

Universidad de Lima
Facultad de Psicología
Carrera de Psicología



ADAPTACIÓN Y PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DE LA VERSIÓN ESPAÑOLA DE LA ESCALA DE TRABAJO EMOCIONAL DE FRANKFURT EN DOCENTES QUE TRABAJAN EN UNA RED DE COLEGIOS PRIVADOS DE LIMA METROPOLITANA

Tesis para optar el título profesional de Licenciado en Psicología

Maria Chloe Abril Garrido Lecca Palacios
Código 20152520

Daniela Llosa Bustamante
Código 20152532

Asesor

Jordane Boudesseul, Marie Joseph

Lima – Perú

Mayo de 2022



**ADAPTATION AND PSYCHOMETRIC
PROPERTIES OF THE SPANISH VERSION
OF THE FRANKFURT EMOTIONAL WORK
SCALE IN TEACHERS THAT WORK IN A
PRIVATE NETWORK OF SCHOOLS IN LIMA**

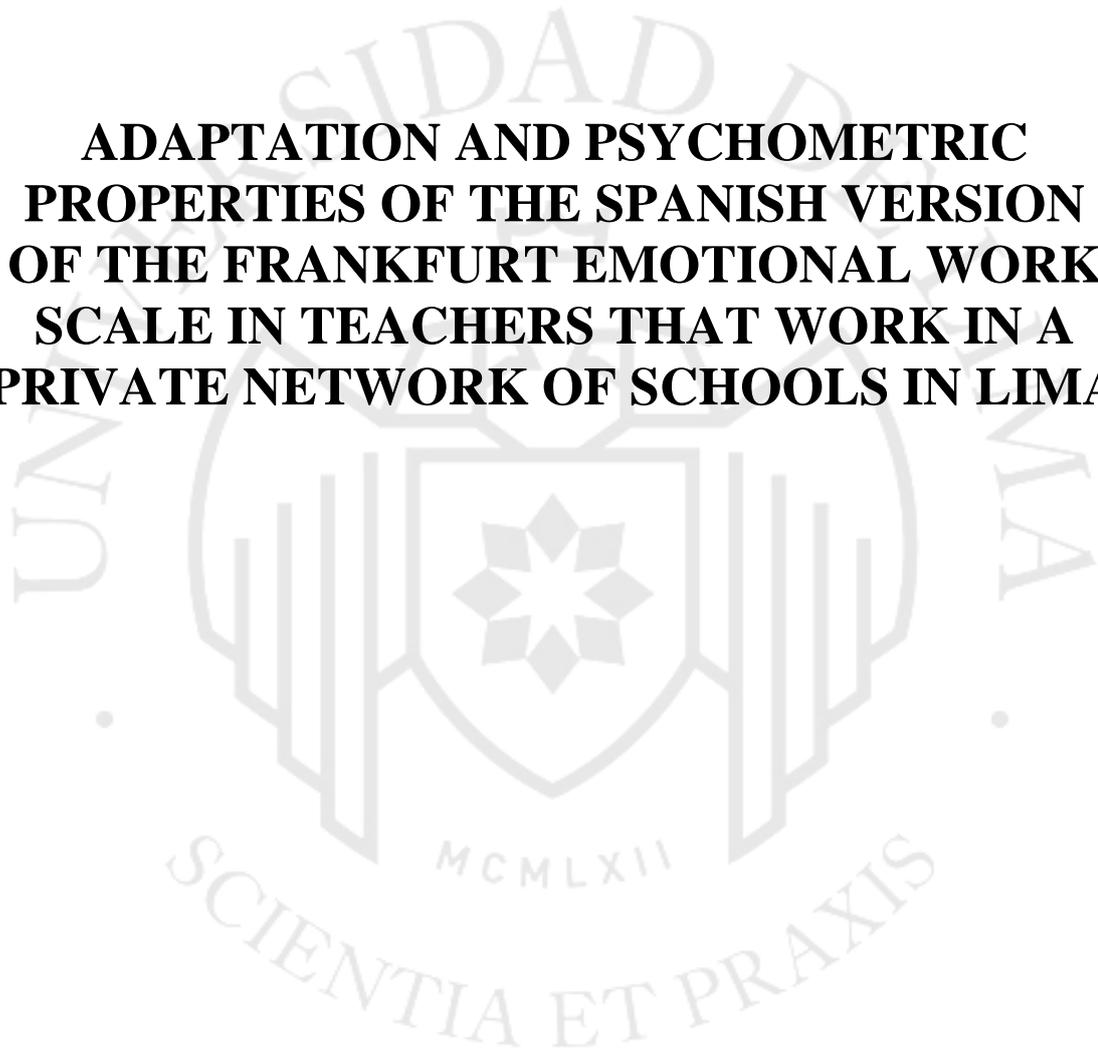


TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	IX
ABSTRACT.....	X
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	1
1.1 Descripción del problema	1
1.2 Justificación y relevancia	3
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	5
2.1 Trabajo emocional	5
2.1.1 Origen	5
2.1.2 Definición	5
2.1.3 El trabajo emocional en el contexto organizacional	5
2.1.4 El trabajo emocional en el sector educativo	9
2.2 Medición del constructo de trabajo emocional	12
CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES	19
3.1 Objetivos	19
3.1.1 Objetivos específicos	19
3.2 Definición de variables	20
3.2.1 Trabajo emocional	20
3.2.2 Síndrome de desgaste profesional.....	20
3.2.3 Satisfacción laboral	21
CAPÍTULO IV: MÉTODO	23
4.1 Tipo y diseño de investigación	23
4.2 Participantes	23
4.3 Técnicas de recolección de datos	24
4.3.1 Ficha de datos sociodemográficos	24
4.3.2 Versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt	24
4.3.3 Inventario de Burnout de Maslach	26
4.3.4 Escala de Comportamiento Organizacional 50 – Satisfacción Laboral	28
4.4 Procedimiento de recolección de datos	30
CAPÍTULO V: RESULTADOS	32
5.1 Evidencias de validez vinculadas al contenido	32

5.2	Evidencias de validez vinculadas a la estructura interna	34
5.3	Evidencias de confiabilidad de las puntuaciones derivadas	38
5.4	Estadísticos descriptivos	39
5.5	Evidencias de validez basadas en la relación con otras variables.....	41
5.6	Elaboración de baremos en percentiles.....	44
CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN		46
CONCLUSIONES		56
RECOMENDACIONES		57
REFERENCIAS.....		58



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 2.1 Las cuatro versiones de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt	17
Tabla 2.2 Índices de Bondad de Ajuste Ajustado (AGFI) de las escalas de trabajo emocional.....	18
Tabla 4.1 Los seis factores de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt y coeficientes alfa de Cronbach	25
Tabla 4.2 Composición de las subescalas del Inventario de Burnout de Maslach, adaptado por Llaja et al. (2007)	27
Tabla 4.3 Composición de los cinco factores de la Escala de Comportamiento Organizacional 50 – Satisfacción Laboral	29
Tabla 5.1 Coeficiente V de Aiken para los ítems del FEWS en la primera etapa de revisión	33
Tabla 5.2 Coeficiente V de Aiken para los ítems del FEWS en la segunda etapa de revisión	34
Tabla 5.3 Cargas factoriales y comunalidades del FEWS obtenidos en el primer AFE	36
Tabla 5.4 Cargas factoriales y comunalidades del FEWS obtenidos en el tercer AFE	37
Tabla 5.5 Correlaciones ítem-test y coeficiente Omega para los ítems del FEWS	39
Tabla 5.6 Estadísticos descriptivos	40
Tabla 5.7 Correlaciones entre las variables del FEWS y las variables del MBI	41
Tabla 5.8 Correlaciones entre las variables del FEWS y las variables del ECO-50	42
Tabla 5.9 Potencia estadística post-hoc de las correlaciones estadísticamente significativas con las variables del MBI y del ECO-50.....	43
Tabla 5.10 Interpretación de puntuaciones obtenidas mediante la aplicación del instrumento adaptado.....	44
Tabla 5.11 Percentiles para las puntuaciones obtenidas a partir del FEWS	45

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 Modelo Integrado del Trabajo Emocional, antecedentes, consecuencias y moderadores6



ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Ficha de datos sociodemográficos	69
Anexo 2: Versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt	70
Anexo 3: Inventario de Burnout de Maslach, adaptado por Llaja et al. (2007)	74
Anexo 4: Escala de Comportamiento Organizacional 50 – Satisfacción Laboral	77
Anexo 5: Consentimiento Informado	80
Anexo 6: Cuestionarios adaptados al formato MS Word	81
Anexo 7: Formatos para el criterio de jueces	86
Anexo 8: Análisis gráfico de normalidad de las puntuaciones obtenidas en la aplicación del FEWS.....	95
Anexo 9: Ficha técnica y propuesta de prueba	97

RESUMEN

El trabajo emocional es un constructo que ha cobrado importancia pues abarca el bienestar emocional en contextos organizacionales. En Perú, no se cuenta con instrumentos que permitan evaluarlo. La presente investigación adaptó y estimó las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt (FEWS) en 516 docentes escolares entre los 25 y 50 años de edad (427 mujeres), de una red de colegios privados. Se encontraron evidencias de validez vinculadas al contenido, a través del criterio de diez jueces expertos. Al analizar las evidencias de validez vinculadas a la estructura interna, se obtuvo un modelo de cuatro factores, eliminándose la dimensión de control de interacción, y agrupándose las dimensiones de expresión de emociones positivas y sensibilidad requerida en un solo factor. Se obtuvieron evidencias de validez mixtas (basadas en la relación con otras variables) entre las dimensiones de trabajo emocional, síndrome de desgaste profesional y satisfacción laboral. Los resultados permitieron concluir que las interpretaciones y decisiones que se tomen a partir de las puntuaciones obtenidas mediante la escala del FEWS, presentan evidencias de validez (factores representan el 64.81% de la varianza explicada) y confiabilidad ($.74 < \omega < .88$) en docentes escolares de Lima Metropolitana. Sin embargo, a futuro se recomienda adaptar la escala excluyendo la dimensión de expresión de emociones neutras dado que fue cuestionada por los jueces en el proceso de revisión de ítems y no presentó correlaciones significativas con ninguna de las dimensiones de las escalas de síndrome de desgaste profesional y satisfacción laboral.

Palabras clave: trabajo emocional, FEWS, propiedades psicométricas, docentes escolares, Lima.

ABSTRACT

Emotional labor is a construct that has gained importance given that it encompasses emotional well-being in organizational contexts. In Peru, there is no instrument to evaluate it. The present investigation adapted and estimated the psychometric properties of the Spanish version of the Frankfurt Emotional Work Scale (FEWS) in 516 school teachers between 25 and 50 years old (427 female) from a network of private schools. Evidence of content validity was found through the criteria of ten expert judges. When analyzing the evidence of internal structure validity, a four-factor model was obtained, eliminating the dimension of interaction control and grouping the dimensions of expression of positive emotions and required sensitivity into a single factor. Mixed evidences of validity (based on relation to other variables) were obtained between the dimensions of emotional labor, burnout and job satisfaction. The results allowed to conclude that the interpretations and decisions made from the scores obtained through the FEWS scale, present evidence of validity (factors represent 64.81% of explained variance) and reliability ($.74 < \omega < .88$) in school teachers in Metropolitan Lima. However, it is suggested to adapt the scale excluding the dimension of expression of neutral emotions in future investigations, since it was questioned by the judges in the item review process and did not present significant correlations with any of the dimensions of the burnout and job satisfaction scales.

Key words: emotional labor, FEWS, psychometric properties, school teachers, Lima.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Descripción del problema

Hace más de tres décadas, surgió en las empresas una transformación en las políticas y prácticas organizacionales. El ambiente laboral pasó a tener un rol prioritario, llevando a las empresas a buscar que este sea percibido por el colaborador como más saludable y grato (Betancourt et al., 2017). De esta manera, con el respaldo de la psicología positiva (Seligman, 2017) se empezó a dar un mayor énfasis al bienestar psicológico del colaborador, incrementándose así el interés por investigar variables emocionales en el contexto organizacional como la inteligencia emocional (Millán et al., 2014) y la resiliencia (Bardoel et al., 2014; Luthans, 2002). En un estudio global donde se evaluó a el síndrome de desgaste profesional (burnout), tan solo el 21% calificó su bienestar emocional como “bueno” y solo el 2% como “excelente”. Incluso, el 89% manifestó que su vida laboral estaba en deterioro y el 85% que su bienestar emocional había disminuido (Moss, 2021). Este síndrome puede presentarse en distintos contextos laborales, entre ellos el sector educativo. En un estudio donde se evaluó el nivel de estrés en docentes, se encontró que el 30% de la muestra presentaba síntomas perjudiciales (Rudow, 1999). Además, se ha demostrado que el bienestar psicológico del docente, como colaborador de una institución educativa, guarda relación con las metas organizacionales de esta última (Loon et al., 2018). Por ello, continúa el interés por seguir ampliando y profundizando el conocimiento desde este nuevo enfoque.

Dentro de esta misma línea, se proponen constructos que hacen referencia a distintas situaciones laborales que comprometen el bienestar psicológico del colaborador. Partiendo de un contexto laboral de servicio al cliente, Hochschild (1983) introdujo el concepto de trabajo emocional (*emotional labor*), que implica el esfuerzo de control de emociones que tiene que hacer el colaborador para atender las demandas del cliente en sus funciones cotidianas, suprimiendo las emociones que experimenta naturalmente. En la actualidad, este constructo sigue siendo ampliamente investigado, pues se ha demostrado que se relaciona negativamente con variables claves encontradas en el contexto organizacional, como la satisfacción laboral (Cheung et al., 2011), el nivel de

desempeño (Igbojekwe, 2017), la capacidad de liderazgo efectivo (Gardner et al., 2009; Newman et al., 2009; Wong & Law, 2002) y la rotación de personal (Anafarta, 2015).

Es importante poder evaluar el trabajo emocional dado que la docencia es una profesión que puede verse expuesta a las consecuencias negativas de su manifestación (Yin et al., 2017). Este constructo se ha identificado como un predictor significativo del síndrome de desgaste profesional (Akin et al., 2013), lo cual no solo impacta en el bienestar individual de los docentes, sino que a su vez este último puede afectar variables organizacionales que comprometen finalmente la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bairero, 2018).

