciación; nivel de afianzamiento; y, actividad preferente) (consultar Apéndice C). Las academias al ser entidades privadas organizan sus estudios a demanda. Estas enseñanzas no conducen a la obtención de títulos con validez profesional.

La educación musical formal se realiza en conservatorios y las enseñanzas están orientadas al desarrollo profesional. Las enseñanzas se dividen en tres niveles (elemental, profesional y superior) y la superación de cada nivel supone la obtención de un título específico<sup>35</sup>.

Según Arriaga-Sanz y sus colaboradores (2019), la educación musical no formal, en general, da más importancia a los procesos de participación en experiencias musicales que a los resultados musicales finales. Por otro lado, en la educación musical formal se priman

---

<sup>33</sup> Los estudios musicales orientados al desarrollo profesional y amateur también se han diferenciado utilizando los términos de enseñanzas regladas y no regladas. Marzal Raga (2017) considera que la referencia de enseñanzas oficiales y no oficiales es más adecuada, ya que los primeros términos expresan con mayor propiedad los elementos que identifican el modelo educativo subyacente. En efecto, las enseñanzas no regladas no carecen de regulación.

<sup>34</sup> Todos los niveles de enseñanza se dividen en las denominadas ramas o especialidades, son cinco: (1) rama de canto; (2) rama de música instrumental sinfónica, (3) rama de música instrumental y danza de raíz tradicional, (4) rama de tendencias diversas y (5) rama de instrumentos polifónicos.

<sup>35</sup> Las enseñanzas elementales de conservatorio, al igual que las enseñanzas de escuelas de música, están íntegramente delegadas en las administraciones de las comunidades autónomas, por lo que éstas no dotan de un título oficial de valor académico. Es el Estado quien tiene la competencia exclusiva de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales (Constitución Española, artículo 149, 1.30). Por ello, los estudiantes reciben un certificado acreditativo al término de estas y no un título oficial de valor académico.

las acciones de excelencia musical y se promueve el individualismo. No obstante, tanto la educación profesional como la vocacional pueden contribuir al carácter y sentido inherentes al significado de la educación, como al sentido estético y artístico (Touríñan, 2014).

### **3.2.3 Educación Musical Orientada a la Formación del Docente de Música.**

En España, la formación del profesorado de musical se articula mediante un modelo dual entre universidades y conservatorios superiores. Ambos modelos, orientados “para” la educación musical, están integrados en el nivel de educación superior y se corresponden con la modalidad de educación formal. Si bien, los estudios superiores de conservatorio se consideran estudios no universitarios. Este modelo dual defiende y perpetúa la especialización, ya que el conocimiento y acción sobre un mismo objeto están separados.

Touríñan (2014) tipifica los estudios musicales que se realizan en las universidades y en los conservatorios de la siguiente manera.

**Las universidades** contemplan la música como objeto cognoscible, investigable y enseñable, pero no entran en el conocimiento e investigación de la parte correspondiente a la actividad de producir y crear música. La música es un campo de conocimiento teórico de investigación, y ambas cosas se pueden enseñar.

**Los conservatorios superiores de música** contemplan la música como una actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución pueden ser enseñados y aprendidos; los estudios, principalmente, están relacionados con la producción musical.

Esta tipificación ha sido el resultado de un ejercicio para entender el sistema dual de la educación musical superior en España. Sin embargo, en la actualidad, en los conservatorios superiores se imparten grados ajenos a la especialización

instrumental<sup>36</sup>, y las universidades se ofertan estudios que integran las áreas de conocimiento que hasta ahora correspondían a los conservatorios<sup>37</sup>.

La existencia de este modelo dual en las trayectorias formativas de los docentes de música permite acceder al mismo ámbito y nivel educativo desde diferentes itinerarios formativos<sup>38</sup>. En efecto, un docente de música formado en la disciplina artística tendrá que enfrentarse, tarde o temprano, a la dualidad de la consideración de la educación musical como medio o como fin.

Al margen de esto, la comparación entre los itinerarios formativos de los docentes de música resiste mal el criterio de coherencia en cuanto a la formación pedagógica y musical específica (Jorquera & Duque, 2013). En este aspecto se ahondará al analizar los perfiles de los docentes de música (sección 3.4).

Los tres ámbitos de la educación musical analizados en esta sección (ver Figura 9) no siempre han estado claramente diferenciados. Mantener estas distinciones es importante tanto para el desarrollo curricular como para la identidad de las competencias de formación y la concreción de ámbitos de trabajo conjunto (Tourriñán y Longueira, 2010). Sin embargo, esta diferenciación conceptual no excluye la complementariedad entre estos ámbitos educativos. De hecho, son varios los autores que defienden la colaboración entre docentes de música que trabajan en distintos ámbitos de la educación musical (Arriaga-Sanz et al., 2019; Berbel & Díaz, 2014; Díaz, 2004). El hecho de que cada ámbito se acerque de forma diferente a la disciplina musical y tenga diversas formas de trabajar enriquece la educación musical, contribuyendo a la adquisición de competencias para un pleno desarrollo de la personalidad

---

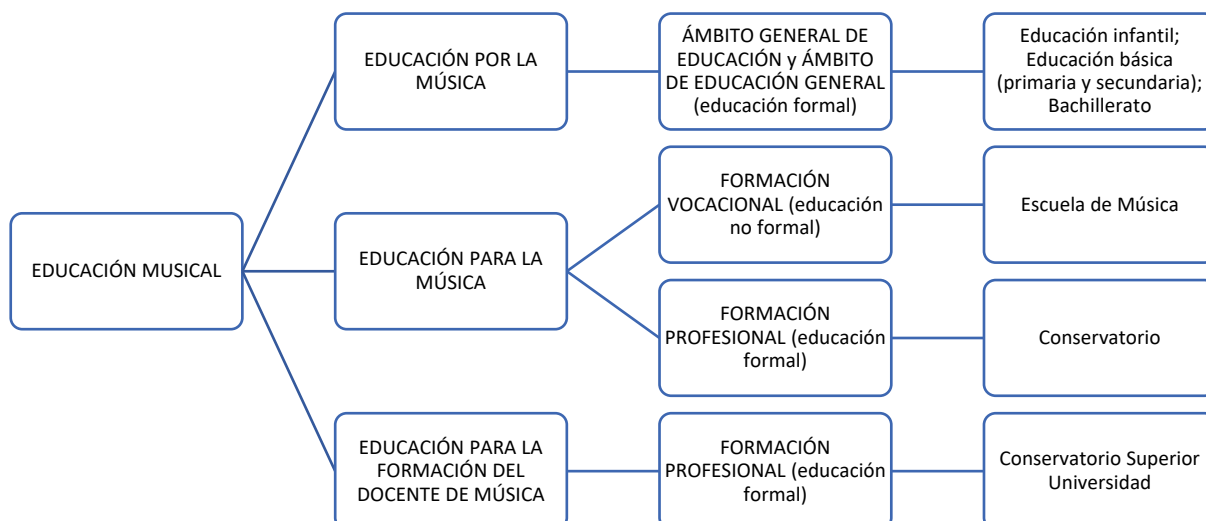
<sup>36</sup> Por ejemplo, en Musikene (Conservatorio Superior del País Vasco), se ofrece un Grado de Pedagogía Musical que se complementa con los Posgrados (no oficiales) de Didáctica Musical Aplicada al Lenguaje Musical e Introducción Instrumental I y II.

<sup>37</sup> Por ejemplo, en la Universidad Internacional de Valencia (VIU) se oferta el Máster en Interpretación e Investigación que integra, en un único título, las áreas de conocimiento propias del Conservatorio y de la Universidad.

<sup>38</sup> Excepto en la etapa de Educación Primaria y especialidades instrumentales impartidas en conservatorios y escuelas de música. Ya que al primero sólo se puede acceder desde el grado en educación primaria y al segundo desde la carrera propia de la especialidad instrumental.

**Figura 9**

*Ámbitos de Educación Musical*



### 3.3 Instituciones Educativas en las que se Desarrolla la Educación Musical

Dado que el objetivo de este tercer capítulo es analizar el ámbito laboral y los perfiles de los docentes de música y sus realidades educativas, en esta sección se analizan en detalle las instituciones en las que se desarrolla y formaliza la educación musical. No obstante, antes de llegar a esa concreción, vamos a fijar los pormenores de la legislación española en materia de educación, ya que ésta afecta plenamente tanto a las instituciones como a la profesión regulada del docente de música. Una vez descritas las instituciones, finalmente (en la sección 3.4) nos adentraremos en los perfiles de profesorado de música.

#### 3.3.1 Legislación Educativa Española

Para entender el porqué del constante cambio legislativo en materia educativa que vive España, recurriremos a la Constitución de 1978. En efecto, las bases del actual sistema educativo surgieron del consenso básico y procedimental

alcanzado en la Constitución de 1978. Parte de dicho acuerdo se determinó en el artículo 27 (Apéndice D).

Este artículo acogió dos planteamientos que históricamente han sido defendidos por grupos políticos contrapuestos: la libertad de educación y el derecho a la educación (Merino, 2016). Además, las situó al mismo nivel de reconocimiento y protección, exigiendo un delicado equilibrio (Puelles, 2012). En definitiva, el artículo 27 habla el papel del Estado en materia educativa (Puelles, 2016). Así, si la educación se considera un derecho privado que pone de relieve la libertad de crear y elegir centro docente, el Estado se convierte en un mero agente subsidiario; en cambio, si la educación se considera un derecho público derivado del principio de la igualdad, el Estado se convierte en garante del servicio público de la educación, lo que exige una decidida intervención de los poderes públicos.

El situar ambas ideas al mismo nivel supuso y expresó el denominado **consenso básico** (Puelles, 2012). Es decir, el haber alcanzado un acuerdo sobre los valores fundamentales que se consideran necesarios y comunes para la convivencia democrática, como la libertad y la igualdad<sup>39</sup>.

Por otro lado, con la Constitución también se alcanzó un **consenso procedimental** en el ámbito educativo. Este acuerdo permite encauzar las tensiones en base a unas normas comunes aceptadas por todos y constituye uno de los pilares fundamentales de las sociedades democráticas (Puelles, 2012).

En este sentido, se establece que la regulación de los derechos y libertades inherentes al derecho a la educación se debe desarrollar mediante una Ley Orgánica (Constitución Española, en adelante CE, artículo 81.1). Esto significa que la aprobación, modificación o derogación de las Leyes Orgánicas requerirá la mayoría absoluta del Congreso (CE artículo 81.2). En otro sentido, con la organización del Estado en Comunidades Autónomas (CE Título VIII de Ordenación del Territorio) el Estado asumió la

---

<sup>39</sup> Se puede decir que hubo un consenso de intereses, pero sobre todo hubo una voluntad real de superar las grandes contradicciones del pasado. No se puede olvidar que había dificultades para transformar el régimen franquista en una democracia, pero existía una firme voluntad para instaurar la democracia y establecer el consenso, tal y como quedó patente en el referéndum de la Ley para la Reforma Política de 1976 (Puelles Benítez, 2012).

competencia de aprobar la normativa educativa básica. Esto significa que las Comunidades Autónomas<sup>40</sup> desarrollan y completan la normativa, y gestionan el sistema educativo en su ámbito territorial (Frías, 2007).

Finalmente, se debe precisar que con la Constitución de 1978 no se alcanzó un **consenso político** en materia educativa. Este consenso tiene que ver con la aplicación y práctica efectiva política (Puelles, 2012). Por consiguiente, los acuerdos alcanzados quedaron abiertos a la alternancia política<sup>41</sup>. Este hecho ha dado lugar a que un cambio de partido en el gobierno haya generado una nueva ley educativa, tal y como se muestra en la Tabla 17.

Es preciso observar que esta relación de cambio de gobierno y cambio de ley educativa se intensifica si se analiza la legislación relativa a la educación básica. La obligatoriedad de esta etapa hace que, a menudo, se convierta en unpreciado objeto de control. Este hecho, a su vez, pone de manifiesto la falta de atención y/o abandono que ha existido con los ámbitos educativos ajenos a la educación básica. Un ejemplo claro es que, actualmente, las escuelas de música están reguladas por una ley de 1990, la LOGSE.

Por todo lo expuesto, podemos concluir que la legislación educativa española se ha movido dentro de unos límites aprobados. No obstante, esto no ha impedido que un cambio de partido produzca de manera automática una nueva ley educativa, especialmente en educación básica (Sevilla, 2007).

---

<sup>40</sup> En la CAV las bases para la descentralización de la Administración educativa se especifican en el artículo 16 del Estatuto de Autonomía del País Vasco (Ley Orgánica 3/1979, de 18 de diciembre, de Estatuto de Autonomía para el País Vasco). Las competencias en materia educativa fueron transferidas a la CAV por el Real Decreto 2808/1980.

<sup>41</sup> Hay que señalar que durante todos estos años se han realizado cuatro intentos (2 en torno a la LOE) para alcanzar un pacto de acuerdos mínimos sobre políticas educativas concretas, que no han llegado a materializarse.

**Tabla 17**

*Legislación Educativa Postconstitucional Española*

Legislatura	Años de Gobierno	Presidente de Gobierno	Partido Político	Siglas de la Ley Educativa	Ley Educativa
Legislatura constituyente	1977-1979	Adolfo Suárez	UCD		
I	1979-1982	Leopoldo Calvo-Sotelo	UCD	LOECE	Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares
II	1982-1986			LRU	Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria
III	1986-1989			LODE	Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación
IV	1989-1993	Felipe González Márquez	PSOE	LOGSE	Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo
V	1993-1996			LOPEG	Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes
VI	1996-2000				
VII	2000-2004	José María Aznar López	PP	LOU	Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
VIII	2004-2008	José Luis Rodríguez Zapatero	PSOE	LOCE	Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación
				LOCFP	Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional
				LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
				LOU	Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades
IX	2008-2011				
X	2011-2016	Mariano Rajoy Brey	PP	LOMCE	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
XI	2016				
XII	2016-2019				
XIII	2019				
XIV	2019-en el cargo	Pedro Sánchez Pérez-Castejón	PSOE	LOMLOE	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
				LOSU	Ley Orgánica del Sistema Universitario

### 3.3.2 Instituciones Educativas y la Educación Musical

Una vez analizado el marco de la legislación educativa pasaremos a examinar las instituciones educativas en las que se desarrolla la educación musical. Las modalidades educativas de educación formal, no formal, informal y aleatoria tienen presencia en los tres ámbitos relacionados con la educación musical expuestos en la sección 3.2<sup>42</sup>. Estos ámbitos, a su vez, se concretan y desarrollan en distintas instituciones educativas: academias de música, escuelas de música, conservatorios, centro de enseñanzas artísticas superiores, universidades y escuelas primarias y secundarias. La ordenación académica y administrativa de estas instituciones se regula mediante leyes orgánicas. Veamos:

Los estudios que se desarrollan en las escuelas de música y académicas de música se regulan y ordenan conforme a la Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE); los estudios que se realizan en los conservatorios, incluidas las enseñanzas artísticas superiores, obedecen a la Ley Orgánica de Educación de 2006 (LOE); los estudios de educación primaria y secundaria responden, a la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE<sup>43</sup>); y, por último, los estudios universitarios, se encuentran regulados por la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU), si bien se está trabajando en la elaboración de la Ley de Organización del Sistema Universitario (LOSU) (Tabla 18).

**Tabla 18**

#### *Institución Educativa y su Legislación Vigente*

Institución Educativa	Legislación Estatal (año)
Escuela de Música	LOGSE (1990)
Academia de Música	LOGSE (1990)
Conservatorio	LOE (2006)
Centro Superior de Música	LOE (2006)
Universidad	LOU (2007)
Centros de Educación Básica (Primaria y Secundaria) y Bachillerato	LOMLOE (2020)

---

<sup>42</sup> (1) educación musical como parte de la enseñanza general, (2) la educación musical orientada al desarrollo profesional y vocacional, y (3) la educación musical orientada a la formación del docente de música.

<sup>43</sup> La LOMLOE, publicada el 29 de diciembre de 2020, todavía no está desarrollada en su totalidad.

Estas leyes prescriptivas establecen el marco legal y administrativo para la enseñanza de los estudios musicales, en el que se definen los objetivos, requisitos y estructura. Responder a este marco determina las características específicas de cada institución y define la educación musical que desarrolla. Así, uno de los objetivos de este estudio es describir los perfiles de los docentes de música que trabajan en estas instituciones. Y, en un segundo lugar, estudiar si la institución donde trabaja influye en su engagement.

Las principales características de las instituciones (finalidad de los estudios, ordenación y títulos expedidos) se recogen en las siguientes 3 tablas. Las instituciones se han agrupado en categorías más amplias, correspondientes a la clasificación de estudios descrita anteriormente<sup>44</sup> (sección 3.2), los cuales, en este estudio se han designado: enseñanzas generales (Tabla 19), enseñanzas de régimen especial (Tabla 20) y educación superior (Tabla 21).

En la categoría de enseñanzas generales, la Tabla 19 incluye las instituciones educativas en las que se desarrolla los estudios de educación básica (educación primaria y secundaria obligatoria) y bachillerato. Éstas consideran la educación musical como parte de la enseñanza general. En la Tabla 20 encontramos estudios que se desarrollan en escuelas de música y conservatorios orientados a la formación vocacional y profesional, respectivamente. Estos estudios específicos musicales se agrupan dentro de las denominadas enseñanzas de régimen especial. Finalmente, la Tabla 21 recoge las instituciones de educación superior (universidades y enseñanzas superiores de música) en las que se enseña las enseñanzas de la educación musical como formación de docentes de música, junto a otras enseñanzas superiores.

---

<sup>44</sup> (1) educación musical como parte de la enseñanza general, (2) la educación musical orientada al desarrollo profesional y vocacional, y (3) la educación musical orientada a la formación del docente de música.

**Tabla 19**

*Regulación de las Enseñanzas Generales en la Comunidad Autónoma Vasca*

		FINALIDAD	ORDENACIÓN	EXPEDICIÓN DE TÍTULOS
ENSEÑANZAS GENERALES	EDUCACIÓN PRIMARIA	La finalidad de esta etapa es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia, así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar la formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la ESO (LOMLOE, artículo 16.2)	La Educación Primaria es una etapa que comprende seis cursos académicos, que se cursan ordinariamente entre los seis y doce años. La etapa comprenderá de tres ciclos de dos años académicos cada uno, a diferencia de la LOMCE que dividió la etapa en dos ciclos de tres años. Esta etapa se organiza por áreas (Apéndice E). La asignatura de Música y Danza pertenece al área de Educación Artística, junto a la asignatura de Educación Plástica y Visual (LOMLOE, artículo 18).	La realización de estos estudios no supone la obtención de un título hasta la finalización de la educación secundaria obligatoria.
	EDUCACIÓN BÁSICA			
	E. SECUNDARIA OBLIGATORIA	La finalidad de la Educación Secundaria consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico-tecnológico y motriz ; desarrollar y consolidar en ellos los hábitos de estudio y de trabajo; así como hábitos de vida saludables, preparándoles para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones de la vida como ciudadanos (LOMLOE, artículo 22.2).	Estas enseñanzas comprenden cuatro cursos académicos que se cursan ordinariamente entre los doce y dieciséis años. La etapa de educación secundaria se organiza de primero a tercero por un lado y, por otro, se configura el cuarto curso. En ambos, se especifican las materias que los alumnos deben cursar obligatoriamente (ver Apéndice F). La asignatura de música no se incluye en las asignaturas obligatorias. No obstante, se indica que, en cada uno de los tres primeros cursos, se incluirá al menos una materia del ámbito artístico (LOMLOE, artículo 24.2). Con relación al cuarto curso, éste tendrá carácter orientador y los estudiantes además de las materias obligatorias, deberán cursar tres materias de un conjunto que el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá (LOMLOE, artículo 25).	Los estudiantes al finalizar la ESO obtendrán el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (LOMLOE, artículo 31.1) que permitirá acceder a Bachillerato, a la formación profesional de grado medio, y superando en su caso la prueba correspondiente a los ciclos de grado medio de artes plásticas y diseño y a las enseñanzas deportivas de grado medio; asimismo permitirá el acceso al mundo laboral (LOMLOE, artículo 31.2).
BAHILLERATO	El bachillerato tiene como finalidad proporcionar formación, madurez intelectual y humana, conocimientos, habilidades y actitudes que permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. Asimismo, esta etapa deberá permitir la adquisición y logro de las competencias indispensables para el futuro formativo y profesional y capacitar para el acceso a la educación superior (LOMLOE, artículo 32.1)	El bachillerato se organiza en dos cursos académicos y, según la LOMLOE, las Administraciones podrán ofrecer cuatro modalidades de bachillerato (LOMLOE, artículo 34): (a) Ciencias y Tecnología, (b) Humanidades y Ciencias Sociales, (c) Artes y (d) General. Se ha añadido la modalidad de “general” a la LOMCE, recuperando las cuatro modalidades de la LOE.	Quienes estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria serán los que podrán acceder a los estudios de bachillerato (LOMLOE, artículo 24.2). Una vez obtenida la evaluación positiva correspondiente, se obtendrá el Título de Bachiller. El Título de Bachiller facultará para el acceso a las enseñanzas que constituyen la educación superior (LOMLOE, artículo 37.5).	

**Tabla 20**

*Regulación de las Enseñanzas de Régimen Especial en la Comunidad Autónoma Vasca*

		FINALIDAD	ORDENACIÓN	EXPEDICIÓN DE TÍTULOS
ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL	ENSEÑANZA NO REGLADA			
	ESCUELA DE MÚSICA	Las Escuelas de Música tienen como finalidad ofrecer una formación práctica en música y danza, de raíz tradicional, dirigida a aficionados de cualquier edad sin perjuicio de su función de orientación y preparación para los estudios profesionales de quienes demuestren una especial vocación y aptitud (Decreto 289/1992, artículo 2).	La ordenación de las enseñanzas de las escuelas de música se organiza en cuatro niveles de formación y competencia (Decreto 289/1992, artículo 4): Nivel 1 o de contacto (de 4 a 7 años); Nivel 2 o de iniciación; Nivel 3 o de afianzamiento; Nivel 4 o de actividad preferente. Asimismo, existe la categoría de alumnos reforzados.	Los estudios realizados en las escuelas de música no conllevan a la obtención de títulos de validez académico y/o profesional. Esto se debe a que su regulación está delegada en las comunidades autónomas, que no pueden emitir títulos. La expedición de los títulos es competencia del estado (CE, artículo 149.30º). Sin embargo, las escuelas de música pueden acreditar los estudios cursados, sin que su texto o formato pueda inducir a confusión con los certificados y títulos con validez académica y profesional (Decreto 289/1992, artículo 22.4).
	ENSEÑANZA REGLADA			
	CONSERVATORIO			
	ESTUDIOS ELEMENTALES	Las enseñanzas elementales de música tienen como objetivo general contribuir a desarrollar las siguientes capacidades musicales: conocer y valorar el silencio, controlar la respiración, desarrollar la conciencia corporal para la ejecución de instrumentos, ser conscientes de la importancia del trabajo individual, expresarse con sensibilidad, interpretar en público y en grupo, adquirir conocimientos musicales de escritura y apreciar la importancia de la música como lenguaje artístico y medio de expresión cultural (Decreto 250/2005, artículo 5).	Las enseñanzas elementales en la CAV constan de 4 cursos. El alumnado cursa materias de instrumento, lenguaje musical y coro, en 3º curso se introduce la Práctica Instrumental, que va a iniciar al alumnado en la práctica de la interpretación en grupo (Gobierno Vasco Departamento de Educación, 2021).	Los estudiantes que finalizan los estudios elementales de música reciben el correspondiente certificado acreditativo al término estas. Las enseñanzas elementales de conservatorio, al igual que las enseñanzas que se imparten en las escuelas de música, están íntegramente delegadas en las administraciones de las Comunidades Autónomas, por lo que estas enseñanzas no dotan de un título oficial de valor académico.
	PROFESIONALES	Las enseñanzas profesionales de música tienen como objetivo general contribuir a desarrollar en los alumnos las capacidades generales y los valores cívicos propios del sistema educativo. Asimismo, se pretende desarrollar las capacidades de sensibilidad artística y de criterio estético, habituarse a escuchar música, analizar y valorar la calidad de la música, participar en actividades de animación musical y cultural, conocer y emplear el lenguaje musical y valorar el patrimonio musical (Decreto 229/2007, artículo 5).	Las enseñanzas profesionales de música se organizan en un grado de seis cursos de duración (Decreto 229/2007, artículo 3) y se pueden realizar de forma paralela a la Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Estas enseñanzas comprenden las especialidades de Canto y de Instrumentos tanto orquestales como no orquestales (Decreto 229/2007, artículo 7). Las asignaturas de las enseñanzas profesionales de música son de tres tipos: obligatorias comunes a todas las especialidades, obligatorias específicas de cada especialidad y optativas (Decreto 229/2007, artículo 8).	Los estudiantes que finalizan los estudios profesionales de música reciben el Título Profesional en el que consta la especialidad cursada (Decreto 229/2007, artículo 18.1 y LOE artículo 50.1). Asimismo, los estudiantes que finalizan las enseñanzas profesionales de música obtendrán el título de bachiller si superan las materias comunes del bachillerato (Decreto 229/2007, artículo 18.2).

**Tabla 21**

*Regulación de las Enseñanzas Superiores en la Comunidad Autónoma Vasca*

		FINALIDAD	ORDENACIÓN	EXPEDICACIÓN DE TÍTULOS
EDUCACIÓN SUPERIOR	GRADO	Los estudios de grado tienen por objeto la obtención de una formación general, en una o varias disciplinas, que capacite para el ejercicio de actividades de carácter profesional (Real Decreto 1393/2007, artículo 9.1).	Los planes de estudios de grado constan entre 180 y 240 créditos (Real Decreto 43/2015, artículo 12.2). Asimismo, mediante Decreto (Real Decreto 43/2015, artículo 12.5, 12.6 y 12.7), se establecen las condiciones que deben cumplir dichos planes con relación a números de créditos según la tipología de las asignaturas (créditos de formación básica, materias básicas, prácticas externas, trabajos fin de grado, etc.) y se regula el acceso a los mismos (Real Decreto 1892/2008 modificado por el Real Decreto 558/2010).	La superación de las enseñanzas de grado dará derecho a la obtención del título de graduado, con la denominación específica que, en cada caso, figure en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (en adelante RUCT) (Real Decreto 1393/2007, artículo 9.2). La universidad crea y propone los estudios y titulaciones que imparte, siguiendo las normas establecidas. Tras el proceso de verificación del plan de estudios, el título oficial se inscribe en el RUCT, siendo constitutiva dicha inscripción
	MÁSTER	1El objetivo de estos estudios es que el alumnado adquiera una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o que se inicie en la investigación (Real Decreto 1393/2007, artículo 10).	Los planes de estudios conducentes a la obtención de los títulos de máster universitario podrán tener entre 60 y 120 créditos y contarán con toda la formación teórica y práctica a la que el estudiante deba acceder: materias obligatorias, materias optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Máster, actividades de evaluación, y otras necesarias en función de las características de cada título (Real Decreto 1393/2007, artículo 15.2).	La superación de las enseñanzas de máster dará derecho a la obtención del título de máster universitario, con la denominación específica que figure en el RUCT (Real Decreto 1393/2007, artículo 10.2).
	DOCTORADO	El doctorado es el tercer ciclo de estudios oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación (Real Decreto 99/2011, artículo 1). Los estudios de doctorado desempeñan un papel fundamental como punto de encuentro entre EEES y la construcción del Espacio Europeo de Investigación (en adelante EEI). Asimismo, se puede afirmar que los estudios de doctorado orientan la formación de quienes deben liderar y trasvasar el conocimiento hacia el bienestar de la sociedad.	Los planes de estudios conducentes a la obtención del título de doctor se organizarán a través de los programas de Doctorado (Real Decreto 99/2011, artículo 3.1). Los estudios de doctorado son el primer paso en la carrera de la enseñanza universitaria, así como en la investigación. Estos estudios tendrán una duración máxima de tres años a tiempo completo y cinco a tiempo parcial con la posibilidad de solicitar prórrogas con una duración limitada previa autorización de la comisión académica responsable del programa (Real Decreto 99/2011, artículo 3.2). Los estudios de doctorado finalizarán con la elaboración y defensa de una tesis doctoral con resultados originales de investigación (Real Decreto 99/2011, artículo 3.1).	La superación de las enseñanzas de doctorado dará derecho a la obtención del título de Doctor o Doctora, con la denominación que figure en el RUCT. Real Decreto 99/2011, disposición final primera)

	FINALIDAD	ORDENACIÓN	EXPEDICACIÓN DE TÍTULOS
ENSEÑANZAS MUSICALES SUPERIORES	GRADO	Las enseñanzas superiores de música, en cada una de sus especialidades, comprenden cuatro cursos académicos, de 60 créditos ECTS cada uno, con un total de 240 créditos ECTS (Decreto 368/2013 artículo 2.2).	La superación de las enseñanzas artísticas superiores de música dará lugar a la obtención del título que incluirá la especialidad que corresponda. Estos títulos tendrán carácter oficial y validez académica profesional en todo el territorio nacional (Decreto 368/2013 artículo 7.1).
	MÁSTER	Los planes de estudios del título de máster tendrán entre 60 y 120 créditos (Real Decreto 1614/2009, artículo 14.2). Los planes de estudios serán elaborados por las administraciones educativas a iniciativa propia o a propuesta de los centros, e inscritos en el registro estatal de centros docentes no universitarios (Real Decreto 21/2015, artículo 14.1).	La superación de las enseñanzas artísticas superiores de música equivalentes a máster dará derecho a la obtención del título de máster en enseñanzas artísticas (Real Decreto 1614/2009, artículo 9.1) y la denominación de los títulos será: "Máster en Enseñanzas Artísticas" seguido de la denominación específica del título (Real Decreto 1614/2009, artículo 9.3).
	DOCTORADO	Dichos estudios son regulados por el Real Decreto 1393/2007 <sup>45</sup> , por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (Real Decreto 631/2010, artículo 2.1). Los convenios deberán incluir los criterios de admisión y las condiciones para la realización y elaboración de la tesis doctoral y su adecuación a las particularidades de las enseñanzas artísticas superiores entre las que se podrá considerar la interpretación y la creación (Real Decreto 1614/2009, artículo 10).	La superación de las enseñanzas de doctorado dará derecho a la obtención del título de Doctor o Doctora, con la denominación que figure en el RUCT. Real Decreto 99/2011, disposición final primera)

<sup>45</sup> El Real Decreto 1393/2007 ha sido modificado por el Real Decreto 534/2013. Y, este último por el Real Decreto 43/2015. Los dos últimos Reales decretos incluyen y modifican el Real Decreto 99/2011 por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

### 3.4 Perfil Profesional de los Docentes de Música

El objetivo de esta última sección es delimitar el perfil profesional de los docentes de música de la CAV. En apartados anteriores se ha constatado que estos docentes comparten distintos itinerarios formativos, desarrollos profesionales y escenarios de actuación profesional. Además, el modelo dual en las trayectorias formativas (estudios universitarios versus estudios superiores en conservatorios) permite acceder, en algunos casos, al mismo ámbito y nivel educativo desde diferentes itinerarios formativos. Por ello, en esta investigación abordamos este escenario desde un planteamiento global e integrador, en el que se recogen y se analizan los perfiles específicos de los docentes de música a partir de los cuales ejercen su profesión.

Para alcanzar este objetivo, en primer lugar, es importante definir **el sistema educativo actual**, marco de trabajo de los docentes de música objeto de este estudio. En la Tabla 22 se recoge la ordenación del sistema educativo actual.

**Tabla 22**

*Ordenación del Sistema Educativo según la LOMLOE*

<b>Etapas Educativas</b>		
Educación Infantil	<b>Educación infantil</b> Ciclo 1 (hasta 2 años) Ciclo 2 (de 3 a 5 años)	
Educación Primaria	<b>Educación primaria</b> (de 6 a 12 años) Ciclo 1: 1º curso y 2º curso. Ciclo 2: 3º curso y 4º curso. Ciclo 3: 5º curso y 6º curso.	<b>Enseñanzas artísticas</b> -Enseñanzas elementales (música y danza) <b>Ciclos formativos de grado básico</b>
Educación secundaria obligatoria	<b>Educación secundaria obligatoria</b> (de 12 a 16 años) 1º curso 2º curso 3º curso 4º curso	<b>Enseñanzas artísticas</b> -Enseñanzas artísticas profesionales (música y danza) -Enseñanzas artísticas profesionales de artes plásticas y diseño de grado medio <b>Formación profesional de grado medio</b>
Educación secundaria postobligatoria	<b>Bachillerato</b> (de 16 a 18 años) 1º curso 2º curso	<b>Enseñanzas deportivas de grado medio</b> <b>Enseñanzas de idiomas.</b> Nivel básico; nivel intermedio; nivel avanzado
Educación Superior	<b>Enseñanza Universitaria</b> Estudios de Grado Estudios de Posgrado Estudios de Doctorado	<b>Enseñanzas artísticas superiores</b> Diseño; Artes Plásticas; Conservación restauración de bienes culturales; Arte dramático; Música; Danza. <b>Formación profesional superior</b> <b>Técnico deportivo de grado superior</b> <b>Grado superior de artes plásticas y diseño</b>

Dentro de este marco educativo (Tabla 22), se define la población objeto de este estudio: docentes de música de aquellos estudios en los que se imparte la disciplina musical en cualquiera de sus modalidades. Los estudios y/o asignaturas específicas correspondientes a esta población, encuadradas en la CAV, se muestran en la Tabla 23.

**Tabla 23**

*Estudios del Sistema Educativo en los que se Imparte la Disciplina Musical en Cualquiera de sus Modalidades en la Comunidad Autónoma Vasca*

Tipo de enseñanza	Etapa, Nivel o Especialidades Educativas		
Enseñanzas generales (educación por la música)	Educación Básica Obligatoria	Educación Primaria	3 etapas de 2 cursos. En total 6 cursos académicos
		Educación Secundaria Obligatoria	4 cursos académicos
	Educación Secundaria Posobligatoria	Bachiller	2 cursos académicos
Enseñanzas de régimen especial (educación para la música)	Enseñanzas no oficiales o Enseñanza no reglada	Academias	A demanda
		Escuelas de música	Nivel 1 o de contacto Nivel 2 o de iniciación Nivel 3 o de afianzamiento Nivel 4 o de actividad preferente
	Enseñanzas oficiales Enseñanza reglada	Conservatorios	Enseñanzas elementales 4 cursos académicos Enseñanzas profesionales 6 cursos académicos
Enseñanzas Superiores (formación del docente de música)	Enseñanzas universitarias <sup>46</sup>	Grado	Grado en Educación Infantil Grado en Educación Primaria Grado en Educación Primaria: mención música.
		Posgrado	Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Especialidad Educación Musical, Danza y Artes.
	Enseñanzas artísticas superiores. Música. Conservatorio Superior (Musikene)	Titulación Superior equivalente a Grado	Composición Pedagogía Dirección Interpretación Interpretación jazz
		Másteres	Estudios Orquestales Interpretación-Jazz Mediación, Gestión y Difusión Musical Interpretación Musical Creación de música contemporánea

<sup>46</sup> En la CAV, por el momento (curso 21-22), no se ofertan estudios musicales específicos en el ámbito universitario.

Tal y como se puede observar en la Tabla 21<sup>47</sup>, los estudios musicales del sistema educativo de la CAV se han agrupado en tres tipologías de enseñanzas. Estas tipologías se corresponden con los ámbitos educativos de los docentes de música definidos dentro del sistema educativo actual (descritos en la sección 3.2).

Así, por un lado, los estudios de educación básica obligatoria<sup>48</sup> (educación primaria y educación secundaria obligatoria) y educación secundaria posobligatoria (bachillerato) se han clasificado dentro de las denominadas **enseñanzas generales**<sup>49</sup>. Por otro, los estudios específicos musicales organizados fuera de las enseñanzas de régimen general, impartidas en escuelas de música y conservatorios, se han agrupado dentro de los denominados **enseñanzas de régimen especial**<sup>50</sup>. Y, finalmente, los estudios universitarios y estudios musicales superiores no universitarios se han integrado en el grupo de **enseñanzas superiores**.

A continuación, se recogen y comparan los perfiles de los docentes de música, ordenados por las tipologías de enseñanza musical. Siguiendo la clasificación, en primer lugar, se recogen los requisitos de titulación del profesorado para impartir las enseñanzas de música. En segundo lugar, se analiza la formación pedagógica y la capacitación disciplinar musical de estos docentes. En tercer lugar, se analiza el tratamiento que la legislación vigente otorga a la enseñanza musical, considerando que la legislación es reflejo del reconocimiento de la profesión del docente de música.

---

<sup>47</sup> En la Tabla 21 no se han incluido las enseñanzas de educación infantil, ya que en esta etapa no se define el perfil específico del docente de música. Por otro lado, tampoco se han agregado los estudios de doctorado, ya que en la CAV no se oferta ningún programa de doctorado específico en música.

<sup>48</sup> La educación infantil no está recogida en la Tabla 21, porque la asignatura de música no se ofrece como tal, separada de otras asignaturas. No existe en esta etapa un perfil definido de docente de música.

<sup>49</sup> Se ha optado por utilizar la denominación de *enseñanzas generales* para este grupo, ya *las enseñanzas de régimen general* abarcarían además de las etapas de educación primaria, educación secundaria obligatoria, bachillerato, las etapas de educación infantil, formación profesional y educación universitaria, clasificación que no se corresponde con la nuestra. Por otra parte, este término (*enseñanzas de régimen general*) creado en el contexto de la LOGSE, no se utiliza desde la LOE, ni ha sido recogido por la LOMLOE.

<sup>50</sup> Estos estudios agrupados dentro del término enseñanzas de régimen especial se definieron, por primera vez, con la LOGSE (1990, artículo 39). Esta ley estableció una doble vía para los estudios musicales, en función de los intereses y objetivos del alumnado (formación profesional y nivel vocacional). Además, incorporó la enseñanza musical especializada en una única norma legal que regula el conjunto del sistema educativo. Esta denominación también lo recoge la LOMLOE.

## ENSEÑANZAS GENERALES

### Requisitos de titulación del profesorado para impartir enseñanzas

**musicales.** La etapa de **educación primaria** es la primera del sistema educativo general en la que se exige un título específico de profesor de música. En esta etapa la enseñanza de música, junto a las enseñanzas de educación física e idiomas extranjeros, es impartida por docentes con la especialización y cualificación correspondiente (LOMLOE, artículo 93). Los docentes de música de primaria deben cursar el grado en educación primaria con la especialidad de educación musical<sup>51</sup> que les habilita para el ejercicio de esta profesión<sup>52</sup>.

El requisito de titulación del profesorado para impartir enseñanzas musicales en **educación secundaria (obligatoria y bachillerato)** es tener el título de graduado universitario o título equivalente<sup>53</sup>, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de postgrado que se realiza a través del máster universitario profesionalizante denominado formación del profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas<sup>54</sup> (LOMLOE, artículo 94).

**Formación pedagógica y capacitación disciplinar musical del profesorado de música.** En este ámbito, la formación pedagógica y la formación musical disciplinar del profesorado no es coherente por el desequilibrio que se da entre ambas en las diferentes etapas que conforman estas enseñanzas (Jorquera & Duque, 2013). Con relación a la **formación pedagógica**, el itinerario formativo del maestro de educación primaria consta de cuatro cursos de formación pedagógica. En cambio, el mismo ámbito de enseñanzas generales, un profesor

---

<sup>51</sup> La LOU (2007) cambió de forma drástica el plan de estudios de este grado creado en el contexto de la LOGSE; de ser una diplomatura (3 cursos) con siete especialidades pasó a ser un grado (4 cursos) con dos titulaciones, educación infantil y educación primaria. Las especialidades del maestro de educación primaria se convirtieron en menciones, formando parte del itinerario de cualificación del título de docente en educación primaria. Las asignaturas de la especialidad se redujeron notablemente. El Real Decreto 822/2021 ha establecido que una mención tendrá como mínimo el equivalente a 20 por ciento de la carga de créditos total de un título de grado (48 créditos ECTS, en concreto), aumentando un poco los créditos destinados a la mención.

<sup>52</sup> Al tratarse de un grado habilitante, este grado está regulado por la orden ECI/3857/2007.

<sup>53</sup> Se refiere a las enseñanzas superiores de música (junto a las enseñanzas universitarias) constituyen la educación superior, aunque las primeras no se consideran estudios universitarios. Esta consideración precisa del recurso de la declaración de equivalencia. Por otro lado, el Real Decreto 665/2015, en sus anexos, establece la titulación específica para impartir las materias relacionadas con la educación musical en la etapa secundaria.

<sup>54</sup> Al tratarse de un máster habilitante, los requisitos de verificación y ejercicio se ordenan a través de la orden ECI/3858/2007, modificado por la orden EDU/3498/2011.

de educación secundaria<sup>55</sup> puede acceder a la docencia tras finalizar su carrera profesional relacionada con la disciplina musical y cursar el máster profesionalizador de capacitación pedagógica de un curso académico. En cuanto a la **capacitación disciplinar musical**, nos encontramos con la otra cara de la moneda. La especialización musical del profesorado de educación primaria se limita a las cinco asignaturas disciplinares de la mención de música<sup>56</sup>. El resto de los grados relacionados con la disciplina musical, se centran, principalmente, en los contenidos disciplinares. A esto hay que añadir, que se accede de dos formas diferentes a estos conocimientos: en el conservatorio, los conocimientos se obtienen, sobre todo, de la práctica y la ejecución, mientras que en la universidad se apuesta, generalmente, por los aspectos teóricos y la investigación de la disciplina.

**Tratamiento que la legislación otorga a la disciplina musical.** La LOMLOE ha supuesto un gran cambio respecto a la ley anterior (LOMCE) en cuanto al reconocimiento que se hace a la disciplina musical. La LOMCE dividió las áreas de conocimiento en tres bloques: asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica (LOMCE, artículo 18). Así, en **educación primaria**, la educación artística<sup>57</sup> se situó en el bloque de libre configuración autonómica perdiendo su carácter obligatorio. Esto suponía que se podía completar toda la etapa de educación primaria sin haber cursado ninguna asignatura de carácter artístico<sup>58</sup>. En **educación secundaria obligatoria** se daba la misma situación, pudiéndose completar toda la etapa sin cursar ninguna asignatura de carácter artístico. En la etapa de **bachillerato** se ofrecía la posibilidad de cursar la especialización de las artes, sin haber garantizado la formación artística anterior.

---

<sup>55</sup> Tanto si es docente de educación secundaria obligatoria como de bachillerato, ya que los requisitos de titulación para ambas etapas es la misma.

<sup>56</sup> El Real Decreto 822/2021, modifica el número de créditos de la especialidad, según el artículo 13.3: una mención tendrá como mínimo el equivalente al 20 por ciento de la carga de créditos total de un título de grado. Es decir 48 créditos ECTS.

<sup>57</sup> En la etapa de la educación primaria el área de educación artística es definida como un área integrada. Esta área se puede desdoblar en educación musical y educación plástica y visual.

<sup>58</sup> Cabe mencionar que las comunidades autónomas (todas excepto Madrid) haciendo uso de su competencia educativa reconocida por la Constitución, apostaron por revalorizar la enseñanza artística como materia formativa importante incorporando en sus currículos (Belletich Ruiz et al., 2016).

En la actualidad la LOMLOE (aunque no se ha desarrollado en su totalidad<sup>59</sup>), a diferencia de la LOMCE, ha mostrado cierto cuidado en cuanto a las materias del ámbito artístico<sup>60</sup>. El principal cambio es que se deshace la organización en bloques asignaturas troncales, específicas y de libre configuración autonómica. Así, en **educación primaria** la educación artística, se podrá desdoblar en educación plástica y visual por una parte y, música y danza por otra (LOMLOE, artículo 18.b) recuperando su posición con relación al resto de las asignaturas. En **educación secundaria obligatoria**, en los primeros tres cursos se debe incluir al menos una materia del ámbito artístico (LOMLOE, artículo 24.2). Y, con relación al cuarto curso<sup>61</sup>, se abre la opción de que la asignatura de música esté dentro de las tres materias que establecerá el gobierno (previa consulta a las comunidades autónomas) o esté dentro de las materias optativas que tendrán en cuenta la continuidad de las materias impartidas. Por último, en la etapa de **bachillerato**, la modalidad de bachillerato artístico pasa a dividirse en dos modalidades: artes plásticas, imagen y diseño, y música y artes escénica dando más importancia a enseñanzas artísticas.

## **ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN ESPECIAL**

### **Requisitos de titulación del profesorado para impartir enseñanzas musicales.**

Aunque los requisitos para ser docente de música en las **escuelas de música** se determinan en función de los niveles de impartición (ver Apéndice G), se puede generalizar que en todas ellas se exige el título superior de música.