Para investigar el constructo de trabajo emocional, se han desarrollado diversas escalas. En 2003, Brotheridge y Lee introdujeron la Escala de Trabajo Emocional (*Emotional Labor Scale*); la cual fue adaptada por Çukur (2009) para evaluarlo en docentes (*Teachers Emotional Labor Scale*). En 2010, Galvez et al., propusieron el Cuestionario de Trabajo Emocional (TREMO); en 1999, Zapf et al., desarrollaron la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt (FEWS), cuya versión en español fue validada en el 2012 por Ortiz et al. Esta última es una de las más utilizadas, pues también se encuentra traducida al francés, inglés y polaco (Ortiz et al., 2012). Además, ha sido aplicada en diversos contextos, incluyendo la industria hotelera (Guerra et al., 2016), el sector salud (Hegedüs et al., 2010) y el sector educativo (Keller et al., 2014; Lee & van Vlack, 2017; Şener, 2014).

El constructo de trabajo emocional se ha investigado en distintas partes del mundo, aplicándose a diversas poblaciones y sectores. No obstante, en el Perú no ha sido abordado, pues no se cuenta con una escala adaptada para el contexto. Por lo tanto, sería provechoso tener al alcance un instrumento que cuente con las propiedades psicométricas adecuadas para evaluar dicho constructo. De este modo, la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt adaptada por Ortiz et al. (2012) es un instrumento con utilidad potencial que puede ser adaptado al contexto peruano. Por este motivo, el presente estudio busca responder las siguientes preguntas:

¿Presentan las puntuaciones obtenidas mediante la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt evidencias de validez en docentes que trabajan en una red de colegios privados de Lima Metropolitana?

¿Presentan las puntuaciones obtenidas mediante la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt evidencias de confiabilidad en la muestra de estudio?

¿Cuáles serán las características de los baremos para la interpretación de las puntuaciones de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt en la muestra de estudio?

1.2 Justificación y relevancia

Como aporte metodológico, la presente investigación permitirá analizar las propiedades psicométricas de la escala en cuestión, para contar con un instrumento psicológico adaptado al contexto que cumpla con los estándares de confiabilidad y validez requeridos. Por ello, las interpretaciones realizadas a partir de los resultados obtenidos serán válidas para tomar decisiones posteriores (Muñiz, 2018). El proceso de adaptación posibilita la identificación y evaluación de un fenómeno para realizar una intervención sistemática a futuro, en un contexto determinado (AERA et al., 2014). Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) afirman que, si bien el proceso de traducción de un instrumento es el primer paso, no es suficiente para desarrollar un argumento de validez que soporte el uso de un instrumento con un objetivo en particular. Por este motivo, la presente investigación tomará en cuenta el fraseo de los ítems y procurará determinar si la versión adaptada de la escala mide el constructo de la misma manera que la original (Muñiz et al., 2013).

En la literatura referente al constructo se proponen estructuras factoriales que difieren en el número de factores. Esto podría sugerir que el constructo no cuenta con una base teórica lo suficientemente consistente, al presentar una estructura variable en los diferentes estudios realizados. Incluso, esta discrepancia podría guardar relación con que las escalas existentes han sido desarrolladas y validadas en muestras y contextos diversos (Ortiz et al., 2012; Zapf et al. 1999, 2001; Zapf & Holz, 2006). Por lo tanto, como parte del aporte teórico se realizará un análisis factorial exploratorio que permita sentar bases para la investigación del trabajo emocional en un contexto nuevo (Matsunaga, 2010). Además, a partir de las sugerencias de Ortiz et al. (2012), se optará por adaptar el instrumento en colaboradores que pertenecen al sector educativo. Esto permitirá seguir la línea de investigación ampliando el tipo de muestra, con la finalidad de poder medir el trabajo emocional en otra profesión (Ortiz et al., 2012).

Asimismo, el presente estudio también podrá servir como línea de base para llevar a cabo investigaciones que permitan ampliar y/o profundizar el marco teórico que se conoce del constructo de trabajo emocional hasta el momento en un contexto determinado. Una vez adaptado el instrumento, se podrán llevar a cabo investigaciones en el contexto peruano que evalúen la relación del constructo con variables vinculadas al individuo como rasgos de personalidad, estrategias de regulación emocional, entre otras (Grandey & Gabriel, 2015). Asimismo, también se podrá estudiar la relación del constructo con variables organizacionales en el contexto educativo. Por ejemplo, satisfacción laboral (Cheung et al., 2011), el síndrome de desgaste profesional (Akin et al., 2013; Chandrachud & Gokhale, 2019), desempeño laboral (Igbojekwe, 2017) y rotación de personal (Anafarta, 2015; Richardson et al., 2008) en docentes.

Finalmente, se ha demostrado que al experimentar trabajo emocional acarrea consecuencias multidimensionales. En cuanto a la salud física, guarda relación con la pérdida de memoria, la hipertensión y las enfermedades del corazón (Chang et al., 2018). En cuanto a las consecuencias psicológicas, puede llevar a la alienación (Hochschild, 1983), despersonalización y/o agotamiento emocional (Wharton, 1999). Es por ello que, como aporte aplicativo, los resultados obtenidos de la aplicación del instrumento podrían servir como punto de partida para elaborar planes de acción que velen por el bienestar emocional de los docentes, teniendo en cuenta las exigencias emocionales adversas que sus puestos de trabajo pueden llegar a tener (Loon et al., 2018). Por ejemplo, las entidades gubernamentales podrían trabajar, de la mano con profesionales de la salud, en desarrollar políticas y prácticas que procuren promocionar, prevenir y, si es pertinente, intervenir en las instituciones educativas para disminuir las consecuencias negativas del trabajo emocional. Desde una perspectiva estratégica, es conveniente crear conciencia de la importancia del bienestar emocional del docente. Por un lado, se ha demostrado que las emociones de este último son una herramienta pedagógica que afecta directamente el desarrollo mental y físico del estudiante (Ye & Chen, 2015). En cuanto a los docentes mismos, experimentar trabajo emocional tiene un impacto en su eficacia, en la calidad de su trabajo y en la satisfacción que les genera su propia enseñanza (Ye & Chen, 2015; Yin, 2015).

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Trabajo emocional

2.1.1 Origen

Desde la década de los 70, el incremento de la competencia entre los proveedores de servicio obligó a las compañías a preocuparse por generar aspectos diferenciales que les permitieran destacar en el mercado. Descubrieron que la clave se encontraba en el trato directo del colaborador con el cliente (Schneider & Bowen, 1995). En consecuencia, como plantea Hochschild (1983), las organizaciones de distintos sectores empresariales empezaron a direccionar y controlar, a propósito, la manera en la que los colaboradores se presentaban ante los clientes. Tanto la imagen que los colaboradores crean para clientes y la calidad de las interacciones entre ambos, se volvieron determinantes para competir en el mercado. En base a este análisis, el mismo autor introduce el constructo de trabajo emocional (Hochschild, 1983).

2.1.2 Definición

Hochschild (1983), define por primera vez el constructo como el esfuerzo que realiza el colaborador por controlar y suprimir sus emociones para atender las demandas de su trabajo. Implica un esfuerzo, planificación y control para poder expresar una emoción organizacionalmente deseada durante transacciones interpersonales (Morris & Feldman, 1996). Este proceso está centrado en el servicio al cliente (Johnson, 2004) y se realiza con el objetivo de conseguir resultados laborales (Kruml & Geddes, 2000).

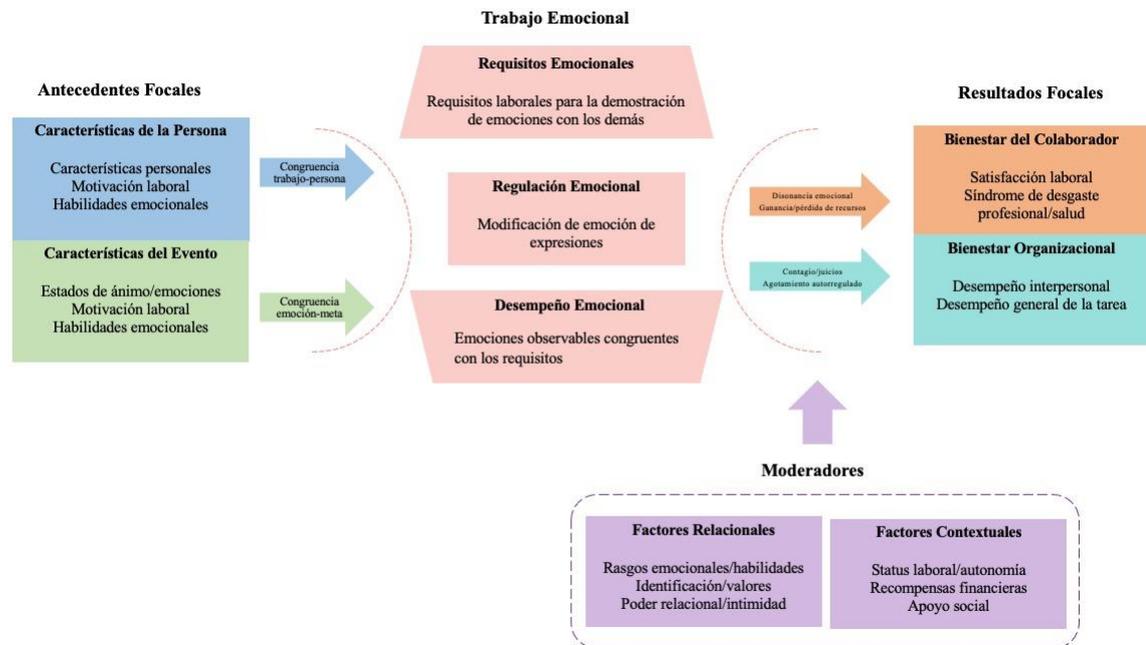
2.1.3 El trabajo emocional en el contexto organizacional

Grandey y Gabriel (2015), proponen un modelo en el cual incorporan las distintas líneas de investigación que se han utilizado para estudiar el constructo de trabajo emocional desde su surgimiento. El valor de este modelo es que toma en consideración la definición y medición de constructo, los antecedentes crónicos y momentáneos del trabajo emocional, el bienestar del colaborador y el desempeño organizacional. De este modo,

sitúan el trabajo emocional en el contexto organizacional, describiendo su interacción con los distintos componentes en un modelo integrado (Grandey & Gabriel, 2015).

Figura 2.1

Modelo Integrado del Trabajo Emocional: antecedentes, consecuencias y moderadores



Nota. Adaptado de “An integrated three-component model of emotional labor antecedents, outcomes, and moderators” por Grandey y Gabriel, 2015, *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, p.3

Según el modelo propuesto, el constructo de trabajo emocional involucra tres componentes que se observan en la parte central (ver Figura 2.1). En primer lugar, los requisitos emocionales (*emotion requirements*) hacen referencia a la percepción que los colaboradores tienen respecto a las normas de expresión de emociones de las organizaciones a las que pertenecen, que varían según el tipo de trabajo y la personalidad (Brotheridge & Grandey, 2002). El segundo componente, regulación emocional (*emotion regulation*) engloba el esfuerzo cognitivo o conductual empleado por el colaborador para intentar satisfacer las demandas socioemocionales del trabajo (Gross & John, 2003). Hochschild (1983), planteó dos técnicas: la actuación superficial (*surface acting*), sucede cuando el colaborador se pone la “máscara emocional” esperada, mientras que la actuación profunda (*deep acting*), se da cuando el colaborador se esfuerza por cambiar y realmente sentir la emoción congruente con los requisitos de la organización,

experimentando una disonancia emocional (Brotheridge & Lee, 2003). Grandey (2003) plantea que la actuación profunda podría ser vista como una estrategia de regulación emocional, utilizada para cambiar una situación o las cogniciones, con el objetivo de modificar el curso de las emociones experimentadas (ej. distracción, evitación). Por otro lado, indica que la actuación superficial es un tipo de respuesta enfocada en la regulación emocional utilizada para pretender, suprimir y fingir las expresiones y comportamientos luego de que una emoción se experimenta (ej. relajación) (Grandey, 2003).

Dentro del trabajo emocional, se encuentra también el componente de desempeño emocional (*emotion performance*), el cual hace referencia a las expresiones observables con terceros. En un principio, los investigadores sostenían que, durante estas interacciones, las emociones expresadas podrían ser experimentadas genuinamente, o ser fingidas (Ashforth & Humphrey, 1993). Luego, se estableció que el trabajo emocional se da cuando las expresiones de los colaboradores son congruentes con los requisitos del puesto de trabajo (Bono & Vey, 2007) y la desviación emocional se da cuando las expresiones son incongruentes con los requisitos (Rafaeli & Sutton, 1987).

El constructo de trabajo emocional es mayor que la suma de sus partes. Por lo tanto, debe ser considerado como un proceso compuesto por requerimientos emocionales (estímulos ambientales), regulación emocional (respuestas intrapsíquicas) y rendimiento emocional (comportamientos interpersonales). Como se muestra en el centro del modelo (ver Figura 2.1), la interacción de estos tres componentes ilustra la dinámica y el proceso recíproco de trabajo emocional (Grandey & Gabriel, 2015). Los requerimientos emocionales del trabajo (*emotion requirements*), se relacionan positivamente con el tipo de mecanismo empleado para regular las emociones. En particular, el requisito de expresar emociones positivas se relaciona significativamente con la actuación profunda ($r=.18$) y el ocultar emociones negativas se relaciona fuertemente con la actuación superficial ($r=.18$) (Kammeyer-Mueller et al., 2013).

Grandey y Gabriel (2015) sostienen que, a pesar de que en la mayoría de las investigaciones se asume que la actuación superficial y la profunda son variables independientes que deben medirse por separado, pueden no serlo. Asimismo, señalan que el proceso de trabajo emocional debe evaluarse en el contexto organizacional tomando en consideración los antecedentes, moderadores y resultados.

En relación con los antecedentes que aparecen en el modelo (ver Figura 2.1), tanto las características de la persona como las del evento, pueden afectar el proceso de regulación de emociones. Las características de personalidad pueden ser congruentes con los requisitos emocionales, de modo que los rasgos de personalidad facilitan el desempeño emocional esperado. Por ejemplo, las personas extrovertidas suelen participar en comportamientos prosociales de actuación profunda y mostrar exhibiciones genuinas (Kammeyer-Mueller et al., 2013). Por el contrario, las personas con rasgos de personalidad más neuróticos (con una mayor tendencia a sentir emociones negativas, tener cambios de humor y ser cínicos) suelen utilizar la actuación superficial. Incluso, estas emociones negativas incrementan cuando se requieren emociones positivas o hay incongruencias entre la persona y su puesto de trabajo (Kammeyer-Mueller et al., 2013).

Más aún, la motivación de trabajo del colaborador está vinculada a la forma de regulación emocional que utiliza. Por ejemplo, los colaboradores que tienen una alta orientación al cliente, siendo más propensos a querer dar un servicio excepcional, suelen utilizar actuación profunda ante requerimientos emocionales (Gabriel et al., 2015). En cuanto a las habilidades emocionales, se ha encontrado que la inteligencia emocional se relaciona positivamente con la actuación profunda ($r=.35$) y negativamente con la actuación superficial ($r=-.31$) (Mikolajczak et al., 2007). Incluso, los niveles de inteligencia emocional, en congruencia con los requerimientos emocionales del trabajo, pueden llegar a predecir el desempeño laboral (Mohamad & Jais, 2016).

Asimismo, en el modelo también se hace referencia a las implicaciones del trabajo emocional en cuanto al bienestar del colaborador y el de la organización, incluyendo las posibles interacciones de moderadores. La perspectiva que predomina es que un alto nivel de trabajo emocional afecta negativamente tanto al colaborador como a la organización (Hochschild, 1983). Por ejemplo, se relaciona positivamente con el síndrome de desgaste profesional ($r=.49$) (Chandrachud & Gokhale, 2019) y negativamente con la satisfacción laboral ($r=-.28$) (Cheung et al., 2011). Hochschild (1983) plantea que el trabajo emocional requiere que el colaborador sea incongruente consigo mismo, lo cual resulta perjudicial. La actuación superficial mantiene la disonancia entre las expresiones y las emociones, mientras que la actuación profunda intenta alinear las emociones y las actitudes con los requisitos emocionales del trabajo. La actuación profunda implica no solo engañar a los demás, sino también a uno mismo (Hochschild, 1983). Más aún, se

plantea que el trabajo emocional puede, tanto consumir los recursos del colaborador (ej. la energía motivacional) o mejorar los recursos que predicen el bienestar (ej. apoyo social) (Brotheridge & Lee, 2003). Por ello, las estrategias de regulación emocional son un mecanismo para cumplir con los requisitos emocionales, buscando ganar, conservar o proteger los recursos. Si el trabajo emocional es efectivo, puede haber una ganancia de recursos, mientras que, si no lo es, la pérdida de recursos disminuye las posibilidades de protegerlos y resulta en un mayor desgaste emocional (Grandey & Gabriel, 2015).

Es importante mencionar que el proceso no es unidireccional, siendo probable que existan tanto circuitos de retroalimentación como ciclos dentro del mismo (Grandey & Gabriel, 2015). Además, el desempeño emocional también influye las emociones del receptor (ej. cliente) lo que genera una reacción que influye nuevamente el mecanismo de regulación emocional empleado por el emisor (Dieffendor & Gosserand, 2003). En las interacciones de servicio, los empleados perciben inconscientemente las emociones de los clientes, reaccionando a ellas y transmitiéndolas de regreso, lo que se conoce como contagio emocional. De esta manera, es probable que el trabajo emocional experimentado por el empleado influya este proceso impactando la medida en que se produce el contagio emocional (Liu et al., 2019).

Finalmente, se plantea que existen recursos moderadores en el contexto laboral como, por ejemplo, autonomía, dinero, estatus, apoyo social, recursos, entre otros. El grado de presencia o ausencia de estos, guarda relación con el trabajo emocional. Por ejemplo, existen evidencias de que el grado de ajuste al perfil del puesto laboral puede actuar como un factor moderador que determina el rol que cumple el trabajo emocional en el bienestar del empleado, ya sea positivo o negativo (Humphrey et al., 2015). Asimismo, en el campo de la docencia, se ha encontrado evidencia de que el apoyo social mitiga el impacto negativo de las demandas emocionales en el agotamiento emocional, sentimientos de logro y satisfacción laboral (Kinman et al., 2011).

2.1.4 El trabajo emocional en el sector educativo

En estudios recientes se ha demostrado que la docencia cumple los criterios propuestos por Hochschild (1983) para ser considerada una profesión que implica trabajo emocional (Yin et al., 2017). Las instituciones educativas también pueden ser vistas como organizaciones donde trabajan distintos grupos de colaboradores, entre los cuales se

encuentran los docentes. Estos últimos conforman el grupo que establece el contacto directo más frecuente con los estudiantes (Mateos, 2009). Asimismo, son los principales responsables de planificar y ejecutar un proceso de enseñanza-aprendizaje que resulta retador, pues viene acompañado de un amplio repertorio de respuestas conductuales propias de cada estudiante. Incluso, dicho reto es todavía mayor para los docentes que trabajan en colegios, ya que los estudiantes aún se encuentran en pleno proceso de maduración cognitiva, emocional y conductual (Escobar, 2015). Por ende, para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje y cumplir con los requisitos impuestos por la institución, el docente debe ser capaz de gestionar correctamente sus emociones y su conducta a un nivel que le permita mantener el manejo cotidiano del aula. Para lograrlo, este debe emplear distintas estrategias de trabajo emocional (Grandey, 2000).

En esta misma línea, ha surgido un interés por investigar acerca del funcionamiento emocional de los docentes y su relación con las estrategias de trabajo emocional empleadas por los mismos. En el 2014, se llevó a cabo un estudio con 39 docentes de educación secundaria en Alemania, donde los participantes reportaron sentir con frecuencia las emociones de disfrute y de ira durante sus sesiones de clase (99% y 39%, respectivamente). En contraste, reportaron haber experimentado ansiedad con menor frecuencia. Asimismo, confirman haber tenido que suprimir o fingir emociones en (aproximadamente) un tercio de todas sus sesiones de clase. Con respecto al agotamiento emocional, se encontró que los docentes suelen experimentar un mayor grado de dicha emoción en situaciones donde, paralelamente, sienten un menor grado de disfrute (20% de varianza explicada) y/o un mayor grado de ira (16% de varianza explicada). A modo de conclusión, los autores del estudio recalcan el alto potencial que presenta la emoción de disfrute para reducir el trabajo emocional y, en consecuencia, reducir también el agotamiento emocional (Keller et al., 2014).

En otro estudio realizado en el 2017 con una muestra de 127 docentes coreanos, se examinó la correlación entre las emociones de los participantes, sus estrategias de trabajo emocional y su autoeficacia en el manejo del aula. Los resultados obtenidos mostraron que la actuación superficial se correlaciona positivamente con las emociones de ansiedad (.29) y frustración (.26), mientras que la actuación profunda se correlaciona positivamente con la emoción de disfrute (.37) y orgullo (.22), y negativamente con la ansiedad (-.19). Asimismo, se encontró una correlación negativa entre la emoción de

frustración y la autoeficacia en el manejo del aula (-.41). Por otro lado, el disfrute y la frustración se identificaron como variables mediadoras (.14 y -.10, respectivamente) entre las estrategias de trabajo emocional empleadas y la autoeficacia en el manejo del aula. Con respecto a la actuación profunda, se concluye que esta última se vincula a la experiencia de emociones positivas, lo cual a su vez se relaciona positivamente con la autoeficacia en el manejo del aula (.31). En contraste, la actuación superficial se vincula a la experiencia de emociones negativas, lo cual a su vez se relaciona negativamente con la autoeficacia en el manejo del aula (-.21) (Lee & van Vlack, 2017). En el 2014, se encuestó a una muestra de 321 docentes escolares turcos para evaluar la frecuencia con la que suelen emplear las distintas estrategias de trabajo emocional. Los resultados obtenidos mostraron una baja frecuencia en el empleo de la estrategia de actuación superficial, y una alta frecuencia en el empleo de la estrategia de actuación profunda. En base a ello, se concluyó que con frecuencia los docentes suelen forzarse (a sí mismos) a sentir emociones requeridas por su profesión, como si realmente las estuvieran sintiendo. Los resultados también mostraron una alta frecuencia respecto al empleo de “emociones naturales”, lo cual quiere decir que las emociones genuinas que los docentes sienten hacia sus estudiantes son mayormente compatibles con aquellas que su profesión les requiere expresar. Por último, cabe recalcar que en el mismo estudio no se encontraron diferencias significativas en los resultados luego de distinguirlos por el género, estado civil, área de estudio, experiencia y/o grado de instrucción alcanzado de los participantes (Şener, 2014).

En años anteriores, se ha comenzado a explorar la relación existente entre el trabajo emocional y distintas variables organizacionales tradicionales, como el síndrome de desgaste profesional, la rotación de personal y la satisfacción laboral. En el 2013, se llevó a cabo una investigación con 370 docentes de escuelas primarias en Turquía, donde se encontró que el trabajo emocional puede ser un predictor significativo del síndrome de desgaste profesional (Akin et al., 2013). Asimismo, en otra investigación realizada en Turquía, con una muestra de 410 docentes, se encontró que la regulación emocional empleada por docentes en el aula puede tener un impacto negativo en el bienestar psicológico de los mismos, siendo el síndrome de desgaste profesional uno de estos (Yilmaz et al., 2015). En cuanto a la rotación de personal, Richardson et al., (2014) llevaron a cabo un estudio con 78 docentes, en el cual se encontró que la dimensión de

disonancia emocional podría tener un impacto en la decisión de renuncia de los docentes. Por último, con respecto a la satisfacción laboral, Zhang y Zhu (2008) llevaron a cabo una investigación con 164 docentes, donde descubrieron que la dimensión de actuación superficial tiene efectos perjudiciales en la satisfacción laboral, y también muestra una alta correlación con el padecimiento del síndrome de desgaste profesional.

2.2 Medición del constructo de trabajo emocional

Los distintos autores que han estudiado el trabajo emocional, concuerdan con que es un constructo multidimensional. Por lo tanto, surge una necesidad creciente de distinguir todos los aspectos que permiten investigar las diversas demandas emocionales en los colaboradores.

En el 2003, Brotheridge y Lee desarrollaron y validaron la Escala de Trabajo Emocional (ELS). Tomando prestados distintos conceptos propuestos de Hochschild (1983) y Morris y Feldman (1996) en relación al constructo evaluado, Brotheridge y Lee (2003) construyeron la ELS dividiendo 40 ítems en seis subescalas: por un lado (1) actuación superficial y (2) actuación profunda, los cuales obtuvieron una consistencia interna considerada buena ($\alpha=.85$, $\alpha=.82$) (Hochschild, 1983); y por otro lado la (3) frecuencia, considerada aceptable ($\alpha=.75$), (4) duración (consistencia interna no reportada), (5) intensidad, consistencia interna considerada pobre ($\alpha=.58$) y (6) variedad, consistencia interna considerada cuestionable ($\alpha=.68$) de las emociones que se requieren manifestar en el trabajo (Morris & Feldman, 1996).

El factor de actuación superficial reporta si el colaborador manifiesta emociones que no siente, pero aparenta sentir, en su interacción con el cliente; el factor de actuación profunda evalúa el grado en el que el colaborador expresa emociones que en realidad siente (Hochschild, 1983). Asimismo, el factor de frecuencia mide la cantidad de emociones que el colaborador percibe que expresa en un día normal de trabajo; el factor de intensidad evalúa la cantidad de energía que el colaborador percibe que utiliza al momento de expresar sus emociones; y, por último, el factor de variedad cuantifica los diversos tipos de emociones que el colaborador puede alcanzar a expresar en un día normal de trabajo (Morris & Feldman, 1996).

Para validar su escala, Brotheridge y Lee (2003) llevaron a cabo un pre-test con el fin de poner a prueba la versión de 40 ítems del ELS, utilizando una muestra de 49 estudiantes. En base al análisis de los resultados obtenidos en esta etapa, se procedió a eliminar 21 ítems dada la complejidad de estos, sus bajos niveles de varianza y sus altos niveles de asimetría y curtosis. Posteriormente, se realizó un primer estudio con el objetivo de determinar qué ítems medían verdaderamente el constructo de trabajo emocional. Para ello, se examinó la estructura factorial de la escala compuesta por los 19 ítems restantes mediante un análisis factorial exploratorio en el que participaron 296 estudiantes de la misma universidad. Los resultados mostraron una estructura de 4 factores: (1) actuación superficial, (2) intensidad, variedad y duración, (3) actuación profunda y (4) frecuencia con un índice de bondad de ajuste de .72, superior al obtenido con el modelo de 6 factores (GFI=.69). Tras culminar este análisis, se procedió a eliminar 4 de los 19 ítems (Brotheridge & Lee, 2003).

Finalmente, en un segundo estudio, se realizó un análisis factorial confirmatorio con el objetivo de validar los resultados obtenidos en el primer estudio. En este, participaron 238 trabajadores cuyo horario laboral abarcaba la jornada completa. Compararon el ajuste de tres modelos distintos a los datos obtenidos: el modelo de cuatro factores obtenido en el primer estudio, un modelo de seis factores y un modelo de independencia. Los resultados evidenciaron que el modelo de cuatro factores no obtuvo un ajuste aceptable a los datos, mientras que, el modelo de seis factores sí mostró un ajuste aceptable. Por ello, la versión final de la escala se consolidó con la estructura de los siguientes seis factores: (1) actuación superficial, (2) actuación profunda, así como la (3) frecuencia, (4) duración, (5) intensidad y (6) variedad de las emociones que se requieren manifestar en el trabajo (Brotheridge & Lee, 2003).

Más adelante, Çukur (2009) utilizó la ELS para adaptar y validar un instrumento que permita medir el trabajo emocional en docentes (Teacher Emotional Labor Scale, TELS), con énfasis en las estrategias de regulación emocional durante eventos críticos que ocurren en el trabajo. Específicamente, su muestra estuvo compuesta por 190 docentes de secundaria que trabajan en colegios públicos en Mugla, Turquía. El autor optó por partir de un modelo de tres dimensiones de la ELS (actuación profunda, actuación superficial y expresión de emociones naturales), propuesto por Diefendorff et al. (2005). Inicialmente, para adaptar la escala a la muestra de docentes, se sustituyeron

las palabras referentes a los “clientes” por la frase “en mi trabajo”. Asimismo, debido a que en estudios anteriores se ha argumentado la importancia de incluir el concepto de desviación emocional como una estrategia de trabajo emocional (Mann, 1999; Rafaeli & Worline, 2001; Zapf, 2002), se incluyeron nuevos ítems para representar dicho concepto en una cuarta dimensión. La desviación emocional “es opuesta a la disonancia emocional, pues en la primera, el miembro de la organización (o docente) expresa genuinamente sus emociones, siendo indiferente a las normas existentes con respecto a la expresión de emociones” (Rafaeli & Sutton, 1987, p. 33). Por ende, un segundo objetivo del estudio incluyó investigar si la desviación emocional puede ser considerada como una estrategia de trabajo emocional.