En las etapas de nivel elemental y profesional impartidas en **conservatorios** y enfocadas a la formación profesional, también se exige el título superior de profesor de música. Cabe destacar que, tanto en las escuelas de música como en los conservatorios, todavía siguen en

---

<sup>59</sup> En el curso escolar 2022-23 se implantarán los nuevos currículos en los cursos 1º, 3º y 5º de educación primaria, 1º y 3º de la ESO y en 1º de bachillerato; el curso 2023-24 se implantará en el resto. Asimismo, habrá que esperar al desarrollo de los decretos en el nivel de las comunidades autónomas. En efecto, las leyes orgánicas de educación se desarrollan a través de reales decretos que determinan las enseñanzas mínimas para cada etapa. Una vez aprobados, éstas son completados por las administraciones autonómicas, a través de la fórmula del decreto, adaptando el currículo a cada territorio.

<sup>60</sup> Asimismo, en lo que respecta a la LOMCE, se han producido otros cambios importantes que no han sido recogidos en este trabajo, ya que no han incidido directamente en la disciplina musical, como es el restablecimiento del equilibrio entre la distribución de competencias educativas entre las comunidades autónomas y la administración central, la eliminación de estándares de aprendizaje, etc.

<sup>61</sup> El cuarto curso de la ESO pierde el carácter propedéutico que adquiriría con la LOMCE (artículo 23 bis) y pasa a tener un carácter orientador (LOMLOE, artículo 25.4).

activo un elevado número de docentes que se formaron en planes de estudios anteriores al título superior de música que surgió en el contexto de la LOGSE, pero que obviamente poco a poco irá descendiendo.

**Formación pedagógica y capacitación disciplinar musical del profesorado de música.** En el ámbito de la enseñanza musical no formal, que incluye la formación vocacional y profesional, no se exige ninguna titulación de formación pedagógica para el ejercicio de la docencia. Sólo podemos apreciar cierta consideración para el nivel 1 o de contacto (nivel en el que cursa el alumnado de cuatro a siete años) que se imparte en las escuelas de música, ya que se demanda cierta capacitación pedagógica<sup>62</sup>. Por otra parte, si bien en las enseñanzas profesionales (nivel elemental y profesional que se imparten en conservatorios) reguladas al amparo de la LOE (LOE, 96.1) se especifica la necesidad de capacitación pedagógica para la impartición de estas enseñanzas, este requisito no se lleva a término a nivel de decreto<sup>63</sup>. Por tanto, podemos afirmar que en los estudios que se organizan al margen de las enseñanzas generales, la capacitación disciplinar se considera suficiente para ser docente.

Esta realidad ha cambiado desde que los centros superiores de música ofertan los estudios superiores de pedagogía musical. Con esto se garantiza la cualificación de los futuros docentes de música en los diversos ámbitos en los que pueden ejercer la docencia: escuelas de música (música y movimiento), institutos de educación secundaria (música) y conservatorios (lenguaje musical). Sin embargo, de esto se deduce que la formación pedagógica de los docentes en la educación no formal sólo es garantizada en aquellas materias en las que la música no está relacionada con las especialidades

---

<sup>62</sup> Es significativo apreciar en qué términos se solicita este requisito pedagógico: documentos acreditativos de haber realizado cursos o cursillo de pedagogía especializada para impartir estas enseñanzas.

<sup>63</sup> En la CAV las enseñanzas musicales profesionales regulan según el decreto 229/2007. En el artículo 20 se especifica que las distintas asignaturas obligatorias serán impartidas por el profesorado que reúna los requisitos indicados en los Reales Decretos 989/2000, de 2 de junio, en el caso de centros dependientes de la administración educativa, y 389/1992, de 15 de abril, en el resto de los centros, y normativa subsiguiente. Hay que tener en cuenta que ambos están configurados en el contexto de la LOGSE.

instrumentales<sup>64</sup> y se circunscribe a este nuevo plan de estudios. En este sentido, se puede afirmar que existe una gran carencia entre el profesorado que no ha cursado esta especialidad de pedagogía musical, ya que no ha recibido formación pedagógica en cuestiones tan importantes en el contexto actual como la aplicación de nuevas metodologías, el uso de las TICs (tecnologías de la información y la comunicación), el desarrollo de las competencias, sistemas de evaluación etc. Ante este escenario, la opción de la formación permanente se convierte en clave.

En cuanto a la capacitación disciplinar musical, ésta mantiene su importancia y prioridad en la formación de este profesorado. Prueba de ello son los perfiles de salida que se definen en el real decreto 631/2010 por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores.

Con relación al **tratamiento que la legislación<sup>65</sup> otorga a la disciplina musical**, hay que subrayar que la regulación de las enseñanzas de escuelas de música, así como las enseñanzas de nivel elemental de los conservatorios están plenamente delegados en las comunidades autónomas. Esta acción representa una clara desviación de poder en la intervención pública (Marzal Raga, 2017). Por un lado, supone la no expedición de títulos académicos oficiales, ya que es el estado quien tiene competencia exclusiva en la obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales (Constitución Española, artículo 149, 1.30º). Y, por otro lado, se constata que con esta regulación autonómica se satisface una demanda que, por diversas razones, el servicio público nacional de educación no puede atender (Marzal Raga, 2017).

Asimismo, es interesante realizar tres aclaraciones en lo que respecta al título de las enseñanzas profesionales de música. En primer lugar, está la denominación de estos estudios. La LOE rompió con la forma tradicional estableciendo otra, similar a la de los estudios de

---

<sup>64</sup> En el contexto de la LOGSE la especialidad de pedagogía constaba de dos itinerarios, una para pedagogía del lenguaje musical y otro para pedagogía del instrumento. La LOE estableció el título superior de pedagogía como única especialidad e itinerario.

<sup>65</sup> Las enseñanzas impartidas en las escuelas de música se regulan según el decreto 289/1992, decreto desarrollado en el contexto de la LOGSE; las enseñanzas impartidas en los conservatorios se rigen según el decreto 229/2007, decreto desarrollado en el contexto de la LOE.

formación profesional. Estas enseñanzas, pasaron de ser designadas enseñanzas de grado medio de música (plan 1942, plan 1966 y LOGSE) a denominarse estudios profesionales de música. Los estudiantes que finalizaban estos estudios tenían derecho al título profesional de la especialidad cursada (LOE artículo 50.1). La LOMCE, fue más allá pues la superación de las enseñanzas profesionales de música o de danza daban derecho a la obtención del título técnico (LOMCE, artículo 40). Con la LOMLOE se recupera el nombre de título profesional de música (LOMLOE, artículo 50.1).

En segundo lugar, está el aspecto del alcance profesional de los estudios. La LOE no especificó nada acerca del alcance profesional (LOE, artículo 50) de estos estudios. Asimismo, tampoco se realizó ninguna declaración de equivalencia sobre el mismo (Marzal Raga, 2017). Sin embargo, en el caso de optar a estudios superiores, se les reconoce cierto valor académico, que se tendría en cuenta en la prueba de acceso (LOE, artículo 54. 2.b). La LOMCE no realizó modificaciones. En cambio, la LOMLOE, en la disposición adicional novena, se compromete a presentar, en el plazo de dos años a partir de la entrada en vigor de esta Ley, una propuesta normativa en la que incluirá la organización y equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales y su relación con el Catálogo Nacional de la Cualificaciones Profesionales.

En tercer y último lugar, está la falta de reconocimiento oficial de estos estudios. Las enseñanzas profesionales de música no tienen cabida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales (Marzal Raga, 2017). Dicho catálogo es un instrumento por el cual se ordenan todas las cualificaciones profesionales que pueden ser reconocidas y acreditadas. Si bien se han constatado que con la LOMLOE va a haber un cambio hacia el reconocimiento, por el momento nos encontramos ante un título sin un perfil profesional claro y con escaso recorrido (Marzal Raga, 2017). Esta afirmación queda demostrada si se compara con el alcance de los estudios del mismo nivel de planes anteriores, denominados de grado medio. Por ejemplo, la realización de estas enseñanzas según el decreto 2618/1966 permitía obtener el título de profesor. Asimismo, el Real Decreto 1542/1994, reconoció, para este título, la equivalencia al título superior

de música a los únicos efectos de impartir docencia en conservatorios elementales y profesionales (Real Decreto, 1542/1994, artículo 2).

La disminución del alcance del título, hoy en día designado título profesional de música ha traído consigo la falta de profesorado destinado, principalmente, a las enseñanzas de régimen especial. Esta laguna se ha intentado cubrir de la siguiente manera en la CAV: se ha creado el programa de especialización profesional en “Pedagogía general y especializada” que habilita para el ejercicio de la docencia en las Escuelas de Música (Decreto 229/2007, artículo 12). Así, es preciso observar que los niveles elemental y profesional de los conservatorios quedan excluidos de esta habilitación.

Para finalizar con el apartado de educación no formal, señalaremos que la LOMLOE explicita su compromiso con este ámbito (artículo 5bis). Refuerza y concreta la educación no formal (musical) dentro del aprendizaje a lo largo de la vida, incidiendo en la importancia de su articulación y complementariedad.

## **ENSEÑANZAS SUPERIORES**

### **Requisitos de titulación del profesorado para impartir las enseñanzas de música.**

Para ser **docente de estudios universitarios** es necesario haber realizado estudios de doctorado y haber obtenido la evaluación positiva por parte de ANECA<sup>66</sup> o de los órganos de evaluación que determine la ley de las comunidades autónomas (LOU, artículo 32, 2007). Sin embargo, no podemos decir que estas condiciones sean imprescindibles. Las modalidades de contratación laboral específicas del ámbito universitario son varias: ayudante, profesor ayudante doctor, profesor contratado doctor, profesor asociado y profesor visitante (LOU, artículo 48.2, 2007). Al establecer unos porcentajes mínimos para cumplir estas exigencias, podemos decir que estas obligaciones no son indispensables.

Las **enseñanzas superiores de música**, junto a las enseñanzas universitarias constituyen la educación superior y ambos se integran en el marco europeo, aunque las

---

<sup>66</sup> Corresponde al Organismo público Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), las funciones de acreditación y evaluación del profesorado universitario, así como las funciones de evaluación de titulaciones universitarias, mejora de la calidad, seguimiento de resultados e informe en el ámbito universitario.

primeras no tienen la consideración de estudios universitarios. Esta disposición condiciona y establece ciertas singularidades en la configuración de las enseñanzas, en la organización de centros y en el profesorado que las imparte (Marzal Raga, 2017).

Los requisitos específicos del profesorado de enseñanzas artísticas superiores son los mismas que los de nivel profesional: se requiere estar en posesión del título de grado universitario o titulación equivalente a efectos de docencia (LOE, artículo 96.2) contar con la formación pedagógica y didáctica que el gobierno establece para cada enseñanza (LOE, artículo 100). Asimismo, deja abierta la posibilidad de incluir (no exigir) otros requisitos derivados de las condiciones de inserción de estos estudios en el marco de la educación superior (LOE, artículo 96.2), refiriéndose a estar en posesión del título de doctor. Por otro lado, excepcionalmente, permite incorporar como profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades del sistema educativo, a profesionales, no necesariamente titulados, de nacionalidad extranjera (LOE, artículo 96.4).

Como se puede observar estos requisitos están lejos de atender las exigencias derivadas de las condiciones de inserción en el marco de las enseñanzas superiores. Ante esta situación la LOMLOE ha concretado en su disposición adicional novena<sup>67</sup> que en el plazo de dos años (desde la entrada en vigor de esa ley) presentará una propuesta normativa para la regulación de las condiciones básicas para la organización de las enseñanzas artísticas superiores. También normalizará las condiciones referidas a titulaciones y requisitos del profesorado derivados de las condiciones de inserción de estas enseñanzas en el marco de la educación superior. Por ejemplo, el cuerpo de catedráticos de música que imparte enseñanzas de grado y máster están en mismo nivel los catedráticos de instituto.

---

<sup>67</sup> Recordemos que en la misma disposición adicional el gobierno se ha comprometido a elaborar una propuesta de organización de enseñanzas profesionales y a proponer equivalencias de las enseñanzas artísticas profesionales y su relación con el Catálogo Nacional de las Cualificaciones Profesionales.

**Formación pedagógica y capacitación disciplinar musical del profesorado de música.** En el marco de los estudios superiores que incluyen los estudios universitarios y los estudios superiores, cada uno de ellos comprende estudios destinados a adquirir conocimientos específicos de música y estudios destinados a obtener el título de profesor de música. En ninguno de ellos existe requerimiento de un título oficial de formación pedagógica para ser docente.

En lo que se refiere a la capacitación disciplinar musical, se exige haber cursado los tres ciclos de estudios superiores: las enseñanzas de grado que proporcionan formación básica y generalista; enseñanzas oficiales de máster que tienen como objetivo la formación avanzada y de carácter específico; y enseñanzas de doctorado cuya finalidad es la adquisición de las competencias y habilidades concernientes con la investigación. En el caso de los estudios superiores de música, como ya se ha indicado, no es necesario estar en posesión del título de doctor. Por lo tanto, aunque la naturaleza superior de estos estudios debería obligar a vincular docencia e investigación aplicada a la docencia, este aspecto no se garantiza.

**Tratamiento que la legislación otorga a la disciplina musical.** Con la LOMLOE (artículo 43.3) se recupera la denominación de título de grado en enseñanzas artísticas superiores de música en la especialidad que corresponde, que será equivalente, a título universitario de grado siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión de título de grado. Llegados a este punto, debemos dar cuenta de un desencuentro relacionado con la denominación de los títulos obtenidos en las enseñanzas artísticas superiores.

La LOE (artículo 54.3) estableció que el título de estudios artísticos superiores de música, en la especialidad correspondiente, sería equivalente, a todos los efectos, al título universitario de grado. Más adelante, el Real Decreto 1614/2009, por el que se desarrollaba la LOE en la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores, determinó que los títulos superiores en dichas enseñanzas tendrían la denominación de graduado, seguido de la especialidad correspondiente (artículo 8.2). Asimismo, las enseñanzas artísticas de máster daban derecho al título de máster en enseñanzas artísticas (artículo 9.1).

Ante esto, varias universidades impugnaron el Real Decreto 1614/2009, debido a la competencia por atraer estudiantes (Pliego, 2014) y la posibilidad de que los centros educativos no universitarios puedan ofrecer titulaciones de grado y de posgrado (Vieites, 2016). En enero de 2012, se hacía pública una sentencia del tribunal supremo que anulaba los artículos 7.1, 8, 11 y 12 y la disposición adicional séptima del mencionado Real Decreto 1614/2009<sup>68</sup>. Poco después la sentencia fue recogida por la LOMCE y se recuperó la denominación de título superior para lo que fugazmente había sido grado<sup>69</sup>. Estos estudios quedaban incluidos en el nivel 2 del Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior (en adelante MECES), siendo equivalentes al título universitario de grado<sup>70</sup>. Esta sentencia fue recogida en los siguientes reales decretos<sup>71</sup> hasta que la LOMLOE (artículo 43) ha recuperado, de nuevo, la denominación del título de grado.

Las enseñanzas artísticas vuelven al punto de partida, ya que la educación superior no universitaria precisa el recurso de la declaración de equivalencia establecida por la LOGSE para con los correspondientes títulos universitarios o niveles del MECES. Sin ello, los títulos de música difícilmente proyectan el valor académico y profesional en toda su extensión (Marzal Raga, 2017). Además, esta equivalencia puede resultar engañosa, por cuanto una norma española no es de obligado cumplimiento en Europa. Asimismo, al no tratarse de un título universitario y ante la duplicidad de titulaciones equivalentes en el ámbito universitario, esta equivalencia puede situar en situación de desventaja (Vieites, 2016).

---

<sup>68</sup> Los artículos aludían a la estructura de los estudios de "Grado" (artículo 7.1), a los correspondientes títulos (artículo 8), a los contenidos (artículo 11) y al acceso de estudiantes (artículo 12). La disposición adicional se refería a medidas para evitar títulos coincidentes, lo cual vulnera, según la sentencia, la autonomía universitaria. En efecto, la disposición adicional 19.1 de la Ley 4/2007 Orgánica de Universidades otorga la exclusividad del título de Grado a las Universidades.

<sup>69</sup> La LOMCE atiende los fallos de las mencionadas sentencias al determinar en sus artículos 54 a 57 que los alumnos que superen los estudios superiores de música obtendrán el título superior correspondiente.

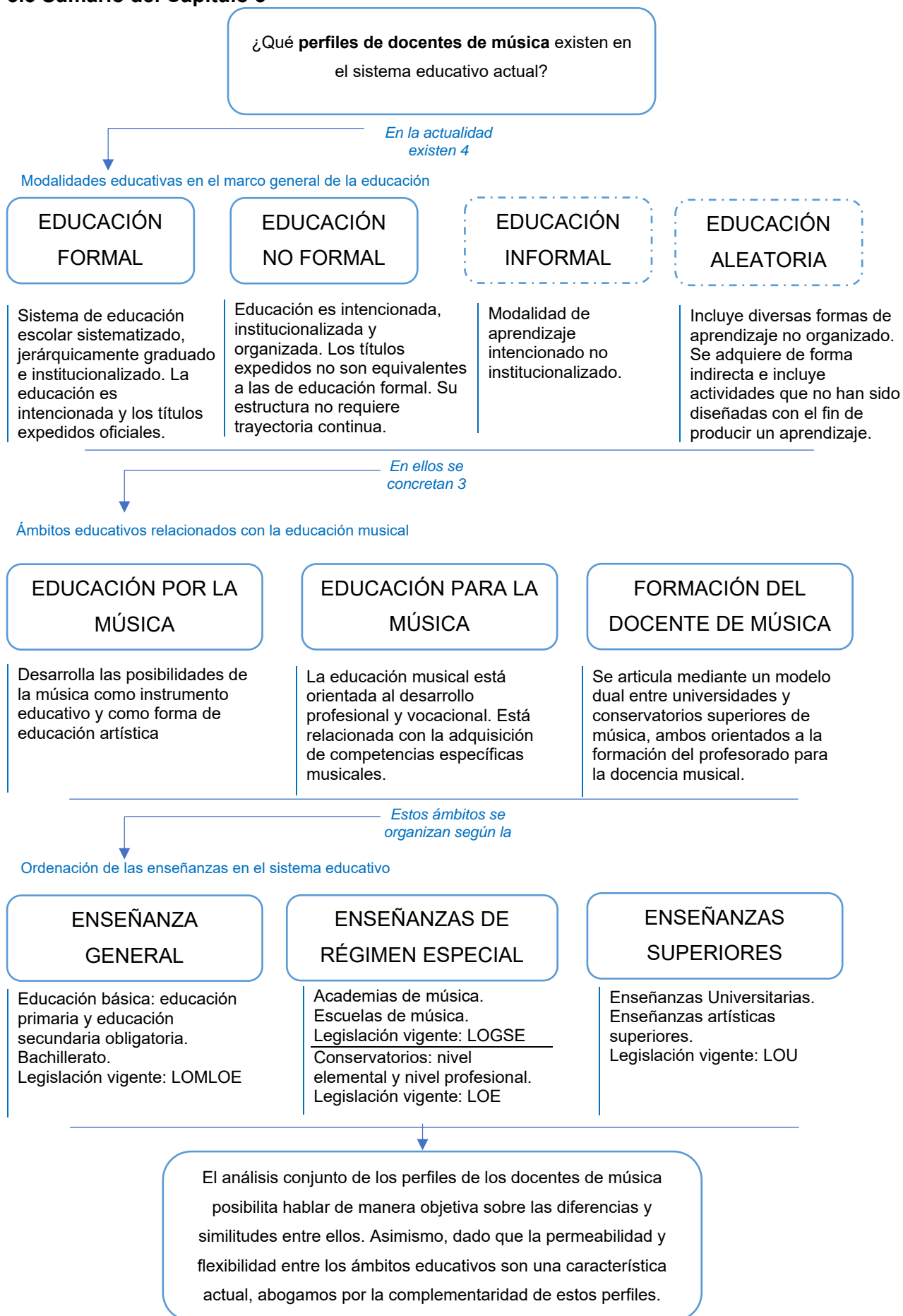
<sup>70</sup> Siempre que la normativa aplicable exija estar en posesión del título universitario de Grado, se entenderá que cumple este requisito quien esté en posesión del título Superior de Música o Danza (LOMCE, artículo 42 que modifica el artículo 54.3 de la LOE).

<sup>71</sup> Esta sentencia también fue recogida en el Real Decreto 96/2014 por el que se renovaba el MECES y, finalmente, se formalizó en el Real Decreto 21/2015 por el que se modificaba el controvertido Real Decreto 1614/2009, que establecía la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la LOE.

También es preciso observar y valorar que desde la LOE estas enseñanzas se han ubicado en EEES con todo lo que ello conlleva: establecer el Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS); la integración en el MECES; la implantación del Suplemento Europeo al Título (SET), etc. Sin embargo, según Marzal (2017) el modelo educativo y administrativo pone de manifiesto que la educación superior no universitaria es un concepto jurídico creado en la LOE para evitar que determinadas enseñanzas no accedan a la universidad. Según la autora esta situación se generó, probablemente, por razones presupuestarios, aunque subyacen otras dificultades, fundamentalmente derivadas de la conformación de la función pública docente.

A modo de conclusión de este tercer capítulo, cabe señalar que el análisis conjunto de los perfiles docentes de música dentro del sistema educativo español ha posibilitado el análisis objetivo de las disfunciones generadas en el sistema, a la vez que ha demostrado la trayectoria de una política errática en el modelo y configuración de las enseñanzas de música (Marzal, 2017). Considerando que la permeabilidad y flexibilidad de los ámbitos educativos es una de las características de la educación actual, al igual que valoran varios autores, abogamos por la complementariedad de estos perfiles (Arriaga-Sanz et al., 2019; Berbel & Díaz, 2014; Díaz, 2004). En efecto, no cabe duda de que cada perfil y ámbito debe tener su lugar e identidad, pero también deben darse las condiciones que garanticen la reciprocidad de condiciones y requisitos en categorías del mismo nivel.

### 3.5 Sumario del Capítulo 3



## **PARTE II: PARTE EMPÍRICA**



## CAPITULO 4. Objetivos y Justificación del Estudio Empírico

Esta tesis pretende dar visibilidad e importancia a un colectivo que pocas veces ha sido estudiado en su totalidad. Los resultados hallados podrán servir de base para futuras investigaciones de índole más experimental o longitudinal orientadas al desarrollo de programas de formación permanente, planes de orientación o intervención. Así, se espera que esta investigación repercuta positivamente en el conocimiento sobre el bienestar ocupacional del docente de música de la CAV y que, a su vez, redunde en la mejora de su situación actual. A continuación, se presentan los objetivos de estudio (consultar Tabla 24: en esta tabla, se presentan también las preguntas de investigación, las hipótesis y los tipos de análisis de datos correspondientes a cada uno de los objetivos de investigación).

**El primer objetivo** es validar psicométricamente los instrumentos utilizados en el estudio. Evidentemente, este objetivo es de vital importancia y tiene un carácter más técnico. No obstante, es imprescindible para la consecución de los dos siguientes objetivos con connotaciones teórico-prácticas.

**El segundo objetivo** es describir el bienestar ocupacional de los docentes de música de la CAV, a través de los factores psicosociales -engagement y recursos laborales- y recursos personales -inteligencia emocional, autoeficacia profesional y resiliencia-. Estas variables nos ayudarán a describir la percepción de su experiencia laboral. Asimismo, explorar empíricamente las diferencias, teniendo en cuenta las variables sociodemográficas de género y perfiles docentes (enseñanza general, enseñanzas de régimen especial y educación superior). Además, se explorarán las correlaciones atendiendo al rol y años de experiencia como docente de música.

Por último, el **tercer objetivo** es analizar las relaciones existentes entre las variables a estudio, teniendo a engagement como variable de resultado. Para determinar las relaciones existentes entre las variables a estudio, se establecerá un modelo estructural (Figura 16) que relacionará las variables de recursos laborales y recursos personales con el engagement. La confirmación de estas relaciones permitirá definir los factores clave en el engagement de los docentes de música.

**Tabla 24**

*Objetivos, Preguntas de Investigación, Hipótesis y Análisis de Investigación*

<b>Objetivo</b>	<b>Pregunta de Investigación</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Análisis</b>
1. Validar psicométricamente los instrumentos utilizados en el estudio	¿Son los instrumentos válidos y fiables? ¿La estructura factorial coincide con las escalas originales?	Se espera que los instrumentos sean válidos y fiables Se espera que los resultados de los análisis factoriales coincidan con los de las escalas de origen.	Fiabilidad Validez AFE
2. Describir y analizar por variables sociodemográficas el perfil de los docentes de música en base a engagement, recursos laborales, recursos personales de inteligencia emocional, autoeficacia y resiliencia	¿Cuáles son los niveles de la muestra en las variables de estudio? ¿Hay diferencias y/o relación atendiendo a su perfil profesional y variables sociodemográficas?	Se esperan diferencias significativas en todas las variables atendiendo al perfil docente y género. Se espera que las variables de estudio y las variables de rol y experiencia docentes estén correlacionados.	Análisis descriptivos Análisis de diferencias y correlaciones
3. Analizar las relaciones existentes entre las variables a estudio, teniendo a engagement como variable de resultado	¿Cuál es el papel que desempeñan los recursos laborales y recursos personales en el engagement del docente de música?	Se espera que el engagement esté influido positiva y significativamente por los recursos laborales y personales seleccionados. Se espera que las variables independientes de recursos laborales y personales seleccionados estén correlacionadas entre sí.	Modelo de ecuaciones estructurales

La **justificación** de esta investigación se fundamenta principalmente en dos argumentos. Primero, la selección de las variables es novedosa pues no ha sido empleada en otros estudios de los que tengamos constancia. Segundo, la población objeto de estudio es también novedosa al tratarse de un colectivo no investigado en estudios empíricos. Además, es importante enfatizar el valor de haber integrado en una única investigación a todos los docentes de música desde un planteamiento global e integrador. Por supuesto, al ser ambos novedosos huelga decir que evidentemente nunca se han estudiado estas variables en esta población. A continuación, se ahonda en cada argumento.

Respecto al **primer argumento**, en el marco teórico, se han recogido evidencias empíricas de investigaciones que demuestran que los recursos personales y laborales tienen un efecto positivo sobre el engagement. Entendida

esta como un estado mental positivo y satisfactorio relacionado con el trabajo. Ante esto, nos hemos preguntado si ocurre lo mismo en el caso de los docentes de música. Para responder a esta pregunta, por un lado, se han revisado los aspectos de los recursos (laborales y personales) que se detallan en la teoría DRL, y por otro, se han trasladado estos aspectos al ámbito laboral y al perfil de los docentes de música.

**El segundo argumento** que justifica la investigación se circunscribe a la **población objeto de estudio de esta investigación**. El binomio “docente de música”, aplicado en este estudio, reúne un amplio abanico de profesionales de la educación musical. El término “docente” relaciona a profesores que trabajan en diferentes ámbitos educativos y el término “de música” vincula a estos profesores con la disciplina musical. Destacar pues que se trata de un colectivo muy poco estudiado, principalmente debido a su papel periférico en la educación. Por otro lado, cabe señalar que este colectivo rara vez es agrupado de forma comprensiva reuniendo los diferentes tipos de perfiles profesionales. Lo habitual es investigar el docente de música acotado a un ámbito concreto (p.ej. educación superior) y/o a una etapa educativa de trabajo (p. ej. educación primaria). Esto nos permitirá tener una perspectiva global no habitual en este tipo de población.

A continuación, se presentan y fundamenta brevemente las herramientas y variables elegidas para este trabajo de tesis. Para medir el impacto de los **recursos laborales** en el engagement del docente se ha confeccionado un instrumento nuevo. Se optó por confeccionar uno nuevo, puesto que para esta población no existen instrumentos específicos para ello. Así, se han adecuado los recursos laborales identificados por la teoría DRL al entorno ocupacional del docente de música. Los aspectos analizados han sido: (1) organización del trabajo, (2) oportunidades de desarrollo profesional, (3) recursos que el centro pone al servicio del docente, (4) percepción de condiciones de trabajo y (5) apoyo y reconocimiento de terceros. Se espera que los recursos laborales sean impulsores importantes en el engagement de los docentes de música.

En cuanto a **recursos personales**, se han seleccionado para su estudio la inteligencia emocional, autoeficacia profesional<sup>72</sup> y resiliencia. Esta composición singular está refrendada por estudios sobre recursos personales relevantes para la profesión docente. Hay que matizar que las tres variables no se han analizado simultáneamente en ningún estudio del que tengamos constancia ni, por supuesto, entre los profesores de música. Se espera que estos recursos personales tengan un impacto positivo en el bienestar ocupacional.

Para terminar con las variables estudiadas, se debe subrayar que la principal variable dependiente de este estudio es el **engagement**. Dada su importancia se ha empleado un cuestionario extensamente empleado en el mundo académico y validado con muestras representativas a nivel nacional: el Utrecht Work Engagement Scale (UWES). Asimismo, se ha elegido la escala UWES con mayor número de ítems: UWES-17, para que el constructo de engagement se recoja lo mejor posible.

En conclusión, con estos tres objetivos inicialmente recogidos, y en base a la justificación definida, se pretende dar visibilidad a un colectivo que apenas es estudiado, mucho menos desde una perspectiva holística e integradora. Esta perspectiva, nos permitirá hablar de la complementariedad de diferentes perfiles, así como de la correspondencia entre condiciones y requisitos de los ámbitos laborales en relación con los docentes de música. En definitiva, esta investigación ha subido a la palestra al colectivo de docentes de música y ha analizado aquellas variables que pueden ser importantes en su bienestar. Y es que, en la actualidad, el profesional docente y la organización educativa deben colaborar armónicamente, no sólo para hacer frente a las exigencias y cambios de la sociedad actual, sino también para florecer y realizar una contribución significativa a la sociedad.

---

<sup>72</sup> La escala empleada para medir la autoeficacia profesional del docente de música se construyó ad hoc a partir de la aportación de una autora especialista en el perfil profesional del docente de música (Carmen Carrillo) ya que no existía una escala de autoeficacia profesional específica para el profesorado de música.

## **CAPÍTULO 5. Método**

En este nuevo capítulo se describe la metodología del estudio, constituido por: diseño de investigación, participantes, variables de estudio e instrumentos de medición, procedimiento de recolección de datos y análisis de datos.

El comité de ética de la Universidad de Deusto valoró favorablemente el diseño de esta investigación (Ref: ETK-17/19-20, ver Apéndice H). Esta evaluación garantiza que el estudio se ajusta a los principios metodológicos, éticos y jurídicos que deben regir en la actualidad este tipo de investigaciones.

### **5.1 Diseño de Investigación**

La investigación realizada tiene un enfoque cuantitativo y un diseño asociativo-explicativo<sup>73</sup>, es carácter transversal<sup>74</sup> (León & Montero, 2015). Para la recogida de datos se utilizó la encuesta y el muestreo fue estratificado de oportunidad (Wood & Smith, 2018). El diseño de la investigación se desarrolló en siete fases: (1) definición de la población de estudio, (2) elección de la técnica de recogida de datos y metodología del estudio; (3) confección del cuestionario; (4) recogida de datos; (5) análisis de datos; (6) redacción de las conclusiones del estudio; (7) transferencia de conocimientos. Estas siete fases se adscriben a tres etapas: (1) preparación de la investigación; (2) recopilación y análisis de datos; (3) extracción de conclusiones y difusión de resultados de investigación. La Figura 10 recoge el diseño expuesto:

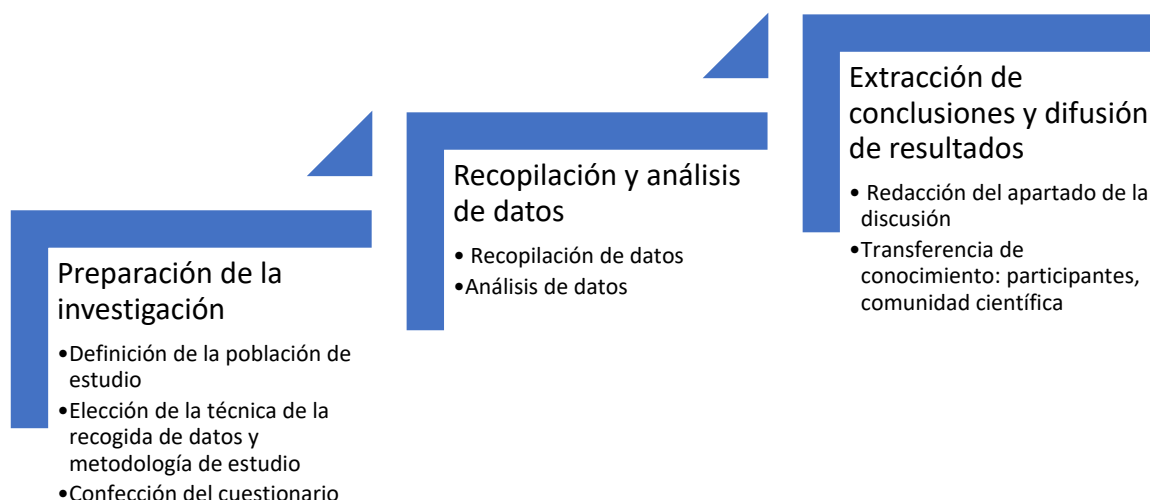
---

<sup>73</sup> Tal y como recogen León y Montero (2015), en esta categoría se incluyen las inferencias realizadas por el investigador sobre lo que ha registrado. Estas inferencias explican los cambios en las variables dependientes derivados de su asociación con cambios en otras variables independientes. El investigador es quien elige el rol dependiente o independiente de las variables y para esta elección debe tener una teoría o una hipótesis.

<sup>74</sup> El objetivo de un diseño transversal es describir una población en un momento dado para conocer cuál es el estado actual de la cuestión (León & Montero, 2015).

## Figura 10

### Diseño de Investigación



## 5.2 Participantes

La población objeto de estudio de esta tesis lo constituyen los docentes de música en activo en la CAV. Estos docentes pueden trabajar en el ámbito de las **enseñanzas generales**: educación primaria y educación secundaria (educación secundaria obligatoria y bachillerato); en **educación superior**: estudios universitarios y estudios superiores de música; y/o **enseñanzas de régimen especial**: escuelas de música y conservatorios.

La muestra se compuso de 457 participantes voluntarios, que trabajaban como docentes en música en diferentes centros y ámbitos educativos. La edad de los participantes osciló entre 21 y 73 años ( $M = 44.9$  años,  $DT = 10.4$ ). Del total, 325 (un 71.1%) fueron mujeres, y 3 (0.7%) de género no binario. La dedicación a la docencia en música de los participantes osciló entre los 0 y los 52 años ( $M = 18.1$  años,  $DT = 11.2$ ). Encontramos una correlación estadísticamente significativa entre la edad y los años de dedicación,  $r = .85$ . No se encontró relación entre el género y la edad,  $F(2, 454) = .389$ ,  $p = .678$ , ni entre el género y los años de dedicación a la

docencia en música,  $F(2, 454) = .052, p = .949$ . En cuanto al ámbito laboral, 150 participantes (32.8%) se adscriben al régimen especial, 277 (un 60.6%) a educación general, y 30 (un 6.6%) a educación superior.

### 5.3 Variables de Estudio e Instrumentos de Medición

Las variables analizadas en este estudio han sido son los siguientes: engagement, recursos laborales, inteligencia emocional, autoeficacia profesional del docente de música, resiliencia y variables sociodemográficas. A continuación, se describe el instrumento que ha sido seleccionado o configurado para medir cada uno de ellos. Los cuestionarios, en el formato en que se presentaron a los participantes, pueden encontrarse en los Apéndices I (formato papel), J (Google Forms pre-pandemia), K (Google Forms durante la pandemia).

**El engagement.** Utrecht Work Engagement Scale (UWES-17) (Schaufeli et al., 2002), versión adaptada al castellano (Salanova & Schaufeli, 2004). Esta prueba de auto-informe está compuesta 17 ítems que miden la vinculación psicológica con el trabajo a través de tres dimensiones: vigor (fiabilidad  $\alpha = .79$ ), dedicación (.89) y absorción (.72).

**Percepción de recursos laborales.** Esta escala se ha creado ad hoc basándonos en la teoría de demandas y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2013, 2017) y en las características específicas de los ámbitos de trabajo del docente de música. Esta escala de auto-informe evalúa aspectos físicos, psicológicos, organizacionales o sociales del docente de música influyen en la percepción de las exigencias del trabajo, en la consecución de los objetivos de este y en el bienestar subjetivo del docente de música (Demerouti et al., 2001). La escala está compuesta por treinta y seis ítems, distribuidos en 5 dimensiones: 1) organización del trabajo, (2) oportunidades de desarrollo profesional, (3) recursos que el centro pone al servicio del docente, (4) percepción de condiciones de trabajo y (5) apoyo y reconocimiento de otros.

**La inteligencia emocional.** Inteligencia emocional Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WELIS) (Wong & Law, 2002) adaptada al castellano Wong Law Emotional Intelligence Scale- Spanish versión (WLEIS-S) (Extremera et al., 2019). Esta prueba de auto-informe evalúa la inteligencia emocional y consta de 16 ítems organizados

en cuatro factores: (1) evaluación de las propias emociones, (2) evaluación de las emociones de los demás, (3) uso de las emociones o asimilación, (4) regulación de las emociones. Las estimaciones de fiabilidad (coeficiente alfa) para las cuatro dimensiones de inteligencia emocional fueron .89, .88, .76 y .85, respectivamente (Wong & Law, 2002).

**Autoeficacia profesional del docente de música.** Se trata de una escala creada ad hoc para evaluar la autoeficacia del profesorado respecto a sus competencias profesionales. Contiene 14 ítems distribuidos en dos dimensiones: (1) competencias transversales que engloban habilidades comunes a todos los profesores y (2) competencias musicales específicas de la materia. En la elaboración de la escala se han tenido en cuenta las recomendaciones de Bandura (2006) y las aportaciones teóricas de Carrillo (2012).

**La resiliencia.** Brief Resilient Coping Scale (BRCS) de Sinclair y Wallston (2004) adaptada al castellano como Escala Breve de Resiliencia (Limonero et al., 2014). Esta escala de auto-informe mide la capacidad de adaptarse positivamente a situaciones adversas; el afrontamiento resiliente. La escala es unidimensional y consta de 4 ítems. BRCS obtuvo una confiabilidad de consistencia interna, estimada por el coeficiente alfa de Cronbach, de .68, y una confiabilidad de prueba-reprueba de .71 (Sinclair & Wallston, 2004).

**Variables sociodemográficas.** Las variables sociodemográficas nos permiten describir el sujeto de la investigación. Asimismo, nos han ofrecido la posibilidad de agrupar sujetos con características comunes para realizar comparaciones entre ellos. Las variables sociodemográficas recogidas para la investigación han sido numerosas, siendo seleccionadas las siguientes para los análisis: 1) ámbito de trabajo, 2) género, 3) experiencia docente, 4) rol como profesor de música. Estas cuatro variables del total de trece fueron seleccionados tras un debate sobre la relevancia de estas en nuestra tesis.

Es preciso subrayar que se unificó el formato de respuesta de las escalas a tipo Likert de 0 a 10. Esta decisión responde a la conveniencia de utilizar el mismo número de opciones de respuesta para homogeneizar y facilitar las respuestas de los participantes (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2015). Asimismo, los autores de esta recomendación nos surten de varios argumentos para determinar el uso de esta escala de medida: (1) a mayor número de respuestas, mayor sensibilidad para detectar cambios; (2) las personas no suelen utilizar valores extremos por lo que esta escala ofrece más opciones de respuesta; (3) no recomiendan emplear las denominaciones categóricas ya que este uso suprime la naturaleza de escala de intervalo, también dificulta aumentar el número de opciones de respuesta; (4) siendo el uso de esta escala es cada vez es más común, puede facilitar la comparación entre diversas investigaciones en un futuro.

Asimismo, las escalas empleadas se han vinculado al ámbito de trabajo de referencia del docente de música. Este anclaje al ámbito de trabajo se ha realizado de dos formas. Por un lado, se ha incluido el siguiente aviso antes de cada escala: “Responde haciendo referencia al centro en el que trabajas más horas en este curso”. Por otro lado, las preguntas preliminares que engloban los ítems de las escalas hacen referencia explícita al lugar de trabajo. Por ejemplo: “¿En qué grado te identificas con las siguientes situaciones y/o sensaciones en tu trabajo?” Esta pregunta agrupa a los ítems de la escala de inteligencia emocional y se centra en el lugar del trabajo.

En general, respecto a las escalas seleccionadas en este estudio cabe destacar que se ha procurado que tuviesen un amplio aval de la comunidad científica. También, los cuestionarios que se han elaborado para esta investigación han sido contruidos sobre sólidos fundamentos teóricos y junto al resto de las escalas han sido sometidos a análisis de fiabilidad y validez.

#### **5.4 Procedimiento de Recolección de Datos**

El proceso de reclutamiento de la muestra se realizó a través de tres canales y en tres momentos.

**Canales de reclutamiento.** En primer lugar, se envió un correo a todos los centros educativos de la CAV, utilizando para ello los datos publicados en el directorio del Gobierno Vasco<sup>75</sup>. Este mensaje fue enviado al director del centro solicitando la distribución de su contenido entre los docentes de música de su centro. Debido a que el docente de música recibiría el correo reenviado, se decidió organizar la carta de presentación en dos columnas: la columna de la izquierda se dirigía al director de la escuela y la columna de la derecha al docente de música. El correo fue bilingüe y el primer idioma de contacto el euskera.

En segundo lugar, nos pusimos en contacto con la asociación de Escuelas de Música del País Vasco (Euskal Herriko Musika Eskolen Elkarte -EHME), primero vía email y después por teléfono, para informarles del desarrollo en curso de la investigación y recabar su apoyo. La respuesta obtenida fue positiva, mostraron interés por el estudio y nos dieron su visto bueno para la difusión del cuestionario. Asimismo, la investigadora se comprometió a no publicar los datos de la asociación EHME citando directamente a la misma.

Por último, se empleó la técnica de bola de nieve para difundir el cuestionario utilizando para ello contactos personales de docentes de música, grupos de Facebook etc.

Se informó a los participantes de que necesitarían entre 10 y 15 minutos para responder al cuestionario. Se les solicitó una única respuesta y se les ofreció la posibilidad de rellenarlo en formato impreso (Apéndice I) o en formato online (formulario Google Forms) (Apéndice J). Asimismo, se adquirió un compromiso con aquellos que mostraron interés en la investigación o en sus resultados. En concreto, se ofreció a los participantes y mediadores la posibilidad de recibir un informe personal o un informe general respectivamente, y a ambos, un informe final. El

---

<sup>75</sup> Consultar en:

[http://www2.hezkuntza.net/p31DirectorioWar/p31ListadosDifusionJSP/p31ListadosDifusion.jsp?idioma=c&listado=&pageId=941445600&ID\\_NAVEGACION=1](http://www2.hezkuntza.net/p31DirectorioWar/p31ListadosDifusionJSP/p31ListadosDifusion.jsp?idioma=c&listado=&pageId=941445600&ID_NAVEGACION=1)

informe personal compiló las medias aritméticas del participante en las dimensiones medidas en función de la ámbito laboral y etapa educativa. Estos fueron presentados junto con los datos generales (medias) de todos los participantes de la investigación (Apéndice L). El informe general, por su parte recogió las medias de las dimensiones medidas en función del ámbito laboral y etapa educativa (Apéndice M). Ambos informes se enviaron antes de finalizar el curso académico en el que se recogieron los datos (el 5 de julio de 2020). Tras la defensa de la tesis se cumplirá el compromiso del informe final con aquellos que lo han solicitado.

**Planificación temporal de la recogida de datos.** En primer lugar, en enero del 2020 (del 20 de enero al 26), se realizó un estudio piloto. Una vez alcanzados los 40 participantes, se analizó el grado de comprensión de los ítems. La valoración cualitativa de los ítems de cinco docentes de música fue compartida y valorada junto a tres expertos: dos metodólogos y una profesora especialista en música.

Se realizaron muy ligeras modificaciones en la redacción de algunos de ellos para que resultaran más específicos. Por ejemplo, los ítems de la escala de creencias de autoeficacia profesional del docente de música, relacionados con la competencia musical, se ajustaron a los requerimientos de su ámbito de trabajo de este modo: el ítem “Interpreto obras musicales con fluidez y expresividad” se modificó a “Interpreto con fluidez y expresividad las obras musicales que necesito para mi trabajo”. La palabra feedback suscitó dudas, por lo que entre paréntesis se añadió retroalimentación. Estos 40 participantes, que conformaban el estudio piloto, se volvieron a considerar para la muestra final ya que, como se ha indicado, no se introdujeron modificaciones sustanciales en el cuestionario.

La siguiente fase de recogida de datos tuvo lugar del 3 de marzo y el 13 de marzo de 2020, durante 10 días. Si bien estaba previsto alargar más en el tiempo, el viernes 13 de marzo se dio por finalizada esta fase debido a la situación de alarma sanitaria nacional y al confinamiento que se iniciaría a partir del 15 de marzo. En esta fase, se obtuvieron 333 respuestas.