Luego de realizar un análisis factorial confirmatorio, (incluyendo alternativas de modelos compuestos por tres, dos y una dimensión), los resultados apoyaron el modelo estructural de 4 dimensiones, separándolo en: actuación superficial, actuación profunda, regulación emocional automática y desviación emocional. Asimismo, los resultados obtenidos mostraron evidencias de validez del TELS (basadas en la estructura interna y en la relación con otras variables), así como la confiabilidad de las puntuaciones al evaluar la consistencia interna de las dimensiones (las cuales oscilaron entre .70 y .81).

Por otro lado, Zapf et al. (1999) tomaron como base el marco teórico de la acción, teniendo como foco psicológico del estudio la regulación de la manifestación emocional acorde a un objetivo dado por la organización. Partiendo de ello, el trabajo emocional es parte de un comportamiento intencionado y dirigido. Las organizaciones suelen indicarles a sus colaboradores que cumplan sus funciones de una manera determinada, incluyendo manifestar emociones acordes a las reglas de la organización. De este modo, el objetivo del colaborador se vuelve subjetivo, pues implica una meta con contenido emocional durante las interacciones con clientes. Idealmente, el trabajo emocional sucede de modo automático, es decir, la emoción requerida es mostrada automáticamente en la interacción con el cliente (Zapf et al., 1999).

Tomando esto en consideración, Zapf et al. (1999) elaboran la primera versión de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt (FEWS) en alemán. Aplicaron la escala en una muestra de 508 participantes, quienes trabajaban en un hospital para niños con discapacidad ($N=83$), en hotelería ($N=175$) y en televentas ($N=250$). La escala consta de cinco factores: (1) expresión de emociones positivas, (2) expresión de emociones

negativas, (3) sensibilidad requerida, (4) control de la interacción y (5) disonancia emocional. La expresión de emociones positivas hace referencia al requisito de expresar emociones positivas, mientras que la expresión de emociones negativas abarca el requisito de expresar emociones negativas. La sensibilidad requerida involucra la necesidad de ser sensible a las emociones de los clientes. El control de la interacción implica el grado de control que un colaborador tiene sobre las interacciones sociales de sus clientes. Finalmente, la disonancia emocional involucra la discrepancia entre las emociones que el colaborador siente y las que debe expresar.

Más aún, en el 2001, Zapf et al. tradujeron y adaptaron una nueva versión del FEWS al inglés, dándole el nombre de FEWS 4.0. Además de los cinco factores de la versión original, a esta escala se le agregaron tres nuevos factores: (1) expresión de emociones neutras, (2) control de las emociones y (3) empatía. En primer lugar, el requisito de expresar de emociones neutras se evidencia en el ejercicio de profesiones que no requieren expresar únicamente emociones positivas y/o negativas (Zapf & Holz, 2006). Por ejemplo, se espera que los policías actúen con objetividad y neutralidad cuando interactúan con los ciudadanos (Fischbach, 2003). En segundo lugar, el control de las emociones examina la rigurosidad en las reglas de regulación respecto a cómo uno debe lidiar con las propias emociones y las de los clientes. En tercer lugar, la empatía hace referencia a tener que mostrarse comprensivo ante las emociones que experimentan los clientes (Zapf et al., 2001).

En el 2006, Zapf y Holz realizaron una investigación con el objetivo de medir los efectos positivos y negativos del trabajo emocional en las organizaciones. Analizaron los aspectos del trabajo emocional que requieren regular emociones en una muestra de 1342 participantes, cuyas ocupaciones consistían en servicios ($N=184$), agentes de televentas, hotelería, representantes financieros y docentes de educación inicial ($N=1158$). Para ello, utilizaron los siguientes factores: (1) expresión de emociones positivas, (2) expresión de emociones negativas, (3) sensibilidad requerida y (4) la disonancia emocional, descartando el factor de control de la interacción, incluido en la versión original (Zapf et al., 1999; Zapf & Holz, 2006).

Finalmente, en el 2012, Ortiz et al. validaron la versión española del FEWS 4.0 (Zapf et al., 2001) en una muestra de 656 colaboradores de establecimientos turísticos (hoteles y restaurantes) en España. Para ello, empezaron por traducir la escala de inglés

a español utilizando el método *back translation* con prueba bilingüe. Durante este proceso, los autores recalcan haberse preocupado por priorizar el significado, así como las implicancias culturales y/o psicológicas respecto a la traducción. Luego, llevaron a cabo análisis factoriales confirmatorios para evaluar el ajuste de tres modelos (multidimensionales) a los datos obtenidos. Dichos modelos fueron extraídos de las versiones previas de la escala: el primer modelo alternativo fue planteado en la versión FEWS 4.0 y se compone de ocho dimensiones y 26 ítems (Zapf et al., 2001); el segundo modelo fue propuesto en la versión original del FEWS y se compone de cinco dimensiones y 19 ítems (AGFI=.96) (Zapf et al., 1999); mientras que el tercer modelo se obtuvo de un estudio correlacional y se compone de cuatro dimensiones y 15 ítems (AGFI=.96) (Zapf & Holz, 2006). A diferencia de los modelos de cuatro y cinco factores, el modelo de ocho factores no mostró un ajuste aceptable (AGFI=.93); debido al solapamiento del factor de empatía y al mal funcionamiento del factor de control de las emociones, se optó por eliminar ambos. A partir de los resultados, se decidió poner a prueba un cuarto modelo de seis factores y 21 ítems, donde se incluyó el factor de expresión de emociones neutras y se descartaron los dos factores eliminados del modelo de ocho factores (empatía y control de las emociones). Este nuevo modelo también obtuvo un ajuste aceptable a los datos (GFI=.95). Finalmente, se decidió conservar el modelo de seis factores al tomar en cuenta que la validez de contenido aumenta cuando se cuenta con un mayor número de factores (Pérez-Gil et al., 2000).

A continuación, se presenta un resumen de las diferencias más relevantes entre las tres versiones del FEWS:

Tabla 2.1*Las cuatro versiones de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt*

Versión de la Escala	Idioma	Número de Factores	Factores	Número de Ítems
FEWS (Zapf et al., 1999)	Alemán	5	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión de emociones positivas 2. Expresión de emociones negativas 3. Sensibilidad requerida 4. Control de la Interacción 5. Disonancia Emocional 	19
FEWS 4.0 (Zapf et al., 2001)	Inglés	8	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión de emociones positivas 2. Expresión de emociones negativas 3. Expresión de emociones neutras 4. Sensibilidad requerida 5. Control de la Interacción 6. Disonancia Emocional 7. Control de la Emociones 8. Empatía 	26
FEWS (Zapf & Holz, 2006)	Inglés	4	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión de emociones positivas 2. Expresión de emociones negativas 3. Sensibilidad requerida 4. Disonancia Emocional 	15
Versión Española (Ortiz et al., 2012)	Español	6	<ol style="list-style-type: none"> 1. Expresión de emociones positivas 2. Expresión de emociones negativas 3. Expresión de emociones neutras 4. Sensibilidad requerida 5. Control de la Interacción 6. Disonancia Emocional 	21

Luego de revisar las escalas existentes para medir el constructo de trabajo emocional, se debe mencionar que el FEWS destaca por tener un alto nivel de validez basada en la estructura interna mediante un AFC en comparación con otras escalas, presentando un índice de bondad de ajuste ajustado superior (ver Tabla 2.2).

Tabla 2.2

Índices de Bondad de Ajuste Ajustado (AGFI) de las escalas de trabajo emocional

Escalas de Trabajo Emocional	AGFI
ELS (Brotheridge & Lee, 2003)	.87
TELS (Çukur, 2009)	.85
FEWS (Ortiz et al., 2012)	.95

Según Jonker (2012), el FEWS es una de las medidas más confiables y válidas desarrolladas hasta la fecha, pues presenta problemas menores respecto a las evidencias de validez divergentes del constructo. Asimismo, Zapf et al. (1999) llegan a la conclusión de que en trabajos donde interactuar con clientes es central y los conceptos tradicionales de estrés no son suficientes. Por lo tanto, deben incluirse conceptos que miden requerimientos emocionales y disonancia emocional en el trabajo para complementar (Zapf et al., 1999). En contraste, si bien Brotheridge y Lee (2003) mencionan la posible relación entre la disonancia emocional y *surface* y *deep acting*, no la consideran en su escala. Zapf (2002) sostiene que la disonancia emocional es una dimensión relevante dentro del trabajo emocional, por lo cual debe ser incluida en su medición.

Más aún, si bien existe una escala adaptada exclusivamente para docentes (Çukur, 2009), la versión española del FEWS permite investigar el trabajo emocional en el contexto organizacional. La escala toma como base los requisitos del puesto de trabajo, mas no las estrategias de regulación emocional, pues estas son procesos internos y personales a los que las organizaciones tienen acceso limitado (Ortiz et al, 2012). Esta investigación conceptualiza a los colegios dentro de un marco organizacional, de manera de poder estudiar variables organizacionales como el síndrome de desgaste profesional, la satisfacción laboral, el desempeño laboral, entre otras. Por ello, la escala adaptada por Ortiz et al (2012) es la más idónea. Asimismo, la escala mide un extenso número de dimensiones concretas y variadas sobre los posibles requisitos de expresión emocional, lo cual permite que la escala sea aplicable a distintas profesiones (Ortiz et al, 2012). Por lo tanto, de quedar validada la escala al contexto peruano, el campo de aplicabilidad no solo se limitará a docentes.

CAPÍTULO III: OBJETIVOS Y DEFINICIÓN DE VARIABLES

3.1 Objetivos

- Analizar las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt, en docentes que trabajan en una red de colegios privados de Lima Metropolitana.

3.1.1 Objetivos específicos

- Obtener evidencias de validez vinculadas al contenido de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt por criterio de jueces.
- Obtener evidencias de validez vinculadas a la estructura interna de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt a través del análisis factorial exploratorio.
- Obtener evidencias de confiabilidad de las puntuaciones derivadas de aplicar los ítems que conforman la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt usando el método de consistencia interna.
- Obtener evidencias convergentes de validez de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt, a partir de la relación con el síndrome de desgaste profesional (Inventario de Burnout de Maslach, adaptado al contexto peruano por Llaja et al., (2007).
- Obtener evidencias divergentes de validez de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt, a partir de la relación con la satisfacción laboral (Escala de Comportamiento Organizacional 50 – Satisfacción Laboral, adaptada al contexto peruano por José Luis Pereyra Quiñones en el año 2015).
- Elaborar baremos en percentiles de las puntuaciones de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt.

3.2 Definición de variables

3.2.1 Trabajo emocional

Conceptualmente, se define como “el esfuerzo, planificación y control necesario para expresar las emociones organizacionalmente deseables durante las transacciones interpersonales” (Morris & Feldman, 1996, p. 987). El trabajo emocional surge como un requisito del trabajo, pues se les solicita a los colaboradores que regulen sus emociones como una más de sus funciones. Esto implica que las emociones en el trabajo sean entendidas como algo distinto a respuestas “espontáneas” ante circunstancias y condiciones de este (Zapf, 2002).

Ortiz et al. (2012) proponen que el constructo está compuesto por seis dimensiones independientes: (1) expresión de emociones positivas, que se define como el requisito de expresar emociones positivas; (2) expresión de emociones negativas, que implica el requisito de expresar emociones negativas; (3) expresión de emociones neutras, que involucra el requisito de expresar emociones neutras como por ejemplo, imparcialidad; (4) sensibilidad requerida, que hace referencia a la necesidad de ser sensible a las emociones de los pacientes, usuarios o clientes; (5) control de la interacción, que implica el grado de control que un colaborador tiene sobre las interacciones sociales con sus clientes; (6) disonancia emocional, que involucra la discrepancia entre las emociones que siente el colaborador y las que debe expresar.

Operacionalmente, las dimensiones del trabajo emocional (expresión de emociones positivas, expresión de emociones negativas, expresión de emociones neutras, sensibilidad requerida, control de la interacción, disonancia emocional) se definirán mediante los puntajes correspondientes a cada una de ellas en la versión española del FEWS.

3.2.2 Síndrome de desgaste profesional

Conceptualmente, se define como “una respuesta extrema al estrés crónico originado en el contexto laboral, con repercusiones a nivel individual, organizacional y social” (Maslach, 1976, p. 17). Se propone que el síndrome está compuesto por tres dimensiones principales: (1) cansancio (agotamiento) emocional, que representa una disminución o pérdida de los recursos emocionales y físicos para enfrentarse al trabajo; (2)

despersonalización, involucra los sentimientos y las actitudes negativas, la insensibilidad y el cinismo hacia las personas que reciben el servicio; (3) reducida realización personal, implica la autoevaluación negativa, baja autoestima profesional, insatisfacción y sentimientos de fracaso (Maslach & Jackson, 1986).

Operacionalmente, las dimensiones del síndrome de desgaste profesional (cansancio emocional, despersonalización, reducida realización personal) se definirán mediante las puntuaciones directas obtenidas con la suma de todos los valores de los ítems para cada dimensión de la escala.

3.2.3 Satisfacción laboral

Conceptualmente, se define como una actitud o conjunto de actitudes desarrolladas por un individuo hacia su situación laboral. Las actitudes pueden hacer referencia al trabajo en general o hacia aspectos particulares del mismo (Bravo et al., 1996; como se citó en Chiang et al., 2007). La satisfacción laboral es un concepto que engloba las actitudes de las personas hacia distintos aspectos de su trabajo. Por ello, hablar de satisfacción laboral incluye hablar de actitudes (Chiang & Ojeda, 2013).

Meliá y Peiró (2015), plantean que el constructo está compuesto por cinco dimensiones independientes: (1) satisfacción de la supervisión, que se engloba la manera en la que los superiores evalúan la tarea, la supervisión recibida, la proximidad y frecuencia de supervisión, el apoyo recibido de los superiores, entre otros; (2) satisfacción del ambiente físico, hace referencia al entorno físico y espacio en el lugar de trabajo, limpieza, higiene, temperatura, iluminación entre otros; (3) satisfacción de las prestaciones, implica el grado en el que la empresa cumple el convenio, la forma en la que se dan las negociaciones, el salario recibido, las oportunidades de promoción y de capacitación; (4) satisfacción intrínseca por su trabajo, que hace referencia a las satisfacciones queda el trabajo por sí mismo, las oportunidades que ofrece de hacer aquello que se disfruta o destaca, entre otros; (5) satisfacción en la participación en la toma de decisiones, que se refiere a la satisfacción con la participación en las decisiones del grupo de trabajo, departamento o de la propia tarea.

Operacionalmente, las dimensiones de satisfacción laboral (satisfacción de la supervisión, satisfacción del ambiente físico, satisfacción de las prestaciones, satisfacción

intrínseca por su trabajo, satisfacción en la participación en la toma de decisiones) se definirán por medio de la suma total de los valores de los ítems, obtenida para cada dimensión.



CAPÍTULO IV: MÉTODO

4.1 Tipo y diseño de investigación

La presente investigación es de tipo instrumental, puesto a que se hará un análisis de las propiedades psicométricas de los puntajes obtenidos por medio de la aplicación de la versión española del FEWS (Ato et al., 2013).

El diseño de la investigación se clasifica como no experimental, pues la variable de trabajo emocional no será manipulada, siendo observada en su ambiente natural. Asimismo, es de tipo transeccional, pues la evaluación solo se llevará a cabo en un momento dado (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

4.2 Participantes

La población de estudio está conformada por docentes de ambos sexos, cuyas funciones principales implican una interacción diaria con estudiantes dentro del aula. Hasta el 2018, el Instituto Nacional de Estadística e Informática ha registrado un total de 87 668 docentes ejerciendo su profesión en instituciones educativas del sector privado en Lima Metropolitana (INEI, 2018).

Para seleccionar a los participantes, se empleó un muestreo no probabilístico por conveniencia, dado que la muestra estuvo conformada por aquellos docentes a los que las investigadoras tuvieron acceso. Si bien no se utilizó un procedimiento basado en fórmulas de probabilidad, se buscó que la elección de la muestra sea consistente con los criterios planteados para la investigación (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018).

El tamaño de la muestra se delimitó tomando en cuenta la propuesta de Mundfrom et al., (2005), la cual sugiere que para una escala conformada por seis factores con un promedio de cuatro ítems cada uno, se apliquen 300 pruebas como mínimo. A su vez, Field (2009) respalda esta propuesta planteando que una muestra mayor a 300 pruebas aumentará las probabilidades de obtener una solución factorial estable.

La muestra del presente estudio estuvo conformada por 516 docentes (427 mujeres y 89 hombres), entre los 23 y 50 años de edad, quienes ejercen su profesión en los niveles

escolares de inicial, primaria y/o secundaria. Con respecto a la nacionalidad de los mismos, participaron 514 peruanos y 2 venezolanos. Asimismo, 395 docentes reportaron tener un grado de instrucción de bachiller, 119 de magíster y 2 de doctorado. En relación al tiempo de experiencia laboral, reportaron contar con menos de 5 años (86), entre 5 y 10 años (199), entre 10 y 15 años (139), entre 15 y 20 años (75) y más de 20 años (18). Por último, 3 docentes indicaron trabajar menos de 5 horas al día, 275 docentes indicaron trabajar entre 5 y 10 horas al día y 238 docentes indicaron trabajar más de 10 horas al día. Todos los participantes trabajan en colegios que pertenecen a una misma red organizada, ubicados en distintos distritos de Lima Metropolitana.

4.3 Técnicas de recolección de datos

4.3.1 Ficha de datos sociodemográficos

Para la presente investigación, se elaboró una ficha de datos sociodemográficos con el propósito de recopilar información relevante de cada participante. En esta se solicitó que especifiquen datos generales incluyendo edad, sexo, nacionalidad, grado de instrucción máximo alcanzado. Con respecto a su ocupación, se pidió que detallen: el nivel educativo en el que ejercen la docencia, el tiempo de experiencia laboral como docentes y las horas por jornada laboral (ver Anexo 1).

4.3.2 Versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt

La Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt (FEWS) fue originalmente diseñada en alemán por Zapf et al. (1999), posteriormente traducida al inglés por Zapf et al. (2001), y recientemente al español por Ortiz et al. (2012) (ver Anexo 2). Tiene como objetivo evaluar el constructo multidimensional de trabajo emocional en colaboradores del sector servicios (Ortiz et al., 2012). La versión española se compone de 21 ítems, redactados a modo de preguntas, que se agrupan en seis factores (ver Tabla 4.1). Los ítems se valoran en una escala tipo Likert de cinco niveles, donde 1 significa *muy raramente*; 2, *raramente*; 3, *a veces*; 4, *frecuentemente*; y 5, *muy frecuentemente*. De esta manera, los participantes responden a la frecuencia con la que se enfrentan a situaciones laborales que involucran el uso del trabajo emocional: cuanto más elevado sea el puntaje, mayor es el trabajo emocional experimentado.

Tabla 4.1

Los seis factores de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt y coeficientes alfa de Cronbach (Ortiz et al., 2012)

Factor	Ítems	Alfa
Expresión de emociones positivas	1, 2, 3 y 4	.68
Expresión de emociones negativas	5, 6, 7, 8 y 9	.71
Expresión de emociones neutras	10, 11 y 12*	.38
Sensibilidad requerida	13*, 14 y 15	.74
Disonancia emocional	16, 17, 18 y 19	.55
Control de la interacción	20 y 21	.82

Nota. * Ítems inversos

Zapf et al. (1999) realizaron el análisis psicométrico de la versión inicial del instrumento en tres etapas, utilizando tres muestras distintas. En un primer estudio, evaluaron las evidencias de validez relacionadas a la estructura interna en 83 trabajadores de un instituto infantil para personas discapacitadas. Para ello, realizaron un análisis factorial exploratorio mediante el método de análisis de componentes principales y rotación varimax, con el fin de evaluar el funcionamiento de los ítems en base a las predicciones del constructo teórico de trabajo emocional. Los resultados mostraron un modelo de cinco factores que fue corroborado llevando a cabo dos análisis factoriales confirmatorios posteriores (como segunda y tercera etapa del estudio), donde participaron 175 trabajadores de una cadena hotelera y 250 trabajadores de 14 agencias de atención al cliente (RMSEA=.046; GFI=.91; NFI=.82; NNFI=.91). En cuanto a la confiabilidad de las puntuaciones, el análisis de consistencia interna mostró valores aceptables de alfa de Cronbach (que oscilan entre .51 y .92).

Ortiz et al. (2012) adaptaron el instrumento y analizaron las propiedades psicométricas en una muestra de 656 trabajadores de establecimientos turísticos (hoteles y restaurantes) ubicados en dos comunidades autónomas de España. Para obtener evidencias de validez basadas en la estructura interna, realizaron un análisis factorial confirmatorio a través del método de mínimos cuadrados ponderados, correlaciones policóricas y la matriz de varianza asintótica de los ítems. Para evaluar la bondad de

ajuste se utilizaron índices absolutos (RMSEA -Raíz Cuadrada del Error Cuadrático Medio-, AGFI -Índice de Bondad de Ajuste Ajustado-) y relativos (NNFI -Índice de Ajuste No Normado-, CFI -Índice de Ajuste Comparativo-). Con ello, pusieron a prueba diferentes modelos multidimensionales extraídos de versiones previas de la escala. A partir de los resultados obtenidos con respecto al ajuste de cada modelo a los datos, se optó por poner a prueba un nuevo modelo de seis factores, el cual también obtuvo un ajuste aceptable a los datos (RMSEA=0.087; NNFI=0.935; CFI=0.946; AGFI=0.949). En el nuevo modelo se agrega la dimensión de expresión de emociones neutras, tomada del modelo propuesto por Zapf et al. (2001). En cuanto a los otros cinco factores, estos coinciden con el modelo original propuesto por Zapf et al. (1999), pues son los mismos que conforman la escala original en su totalidad.

Con respecto a la confiabilidad de las puntuaciones, el análisis de consistencia interna mostró valores aceptables de alfa de Cronbach en las dimensiones de expresión de emociones positivas (.68), expresión de emociones negativas (.71), sensibilidad requerida (.74) y disonancia emocional (.82). Sin embargo, mostró valores bajos en las dimensiones de expresión de emociones neutras (.38) y control de la interacción (.55).

A pesar de requerir un refinamiento para incrementar su consistencia interna, los autores consideran que las dimensiones de expresión de emociones neutras y control de la interacción, cuentan con una relevancia teórica que sugiere su inclusión al momento de estudiar el constructo. Asimismo, sostienen que las evidencias de validez y confiabilidad obtenidas en este estudio permiten confirmar que la versión española del FEWS, en una muestra española, funciona razonablemente bien, ya que las propiedades psicométricas se asemejan a las publicadas por el autor original de la versión alemana (Ortiz et al., 2012).

4.3.3 Inventario de Burnout de Maslach

El Inventario de Burnout de Maslach (MBI) fue desarrollado por Maslach et al., (1986) y adaptado en el Perú por Llaja et al. (2007) (ver Anexo 3). Tiene el objetivo de evaluar los tres componentes del síndrome de desgaste profesional: cansancio emocional (CE), despersonalización (DP) y reducida realización personal (RP) (Maslach, et al., 1986). El instrumento está compuesto de 22 ítems, agrupados en tres subescalas que se valoran con una escala tipo Likert de frecuencia de siete niveles en donde 0 significa nunca; 1, pocas

veces al año o menos; 2, una vez al mes o menos; 3, unas pocas veces al mes; 4, una vez a la semana; 5, pocas veces a la semana; y, 6, todos los días (ver Tabla 4.2). Los ítems se encuentran redactados como afirmaciones, positivas y negativas, que hacen referencia a emociones y actitudes personales.

Tabla 4.2

Composición de las subescalas del Inventario de Burnout de Maslach, adaptado por Llaja et al. (2007)

Subescala	Descripción	Ítems
Cansancio emocional	Evalúa el sentirse emocionalmente exhausto por las demandas del trabajo.	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20
Despersonalización	Hace referencia a una respuesta impersonal y fría ante el cliente.	5, 10, 11, 15, 22
Reducida realización Personal	Evalúa sentimientos de autoeficacia y éxito en el trabajo con personas.	4*, 7*, 9*, 12*, 17*, 18*, 19*, 21*

Nota. * Ítems inversos

Para adaptar el instrumento, Llaja et al. (2007) evaluaron las evidencias de validez relacionadas al contenido de los ítems. Para ello, sometieron el instrumento al criterio de 15 jueces, expertos en psicología clínica y salud. Se llevó a cabo un análisis cualitativo en donde se clasificaron los comentarios y consideraciones de los jueces. Las afirmaciones se conservaron similares a la versión original, realizando cambios menores en la semántica de los ítems. La única modificación que se realizó fue en el ítem 8; mientras que la versión original dice “me siento quemado por mi trabajo”, la adaptada dice “me siento exhausto por mi trabajo” (Llaja et al., 2007).

Por otro lado, se evaluaron las evidencias validez relacionadas a la estructura interna mediante un análisis de componentes principales. Los porcentajes de varianza retenidos sugieren que los grupos de ítems definidos por las tres subescalas representan una dimensión latente para cada una de ellas. La subescala de cansancio emocional retuvo mayor varianza (39.97%), mientras que las de despersonalización y reducida realización personal alcanzaron menos de 40% de varianza. Tomando ello en consideración, el porcentaje de varianza explicada supera el mínimo porcentaje para asumir dimensionalidad (Llaja et al., 2007). Asimismo, con el objetivo de obtener evidencias

discriminantes de validez, exploraron las correlaciones entre las subescalas para asegurar la independencia entre las mismas. Se obtuvo un puntaje de cero en las correlaciones, lo cual indica que las subescalas no tienen contenidos redundantes (Llaja et al., 2007).

Finalmente, para determinar la confiabilidad de las puntuaciones se utilizó el método de consistencia interna, en base al cual se obtuvieron los coeficientes de alfa de Cronbach para cada subescala. Los valores obtenidos resultaron aceptables para las subescalas de cansancio emocional (.80) y reducida realización personal (.72), mientras que el grado de aceptabilidad fue ligeramente menor para el valor obtenido en la subescala de despersonalización (.56) (Llaja et al., 2007).

4.3.4 Escala de Comportamiento Organizacional 50 – Satisfacción Laboral

El cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23, fue diseñado por Meliá y Peiró (1998) en España. En 2015, Pereyra lo adaptó al contexto peruano otorgándole el nombre de Escala de Comportamiento Organizacional 50 - Satisfacción Laboral (ver Anexo 4). Tiene como objetivo evaluar la satisfacción laboral de los colaboradores de una empresa tanto a nivel general como en cada área de trabajo, tomando en cuenta aspectos positivos y negativos. Asimismo, permite identificar los posibles puntos de tensión y agrado laboral (Pereyra, 2015). La escala está compuesta por 23 ítems, agrupados en cinco factores: satisfacción de la supervisión, satisfacción del ambiente físico, satisfacción de las prestaciones, satisfacción intrínseca por su trabajo y satisfacción de la participación en la toma de decisiones (ver Tabla 4.3), según la teoría factorial de la satisfacción laboral de Meliá y Peiró (1998). Los ítems se encuentran redactados como afirmaciones que hacen referencia a distintos aspectos del entorno laboral.

Los participantes responden a una escala tipo Likert de frecuencia de siete niveles en donde 1 significa muy insatisfecho; 2, bastante insatisfecho; 3, algo insatisfecho; 4, indiferente; 5, algo satisfecho; 6, bastante satisfecho; y, 7, muy satisfecho. Más aún, dado que todos los ítems se encuentran redactados en positivo, los puntajes varían de 23 a 276, en donde puntuaciones altas indican mayor satisfacción laboral. La escala puede ser aplicada de manera individual o colectiva, no se cuenta con un tiempo límite para completarla.