La tercera y última fase de recogida de datos tuvo lugar del 18 al 24 de mayo, con una duración de una semana. Con esta fase se buscó reforzar el número de participantes. Lógicamente la circunstancia de la pandemia obligó a adaptar el cuestionario para que los datos obtenidos en ambas fases fueran compatibles. Por ello, al inicio del cuestionario se introdujo la siguiente observación: “Responda al cuestionario independientemente de la situación creada por la COVID-19. Si os sirve, podéis situaros en el primer trimestre al responder el cuestionario. Somos conscientes de que esta situación ha tenido una gran influencia en la relación con vuestro trabajo. No obstante, este efecto se recogerá de forma diferenciada en las últimas preguntas”.

Para recoger la influencia y percepciones que la situación de COVID pudiera haber tenido en el trabajo como docente de música, se plantearon dos preguntas abiertas al final del cuestionario: “¿Qué ha puesto de manifiesto el COVID-19 en tu trabajo?” y “¿Qué aspectos positivos ha traído la situación de COVID a la enseñanza musical?”. En esta fase se recibieron 84 respuestas.

### **5.5 Análisis de Datos**

Para la consecución de los objetivos planteados en el presente estudio se han empleado diferentes métodos de análisis estadístico. Se comentan a continuación:

**Análisis de Datos.** Para las variables cuantitativas, como estadísticos descriptivos se utilizaron indicadores de promedio y dispersión de las puntuaciones; estos fueron media (M) y desviación típica (DT), o bien mediana (Mdn) y desviación absoluta de la mediana (Dam) en distribuciones con evidente asimetría. Para las variables categóricas se usaron frecuencias absolutas (recuentos) y frecuencias relativas expresadas en porcentaje. Para comparar y relacionar variables donde haya al menos una variable cuantitativa se utilizaron preferentemente los contrastes paramétricos más habituales (ANOVA, prueba T y correlación de Pearson) o sus equivalentes no paramétricos en caso de incumplimiento de los supuestos. El

contraste chi-cuadrado de independencia se utilizó para relacionar variables categóricas. El nivel de riesgo utilizado para todos los contrastes fue de  $\alpha = .05$ .

**Validez Factorial.** Para estudiar la validez factorial de los instrumentos, se utilizó el Análisis Factorial Exploratorio (AFE). Todos los pasos del AFE que se describen a continuación se aplicaron a los instrumentos de medida para los cinco constructos (engagement, recursos laborales, inteligencia emocional, autoeficacia profesional y resiliencia). Primero valoramos la adecuación del uso del AFE sobre los datos de las variables del archivo de datos, con el test de esfericidad de Bartlett y el estimador de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO).

Para elegir el método de extracción de factores en el AFE, previamente evaluamos la normalidad multivariada de los ítems del instrumento de medida, mediante los coeficientes de curtosis y asimetría de Mardia (1970). En todos los casos, tanto los estimadores de asimetría como de curtosis fueron elevados y estadísticamente significativos,  $p < .05$ , llevando al rechazo de la hipótesis de normalidad multivariada, y como consecuencia a la elección de un método de extracción de factores mediante mínimos cuadrados no ponderados (Minimum Residual Factor Analysis, minres). Se usaron dos criterios para determinar el número de factores a retener en el AFE: la inspección visual del gráfico de sedimentación, y un análisis paralelo mediante componentes principales. En caso de que fuera necesario, se utilizó una rotación factorial oblicua Promax, asumiendo que los factores no son ortogonales (es decir, independientes). Se informó del porcentaje de varianza empírica de los ítems explicado por cada factor, así como el porcentaje total acumulado. Por último, se interpretó el modelo factorial obtenido, a partir de la magnitud de las saturaciones de los ítems con los factores retenidos, y de la redacción de los ítems.

**Fiabilidad.** Se calculó la fiabilidad (Rxx) mediante la técnica de las dos mitades, eligiendo como estimador el promedio de todas las posibles divisiones en dos mitades con los ítems del instrumento. Calculamos además dos indicadores de fiabilidad entendida como consistencia interna con sus intervalos de confianza al 95%: Alfa de Cronbach ( $\alpha$ ), y omega ( $\omega$ ) para solventar algunos de los problemas asociados al primero (McDonald, 1999).

### **Modelo de Ecuaciones Estructurales (Structural Equation Model, SEM).**

Una vez valorada la fiabilidad y validez de los instrumentos de medida, ajustamos dos modelos teóricos mediante un modelo de ecuaciones estructurales (SEM). El método de estimación utilizado fue diagonally weighted least squares, DWLS, robusto en caso de incumplimiento del supuesto de normalidad multivariada. Una vez propuesta la relación entre constructos y ajustado el modelo, se utilizaron diversos indicadores de ajuste estadístico (Hu & Bentler, 1999; Schreiber et al., 2006): el estadístico chi-cuadrado,  $\chi^2$ , y sus grados de libertad (gl), junto con su significación estadística (aunque, como es generalmente aceptado, un rechazo de la hipótesis nula no implica necesariamente un mal ajuste, sobre todo con muestras grandes y modelos complejos); también se valoró el cociente  $\chi^2/gl$ ; Comparative fit index (CFI) y el índice de Tucker-Lewis (TLI), que muestran buen ajuste a partir de 0.95; RMSEA y su intervalo de confianza al 90%, indicando buen ajuste con valores entre 0.05 y 0.08, con límite superior  $\leq 0.10$ ; Standardized root mean square residual (SRMR), que debería ser  $\leq 0.08$  para indicar un buen ajuste de los datos al modelo. Se interpretaron también la dirección, magnitud y significación (con un nivel de significación a priori  $\alpha = .05$ ) de los parámetros estandarizados estimados (es decir, de los pesos de regresión y covarianzas entre variables).

**Software.** Los análisis estadísticos se llevaron a cabo usando SPSS 25 y R. Se incluyeron los siguientes paquetes de R: MVN (Korkmaz et al., 2014) para el análisis de normalidad multivariada; MBESS, versión 4.4.3 (Kelley, 2018), para el cálculo de  $\alpha$  y  $\omega$  con sus respectivos intervalos de confianza; y psych (Revelle, 2018) para el test de esfericidad de Bartlett, el estimador KMO, el análisis paralelo, la estimación de la fiabilidad mediante la técnica de las dos mitades, y el AFE. Por último, el SEM se llevó a cabo utilizando lavaan, versión 0.6–3 (Rosseel, 2012).

## **CAPÍTULO 6. Análisis y Resultados**

Esta sección, cuyo fin es exponer y describir los resultados obtenidos en la investigación, se organizará en función de los objetivos.

### **6.1 Objetivo 1: Validar Psicométricamente los Instrumentos Utilizados en el Estudio**

A continuación, se presentan indicadores sobre las bondades psicométricas de los instrumentos de medida. Cada uno de los apartados dedicados a los instrumentos tendrá la siguiente estructura de exposición: validez factorial (el gráfico de sedimentación, análisis paralelo y análisis factorial exploratorio) y fiabilidad.

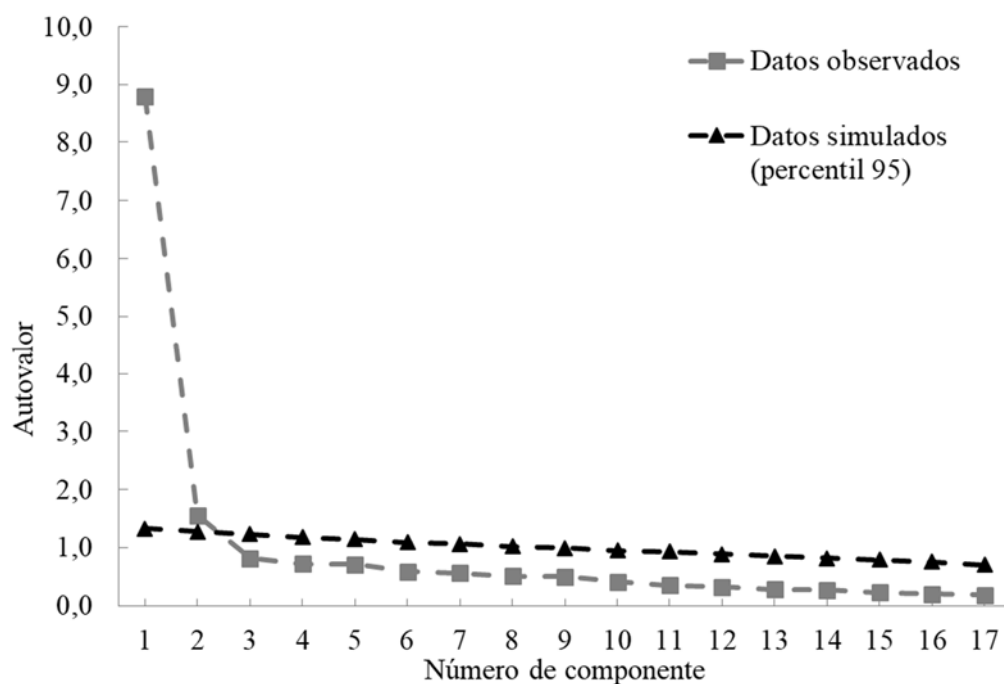
#### **6.1.1 Engagement**

El instrumento de medida para engagement estuvo formado por 17 ítems.

**Validez Factorial de Engagement.** Los datos parecen adecuados para la aplicación de la técnica de AFE en el cuestionario de 17 ítems de engagement, según el estadístico  $KMO = .94$  y la prueba de significación de Bartlett  $\chi^2(136) = 5030.95$ ,  $p < .001$ . El gráfico de sedimentación (Figura 11) muestra un cambio de pendiente en los autovalores del tercer al segundo componente extraído. No se llega a la misma conclusión mediante el análisis paralelo; los autovalores de los dos primeros componentes extraídos de los datos empíricos fueron superiores al autovalor correspondiente al percentil 95 de los obtenidos en las muestras aleatorias. Otros estudios en diferentes muestras han sugerido la estructura de tres factores: vigor, dedicación y absorción, por lo que probamos un modelo de tres factores que explicaba un 58% de la varianza de los ítems. Sin embargo, la agrupación de los ítems en función de sus cargas factoriales no ofreció una solución clara para las dimensiones de vigor, dedicación y absorción que propone la teoría. Hay muchos ítems que mostraron una carga factorial elevada en más de un factor, dificultando así una interpretación de un modelo de tres factores. Este hecho, unido a lo obtenido en el análisis paralelo, y a que la solución resultante tenía una interpretación teórica suficiente, llevó a retener dos factores.

**Figura 11**

*Engagement, Gráfico de Sedimentación. Autovalores Resultantes del AFE con los Datos Empíricos y Autovalores Percentil 95 de 100 Muestras Aleatorias de un Análisis Paralelo*



El AFE del cuestionario de engagement muestra una matriz de estructura en la que los ítems se agrupan en los dos factores que decidimos retener (Tabla 25). La matriz de estructura tiene en cuenta la correlación entre los factores,  $r = .69$ . Esta correlación nada despreciable justifica el uso de la matriz de estructura para la interpretación del modelo. El modelo de dos factores explica un 55% de la variabilidad de los ítems (concretamente 38%, y 17% cada factor). Según la redacción de los ítems denominamos los factores como aspectos positivos relacionados con el trabajo (Factor 1), y tenacidad y constancia (Factor 2).

**Tabla 25**

*AFE del Cuestionario de Engagement. Matriz de Componentes Rotados. Coeficientes de Estructura*

		<b>Factor</b>	
		<b>1</b>	<b>2</b>
9	Mi trabajo me inspira.	<b>.867</b>	.593
8	Estoy entusiasmado/a con mi trabajo.	<b>.865</b>	.486
1	En mi trabajo me siento lleno de energía.	<b>.819</b>	.517
3	Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.	<b>.815</b>	.579
2	Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.	<b>.762</b>	.635
12	El tiempo "vuela" cuando estoy trabajando.	<b>.757</b>	.578
7	Mi trabajo tiene sentido y propósito.	<b>.749</b>	.486
14	Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.	<b>.743</b>	.598
10	Estoy orgulloso del trabajo que hago.	<b>.732</b>	.583
13	Cuando estoy trabajando "olvido" todo lo que pasa alrededor de mí.	<b>.605</b>	.450
15	Estoy inmerso en mi trabajo.	.743	<b>.751</b>
5	Soy muy persistente en mi trabajo.	.611	<b>.726</b>
16	Me "dejo llevar" por mi trabajo.	.533	<b>.696</b>
6	Incluso cuando las cosas no van bien, continúo trabajando.	.326	<b>.661</b>
4	Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo.	.626	<b>.647</b>
11	Mi trabajo es retador.	.538	<b>.612</b>
17	Me es difícil "desconectar" del trabajo.	.151	<b>.471</b>

*Nota.* En negrita, factor asignado a cada ítem en función de su carga factorial y contenido teórico. Método de extracción *minres*. Rotación Promax.  $N = 457$ .

**Fiabilidad de Engagement.** La consistencia interna del cuestionario completo de engagement fue  $\alpha = .928$ , IC 95% [.915, .940]; con prácticamente los mismos valores para omega,  $\omega = .928$ , IC 95% [.915, .939]. La fiabilidad mediante la técnica de las dos mitades fue  $R_{xx} = .93$ . La fiabilidad para cada dimensión del cuestionario fue: Factor 1,  $R_{xx} = .94$ ; Factor 2,  $R_{xx} = .86$ .

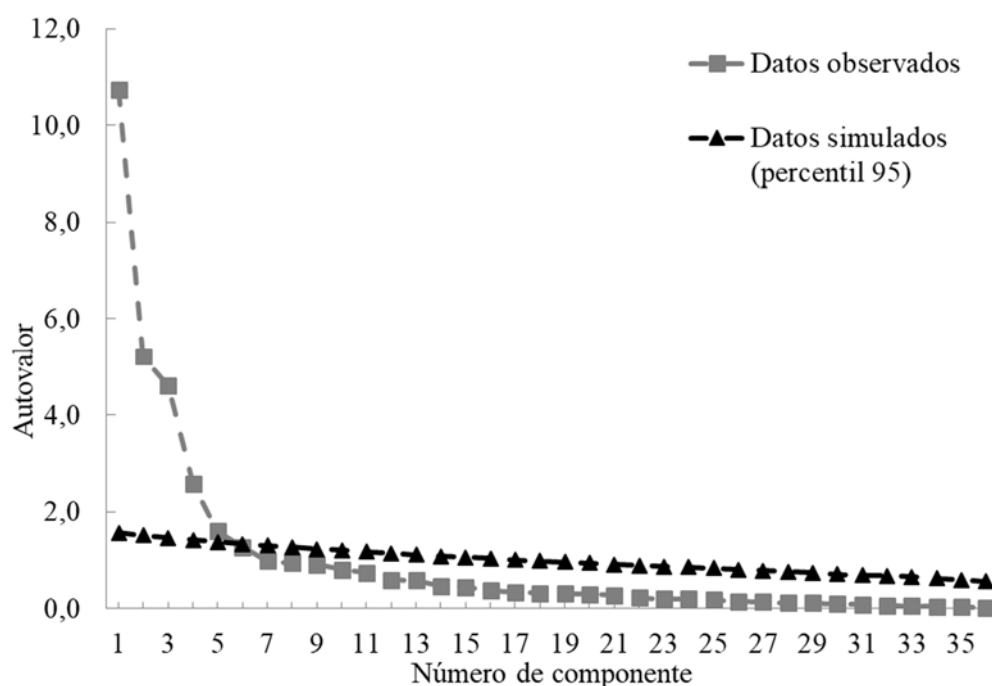
### 6.1.2 Recursos Laborales

El instrumento de medida para recursos laborales estuvo formado por 36 ítems.

**Validez Factorial de Recursos Laborales.** Se confeccionaron 36 ítems relacionados con recursos laborales, susceptibles de analizarse mediante AFE,  $KMO = .91$ , prueba de Bartlett  $\chi^2(630) = 17340.56$ ,  $p < .001$ . El gráfico de sedimentación (Figura 12) parece sugerir un cambio de pendiente en los autovalores observados del séptimo al sexto componente, aunque también se podría observar del sexto al quinto. El análisis paralelo llevaría a retener cinco factores; los autovalores observados de los cinco primeros componentes son superiores al autovalor correspondiente al percentil 95 de los obtenidos en las muestras simuladas.

**Figura 12**

*Recursos Laborales, Gráfico de Sedimentación. Autovalores Resultantes del AFE con los Datos Empíricos y Autovalores Percentil 95 de 100 Muestras Aleatorias de un Análisis Paralelo*



**Tabla 26**

*AFE del Cuestionario de Recursos Laborales. Matriz de Componentes Rotados.*

*Coefficientes de Estructura*

Nº	Ítem	Factor				
		1	2	3	4	5
27	Fomentar condiciones que favorecen la participación.	<b>.901</b>	.424	.455	.455	.377
28	Impulsar a que las personas sean inspiradoras.	<b>.866</b>	.454	.480	.430	.373
24	Cuidar el ambiente emocional de mi centro.	<b>.861</b>	.401	.453	.406	.310
29	Promover a los docentes que se impliquen con el centro.	<b>.856</b>	.350	.423	.366	.318
23	Alcanzar los objetivos propuestos por el equipo docente.	<b>.853</b>	.468	.493	.409	.358
25	Promover claridad y transparencia organizativa.	<b>.851</b>	.362	.418	.460	.287
21	Trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes.	<b>.840</b>	.414	.543	.316	.378
26	Compartir información necesaria y adecuada a tiempo.	<b>.825</b>	.352	.464	.468	.332
19	Clima laboral.	<b>.805</b>	.370	.541	.484	.272
22	Cooperar con otras áreas/departamentos/centros.	<b>.764</b>	.404	.528	.319	.383
18	Apoyo entre compañeros/as docentes.	<b>.737</b>	.399	.615	.365	.431
20	Feedback (retroalimentación) que recibes de tu trabajo.	<b>.680</b>	.555	.593	.421	.487
10	Relación con la música al nivel que deseo.	.366	<b>.805</b>	.417	.379	.474
8	Aplicación de mis conocimientos y habilidades.	.263	<b>.787</b>	.306	.420	.393
9	Actualización profesional.	.437	<b>.786</b>	.395	.404	.355
7	Realización personal.	.336	<b>.782</b>	.295	.468	.363
11	Promoción en base a mi rendimiento y habilidades.	.538	<b>.710</b>	.401	.321	.510
12	Compatibilidad de mi vida personal y familiar.	.397	<b>.409</b>	.372	.308	.204
16	Frecuencia de las clases.	.236	.285	<b>.712</b>	.256	.408
15	Tiempos estimados de las clases.	.415	.296	<b>.706</b>	.339	.228
17	Tiempo para preparar clases.	.369	.292	<b>.669</b>	.380	.365
13	Recursos materiales (aula específica, instrumentos...)	.405	.406	<b>.535</b>	.358	.259
14	Recursos virtuales (acceso a plataformas).	.497	.350	<b>.499</b>	.368	.128
33	Definición de mi rol como docente de música.	.443	.474	.441	<b>.770</b>	.438
34	Grado de acuerdo con el rol definido.	.447	.460	.483	<b>.711</b>	.482
35	Consideración y aceptación de mis opiniones.	.687	.430	.453	<b>.669</b>	.448
32	Autonomía de que dispongo.	.355	.307	.378	<b>.625</b>	.176
30	Intensidad del trabajo que realizo.	.223	.336	.186	<b>.540</b>	.074
36	Seguridad contractual que percibo.	.470	.404	.353	<b>.511</b>	.217
31	Exigencia emocional que me supone.	.095	.208	.117	<b>.439</b>	.022
4	Familias del centro.	.261	.413	.326	.271	<b>.784</b>
2	Compañeros/as docentes.	.510	.462	.471	.467	<b>.736</b>
6	Sociedad.	.376	.426	.514	.143	<b>.669</b>
5	Administración educativa.	.373	.368	.466	.244	<b>.661</b>
3	Dirección del centro.	.618	.412	.425	.548	<b>.578</b>
1	Estudiantes.	.206	.424	.258	.361	<b>.551</b>

*Nota.* En negrita, factor asignado a cada ítem en función de su carga factorial y contenido teórico. Método de extracción *minres*. Rotación Promax. *N* = 457.

El AFE del cuestionario de recursos laborales muestra una matriz de estructura en la que los ítems se han agrupado en los cinco factores sugeridos por el análisis paralelo (Tabla 26). La matriz de estructura tiene en cuenta las correlaciones entre los cinco factores, que oscilan entre .32 y .60. El modelo de cinco factores explica un 57% de la varianza de los ítems. Las varianzas explicadas de los factores 1 al 5 son, respectivamente: 25%, 9%, 7%, 8%, y 8%. En función de la redacción y contenido de los ítems, los factores han sido nombrados: organización del trabajo (Factor 1, ítems 18 a 29), oportunidades de desarrollo profesional (Factor 2, ítems 7 a 12), recursos que el centro pone al servicio del docente (Factor 3, ítems 13 a 17), percepción de condiciones de trabajo (Factor 4, ítems 30 a 36), y apoyo y reconocimiento de otros (Factor 5, ítems 1 a 6).

**Fiabilidad de Recursos Laborales.** La consistencia interna del cuestionario de recursos laborales fue  $\alpha = .859$ , IC 95% [.798, .899];  $\omega = .740$ , IC 95% [.612, .882], mientras que la fiabilidad mediante la técnica de las dos mitades fue  $R_{xx} = .92$ . La fiabilidad para cada dimensión del cuestionario fue: Factor 1,  $R_{xx} = .96$ ; Factor 2,  $R_{xx} = .86$ ; Factor 3,  $R_{xx} = .74$ ; Factor 4,  $R_{xx} = .83$ ; Factor 5,  $R_{xx} = .84$ .

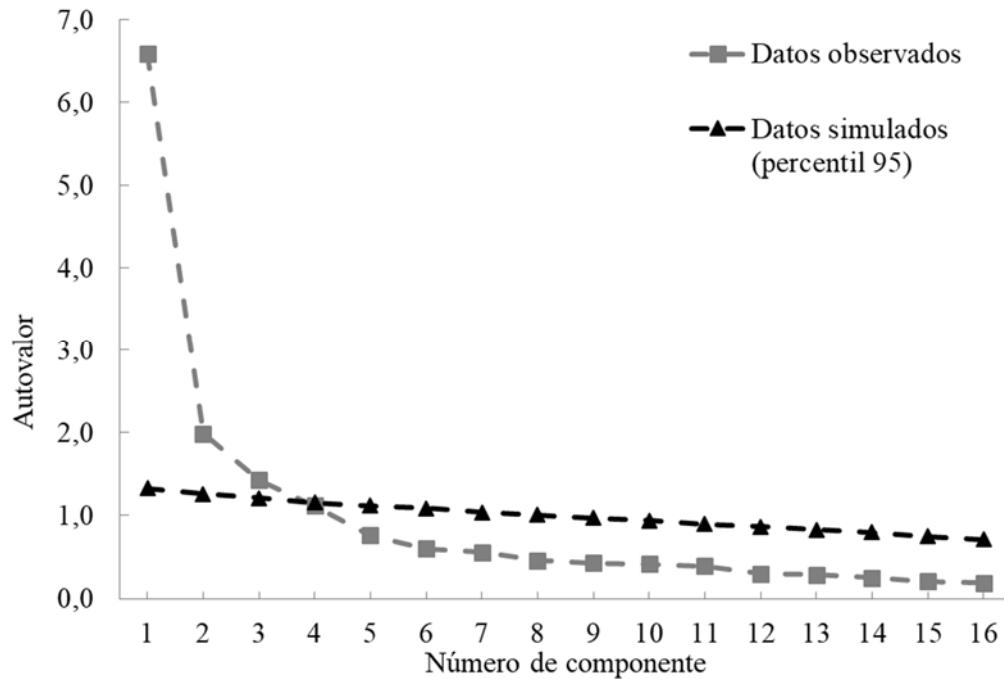
### **6.1.3 Inteligencia Emocional**

El cuestionario de inteligencia emocional se compuso de 16 ítems.

**Validez Factorial de Inteligencia Emocional.** Se aplicó el AFE en este cuestionario de 16 ítems. Los datos parecieron adecuados para la aplicación de la técnica,  $KMO = .89$ , test de Bartlett  $\chi^2(120) = 3935.01$ ,  $p < .001$ . El gráfico de sedimentación (Figura 13) muestra un cambio de pendiente en los autovalores del quinto al cuarto componente. Sin embargo, un análisis paralelo sugirió retener tres componentes, pues el autovalor observado de los tres primeros componentes extraídos era mayor que el percentil 95 de los autovalores de los datos simulados. En este caso de discrepancia, es preferible atender a lo sugerido por el análisis paralelo (Pérez & Medrano, 2010), por lo que retendremos tres factores.

**Figura 13**

*Inteligencia Emocional, Gráfico de Sedimentación. Autovalores Resultantes del AFE con los Datos Empíricos y Autovalores Percentil 95 de 100 Muestras Aleatorias de un Análisis Paralelo*



El AFE de este cuestionario muestra una matriz de estructura (Tabla 27) en la que los ítems se agrupan en los tres factores sugeridos por el análisis paralelo.

Las correlaciones entre factores, que oscilan entre .46 y .51, nos llevan a interpretar la matriz de estructura factorial, que tiene en cuenta estas correlaciones. El modelo de tres factores explica un 54% de la variabilidad de los ítems (respectivamente un 22%, 17%, y 16% cada factor). Según la redacción de los ítems, denominamos las dimensiones de inteligencia emocional (IE) como: asimilación/regulación emocional (Factor 1), IE interpersonal (Factor 2), e IE intrapersonal (Factor 3). El ítem 3 (“Realmente comprendo lo que siento”) tiene saturaciones similares tanto en el Factor 2 como en el Factor 3; por su contenido decidimos asignarlo al Factor 3, IE intrapersonal. La agrupación de los ítems en los tres factores no coincide con la esperada teóricamente (de cuatros factores), ya que las

dimensiones teóricas de asimilación y regulación emocional se agrupan, en este modelo, en un único factor.

**Tabla 27**

*AFE del Cuestionario de Inteligencia Emocional. Matriz de Componentes Rotados.*

*Coefficientes de Estructura*

Nº	Ítem	Factor		
		1	2	3
14	Soy capaz de controlar mis propias emociones.	<b>.733</b>	.294	.562
13	Controlo mi temperamento y manejo las dificultades de manera racional.	<b>.732</b>	.374	.430
12	Me animo a mí mismo/a para hacer lo mejor que pueda.	<b>.697</b>	.407	.203
11	Me animo a mí mismo/a.	<b>.670</b>	.372	.194
16	Tengo un buen control de mis propias emociones.	<b>.634</b>	.303	.574
15	Me puedo calmar fácilmente cuando me enfado.	<b>.634</b>	.252	.361
9	Me fijo metas e intento hacer lo mejor para alcanzarlas.	<b>.626</b>	.474	.187
10	Me digo a mí mismo/a que soy una persona competente.	<b>.608</b>	.337	.227
6	Identifico fácilmente las emociones de los demás.	.417	<b>.822</b>	.501
5	Conozco las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos.	.384	<b>.786</b>	.422
8	Comprendo las emociones de las personas que me rodean.	.455	<b>.766</b>	.474
3	Realmente comprendo lo que siento.	.430	.618	<b>.692</b>
7	Soy sensible a las emociones de los demás.	.376	<b>.593</b>	.236
2	Comprendo mis propias emociones.	.427	.481	<b>.897</b>
1	Sé identificar el origen de mis sentimientos.	.379	.493	<b>.790</b>
4	Siempre sé si estoy o no estoy feliz.	.378	.510	<b>.612</b>

*Nota.* Los ítems asignados a cada factor basado en sus saturaciones factoriales y contenido teórico se muestran en negrita. Método de extracción *minres*. Rotación Promax.  $N = 457$ .

**Fiabilidad de Inteligencia Emocional.** La consistencia interna del instrumento de inteligencia emocional fue elevada,  $\alpha = .902$ , IC 95% [.880, .917];  $\omega = .901$ , IC 95% [.880, .918], así como la fiabilidad mediante la técnica de las dos mitades,  $R_{xx} = .90$ . La fiabilidad para las dimensiones del cuestionario fue: asimilación/regulación emocional,  $R_{xx} = .86$ ; IE interpersonal,  $R_{xx} = .84$ ; IE intrapersonal,  $R_{xx} = .87$ .

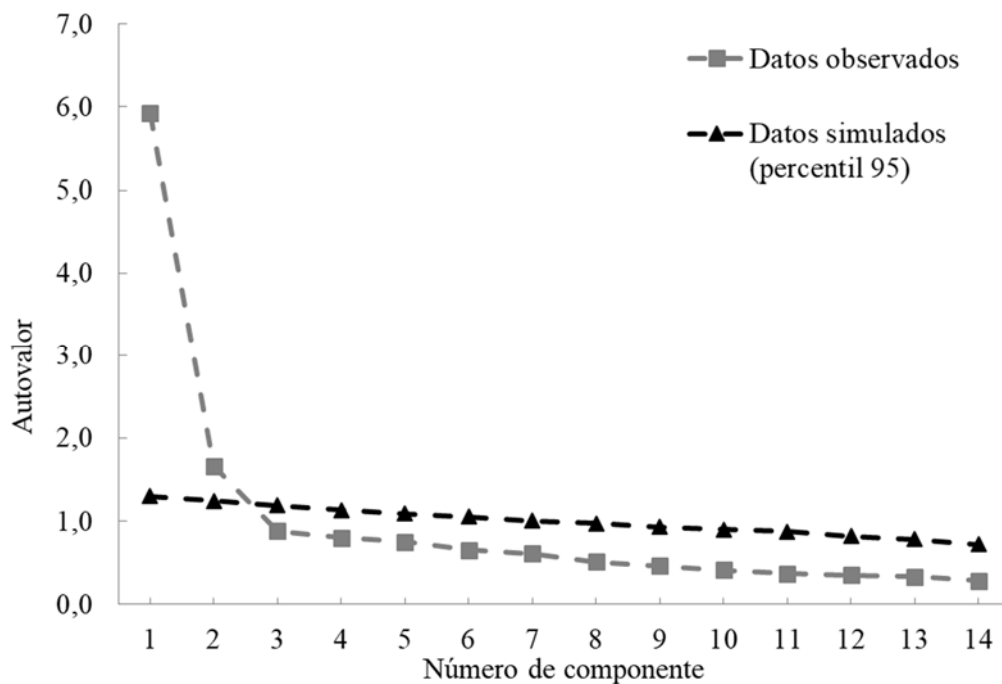
### 6.1.4 Autoeficacia profesional

El cuestionario sobre autoeficacia profesional estuvo formado por 14 ítems.

**Validez Factorial de Autoeficacia Profesional.** Aplicamos un AFE a los 14 ítems relacionados con autoeficacia profesional. El estadístico KMO = .91 y la prueba de Bartlett  $\chi^2(91) = 2713.42$ ,  $p < .001$ , sugieren que la técnica es adecuada con estos datos. El gráfico de sedimentación (Figura 14) nos muestra un cambio de pendiente en los autovalores observados del tercer al segundo componente. Esto sugiere la retención de dos factores en el AFE. El análisis paralelo llevaría a la misma conclusión; los autovalores observados de los dos primeros componentes son superiores al autovalor correspondiente al percentil 95 de los obtenidos en las muestras aleatorias.

**Figura 14**

*Creencia Eficacia, Gráfico de Sedimentación. Autovalores Resultantes del AFE con los Datos Empíricos y Autovalores Percentil 95 de 100 Muestras Aleatorias de un Análisis Paralelo*



El AFE del cuestionario de autoeficacia profesional muestra una matriz de estructura con los dos factores sugeridos por el análisis paralelo (Tabla 28), que tienen entre sí una correlación de  $r = .58$ . Los dos factores explican un 47% de la varianza empírica de los ítems (26% el Factor 1, y 21% el Factor 2). En función de la redacción y contenido de los ítems, denominamos las dimensiones como: competencias transversales (Factor 1, ítems 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, y 10), y competencias musicales (Factor 2, ítems 5, 11, 12, 13, y 14).

**Tabla 28**

*AFE del Cuestionario de Autoeficacia Profesional. Matriz de Componentes Rotados.*

*Coefficientes de Estructura*

Nº	Ítem	Factor	
		1	2
1	La evaluación que empleo favorece el aprendizaje.	<b>.721</b>	.421
2	Diseño situaciones de enseñanza-aprendizaje de calidad.	<b>.703</b>	.605
3	Me actualizo para dar respuesta a los nuevos retos.	<b>.703</b>	.405
4	Me he actualizado/a respecto al currículo vigente.	<b>.662</b>	.357
6	Los estudiantes alcanzan los objetivos en mis asignaturas.	<b>.621</b>	.444
7	Adapto mis enseñanzas para facilitar el aprendizaje.	<b>.608</b>	.545
8	Reflexiono acerca de mi propia práctica docente.	<b>.605</b>	.360
9	Siento que mi trabajo de profesor/a de música es adecuado a mis habilidades.	<b>.565</b>	.369
10	Estoy comprometido/a con el proyecto del centro.	<b>.514</b>	.136
5	Analizo elementos musicales que constituyen estas obras.	.637	<b>.781</b>
11	Interpreto con agilidad y expresividad las obras musicales que necesito para mi trabajo.	.499	<b>.760</b>
13	En mi trabajo soy capaz de dirigir interpretaciones grupales.	.383	<b>.759</b>
12	Afino y analizo a nivel auditivo.	.463	<b>.736</b>
14	Compongo/realizo arreglos para adaptar piezas musicales.	.265	<b>.589</b>

*Nota.* Los ítems asignados a cada factor basado en sus saturaciones factoriales se muestran en negrita. Método de extracción *minres*. Rotación Promax.  $N = 457$ .

**Fiabilidad de Autoeficacia Profesional.** La consistencia interna del cuestionario de autoeficacia profesional fue  $\alpha = .875$ , IC 95% [.853, .893];  $\omega = .879$ , IC 95% [.852, .897], mientras que la fiabilidad mediante la técnica de las dos mitades fue  $R_{xx} = .89$ . Esta fiabilidad fue  $R_{xx} = .85$  y  $R_{xx} = .82$  para las dimensiones competencias transversales y competencias musicales, respectivamente.

### 6.1.5 Resiliencia

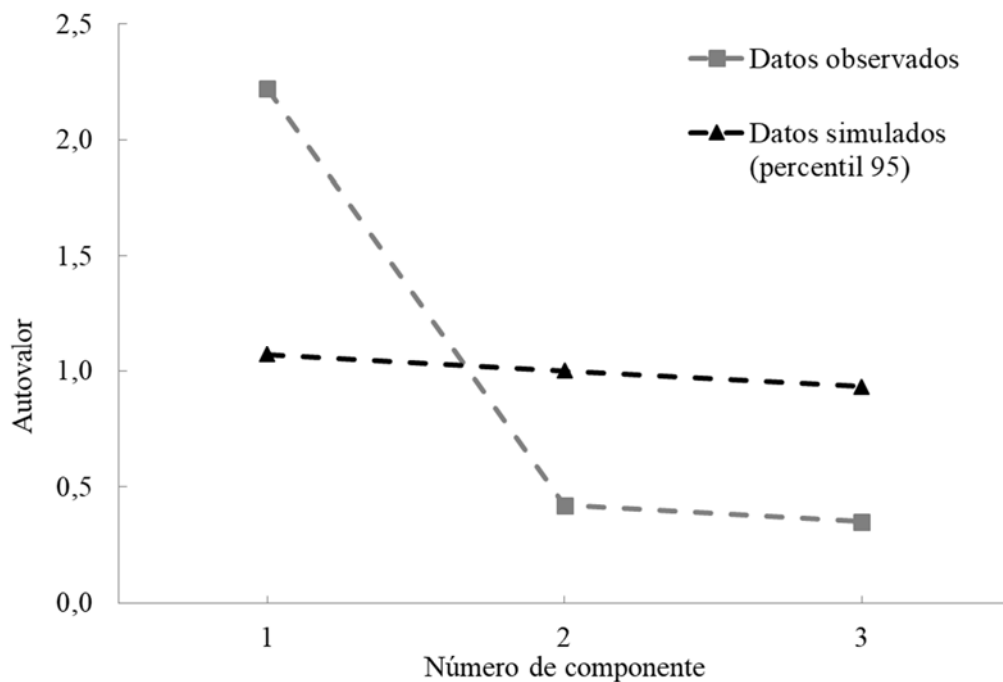
El cuestionario de resiliencia se compuso con 3 ítems.

**Validez Factorial de Resiliencia.** El instrumento empleado para medir resiliencia tiene tres ítems, que se pueden analizar mediante AFE,  $KMO = .72$ , prueba de Bartlett  $\chi^2(3) = 500.28$ ,  $p < .001$ , para valorar su validez factorial.

El gráfico de sedimentación (Figura 15) muestra un cambio de pendiente en los autovalores observados del segundo al componente. Tanto este cambio de pendiente como el análisis paralelo sugirieron retener un único factor.

**Figura 15**

*Resiliencia, Gráfico de Sedimentación. Autovalores Resultantes del AFE con los Datos Empíricos y Autovalores Percentil 95 de 100 Muestras Aleatorias de un Análisis Paralelo*



El AFE del cuestionario de resiliencia muestra una matriz de estructura en la que se fuerza un único factor, como sugiere el análisis paralelo (Tabla 29). Estos ítems tienen una saturación entre .757 y .830 con el factor. A su vez, el factor explica un 61% de la varianza de los ítems.

**Tabla 29**

*AFE del Cuestionario de Resiliencia. Coeficientes de Estructura*

Nº	Ítem	Factor 1
2	Creo que puedo crecer positivamente haciendo frente a las situaciones difíciles.	.830
1	Busco formas creativas para cambiar las situaciones difíciles.	.760
3	Busco activamente formas de superar errores que cometo en el trabajo.	.757

*Nota.* Método de extracción *minres*.  $N = 457$ . No se requiere rotación.

**Fiabilidad de Resiliencia.** La consistencia interna del cuestionario de resiliencia fue  $\alpha = .822$ , IC 95% [.775, .846];  $\omega = .826$ , IC 95% [.789, .855], mientras que la fiabilidad mediante la técnica de las dos mitades fue  $R_{xx} = .99$ .

## 6.2 Objetivo 2. Describir y Analizar por Variables Sociodemográficas el Perfil de los Docentes de Música en Base a Engagement, Recursos Laborales, Recursos Personales de Inteligencia Emocional, Autoeficacia y Resiliencia

### 6.2.1 Describir el Perfil Profesional del Docente de Música en Base a Engagement, Recursos Laborales y Recursos Personales de Inteligencia Emocional, Autoeficacia y Resiliencia

**Engagement.** El instrumento de medida para engagement estuvo formado por 17 ítems. Los estadísticos descriptivos pueden consultarse en la Tabla 30.

**Tabla 30**

*Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Engagement*

Nº	Ítem	M	DT	Mdn	Dam	Mín	Máx
1	En mi trabajo me siento lleno de energía.	7.68	1.47	8	1.48	1	10
2	Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.	7.97	1.29	8	1.48	3	10
3	Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.	7.73	1.65	8	1.48	1	10
4	Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo.	8.27	1.39	8	1.48	2	10
5	Soy muy persistente en mi trabajo.	7.81	1.88	8	1.48	0	10
6	Incluso cuando las cosas no van bien, continúo trabajando.	7.58	1.76	8	1.48	0	10
7	Mi trabajo tiene sentido y propósito.	8.17	1.58	8	1.48	1	10
8	Estoy entusiasmado/a con mi trabajo.	7.79	1.70	8	1.48	1	10
9	Mi trabajo me inspira.	6.81	1.98	7	1.48	0	10
10	Estoy orgulloso del trabajo que hago.	7.86	1.54	8	1.48	2	10
11	Mi trabajo es retador.	6.90	1.82	7	1.48	0	10
12	El tiempo "vuela" cuando estoy trabajando.	8.12	1.46	8	1.48	2	10
13	Cuando estoy trabajando "olvido" todo lo que pasa alrededor de mí.	7.53	1.81	8	1.48	0	10
14	Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.	7.77	1.69	8	1.48	0	10
15	Estoy inmerso en mi trabajo.	7.51	1.74	8	1.48	1	10
16	Me "dejo llevar" por mi trabajo.	6.90	1.82	8	1.48	3	10
17	Me es difícil "desconectar" del trabajo.	5.94	2.61	6	2.97	0	10

*Nota.* N = 457. Dam = Desviación absoluta de la mediana. Mín = Mínimo. Máx = Máximo.

**Recursos Laborales.** El instrumento de medida para Recursos Laborales estuvo formado por 36 ítems. Los estadísticos descriptivos pueden consultarse en la Tabla 31.

**Tabla 31**

*Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Recursos Laborales*

Nº	Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mdn</i>	<i>Dam</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
1	Estudiantes.	7.54	1.46	8	1.48	1	10
2	Compañeros/as docentes.	7.04	1.87	7	1.48	0	10
3	Dirección del centro.	7.16	2.06	8	1.48	0	10
4	Familias del centro.	7.06	1.93	7	1.48	0	10
5	Administración educativa.	5.63	2.55	6	2.97	0	10
6	Sociedad.	5.26	2.45	5	2.97	0	10
7	Realización personal.	7.81	1.62	8	1.48	0	10
8	Aplicación de mis conocimientos y habilidades.	7.90	1.72	8	1.48	1	10
9	Actualización profesional.	7.45	1.86	8	1.48	0	10
10	Relación con la música al nivel que deseo.	6.75	2.15	7	1.48	0	10
11	Promoción en base a mi rendimiento y habilidades.	6.39	2.22	7	1.48	0	10
12	Compatibilidad de mi vida personal y familiar.	7.36	2.03	8	1.48	0	10
13	Recursos materiales (aula específica, instrumentos...)	6.41	2.43	7	2.97	0	10
14	Recursos virtuales (acceso a plataformas).	6.60	2.52	7	2.97	0	10
15	Tiempos estimados de las clases.	6.35	2.42	7	2.97	0	10
16	Frecuencia de las clases.	5.61	2.57	6	2.97	0	10
17	Tiempo para preparar clases.	5.70	2.59	6	2.97	0	10
18	Apoyo entre compañeros/as docentes.	6.45	2.34	7	1.48	0	10
19	Clima laboral.	7.03	2.23	8	1.48	0	10
20	Feedback (retroalimentación) que recibes de tu trabajo.	6.47	2.04	7	1.48	0	10
21	Trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes.	6.17	2.31	7	1.48	0	10
22	Cooperar con otras áreas/departamentos/centros.	5.72	2.38	6	2.97	0	10
23	Alcanzar los objetivos propuestos por el equipo docente.	6.62	1.96	7	1.48	0	10
24	Cuidar el ambiente emocional de mi centro.	6.39	2.29	7	1.48	0	10
25	Promover claridad y transparencia organizativa.	6.53	2.20	7	1.48	0	10
26	Compartir información necesaria y adecuada a tiempo.	6.54	2.11	7	1.48	0	10
27	Fomentar condiciones que favorecen la participación.	6.60	2.14	7	1.48	0	10
28	Impulsar a que las personas sean inspiradoras.	6.26	2.25	7	1.48	0	10
29	Promover a los docentes que se impliquen con el centro.	6.34	2.12	7	1.48	0	10
30	Intensidad del trabajo que realizo.	8.05	1.27	8	1.48	3	10
31	Exigencia emocional que me supone.	8.06	1.28	8	1.48	3	10
32	Autonomía de que dispongo.	8.25	1.37	8	1.48	3	10
33	Definición de mi rol como docente de música.	7.58	1.54	8	1.48	0	10
34	Grado de acuerdo con el rol definido.	7.26	1.87	8	1.48	0	10
35	Consideración y aceptación de mis opiniones.	7.18	1.88	8	1.48	0	10
36	Seguridad contractual que percibo.	7.35	2.23	8	1.48	0	10

*Nota.* *N* = 457. *Dam* = Desviación absoluta de la mediana. *Mín* = Mínimo. *Máx* = Máximo.

Cada indicador responde al enunciado: "¿En qué medida crees que valoran tu trabajo como docente de música los siguientes agentes?"

**Inteligencia emocional.** El cuestionario de inteligencia emocional se compuso de 16 ítems, cuyos descriptivos pueden consultarse en la Tabla 32.

**Tabla 32**

*Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Inteligencia Emocional*

Nº	Ítem	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mdn</i>	<i>Dam</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
1	Sé identificar el origen de mis sentimientos.	7.81	1.37	8	1.48	2	10
2	Comprendo mis propias emociones.	8.00	1.29	8	1.48	2	10
3	Realmente comprendo lo que siento.	8.14	1.19	8	1.48	3	10
4	Siempre sé si estoy o no estoy feliz.	8.27	1.30	8	1.48	3	10
5	Conozco las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos.	7.85	1.27	8	1.48	0	10
6	Identifico fácilmente las emociones de los demás.	7.64	1.26	8	1.48	2	10
7	Soy sensible a las emociones de los demás.	8.44	1.23	9	1.48	2	10
8	Comprendo las emociones de las personas que me rodean.	8.08	1.13	8	1.48	3	10
9	Me fijo metas e intento hacer lo mejor para alcanzarlas.	8.14	1.30	8	1.48	2	10
10	Me digo a mí mismo/a que soy una persona competente.	7.59	1.46	8	1.48	0	10
11	Me animo a mí mismo/a.	8.00	1.34	8	1.48	0	10
12	Me animo a mí mismo/a para hacer lo mejor que pueda.	8.25	1.22	8	1.48	1	10
13	Controlo mi temperamento y manejo las dificultades de manera racional.	7.85	1.23	8	1.48	2	10
14	Soy capaz de controlar mis propias emociones.	7.91	1.27	8	1.48	2	10
15	Me puedo calmar fácilmente cuando me enfado.	7.77	1.49	8	1.48	2	10
16	Tengo un buen control de mis propias emociones.	7.52	1.34	8	1.48	2	10

*Nota.* *N* = 457. *Dam* = Desviación absoluta de la mediana. *Mín* = Mínimo. *Máx* = Máximo.

**Autoeficacia profesional.** El cuestionario sobre autoeficacia profesional estuvo formado por 14 ítems. Los estadísticos descriptivos pueden consultarse en la Tabla 33.

**Tabla 33**

*Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Autoeficacia Profesional*

Nº	Ítem	M	DT	Mdn	Dam	Mín	Máx
1	Reflexiono acerca de mi propia práctica docente.	8.47	1.18	9	1.48	3	10
2	Me actualizo para dar respuesta a los nuevos retos.	8.09	1.42	8	1.48	1	10
3	Me he actualizado/a respecto al currículo vigente.	7.89	1.63	8	1.48	0	10
4	Interpreto con agilidad y expresividad las obras musicales que necesito para mi trabajo.	8.11	1.56	8	1.48	0	10
5	Analizo elementos musicales que constituyen estas obras.	8.07	1.59	8	1.48	1	10
6	Afino y analizo a nivel auditivo.	8.20	1.60	9	1.48	0	10
7	En mi trabajo soy capaz de dirigir interpretaciones grupales.	8.22	1.71	9	1.48	0	10
8	Compongo/realizo arreglos para adaptar piezas musicales.	6.76	2.88	7	2.97	0	10
9	Diseño situaciones de enseñanza-aprendizaje de calidad.	7.65	1.56	8	1.48	0	10
10	Adapto mis enseñanzas para facilitar el aprendizaje.	8.46	1.16	9	1.48	0	10
11	La evaluación que empleo favorece el aprendizaje.	7.75	1.44	8	1.48	0	10
12	Los estudiantes alcanzan los objetivos en mis asignaturas.	7.82	1.30	8	1.48	1	10
13	Siento que mi trabajo de profesor/a de música es adecuado a mis habilidades.	8.03	1.62	8	1.48	0	10
14	Estoy comprometido/a con el proyecto del centro.	8.02	1.79	8	1.48	0	10

*Nota.* N = 457. *Dam* = Desviación absoluta de la mediana. *Mín* = Mínimo. *Máx* = Máximo.

**Resiliencia.** Los estadísticos descriptivos para los tres ítems de resiliencia pueden consultarse en la Tabla 34.

**Tabla 34**

*Estadísticos Descriptivos del Cuestionario de Resiliencia*

Nº	Ítem	M	DT	Mdn	Dam	Mín	Máx
1	Busco formas creativas para cambiar las situaciones difíciles.	7.75	1.41	8	1.48	1	10
2	Creo que puedo crecer positivamente haciendo frente a las situaciones difíciles.	8.06	1.31	8	1.48	1	10
3	Busco activamente formas de superar errores que cometo en el trabajo.	8.23	1.15	8	1.48	5	10

*Nota.* N = 457. *Dam* = Desviación absoluta de la mediana. *Mín* = Mínimo. *Máx* = Máximo.

**6.2.2 Analizar por Variables Sociodemográficas el Perfil de los Docentes de Música en Base a Engagement, Recursos Laborales y Recursos Personales de Inteligencia Emocional, Autoeficacia y Resiliencia**

(1) **Analizando por Ámbito Laboral.** La Tabla 35 muestra algunos estadísticos de las puntuaciones totales de las variables del modelo, para la muestra completa y para cada grupo de ámbito laboral.

**Tabla 35**

*Estadísticos Descriptivos de Engagement, Recursos Laborales, Inteligencia Emocional, Creencia Eficacia, y Resiliencia, en Función del Ámbito Laboral*

Variable	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>Mín</i>	<i>Máx</i>
Engagement	456	129.41	19.88	44	170
Régimen especial	149	123.01	21.86	44	166
Enseñanzas generales	277	131.08	18.12	67	170
Educación superior	30	145.77	11.11	122	164
Recursos Laborales	444	245.31	45.7	79	360
Régimen especial	145	232.28	46.18	89	334
Enseñanzas generales	269	247.83	43.43	79	360
Educación superior	30	285.67	35.94	194	338
Inteligencia Emocional	457	127.26	13.18	74	160
Régimen especial	150	124.21	13.41	74	158
Enseñanzas generales	277	128.24	13.01	91	160
Educación superior	30	133.40	9.96	112	154
Autoeficacia Profesional	457	111.53	14.27	59	140
Régimen especial	150	108.74	14.35	60	137
Enseñanzas generales	277	112.08	14.05	59	140
Educación superior	30	120.47	11.81	86	139
Resiliencia	457	24.04	3.34	10	30
Régimen especial	150	23.20	3.48	12	30
Enseñanzas generales	277	24.27	3.20	10	30
Educación superior	30	26.07	2.66	19	30

La Tabla 36 muestra estadísticos de contraste para las pruebas de ANOVA al comparar los grupos de ámbito laboral, en las puntuaciones totales de engagement, recursos laborales, inteligencia emocional, autoeficacia profesional, y resiliencia. Encontramos diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ámbito laboral en todas las variables. Además, las pruebas post hoc mostraron diferencias entre todos los pares de grupos, salvo dos excepciones: no se encontraron diferencias en inteligencia emocional entre enseñanzas generales y educación superior; tampoco se encontraron diferencias en creencia eficacia entre régimen especial y enseñanzas generales. El tamaño del efecto del ámbito laboral sobre las variables osciló entre un 4% y un 8% de varianza explicada (Tabla 36).

**Tabla 36**

*Estadísticos de Contraste y Estimadores de Tamaño del Efecto; Comparaciones Entre Grupos de Ámbito Laboral en las Variables del Modelo*

	F	gl1, gl2	p	$\eta^2$	$p$ (RE - EG)	$p$ (RE - ES)	$p$ (EG - ES)
Engagement	20.45	2, 453	< .001	.08	< .001	< .001	< .001
Recursos Laborales	19.50	2, 441	< .001	.08	.002	< .001	< .001
Inteligencia Emocional	8.29	2, 454	< .001	.04	.007	.001	.098
Autoeficacia Profesional	9.28	2, 454	< .001	.04	.050	< .001	.006
Resiliencia	11.46	2, 454	< .001	.05	.004	< .001	.012

*Nota:* RE: Régimen especial; RG: Enseñanzas generales; ES: Educación superior.

**(2) Analizando por Género.** En la muestra total (N = 457) un 71.1% de los participantes fueron mujeres, un 28.2% hombres, y el 0.7% restante de género no binario. Para estos análisis no se tuvieron en cuenta los tres participantes de género no binario. Por tanto, la muestra utilizada fue de n = 454, con un 71.6% de mujeres y un 28.4% de hombres.

Solamente encontramos diferencias estadísticamente significativas en engagement, donde las mujeres puntúan más alto en promedio (ver Tabla 37). El tamaño del efecto observado es de algo menos de seis puntos, con una d de Cohen de 0.36, lo que equivale a un 2.6% de varianza explicada ( $r^2 = .026$ ).

**Tabla 37**

*Estadísticos Descriptivos e Inferenciales de Engagement, Recursos Laborales, Inteligencia Emocional, Creencia Eficacia, y Resiliencia, en Función del Género*

Variable	n	M	DT	Mín	Máx	t	gl	p	d
Total Engagement									
Mujer	325	131.01	17.88	79	170	2.45	185.88	.015	0.36
Hombre	128	125.30	23.85	44	170				
Total Recursos Laborales									
Mujer	314	246.83	43.92	79	360	0.92	212.20	.357	-
Hombre	127	242.20	49.00	89	334				
Total Inteligencia Emocional									
Mujer	325	127.86	13.03	74	160	1.34	227.55	.183	-
Hombre	129	126.00	13.52	83	160				
Total Autoeficacia Profesional									
Mujer	325	111.98	14.28	59	140	1.25	239.18	.212	-
Hombre	129	110.15	14.02	74	135				
Total Resiliencia									
Mujer	325	24.07	3.19	12	30	0.30	207.28	.762	-
Hombre	129	23.96	3.71	10	30				

**(3) Analizando por Rol Como Profesor.** La Tabla 38 muestra las correlaciones de las variables de engagement y recursos con el rol de profesor (donde puntuaciones bajas representan un rol percibido de músico más que de educador, y puntuaciones altas un rol percibido de educador más que de músico). No se encontró ninguna relación estadísticamente significativa.

**Tabla 38**

*Correlación de Rol como Docente de Música con las Variables del Modelo*

	r	n	p
Engagement	.056	456	.229
Recursos Laborales	.033	444	.484
Inteligencia Emocional	.011	457	.819
Autoeficacia Profesional	-.053	457	.259
Resiliencia	-.019	457	.681

**(4) Analizando por Experiencia Como Docente de Música.** La Tabla 39 muestra las correlaciones de las variables de engagement y recursos con los años dedicados como docente de música. Solamente se encontró relación lineal de años trabajando como docente con resiliencia (con una varianza explicada del 1.9%)

**Tabla 39**

*Correlación de Años de Experiencia como Docente de Música con las Variables del Modelo*

	r	n	p
Engagement	-.047	456	.319
Inteligencia Emocional	-.095	457	.043
Creencia Eficacia	-.039	457	.402
Recursos Laborales	.003	444	.948
Resiliencia	-.139	457	.003

### **6.3 Objetivo 3. Analizar las Relaciones Existentes entre las Variables a Estudio, Teniendo a Engagement como Variable de Resultado.**

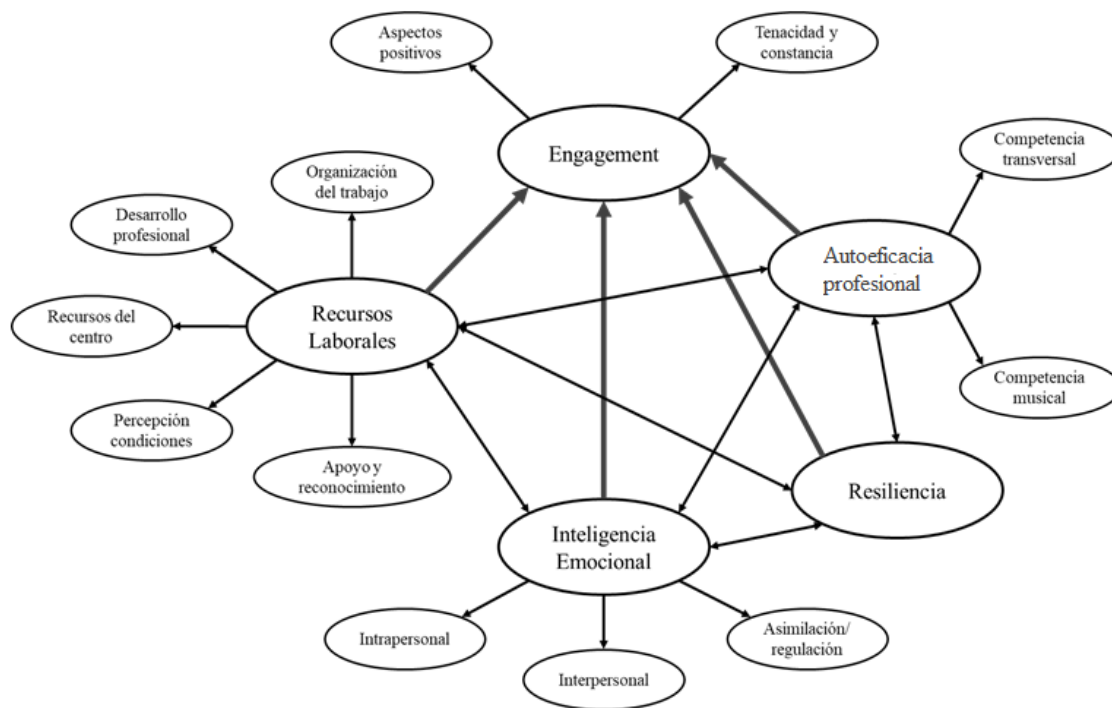
#### **6.3.1 Modelo Teórico**

La relación entre la variable dependiente engagement y las variables independientes (los constructos que se han definido como recursos laborales, más los recursos personales, es decir: inteligencia emocional, autoeficacia y resiliencia), puede observarse en el modelo que representa la Figura 16. El engagement estaría influido por los recursos laborales, inteligencia emocional, autoeficacia y resiliencia. A su vez, estas variables independientes estarían correlacionadas entre sí. Esta relación entre los constructos sería la parte del modelo llamada “modelo estructural”.

Cada uno de los constructos del modelo es una variable latente (no observable) que daría cuenta de sus subdimensiones (también variables latentes no observables), y estas a su vez darían cuenta de los indicadores observables (p.ej., los ítems del cuestionario). La excepción a esto sería resiliencia, que no cuenta con subdimensiones y, por tanto, da cuenta directamente de sus indicadores observables. Los indicadores observables son medidos empíricamente, y se asume que incluyen un cierto error de medida. A la relación de cada constructo con sus subdimensiones y sus indicadores le llamamos modelo de medida. Por cuestión de espacio, la Figura 16 no representa gráficamente la relación entre las subdimensiones y los ítems. Esta relación se muestra en los modelos de medida representados en las Tablas 40 a 44, y en el ejemplo de la Figura 19.

**Figura 16**

*Modelo Teórico de Engagement en Función de Recursos Laborales, Inteligencia Emocional, Autoeficacia Profesional, y Resiliencia*



### 6.3.2 Modelo Estructural

La Tabla 40 muestra que el ajuste global del modelo SEM a los datos es adecuado, superando todos los valores recomendados. De esta forma, los datos de la muestra son compatibles con el modelo teórico propuesto.

**Tabla 40**

*Índices de Ajuste para el Modelo SEM*

Índice de ajuste	Modelo	VR
$\chi^2$	7505.91*	-
gl	3547	-
$\chi^2/gl$	2.12	$\leq 3.000$
RMSEA	0.050	$< .060$ to $.080$
RMSEA [90% CI]	[.049, .052]	$< .060$ to $.080$
SRMR	.080	$\leq .080$
CFI	.956	$\geq .950$
TLI	.955	$\geq .950$

Notas. Método de estimación DWLS. N = 443.

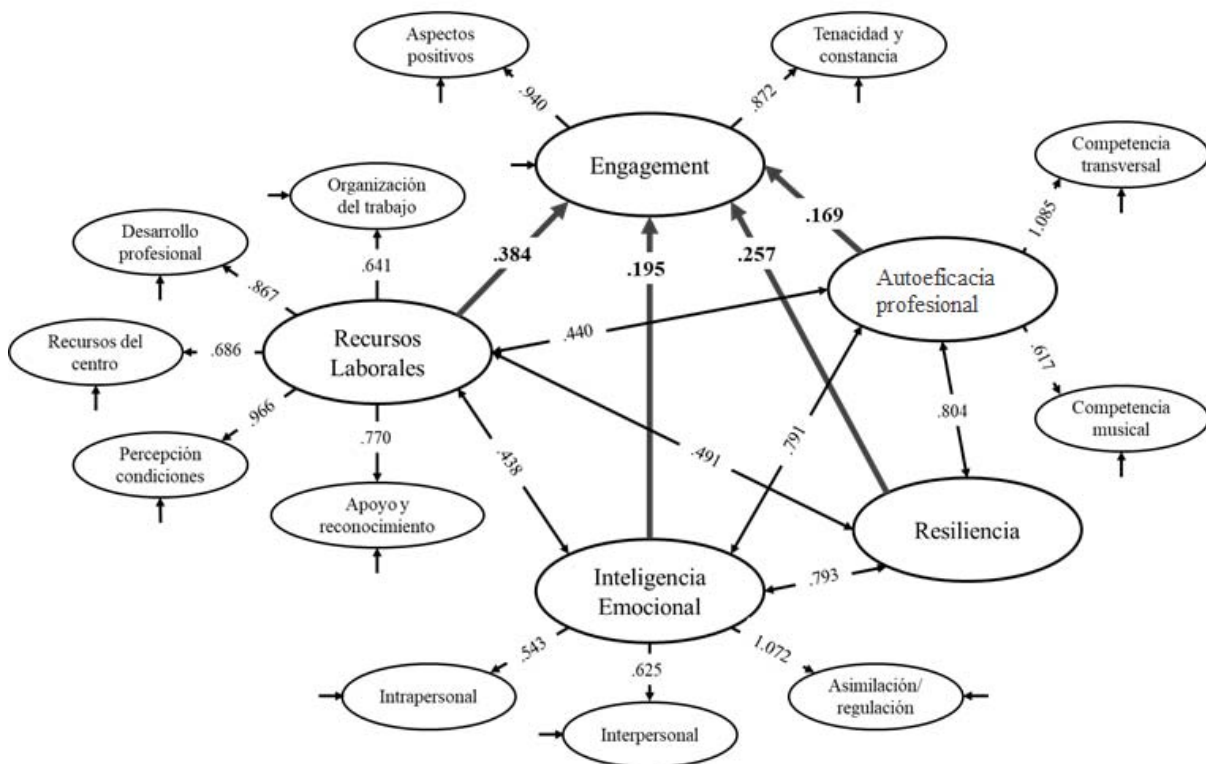
VR: Valores recomendados (Hu & Bentler, 1999; Schreiber et al., 2006).

\*p < .001

La Figura 17 muestra el modelo estructural con los valores numéricos de los coeficientes de regresión y correlaciones entre variables. Todos los parámetros estimados son estadísticamente significativos ( $p < .001$ ).

**Figura 17**

*Modelo de Estructura de Engagement en Función de Recursos Laborales, Inteligencia Emocional, Autoeficacia Profesional, y Resiliencia*



*Nota.* Todos los parámetros estimados (coeficientes estandarizados de regresión y correlaciones) son significativos ( $p < .001$ ).  $N = 443$ . Las variables endógenas (i.e., las que reciben un efecto de otra variable) tienen representada su varianza residual mediante una flecha unidireccional sin origen.

Encontramos que todas las relaciones propuestas en el modelo de estructura son estadísticamente significativas. Los coeficientes estandarizados de la regresión de engagement sobre las variables independientes oscilan entre .169 y .384, lo que quiere decir que estas variables explican entre un 2.86% y un 14.75% de la varianza del engagement. También son significativos todos los pesos de regresión de las dimensiones

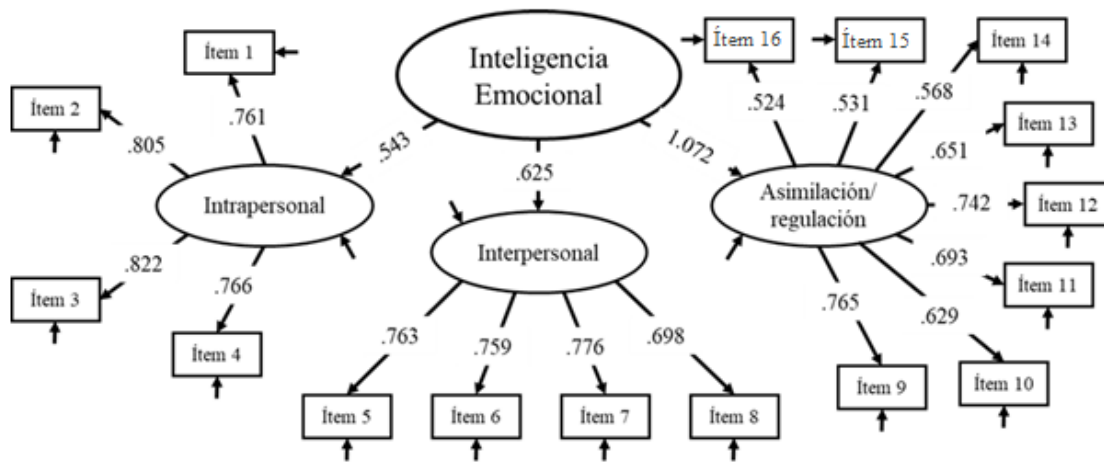
con sus subdimensiones. Hay que señalar que en el modelo de estructura representado en la Figura 17 se observan dos coeficientes estandarizados de regresión que superan el valor de 1 (indicando más del 100% de varianza de una variable explicada por otra, lo cual no tiene sentido lógico). Probablemente esto se deba a la multicolinealidad entre variables independientes, que fácilmente puede ocurrir en un modelo complejo con tantas variables como el que presentamos. Deegan (1978) muestra que la presencia de estos coeficientes con valores superiores a 1 no provoca distorsiones en la estimación de otros coeficientes; además, argumenta que recortar el modelo para eliminar esos coeficientes (o reducir la multicolinealidad) puede llevar a una mala especificación del modelo, que sí puede provocar grandes problemas de interpretación de los datos. Teniendo en cuenta este argumento, que solo ocurre en dos coeficientes, y que se ha usado un método robusto de estimación, mantenemos las variables, aunque no podamos interpretar esos dos coeficientes.

### **6.3.3 Modelos de Medida**

Los modelos de medida de las Tablas 41 a 45, y la Figura 18 (que ilustra gráficamente el modelo de medida de inteligencia emocional para que sirva de modelo visual al lector de cómo sería en las otras variables), muestran coeficientes de regresión significativos para todos los indicadores observables (es decir, ítems). Únicamente un indicador observable mostró un peso menor de .400; todos los demás muestran por tanto saliencia (entendiendo saliencia por una carga factorial lo suficientemente elevada como para reflejar que existe relación entre el factor y el ítem; ver, por ejemplo, Brown, 2015)).

**Figura 18**

Modelo de Medida de Inteligencia Emocional y sus Subdimensiones



Nota. Coeficientes estandarizados de regresión significativos ( $ps < .001$ ).  $N = 443$ .

**Tabla 41**

Modelo de Medida Engagement

Engagement	Ítem N°	$\beta$	
Aspectos positivos	1	.808	
	2	.821	
	3	.795	
	7	.758	
	8	.809	
	9	.822	
	10	.811	
	12	.740	
	13	.563	
	14	.713	
	Tenacidad y constancia	4	.736
		5	.788
		6	.512
		11	.651
16		.602	
	17	.256	

Nota. Coeficientes estandarizados de regresión significativos ( $ps < .001$ ).  $N = 443$ .

**Tabla 42**

*Modelo de Medida Recursos Laborales*

Recursos laborales	Ítem N°	$\beta$
Apoyo y reconocimiento	1	.681
	2	.768
	3	.803
	4	.616
	5	.587
	6	.535
Oportunidades de desarrollo	7	.816
	8	.715
	9	.765
	10	.734
	11	.725
	12	.518
Recursos del centro	13	.650
	14	.649
	15	.685
	16	.530
	17	.599
Organización del trabajo	18	.760
	19	.807
	20	.841
	21	.802
	22	.768
	23	.888
	24	.827
	25	.801
	26	.804
	27	.877
	28	.844
	29	.762
Percepción de condiciones	30	.624
	31	.433
	32	.515
	33	.709
	34	.686
	35	.667
	36	.596

Nota. Coeficientes estandarizados de regresión significativos ( $p < .001$ ).  $N = 443$ .

**Tabla 43**

*Modelo de Medida Inteligencia Emocional*

Inteligencia emocional	Ítem N°	$\beta$
	1	.761
Intrapersonal	2	.805
	3	.822
	4	.766
	5	.763
Interpersonal	6	.759
	7	.776
	8	.698
	9	.765
Asimilación/regulación	10	.629
	11	.693
	12	.742
	13	.651
	14	.586
	15	.531
	16	.524

*Nota.* Coeficientes estandarizados de regresión significativos ( $ps < .001$ ).  $N = 443$ .

**Tabla 44**

*Modelo de Medida Autoeficacia Profesional*

Creencia eficacia	Ítem N°	$\beta$
	1	.524
	2	.670
	3	.622
	4	.663
Competencias transversales	6	.719
	7	.627
	8	.664
	9	.620
	10	.798
	5	.588
Competencias musicales	11	.972
	12	.738
	13	.589
	14	.458

*Nota.* Coeficientes estandarizados de regresión significativos ( $ps < .001$ ).  $N = 443$ .

**Tabla 45**

*Modelo de Medida Resiliencia*

Resiliencia	Ítem N°	$\beta$
	1	.761
	2	.770
	3	.806

*Nota.* Coeficientes estandarizados de regresión significativos ( $ps < .001$ ).  $N = 443$ .

## **CAPÍTULO 7. Discusión**

Una vez presentados los resultados de la investigación (capítulo 6), estamos en condiciones de evaluar e interpretar los mismos en función de los objetivos planteados. Estos fueron: (1) validar psicométricamente los instrumentos empleados en el estudio; (2) describir el perfil de los docentes de música en base a variables de engagement, recursos laborales y recursos personales seleccionados, explorando diferencias y correlaciones de estos en función de variables sociodemográficas; y (3) establecer un modelo estructural para determinar las relaciones existentes entre las variables a estudio siendo el engagement la variable de resultado.

En general, podemos afirmar que nuestros resultados han permitido validar psicométricamente cinco instrumentos relacionados con el bienestar ocupacional con una población de docentes de música. Asimismo, los datos de las variables a estudio nos han permitido describir a este colectivo explorando también las diferencias que pueden existir en variables clave para el perfil profesional. Lo cual nos ha permitido afirmar que existen diferencias significativas, en las variables estudiadas, en función del ámbito de trabajo del docente de música. En cambio, el género, la experiencia laboral y el rol como docente de música no han sido variables significativas. Finalmente, cabe destacar que los resultados se han ajustado al modelo teórico inicial basado en la teoría DRL, que establecía que los recursos personales y laborales influyen en el engagement. El modelo empírico demuestra estas relaciones de forma que estas variables funcionan como un ecosistema, en el que si se modificase una variable tendrían un efecto en las otras.

A continuación, se interpretarán los resultados del estudio siguiendo la secuencia de los objetivos expuestos, comparando los resultados hipotetizados con los obtenidos y relacionando éstos con estudios previos.

### 7.1 Interpretación de Resultados. Objetivo 1: Validar Psicometricamente los Instrumentos Utilizados en el Estudio.

Respecto al primer objetivo, dirigido a analizar la validez psicométrica de los instrumentos de medida de las variables estudiadas, se formularon dos hipótesis: (1) que los instrumentos empleados en el estudio serían válidos y fiables; y (2) que los resultados de los análisis factoriales serían acordes con las dimensiones teóricamente identificadas o con las dimensiones de las escalas originales. En relación con la primera hipótesis, los análisis de fiabilidad y validez de los instrumentos confirmaron que las cinco escalas son válidas y fiables para su aplicación en la población de docentes de música. Y, por tanto, se corrobora la hipótesis planteada. En cambio, respecto a la segunda hipótesis, se obtuvieron resultados mixtos con un instrumento manteniendo la estructura original, dos desviándose de la misma y dos cuestionarios de nueva creación sin estructura previa. Procedemos a discutir esto en detalle.

El **primer instrumento** que se desvió del planteamiento original fue la estructura factorial del UWES-17 empleado para medir el **engagement**. Nuestros datos no coincidieron con el modelo de tres factores de vigor, dedicación y absorción identificados por los autores del instrumento original (Schaufeli et al., 2002). Aunque se forzó el número de factores en los análisis para hacer coincidir las tres dimensiones, la agrupación de los ítems en función de las cargas factoriales no ofreció una solución parsimoniosa ni estable. Además, el análisis paralelo mediante componentes principales tampoco aportó una solución de tres factores. Por ello, se recurrió a la revisión de la literatura, la cual nos ofreció una interpretación teórica suficiente para mantener el modelo de dos factores que fue el que se extraía de nuestros datos.

Algunos estudios previos tampoco han encontrado la estructura de tres factores propuesta por los autores originales. Sonnentag (2003) fue la primera en publicar que no encontró una estructura trifactorial bien definida utilizando el análisis factorial exploratorio. Por ello, decidió utilizar la puntuación total. Posteriormente, más investigaciones optaron por la misma vía, argumentando que el UWES puede ser representado de manera más precisa

y parsimoniosa como una construcción unidimensional (Storm & Rothmann, 2003; Vallières et al., 2017; Wefald & Downey, 2009). De hecho, en el manual de UWES publicado con el fin de difundir detalles psicométricos de la herramienta, Schaufeli y Bakker (2003) recogieron el caso de Sonnentag. Así, en lo que respecta al instrumento UWES-17, se determinó que existe una alta correlación entre las tres dimensiones, y que los elevados valores  $\alpha$  de Cronbach de la escala total, dan soporte a un modelo unidimensional.

Con todo, nuestros resultados sugieren la existencia de dos factores, por lo que tuvimos que volver a consultar la literatura científica para intentar localizar otros estudios que hubiesen utilizado la misma estructura. Encontramos el estudio de Spotón y colaboradores (2012), que optaron por un modelo bifactorial del UWES. Argumentaron que la estructura de dos factores resulta coherente con el modelo de demandas y recursos laborales. Es más, el factor uno nombrado como “recursos del trabajo” y el factor dos como “recursos del trabajador” se corresponden, respectivamente, con los recursos de trabajo y disfrute de la tarea examinadas habitualmente para medir los recursos laborales. La primera dimensión se relacionaría con el contenido y la organización del trabajo, mientras que la segunda se referiría a los niveles de entusiasmo experimentados por el trabajador. En contraste con el trabajo de Spotón y colaboradores (2012), denominamos las escalas de forma diferente pues la distribución de los ítems no era la misma; en otras palabras, las escalas eran diferentes. De esta forma, en este trabajo hemos denominado al primer factor “aspectos positivos relacionados con el trabajo”, ya que los ítems reflejan el placer y la atracción del trabajador en el trabajo (por ejemplo: estoy orgulloso del trabajo que hago; en mi trabajo me siento lleno de energía, etc.); y al segundo factor lo hemos denominado “tenacidad y constancia”, ya que los ítems expresan firmeza, perseverancia de ánimo y el ser pertinaz en un propósito (por ejemplo: soy muy persistente en mi trabajo; estoy inmerso en mi trabajo etc.).

El **segundo instrumento** que no mantuvo la estructura original fue la herramienta para medir la **inteligencia emocional**. En el análisis factorial del WLEIS, los ítems se agruparon en tres factores los cuales no se correspondían con los cuatro que teóricamente se esperaban atendiendo al trabajo original. En concreto, las dimensiones teóricas de “regulación de las emociones” y “uso de las emociones” se agruparon en nuestros datos en torno a un único factor. Nuestra interpretación para esta agrupación es que el contenido de ambas dimensiones tiene una gran semejanza. Por un lado, la regulación de las emociones está relacionada con la capacidad de las personas para regular sus emociones, lo que permite una recuperación más rápida de un malestar psicológico. Y, por el otro lado, el uso de las emociones (también denominada asimilación de las emociones) con la capacidad de los individuos para hacer uso de sus emociones orientándose hacia actividades constructivas y de desempeño personal. Por ello, la interdependencia de las dimensiones de regulación emocional y asimilación emocional es evidente.

No obstante, decidimos revisar la bibliografía para encontrar apoyo para interpretar esta agrupación. A pesar de no encontrar ninguna publicación que describiera un caso similar, recurriendo a los autores del constructo encontramos una explicación. Salovey y Mayer (1997) especificaron que los niveles avanzados de las habilidades implican procesos psicológicos más avanzados y que estos se encuentran más integrados unos con otros. Esta perspectiva también la recogen Extremera y Fernández (2016) al describir el modelo de inteligencia emocional de Salovey Mayer como un modelo secuencial, es decir un modelo procesual en el que cada habilidad se apoya y se retroalimenta de la anterior. Este proceso pondría en práctica, casi al mismo tiempo, todas las habilidades y una vez terminado el proceso se volvería a empezar nuevamente. Además, en la última revisión que los autores hacían del constructo de inteligencia emocional también se explica claramente esta idea: el modelo de cuatro factores describe las áreas de inteligencia emocional para la resolución de problemas y no pretende corresponderse con la estructura factorial del área (Mayer et al., 2016). Por todo ello, estos argumentos nos ofrecieron una interpretación

teórica suficiente para optar por el modelo de tres factores, atendiendo a lo sugerido por el análisis paralelo de componentes principales.

Sobre el **resto de los instrumentos**, recordar que, en el BRCS, instrumento de medida de la **resiliencia**, los análisis factoriales coincidieron con el único factor hallado en el trabajo original. Por último, las escalas de **autoeficacia profesional** y **percepción de recursos laborales** fueron creadas ad hoc para la investigación por lo que no había una estructura previa contrastada empíricamente, aunque sí alcanzaron las dimensiones teóricamente esperadas.

Finalizar destacando la importancia de validar medidas específicas para los docentes de música por dos motivos. Primero, porque los propios instrumentos nos han permitido agrupar a los docentes de música en un colectivo único de estudio. Y, segundo, por la creación de dos nuevos instrumentos específicos de la profesión estudiada.

## **7.2 Interpretación de Resultados. Objetivo 2: Describir y Analizar por Variables Sociodemográficas el Perfil de los Docentes de Música en Base a Engagement, Recursos Laborales y Recursos Personales de Inteligencia Emocional, Autoeficacia y Resiliencia.**

El segundo objetivo se alcanzó en dos pasos. En el primero se describió el perfil del docente de música en activo de la CAV, para lo cual se realizaron los análisis descriptivos de las siguientes variables: el engagement, los recursos laborales, recursos personales (de inteligencia emocional, autoeficacia profesional y resiliencia). En un segundo paso, se exploraron las diferencias y correlaciones de las variables seleccionadas en función de las variables sociodemográficas de ámbito laboral, género, rol como docente de música y experiencia en la profesión. Las hipótesis se plantearon únicamente sobre diferencias y correlaciones, esperando encontrar diferencias o correlaciones significativas en cada una de las variables sociodemográficas seleccionadas.

Los **análisis descriptivos** nos permiten ordenar las variables analizadas en función de la puntuación global obtenida. Así, desde una perspectiva general, podemos señalar que la resiliencia (M 8,01) ha sido la variable que ha obtenido mayor puntuación, seguida de la autoeficacia profesional (M 7,96), inteligencia emocional (M 7,95), engagement (M 7,6) y, percepción de recursos laborales (M 6,8). Creemos que es revelador que los recursos laborales estén en el extremo mínimo y que la resiliencia se encuentre en el otro extremo dado que el afrontamiento resiliente podría ser una estrategia que emplearían los docentes de música que no perciben suficientes los recursos laborales. Esta relación, sin embargo, se estudiará en el objetivo tres a través del modelo de ecuaciones estructurales.

Además, para poder interpretar con mayor precisión estas medias se han utilizado los datos de validación de la escala en la población adulta española en el caso de la inteligencia emocional y las cualidades psicométricas utilizando una base de datos internacional en el caso del engagement (Extremera et al., 2019; Schaufeli & Bakker, 2003). Es importante clarificar que, por supuesto, se adaptaron las puntuaciones para realizar las comparaciones. En el caso de la inteligencia emocional, los profesores de música han puntuado por encima de la población adulta española. En el caso del engagement, estarían en la categoría “alto”, siendo el percentil 75º para esta categoría el límite inferior y 95º el límite superior. En la resiliencia, interpretada según los parámetros definidos por los autores de la escala, los docentes de música están muy cerca de un alto nivel de resiliencia (Limonero et al., 2012). Por último, cabe señalar que no podemos realizar comparaciones con los datos obtenidos de las escalas creadas para este estudio. Sin embargo, podemos observar que la autoeficacia profesional ha sido alta mientras que los recursos laborales han obtenido los peores resultados. Estos resultados están alineados con lo que se ha recogido a nivel teórico en los capítulos del marco teórico: la labor docente es una profesión que está muy vinculada a la vocación, lo que explica el alto grado de autoeficacia y engagement. Asimismo, la inteligencia emocional resulta clave en la profesión, ya que ésta se basa fundamentalmente en las relaciones. Por último, el alto nivel de resiliencia podría estar relacionado con el tratamiento periférico de la disciplina musical en el sistema

educativo y/o con la transformación que está padeciendo actualmente la profesión docente. Por lo que la baja percepción de los recursos laborales reflejaría la escasa capacidad de adaptación de las organizaciones educativas a la transformación educativa y/o una falta de consideración hacia la disciplina musical.

En el segundo paso del segundo objetivo, se exploraron las **diferencias y correlaciones en función de las variables sociodemográficas, en base a engagement, recursos laborales y recursos personales**. Esto nos permitió analizar las diferencias existentes dentro de este colectivo. A continuación, analizaremos las variables una a una.

**Primero**, los análisis de diferencias en función del **ámbito laboral** mostraron que existen diferencias significativas en todas las variables dependientes exploradas, mostrando además diferencias significativas en la práctica totalidad de las comparaciones entre los pares de grupos (post-hoc). En cuanto al tamaño del efecto de estas diferencias, en dos variables se encontraron tamaños medios (engagement y recursos laborales) y en las tres de recursos personales de tamaño bajo (inteligencia emocional, autoeficacia profesional y resiliencia). Como establecimos en el capítulo tres del marco teórico, las diferencias entre los distintos ámbitos educativos son notables, siendo distinto el marco regulatorio, las condiciones y las características que los determinan. Por ello, era esperable encontrar diferencias significativas, como ha sido el caso. Así, atendiendo al ámbito laboral, hemos encontrado el mismo patrón en las cinco variables dependientes, siendo este: las medias en educación superior son más altas, seguidas por las de educación general y régimen especial. Esto nos lleva a pensar que las condiciones que se establecen en la legislación educativa<sup>76</sup> en estos ámbitos laborales influyen en el patrón observado. Por ejemplo: las enseñanzas elementales de música que se

---

<sup>76</sup> Los estudios musicales que se imparten en las escuelas de música y academias se rigen por la LOGSE (1990); los estudios de conservatorio y estudios superiores de música por la LOE (2006); los estudios universitarios por la LOU (2007), si bien se está trabajando en la elaboración de una nueva ley, LOSU; por último, lo estudios de educación primaria, secundaria y bachillerato por la LOMLOE (2020).

imparten en los conservatorios están plenamente delegadas en las comunidades autónomas, lo cual supone la no expedición de títulos académicos oficiales; aún está por definir el alcance profesional de las enseñanzas profesionales de música y no tienen cabida en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, etc.. A esto añadiríamos que el reconocimiento social coincide con el orden hallado, existiendo un mayor reconocimiento para el profesorado universitario que para el profesorado de régimen especial (Pérez & Rodríguez, 2013), algo que también ocurriría con la implicación y motivación del alumnado (Tüysüz et al., 2010).

**Segundo**, en cuanto a la variable de **género** solo se encontraron diferencias significativas en el engagement, donde las mujeres han puntuado de forma más elevada que los hombres. Schaufeli y Bakker (2013) al publicar el manual con detalles psicométricos de medida de engagement señalaron que los hombres presentan un puntaje significativamente más alto que las mujeres. Por lo tanto, al principio se consideró que los resultados de nuestra investigación no se ajustaban a las investigaciones previas. No obstante, los autores del manual también señalaron que, aunque las diferencias son estadísticamente significativas, carecen de aplicación práctica, ya que la diferencia del puntaje medio es mucho menor que una desviación estándar. Por ello, dado que los niveles medios de engagement en función del género no difieren mucho entre hombres y mujeres, los autores decidieron no calcular puntajes normativos específicos para cada género. Este argumento está claramente alineado con los datos de nuestra investigación, siendo la diferencia entre ambas medias mucho menor que la desviación estándar. Sin embargo, según nuestros datos, las mujeres han sido las que mayor engagement han reportado. Se debe observar que esto puede ser debido al desequilibrio de la muestra obtenida, ya que aún hoy la enseñanza sigue siendo profesión femenina (Avendaño et al., 2021). De las variables dependientes que no resultaron significativas, queremos detenernos en la inteligencia emocional dado que es habitual que la mujer tenga una puntuación más alta (Extremera et al., 2019). El resultado obtenido en nuestra investigación no sigue la pauta

habitual siendo por ello sorprendente, sobre todo teniendo en cuenta que la muestra está desequilibrada hacia el género femenino.

**Tercero**, basándonos en la literatura previa (Aróstegui, 2013; Jorquera & Duque, 2013; Touriñán & Longueira, 2010), postulamos que el **rol del docente de música** podía influir en el engagement y, por ende, era interesante explorar la existencia de relaciones en esta variable y en el resto de nuestras dependientes. Sin embargo, los análisis realizados muestran que hemos de rechazar nuestra hipótesis. Una de las hipótesis para este resultado es la propia distribución de los participantes en cuanto al rol docente dado que los datos muestran una centralización marcada lo cual podría haber afectado a nuestros resultados. Es decir, los participantes no se han situado en los polos de la escala dada la amplitud de las posibilidades de respuesta, lo que habría influido a los resultados hallados.

**Cuarto**, en cuanto a la variable de **experiencia como docente de música**, los resultados indican que existe una única correlación significativa con la resiliencia, aunque de un tamaño bajo. Parece, por tanto, que los años de experiencia permiten hasta cierto punto adaptarse a situaciones nuevas y difíciles. Estos análisis se llevaron a cabo con la idea de que la experiencia influiría en los recursos personales, hipotetizando en que el grado adquirido por los años de docencia podrían incidir en estas variables. No obstante, no nos consta de investigación previa que asocie la experiencia como docente de música a las variables exploradas. Esto nos lleva a revalorizar la importancia de la formación permanente, ya que por el hecho de trabajar más años como docente no se desarrollan más las variables personales estudiadas, que, como se mostrará más adelante, son significativas con relación al engagement.

En suma, sobre el objetivo dos se puede concluir que hemos podido describir e identificar variables sociodemográficas que tienen efectos diferenciales en el engagement, recursos laborales y recursos personales. Con el tercer objetivo ampliaremos nuestro conocimiento sobre la relación entre las variables.

### **7.3 Interpretación de Resultados. Objetivo 3: Analizar las Relaciones Existentes entre las Variables a Estudio, Teniendo a Engagement como Variables de Resultado.**

Finalmente, se analizaron las relaciones establecidas entre las variables de recursos laborales y personales (de inteligencia emocional, autoeficacia profesional y resiliencia) con el engagement. El objetivo se dirigió a investigar si el engagement reportado por los docentes de música está influido por los recursos mencionados. Las relaciones entre estas variables se estimaron a través de un modelo de ecuaciones estructurales. Se postularon dos hipótesis asociadas al modelo planteado: (1) el engagement estaría influido positiva y significativamente por los recursos laborales, inteligencia emocional, autoeficacia profesional y resiliencia; y (2) las variables independientes de recursos personales y laborales estarían correlacionadas entre sí.

Desde la perspectiva de la psicología positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), a partir de la teoría DRL (Bakker & Demerouti, 2013b, 2017) y el análisis de los perfiles de los docentes de música, se seleccionaron las variables independientes y se definieron las relaciones entre las mismas. Para su interpretación se ha tenido en cuenta que (1) la modelización de ecuaciones estructurales se fundamenta en relaciones en las que la variación de una variable provoca un cambio en otra variable; (2) la fuerza y la convicción de la investigadora para asumir las relaciones entre variables no descansa en los métodos analíticos seleccionados, sino en la justificación teórica del modelo; y, (3) la estimación de los parámetros no demuestra la existencia de la causalidad, ya que estos modelos utilizan estudios de tipo correlacional, en los que sólo se observa la magnitud de variación de las variables (Fernández, 2004; Ruiz et al., 2010).

Por lo tanto, el objetivo principal del modelo de ecuación estructural fue predecir la magnitud de engagement de los docentes de música a partir de recursos laborales y personales. El modelo plantea cuatro variables predictoras: recursos laborales, inteligencia emocional, autoeficacia profesional y resiliencia -estos tres últimos pertenecientes a recursos personales. Asimismo, se analizó si los predictores seleccionados estaban positiva y significativamente relacionados entre sí.

El modelo planteado mostró unos valores apropiados de bondad de ajuste. Interpretando la magnitud y el signo de los parámetros estimados, los resultados muestran que las variables predictoras seleccionadas tienen un efecto positivo sobre el engagement. De esta manera, una mayor percepción de los recursos laborales y recursos personales de inteligencia emocional, autoeficacia y resiliencia generan un mayor nivel de engagement. Los recursos laborales son el predictor con mayor efecto, seguido de la resiliencia, la inteligencia emocional y la autoeficacia profesional. Los porcentajes de varianza explicada en el engagement por cada escala son los siguientes: recursos laborales 14,75%, resiliencia 6,6%, inteligencia emocional 3,8% y autoeficacia 2,86%. Por lo tanto, con los predictores utilizados se puede explicar entre un 2,86% (autoeficacia profesional) y un 14,75 % (recursos laborales) de la variabilidad del engagement. Asimismo, cabe señalar que los predictores seleccionados se relacionan positiva y significativamente entre sí. Por tanto, podemos afirmar que se pueden mantener las dos hipótesis asociadas a este objetivo.