Tabla 4.3

Composición de los cinco factores de la Escala de Comportamiento Organizacional 50 - Satisfacción Laboral

Factor	Descripción	Ítems
Satisfacción de la supervisión	Hace referencia a la forma en la que los superiores juzgan la tarea, la supervisión recibida, la proximidad y la frecuencia de supervisión, el apoyo recibido, relaciones personales con los supervisores y a la igualdad y justicia de trato recibido en la organización.	13, 14, 15, 16, 17 y 18
Satisfacción del ambiente físico	Se refiere al entorno físico y el espacio en el lugar de trabajo, la limpieza, higiene y salubridad, la temperatura, ventilación e iluminación.	6, 7, 8, 9, 10
Satisfacción de las prestaciones	Abarcan el grado en el que la empresa cumple el convenio, la forma en la que se da la negociación, el salario recibido, las oportunidades de promoción y las de formación o capacitación.	4, 11, 12, 22, 23
Satisfacción intrínseca por su trabajo	Hacen referencia a las satisfacciones que otorga el trabajo por sí mismo, por las oportunidades que brinda de hacer aquello que agrada o en lo que se destaca y los objetivos, metas y producción fijados.	1, 2, 3, 5
Satisfacción en la participación en la toma de decisiones	Implican la satisfacción con la participación en las decisiones del grupo de trabajo, del área o de las propias tareas.	19, 20, 21

Pereyra (2015) realizó un análisis psicométrico de la escala en 241 trabajadores industriales del distrito del Callao en Lima, Perú. Obtuvo evidencias de validez basadas en el contenido por medio del criterio de jueces, utilizando el coeficiente de V de Aiken. Todos los ítems obtuvieron un índice de 1, mostrando el acuerdo de los jueces con el contenido (Escurrea, 1988).

Para proporcionar evidencias de validez basadas en la estructura interna, Pereyra (2015) llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio, utilizando el método de análisis de componentes principales y rotación varimax. Los resultados mostraron la siguiente estructura factorial: el factor de supervisión, representa el 25.25% de la varianza explicada; el factor de satisfacción con el ambiente físico, da cuenta del 30.39% de la varianza explicada; el factor de satisfacción de las prestaciones recibidas, constituye el 25.00% de la varianza explicada; el factor de satisfacción intrínseca por su trabajo, da cuenta del 9.37% de la varianza explicada; y, el factor de satisfacción con la participación,

representa el 7.09% de la varianza explicada. Si bien los valores de varianza varían con respecto a la escala original, los resultados muestran que la estructura factorial de cinco factores se mantiene luego de aplicarse en el contexto peruano (Pereyra, 2015).

En cuanto a la confiabilidad de las puntuaciones totales, utilizó el método de consistencia interna en donde se encontró un coeficiente de alfa de Cronbach de .92 (Pereyra, 2015).

4.4 Procedimiento de recolección de datos

En primer lugar, se solicitó la participación de un grupo de diez jueces expertos en el campo organizacional, psicométrico y/o clínico, para que evalúen cada ítem del instrumento. De los diez jueces participantes, ocho son docentes universitarios y dos trabajan en el área de Recursos Humanos de una empresa en la ciudad de Lima. La evaluación estuvo basada en los criterios de representatividad y adecuación del lenguaje (Sireci, 1998). Posterior a ello, se procedió a modificar la redacción de los ítems en base a dichas observaciones. Asimismo, se elaboró un consentimiento informado para cumplir con los aspectos éticos de la investigación y una ficha sociodemográfica para poder conocer el perfil de los participantes.

Luego, se contactó formalmente al director general de la red organizada de colegios privados. Una vez obtenidos los permisos correspondientes, se realizaron las modificaciones solicitadas por los responsables de la red de colegios para que los cuestionarios puedan ser aplicados posteriormente. La recolección de datos se llevó a cabo de manera virtual, a través de la plataforma online que utiliza el departamento de Recursos Humanos para comunicarse con los docentes. Para ello, se digitalizó: el consentimiento informado, la ficha sociodemográfica y los cuestionarios en un documento de MS Word (en la sección de Anexos se encuentran los ejemplos de todos los documentos utilizados en la recolección de datos). Se ha demostrado que los datos recopilados virtualmente pueden ser de igual o mejor calidad que los que se obtienen por vías tradicionales (Dodou & de Winter, 2014; Gosling & Mason, 2015). Además, en relación a las consideraciones éticas, la aplicación virtual permite que los participantes puedan retirarse del proceso haciendo clic en el buscador, haciendo la participación menos coercitiva que en un contexto donde hay un evaluador presente (Buchanan & Williams, 2010).

Finalmente, se envió a la representante de la red de colegios el consentimiento informado, el cual certifica el permiso otorgado para realizar la investigación en sus instituciones, acorde con los lineamientos establecidos (Canavari & Ramírez, 2016). En esta etapa, se reiteró el anonimato con el fin de minimizar las resistencias a la evaluación. Los cuestionarios de los instrumentos a aplicar se presentaron en el siguiente orden: primero, la versión española del FEWS, segundo, el MBI, y tercero, el ECO 50. Todos se aplicaron sucesivamente, sin pausas entre cada uno.



CAPÍTULO V: RESULTADOS

5.1 Evidencias de validez vinculadas al contenido

A fin de obtener evidencias de validez basadas en el contenido, se utilizó el coeficiente V de Aiken para establecer el grado de acuerdo entre los jueces en el proceso de calificación de los ítems, de acuerdo a la estructura propuesta. A diferencia de otros coeficientes, la V de Aiken es de fácil cálculo y garantiza resultados respaldados por técnicas estadísticas que contribuyen a evidenciar la calidad de los instrumentos utilizados (Robles, 2018).

El análisis se realizó mediante la calificación de diez jueces (ver Anexo 7 para observar los formatos del criterio de jueces). Todos los ítems pasaron por una primera etapa de calificación, en la cual se les solicitó a los jueces evaluar cada ítem en una escala del 1 al 4. Para el criterio de representatividad, 1 equivale a “el ítem no es representativo”; 2, “el ítem necesita grandes cambios para ser representativo”; 3, “el ítem necesita pequeños cambios para ser representativo”; y 4, “el ítem es representativo”. En cuanto al criterio de adecuación del lenguaje, 1 equivale a “el ítem no es adecuado”; 2, “el ítem necesita grandes cambios para ser adecuado”; 3, “el ítem necesita pequeños cambios para ser adecuado”; y 4, “el ítem es adecuado”. Al tratarse de una escala politómica, se estimó el coeficiente V de Aiken utilizando la fórmula recomendada por Aiken (1985).

Dado el número de jueces y el formato de calificación, se estableció un valor mínimo V de Aiken de .73 ($p < .05$) (Aiken, 1985). Con respecto al criterio de adecuación del lenguaje, seis ítems no obtuvieron un nivel significativo para el coeficiente V de Aiken a un nivel $p < .05$ (ver Tabla 5.1). Estos ítems pertenecen a la dimensión de expresión de emociones positivas (ítem 2), expresión de emociones negativas (ítems 6, 7 y 8) y disonancia emocional (ítems 19 y 20). A partir de los resultados obtenidos, los seis ítems se modificaron en base a las sugerencias cualitativas brindadas por los jueces.

Asimismo, si bien los ítems 1, 3, 11, 14 y 15 obtuvieron valores aceptables, los jueces sugirieron modificaciones en términos de redacción. Con el fin de facilitar la comprensión de los ítems, acorde al vocabulario utilizado en el contexto de la población

de estudio, se realizaron las modificaciones. En cuanto al criterio de representatividad, todos los ítems superaron el criterio mínimo recomendado.

Tabla 5.1

Coefficiente V de Aiken para los ítems del FEWS en la primera etapa de revisión

Ítem	V Adecuación del Lenguaje	V Representatividad
1	.77*	.93*
2	.70	.90*
3	.73*	.90*
4	.77*	.97*
5	.73*	.97*
6	.67	.83*
7	.70	.80*
8	.63	.80*
9	.73*	.83*
10	.80*	.87*
11	.73*	.73*
12	.73*	.77*
13	.80*	.87*
14	.80*	.90*
15	.77*	.97*
16	.83*	.93*
17	.90*	.93*
18	.77*	.90*
19	.67	.80*
20	.70	.83*
21	.83*	.90*

Nota. * $p < .05$.

Los ítems modificados fueron sometidos a una segunda etapa de calificación, en la cual fueron evaluados nuevamente en base a los criterios de adecuación del lenguaje y representatividad. Los puntajes otorgados fueron procesados de la misma manera que en la etapa anterior con el fin de obtener los coeficientes de V de Aiken. En esta ocasión, todos los ítems superaron el criterio mínimo recomendado (ver Tabla 5.2).

Tabla 5.2

Coefficiente V de Aiken para los ítems del FEWS en la segunda etapa de revisión

Ítem	V Adecuación del Lenguaje	V Representatividad
1	1.00*	1.00*
2	.90*	.97*
3	1.00*	.97*
6	.77*	.90*
7	.87*	.90*
8	.80*	.80*
11	.90*	.90*
14	.93*	.90*
15	.93*	1.00*
19	1.00*	.97*
20	.90*	.93*

*Nota. *p<.05.*

Finalmente, como último paso de la revisión, se procedió a cambiar la palabra “clientes” por la palabra “estudiantes” en los ítems correspondientes de la escala. Acto seguido, se informó a los jueces sobre el cambio y se solicitó formalmente su acuerdo con respecto a la versión final de todos los ítems. Asimismo, dado el contexto nacional actual, las instituciones educativas se han visto en la necesidad de implementar clases virtuales. Por lo tanto, los representantes de la red de colegios solicitaron agregar, en las instrucciones del cuestionario, el siguiente enunciado: “Responda el cuestionario tomando como referencia su trabajo en la modalidad presencial”.

5.2 Evidencias de validez vinculadas a la estructura interna

Con la finalidad de obtener evidencias de validez vinculadas a la estructura interna, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE). Este es un modelo estadístico que muestra las relaciones entre un conjunto de variables. Propone que estas pueden ser explicadas por medio de una serie de variables latentes llamadas factores (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010). Para realizar el AFE, se utilizó el programa Factor versión 10.10.01 (<http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/Download.html>) (Lorenzo-Seva & Ferrando, 2019). A través de este, los datos recolectados mediante la aplicación de las pruebas fueron sistematizados.

Como medidas previas de adecuación muestral, se utilizó el índice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El índice KMO permite contrastar si las correlaciones parciales entre las variables son suficientemente pequeñas. Los puntajes pueden variar entre 0 y 1, en donde los valores inferiores a 0.5 sugieren que el análisis factorial no debe ser aplicado con los datos muestrales que están siendo evaluados (Hutcheson & Sofroniou, 1999; Kaiser, 1974; como se citó en Field, 2009). Adicionalmente, la prueba de esfericidad de Bartlett permite contrastar si la matriz de correlaciones es una matriz de identidad, que indicaría que el modelo factorial es inadecuado (Field, 2009). Posterior a la aplicación del instrumento, el índice de KMO (.52) mostró un valor bajo (Field, 2009) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2[5839.0]=210; p<.001$) se encontró dentro de los valores esperados.

En cuanto a la matriz de correlaciones, se utilizó una de tipo policórica, pues se recomienda para el caso de ítems cuyo nivel de medición es ordinal (Burga, 2006). Como método de extracción, se utilizó el método de mínimos cuadrados no ponderados (ULS) el cual minimiza la suma de los cuadrados de las diferencias entre las matrices de correlación observada y reproducida, haciendo caso omiso a las diagonales (Ramírez Valverde & Ramírez Valverde, 2006). Como método de retención, para elegir el número de factores a extraer, se utilizó el Análisis Paralelo de Horn (AP), pues presenta mayores credenciales empíricas que otros métodos (Ventura-León, 2017). El AP permite seleccionar los factores comunes que presentan valores propios mayores a los que se encontrarían aleatoriamente (Merino-Soto & Domínguez-Lara, 2015). Asimismo, en base a lo sugerido por Lorenzo-Seva y Ferrando (2014), se evaluó el ajuste de los resultados del AFE mediante el índice de Bondad de Ajuste (GFI), al ser un indicador que no depende del chi-cuadrado. Con respecto a la rotación, se utilizó el método Varimax pues este permite obtener soluciones múltiples en las que no hay un factor dominante (Ferrando & Anguiano-Carrasco, 2010).

El análisis paralelo sugirió la retención de 4 factores, los cuales explicaban el 64.81% de la varianza acumulada y en los que todos los reactivos, a excepción de los reactivos 12 y 13, se agrupan con cargas factoriales superiores a .63 (ver Tabla 5.3), cumpliendo así con el mínimo recomendado de .40 (Stevens, 2002; como se citó en Field, 2009). Se tomó la decisión de agrupar el reactivo 05 en el tercer factor (F3), debido a que

únicamente en este presenta una carga factorial superior a .40. El GFI obtenido fue de .98, sugiriendo un adecuado ajuste del modelo (Ruiz, Pardo & San Martín, 2010).

Tabla 5.3

Cargas Factoriales y comunalidades de los ítems del FEWS

Ítem	F1	F2	F3	F4	Comunalidad
01	.77				.60
04	.63				.41
07	.80				.66
10	.65				.44
03		.65			.44
09		.85			.80
11		.92			.86
06		.79			.70
15		.63			.46
02			.64		.46
08			.76		.65
05	.31		.74		.65
12					.20
13					.14
16	.70				.55
17	.71				.58
18	.65				.49
19				.87	.76
20				.91	.85
21				.78	.64
14				.90	.82

Posteriormente, se llevó a cabo un segundo AFE forzando nuevamente 4 factores, eliminando en esta ocasión los dos reactivos que no mostraron el mínimo recomendado de cargas factoriales en el AFE previo (Stevens, 2002; como se citó en Field, 2009). El índice de KMO (.52) volvió a mostrar un valor bajo (Field, 2009) y la prueba de esfericidad de Bartlett ($X^2[5846.6]=171$; $p<.001$) se encontró nuevamente dentro de los valores esperados. Los factores explicaban el 69.76% de la varianza acumulada y en los que todos los reactivos se agrupan con cargas factoriales superiores a .63 (ver Tabla 5.4). Nuevamente, se optó agrupar el reactivo 05 en el factor 3, debido a que en este presenta

una carga factorial superior a .40. El GFI obtenido fue de .98, lo que sugiere un adecuado ajuste del modelo (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

Tabla 5.4

Cargas factoriales y comunalidades de los ítems del FEWS en el tercer AFE

Ítem	F1	F2	F3	F4	Comunalidad
01				.78	.61
04				.63	.41
07				.80	.66
10				.66	.45
03		.65			.44
09		.85			.81
11		.92			.85
06		.79			.70
15		.64			.47
02			.66		.48
08			.76		.64
05			.73	.31	.64
16				.70	.54
17				.71	.57
18				.65	.50
19	.87				.75
20	.92				.87
21	.79				.65
14	.90				.82

Como se puede observar, en el factor 1 se agrupan los 4 ítems de la dimensión de disonancia emocional; en el factor 2, se agrupan los 5 ítems de la dimensión de expresión de emociones negativas; y en el factor 3, aparecen agrupados los 3 ítems de la dimensión de expresión de emociones neutras. Hasta este punto, la nueva estructura sugerida por el AFE concuerda de forma idéntica con la estructura propuesta en la versión española del FEWS. Sin embargo, se observa que el factor 4 agrupa tanto los 4 ítems de la dimensión de expresión de emociones positivas como los 3 ítems de la dimensión de sensibilidad requerida. A partir de estos resultados, y tomando en cuenta las características de ambas dimensiones, se optó por mantener el nombre de expresión de emociones positivas para representar este nuevo factor.