A continuación, se interpretará la varianza explicada de cada una de las variables predictoras, ordenadas de menor a mayor grado de esta.

En primer lugar, interpretaremos la **relación entre autoeficacia y engagement**. Basándonos en la literatura previa (Salanova et al., 2005; Salanova & Schaufeli, 2004; Ventura et al., 2006, 2015), seleccionamos la autoeficacia profesional como variable predictora del engagement y la incluimos en nuestro modelo. Consideramos importante seguir las recomendaciones de Bandura (2006) y adecuar la autoeficacia al ámbito profesional. Para ello, tomamos como referencia las investigaciones llevados a cabo por la autora Carrillo con relación al perfil de los docentes de música (Carrillo, 2015; Carrillo & Vila, 2012) y adaptamos a nuestra población.

La investigación previa muestra que las personas con una alta autoeficacia interpretan las demandas, obstáculos o amenazas en el trabajo como retos, lo cual

significa que perciben cierto control frente a las tareas a realizar. Esta percepción ayuda a percibir el trabajo como una experiencia estimulante y enérgica, sintiéndose capaces de hacer frente a nuevas exigencias e invertir esfuerzo, pues perciben el trabajo como algo retador, lleno de significado y propósito, y sienten satisfacción al realizar las tareas (Ventura et al., 2006).

En nuestra investigación la autoeficacia se ha situado en el cuarto y último lugar, como variable poco influyente en el engagement del docente de música. Sin embargo, debemos tener en cuenta su influencia que, aun siendo pequeña, ha sido manifestada en el engagement. Este hecho nos hace pensar que para futuras investigaciones sería recomendable otro enfoque respecto a esta variable. Por ejemplo, Mérida-López y sus colaboradores (2020) han identificado la importancia de la autoeficacia como variable moderadora entre la inteligencia emocional y el engagement del maestro.

En segundo lugar, en lo que respecta a la relación **entre inteligencia emocional y engagement**, es importante enfatizar que se seleccionó el constructo de inteligencia emocional como recurso personal clave que contribuye a mejorar el bienestar y el desempeño docente (Vesely et al., 2013). Prueba de ello es que existen numerosas investigaciones que avalan los beneficios de la inteligencia emocional en el contexto docente (Álvarez-Ramírez et al., 2017; Extremera, Mérida-López, et al., 2019; Guillén Rojas, 2007; Mérida-López, Extremera, & Sánchez-Álvarez, 2020; Mérida-López, Extremera, Quintana-Orts, et al., 2020; Pena & Extremera, 2012).

Nuestros datos van en la misma dirección habiendo encontrado esta relación de forma significativa y de un tamaño bajo. El hecho de que se haya situado en el tercer lugar como variable influyente en el engagement del docente de música indica que, aun no teniendo el peso de las otras, sí tiene una relación con la misma. Por este motivo, concluimos que es conveniente introducir programas de formación en inteligencia emocional en los programas de formación del profesorado y/o formación permanente ya que esta engloba habilidades para percibir, utilizar, comprender y regular las propias emociones y las de otros (Bisquerra, 2005; Bisquerra & Garcia, 2018; Romero & de Dios, 2012). Estas

capacidades son especialmente importantes para el óptimo desempeño del trabajo de un docente, el cual se basa principalmente en las habilidades de relación, resolución de conflictos, comunicación efectiva, gestión emocional etc.(Cejudo & López-Delgado, 2017).

En tercer lugar, en lo que respecta a la **relación entre la resiliencia y el engagement** los resultados fueron significativos y de un tamaño medio. El afrontamiento resiliente ha mostrado ser un recurso de los docentes con influencia sobre sus niveles de burnout o de engagement (Bermejo-Toro et al., 2016; Graziera et al., 2021; Parker et al., 2012). En efecto, la teoría DRL establece que, frente a desafíos, los recursos se vuelven particularmente importantes para el funcionamiento psicológico positivo. Así, el afrontamiento resiliente o la flotabilidad cotidiana tiene relevancia y proporciona una forma alternativa de comprender cómo los docentes superan la adversidad en el trabajo. Los resultados muestran que la capacidad de los docentes para manejar la adversidad tiene significancia en el nivel del engagement, lo que permite experimentar un mayor bienestar. Tal y como los datos han constatado, la resiliencia ha sido la variable más importante de las variables personales seleccionadas. Esto puede ser debido al carácter periférico que tiene la educación musical en el sistema educativo, por lo que en la profesión del docente de música se requiere este recurso para ser capaz de manejar los desafíos y la adversidad en el trabajo.

En cuarto lugar, explicaremos la **relación entre los recursos laborales y el engagement**. Los recursos laborales han sido, con diferencia, la variable que ha explicado más varianza del engagement. Dentro de la teoría DRL, existen numerosos estudios que han analizado el engagement y su relación con los recursos laborales (Bakker et al., 2011; Cornejo Chávez & Quiñónez, 2007; Moreno, 2011; Vera et al., 2012). Sin embargo, debemos recordar que el modelo DRL se caracteriza por ser un modelo flexible y parsimonioso, capaz de integrar y/o adecuarse a un amplio rango de demandas y recursos potenciales (Bakker &

Demerouti, 2013b, 2017). De esta manera, el modelo DRL no supone una relación exhaustiva de variables. Además, muchas variables presentes en una categoría (demanda o recurso) se pueden encuadrar en otras, dependiendo del contexto y perfil profesional (INSST, 2021). Por ello, se decidió crear una herramienta específica para medir los recursos laborales de los docentes de música.

Los hallazgos se ajustan a las investigaciones consultadas (Bermejo-Toro et al., 2016; Vicente & García, 2019) y con la teoría DRL en la que se ha basado (Bakker & Demerouti, 2013b, 2017). No obstante, en el contexto del modelo estructural elaborado en esta investigación, podemos identificar en los docentes de música que los recursos laborales son más importantes para explicar el engagement que los recursos personales seleccionados. Por lo tanto, a la luz de estos resultados podemos afirmar que, además de los recursos personales (tan en boga últimamente), los recursos laborales son fundamentales y necesarios para el engagement del docente de música.

Sin embargo, antes de finalizar con el tercer y último objetivo, es preciso observar que la posición de los recursos laborales como variable que más peso tiene con el engagement se puede deber a que los mismos se han agrupado en una única variable. Por el contrario, los recursos personales se han relacionado de forma separada con el engagement. Cabe destacar que esta decisión se tomó en base a los estudios analizados, en los que las variables personales se relacionan de forma independiente con el engagement. Asimismo, se debe precisar que cada constructo ha tenido su propia trayectoria y cuenta con sus propios instrumentos de medición. En una próxima investigación se podría indagar qué resultados se obtienen si se agrupan recursos personales.

#### **7.4 Limitaciones del Estudio**

Existen varias limitaciones en este estudio. En primer lugar, la muestra se obtuvo por conveniencia. Esta técnica de muestreo no es probabilística ni aleatoria por lo que no es representativa de la población y no garantiza la generalización de los resultados y conclusiones de este estudio a la totalidad de los docentes de música.

En segundo lugar, debemos citar la naturaleza transversal de la investigación. El carácter transversal del estudio no permite extraer conclusiones sobre las relaciones causales. Por lo que en el futuro se deberían replicar los hallazgos de este estudio con diseños experimentales y longitudinales lo que nos permitiría establecer relaciones causales entre las variables examinadas.

En tercer lugar, nuestros datos son autoreportados por lo que pueden estar afectados por la deseabilidad social y la falta de fiabilidad en la respuesta de los participantes. Futuras investigaciones, podrían utilizar otras técnicas más objetivas de recogida de datos. Por ejemplo, entrevistas, diarios de seguimiento, combinación de medidas de auto-informe y pruebas de desempeño, evaluadores externos, etc.

En cuarto lugar, la decisión de unificar las escalas a una escala de tipo Likert de 0 a 10 se puede interpretar como una limitación. Al tomar esta decisión fueron varios los argumentos empleados (entre otros, el aumento de la sensibilidad de la escala, facilitar la respuesta de los destinatarios, etc.) fundamentados en la literatura científica (Bisquerra & Pérez-Escoda, 2015). Sin embargo, los análisis psicométricos de engagement e inteligencia emocional nos han mostrado que los análisis factoriales no aportan el mismo número de factores que las escalas originales (aunque han mostrado un alto grado de validez y fiabilidad), lo que ha dificultado la comparación con otros estudios.

Por último, no debemos olvidar que la crisis sanitaria alcanzó de lleno la primera fase de recogida de datos de esta investigación, teniendo que añadir en la segunda fase una nota al cuestionario para ayudar a situar al participante en la situación pre-pandemia. Si bien en esta segunda fase de refuerzo de recogida de datos se incorporaron dos preguntas cualitativas para preguntar sobre el impacto de la pandemia en la enseñanza musical, éstas no se han analizado, debido a que las respuestas no han sido suficientes. No es de extrañar que, tras responder a tantas preguntas, los participantes llegasen agotados y dejaran al margen las preguntas que no eran obligatorias, pasó lo mismo con el apartado de aportaciones libres.

### 7.5 Implicaciones Prácticas del Estudio

A continuación, presentamos las implicaciones prácticas de esta investigación. En primer lugar, es importante enfatizar el valor de haber integrado en una única investigación a todos los docentes de música, independientemente de su nivel de impartición, ámbito de trabajo, itinerario formativo etc. Como se ha señalado anteriormente, esta fortaleza adquiere valor con relación a dos aspectos. Por un lado, contribuye a visibilizar el perfil del docente de música relegado a un plano secundario en el sistema educativo (tal y como se ha recogido en el capítulo 3). Y, por otro lado, desde un planteamiento global e integrador, considerar a los docentes de música como un conjunto único de profesionales que contribuye a crear una conciencia e identidad en la que los perfiles de docentes de música se agrupan desde la permeabilidad y complementariedad, pero también desde la correspondencia de condiciones y obligaciones.

En segundo lugar, tener una perspectiva general nos ha permitido hablar empíricamente de las diferencias y elementos comunes que unen a los docentes de música tanto a nivel teórico como empírico. Por ejemplo, a nivel teórico se ha observado que las escuelas de música y los estudios elementales del conservatorio se encuentran en condiciones legislativas similares. A nivel empírico, los datos nos muestran que los docentes de estudios superiores han puntuado más alto en todas las variables, seguido por los docentes de enseñanzas generales, y finalmente, situándose los docentes de régimen especial.

En tercer lugar, se debe destacar el número de variables estudiadas y su adaptación y/o creación para su uso con el colectivo de docentes de música. Estas variables han permitido describir y reflexionar sobre el bienestar ocupacional del docente de música. Asimismo, desde una perspectiva práctica, se ha analizado su influencia en el bienestar ocupacional del docente de música. Esta evidencia nos ha ayudado a definir cuáles son las variables protectoras o potenciadoras del bienestar ocupacional. Estos hallazgos nos ayudarán a proyectar las futuras líneas de investigación.

En cuarto lugar, debemos poner en valor el compromiso de transferencia del conocimiento adquirido en el proceso de investigación. A los profesores de música que respondieron al cuestionario, se les ofreció la posibilidad de recibir un informe personalizado de investigación. En dicho informe se recogieron las medias aritméticas de todas las respuestas obtenidas, junto con las medias de las respuestas individuales.

Asimismo, dado que el acceso a la muestra fue posible por las direcciones de los centros, se ofreció la posibilidad de solicitar un informe general sobre la investigación. Esta opción también podía ser elegida por los docentes de música. En este informe, una vez finalizada la investigación, se recogieron los datos más significativos del mismo, remitiéndose a los solicitantes.

Por último, quinto lugar, al estar actualmente sumergidos en una reforma legislativa, consideramos que este estudio puede ser válido para reflexionar sobre la definición de los perfiles de los docentes de música dentro del sistema educativo y diseñar su formación permanente adecuando a sus necesidades. Para ello, por un lado, abogamos por garantizar la complementariedad de los distintos perfiles, identificando para cada uno su espacio, pero garantizando la correspondencia entre los mismos. Y, por otro, reconocemos como variables clave las fortalezas y aspectos positivos del trabajador.

## **7.6 Futuras Líneas de Investigación**

En lo que respecta a posibles futuras líneas de investigación queremos enfatizar tres. Primero, nuestro estudio no ha explorado el efecto de una de las variables recientemente añadida a la teoría DRL, el job crafting. Consideramos que sería valioso incorporar esta variable a futuros estudios dada su relevancia en DRL y su posible influencia moderadora sobre el engagement. Además, sería necesario estudiar las demandas tal y como se conceptualizan en la teoría DRL para interpretar su influencia en el deterioro de la salud o la intención de rotar. Segundo, nuestro campo de investigación también se beneficiaría si se incorporaran factores sociodemográficos o variables relacionadas con el trabajo de los docentes de

música, tales como estudios previos de los docentes de música, edad, titularidad del centro en el que trabajan, número de alumnos, porcentaje de jornada laboral, etc., para comprobar si afectan a las relaciones entre las variables estudiadas. Por último, tercero, sería interesante realizar futuros estudios para replicar nuestros resultados. Para ello, como comentamos anteriormente, se pueden realizar futuras investigaciones de índole más experimental o longitudinal.

### **7.7 Conclusión**

En suma, los hallazgos expuestos aportan evidencia empírica a la literatura sobre el colectivo docente de música y su bienestar ocupacional; un área con muy poca investigación previa. Este trabajo amplía el conocimiento actual sobre el marco que regula estas enseñanzas y sobre recursos personales y laborales, aplicando la teoría DRL a la profesión del docente de música. Entendemos que los resultados pueden servir como un punto de partida para el desarrollo de estrategias prácticas que tengan como objetivo incrementar el engagement de los docentes de música. Una vía fructífera para aumentar sería adoptar programas tanto para el profesorado como para las organizaciones. Estos hallazgos preliminares sugieren que los equipos directivos de las escuelas deberían prestar atención a los recursos laborales que tienen disponibles en los centros para los docentes y, a su vez, encargarse de diseñar programas para promover el engagement de los profesores potenciando los recursos personales de resiliencia, inteligencia emocional y autoeficacia. En el marco de la legislación, habría que reflexionar hacia qué modelos de educación musical queremos avanzar y con qué perfiles de docentes de música para actuar en consecuencia.



## REFERENCIAS

- Álvarez-Ramírez, M. de los R., Pena Garrido, M., & Losada Vicente, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19356>
- Antonio-Agirre, I., Esnaola Etzaniz, I., & Rodríguez-Fernández, A. (2017). La medida de la inteligencia emocional en el ámbito psicoeducativo. *La Medida de La Inteligencia Emocional En El Ámbito Psicoeducativo*, 88(88), 53–64.
- Aróstegui, J. L. (2011). Por un currículo contrahegemónico: de la educación musical a la música educativa\*. *Revista Da ABEM*, 19(25), 19–29.  
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/187/119>
- Aróstegui, J. L. (2013). El desarrollo de la identidad profesional del profesorado: el caso del especialista de música. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 78(27,3), 145–159. <https://doi.org/10.1002/bdm.565>
- Arriaga-Sanz, C., De Alba-Eguíluz, B., & Cabedo-Mas, A. (2019). La importancia de la colaboración entre profesorado de música de diferentes entornos: Un estudio de caso en el ámbito formal y no formal. *Musica Hodie*, 19, 1–16.  
<https://doi.org/10.5216/mh.v19.51402>
- Avendaño, W. R., Pabón, C. A., & Maldonado, E. A. (2021). Concepciones sobre la profesión docente y su influencia en la formación de maestros. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 174–185.
- Bakker, A. B. (2014). The Job Demands-Resources Questionnaire. In *Work and Wellbeing: Wellbeing: A Complete Reference Guide*. (Erasmus Un, pp. 1–28). <https://doi.org/doi:10.1002/9781118539415.wbwell019>
- Bakker, A. B., & Costa, P. L. (2014). Chronic job burnout and daily functioning: A theoretical analysis. *Burnout Research*, 1(3), 112–119. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.04.003>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art.

- Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.  
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–223.  
<https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013a). Journal of Work and Organizational Psychology. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(2), 45–50.  
<https://doi.org/10.5093/tr2013a7>.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013b). La teoría de las demandas y los recursos. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 29, 107–115. <https://doi.org/10.5093/tr2013a7>.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands – Resources Theory : Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement: The JD–R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Xanthopoulou, D. (2011). Cómo los empleados mantienen su engagement en el trabajo? *Ciencia & Trabajo*, 13(41), 135–142.
- Bakker, A. B., & Oerlemans, W. G. M. (2011). Subjective well-being in organizations. *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship*, 178–189.  
<https://doi.org/10.13140/2.1.1145.4723>
- Bakker, A. B., Rodríguez-Muñoz, A., & Derks, D. (2012). La emergencia de la psicología de la salud ocupacional positiva. *Psicothema*, 24(1), 66–72.
- Bakker, A. B., & Sanz-Vergel, A. I. (2013). Weekly work engagement and flourishing: The role of hindrance and challenge job demands. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 397–409. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2013.06.008>
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, 22(3), 187–200.  
<https://doi.org/10.1080/02678370802393649>

- Bakker, A. B., & Wang, Y. (2020). Self-undermining behavior at work: Evidence of construct and predictive validity. *International Journal of Stress Management*, 27(3), 241–251.  
<https://doi.org/10.1037/str0000150>
- Balbona, D., & Begega, S. (2020). el Bienestar Ocupacional: delimitación conceptual y variables clave de su desarrollo. *Revista Espanola de Sociologia*, 29(2), 307–324.  
<https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.17>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>
- Bandura, A. (2006). Guide to construction of self-efficacy scales. In *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 307–337).
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136.  
<https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bandura, A. (2019). Applying Theory for Human Betterment. *Perspectives on Psychological Science*, 14(1), 12–15. <https://doi.org/10.1177/1745691618815165>
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical manual* (Multi-Hea).
- Bar-On, R. M. (2006). El modelo de Bar-On de Inteligencia Emocional-Social. *Psicothema*, 18(1), 13–25.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040&info=resumen&idioma=SPA>
- Bar-On, R. M. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54–62.  
<https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Barbier, M., Hansez, I., Chmiel, N., & Demerouti, E. (2013). Performance expectations,

- personal resources, and job resources: How do they predict work engagement?  
*European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(6), 750–762.  
<https://doi.org/10.1080/1359432X.2012.704675>
- Baruth, K. E., & Carroll, J. J. (2002). A formal assessment of resilience: The Baruth Protective Factors Inventory. *The Journal of Individual Psychology*, 58(3), 235–244.
- Baumeister, R. F., & Learly, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497–529.
- Beausaert, S., Froehlich, D. E., Riley, P., & Gallant, A. (2021). What about school principals' well-being? The role of social capital. *Educational Management Administration and Leadership*. <https://doi.org/10.1177/1741143221991853>
- Belletich Ruiz, O., Rodríguez Wilhelmi, M., & Ángel Alvarado, R. A. (2016). La educación musical en la formación básica en España. El problema de la dispersión curricular. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55(2), 158–170.  
<https://doi.org/10.4151/07189729-VOL.55-ISS.2-ART.454>
- Berbel, N., & Díaz, M. (2014). Educación formal y no formal. Un punto de encuentro en educación musical. *Aula Abierta*, 42(44), 7–14.  
<https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.12.001>
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: personal and job resources involved in teacher burnout and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1005006>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). La competencias emocionales. *Educacion XXI*, 10, 61–82.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar* (Praxis).
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 95–114.  
<https://doaj.org/article/eb2ff23e378845e185dc999b832fa137>
- Bisquerra, R., & Garcia, E. (2018). La educación emocional requiere formación del

- profesorado. *Participación, Educación Emocional y Convivencia*, 5(8), 15–27.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82. <https://doi.org/doi: 10.5944/educxx1.1.10.297>
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *Revista de Innovación e Investigación En Educación*, 8(July), 129–147. <https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2.828>
- Bisquerra, R., Pérez-González, J. C., & Navarro, E. G. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Síntesis.
- Block, J., & Kremen, A. M. (1996). IQ and ego-resiliency: conceptual and empirical connections and separateness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 349.
- Bonanno, G. A., & Diminich, E. D. (2013). Annual research review: Positive adjustment to adversity - Trajectories of minimal-impact resilience and emergent resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 54(4), 378–401. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12021>
- Bouman, A. M., Te Brake, H., & Hoogstraten, J. (2002). Significant effects due to rephrasing the Maslach Burnout Inventory's personal accomplishment items. *Psychological Reports*, 91, 825–826.
- Boyatzis, R. E., & Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical Note* (The Hay/Mc).
- Britt, T. W., Shen, W., Sinclair, R. R., Grossman, M. R., & Klieger, D. M. (2016). How much do we really know about employee resilience? *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 378–404. <https://doi.org/10.1017/iop.2015.107>
- Brown, S. P., & Leigh, T. W. (1966). A new look at psychological climate and its relationship to job involvement, effort, and performance. *Journal of Applied Psychology*, 81, 358–368.
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (Guilford p).
- Bryan, C., O'Shea, D., & Macintyre, T. (2019). Stressing the relevance of resilience: A

- systematic review of resilience across the domains of sport and work. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 1, 12(1), 70–111.
- Carrillo, C. (2015). Competencias profesionales del profesorado de música: Fundamentación teórica y análisis. *Revista Internacional De Educación Musical*, 3, 11–21. <https://doi.org/10.12967/RIEM-2015-3-p011-021>
- Carrillo, C., & Vila, M. (2012). Las competencias profesionales del profesorado de música: Opiniones de una muestra de docentes. *Cultura y Educacion*, 24(3), 319–335. <https://doi.org/10.1174/113564012802845668>
- Cavanaugh, M. A., Boswell, W. R., Roehling, M. V., & Boudreau, J. W. (2000). An empirical examination of self-reported work stress among U.S. managers. *Journal of Applied Psychology*, 85(1), 65–74. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.1.65>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29–36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers' Psychological Functioning in the Workplace: Exploring the Roles of Contextual Beliefs, Need Satisfaction, and Personal Characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. <https://doi.org/10.1037/edu0000088>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new Resilience scale: The Connor-Davidson Resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Contreras, F., & Esguerra, G. (2006). Psicología positiva: una nueva perspectiva en psicología. Positive psychology: A new perspective in psychology. *Diversitas. Perspectivas En Psicología*, 2(2), 311–319. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-99982006000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=es](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-99982006000200011&lng=pt&nrm=iso&tlng=es)
- Cornejo Chávez, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad*,

- Eficacia y Cambio En Educación*, 5(5), 75–80.
- Corrigan, P. W., Salzer, M., Ralph, R. O., Sangster, Y., & Keck, L. (2004). Examining the factor structure of the recovery assessment scale. *Schizophrenia Bulletin*, 30(4), 1035.
- Crawford, E. R., LePine, J. A., & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834–848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The Psychology of Optimal Experience. In *Harper & Row*. <https://doi.org/10.2307/258925>
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation: The Internal Affective Determinants of Behavior*. Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134.
- Delhom, I., Satorres, E., & Meléndez, J. C. (2020). Can We Improve Emotional Skills in Older Adults? Emotional Intelligence, Life Satisfaction, and Resilience. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 113–139. <https://doi.org/10.4135/9781446221211.n11>
- Demerouti, E., Le Blanc, P. M., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., & Hox, J. (2009). Present but sick: A three-wave study on job demands, presenteeism and burnout. *Career Development International*, 14(1), 50–68. <https://doi.org/10.1108/13620430910933574>
- Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Díaz, M. (2004). La música en la educación primaria y en las escuelas de música: La necesaria coordinación. *Revista Electrónica Complutense de Investigación En Educación Musical*, 1, 1–14. <http://search.proquest.com/docview/753589726?accountid=34489%5Cnhttp://atoz.ebsco.com/titles.asp?lang=&lang.subject=&lang.menu=&KW=&sid=258657917&id=1811&SF=Titles&ST=Contains&cmdSearchSubmit=BuscarRevista+Electrónica+Complutense+de+Investigación+en+Educa>

- Duran, M. A., Extremera, N., Montalbán, F. M., & Rey, L. (2005). Engagement y Burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 21, 145–158.
- Elliot, D. J. (2005). Introduction. In O. U. Press (Ed.), *Praxial music education: reflections and dialogues* (pp. 2–18).  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=T7Og8KV3LpAC&oi=fnd&pg=PR11&dq=+INTRODUCTION+Praxial+Music+Education+:+Reflections+and+Dialogues:+Reflections+and+Dialogues&ots=gFDIRLSK17&sig=uip\\_LpBNQZkqFXZaotFABkegm9o#v=onepage&q=INTRODUCTION+Praxial+Music+Ed](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=T7Og8KV3LpAC&oi=fnd&pg=PR11&dq=+INTRODUCTION+Praxial+Music+Education+:+Reflections+and+Dialogues:+Reflections+and+Dialogues&ots=gFDIRLSK17&sig=uip_LpBNQZkqFXZaotFABkegm9o#v=onepage&q=INTRODUCTION+Praxial+Music+Ed)
- Escamila, A. (2014). *Inteligencias múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula* (Grao (ed.); Vol. 45).
- Escoda, N. P. (2016). Cuestionario del GROPE para la evaluación de la competencia emocional (CDE). In *Inteligencia emocional y bienestar II: Reflexiones, experiencias profesionales e investigación* (Universida, pp. 690–705).
- Estrada, A. X., Severt, J. B., & Jiménez-Rodríguez, M. (2016). Elaborating on the conceptual underpinnings of resilience. *Industrial and Organizational Psychology*, 9(2), 497–502.  
<https://doi.org/10.1017/iop.2016.46>
- Ewat, C., Jorgensen, R., Suchday, S., Chen, E., & Matthews, K. (2002). No Title. *Measuring Stress Resilience and Coping in Vulnerable Youth: The Social Competence Interview*, 14(3), 339–352.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación*. Grupo 5.
- Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Gómez, M. (2019). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educativa: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de La Educación*, 4(9), 74–97.
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the spanish version of

- the wong law emotional intelligence scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31(1), 94–100.  
<https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Fernández-Berrocal, P., Cabello-González, R., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., & Salguero, J. M. (2015). *Test de inteligencia emocional de la fundación Botín para la infancia (TIEFBI)* (Fundación).
- Fernandez-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., & Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 20(1), 5–13.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Palomera, R., Ruiz-Aranda, D., & Salguero, J. M. (2015). *Test de inteligencia emocional de la fundación Botín para adolescentes (TIEFBA)* (Fundación).
- Fernández-Berrocal, P., Mestre Navas, J. M., Extremera Pacheco, N., & Guil Bozal, M. del R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36(2), 209–228.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1199044>
- Fernández Berrocal, P., & Extremera Pacheco, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59–78.  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1302357>
- Fernández, V. (2004). *Relaciones encontradas entre las dimensiones de las estructuras organizativas y los componentes del constructo capacidad de absorción: El caso de empresas ubicadas en el territorio español*. Universitat Politècnica de Catalunya.
- Fletcher, D., & Sarkar, M. (2013). Psychological resilience: A review and critique of definitions, concepts, and theory. *European Psychologist*, 18(1), 12–23.  
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000124>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>

- Fredrickson, B. L. (2003). The value of positive emotions: The emerging science of positive psychology is coming to understand why it's good to feel good. *American Scientist*, 91(4), 330–335. <https://doi.org/10.1515/9781614513735>
- Frías, A.-S. (2007). El currículo escolar y la descentralización educativa en España. *Revista de Educación*, 343, 199–221. [http://www.revistaeducacion.mec.es/re343\\_10.html](http://www.revistaeducacion.mec.es/re343_10.html)
- Friborg, O., Hjemdal, J., Rosenvinge, J., & Martinussen, M. (2003). A new rating scale for adult resilience: What are the central protective resources behind healthy adjustment? *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 12(2), 65–76.
- García, M. C. (2003). Inteligencia Emocional: Estudiando otras perspectivas. *Revista de Educación, Cultura y Sociedad*, 4, 143–148.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Basic Book).
- Gil-Monte, P. R. (2012). Riesgos psicosociales en el trabajo y salud ocupacional. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 29(2), 237–241.
- Gil, G. (2010). La resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar. *El Guiniguada*, 19(19), 27–42.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence* (Bantam Boo).
- Grazia, H., Collie, R., & Martin, A. (2021). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating Teacher Resilience* (Springer). [https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_14](https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14)
- Guillén Rojas, N. (2007). Implicaciones de la Autoeficacia en el rendimiento deportivo. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 21–32.
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B., & Ahola, K. (2008). The job demands-resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work and Stress*, 22(3), 224–241. <https://doi.org/10.1080/02678370802379432>
- Harter, J. K., Schmidt, F. L., & Hayes, T. L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87(2), 268–279. <https://doi.org/10.1037/0021->

9010.87.2.268

- Harter, J. K., Schmidt, F. L., Kilham, E. A., & Agrawal, S. (2009). Q12 Meta-Analysis: The Relationship Between Engagement at Work and Organizational Outcomes. *Gallup, August*, 36. <http://www.gallup.com/services/177047/q12-meta-analysis.aspx>
- Hernández, F., & Sancho, J. (2004). *El clima escolar en los centros de Secundaria: más allá de los tópicos* (Colección). CIDE, MEC.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337–421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Hobfoll, S. E. (2002). Social and Psychological Resources and Adaptation. *Review of General Psychology*, 6(4), 307–324. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.6.4.307>
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N., & Jackson, A. P. (2003). Resource Loss, Resource Gain, and Emotional Outcomes Among Inner City Women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(3), 632–643. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>
- Homans, G. C. (1961). *Social behaviour: Its elementary forms* (Routledge).
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 1(1–55). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hurtes, K. P., & Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth: The resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic Recreation Journal*, 35(4), 333–347.
- INSST. (2021). Modelo de demandas y recursos laborales : Marco teórico. *Notas Técnicas de Prevención*, 1.166, 1–5.
- Jeung, C.-J. (2011). The concept of employee engagement: a comprehensive review from a Positive Organizational Behavior Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 24(2), 49–69. <https://doi.org/10.1002/piq>
- Jiménez, D., Sancho, P., & Sánchez, S. (2019). Perfil del futuro docente: nuevos retos en el marco de EEES. *Contextos Educativos*, 23, 125–139.
- Jones, E. E., & Berglas, S. (1978). Control of Attributions about the Self through Self-

- Handicapping Strategies: The Appeal of Alcohol and the Role of under Achievement. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 200–206.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1177/014616727800400205>
- Jorquera, M. C., & Duque, J. (2013). Identidades profesionales en educación musical. Diversidad de orígenes para un mismo escenario de práctica. *International Conference Re- Conceptualizing the Professional Identity of European Teacher: Sharing Experiences*, 243–256.
- Judge, T. A., Van Vianen, A. E. M., & De Pater, I. E. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: A review of the evidence and an agenda for future research. *Human Performance*, 17(3), 325–346.  
[https://doi.org/10.1207/s15327043hup1703\\_4](https://doi.org/10.1207/s15327043hup1703_4)
- Kahn, W. A. (1990). Psychological Conditions of Personal Engagement and Disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.  
<https://doi.org/10.1021/la051212i>
- Kelley, K. (2018). *MBESS: The MBESS R Package. R package version 4.4.3. [Computer software]*.
- Korkmaz, S., Goksuluk, D., & Zararsiz, G. (2014). MVN: An R package for assessing multivariate normality. *R Journal*, 6(2), 151–162. <https://doi.org/10.32614/rj-2014-031>
- Kristof, A. I. (1996). Person-Organization fit: An integrative review of its conceptualizations. *Personnel Psychology*, 49, 1–49.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81(2), 123–133.  
<https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0021-9010.81.2.123>
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89–100.  
<https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
- León, O. G., & Montero, I. (2015). *Metodos de investigación en Psicología y Educación* (Mc Graw Hi).

- LePine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge Stressor-hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among Stressors and performance. *Academy of Management Journal*, *48*(5), 764–775. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2005.18803921>
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Aradilla, A., Vinyes, J., Gómez-Romero, M. J., Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (2010). Adaptación española de la Brief Resilient Coping Scale: análisis preliminar. *Medicina Paliativa*, *17*, 65.
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J., Gómez-Romero, M. J., & Ardilla-Herrero, A. (2012). Estrategias de afrontamiento resilientes y regulación emocional: Predictores de satisfacción con la Vida. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, *20*(1).
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Gómez-Romero, M. J., Maté-Méndez, J., Sinclair, V. G., Wallston, K. A., & Gómez-Benito, J. (2014). Evidence for validity of the brief resilient coping scale in a young spanish sample. *Spanish Journal of Psychology*, *17*(2). <https://doi.org/10.1017/sjp.2014.35>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, *57*(3), 519–530. <https://doi.org/10.2307/2334770>
- Marsollier, R. G. (2019). Análisis del modelo burnout-engagement en empleados públicos. *Psicogente*, *22*(41), 1–18.
- Martin, A. V. S., Distelberg, B., Palmer, B. W., & Jeste, D. V. (2015). Development of a new multidimensional individual and interpersonal resilience measure for older adults. *Aging & Mental Health*, *19*(1), 32–45.
- Martínez-Rubio, J. L., Moraleda, E., Rodríguez, B., García-Salmones, L., & Primo, M. (2014). Inteligencia Emocional vs. Inteligencia General: Aspectos a Considerar en la Docencia. *Higher Learning Research Communications*, *4*(1), 98. <https://search.proquest.com/docview/1628369811>
- Marzal Raga, R. (2017). Una política educativa errática. El modelo de las enseñanzas artísticas de música. *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, *17*, 100–112.

<https://doi.org/10.24965/gapp.v0i17.10403> Una

Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It* (C. Jossey-Bass (ed.)).

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11–37.

<https://doi.org/10.1348/096317904322915892>

Mayer, J. D., Caruso, D., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.

Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *The Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual* (Multi-Heal).

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.

<https://doi.org/10.1177/1754073916639667>

Mayer, J. D., & Salovey, P. (2007). *¿Qué es inteligencia emocional?* (J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (eds.); pp. 25–45). Pirámide.

Mazzetti, G., Schaufeli, W. B., & Guglielmi, D. (2018). Are workaholism and work engagement in the eye of the beholder?: A multirater perspective on different forms of working hard. *European Journal of Psychological Assessment*, 34(1), 30–40.

<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000318>

McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment* (Lawrence E).

Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C., & Rey, L. (2020). Sentir ilusión por el trabajo docente: inteligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un estudio con profesorado de secundaria. *Revista de Psicología y Educación - Journal of Psychology and Education*, 15(1), 67–76. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.186>

Mérida-López, S., Extremera, N., & Sánchez-Álvarez, N. (2020). The interactive effects of

- personal resources on teachers' work engagement and withdrawal intentions: A structural equation modeling approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph17072170>
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M., & Extremera, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit. *Psychosocial Intervention*, 29(3), 141–151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Merino, D. (2016). La difícil traslación a una política de gobierno de un acuerdo constitucional forzado. La Unión de Centro Democrático y su malograda ley orgánica del estatuto de centros escolares (LOECE) de 1980. *Historia y Memoria de La Educación*, 3(2014), 45–70. <https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14813>
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una escala para medir la inteligencia emocional, desde un modelo mixto, en una muestra de estudiantes de la Bahía de Cádiz*.
- Mestre, J. M., Comunian, A. L., & Comunian, M. L. (2007). Inteligencia emocional: una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. In J. M. Mestre & P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 47–68). Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2580203>
- Mestre, J. M., & Guil, M. del R. (2006). Medidas de ejecución versus medidas de autoinformes de inteligencia emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2–3), 413–425.
- Mestre, J. M., Guil, R., Brackett, M. A., & Salovey, P. (2008). *Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey* (F. Palmero, F. Martínez, & J. A. Huertas (eds.); pp. 407–438). McGraw-Hill.
- Moreno, B. (2011). Factores y riesgos laborales psicosociales: conceptualización, historia y cambios actuales. *Medicina y Seguridad En El Trabajo*, 57(1), 4–19.
- Moret-Tatay, C., Fernández Muñoz, J. J., Civera Mollá, C., Navarro-Pardo, E., & Alcover de la Hera, C. M. (2015). Psychometric properties and factor structure of an expanded of

- the BRCS in elderly Spanish sample. *Anales de Psicología*, 31(3), 1030–1034.  
<https://doi.org/10.1016/j.acn.2006.03.004>
- Olcott, D. (2013). Nuevas líneas de aprendizaje: Potenciar el uso de recursos educativos abiertos para reforzar la educación no formal. *RUSC Universities and Knowledge Society Journal*, 10(1), 327–344. <https://doi.org/10.7238/rusc.v10i1.1562>
- OMS. (2010). *Entornos laborales saludables: fundamentos y modelo de la OMS. Contextualización, Prácticas y Literatura de Apoyo*.  
[http://www.who.int/occupational\\_health/evelyn\\_hwp\\_spanish.pdf](http://www.who.int/occupational_health/evelyn_hwp_spanish.pdf)
- Ortunio, M. S., & Guevara, H. (2016). *Aproximación teórica al constructo resiliencia*. 14(2), 96–105.
- Ospina, D. E. (2007). La medición de la resiliencia. *Invest Educ Enferm*, 25(1), 58–65.
- Parker, P. D., Martin, A. J., Comar, S., & Liem, G. A. D. (2012). Teachers' Workplace Well-being: Exploring a Process Model of Goal Orientation, Coping Behavior, Engagement, and Burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28, 503–513.  
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001.1>
- Pena, M., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (Engagement). *Revista de Educacion*, 359, 604–627. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109>
- Pérez-Escoda, N., Bisquerra, R., Filella, G. R., & Soldevila, A. (2010). Construcción del cuestionario de desarrollo emocional de adultos (QDE-A). *Revista Española de Orientación y Pedagogía*, 21(2), 367–369.
- Pérez, E., & Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio : Bases Conceptuales y Metodológicas Artículo de Revisión. *Revista Argentina de Ciencias Del Comportamiento*, 2, 58–66.
- Pérez, J., & Nogareda, C. (2012). Factores psicosociales: metodología de evaluación. *Insht, Instituto*, 1–6.  
<http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/NTP/NTP/926a937/926w.pdf>

- Pérez, V., & Rodríguez, J. C. (2013). *Educación y prestigio docente en España: la visión de la sociedad. El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*. <http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>
- Perry, J. D., & Bard, E. M. (2001). Construct Validity of the Resilience Assessment of Exceptional Students (RAES). *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association of School Psychologists*, 17–21. ERIC Education Resources Information Center
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39–57.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.
- Pliego, V. . (2014). Oportunidad y conveniencia de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la universidad&nbsp; *Revista Danzaratte*, 8, 104–119.
- Podsakoff, N. P., Lepine, J. A., & Lepine, M. A. (2007). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 438–454. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.2.438>
- Polk, L. V. (1997). Toward a middle-range theory of resilience. *ANS Adv Nurs Sci*, 19(3), 1–13.
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354–360.
- Puelles, M. de. (2012). La educación en el constitucionalismo español. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de La Educación*, 21, 15–35. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=4161804>
- Puelles, M. de. (2016). Reflexiones sobre cuarenta años de educación en España o la

- irresistible seducción de las leyes. *Historia y Memoria de La Educación*, 3, 15–44.  
<https://doi.org/10.5944/hme.3.2016.14760>
- Reimer, B. (1972). Putting Aesthetic Education to Work. *Music Educators Journal*, 59(1), 28–33.
- Revelle, W. (2018). *psych: Procedures for Personality and Psychological Research* (Northweste). <https://doi.org/https://CRAN.R-project.org/package=psych> Version = 1.8.12.
- Ribes, R., Lumbierres, C., Boix, J. L., Cano, S., De Andres, C., Jové, G., Noria, M., & Suau, J. (2008). Estudio sobre indicadores de bienestar docente en profesorado de secundaria. *Cultura y Educacion*, 20(3), 347–356.  
<https://doi.org/10.1174/113564008785826376>
- Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal*, 53(3), 617–635.  
<https://doi.org/10.5465/amj.2010.51468988>
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clinical Psychology*, 58(3), 307–321. <https://doi.org/10.1002/jclp.10020>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Romero, M. I., & de Dios, J. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto*, 31(1), 51–68.
- Rosseel, Y. (2012). Lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling and More. Version 0.5-12 (BETA). *Journal of Statistical Software*, 48, 1–36.
- Rothbard, N. P. (2001). Enriching or depleting? The dynamics of engagement in work and family roles. *Administrative Science Quarterly*, 46, 655–684.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*. Prentice-All, Inc.
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & Martín, S. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles Del Psicologo*, 31(1), 34–45.

- Russell, D., Peplau, L. A., & Cutrona, C. E. (1980). The revised UCLA Loneliness Scale: Concurrent and discriminant validity evidence. *Journal of Personality and Social Psychology, 39*(3), 472–480. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.39.3.472>
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review. Psychological Review, 110*(1), 145–172. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Russell, J. A., & Barrett, L. F. (1999). Core affect, prototypical emotional episodes, and other things called emotion: Dissecting the elephant. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 805–819.
- Ryan, L., & Caltabiano, M. L. (2009). Development of a New Resilience Scale: The Resilience in Midlife Scale (RIM Scale). *Asian Social Science, 5*(11). <https://doi.org/10.5539/ass.v5n11p39>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. 55*(1), 68–78.
- Saarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 332–347).
- Saarni, C. (2011). Emotional development in childhood. *Encyclopedia on Early Childhood Development, September*, 1–7.
- Saks, A. M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 600–619. <https://doi.org/10.1108/02683940610690169>
- Salanova, M. (2006). Medida y evaluación del burnout: nuevas perspectivas. In *Jornada sobre El Síndrome de quemarse por el trabajo en Servicios Sociales* (Diputación, pp. 27–44). [http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/10/2006\\_Salanova-Medida-y-evaluación-del-burnout.pdf](http://www.want.uji.es/wp-content/uploads/2017/10/2006_Salanova-Medida-y-evaluación-del-burnout.pdf)
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y Estrés, 11*(2–3), 215–231.
- Salanova, M., Llorens, S., & Martínez, I. M. (2016). Aportaciones Desde La Psicología

- Organizacional Positiva Para Desarrollar Organizaciones Saludables Y Resilientes. *Papeles Del Psicólogo / Psychologist Papers*, 37(3), 177–184.  
<http://www.papelesdelpsicologo.es><http://www.psychologistpapers.com>
- Salanova, M., Lorente, L., & Vera, M. (2009). Cuando creer es poder: el papel de la autoeficacia en la mejora de la salud ocupacional. *Gestión Práctica de Riesgos Laborales*, 62(March 2016), 12–16.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2004). El Engagement De Los Empleados: Un reto emergente para la dirección de los recursos humanos. *Estudios Financieros*, 62(261), 109–138.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el “burnout” al “engagement”: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones.*, 16(2), 117–134.  
[https://www.researchgate.net/profile/Marisa\\_Salanova/publication/285664898\\_Desde\\_el\\_burnout\\_al\\_engagement\\_una\\_nueva\\_perspectiva/links/09e41508ff53f6027f000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marisa_Salanova/publication/285664898_Desde_el_burnout_al_engagement_una_nueva_perspectiva/links/09e41508ff53f6027f000000.pdf)
- Salgado, A. (2005). Métodos e Instrumentos para medir la Resiliencia: Una Alternativa Peruana. *Liberabit*, 11, 41–48.  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/liberabit/v11n11/v11n11a06.pdf>
- Salisu, I., & Hashim, N. (2017). A Critical Review of Scales Used in Resilience Research. *IOSR Journal of Business and Management*, 19(04), 23–33.  
<https://doi.org/10.9790/487x-1904032333>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185–211.
- Sánchez, L., Rodríguez, G., & García, E. (2018). Desarrollo de competencias emocionales a través del Programa AEdEm para Educación Secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 975–994. <https://doi.org/10.5209/rced.54402>
- Schaufeli, W. B. (2013a). The measurement of work engagement. In R. R. Sinclair, M. Wang, & L. E. Tetrick (Eds.), *Research methods in occupational health psychology:*

- Measurement, design, and data analysis* (Routledge/, pp. 138–153).  
<https://doi.org/10.1016/j.bbapap.2013.06.007>
- Schaufeli, W. B. (2013b). What is engagement? In C. Truss;, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane (Eds.), *Employee Engagement in Theory and Practice* (Routled, pp. 1–321). <https://doi.org/10.4324/9780203076965>
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *UWES. Utrecht Work Engagement Scale* (U. University (ed.)).
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, *25*(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The Measurement of Short Questionnaire A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, *66*, 701–716.
- Schaufeli, W. B., & De Witte, H. (2017). Outlook Work Engagement: Real and Redundant! *Burnout Research*, *5*, 58–60. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.06.002>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, *3*(1), 71–92.  
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Hakanen, J., Salanova, M., & De Witte, H. (2019). An ultra-short measure for work engagement: The UWES-3 validation across five countries. *European Journal of Psychological Assessment*, *35*(4), 577–591.  
<https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000430>
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Jon Demands-Resources Model: implications of improving work and health. In Springer (Ed.), *Bridging Occupational, Organizational and Public Health: A Transdisciplinary Approach* (pp. 43–68). <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-3>
- Schreiber, J. B., Stage, F. K., King, J., Nora, A., & Barlow, E. A. (2006). Reporting structural

- equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *Journal of Educational Research*, 99(6), 323–338. <https://doi.org/10.3200/JOER.99.6.323-338>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25, 167–177.
- Searle, B. J., & Auton, J. (2015). The merits of measuring challenge and hindrance appraisals. *Anxiety, Stress and Coping*, 28, 121–143.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An introduction. *The American Psychologist*, 55(1), 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Sevilla, D. (2007). La Ley Moyano y el desarrollo de la educación en España. *Hespérides: Anuario de Investigaciones*, 15, 625–640.
- Shuck, B. (2011). Integrative literature review: Four emerging perspectives of employee engagement: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 10(3), 304–328. <https://doi.org/10.1177/1534484311410840>
- Sinclair, V., & Wallston, K. (2004). The development and psychometric evaluation of the Brief Resilient Coping Scale. *Assessment*, 11(1), 94–101.
- Smith, W. B., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194–200.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between nonwork and work. *Journal of Applied Psychology*, 88(3), 518–528. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.3.518>
- Sonnentag, S. (2017). A task-level perspective on work engagement: A new approach that helps to differentiate the concepts of engagement and burnout. *Burnout Research*, 5(October 2016), 12–20. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.04.001>
- Southwick, S. M., Bonanno, G. A., Masten, A. S., Panter-Brick, C., & Yehuda, R. (2014). Resilience definitions, theory, and challenges: interdisciplinary perspectives. *European Journal of Psychotraumatology*, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.1016/B978-1-78548-298->

4.50016-6

- Spontón, C., Medrano, L. A., Maffei, L., & Spontón, M. (2012). Validación Del Cuestionario De Engagement Uwes a La Población De Trabajadores De Córdoba, Argentina. *Liberabit. Revista de Psicología*, 18(2), 147–154.
- Stiglbauer, B. (2018). Differential challenge and hindrance stressor relations with job-related core affect. *International Journal of Stress Management*, 25, 62–80.  
<https://doi.org/10.1037/str0000076>
- Storm, K., & Rothmann, S. (2003). The relationship between burnout, personality traits and coping strategies in a corporate pharmaceutical group. *Journal of Industrial Psychology*, 29, 35–42.
- Taris, T. W., Ybema, J. F., & Beek, I. van. (2017). Burnout and engagement: Identical twins or just close relatives? *Burnout Research*, 5, 3–11.  
<https://doi.org/10.1016/j.burn.2017.05.002>
- Tejada, A. (2005). Agenciación humana en la teoría cognitivo social: Definición y posibilidades de aplicación. *Pensamiento Psicológico*, 1(5), 117–123.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence examinations for college entrance. *The Journal of Educational Research*, 1(5), 329–337.
- Tims, M., & Bakker, A. B. (2010). Job crafting: Towards a new model of individual job redising. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(2), 1–9.
- Tims, M., Bakker, A. B., & Derks, D. (2012). The development and validation of the job crafting scale. *The Development and Validation of the Job Crafting Scale*, 80(2), 173–186. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.05.009>
- Tomás, J. M., Meléndez, J. C., Sancho, P., & Mayordomo, T. (2012). Adaptation and initial validation of the brcs in an elderly spanish sample. *European Journal of Psychological Assessment*, 28(4), 283–289. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000108>
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos. «Formales», «no formales» e «informales». *Teoría de La Educación. Educación y Cultura En La Sociedad de La Información*, 8, 55–79.

[http://campus.usal.es/~revistas\\_trabajo/index.php/1130-](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120)

[3743/article/viewFile/3092/3120](http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/3092/3120)

Touriñán, J. M. (2014). Claves conceptuales de la educación artística: ámbito de educación, finalidades y formación de profesores. *Boletín Virtual*, 3(4), 25–54.

Touriñán, J. M. (2016). Educación artística: Sustantivamente “educación” y adjetivamente “artística.” *Educacion XX1*, 19(2), 45–76. <https://doi.org/10.5944/educXX1.14466>

Touriñán, J. M., & Longueira, S. (2010). La música como ámbito de educación. Educación «por» la música y educación «para» la música. *Teoría de La Educación: Revista Interuniversitaria*, 22(2), 151–181.

<https://doaj.org/article/3918cdaf1f634a3d84edfc5feb7f4fac>

Trujillo, M. M., & Rivas, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9–24. <https://www.redalyc.org/html/818/81802502/>

Tüysüz, M., Yildiran, D., & Demirci, N. (2010). What is the motivation difference between university students and high school students? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1543–1548. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.232>

UNESCO. (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, CINE 2011*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a60265fe-7b79-4b8b-a615-ace845e3ed1c/cine2011esp.pdf>

Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

Ungar, M., Ghazinour, M., & Richter, J. (2013). Annual research review: What is resilience within the social ecology of human development? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 54(4), 348–366. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12025>

Ungar, M., Liebenberg, L., Boothroyd, R., Kwong, W. M., Lee, T. Y., Leblanc, J., Duque, L.,

- & Makhnach, A. (2008). The Study of Youth Resilience Across Cultures: Lessons from a Pilot Study of Measurement Development. *Research in Human Development, 5*(3), 166–180. <https://doi.org/10.1080/15427600802274019>
- Vacharkulksemsuk, T. Fredrickson, B. L. (2013). Looking back and glimpsing forward: The broaden-and-build theory of positive emotions as applied to organizations. In A. B. Bakker (Ed.), *Advances in positive organizational psychology* (Emerald Gr, pp. 45–60). [https://doi.org/10.1108/S2046-410X\(2013\)0000001005](https://doi.org/10.1108/S2046-410X(2013)0000001005)
- Valliêres, F., McAuliffe, E., Hyland, P., Galligan, M., & Ghee, A. (2017). Journal of Work and Organizational Psychology. *Journal of Work and Organizational Psychology, 33*, 41–46. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2017.09.003>
- van den Broeck, A., de Cuyper, N., de Witte, H., & Vansteenkiste, M. (2010). Not all job demands are equal: Differentiating job hindrances and job challenges in the job demands-resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 19*(6), 735–759. <https://doi.org/10.1080/13594320903223839>
- van den Heuvel, M., Demerouti, E., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2010). Personal resources and work engagement in te face of change. *Contemporary Occupational Health Psychology: Global Perspectives on Research and Practice, 124–150*.
- Ventura, M., Llorens, S., & Salanova, M. (2006). *El rol de la autoeficacia en el estudio del engagement*.
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2015). Professional Self-Efficacy as a Predictor of Burnout and Engagement : The Role of Challenge and Hindrance Demands. *The Journal of Psychology, 149*(3), 277–302. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.876380>
- Vera, M., Salanova, M., & Lorente, L. (2012). The predicting role of self-efficacy in the Job Demands-Resources Model : A longitudinal study. *Estudios de Psicología, 33*(2), 167–178.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H., & Leschied, A. D. W. (2013). Teachers-The Vital Resource: The Contribution of Emotional Intelligence to Teacher Efficacy and Well-Being.

- Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71–89.  
<https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Vicente, M. I., & García, D. V. (2019). El rol de los recursos laborales en el desarrollo del engagement. *INFAD Revista de Psicología*, 2(1), 107–116.
- Vieites, M. F. (2016). Las enseñanzas artísticas superiores y el Espacio Europeo de Educación Superior en España. Una lectura crítica. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 499–516.  
<https://doaj.org/article/b4567631d5144b7786e5c70c9d4249e2>
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a Consensual Structure of Mood. *Psychological Bulletin*, 98(2), 219–235. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.219>
- Webster, J. R., Beehr, T. A., & Love, K. (2011). Extending the challenge-hindrance model of occupational stress: The role of appraisal. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 505–516. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.02.001>
- Wefald, A. J., & Downey, R. G. (2009). The incubator: Job engagement in organizations: Fad, fashion, or folderol? *Journal of Organizational Behavior*, 30(1), 141–145.
- Wei, W., & Taormina, R. J. (2014). A new multidimensional measure of personal resilience and its use: Chinese nurse resilience, organizational socialization and career success. *Nursing Inquiry*, 21(4), 346–358.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297–333.
- Windle, G., Bennett, K. M., & Noyes, J. (2011). A methodological review of resilience measurement scales. *Health and Quality of Life Outcomes*, 9.  
<https://doi.org/10.1186/1477-7525-9-8>
- Windle, G., Markland, D. A., & Woods, R. T. (2008). Examination of a theoretical model of psychological resilience in older age. *Aging and Mental Health*, 12(3), 285–292.  
<https://doi.org/10.1080/13607860802120763>
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. In *Leadership Perspectives* (Vol.

13). <https://doi.org/10.4324/9781315250601-10>

Wood, P., & Smith, J. (2018). *Investigar en educación* (Narcea (ed.)).

Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26, 179–201.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

Yubero, S. (2004). Socialización y aprendizaje. In *Psicología social, cultura y educación* (pp. 819–844). Coord. Fernández Sedano, I. ; Ubillos Landa, S. ; Mercedes Zubieta, E. ; Páez Rovira, D.

Zapf, D., Dormann, C., & Frese, M. (1996). Longitudinal studies in organizational stress research: a review of the literature with reference to methodological issues. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(2), 145–169. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.1.2.145>

## **APÉNDICES**

### **Apéndice A. Modelo Actualizado de Cuatro Ramas de Inteligencia Emocional (Mayer et al., 2016)**

El modelo actualizado de inteligencia emocional (2016) se ha resumido en una tabla similar al anterior (1997) (ver Tabla 45), se interpreta de la siguiente forma. Las habilidades o ramas (numeradas del 1 al 4) describen las áreas de la inteligencia emocional para resolver problemas. Se organizan a partir del proceso psicológico básico denominado percepción de las emociones, hasta llegar progresivamente a procesos psicológicos más complejos, conocidos como el uso de las emociones. Estos procesos requieren un grado de desarrollo de las ramas básicas y de las subhabilidades que generan los procesos psicológicos más avanzados, y están más integrados entre sí. Mayer y colaboradores (2016) han señalado que este modelo de cuatro ramas no pretende corresponder a la estructura factorial del constructo.

Las habilidades y sus correspondientes subhabilidades se estructuran de abajo a arriba (en sentido único). En el nuevo modelo se han recapitulado las cuatro ramas, en sus cuatro filas, pero se han incluido más subhabilidades o tipos de razonamiento específicos para resolver problemas en cada rama. Algunas de las subhabilidades se han reescrito con mayor claridad, otras se han separado en dos o más y, también se han agregado más de una subhabilidad.

En definitiva, en esta última actualización se ha planteado que existe la posibilidad de que la inteligencia emocional opere como parte de una inteligencia personal o social más amplia, o como una inteligencia socio-emocional-personal combinada.

Tabla 46

*Modelo Actualizado de Cuatro Ramas de Inteligencia Emocional (Mayer et al., 2016)*

Las cuatro ramas	Tipos de razonamiento
4. Manejar emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejar eficazmente las emociones de los demás para lograr un resultado deseado (b)</li> <li>• Manejar con eficacia las propias emociones para lograr un resultado deseado (b)</li> <li>• Evaluar estrategias para mantener, reducir o intensificar una respuesta emocional (b)</li> <li>• Monitorear las reacciones emocionales para determinar su razonabilidad.</li> <li>• Comprometerse con las emociones si son útiles; desenganchar si no</li> <li>• Manténgase abierto a sentimientos agradables y desagradables, según sea necesario, y a información que transmiten</li> </ul>
3. Comprensión de las emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconocer las diferencias culturales en la evaluación de las emociones (c)</li> <li>• Comprender cómo se puede sentir una persona en el futuro o bajo ciertas condiciones (pronóstico afectivo) (c)</li> <li>• Reconocer las probables transiciones entre las emociones, como de la ira a satisfacción</li> <li>• Comprender emociones complejas y mixtas</li> <li>• Diferenciar entre estados de ánimo y emociones (c)</li> <li>• Evaluar las situaciones que pueden provocar emociones (c)</li> <li>• Determinar los antecedentes, significados y consecuencias de las emociones.</li> <li>• Etiquetar las emociones y reconocer las relaciones entre ellas.</li> </ul>
2. Facilitar el pensamiento usando la emoción	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seleccionar problemas basados en cómo el estado emocional continuo de uno podría facilitar la cognición</li> <li>• Aprovechar los cambios de humor para generar diferentes perspectivas cognitivas</li> <li>• Priorizar el pensamiento dirigiendo la atención según el sentimiento presente</li> <li>• Generar emociones como medio para relacionarse con experiencias de otra persona (c)</li> <li>• Generar emociones como ayuda para el juicio y la memoria.</li> </ul>
1. Percibir la emoción	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar expresiones emocionales engañosas o deshonestas (b)</li> <li>• Discriminar expresiones emocionales precisas frente a inexactas (b)</li> <li>• Comprender cómo se muestran las emociones según el contexto y Cultura (c)</li> <li>• Expresar emociones con precisión cuando lo desee</li> <li>• Percibir contenido emocional en el entorno, las artes visuales y la música (b)</li> <li>• Percibir emociones en otras personas a través de sus señales vocales, faciales expresión, lenguaje y comportamiento (b)</li> <li>• Identificar emociones en los propios estados físicos, sentimientos y pensamientos.</li> </ul>

a Las viñetas se basan en Mayer & Salovey (1997) excepto como se indica en las notas al pie b y c.

b Una habilidad del modelo original se dividió en dos o más habilidades separadas.

c Se agregó una nueva habilidad.

d Tenga en cuenta que las habilidades de la Rama 2 se pueden dividir aún más en las áreas de generar emociones para facilitar el pensamiento (los dos elementos con viñetas inferiores) y adaptar el pensamiento a las emociones (los tres elementos con viñetas superiores).

**Apéndice B. Competencias Profesionales para el Perfil Profesional del Título Superior en Música, Especialidad Pedagogía (Real Decreto 631/2010)**

El titulado o titulada en pedagogía, debe ser un profesional cualificado en uno o varios ámbitos relevantes, interpretativos y/o teóricos, de la práctica musical, con conocimientos profundos, teóricos y prácticos sobre la enseñanza-aprendizaje en sus aspectos metodológicos, psicológicos y artísticos, además de contar con una significativa experiencia práctica. Desarrollará su actividad profesional en instituciones educativas de cualquier nivel, de régimen general y especial, tanto en la enseñanza reglada como en la no reglada.

Las competencias definidas en el decreto, que responden al perfil de salida descrito, se dividen en transversales, generales y competencias específicas del título en la especialidad de pedagogía. Se detallan en la Tabla 46:

Tabla 47

## Competencias del Título Superior de Música en la Especialidad de Pedagogía

Competencias transversales, generales y específicas de la especialidad de pedagogía	
Competencias transversales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– T1- Organizar y planificar el trabajo de forma eficiente y motivadora.</li> <li>– T2- Recoger información significativa, analizarla, sintetizarla y gestionarla adecuadamente.</li> <li>– T3- Solucionar problemas y tomar decisiones que respondan a los objetivos del trabajo que se realiza.</li> <li>– T4- Utilizar eficientemente las tecnologías de la información y la comunicación.</li> <li>– T5- Comprender y utilizar, al menos, una lengua extranjera en el ámbito de su desarrollo profesional.</li> <li>– T6- Realizar autocrítica hacia el propio desempeño profesional e interpersonal.</li> <li>– T7- Utilizar las habilidades comunicativas y la crítica constructiva en el trabajo en equipo.</li> <li>– T8- Desarrollar razonada y críticamente ideas y argumentos.</li> <li>– T9- Integrarse adecuadamente en equipos multidisciplinares y en contextos culturales diversos.</li> <li>– T10- Liderar y gestionar grupos de trabajo.</li> <li>– T11- Desarrollar en la práctica laboral una ética profesional basada en la apreciación y sensibilidad estética, medioambiental y hacia la diversidad.</li> <li>– T12- Adaptarse, en condiciones de competitividad a los cambios culturales, sociales y artísticos y a los avances que se producen en el ámbito profesional y seleccionar los cauces adecuados de formación continuada.</li> <li>– T13- Buscar la excelencia y la calidad en su actividad profesional.</li> <li>– T14- Dominar la metodología de investigación en la generación de proyectos, ideas y soluciones viables.</li> <li>– T15- Trabajar de forma autónoma y valorar la importancia de la iniciativa y el espíritu emprendedor en el ejercicio profesional.</li> <li>– T16- Usar los medios y recursos a su alcance con responsabilidad hacia el patrimonio cultural y medioambiental.</li> <li>– T17- Contribuir con su actividad profesional a la sensibilización social de la importancia del patrimonio cultura, su incidencia en los diferentes ámbitos y su capacidad de generar valores significativos.</li> </ul>
Competencias Generales	<ul style="list-style-type: none"> <li>– G1- Conocer los principios teóricos de la música y haber desarrollado adecuadamente aptitudes para el reconocimiento, la comprensión y la memorización del material musical.</li> <li>– G2- Mostrar aptitudes adecuadas para la lectura, improvisación, creación y recreación musical.</li> <li>– G3- Producir e interpretar correctamente la notación gráfica de textos musicales.</li> <li>– G4- Reconocer materiales musicales gracias al desarrollo de la capacidad auditiva y saber aplicar esta capacidad a su práctica profesional.</li> <li>– G5- Conocer los recursos tecnológicos propios de su campo de actividad y sus aplicaciones en la música preparándose para asimilar las novedades que se produzcan en él.</li> <li>– G6- Dominar uno o más instrumentos musicales en un nivel adecuado a su campo principal de actividad.</li> <li>– G7- Demostrar capacidad para interactuar musicalmente en diferentes tipos de proyectos musicales participativos.</li> <li>– G8- Aplicar los métodos de trabajo más apropiados para superar los retos que se le presenten en el terreno del estudio personal y en la práctica musical colectiva.</li> <li>– G9- Conocer las características propias de su instrumento principal, en relación a su construcción y acústica, evolución histórica e influencias mutuas con otras disciplinas.</li> <li>– G10- Argumentar y expresar verbalmente sus puntos de vista sobre conceptos musicales diversos.</li> <li>– G11- Estar familiarizado con un repertorio amplio y actualizado, centrado en su especialidad, pero abierto a otras tradiciones. Reconocer los rasgos estilísticos que caracterizan a dicho repertorio y poder describirlos de forma clara y completa.</li> <li>– G12- Acreditar un conocimiento suficiente del hecho musical y su relación con la evolución de los valores estéticos, artísticos y culturales.</li> <li>– G13- Conocer los fundamentos y la estructura del lenguaje musical y saber aplicarlos en la práctica interpretativa, creativa, de investigación o pedagógica.</li> <li>– G14- Conocer el desarrollo histórico de la música en sus diferentes tradiciones, desde una perspectiva crítica que sitúe el desarrollo del arte musical en un contexto social y cultural.</li> </ul>

---

Competencias transversales, generales y específicas de la especialidad de pedagogía

---

- G15- Tener un amplio conocimiento de las obras más representativas de la literatura histórica y analítica de la música.
- G16- Conocer el contexto social, cultural y económico en que se desarrolla la práctica musical, con especial atención a su entorno más inmediato, pero con atención a su dimensión global.
- G17- Estar familiarizado con los diferentes estilos y prácticas musicales que le permitan entender, en un contexto cultural más amplio, su propio campo de actividad y enriquecerlo.
- G18- Comunicar de forma escrita y verbal el contenido y los objetivos de su actividad profesional a personas especializadas, con uso adecuado del vocabulario técnico y general.
- G19- Conocer las implicaciones pedagógicas y educativas de la música en distintos niveles.
- G20- Conocer la clasificación, características acústicas, históricas y antropológicas de los instrumentos musicales.
- G21- Crear y dar forma a sus propios conceptos artísticos habiendo desarrollado la capacidad de expresarse a través de ellos a partir de técnicas y recursos asimilados.
- G22- Disponer de recursos musicales amplios y diversos para poder crear o adaptar piezas musicales, así como improvisar en distintos contextos a partir del conocimiento de estilos, formatos, técnicas, tendencias y lenguajes diversos.
- G23- Valorar la creación musical como la acción de dar forma sonora a un pensamiento estructural rico y complejo.
- G24- Desarrollar capacidades para la autoformación a lo largo de su vida profesional.
- G25- Conocer y ser capaz de utilizar metodologías de estudio e investigación que le capaciten para el continuo desarrollo e innovación de su actividad musical a lo largo de su carrera.
- G26- Ser capaz de vincular la propia actividad musical a otras disciplinas del pensamiento científico y humanístico, a las artes en general y al resto de disciplinas musicales en particular, enriqueciendo el ejercicio de su profesión con una dimensión multidisciplinar.
- G27- Conocer y aplicar la legislación relativa a su ámbito profesional.

Competencias específicas en la especialidad de Pedagogía

- 
- P1- Comprender y explicar los fundamentos en pedagogía musical contemporánea, tanto en el área de conocimientos sistemáticos como en su aplicación, y saber fundamentar en ellos la reflexión crítica de la actuación educativa musical propia y ajena.
  - P2- Elaborar, seleccionar, aplicar y evaluar actividades, materiales y recursos de enseñanza/aprendizaje musicales en función de las demandas de cada contexto educativo, siendo versátil en el dominio de los instrumentos y otros recursos musicales y aplicando de forma funcional las nuevas tecnologías.
  - P3- Conocer los elementos constitutivos de la música mostrando un alto dominio en percepción auditiva, lectura, análisis, escritura, improvisación y creación musical, y ser capaz de interrelacionar todo ello para aplicarlo y utilizarlo adecuadamente en el desarrollo de la propia actividad.
  - P4- Adquirir dominio técnico y capacidad expresiva en la interpretación y en la conducción de agrupaciones vocales e instrumentales, como base para la improvisación, creación y experimentación con el propio instrumento, la voz y el cuerpo en situaciones concretas de enseñanza/aprendizaje musical.
  - P5- Ser capaz de desarrollar una práctica educativa-musical, como artista y formador musical orientada a la comunidad.
  - P6- Contextualizar la pedagogía musical en el tiempo actual y en los diferentes ámbitos culturales, reflexionando de forma crítica sobre la función y resultados que la práctica de la educación musical puede aportar a la mejora de la persona y de la sociedad.
  - P7- Saber aprovechar las oportunidades de formación y especialización que cada puesto de trabajo ofrece, incorporándolas al desarrollo del propio perfil profesional.
  - P8- Implicarse activamente en proyectos educativo-musicales a través del trabajo cooperativo y asumir la responsabilidad de desarrollar la profesión educativa musical como tarea colectiva.
  - P9- Diseñar y llevar a cabo procesos sistemáticos de evaluación educativa sobre alumnos, profesores, programas e instituciones y basar en sus resultados la planificación de la mejora educativa.
  - P10- Diseñar, realizar y evaluar una investigación en educación musical, tanto de forma individual como formando parte activa de equipos de investigación.
  - P11- Conocer los fundamentos de acústica musical, organología y sus aplicaciones en la práctica musical.
-

## Apéndice C. Ordenación Académica de los Estudios de Escuelas de Música

**Tabla 48**

*Ordenación de los estudios de Escuela de Música de la Comunidad Autónoma Vasca según el Decreto 289/1992*

<b>Nivel educativo</b>	<b>Descripción del nivel educativo</b>
Nivel 1 o de contacto, de 4 a 7 años.	En este nivel se pretende favorecer el desarrollo armónico de la identidad del estudiante a través de la interacción con el docente y el resto de sus compañeros a través de la actividad sonora.
Nivel 2 o de iniciación	El estudiante concibe el instrumento como un elemento de expresión y desarrollo de su propia identidad y sensibilidad. La competencia por adquirir será la de un alumno que supere el Grado Elemental de Conservatorio.
Nivel 3 o de afianzamiento	El estudiante adquirirá una competencia instrumental o de Canto equiparable al alumno que supere el 2º ciclo de Grado Medio de Conservatorio (4º curso).
Nivel 4 o de actividad preferente	La competencia por adquirir se adecuará al interés, dedicación y capacidad del estudiante. Esta competencia se promoverá con carácter general, a través de la participación en los conjuntos de la Escuela.
Alumnos reforzados	Por disponer de unas cualidades, interés y aprovechamiento especiales que se juzgue por el profesor, y así lo apruebe el órgano competente del centro, se ofrecerá la posibilidad de intensificar su proceso con vistas a su incorporación al régimen reglado.

**Apéndice D. Constitución Española de 1978, artículo 27.**

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca.

## Apéndice E. Áreas de Educación Primaria según la LOMLOE

**Tabla 49**

*Áreas de Educación Primaria según la LOMLOE*

---

**Áreas de Educación Primaria**

---

- Conocimiento del Medio natural, social y cultura, se podrá desdoblar en
    - . Ciencias de la Naturaleza
    - . Ciencias Sociales
  - Educación Artística, se podrá desdoblar en
    - . Educación Plástica y Visual
    - . Música y danza
  - Educación Física
  - Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua propia y Literatura.
  - Lengua extranjera
  - Matemáticas
-

## **Apéndice F. Materias Comunes de la Educación Secundaria Obligatoria según la LOMLOE**

### **Tabla 50**

*Materias comunes de la Educación Secundaria Obligatoria según la LOMLOE*

<b>Cursos de primero a tercero</b>	<b>Cuarto curso</b>
a) Biología y Geología y/o Física y Química. b) Educación Física. c) Geografía e Historia. d) Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura. e) Lengua Extranjera. f) Matemáticas	a) Educación Física b) Geografía e Historia c) Lengua Castellana y Literatura y, si la hubiere, Lengua Cooficial y Literatura d) Matemáticas, con dos opciones diferenciadas

## Apéndice G. Requisitos de Titulación del Profesorado de Escuelas de Música.

**Tabla 51**

*Requisitos para el Personal Docente de Escuelas de Música según el Decreto 289/1992*

<b>Nivel educativo</b>	<b>Requisitos de titulación</b>
Nivel 2 y Nivel 3	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Título de profesor del plan de 1966</li> <li>. Título de profesional o de profesor del plan 1942 y diploma de capacidad de planes anteriores</li> <li>. Títulos superiores del plan 1966</li> <li>. Títulos superiores del plan de estudios regulado por la LOGSE.</li> <li>. Certificado de Programa de Especialización Profesional en "Pedagogía general y especializada" (Decreto 229/2007, artículo 12. Este artículo, creado en el marco de la LOE, responde a la demanda de docentes de música de las escuelas de música).</li> </ul>
Nivel 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Títulos competentes para los niveles 2 y 3.</li> <li>. Y documentos acreditativos de haber realizado cursos o cursillos de Pedagogía especializada para impartir estas enseñanzas a niños de 4 a 7 años.</li> </ul>
Nivel 4	<p><u>Para enseñanza de alumnos reforzados:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Título de profesional o de profesor del plan 1942 y diploma de capacidad de planes anteriores</li> <li>. Títulos superiores del plan 1966</li> <li>. Títulos superiores del plan de estudios regulado por la LOGSE.</li> </ul> <p><u>Para el resto de los alumnos o actividades:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Títulos competentes para los niveles 2 y 3.</li> <li>. O se podrá contratar a profesores especialistas, atendiendo a su cualificación y a las necesidades de las Escuelas, a profesionales que desarrollen su actividad en el ámbito laboral (en los centros públicos se podrán establecer con estos profesionales contratos de carácter temporal y régimen de derecho administrativo).</li> </ul>
Especialidad del personal docente	<p><u>Centros públicos con plazas a cubrir por oposición</u> (se asimila al artículo 39.3 de la LOGSE y se considera titulación adecuada)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Título de Licenciado, Ingeniero, Arquitecto o Doctor o equivalente a efectos de docencia.</li> </ul> <p><u>Centros privados o públicos en plazas no cubiertas por oposición</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. El docente de cada disciplina será especialista de la misma o de otra anexa (según anexo del Decreto 289/1992)</li> </ul>

## Apéndice H. Dictamen del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Deusto.



### DICTAMEN DEL COMITÉ DE ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE DEUSTO

Ref: ETK-17/19-20

Tras la evaluación del proyecto de tesis Bienestar del docente de música de la Comunidad Autónoma Vasca, realizada por Dña. Alaitz Amezua Urrutia, y que la Dra. Dña. Elena Auzmendi Escribano presenta para su evaluación, en calidad de Directora, el Comité de Ética en Investigación de la Universidad de Deusto, tal y como se hace constar en el acta de la reunión del 28 de mayo de 2020 en la que se tomó el acuerdo, emite un **INFORME FAVORABLE**.

El Comité de Ética en Investigación considera que desde el punto de vista ético el proyecto es adecuado en todo lo referente a la protección y evitación de riesgos a los participantes y el respeto a la autonomía. Asimismo, se ajusta a los principios metodológicos, éticos y jurídicos que debe tener este tipo de investigación. No se observan riesgos de ningún tipo para los participantes y se establecen medidas adecuadas que ofrecen suficientes garantías éticas durante su desarrollo.

El proyecto tiene en cuenta la regulación sobre de protección de datos personales (UE 2016/679) aprobada por la Comisión y el Consejo de la UE en abril de 2016 en relación al i) procedimiento de consentimiento informado; ii) acceso a datos personales; iii) el uso de datos para el interés público; y iv) las responsabilidades de los investigadores responsables del proyecto.

Y para que así conste,

Dra. Dña. Cristina de la Cruz Ayuso  
Coordinadora de la Comisión de Ética en Investigación  
Universidad de Deusto

En Bilbao a 10 de junio de 2020



Califica los siguientes enunciados según tu grado de cumplimiento y/o valoración.

Utiliza para ello los números entre 0 y 10.

Ej.: Mi trabajo tiene sentido y propósito. 5

15. ¿En qué grado experimentas los siguientes sentimientos y sensaciones en tu trabajo?	
En mi trabajo me siento lleno de energía.	
Mi trabajo tiene sentido y propósito.	
El tiempo "vuela" cuando estoy trabajando.	
Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo.	
Estoy entusiasmado/a con mi trabajo.	
Cuando estoy trabajando "olvido" todo lo que pasa alrededor de mí.	
Mi trabajo me inspira.	
Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar.	
Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo.	
Estoy orgulloso/a del trabajo que hago.	
Estoy inmerso en mi trabajo.	
Puedo continuar trabajando durante largos períodos de tiempo.	
Mi trabajo es retador.	
Me "dejo llevar" por mi trabajo.	
Soy muy persistente en mi trabajo.	
Me es difícil "desconectar" del trabajo.	
Incluso cuando las cosas no van bien, continúo trabajando.	

16. Indica como profesional docente de música que eres, en qué grado cumples las siguientes afirmaciones:	
Reflexiono acerca de mi propia práctica docente.	
Me digo a mí mismo/a que soy una persona competente.	
Tengo un buen control de mis propias emociones.	
Me actualizo para dar respuesta a los nuevos retos.	
Me animo a mí mismo/a para hacer lo mejor que puedo.	
Me he actualizado respecto al currículo vigente.	
Interpreto obras musicales con fluidez y expresividad.	
Analizo elementos musicales esenciales de la obra.	
Mi desarrollo auditivo (afinación-identificación) es bueno.	
Soy capaz de dirigir interpretaciones grupales.	
Compongo/realizo arreglos para adaptar piezas musicales.	
Diseño situaciones de enseñanza-aprendizaje de calidad.	
Me fijo metas e intento hacer lo mejor para alcanzarlas.	
Controlo mi temperamento y manejo las dificultades de manera racional.	
Adapto mis enseñanzas para facilitar el aprendizaje.	
Los estudiantes alcanzan los objetivos en mis asignaturas.	
Me puedo calmar fácilmente cuando me enfado.	
La evaluación que empleo favorece el aprendizaje.	
Siento que mi trabajo es adecuado a mis habilidades.	
Estoy comprometido/a con el proyecto del centro.	

17. ¿En qué medida crees que valoran tu trabajo como docente de música los siguientes agentes?	
Estudiantes.	
Compañeros/as docentes.	
Dirección del centro.	
Familias del centro.	
Administración educativa.	
Sociedad.	

18. ¿En qué medida sientes que tu trabajo te concede las siguientes posibilidades?	
Realización personal.	
Aplicación de mis conocimientos y habilidades.	
Actualización profesional.	
Relación con la música al nivel que deseo.	
Promoción en base a mi rendimiento y habilidades.	
Compatibilidad de mi vida personal y familiar.	

19. ¿Qué valoración les das a estos recursos en tu centro?	
Recursos materiales (aula específica, instrumentos de música...).	
Recursos virtuales (acceso a plataformas...).	
Tiempos estimados de las clases.	
Frecuencia de las clases.	
Tiempo para preparar clases.	
Apoyo entre compañeros/as docentes.	
Clima laboral.	
Feedback que recibes de tu propio trabajo.	

20. ¿En qué grado percibes que se cumplen las siguientes cuestiones en tu escuela?	
Trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes.	
Cooperar con otras áreas/departamentos/centros.	
Alcanzar los objetivos propuestos por el equipo docente.	
Cuidar el ambiente emocional del centro educativo.	
Promover claridad y transparencia organizativa.	
Compartir información necesaria y adecuada a tiempo.	
Fomentar condiciones que favorecen la participación.	
Identificar personas inspiradoras en el equipo docente.	
Promover a los docentes que se impliquen con el centro.	

21. ¿En qué grado sientes y/o valoras los siguientes elementos de tu trabajo?	
Intensidad del trabajo que realizo.	
Exigencia emocional que me supone.	
Autonomía de que dispongo.	
Definición de mi rol como docente de música.	
Grado de acuerdo con el rol definido.	
Consideración y aceptación de mis opiniones.	
Seguridad contractual que percibo.	

22. ¿En qué medida te representan los siguientes enunciados en tu trabajo?	
Busco formas creativas para cambiar situaciones difíciles.	
Me animo a mí mismo/a.	
Creo que puedo crecer positivamente haciendo frente a las situaciones difíciles.	
Busco activamente formas de superar errores que cometo en el trabajo.	
Soy capaz de controlar mis propias emociones.	

**Eskerrik asko - Gracias**

## Apéndice J. Cuestionario 2 (cuestionario formato digital)

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

### Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar como docente de música?

\*Obligatorio

Musika irakasle estimatua,

Estimado/a profesor de música,

Eskerrik asko ikerketan parte hartzea erabaki duzulako.

Gracias por haber decidido participar en la investigación.

Zure erantzunak isilpekoak eta anonimoak izango dira eta ikerketarako bakarrik erabiliko dira. Lortutako emaitzak tesi bat egiteko erabiliko dira, eta argitalpenen eta/edo hitzaldien bidez zabalduko dira.

Tus respuestas serán confidenciales y anónimas y sólo serán utilizadas para la investigación. Los resultados obtenidos se utilizarán para la elaboración de una tesis, y serán divulgados mediante publicaciones y/o conferencias.

Edozein unetan utz diezaiokezu galdetegiari erantzuteari, horrek inolako kalterik eragin gabe.

Ten en cuenta que puedes dejar de responder al cuestionario en cualquier momento sin que esto te suponga ningún perjuicio.

Eskerrik asko / Gracias

**Informazio gutunean emandako informazioa irakurri dut eta ikerketaren baldintzak onartzen ditut. Ikerketa honetan parte hartzea borondatez erabaki dut. / He leído la información facilitada en la carta informativa y acepto los términos y condiciones de la investigación. He considerado voluntariamente participar en esta investigación.**

Ikerketak datuak pertsonalak babestu eta eskubide digitalak bermatzen dituen abenduaren 5eko 3/2018ko Lege Organikoari jarraituko dio. / La investigación seguirá las directrices de la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

1. Ados zaude esandakoarekin? / ¿Estás de acuerdo con lo que se ha dicho? \*

Marca solo un óvalo.

Bai / Sí

Ez / No *Salta a la pregunta 106*

**DATU PERTSONALAK / DATOS PERSONALES**

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

2. 1. Zein da zure genero-identitatea? / ¿Cuál es tu identidad de género? \*

Marca solo un óvalo.

- Emakumezkoa / Femenino  
 Gizonezkoa / Masculino  
 Ez binarioa / No binario

3. 2. Zein urtetan jaio zinen? (adb. 1965) / ¿En qué año naciste? (ej. 1965) \*

\_\_\_\_\_

4. 3. Zenbat urte daramatzazu musika irakasle lanetan? (adb. 14) / ¿Cuántos años llevas trabajando como docente de música? (ej. 14) \*

Urtebete baino gutxiago bada, idatzi 0. / Si es menos que un año, escribe 0.

\_\_\_\_\_

#### LAN ESPARRUA / ÁMBITO DE TRABAJO

5. 4. Adierazi ikasturte honetan zein esparrutan ari zaren lanean musika-irakasle gisa. / Señala en qué ámbito(s) estás trabajando como docente de música en este curso académico. \*

Eremu batean baino gehiagotan lan egiten baduzu, adierazi denak. / Si trabajas en más de un ámbito, señala todos.

Selecciona todos los que correspondan.

- Musika eskola / Escuela de música  
 Kontserbatorioa (oinarrizko maila) / Conservatorio (nivel elemental)  
 Kontserbatorioa (maila profesional) / Conservatorio (nivel profesional)  
 Lehen Hezkuntza / Educación Primaria  
 Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza / Educación Secundaria Obligatoria  
 Batxillergoa / Bachillerato  
 Unibertsitatea / Universidad  
 Musikene (Euskal Herriko Goi Mailako Musika Zentroa / Centro Superior de Música del País Vasco)  
 Beste bat: musika akademia, udal banda... / Otro: academia de música, banda municipal...

Eremu batean baino gehiagotan lan egiten baduzu, aurrerantzean ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / Si trabajas en más de un centro, en adelante RESPONDE HACIENDO REFERENCIA A AQUEL EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS horas en este curso.

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

6. **5. Adierazi zure ikastetxea kokatzen den probintzia eta tipologia / Señala la provincia y tipología de tu centro.**

Marca solo un óvalo.

- Gipuzkoa / Guipúzcoa  
 Bizkaia / Vizcaya  
 Araba / Álava

7. \*

Marca solo un óvalo.

- Publikoa / Público  
 Pribatua / Privado  
 Pribatu kontzertatua / Privado concertado

8. **6. Zenbat urte daramatzazu lanean orain lan egiten duzun zentru berean? (adb. 6) / ¿Cuántos años llevas trabajando en el mismo centro en el que ahora trabajas? (ej. 6) \***

Urtebete baino gutxiago bada idatzi 0. / Si es menos que un año escribe 0.

\_\_\_\_\_

9. **7. Idatzi musikako ikasgaia(k) ematen di(zki)ezun ikasle guztien gutxi gorabeherako kopurua (adb. 66): / Escribe el número aproximado del total de alumnos a los que impartes la(s) asignatura(s) de música (ej.66):**

\_\_\_\_\_

10. **8. Musika erakusteaz gain, ba al dituzu beste funtzio batzuk ikastetxean? / Además de enseñar música, ¿tienes otras funciones en el centro? \***

Marca solo un óvalo.

- Sí Salta a la pregunta 11  
 No

11. **Zeintzuk dira funtzio horiek? / ¿Cuáles son esas funciones?**

Selecciona todos los que correspondan.

- Beste irakasgai batzuk ematea / Impartir otras asignaturas  
 Tutoretza-lanak / Labores de tutoría  
 Administrazio lana / Tareas administrativas  
 Zuzendaritza-funtzioak / Funciones de dirección  
 Beste zeregin batzuk / Otras tareas

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

Sección sin título

12. **9. Adierazi ikasturte honetako zure lanaldiaren ehunekoa. / Señala el porcentaje de tu jornada laboral de este curso. \***

Zentro batean baino gehiagotan egiten baduzu lan, erantzun ordu gehien egiten duzun zentroari erreferentzia egin. / Si trabajas en más de un centro responde haciendo referencia a aquel en el que trabajas más horas.

Marca solo un óvalo.

- 0%-33%
- 33%-66%
- 66%-100%

13. **Zeri erantzuten dio zure lanaldiaren ehunekoak? / ¿A qué razón atiende el porcentaje de tu jornada laboral? \***

Marca solo un óvalo.

- Norberaren borondateari-beharrari / A la voluntad-necesidad propia
- Ikastetxearen erabakiari-beharrari / Decisión-necesidad del propio centro
- Ikasturteko matrikulazioaren arabera / Está en función de la matriculación de cada curso

FORMAZIOA-BOKAZIOA-MUSIKA JARDUERAREN ARITZEA / FORMACIÓN-VOCACIÓN-DEDICACIÓN A LAS ACTIVIDADES MUSICALES

14. **10. Markatu zure prestakuntza ibilbidean egin d(it)uzun ikasketa(k). / Marca los estudios que has realizado en tu itinerario formativo.**

Selecciona todos los que correspondan.

- Musika eskolako ikasketak / Estudios de escuela de música
- Kontserbatorioa (oinarrizko maila) / Conservatorio (nivel elemental)
- Kontserbatorioa (maila profesionala- erdi maila) / Conservatorio (grado medio - grado profesional)
- Goi mailako musika ikasketak / Estudios superiores de música
- Musika irakasle izateko habilitazioa / Habilitación para ser docente extraordinario de música

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

15. *Selecciona todos los que correspondan.*

	Musikako titulu espezifikoa/ Título específico de música (ej. magisterio musical, máster en investigación musical)	Beste ikasketak / Otros estudios (licenciatura en pedagogía, CAP, máster de profesorado...)
Graduatua / Graduado (diplomado/licenciado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Masterra / Máster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doktoradutza / Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. *Marca solo un óvalo.*

Beste ikasketa batzuk / Otros estudios

17. **11. Adierazi eskala honetan zein aldetan kokatzen zaren / Señala en la siguiente escala hacia qué lado te ubicas. \***

Kasu zehatz honetan, zenbakiek EZ dute garrantzi-maila adierazten. / En este caso concreto, los números NO indican grado de importancia.

*Marca solo un óvalo.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Músico educador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Educador músico

18. **12. Zure lanorduetatik kanpo, astean zenbat orduz gauzatzen dituzu musika-jarduerak? / ¿Cuántas horas a la semana dedicas a desarrollar actividades musicales fuera de tu horario laboral? \***

\_\_\_\_\_

19. **13. Musikako irakasle izatea izan zen nire ikasketak hautatzeko helburu nagusia. / Ser docente de música fue mi principal objetivo a la hora de elegir mis estudios. \***

Adierazi adostasun-maila ondorengo esaldiarekin. / Muestra tu grado de acuerdo con la siguiente frase.

*Marca solo un óvalo.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

Erantzun galdera  
hauei / Responde a  
las siguientes  
preguntas

Kalifikatu item hauek, 0tik 10era bitarteko eskala erabiliz. 0a izanik balorazio- eta/edo betetze-mailarik baxuena adierazten duen zenbakia, eta 10a altuena.

Eremu batean baino gehiagotan lan egiten baduzu, erantzun ikasturte honetan ordu gehien lan egiten duzun ikastetxearen arabera.

Califica los siguientes ítems utilizando para ello la escala de 0 a 10. Siendo 0 el número que indica el nivel más bajo de valoración y/o cumplimiento, y el 10 el más alto.

Si trabajas en más de un centro, responde haciendo referencia a aquel en el que trabajas más horas en este curso.

Kontuan izan ez dagoela erantzun zuzen edo okerrik, ez onik ez txarririk. / Ten en cuenta que no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas.

Ikerketa honetan lortutako emaitzen eglazkotasuna eta konfiantza galderen erantzun zintzoen arabera izango direla. / Es importante tener presente que la veracidad y la confianza de los resultados obtenidos en la investigación dependerán de lo sincero que seas al responder a las preguntas.

14. Zenbateraino identifikatzen dituzu egoera eta/edo sentrazio hauek zure lanean? / ¿En qué grado de identificas con las siguientes situaciones y/o sensaciones en tu trabajo?

20. Besteen emozioekiko sentikorra naiz. / Soy sensible a las emociones de los demás. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Benetan ulertzen dut sentitzen dudana. / Realmente comprendo lo que siento. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Badakit beti pozik nagoen ala ez. / Siempre sé si estoy o no estoy feliz. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

23. Inguruko pertsonen emozioak ulertzen ditut. / Comprendo las emociones de las personas que me rodean. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Nire lagunen emozioak haien portaeren bidez ezagutzen ditut. / Conozco las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25. Badakit nire sentimenduen jatorria identifikatzen. / Sé identificar el origen de mis sentimientos. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Nire emozioak ulertzen ditut. / Comprendo mis propias emociones. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Besteen emozioak erraz identifikatzen ditut. / Identifico fácilmente las emociones de los demás. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Zenbateraino sentitzen dituzu sentimendu eta sentsazio hauek zure lanean? / ¿En qué grado experimentas los siguientes sentimientos y sensaciones en tu trabajo?