5.3 Evidencias de confiabilidad de las puntuaciones derivadas

Para realizar el análisis de homogeneidad de los ítems y la estimación de la confiabilidad, se utilizó el programa Jamovi versión 1.0.5 (<https://www.jamovi.org/download.html>) (Jamovi Project, 2019). El análisis de homogeneidad se evaluó por medio de las correlaciones ítem-test corregidas y la confiabilidad se estimó mediante el método de consistencia interna obtenido a través del coeficiente Omega (McDonald, 1999). Se ha demostrado que provee supuestos más realistas en comparación con otros coeficientes como el alfa de Cronbach. Además, Omega utiliza las cargas factoriales, lo cual permite que los cálculos sean más estables, mostrando niveles de confiabilidad verdaderos y no depende del número de ítems (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Asimismo, los problemas asociados con inflación y atenuación de la estimación de consistencia interna son menos frecuentes. Más aún, al utilizar “Omega si el ítem eliminado” en una muestra, aumenta la probabilidad de reflejar las estimaciones reales de confiabilidad de la población por medio de la eliminación de un ítem determinado. Además, se optó por utilizar el coeficiente Omega, ya que es el recomendado cuando se trabaja con ítems ordinales (Viladrich et al., 2017).

El análisis de homogeneidad de los ítems, realizado mediante el cálculo de las correlaciones ítem-test, mostró coeficientes superiores al mínimo recomendado de .20 (Kline, 1999), los cuales se observan en la siguiente tabla:

Tabla 5.5*Correlaciones ítem-test y coeficiente Omega para los ítems del FEWS*

Ítem	Factor	Correlación Ítem-Test	Omega
01		.56	
04		.50	
07		.64	
10	1	.49	.80
16		.49	
17		.51	
18		.45	
03		.47	
09		.47	
11	2	.58	.74
06		.43	
15		.45	
02		.47	
08	3	.62	.74
05		.58	
09		.70	
20	4	.78	.88
21		.64	
14		.78	

Luego, al estimar la confiabilidad por consistencia interna mediante el cálculo del coeficiente Omega para cada factor de la nueva estructura (McDonald, 1999). Todos los valores obtenidos se encontraron dentro del rango aceptable, oscilando entre .74 y .88 (Campo-Arias y Oviedo, 2008).

5.4 Estadísticos descriptivos

Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos para las puntuaciones derivadas de la aplicación del FEWS. En cuanto a la dimensión de expresión de emociones negativas, se puede observar que los participantes tienden a responder en el rango más bajo de la escala, considerando que se obtuvo una media de 6.04, y los puntajes pueden ir desde 5 hasta 25. Lo mismo se observa en la dimensión de disonancia emocional, al haber obtenido una media de 6.47, y los puntajes pueden ir desde 4 hasta 20.

Asimismo, se realizaron pruebas de normalidad para las puntuaciones por medio del estadístico Shapiro-Wilk (ver Tabla 5.6). Los resultados no mostraron evidencias suficientes para afirmar que las puntuaciones que se derivan de las variables de estudio se distribuyen normalmente a nivel poblacional (Field, 2016). No obstante, Shapiro-Wilk es una prueba muy potente estadísticamente, lo cual explica los efectos significativos con una muestra de tamaño importante ($N > 200$). Debido a esto, se realizó un análisis gráfico de histograma y Q-Q plot (ver Anexo 8).

Para casi todas las dimensiones, los histogramas muestran una mayor concentración de casos en los extremos del gráfico, y una disminución paulatina hacia la zona central. Esto es corroborado a través de los Q-Q plot, que permiten observar que las puntuaciones se alejan de la diagonal del gráfico. Sin embargo, únicamente las puntuaciones de expresión de emociones neutras presentaron una distribución similar a la normal (ver Anexo 8). En otras palabras, a partir de la muestra de estudio se obtuvo un promedio muy alto de expresión de emociones positivas, un promedio muy bajo de expresión emociones negativas y disonancia emocional, y un promedio mediano de expresión de emociones neutras (ver Anexo 8) (Field, 2016).

Tabla 5.6

Estadísticos descriptivos

Dimensión	M	Mín.	Max.	DE	Asimetría	Curtosis	Shapiro-Wilk
Expresión de emociones positivas	30.70	15	35	3.60	-.92	.97	<.001
Expresión de emociones negativas	6.04	5	22	1.93	3.07	14.10	<.001
Expresión de emociones neutras	9.38	3	15	3.22	-.16	-.70	<.001
Disonancia emocional	6.47	4	20	3.37	1.43	1.33	<.001

5.5 Evidencias de validez basadas en la relación con otras variables

Para obtener evidencias convergentes, a partir de la relación con el síndrome de desgaste profesional, y divergentes, a partir de la relación con la satisfacción laboral se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman. Se optó por utilizar esta medida debido a que se trata de una prueba no paramétrica y las variables de estudio son ordinales, cuyos puntajes no presentan una distribución normal a nivel poblacional (Field, 2009). Asimismo, esta medida da a conocer el grado de asociación entre dos variables aleatorias, permitiendo determinar la dependencia o independencia de las mismas (Elorza & Medina Sandoval, 1999).

Tabla 5.7

Correlaciones entre las variables del FEWS y las variables del MBI

Dimensión	Cansancio Emocional	Despersonalización	Reducida Realización Personal
Expresión de emociones positivas	.15*	-.06	-.25*
Expresión de emociones negativas	.05	.15*	.17*
Expresión de emociones neutras	-.01	.05	-.05
Disonancia emocional	.40*	.24*	.22*

Nota. * $p < .001$

Como se muestra en la Tabla 5.7, los puntajes del FEWS presentan asociaciones estadísticamente significativas, tanto positivas como negativas, con la variable de síndrome de desgaste profesional, descritas a continuación:

En primer lugar, la dimensión de expresión de emociones positivas muestra una correlación negativa con la dimensión de reducida realización personal, con un tamaño del efecto pequeño (-.25), y una correlación positiva con la dimensión de cansancio emocional, con un tamaño del efecto nulo (.15) (Ferguson, 2009). En segundo lugar, la

dimensión de expresión de emociones negativas presenta correlaciones positivas con las dimensiones de despersonalización (.15) y reducida realización personal (.17), con un tamaño del efecto nulo en todos los casos (Ferguson, 2009). Finalmente, la dimensión de disonancia emocional presenta correlaciones positivas, con un tamaño del efecto pequeño en todos los casos, con las dimensiones de cansancio emocional (.40), despersonalización (.24) y reducida realización personal (.22) (Ferguson, 2009).

Tabla 5.8

Correlaciones entre las variables del FEWS y las variables del ECO-50

Dimensión	SIT ¹	SPR ²	SAF ³	SSU ⁴	SPTD ⁵	ST ⁶
Expresión de emociones positivas	.23*	.08	.11*	.10*	.11*	.14*
Expresión de emociones negativas	-.14*	-.11*	-.08	-.14*	-.08	-.14*
Expresión de emociones neutras	.03	.05	.08	.04	.02	.06
Disonancia emocional	-.28*	-.26*	-.25*	-.29*	-.28*	-.31*

Nota. * $p < .001$

¹ SIT= Satisfacción intrínseca por su trabajo

² SPR= Satisfacción de las prestaciones

³ SAF= Satisfacción del ambiente físico

⁴ SSU= Satisfacción de la supervisión

⁵ SPTD= Satisfacción en la participación en la toma de decisiones

⁶ ST= Satisfacción total

Como se observa en la Tabla 5.8, los puntajes del FEWS presentan asociaciones estadísticamente significativas, en algunos casos positivas y en otros negativas, con la variable de satisfacción laboral, descritas a continuación:

En primer lugar, la dimensión de expresión de emociones positivas presenta correlaciones positivas con todas las dimensiones. Todas estas presentan un tamaño del efecto nulo (.11, .10, .11, .14), a excepción de la correlación entre expresión de emociones positivas y satisfacción intrínseca por su trabajo (.23), la cual presenta un tamaño del

efecto pequeño. En segundo lugar, la dimensión de expresión de emociones negativas correlaciona negativamente con las dimensiones de satisfacción intrínseca por su trabajo (-.14), satisfacción de las prestaciones (-.11), satisfacción de la supervisión (-.14) y el total de la variable de satisfacción laboral (-.14). Sin embargo, al ser menores a .20, los tamaños del efecto se consideran nulos. Finalmente, la dimensión de disonancia emocional correlaciona negativamente con todas las dimensiones, inclusive con el puntaje total de la variable de satisfacción laboral. En todos los casos el tamaño del efecto es pequeño (-.28, -.26, -.25, -.29, -.28, -.31) (Ferguson, 2009).

Adicionalmente, se calculó la potencia estadística post-hoc de las correlaciones estadísticamente significativas halladas entre las variables de estudio, utilizando el programa estadístico G*Power. Específicamente, se llevó a cabo una prueba de correlación bivariada de una cola y un nivel de falso positivo alfa de .05. Los resultados estuvieron basados en las correlaciones estadísticamente significativas presentadas en el capítulo de Marco Teórico (Chandrachud & Gokhale, 2019; Cheung et al., 2011). A continuación, se muestran los resultados:

Tabla 5.9

Potencia estadística post-hoc de las correlaciones estadísticamente significativas con las variables del MBI y del ECO-50

Instrumento	Variable	Coefficiente de correlación de Pearson (<i>r</i>)	Potencia estadística
MBI	Síndrome de Desgaste Profesional	.49*	1.00
ECO-50	Satisfacción Laboral	-.28*	1.00

Nota. * $p < .05$

Tanto para la variable de síndrome de desgaste profesional como para la variable de satisfacción laboral se obtuvieron potencias estadísticas superiores al mínimo recomendado de .80 (Cohen, 1992). Los resultados estuvieron basados en las correlaciones estadísticamente significativas presentadas en el capítulo de Marco Teórico (Chandrachud & Gokhale, 2019; Cheung et al., 2011).

5.6 Elaboración de baremos en percentiles

Se llevó a cabo la elaboración de los baremos en percentiles para las puntuaciones obtenidas por medio de la aplicación del FEWS (ver Tabla 5.11), lo cual permitirá interpretar los resultados que se obtengan mediante la utilización del instrumento adaptado. En este caso, se ha establecido un criterio de clasificación de cinco niveles, procurando mantener la estructura de los ítems. Estos cinco niveles corresponden a los siguientes rangos de percentiles:

Tabla 5.10

Interpretación de puntuaciones obtenidas mediante la aplicación del instrumento adaptado

Nivel	Rangos de percentiles
Muy alto	$\geq 81 - \leq 99$
Alto	$\geq 61 - \leq 80$
Intermedio	$\geq 41 - \leq 60$
Bajo	$\geq 21 - \leq 40$
Muy bajo	$\geq 0 - \leq 20$

A manera de ejemplo, se expondrán los resultados de una persona evaluada que alcanzó el percentil 80. La interpretación de los resultados sería la siguiente: *El evaluado podría presentar un alto nivel de trabajo emocional en la interacción con sus estudiantes, optando por manifestar a menudo emociones positivas, a veces emociones neutras y muy raramente emociones negativas. Asimismo, el evaluado podría experimentar raramente disonancia emocional en el mismo contexto.*

Tabla 5.11*Percentiles para las puntuaciones obtenidas a partir del FEWS*

Percentil	Puntaje			
	Expresión de emociones positivas	Expresión de emociones negativas	Expresión de emociones neutras	Disonancia emocional
99	28.00	8.00	12.00	13.00
95	28.00	5.00	12.00	10.00
90	28.00	3.00	11.00	8.00
85	28.00	2.45	10.00	6.00
80	27.00	2.00	9.00	5.00
75	27.00	1.00	9.00	4.00
70	26.00	1.00	8.00	4.00
65	26.00	1.00	8.00	3.00
60	25.00	.00	7.00	2.00
55	25.00	.00	7.00	1.00
50	24.00	.00	6.00	1.00
45	24.00	.00	6.00	.00
40	23.00	.00	6.00	.00
35	22.95	.00	5.00	.00
30	22.00	.00	5.00	.00
25	21.00	.00	4.00	.00
20	21.00	.00	3.00	.00
15	20.00	.00	3.00	.00
10	19.00	.00	2.00	.00
5	17	.00	.00	.00

CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN

La presente investigación tuvo como finalidad analizar las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt (FEWS) en docentes que trabajan en una red de colegios privados de Lima Metropolitana. La muestra estuvo compuesta por 516 docentes que se encontraban ejerciendo su profesión en los niveles educativos de inicial, primaria y secundaria.

El proceso se basó en la validación de la versión española (Ortiz et al., 2012) ya que, al no contar con evidencias de validez en el Perú, era necesario justificar su uso por medio de la recolección de nueva información (Eignor, 2013). A lo largo de este, se tomaron en cuenta una serie de consideraciones para asegurar una adecuada adaptación de la prueba a partir de las señaladas en *The Standards for Educational and Psychological Testing* (AERA et al., 2014).

Con el fin de obtener evidencias de validez vinculadas al contenido, se contactó a un grupo de expertos que revisó los ítems e hizo sugerencias de modificación respecto a la redacción de los mismos. Como parte de los resultados, seis ítems no superaron el valor mínimo de V de Aiken $>.73$ (Aiken, 1985; Escurra, 1988), por lo que se llevó a cabo una segunda etapa de revisión con los ítems modificados, tomando en consideración tanto los puntajes obtenidos como las sugerencias de redacción brindadas. Si bien no fue posible tomar en cuenta todas las sugerencias de los jueces, se consideraron aquellas que sugerían adaptar el lenguaje de los ítems al contexto cultural. Por ejemplo, en el ítem “¿Tiene que poner a los clientes de un humor negativo en su trabajo (por ejemplo, inquietarles o provocar miedo)?”, se reemplazó la palabra “inquietarles” por “inquietud”. Asimismo, se consideraron las sugerencias que contribuían a reducir la ambigüedad y falta de claridad de los enunciados. En el caso del ítem “¿Tiene que dar la impresión de estar de mal humor en el trato con los clientes (por ejemplo, enfadado)?”, se sustituyó la frase “mal humor” por “un humor negativo”. En esta segunda etapa, todos los ítems superaron el valor mínimo recomendado. Finalmente, a fin de adecuarlos a la población de estudio, se optó por reemplazar la palabra “clientes” por “estudiantes” en todos los ítems. Esta última actualización fue informada y aprobada por todos los jueces que participaron en el proceso.