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

28. **Energiaz beteta sentitzen naiz nire lanean. / En mi trabajo me siento lleno de energía. \***

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

29. **Nire lanak zentzua eta asmoa ditu. / Mi trabajo tiene sentido y propósito. \***

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. **Denborak "hegan" egiten du lanean ari naizenean. / El tiempo "vuela" cuando estoy trabajando. \***

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. **Indartsua eta kementsua naiz nire lanean. / Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo. \***

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. **Gustura-atseginez nago nire lanarekin. / Estoy entusiasmado/a con mi trabajo. \***

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

33. Lanean ari naizean, nire inguruan gertatzen den guztia "ahazten" dtu. / Cuando estoy trabajando "olvido" todo lo que pasa alrededor de mí. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

34. Nire lanak inspiratu egiten nau. /Mi trabajo me inspira. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

35. Goizetan jaikitzen naizenean lanera joateko gogoa dut. / Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

36. Zoriontsua naiz lanean murgilduta nagoenean. / Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37. Egiten dudan lanaz harro nago. / Estoy orgulloso del trabajo que hago. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

38. Nire lanean buru-belarri jarduten dut. / Estoy inmerso en mi trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

39. Lanean denbora luzez jarrai dezaket. / Puedo continuar trabajando durante largos periodos de tiempo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

40. Nire lana desafiatazalea da. / Mi trabajo es retador. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. Lanak eraman egiten nau. / Me "dejo llevar" por mi trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

42. Oso saiatua naiz nire lanean. / Soy muy persistente en mi trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

43. Zaila egiten zait lanetik "deskonektatzea". / Me es difícil "desconectar" del trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

44. Gauzak ondo ez badoaz ere, lanean jarraitzen dut. / Incluso cuando las cosas no van bien, continuo trabajando. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Adierazi zer mailatan betetzen dítuzun honako baieztapen hauek, musika-irakasle zaren aldetik: / Indica como profesional docente de música que eres en qué grado cumples las siguientes afirmaciones:

45. Nire irakaslanari buruz gogoeta egiten dut. / Reflexiono acerca de mi propia práctica docente. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

46. Neure buruari pertsona konpetentea naizela esaten diot. / Me digo a mí mismo/a que soy una persona competente. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

47. Nire emozioen kontrol ona dut. / Tengo un buen control de mis propias emociones. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

48. Eguneratu egiten naiz erronka berriei erantzuteko. / Me actualizo para dar respuesta a los nuevos retos. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Neure burua animatzen dut ahalik eta hobekien egiteko. / Me animo a mi mismo/a para hacer lo mejor que pueda. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Indarrean dagoen curriculumean eguneratu naiz. / Me he actualizado/a respecto al currículo vigente. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. Lanerako behar ditudan musika-lanak arin eta adierazkortasunez interpretatzen ditut. / Interpreto con agilidad y expresividad las obras musicales que necesito para mi trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

52. **Obra hauek osatzen dituzten musika-elementuak aztertzen ditut. / Analizo elementos musicales que constituyen estas obras. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

53. **Maila auditiboan afinatzeko eta analizatzeko gai naiz. / Afino y analizo a nivel auditivo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. **Nire lanean taldeko interpretazioak zuzentzeko gai naiz. / En mi trabajo soy capaz de dirigir interpretaciones grupales. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. **Musika-piezak egokitzeko konposizioak/moldaketak egiten ditut. / Compongo/realizo arreglos para adaptar piezas musicales. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. **Kalitateko irakaskuntza-ikaskuntza egoerak diseinatzen ditut. / Diseño situaciones de enseñanza-aprendizaje de calidad. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

57. Helburuak finkatzen ditut eta horiek lortzeko onena egiten saiatzen naiz. / Me fijo metas e intento hacer lo mejor para alcanzarlas. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

58. Nire izaera eta zailtasunak zentzuz kontrolatzen ditut. / Controlo mi temperamento y manejo las dificultades de manera racional. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59. Ikaskuntza errazteko nire irakaskuntzak egokitzen ditut. / Adapto mis enseñanzas para facilitar el aprendizaje. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. Ikasleek helburuak lortzen dituzte nire irakasgaietan. / Los estudiantes alcanzan los objetivos en mis asignaturas. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. Haserretzen naizenean erraz lasaitu ahal naiz. / Me puedo calmar fácilmente cuando me enfado. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

62. Aplikatzen dudun ebaluazioak ikasten laguntzen du. / La evaluación que empleo favorece el aprendizaje. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

63. Musika irakasle lana nire trebetasunen arabera dela sentitzen dut. / Siento que mi trabajo de profesor/a de música es adecuado a mis habilidades. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

64. Ikastetxeko proiektuarekin konprometuta nago. / Estoy comprometido/a con el proyecto del centro. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17. Zein neurritan uste duzu eragile hauek baloratzen dutela zure lana musika irakasle gisa? / ¿En qué medida crees que valoran tu trabajo como docente de música los siguientes agentes?

65. Ikasleak. / Estudiantes. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

66. Irakasle kideak. / Compañeros/as docentes. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

67. Ikastetxeko zuzendaritza. / Dirección del centro. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

68. Ikastetxeko familiak. / Familias del centro. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

69. Hezkuntza-administrazioa. / Administración educativa. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

70. Gizartea. / Sociedad. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. Zein neurritan sentitzen duzu zure lanak aukera hauek ematen dizkizula? / ¿En qué medida sientes que tu trabajo te concede las siguientes posibilidades?

71. Errealizazio pertsonala. / Realización personal. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

72. Nire ezagutzak eta trebetasunak aplikatzea. / Aplicación de mis conocimientos y habilidades. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

73. Eguneratze profesionala. / Actualización profesional. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

74. Musikarekin harremana nahi dudan mailan. / Relación con la música al nivel que deseo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

75. Nire errendimenduaren eta trebetasunen araberako sustapena. / Promoción en base a mi rendimiento y habilidades. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

76. Nire bizitza pertsonalaren eta familiarren bateragarritasuna. / Compatibilidad de mi vida personal y familiar. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19. Zer balorazio egiten diezu ondorengo baliabideei zure ikastetxean? / ¿Qué valoración les das a estos recursos en tu centro?

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

77. **Baliabide materialak (gela espezifikoak, musika instrumentuak, akustika...).** / **Recursos materiales (aula específica, instrumentos musicales, acústica...).** \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

78. **Baliabide birtualak (plataformetara sarbidea).** / **Recursos virtuales (acceso a plataformas).** \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

79. **Klaseen iraupen denborak.** / **Tiempos estimados de las clases.** \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

80. **Klaseen maiztasuna.** / **Frecuencia de las clases.** \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

81. **Eskolak prestatzeko denbora.** / **Tiempo para preparar clases.** \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

82. Irakaskideen arteko laguntza. / Apoyo entre compañeros/as docentes. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

83. Lan giroa. / Clima laboral. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

84. Zure lanagatik jasotzen duzun feedbacka (atzerailikadura). / Feedback (retroalimentación) que recibes de tu trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Zer gradutan uste duzu gai hauek betetzen direla zure eskolan? / ¿En qué grado percibes que se cumplen las siguientes cuestiones en tu escuela?

85. Taldean lan egitea helburu komunak lortzeko. / Trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

86. Beste arlo/sail/zentro batzuekin lankidetzan aritzea. / Cooperar con otras áreas/departamentos/centros. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

87. Irakasle taldeak proposatutako helburuak lortzea. / Alcanzar los objetivos propuestos por el equipo docente. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

88. Nire ikastetxeko giro emozionala zaintzea. / Cuidar el ambiente emocional de mi centro. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

89. Antolaketaren argitasuna eta gardentasuna sustatzea. / Promover claridad y transparencia organizativa. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

90. Beharrezkoa eta egokia den informazioa garaiz partekatzea. / Compartir información necesaria y adecuada a tiempo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

91. Parte-hartzea bultzatzen duten baldintzak sustatzea. / Fomentar condiciones que favorecen la participación. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

92. **Pertsonak inspirazio-iturri izan daitezen bultzatzea. / Impulsar a que las personas sean inspiradoras. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

93. **Ikastetxearekin inplikatzan diren irakasleak sustatzea. / Promover a los docentes que se impliquen con el centro. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. **Zenbateraino sentitzen edo/eta baloratzen dituzu zure laneko elementu hauek? / ¿En qué grado sientes y/o valoras los siguientes elementos de tu trabajo?**

94. **Egiten dudan lanaren intentsitatea. / Intensidad del trabajo que realizo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

95. **Suposatzen didan emozio-eskakizuna. / Exigencia emocional que me supone. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

96. **Dudan autonomia. / Autonomía de que dispongo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

97. Musika irakasle gisa dudaren definizioa. / Definición de mi rol como docente de música. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

98. Zehaztutako rolaiekiko dudaren adostasun-maila. / Grado de acuerdo con el rol definido.

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

99. Nire iritziak aintzat hartzea eta onartzea. / Consideración y aceptación de mis opiniones.

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

100. Sumatzen dudaren kontratu-segurtasuna. / Seguridad contractual que percibo.

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Zein neurritan irudikatzen zaituzte ondorengo esaldiak zure lanean? / ¿En qué medida te representan los siguientes enunciados en tu trabajo?

101. Egoera zailak aldatzeko forma sortzaileak bilatzen ditut. / Busco formas creativas para cambiar las situaciones difíciles. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

102. **Neure burua animatzen dut. / Me animo a mí mismo/a.**

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

103. **Egoera zailei aurre eginez positiboki hazten ahal naizela uste dut. / Creo que puedo crecer positivamente haciendo frente a las situaciones difíciles. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

104. **Lanean egiten ditudan akatsak gainditzeko moduak bilatzen ditut. / Busco activamente formas de superar errores que cometo en el trabajo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

105. **Neure emozioak kontrolatzeko gai naiz. / Soy capaz de controlar mis propias emociones. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Eskerrik asko - Gracias**

106. **Ekarpenik bazenu, jarraian idatz ditzakezu zure esatekoak, atseginez hartuko ditugu kontuan. / Escribe en este apartado las observaciones y/o percepciones que estimes oportuno, las tendremos en cuenta con mucho gusto.**

---



---



---



---



---

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

107. **Ikerketa honen emaitzak jaso nahi badituzu, adierazi zein. / Si deseas recibir los resultados de este estudio, indique cuáles.**

Txosten pertsonala ikerketako datu guztiak jasotzean bidaliko da (ekaina). Ikerketako azken txostena tesia defenditu ostean bidaliko da. / El informe personal se enviará al recoger todos los datos del estudio (junio). El informe final de investigación se enviará tras la defensa de la tesis.

*Selecciona todos los que correspondan.*

- Txosten pertsonala / Informe personal  
 Ikerketako azken txostena / Informe final de la investigación

108. **Zein helbide elektronikora bidaliko ditugu informeak? / ¿A qué dirección de correo electrónico enviaremos el/los informe(s)?**

Helbide elektronikoa txostena(k) bidaltzeko soilik erabiliko da, eta gero ezabatuko da. / La dirección de correo electrónico se utilizará exclusivamente para el envío del informe/s, que se borrará posteriormente.

---

---

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

## Apéndice K. Cuestionario 3 (cuestionario formato digital adaptado al contexto de la pandemia)

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

**Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar como docente de música?**

\*Obligatorio

Galdetegia COVID-19ak sortu duen egoera alde batera utzita erantzun. Balio badizue, erantzunak ematerakoan kokatu zaitezke lehenengo hiruhilekoan. Jakina da egoera honek eragin handia izan duela gure lanarekiko harremanean. Eragin hau modu berezitan jasoko dugu azken galderetan. / Responda al cuestionario independientemente a la situación creada por el COVID-19. Si os sirve, podéis situaros en el primer trimestre al responder el cuestionario. Somos conscientes de que esta situación ha tenido una gran influencia en la relación con nuestro trabajo. No obstante, este efecto se recogerá de forma diferenciada en las últimas preguntas.

Ikerketa baldintzak / Condiciones de investigación

Zure erantzunak isilpekoak eta anonimoak izango dira eta ikerketarako bakarrik erabiliko dira. Lortutako emaitzak tesi bat egiteko erabiliko dira, eta argitalpenen eta/edo hitzaldien bidez zabalduko dira. Edozein unetan utz diezaiokezu galdetegiari erantzuteari, horrek inolako kalterik eragin gabe.

Tus respuestas serán confidenciales y anónimas y sólo serán utilizadas para la investigación. Los resultados obtenidos se utilizarán para la elaboración de una tesis, y serán divulgados mediante publicaciones y/o conferencias. Ten en cuenta que puedes dejar de responder al cuestionario en cualquier momento sin que esto te suponga ningún perjuicio.

1. Ados zaude esandakoarekin? / ¿Estás de acuerdo con lo que se ha dicho? \*

Marca solo un óvalo.

- Bai / Sí  
 Ez / No

DATU PERTSONALAK / DATOS PERSONALES

2. 1. Zein da zure genero-identitatea? / ¿Cuál es tu identidad de género? \*

Marca solo un óvalo.

- Emakumezkoa / Femenino  
 Gizonezkoa / Masculino  
 Ez binarioa / No binario

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

3. 2. Zein urtetan jaio zinen? (adb. 1965) / ¿En qué año naciste? (ej. 1965) \*

\_\_\_\_\_

4. 3. Zenbat urte daramatzazu musika irakasle lanetan? (adb. 14) / ¿Cuántos años llevas trabajando como docente de música? (ej. 14) \*

Urtebete baino gutxiago bada, idatzi 0. / Si es menos que un año, escribe 0.

\_\_\_\_\_

#### LAN ESPARRUA / ÁMBITO DE TRABAJO

5. 4. Adierazi ikasturte honetan, NAGUSIKI (lan ordu % handiena) zein esparrutan ari zaren lanean musika-irakasle gisa (bat bakarrik). / Señala en qué ámbito estas trabajando PRINCIPALMENTE (mayor % de horas) este curso académico como docente de música (un solo ámbito). \*

Marca solo un óvalo.

- Musika Eskola / Escuela de Música
- Kontserbatorioa / Conservatorio
- Musika Eskola eta Kontserbatorioa / Escuela de Música y Conservatorio
- Lehen Hezkuntza / Educación Primaria
- Bigarren Hezkuntza (DBH-Batxillergoa) / Educación Secundaria (ESO-Bachiller)
- Lehen eta Bigarren Hezkuntza / Educación Primaria y Secundaria
- Unibertsitatea / Universidad
- Musikene (Euskal Herriko Goi Mailako Musika Zentroa / Centro Superior de Música del País Vasco)
- Beste bat: musika akademia, udal banda... / Otro: academia de música, banda municipal...

6. Eremu batean baino gehiagotan lan egiten baduzu, adierazi DENAK. / Si trabajas en más de un ámbito, señala TODOS.

Selecciona todos los que correspondan.

- Musika eskola / Escuela de música
- Kontserbatorioa (oinarriko maila) / Conservatorio (nivel elemental)
- Kontserbatorioa (maila profesional) / Conservatorio (nivel profesional)
- Lehen Hezkuntza / Educación Primaria
- Derrigorrezko Bigarren Hezkuntza / Educación Secundaria Obligatoria
- Batxillergoa / Bachillerato
- Unibertsitatea / Universidad
- Musikene (Euskal Herriko Goi Mailako Musika Zentroa / Centro Superior de Música del País Vasco)
- Beste bat: musika akademia, udal banda... / Otro: academia de música, banda municipal...

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

**Aurrerantzean, ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / En adelante, RESPONDE haciendo referencia AL CENTRO EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS horas en este curso.**

7. 5. Adierazi zure ikastetxea kokatzen den probintzia eta tipologia / Señala la provincia y tipología de tu centro.

Marca solo un óvalo.

- Gipuzkoa / Guipúzcoa  
 Bizkaia / Vizcaya  
 Araba / Álava

8. \*

Marca solo un óvalo.

- Publikoa / Público  
 Pribatua / Privado  
 Pribatu kontzertatua / Privado concertado

9. 6. Zenbat urte daramatzazu lanean orain lan egiten duzun zentru berean? (adb. 6) / ¿Cuántos años llevas trabajando en el mismo centro en el que ahora trabajas? (ej. 6) \*

Urtebete baino gutxiago bada idatzi 0. / Si es menos que un año escribe 0.

\_\_\_\_\_

10. 7. Idatzi musikako ikasgaia(k) ematen di(zki)ezun ikasle guztien gutxi gorabeherako kopurua (adb. 66): / Escribe el número aproximado del total de alumnos a los que impartes la(s) asignatura(s) de música (ej.66):

\_\_\_\_\_

11. 8. Musika erakusteaz gain, ba al dituzu beste funtzio batzuk ikastetxean? / Además de enseñar música, ¿tienes otras funciones en el centro? \*

Marca solo un óvalo.

- Sí  
 No Salta a la pregunta 13

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

12. Zeintzuk dira funtzio horiek? / ¿Cuáles son esas funciones?

Selecciona todos los que correspondan.

- Beste irakasgai batzuk ematea / Impartir otras asignaturas
- Tutoretza-lanak / Labores de tutoría
- Administrazio lana / Tareas administrativas
- Zuzendaritza-funtzioak / Funciones de dirección
- Beste zeregin batzuk / Otras tareas

13. 9. Adierazi ikasturte honetako zure lanaldiaren ehunekoa. / Señala el porcentaje de tu jornada laboral de este curso. \*

Zentro batean baino gehiagotan egiten baduzu lan, erantzun ordu gehien egiten duzun zentroari erreferentzia eginez. / Si trabajas en más de un centro responde haciendo referencia a aquel en el que trabajas más horas.

Marca solo un óvalo.

- 0%-33%
- 33%-66%
- 66%-100%

14. Zeri erantzuten dio zure lanaldiaren ehunekoak? / ¿A qué razón atiende el porcentaje de tu jornada laboral? \*

Marca solo un óvalo.

- Norberaren borondateari-beharrari / A la voluntad-necesidad propia
- Ikastetxearen erabakiari-beharrari / Decisión-necesidad del propio centro
- Ikasturteko matrikulazioaren araberakoa da / Está en función de la matriculación de cada curso

FORMAZIOA-BOKAZIOA-MUSIKA JARDUERAREN ARITZEA / FORMACIÓN-VOCACIÓN-DEDICACIÓN A LAS ACTIVIDADES MUSICALES

15. 10. Markatu zure prestakuntza ibilbidean egin d(it)uzun ikasketak(k). / Marca los estudios que has realizado en tu itinerario formativo.

Selecciona todos los que correspondan.

- Musika eskolako ikasketak / Estudios de escuela de música
- Kontserbatorioa (oinarrizko maila) / Conservatorio (nivel elemental)
- Kontserbatorioa (maila profesionala- erdi maila) / Conservatorio (grado medio - grado profesional)
- Goi mailako musika ikasketak / Estudios superiores de música
- Musika irakasle izateko habilitazioa / Habilitación para ser docente extraordinario de música

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

16. *Selecciona todos los que correspondan.*

	Musikako titulu espezifikoa/ Título específico de música (ej. magisterio musical, máster en investigación musical)	Beste ikasketak / Otros estudios (licenciatura en pedagogía, CAP, máster de profesorado...)
Graduatua / Graduado (diplomado/licenciado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Masterra / Máster	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Doktoradutza / Doctorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

17. *Marca solo un óvalo.*

Beste ikasketa batzuk / Otros estudios

18. **11. Adierazi eskala honetan zein aldetan kokatzen zaren / Señala en la siguiente escala hacia qué lado te ubicas. \***

Kasu zehatz honetan, zenbakiak EZ dute garrantzi-maila adierazten. / En este caso concreto, los números NO indican grado de importancia.

*Marca solo un óvalo.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Músico educador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Educador músico

19. **12. Zure lanorduetatik kanpo, astean zenbat orduz gauzatzen dituzu musika-jarduerak? / ¿Cuántas horas a la semana dedicas a desarrollar actividades musicales fuera de tu horario laboral? \***

\_\_\_\_\_

20. **13. Musikako irakasle izatea izan zen nire ikasketak hautatzeko helburu nagusia. / Ser docente de música fue mi principal objetivo a la hora de elegir mis estudios. \***

Adierazi adostasun-maila ondorengo esaldiarekin. / Muestra tu grado de acuerdo con la siguiente frase.

*Marca solo un óvalo.*

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
Nada de acuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

**Erantzun galdera hauei / Responde a las siguientes preguntas**

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

Kalifikatu item hauek, 0tik 10era bitarteko eskala erabiliz. 0a izanik balorazio-eta/edo betetze-mailarik baxuena adierazten duen zenbakia, eta 10a altuena.

Califica los siguientes ítems utilizando para ello la escala de 0 a 10. Siendo 0 el número que indica el nivel más bajo de valoración y/o cumplimiento, y el 10 el más alto.

Zenbateraino identifikatzen dituzu egoera eta/edo sentrazio hauek zure lanean? / ¿En qué grado de identificas con las siguientes situaciones y/o sensaciones en tu trabajo?

ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / RESPONDE haciendo referencia AL CENTRO EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS horas en este curso.

21. Besteen emozioekiko sentikorra naiz. / Soy sensible a las emociones de los demás. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. Benetan ulertzen dut sentitzen dudana. / Realmente comprendo lo que siento. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Badakit beti pozik nagoen ala ez. / Siempre sé si estoy o no estoy feliz. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24. Inguruko pertsonen emozioak ulertzen ditut. / Comprendo las emociones de las personas que me rodean. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

25. Nire lagunen emozioak haien portaeren bidez ezagutzen ditut. / Conozco las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. Badakit nire sentimenduen jatorria identifikatzen. / Sé identificar el origen de mis sentimientos. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27. Nire emozioak ulertzen ditut. / Comprendo mis propias emociones. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

28. Besteek emozioak erraz identifikatzen ditut. / Identifico fácilmente las emociones de los demás. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zenbateraino sentitzen dituzu sentimendu eta sentsazio hauek zure lanean? / ¿En qué grado experimentas los siguientes sentimientos y sensaciones en tu trabajo?

ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / RESPONDE haciendo referencia AL CENTRO EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS en este curso.

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

29. **Energiaz beteta sentitzen naiz nire lanean. / En mi trabajo me siento lleno de energía. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. **Nire lanak zentzua eta asmoa ditu. / Mi trabajo tiene sentido y propósito. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. **Denborak "hegan" egiten du lanean ari naizenean. / El tiempo "vuela" cuando estoy trabajando. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. **Indartsua eta kementsua naiz nire lanean. / Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. **Gustura-atseginez nago nire lanarekin. / Estoy entusiasmado/a con mi trabajo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

29. **Energiaz beteta sentitzen naiz nire lanean. / En mi trabajo me siento lleno de energía. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. **Nire lanak zentzua eta asmoa ditu. / Mi trabajo tiene sentido y propósito. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. **Denborak "hegan" egiten du lanean ari naizenean. / El tiempo "vuela" cuando estoy trabajando. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. **Indartsua eta kementsua naiz nire lanean. / Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. **Gustura-atseginez nago nire lanarekin. / Estoy entusiasmado/a con mi trabajo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

29. **Energiaz beteta sentitzen naiz nire lanean. / En mi trabajo me siento lleno de energía. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30. **Nire lanak zentzua eta asmoa ditu. / Mi trabajo tiene sentido y propósito. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

31. **Denborak "hegan" egiten du lanean ari naizenean. / El tiempo "vuela" cuando estoy trabajando. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

32. **Indartsua eta kementsua naiz nire lanean. / Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33. **Gustura-atseginez nago nire lanarekin. / Estoy entusiasmado/a con mi trabajo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

44. Zaila egiten zait lanetik "deskonektatzea". / Me es difícil "desconectar" del trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

45. Gauzak ondo ez badoaz ere, lanean jarraitzen dut. / Incluso cuando las cosas no van bien, continuo trabajando. \*

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Adierazi zer mailatan betetzen dituzun honako baieztapen hauek, musika-irakasle zaren aldetik: / Indica como profesional docente de música que eres en qué grado cumples las siguientes afirmaciones:

ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / RESPONDE haciendo referencia AL CENTRO EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS horas en este curso.

46. Nire irakaslanari buruz gogoeta egiten dut. / Reflexiono acerca de mi propia práctica docente. \*

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

47. Neure buruari pertsona kompetentea naizela esaten diot. / Me digo a mi mismo/a que soy una persona competente. \*

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

48. Nire emozioen kontrol ona dut. / Tengo un buen control de mis propias emociones. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

49. Eguneratu egiten naiz erronka berriei erantzuteko. / Me actualizo para dar respuesta a los nuevos retos. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

50. Neure burua animatzen dut ahalik eta hobekien egiteko. / Me animo a mí mismo/a para hacer lo mejor que pueda. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

51. Indarrean dagoen curriculumean eguneratu naiz. / Me he actualizado/a respecto al currículo vigente. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

52. Lanerako behar ditudan musika-lanak arin eta adierazkortasunez interpretatzen ditut. / Interpreto con agilidad y expresividad las obras musicales que necesito para mi trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

53. Lanerako behar ditudan musika-lanak osatzen dituzten musika-elementuak aztertzen ditut. / Analizo elementos musicales que constituyen las obras musicales que necesito para mi trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

54. Lanerako behar ditudan musika-lanak maila auditiboan afinatzeko eta analizatzeko gai naiz. / Afino y analizo a nivel auditivo las obras musicales que necesito para mi trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

55. Nire lanean taldeko interpretazioak zuzentzeko gai naiz. / En mi trabajo soy capaz de dirigir interpretaciones grupales. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

56. Lanerako behar ditudan musika-piezak egokitzeko konposizioak/moldaketak egiten ditut. / Compongo/realizo arreglos para adaptar piezas musicales que necesito para mi trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

57. Kalitateko irakaskuntza-ikaskuntza egoerak diseinatzen ditut. / Diseño situaciones de enseñanza-aprendizaje de calidad. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

58. Helburuak finkatzen ditut eta horiek lortzeko onena egiten saiatzen naiz. / Me fijo metas e intento hacer lo mejor para alcanzarlas. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

59. Nire izaera eta zailtasunak zentzuz kontrolatzen ditut. / Controlo mi temperamento y manejo las dificultades de manera racional. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

60. Ikaskuntza errazteko nire irakaskuntzak egokitzen ditut. / Adapto mis enseñanzas para facilitar el aprendizaje. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

61. Ikasleek helburuak lortzen dituzte nire irakasgaietan. / Los estudiantes alcanzan los objetivos en mis asignaturas. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

62. Haserretzen naizenean erraz lasaitu ahal naiz. / Me puedo calmar fácilmente cuando me enfado. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

63. Aplikatzen dudun ebaluazioak ikasten laguntzen du. / La evaluación que empleo favorece el aprendizaje. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

64. Musika irakasle lana nire trebetasunen araberakoa dela sentitzen dut. / Siento que mi trabajo de profesor/a de música es adecuado a mis habilidades. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

65. Ikastetxeko proiektuarekin konprometituta nago. / Estoy comprometido/a con el proyecto del centro. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zein neurritan uste duzu eragile hauek baloratzen dutela zure lana musika irakasle gisa? / ¿En qué medida crees que valoran tu trabajo como docente de música los siguientes agentes?

ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / RESPONDE haciendo referencia AL CENTRO EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS horas en este curso.

66. Ikasleak. / Estudiantes. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

67. Irakasle kideak. / Compañeros/as docentes. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

68. Ikastetxeko zuzendaritza. / Dirección del centro. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

69. Ikastetxeko familiak. / Familias del centro. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

70. Hezkuntza-administrazioa. / Administración educativa. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

71. Gizartea. / Sociedad. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zein neurritan sentitzen duzu zure lanak aukera hauek ematen dizkizula? / ¿En qué medida sientes que tu trabajo te concede las siguientes posibilidades?

ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / RESPONDE haciendo referencia AL CENTRO EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS en este curso.

72. Errealizazio pertsonala. / Realización personal. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

73. **Nire ezagutzak eta trebetasunak aplikatzea. / Aplicación de mis conocimientos y habilidades. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

74. **Eguneratze profesionala. / Actualización profesional. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

75. **Musikarekin harremana nahi dudan mailan. / Relación con la música al nivel que deseo. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

76. **Nire errendimenduaren eta trebetasunen araberako sustapena. / Promoción en base a mi rendimiento y habilidades. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

77. **Nire bizitza personalaren eta familiarraren bateragarritasuna. / Compatibilidad de mi vida personal y familiar. \***

*Marca solo un óvalo.*

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

Zer balorazio egiten diezu ondorengo baliabideei zure ikastetxean? / ¿Qué valoración les das a estos recursos en tu centro?

ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / RESPONDE haciendo referencia AL CENTRO EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS horas en este curso.

78. **Baliabide materialak (gela espezifikoak, musika instrumentuak, akustika...).** / **Recursos materiales (aula específica, instrumentos musicales, acústica...).** \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

79. **Baliabide birtualak (plataformetara sarbidea).** / **Recursos virtuales (acceso a plataformas).** \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

80. **Klaseen iraupen denborak.** / **Tiempos estimados de las clases.** \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

81. **Klaseen maiztasuna.** / **Frecuencia de las clases.** \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

82. **Eskolak prestatzeko denbora.** / **Tiempo para preparar clases.** \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

83. Irakaskideen arteko laguntza. / Apoyo entre compañeros/as docentes. \*

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

84. Lan giroa. / Clima laboral. \*

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

85. Zure lanagatik jasotzen duzun feedbacka (atzerailikadura). / Feedback (retroalimentación) que recibes de tu trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Zer gradutan uste duzuz gai hauek betetzen direla zure eskolan? / ¿En qué grado percibes que se cumplen las siguientes cuestiones en tu escuela?

ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / RESPONDE haciendo referencia AL CENTRO EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS horas en este curso.

86. Taldean lan egitea helburu komunak lortzeko. / Trabajar en equipo para alcanzar objetivos comunes. \*

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

87. Beste arlo/sail/zentro batzuekin lankidetzan aritzea. / Cooperar con otras áreas/departamentos/centros. \*

Marca solo un óvalo.

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

88. Irakasle taldeak proposatutako helburuak lortzea. / Alcanzar los objetivos propuestos por el equipo docente. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

89. Nire ikastetxeko giro emozionala zaintzea. / Cuidar el ambiente emocional de mi centro. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

90. Antolaketa argitasuna eta gardentasuna sustatzea. / Promover claridad y transparencia organizativa. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

91. Beharrezkoa eta egokia den informazioa garaiz partekatzea. / Compartir información necesaria y adecuada a tiempo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

92. Parte-hartzea bultzatzen duten baldintzak sustatzea. / Fomentar condiciones que favorecen la participación. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

93. **Pertsonak inspirazio-iturri izan daitezzen bultzatzea. / Impulsar a que las personas sean inspiradoras. \***

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

94. **Ikastetxearekin inplikatzan diren irakasleak sustatzea. / Promover a los docentes que se impliquen con el centro. \***

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zenbateraino sentitzen edo/eta baloratzen dituzu zure laneko elementu hauek? / ¿En qué grado sientes y/o valoras los siguientes elementos de tu trabajo?

ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / RESPONDE haciendo referencia AL CENTRO EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS horas en este curso.

95. **Egiten dudan lanaren intentsitatea. / Intensidad del trabajo que realizo. \***

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

96. **Suposatzen didan emozio-eskakizuna. / Exigencia emocional que me supone. \***

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

97. **Dudan autonomia. / Autonomía de que dispongo. \***

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

98. Musika irakasle gisa dudan rola-ren definizioa. / Definición de mi rol como docente de música. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

99. Zehaztutako rola-ekiko dudan adostasun-maila. / Grado de acuerdo con el rol definido.

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

100. Nire iritzia-ak aintzat hartzea eta onartzea. / Consideración y aceptación de mis opiniones.

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

101. Sumatzen dudak kontratu-segurtasuna. / Seguridad contractual que percibo.

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Zein neurritan irudikatzen zaituzte ondorengo esaldiak zure lanean? / ¿En qué medida te representan los siguientes enunciados en tu trabajo?**

ERANTZUN ikasturte honetan ORDU GEHIEN LAN EGITEN DUZUN IKASTETXEAREN ARABERA. / RESPONDE haciendo referencia AL CENTRO EN EL QUE TRABAJAS MÁS HORAS horas en este curso.

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar...

102. Egoera zailak aldatzeko forma sortzaileak bilatzen ditut. / Busco formas creativas para cambiar las situaciones difíciles. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

103. Neure burua animatzen dut. / Me animo a mí mismo/a.

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

104. Egoera zailei aurre eginez positiboki hazten ahal naizela uste dut. / Creo que puedo crecer positivamente haciendo frente a las situaciones difíciles. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

105. Lanean egiten ditudan akatsak gainditzeko moduak bilatzen ditut. / Busco activamente formas de superar errores que cometo en el trabajo. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

106. Neure emozioak kontrolatzeko gai naiz. / Soy capaz de controlar mis propias emociones. \*

Marca solo un óvalo.

0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Covid-19 egoera / Situación Covid-19

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

107. Covid egoerak zer azaleratu du zure lanean? / ¿Qué ha puesto de manifiesto el Covid-19 en tu trabajo?

---

---

---

---

---

108. Covid egoerak zer aspektu positibo ekarri dizkio musika irakaskuntzari? / ¿Qué aspectos positivos ha traído la situación de Covid a la enseñanza musical?

---

---

---

---

---

Eskerrik asko - Gracias

109. Bestelako ekarpenik bazenu, jarraian idatz ditzakezu zure esatekoak, atseginez hartuko ditugu kontuan. / Si tuvieras alguna otra aportación, puedes escribir tus comentarios a continuación, los tendremos en cuenta con mucho gusto.

---

---

---

---

---

110. Ikerketa honen emaitzak jaso nahi badituzu, adierazi zein. / Si deseas recibir los resultados de este estudio, indique cuáles.

Txosten personala ikerketako datu guztiak jasotzean bidaliko da (ekaina). Ikerketako azken txostena tesia defenditu ostean bidaliko da. / El informe personal se enviará al recoger todos los datos del estudio (junio). El informe final de investigación se enviará tras la defensa de la tesis.

Marca solo un óvalo.

Txosten personala / Informe personal [Salta a la pregunta 111](#)

Ikerketako azken txostena / Informe final de la investigación  
[Salta a la pregunta 111](#)

Biak / Los dos [Salta a la pregunta 111](#)

Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu? / ¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienesta...

111. **Zein helbide elektronikora bidaliko ditugu informeak? / ¿A qué dirección de correo electrónico enviaremos el/los informe(s)?**

Helbide elektronikoa txostena(k) bidaltzeko soilik erabiliko da, eta gero ezabatuko da. / La dirección de correo electrónico se utilizará exclusivamente para el envío del informe/s, que se borrará posteriormente.

ESKERRIK ASKO - GRACIAS

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

**Apéndice L. Modelo de Informe Personal Puesto a Disposición de los Docentes de Música que han Participado en el Estudio**

**Musikako irakasle gisa duzun ongizate-maila ezagutzen lagunduko diguzu?**

*¿Nos ayudas a conocer cuál es tu grado de bienestar como docente de música?*

Lehenik eta behin, eskerrak eman nahi dizkizugu ikerketa honetan parte hartu izanagatik. Egindako ikerketak musika-irakaslearen ongizatea hobetzen lagunduko duela espero dugu.

*En primer lugar, queremos agradecer tu participación en esta investigación. Esperamos que la investigación realizada contribuya a mejorar el bienestar del profesor de música.*

## IKERKETA/ INVESTIGACIÓN

Erantzun duzun galdera-sortarekin, **musikako irakasle gisa, lanean duzun ongizate-maila neurtu nahi izan dugu.**

*Con el cuestionario que has respondido, hemos pretendido **medir cuál es tu grado de bienestar en el trabajo como docente de música.***

Baina zer esan nahi dugu ongizateaz ari garenean?

*Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de bienestar?*

**Ongizatea** pertsonak bere ingurunearekiko duen egoeraren ebaluazio subjektiboa da.

*El bienestar es una evaluación subjetiva de la situación de la persona en relación con su entorno.*

Ongizatearen pertzepzio hori zure musika irakasle-lanbidearekin lotu dugu. Beraz,

*Esta percepción de bienestar lo hemos vinculado a tu profesión de docente de música. Por lo tanto,*

**Irakaslearen ongizate-mailak** zure lan-eremuan **musikako irakasle** gisa duzun zereginean pozik eta gustura zauden mailari erantzuten dio.

*El grado de bienestar del docente se refiere al grado en que estás satisfecho y a gusto en el desempeño de tu rol como **docente de música** en tu ámbito de trabajo.*

Ikerketako helburuetako bat lan-esparruek musika-irakaslearen ongizate-mailan eraginik duen behatzea da. Hau dela eta, ikerketako datu orokorrak lan-esparruaren arabera sailkatuta aurkeztuko dira. Ondorengo irudian laburtzen dira ikerketa honek biltzen dituen lan-esparruak:

*Uno de los objetivos de la investigación es observar si el ámbito laboral influye en el bienestar del docente de música. Por ello, los datos de este estudio se presentarán clasificados por ámbitos de trabajo. En la siguiente figura se recogen los ámbitos de trabajo de esta investigación:*



Oharra: Musika Eskola + Kontserbatorioak ambitoak, bi eremu hauetan, aldi berean, lan egiten duten profesionalen egiten diren errentzia, era berean Lehen Hezkuntza + Bigarren Hezkuntzako sailkapenak. Bigarren Hezkuntzako lan-eremuak DBH eta Batxilergoa barne hartzen ditu.

*Nota: el ámbito Escuela de Música + Conservatorio atiende a profesionales que trabajan simultáneamente en ambos ámbitos, igualmente, Educación Primaria + Educación Secundaria. El ámbito de trabajo de Educación Secundaria comprende los niveles de ESO y Bachillerato.*

Txosten honetan eskaintzen diren grafikoetan ikerlan honetako parte hartzaileek musika-irakaslearen ongizate-maila osatzen duten alderdiak nola ebaluatu dituzuen ikusi ahalko duzu. Alderdi bakoitza 0tik 10era bitarteko eskala erabiliz kalifikatu da, hala ere datuak grafikoan jasotzerako orduan erantzunen arabera zenbaki-tartea hautatu interpretazioa errazteko. Bestalde, grafiko bakoitzaren azpian, alderdi bakoitza nola ebaluatu duzun jasotzen da.

*En los gráficos que se ofrecen en este informe podrás observar cómo los participantes habéis evaluado los aspectos que conforman el nivel de bienestar*

*del docente de música. Cada uno de estos aspectos se ha calificado con una escala de 0 a 10, si bien a la hora de recoger estos datos en los gráficos, se ha seleccionado un rango de números en función de las respuestas para facilitar la interpretación. Por otro lado, debajo de cada gráfico se muestra cómo has evaluado personalmente cada aspecto.*

## IKASTETXEAREN ANTOLAKUNTZA NEURRIAK / MEDIDAS ORGANIZATIVAS DEL CENTRO

Zure ongizate-maila neurtzeko, lehenik eta behin, **lan egiten duzun erakundearen dimentsioari** heldu diogu, eta **ikastetxearen antolakuntza-neurriei** buruzko iritzia galdetu dizugu, alderdi hauei dagokienez:

*Para medir cuál es tu grado de bienestar, en primer lugar, hemos abordado la **dimensión de la organización en la que trabajas** preguntando la opinión acerca de **medidas organizativas de tu centro** relacionadas con los siguientes aspectos:*

- ✓ **Egiten duzun lanaren aintzatespenaren pertzepzioa**
- ✓ **Garapen pertsonal eta profesionalerako aukerak**
- ✓ **Zentroan eskuragarri dauden baliabideak**
- ✓ **Lanaren antolaketa eta zuzendaritza**
- ✓ **Zure lanean jasotzen dituzun baldintza pertsonalak.**
- ✓ **Percepción de reconocimiento del trabajo que realizas**
- ✓ **Posibilidades de desarrollo personal y profesional que adviertes**
- ✓ **Recursos disponibles en el centro**
- ✓ **Organización y dirección del trabajo**
- ✓ **Condiciones personales que percibes en tu trabajo.**

Ondoko grafikoetan laburtu dira jasotako erantzunak. Grafikoaren azpian alderdi horiek nola ebaluatu dituzun erakusten da.

*En los siguientes gráficos se resumen las respuestas recibidas. Debajo de cada gráfico se muestra cómo has evaluado estos aspectos.*

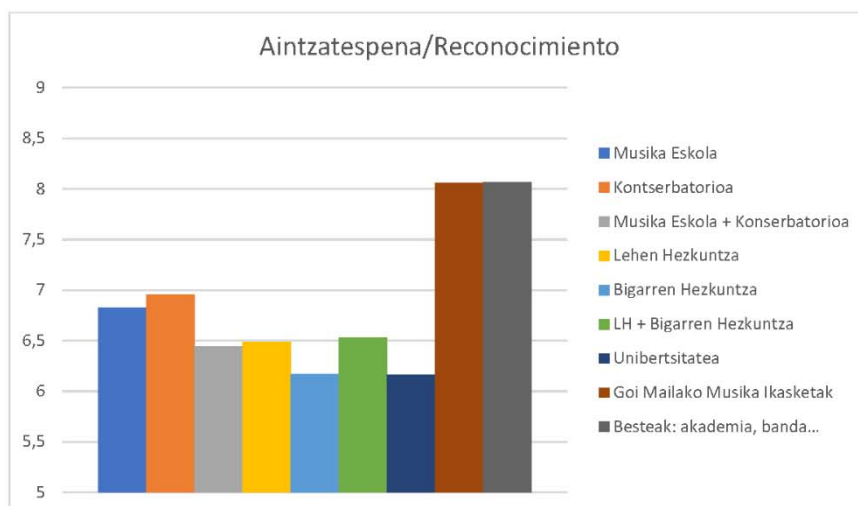


Ilustración 1. Egiten duzun lanaren aintzatespena / Percepción de reconocimiento del trabajo que realizas.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente: «**RECONOCIMIENTO**»

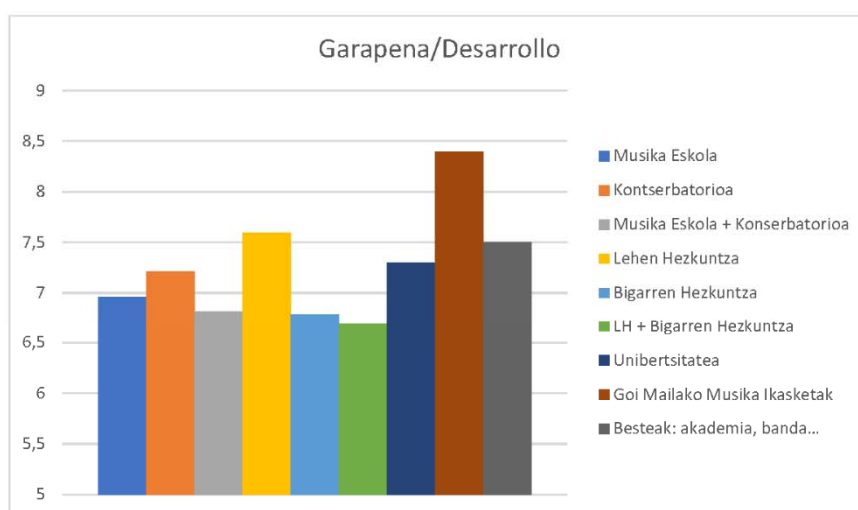


Ilustración 2. Garapen pertsonal eta profesionalerako aukerak / Posibilidades de desarrollo personal y profesional que adviertes.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente: «**POSIBILIDADES**»

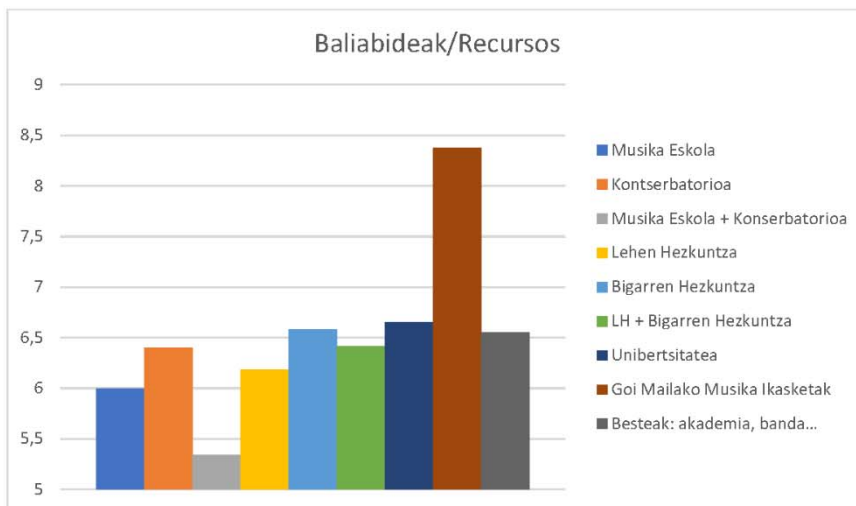


Ilustración 3. Zentroan eskuragarri dauden baliabideak / Recursos disponibles en el centro.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / *El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente:* «**RECURSOS**»

Eje bertikalaren balioa aldatu egin da. *Se ha modificado el valor del eje vertical.*

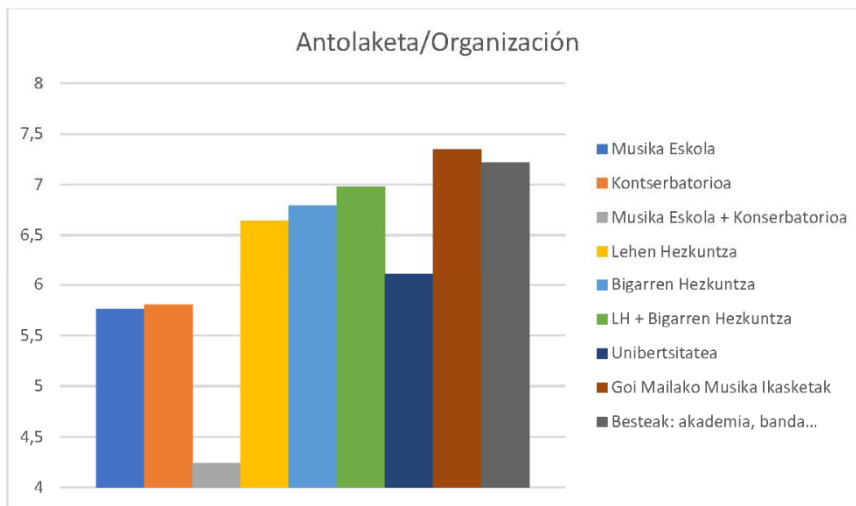


Ilustración 4. Lanaren antolaketa eta zuzendaritza / Organización y dirección del trabajo.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / *El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente:* «**DIRECCIÓN**»

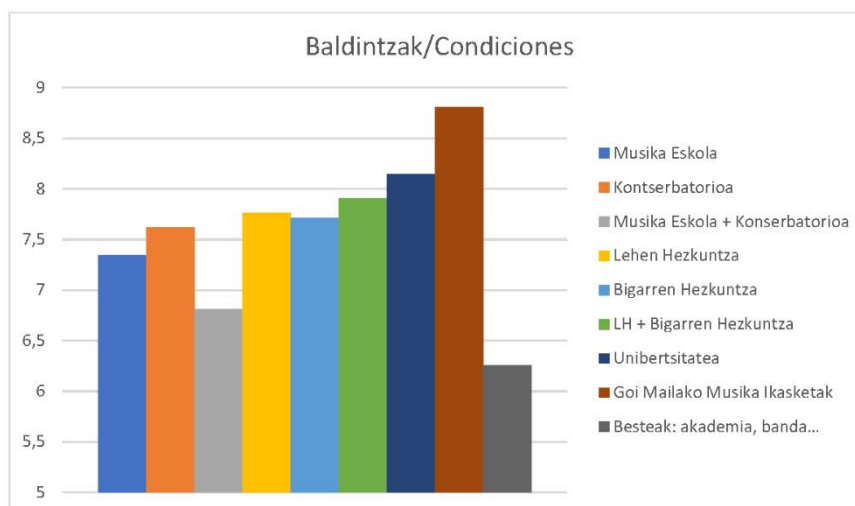


Ilustración 5. Zure lanean hautematen dituzun baldintza pertsonalak / Condiciones personales que percibes en tu trabajo.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / *El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente:* «CONDICIONES\_PERSONALES»

## KONPETENTZIA PROFESIONALAK / COMPETENCIAS PROFESIONALES

Halaber, funtsezkoa iruditu zaigu jakitea **nola baloratzen dituzun gaitasun profesionalak, autoeraginkortasun-maila** honek eragina izan baitezakete zure lan profesionalaren asebetetzean. Musikako irakasleen konpetentzia horiek hiru kategoriaren inguruan antolatu dira (ikus Carrillo, 2015).