Para obtener evidencias de validez vinculadas a la estructura interna, se empleó la técnica del análisis factorial exploratorio (AFE). Si bien se obtuvo un valor bajo en el índice de KMO, este se considera aceptable al ser superior a .50 (Hutcheson & Sofroniou, 1999; Kaiser, 1974; como se citó en Field, 2009). Por lo tanto, a partir de este resultado se optó por considerar la matriz de correlaciones como factorizable. El AFE sugirió una estructura de 4 factores, en el que 19 reactivos se agrupan con cargas factoriales adecuadas. Esta estructura multidimensional de 19 ítems se diferencia de la estructura propuesta en la versión española de la escala (Ortiz et al., 2012) por dos motivos:

En primer lugar, se eliminaron los dos ítems que conforman el factor de control de la interacción. Al haberse tratado de ítems inversos, su eliminación favorece la comprensión de la escala, pues no se recomienda utilizar ítems directos e inversos dentro de una misma prueba, ya que puede generar sesgos y afectar las propiedades psicométricas de la escala (Suárez-Álvarez et al., 2018). Más aún, si bien la dimensión eliminada forma parte de otras estructuras propuestas (Ortiz et al., 2012; Zapf et al., 1999, 2001), el autor original de la escala también optó por eliminarla en la última estructura de cuatro factores que propuso (Zapf & Holz, 2006), la cual coincide con la hallada en la presente investigación. A diferencia de control de la interacción, los ítems de los otros factores, hacen referencia a la regulación emocional y conductual que realiza el docente para cumplir con sus funciones. Esto último concuerda con la definición del constructo, que implica “el esfuerzo, planificación y control necesario para expresar las emociones organizacionalmente deseables durante las transacciones interpersonales” (Morris & Feldman, 1996, p. 987). No obstante, los ítems de control de la interacción se alejan de esta definición al hacer referencia al tiempo que el docente decide dedicarle a un estudiante, involucrando así un factor externo y ajeno al proceso de regulación emocional del docente.

En segundo lugar, se agruparon las dimensiones de expresión de emociones positivas y sensibilidad requerida en un solo factor, la cual es una característica que tampoco se observa en ninguna de las versiones anteriores de la escala (Zapf et al., 1999, 2001; Zapf & Holz, 2006). Zapf et al (1999) indican que la dimensión de expresión de emociones positivas hace referencia al requisito de expresar emociones positivas y la dimensión de sensibilidad requerida implica la necesidad de ser sensible ante las emociones de los estudiantes, con lo cual concuerdan Ortiz et al. (2012). En ambos casos,

la finalidad es la misma: tratar a los estudiantes manifestando una conducta positiva y, a la vez empática, para generar en ellos emociones positivas. En la misma línea, se ha encontrado que esta conducta emocional se relaciona significativamente con el mecanismo de actuación profunda (Kammeyer-Mueller et al., 2013; Lee & van Vlack, 2017). Por lo tanto, agruparlas en una misma dimensión resulta apropiado pues, no solo comparten la misma finalidad, sino también el uso del mismo mecanismo de regulación emocional (Hochschild, 1983).

Por otro lado, al igual que las estructuras propuestas por Zapf et al. (2001) y Ortiz et al. (2012), la nueva estructura mantiene la dimensión de expresión de emociones neutras. Esto sugiere que los docentes se enfrentan a situaciones en las cuales deben mostrarse objetivos e imparciales con los estudiantes, como su ética profesional lo exige (García et al., 2011).

La nueva estructura hallada en la presente investigación sugiere, una vez más, que el constructo de trabajo emocional no ha sido operacionalizado correctamente y/o no cuenta con una base teórica lo suficientemente consistente (Morris & Feldman, 1996), al presentar una estructura factorial distinta a la de la escala utilizada para esta adaptación (Ortiz et al., 2012). Esta discrepancia puede estar relacionada con el hecho de haber validado la escala en un contexto nuevo, con características distintas a nivel poblacional. Más aún, esta diferencia en estructuras podría guardar relación con que la escala es muy específica para la población de estudio y no se replica adecuadamente en otros contextos laborales. En la presente investigación participaron docentes de educación inicial, primaria y secundaria, en las investigaciones anteriores han participado enfermeras de discapacidad infantil, agentes de televentas, empleados de hoteles y restaurantes, así como docentes dedicados únicamente a la educación inicial (Ortiz et al., 2012; Zapf et al., 1999; Zapf & Holz., 2006). Asimismo, las variaciones en la estructura factorial también pueden estar relacionadas a las diferencias culturales respecto a la percepción de las demandas laborales, entre las distintas nacionalidades que caracterizan a las mismas poblaciones de estudio, como lo son la alemana, española y peruana.

Con respecto a las evidencias de validez vinculadas a la relación con otras variables, se encontraron correlaciones mixtas; es decir, tanto esperadas como no esperadas entre las dimensiones de las variables. La dimensión de expresión de emociones neutras no correlacionó significativamente con ninguna de las dimensiones

del MBI y del ECO-50. Los ítems de esta dimensión hacen referencia al requisito de mostrarse “neutral” con los estudiantes. En este caso, se estaría haciendo referencia a una norma de conducta establecida por la organización que, de manera explícita o implícita, ha sido aprehendida por el docente (Morris & Feldman, 1996). Si bien los docentes pueden hacer el esfuerzo de mostrarse neutrales con los estudiantes, no es posible que dejen de lado la afectividad propia de los procesos emocionales (Lazarus, 1993). Por lo tanto, si bien los docentes pueden comportarse de manera imparcial, no implica que dejen de experimentar emociones positivas o negativas. Es importante mencionar que durante el proceso evidencias de validez vinculadas al contenido, en las apreciaciones cualitativas de los ítems, los jueces cuestionaron la inclusión de estos ítems señalando que existe una operacionalización deficiente de la dimensión, así como una carencia de sustento teórico respecto a la posibilidad de experimentar y manifestar emociones neutras.

Por el contrario, la dimensión de disonancia emocional mostró correlaciones estadísticamente significativas en todos los casos. Las correlaciones positivas encontradas con las dimensiones del MBI coinciden con la teoría presentada, la cual sugiere que resulta psicológicamente perjudicial el tener que expresar tanto emociones positivas como negativas que son incongruentes con aquellas que la persona realmente está sintiendo (Chandrachud & Gokhale, 2019; Hochschild, 1983; Yilmaz et al., 2015). Asimismo, las correlaciones negativas encontradas con todas las dimensiones de satisfacción laboral ratifican el motivo por el cual muchos docentes renuncian a su trabajo en instituciones educativas, al ser la disonancia emocional un factor determinante en dichas situaciones (Richardson et al., 2014).

En el caso particular del MBI, la dimensión de expresión de emociones positivas no correlacionó significativamente con la dimensión de despersonalización. Esto podría estar relacionado a que, a diferencia de otras profesiones, los docentes suelen utilizar con mayor frecuencia la estrategia de actuación profunda, forzándose a sí mismos sentir las emociones requeridas por su profesión, como si realmente las estuvieran sintiendo. Adicionalmente, las emociones genuinas que los docentes sienten hacia sus estudiantes son mayormente compatibles con las que su profesión les requiere expresar (Şener, 2014). Más aún, la dimensión de expresión de emociones negativas no correlacionó significativamente con la dimensión de cansancio emocional. En este caso, los resultados pueden haberse visto influenciados por el sesgo de deseabilidad social en los

participantes, el cual puede surgir a partir del temor de perjudicar su imagen ante la institución (De Campos & Marín, 2014), al no querer demostrar que el requisito de mostrarse rectos ante sus estudiantes, lo cual forma parte de su rol para lograr mantener el control del aula, los agota emocionalmente (Ramis, Manassero & García, 2009).

Por otro lado, en algunos casos las dimensiones de expresión de emociones positivas y expresión de emociones negativas no mostraron correlaciones significativas con tres dimensiones del ECO-50: satisfacción de las prestaciones, satisfacción del ambiente físico y satisfacción en la participación en la toma de decisiones. Es importante mencionar que dichas dimensiones del ECO-50 hacen referencia a la satisfacción del docente, vinculada mayormente a factores inherentes a una modalidad de trabajo presencial. No obstante, dada la coyuntura, en el momento en el que los docentes respondieron a los cuestionarios, todos se encontraban trabajando de manera remota. Por este motivo, las respuestas brindadas ante los ítems de satisfacción laboral, pueden haberse visto afectadas por las condiciones físicas en las que se encontraba cada docente. Incluso, cabe destacar que la mayoría de las dimensiones del ECO-50 no hacen referencia a la interacción del docente con sus estudiantes. Por último, no se ha encontrado literatura que respalde la existencia de una relación específica entre las dimensiones del FEWS y las dimensiones del ECO-50.

Con respecto a las variables de trabajo emocional, síndrome de desgaste profesional y satisfacción laboral, las correlaciones de significancia estadística encontradas en la literatura mostraron potencias estadísticas post-hoc superiores al mínimo recomendado (Cohen, 1992). Esto permitió descartar la posibilidad de que la falta de significancias estadísticas esté vinculada al tamaño de la muestra, lo cual llevó a considerar distintos factores como, por ejemplo, lo que propone la teoría, el contexto dado durante la recolección de datos y/o las características de los participantes.

Las evidencias de validez fueron obtenidas cumpliendo con los estándares para evaluación educativa y psicológica (AERA et al., 2014). En primer lugar, se articula claramente cada interpretación propuesta de las puntuaciones de la prueba para un uso específico, así como las evidencias de validez respectivas (p. 23). A partir de los resultados obtenidos mediante el análisis factorial, se reordenó la estructura de la escala eliminándose la dimensión de control de la interacción y se incorporaron los ítems de la dimensión de sensibilidad requerida en la dimensión de expresión de emociones

positivas. Estas decisiones se tomaron en base a los valores las cargas factoriales obtenidas.

En segundo lugar, se especificó el proceso de selección de los jueces, así como la matriz donde registraron sus apreciaciones. Asimismo, se reportaron las instrucciones brindadas y el grado de acuerdo (p. 25). Se llevó a cabo la calificación de 10 jueces, los cuales fueron seleccionados por ser expertos en los ámbitos de psicología clínica, organizacional y/o en psicometría. A partir de sus calificaciones, se estimó el coeficiente V de Aiken, superando, en una segunda etapa, un grado de acuerdo de .73 para todos los ítems. Los jueces completaron la matriz tomando en cuenta las indicaciones especificadas en este documento (ver Anexo 7). En tercer lugar, la muestra de evaluados, a partir de los cuales se obtienen las evidencias de validez, se describe de manera detallada, incluyendo datos socioeconómicos relevantes y características de desarrollo (p. 25). En el capítulo de Método, se describe a los participantes: 516 docentes (427 mujeres y 89 hombres), entre los 18 y 50 años de edad, cuyas funciones principales involucran una interacción diaria con estudiantes de inicial, primaria y/o secundaria, dentro del aula. Todos trabajan en colegios que pertenecen a una misma red organizada, ubicados en distintos distritos de Lima Metropolitana (ver detalle en el subcapítulo de Participantes).

En cuarto lugar, se incluyen análisis estadísticos de los resultados de la prueba junto con la información de otras variables, así como las condiciones en las que se obtuvieron los datos (p. 26). Siguiendo estos lineamientos, el proceso de recolección de datos se detalla en el capítulo de Método, específicamente en el subcapítulo de Procedimiento. En quinto lugar, dado que la argumentación para las interpretaciones de las puntuaciones de la prueba, para un uso particular, dependen de la relación entre los ítems, se reporta la estructura interna (p. 26). Tanto en el capítulo de Resultados, como en el primer subcapítulo de la Discusión, se han presentado evidencias de multidimensionalidad, que permiten comprender el trabajo emocional según las dimensiones que lo componen. En sexto lugar, se incluyen análisis empíricos de los puntajes de la prueba junto con los resultados de otras variables, reportándose tanto los motivos para seleccionar estas últimas como las especificaciones técnicas de las pruebas adicionales (p. 27). El MBI y el ECO-50, fueron utilizados para evaluar la convergencia y divergencia en la medida del síndrome de desgaste profesional y la satisfacción laboral con el trabajo emocional. Ambas pruebas fueron seleccionadas por su amplio respaldo en

la literatura, además de contar con evidencias de validez y confiabilidad en el contexto peruano (ver capítulo de Método).

En cuanto a la elaboración de baremos en percentiles, esta prueba permite identificar niveles de trabajo emocional para toda la muestra del estudio, independientemente del género, edad, grado de instrucción u otra característica laboral distinguida. Esto último se sustenta en los análisis estadísticos presentados en el capítulo de Resultados. Adicionalmente, si bien se buscó elaborar normas de calificación en tres niveles (alto, medio, bajo), esto no fue posible al obtener valores muy bajos en las puntuaciones de las dimensiones de expresión de emociones negativas y disonancia emocional. De esta manera, esta investigación aporta baremos en percentiles, los cuales permiten realizar una interpretación de las puntuaciones obtenidas al aplicarse la prueba en la población de estudio. A lo largo de este procedimiento, se siguieron los estándares para la evaluación educativa y psicológica (AERA et al., 2014). Las normas se refieren a las poblaciones claramente descritas, incluyendo individuos o grupos con los que los evaluadores querrían comparar a los evaluados (p. 104). A partir de los análisis estadísticos presentados en el capítulo de Resultados (específicamente en la elaboración de baremos), se establecieron baremos en percentiles, de acuerdo al puntaje total obtenido en cada dimensión de la prueba.

Para obtener evidencias de confiabilidad de las puntuaciones derivadas de la prueba, en primer lugar, se realizó un análisis de homogeneidad mediante las correlaciones ítem-test corregidas. Los resultados encontrados superan el mínimo recomendado de .20 (Kline, 1999), lo cual indica que existen asociaciones adecuadas de los ítems con los puntajes totales de los factores respectivos. Por ende, se observa una buena capacidad de los ítems para diferenciar a los evaluados con altos y bajos niveles de la variable medida.

En segundo lugar, se utilizó el método de consistencia interna obtenido a través del coeficiente Omega (McDonald, 1999). Los coeficientes obtenidos para cada factor, superaron el .70, considerándose así aceptables (Campo-Arias y