*Asimismo, nos ha parecido fundamental saber cómo te valoras a tí mismo respecto a las competencias profesionales, ya que estos niveles de autoeficacia pueden influir en la satisfacción de tu desempeño profesional.*

Estas competencias del profesorado de música se han organizado en torno a tres categorías (ver Carrillo, 2015).

- ✓ **Kompetentzia orokorrak**
- ✓ **Musikako kompetentzia espezifikokoak**
- ✓ **Musikako kompetentzia pedagogiko didaktikoak.**
- ✓ **Competencias genéricas**
- ✓ **Competencias específicas musicales**
- ✓ **Competencias pedagógico-didácticas musicales.**

Ondoko grafikoetan laburtu dira jasotako erantzunak. Grafikoaren azpian alderdi horiek nola ebaluatu dituzun erakusten da.

*En los siguientes gráficos se resumen las respuestas recibidas. Debajo de cada gráfico se muestra cómo has evaluado estos aspectos.*

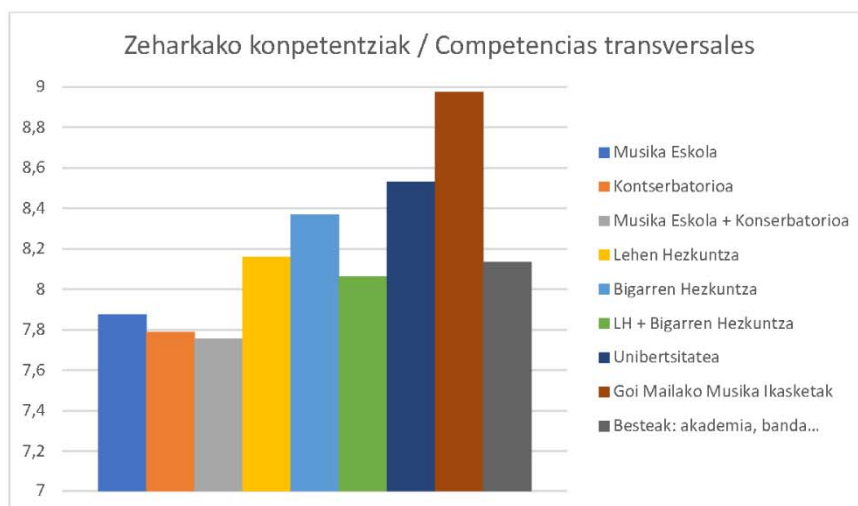


Ilustración 6. Zeharkako kompetentziak. Competencias transversales.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / *El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente: «C\_TRANS»*

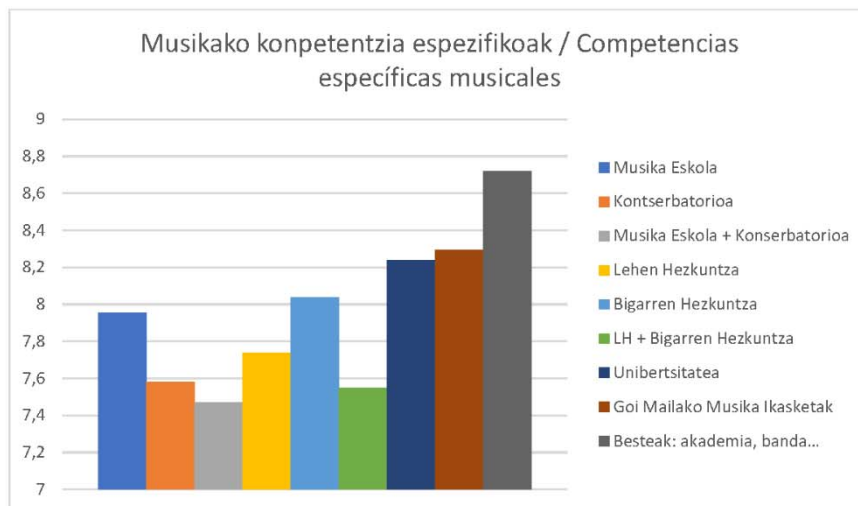


Ilustración 7. Musikako konpetentzia espezifikoak. Competencias específicas de música.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / *El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente: «CEM»*

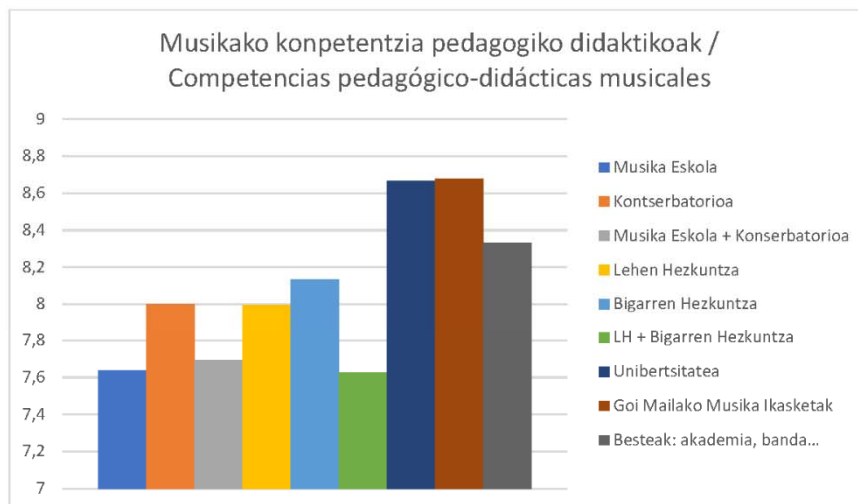


Ilustración 8. Musikako konpetentzia pedagogiko didaktikoak. Competencias pedagógico-didácticas.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / *El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente: «CPD»*

## BALIABIDE PERTSONALAK / DISPOSICIONES PERSONALES

Uste dugu, halaber, lanbide-konpetentziek ez dituztela hartzen zenbait **xedapen pertsonal**, nahiz eta funtsezko zeregina duten zure motibazioan, konpromisoan eta zure lanbidearen gogobetetasunean (Carrillo, 2015). Honako ezaugarri hauek aukeratu ditugu:

*Creemos también, que las competencias profesionales no abarcan determinadas **disposiciones personales** que, sin embargo, juegan un papel esencial en tu motivación, en el compromiso y en la satisfacción con la que ejerces tu profesión (Carrillo, 2015). Entre las posibles cualidades hemos seleccionado las siguientes:*

- ✓ **Intelligentzia emozionala**
- ✓ **Aurre egite erresilientea**
- ✓ **Inteligencia Emocional**
- ✓ **Afrontamiento resiliente**

Ondoko grafikoetan laburtu dira jasotako erantzunak. Grafikoaren azpian alderdi horiek nola ebaluatu dituzun erakusten da.

*En los siguientes gráficos se resumen las respuestas recibidas. Debajo de cada gráfico se muestra cómo has evaluado estos aspectos.*

**Intelligentzia emozionala** norberaren sentimen-emozioak eta besteenak zuzentzeko, beren artean bereizten jakiteko eta informazio hori pentsamendua eta ekintza gidatzeko erabiltzeko trebetasuna da (Salovey eta Mayer, 1990).

*La **inteligencia emocional** es la habilidad para dirigir los propios sentimientos-emociones y los de los demás, saber discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción (Salovey y Mayer, 1990).*

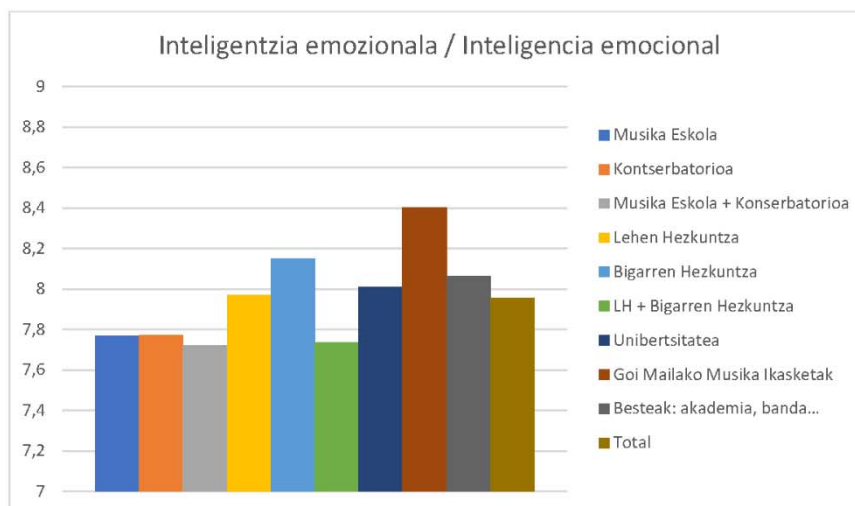


Ilustración 9. Inteligentzia Emozionala. Inteligencia Emocional.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / *El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente: «IE\_PT»*

**Aurre egite erresilientea** berriz, bizi izan dituzun kontrako esperientziei aurre egiteko giza gaitasuna da, esperientzia horietatik gainjarriz edota sendotuta zein eraldatuta ateratzeko (Grotberg, 2003)

*El afrontamiento resiliente es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias adversas que has experimentado (Grotberg, 2003).*

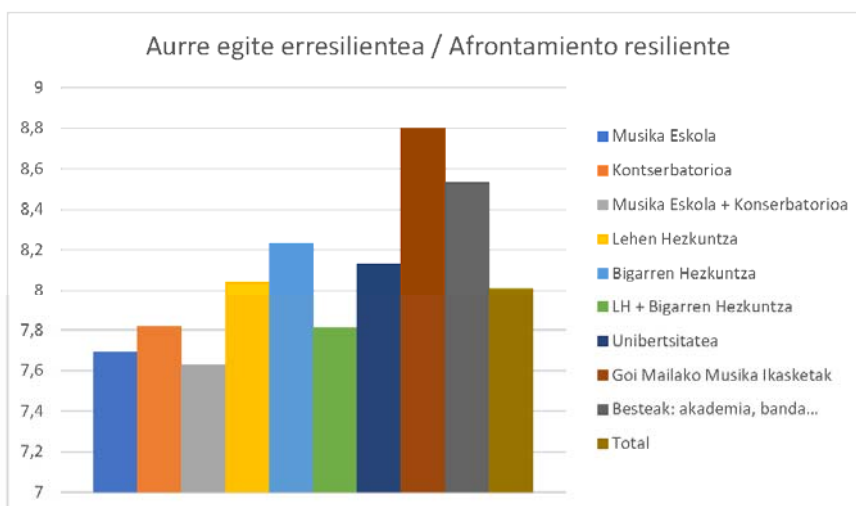


Ilustración 10. Aurre egite erresilientea. Afrontamiento resiliente.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / *El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente:* «**RESILIENCIA**»

## LANAREKIKO LOTURA PSIKOLOGIKO POSITIBOA / VINCULACIÓN PSICOLÓGICA POSITIVA CON EL TRABAJO

Azkenik, ikerketa honetan, **musikako irakasleek lanarekiko duten lotura psikologiko positiboa** ere neurtu da, **Engagement** delakoa. Lanarekin lotura psikologiko positiboa izateak zerikusia du zure entrega-gaitasunarekin, lanean duzun absortzio-mailarekin eta zure jarduerak duen indarrarekin (Salanova, Bresó eta Schaufeli, 2005).

*Por último, en esta investigación, se ha medido también la vinculación psicológica positiva del profesorado de musical, el Engagement. La vinculación psicológica positiva con el trabajo se refiere a un estado psicológico positivo que se relaciona con tu capacidad de entrega y el nivel de absorción que tienes en el trabajo, así como con el vigor con el que ejerces tu actividad (Salanova, Breseó y Schaufeli, 2005).*

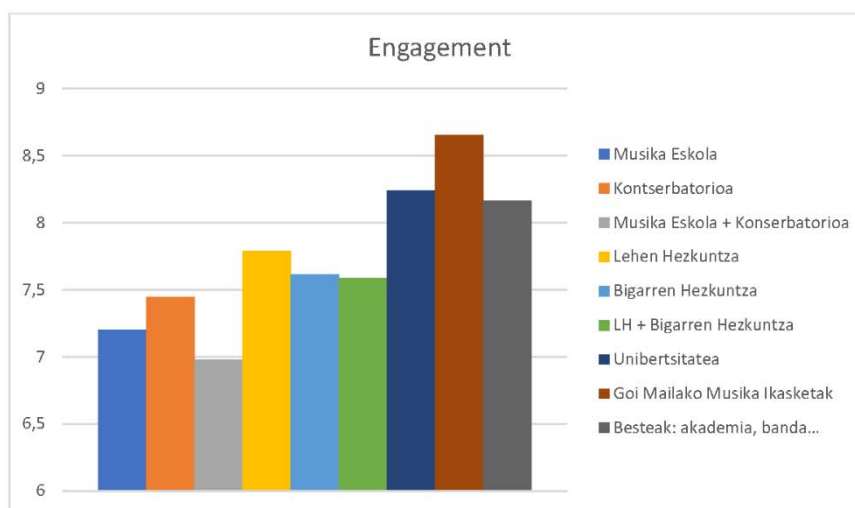


Ilustración 11. Engagement.

Zure galdetegitik jasotako emaitza honakoa izan da / *El resultado obtenido de su cuestionario ha sido el siguiente: «ENGAGEMENT»*

## BUKATZEKO / PARA TERMINAR

---

Txosten honetan jasotako datuek ikerketan neurtu diren dimentsioei eman dizkiezun erantzunen batez besteko aritmetikoak biltzen dituzte. Baita, parte hartzaile guztiek eskaini dituzuen erantzunen batzbesteko-grafikak ere.

Kontuan izan neurketa hauek ez daudela diagnostiko psikologikoa bat egiteko helburuarekin prestatuta.

Bukatzeko, azpimarratu nahi genuke, Deustuko Unibertsitateko ebaluazio etikoko batzordeak ikerketa proposamen hau berrikusi eta onartu duela. Batzorde honen zeregina ikerketan parte hartzen duten parte hartzaileak kalteetatik babesten direla bermatzea izanik (ikus informazio gehiago).

*Los datos recogidos en este informe recogen las medias aritméticas de las respuestas que has otorgado a las dimensiones que se han medido en esta investigación. Así como las medias aritméticas de las respuestas ofrecidas por todos los participantes.*

*Ten en cuenta que este cuestionario no ha sido preparado con el objetivo de realizar un diagnóstico psicológico.*

*Para terminar, nos gustaría subrayar que esta propuesta ha sido revisada y aprobada por el comité de evaluación ética de la Universidad de Deusto. Comité cuya tarea es asegurarse de que se protege de daños a los participantes en la investigación ([ver más información](#)).*



**Apéndice M. Modelo de Informe General Puesto a Disposición de los Mediadores y  
Docentes de Música que han Participado en el Estudio**

**Musikako irakasleen ongizatea**  
*Bienestar del docente de música*

Lehenik eta behin, eskerrak eman nahi dizkizugu ikerketa honetan laguntzeagatik. Egindako ikerketak musika-irakaslearen ongizatea hobetzen lagunduko duela espero dugu.

*En primer lugar, queremos agradecer tu colaboración en esta investigación. Esperamos que la investigación realizada contribuya a mejorar el bienestar del profesor/a de música.*

## IKERKETA/ INVESTIGACIÓN

---

Ikerketa honetan Euskal Autonomia Erkidegoko musika irakasleen lan ongizate-maila neurtu nahi izan dugu.

*En esta investigación hemos pretendido medir cuál es el grado de bienestar en el trabajo del docente de música de la Comunidad Autónoma Vasca.*

Baina zer esan nahi dugu ongizateaz ari garenean?

*Pero ¿a qué nos referimos cuando hablamos de bienestar?*

**Ongizatea** pertsonak bere ingurunearekiko duen egoeraren ebaluazio subjektiboa da.

*El bienestar es una evaluación subjetiva de la situación de la persona en relación con su entorno.*

Ongizatearen pertzepzio hori musika irakasle-lanbidearekin lotu dugu. Beraz, *Esta percepción de bienestar lo hemos vinculado a la profesión de docente de música. Por lo tanto,*

**Irakaslearen ongizate-mailak** lan-eremuan **musikako irakasle** gisa zereginean pozik eta gustura egote mailari erantzuten dio.

*El grado de bienestar del docente se refiere al grado en que está satisfecho y a gusto en el desempeño de su rol como docente de música en el ámbito de trabajo.*

Ikerketako helburuetako bat lan-esparruek musika-irakaslearen ongizate-mailan eraginik duen behatzea da. Hau dela eta, ikerketako datu orokorrak lan-esparruaren arabera sailkatuta aurkeztuko dira. Ondorengo irudian laburtzen dira ikerketa honek biltzen dituen lan-esparruak:

*Uno de los objetivos de la investigación es observar si el ámbito laboral influye en el bienestar del docente de música. Por ello, los datos de este estudio se presentarán clasificados por ámbitos de trabajo. En la siguiente figura se recogen los ámbitos de trabajo de esta investigación:*



Oharra: Musika Eskola + Kontserbatorioak ambitoak, bi eremu hauetan, aldi berean, lan egiten duten profesionalen egiten diren errentzia, era berean Lehen Hezkuntza + Bigarren Hezkuntzako sailkapenak. Bigarren Hezkuntzako lan-eremuak DBH eta Batxilergoa barne hartzen ditu.

*Nota: el ámbito Escuela de Música + Conservatorio atiende a profesionales que trabajan simultáneamente en ambos ámbitos, igualmente, Educación Primaria + Educación Secundaria. El ámbito de trabajo de Educación Secundaria comprende los niveles de ESO y Bachillerato.*

Txosten honetan eskaintzen diren grafikoetan ikerlan honetako parte hartzaileek musika-irakaslearen ongizate-maila osatzen duten alderdiak nola ebaluatu dituzuen ikusi ahalko duzu. Alderdi bakoitza 0tik 10era bitarteko eskala erabiliz kalifikatu da, hala ere datuak grafikoan jasotzerako orduan erantzunen arabera zenbaki-tartea hautatu interpretazioa errazteko.

*En los gráficos que se ofrecen en este informe podrás observar cómo los participantes habéis evaluado los aspectos que conforman el nivel de bienestar del docente de música. Cada uno de estos aspectos se ha calificado con una*

*escala de 0 a 10, si bien a la hora de recoger estos datos en los gráficos, se ha seleccionado un rango de números en función de las respuestas para facilitar la interpretación.*

Informazio pertsonala jasotzeko aukera egin duen musika irakasleari, grafiko bakoitzaren azpian, alderdi bakoitza berak nola ebaluatu duen zehaztu zaio.

*Al docente de música que ha solicitado recibir información personal de la investigación, debajo de cada gráfico, se le ha detallado cómo ha evaluado cada aspecto.*

## IKASTETXEAREN ANTOLAKUNTZA NEURRIAK / MEDIDAS ORGANIZATIVAS DEL CENTRO

---

Ongizate-maila neurtzeko, lehenik eta behin, **lan egiten den erakundearen dimentsioari** heldu diogu, eta **ikastetxearen antolakuntza-neurriei** buruzko iritzia galdetu dugu, alderdi hauei dagokienez:

*Para medir cuál es el grado de bienestar, en primer lugar, hemos abordado la **dimensión de la organización en el que trabaja el docente de música** preguntando la opinión acerca de **medidas organizativas del centro** relacionadas con los siguientes aspectos:*

- ✓ **Egiten duzun lanaren aintzatespenaren pertzepzioa**
- ✓ **Garapen pertsonal eta profesionalerako aukerak**
- ✓ **Zentroan eskuragarri dauden baliabideak**
- ✓ **Lanaren antolaketa eta zuzendaritza**
- ✓ **Zure lanean jasotzen dituzun baldintza pertsonalak.**
- ✓ **Percepción de reconocimiento del trabajo que realizas**
- ✓ **Posibilidades de desarrollo personal y profesional que adviertes**
- ✓ **Recursos disponibles en el centro**
- ✓ **Organización y dirección del trabajo**
- ✓ **Condiciones personales que percibes en tu trabajo.**

Ondoko grafikoetan laburtu dira jasotako erantzunak.

*En los siguientes gráficos se resumen las respuestas recibidas.*

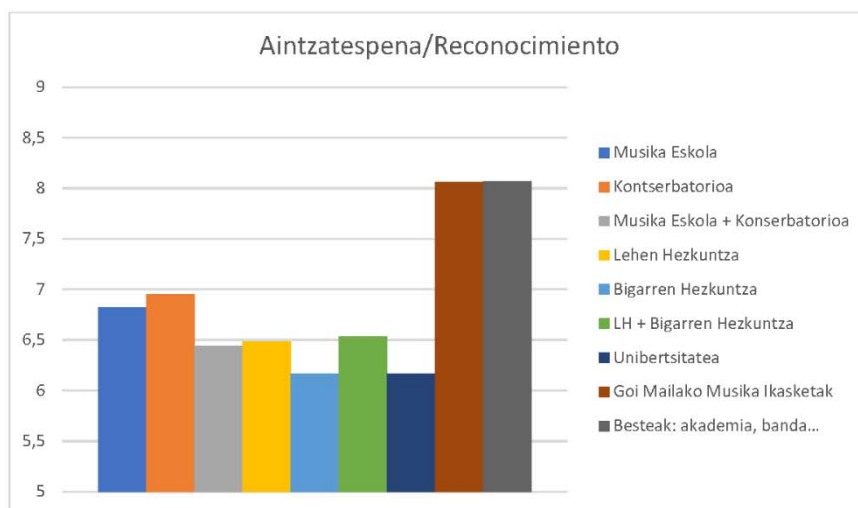


Ilustración 1. Egiten duzun lanaren aintzatespena / Percepción de reconocimiento del trabajo que realizas.

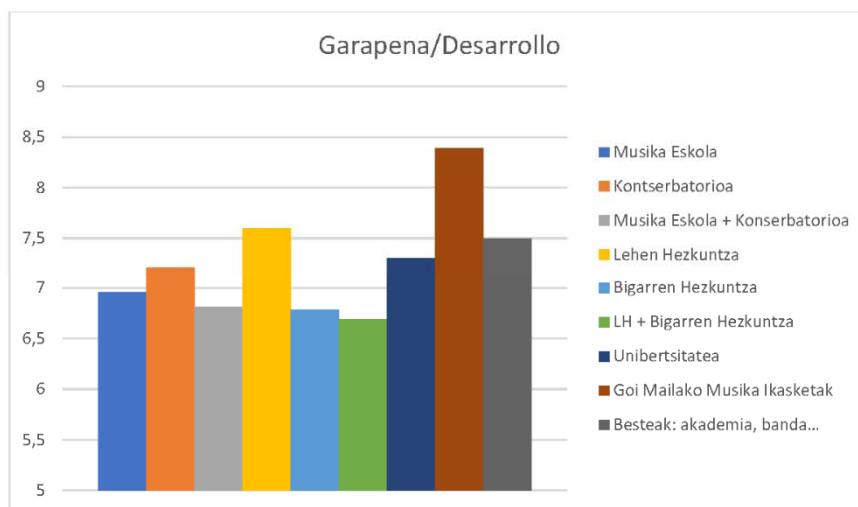


Ilustración 2. Garapen pertsonal eta profesionalerako aukerak / Posibilidades de desarrollo personal y profesional que adviertes.

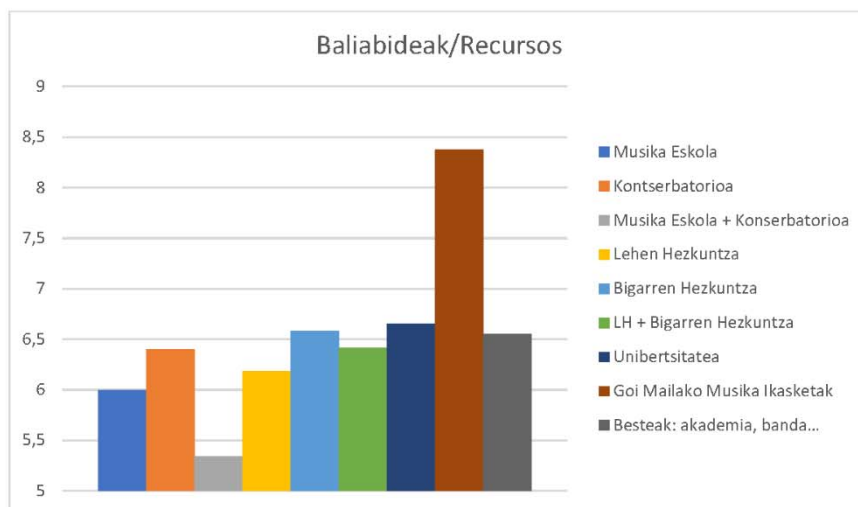


Ilustración 3. Zentroan eskuragarri dauden baliabideak / Recursos disponibles en el centro.

Eje bertikalaren balioa aldatu egin da. *Se ha modificado el valor del eje vertical.*

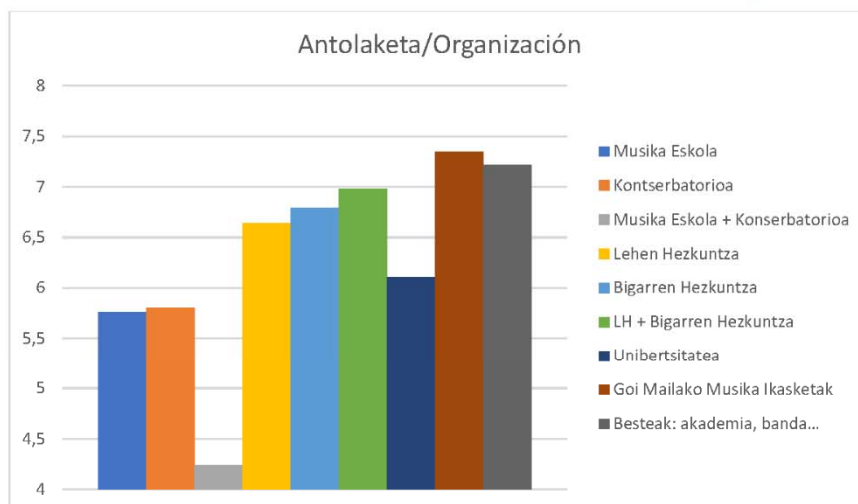


Ilustración 4. Lanaren antolaketa eta zuzendaritza / Organización y dirección del trabajo.

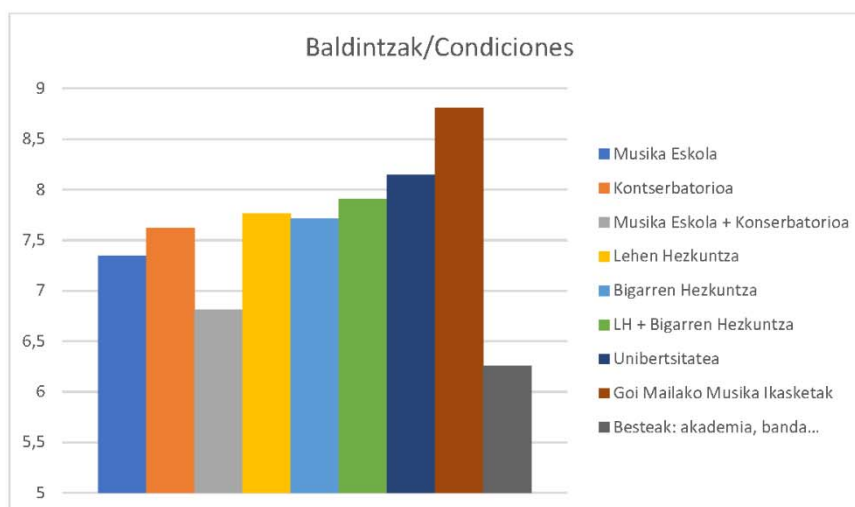


Ilustración 5. Zure lanean hautematen dituzun baldintza pertsonalak / Condiciones personales que percibes en tu trabajo.

## KONPETENTZIA PROFESIONALAK / COMPETENCIAS PROFESIONALES

Halaber, funtsezkoa iruditu zaigu jakitea **nola baloratzen dituzten musika irakasleek konpetentzia profesionalak, autoeraginkortasun-maila** honek eragina izan baitezakete bakoitzaren lan profesionalaren asebetetzean. Musikako irakasleen konpetentzia horiek hiru kategoriaren inguruan antolatu dira (ikus Carrillo, 2015).

*Asimismo, nos ha parecido fundamental conocer **cómo valoran las competencias profesionales los docentes de música, ya que este grado de autoeficacia puede influir en la satisfacción del desempeño profesional.** Estas competencias del profesorado de música se han organizado en torno a tres categorías (ver Carrillo, 2015).*

- ✓ **Konpetentzia orokorrak**
- ✓ **Musikako konpetentzia espezifikoak**
- ✓ **Musikako konpetentzia pedagógiko didaktikoak.**
- ✓ **Competencias genéricas**
- ✓ **Competencias específicas musicales**
- ✓ **Competencias pedagógico-didácticas musicales.**

Ondoko grafikoetan laburtu dira jasotako erantzunak

*En los siguientes gráficos se resumen las respuestas recibidas*

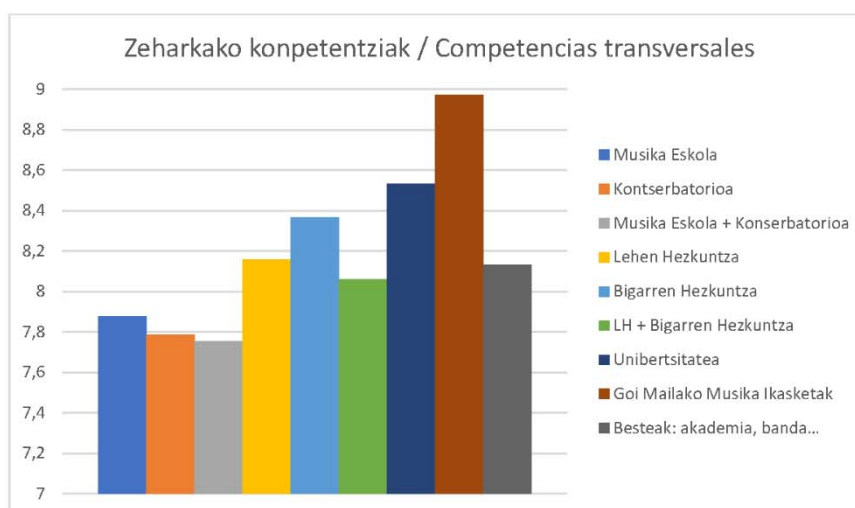


Ilustración 6. Zeharkako konpetentziak. Competencias transversales.

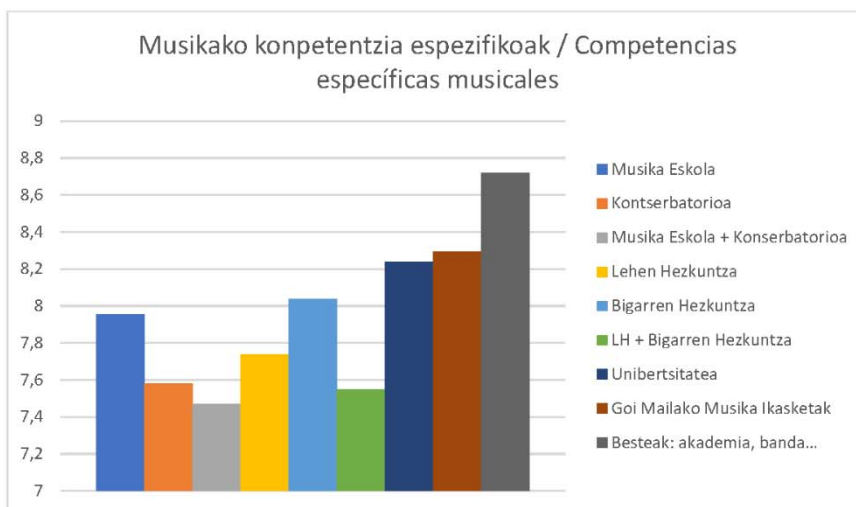


Ilustración 7. Musikako kompetentzia espezifikoak. Competencias específicas de música.

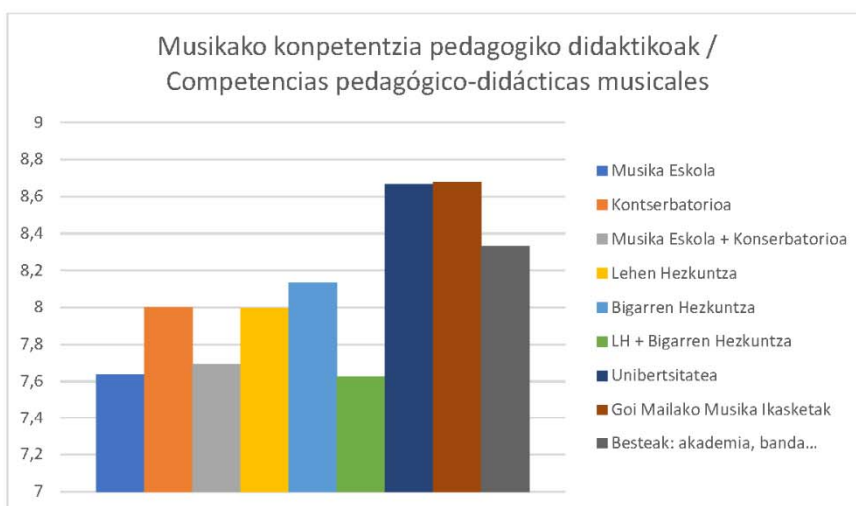


Ilustración 8. Musikako kompetentzia pedagogiko didaktikoak. Competencias pedagógico-didácticas.

## BALIABIDE PERTSONALAK / DISPOSICIONES PERSONALES

---

Uste dugu, halaber, lanbide-konpetentziek ez dituztela hartzen zenbait **xedapen pertsonal**, nahiz eta funtsezko zeregina duten musika irakaslearen motibazioan, konpromisoan eta lanbidearen gogobetetasunean (Carrillo, 2015). Honako ezaugarri hauek aukeratu ditugu:

*Creemos también, que las competencias profesionales no abarcan determinadas **disposiciones personales** que, sin embargo, juegan un papel esencial en la motivación, en el compromiso y en la satisfacción con la que ejerce su profesión el docente de música (Carrillo, 2015). Entre las posibles cualidades hemos seleccionado las siguientes:*

- ✓ **Intelligentzia emozionala**
- ✓ **Aurre egite erresilientea**
- ✓ **Inteligencia Emocional**
- ✓ **Afrontamiento resiliente**

Ondoko grafikoetan laburtu dira jasotako erantzunak.

*En los siguientes gráficos se resumen las respuestas recibidas.*

**Intelligentzia emozionala** norberaren sentimen-emozioak eta besteenak zuzentzeko, beren artean bereizten jakiteko eta informazio hori pentsamendua eta ekintza gidatzeko erabiltzeko trebetasuna da (Salovey eta Mayer, 1990).

*La **inteligencia emocional** es la habilidad para dirigir los propios sentimientos-emociones y los de los demás, saber discriminar entre ellos y usar esta información para guiar el pensamiento y la propia acción (Salovey y Mayer, 1990).*

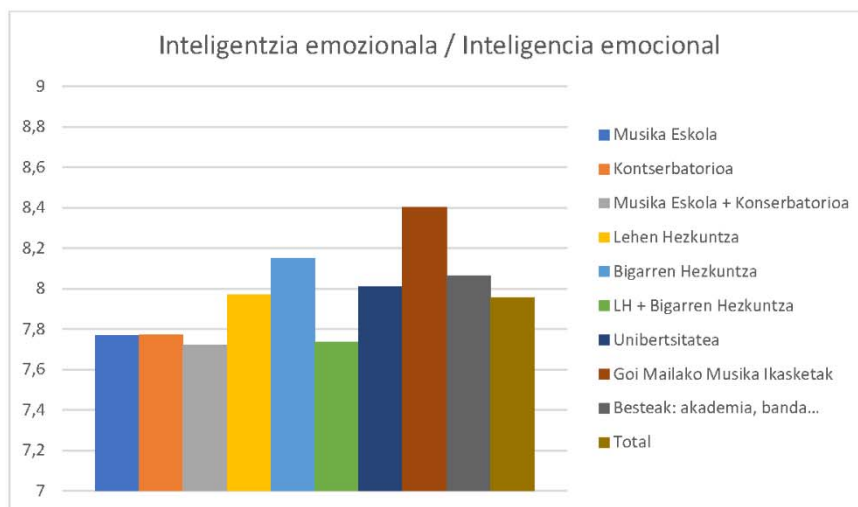


Ilustración 9. Inteligentzia Emozionala. Inteligencia Emocional.

**Aurre egite erresilientea** berriz, bizi izan diren kontrako esperientziei aurre egiteko giza gaitasuna da, esperientzia horietatik gainjarriz edota sendotuta zein eraldatuta ateratzeko (Grotberg, 2003)

*El afrontamiento resiliente es la capacidad humana para enfrentar, sobreponerse y ser fortalecido o transformado por experiencias adversas que se han experimentado (Grotberg, 2003).*

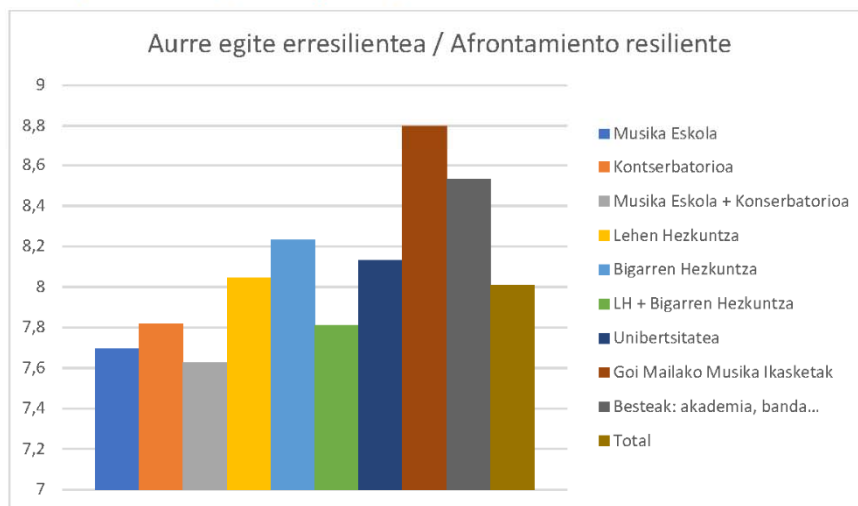


Ilustración 10. Aurre egite erresilientea. Afrontamiento resiliente.

## LANAREKIKO LOTURA PSIKOLOGIKO POSITIBOA / VINCULACIÓN PSICOLÓGICA POSITIVA CON EL TRABAJO

Azkenik, ikerketa honetan, **musikako irakasleek lanarekiko duten lotura psikologiko positiboa** ere neurtu da, **Engagement** delakoa. Lanarekin lotura psikologiko positiboa izateak zerikusia du entrega-gaitasunarekin, laneko absortzio-mailarekin eta irakasleen jarduerak duten indarrarekin (Salanova, Bresó eta Schaufeli, 2005).

*Por último, en esta investigación, se ha medido también la vinculación psicológica positiva del profesorado de musical, el Engagement. La vinculación psicológica positiva con el trabajo se refiere a un estado psicológico positivo que se relaciona con la capacidad de entrega y el nivel de absorción que se tiene en el trabajo, así como con el vigor con el que se ejerce la actividad (Salanova, Breseó y Schaufeli, 2005).*

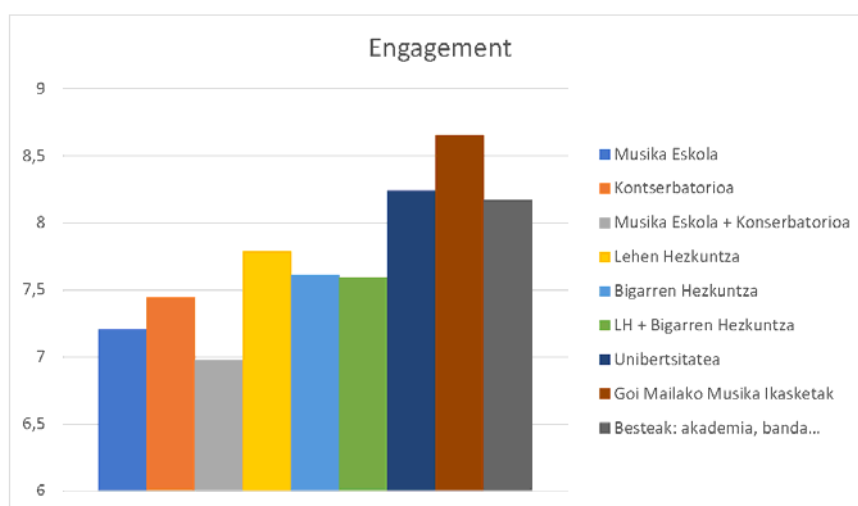


Ilustración 11. Engagement.

## BUKATZEKO / PARA TERMINAR

---

Txosten honetan jasotako datuek ikerketan neurtu diren dimentsioei musika irakasleek eman dizkien erantzunen batez besteko aritmetikoak grafitetan biltzen dituzte.

Eta bukatzeko, azpimarratu nahi genuke, Deustuko Unibertsitateko ebaluazio etikoko batzordeak ikerketa proposamen hau berrikusi eta onartu duela. Batzorde honen zeregina ikerketan parte hartzen duten parte hartzaileak kalteetatik babesten direla bermatzea izanik ([ikus informazio gehiago](#)).

*Los datos recogidos en este informe recogen las medias aritméticas de las respuestas del profesorado de música a las dimensiones medidas en la investigación.*

*Para terminar, nos gustaría subrayar que esta propuesta ha sido revisada y aprobada por el comité de evaluación ética de la Universidad de Deusto. Comité cuya tarea es asegurarse de que se protege de daños a los participantes en la investigación ([ver más información](#)).*



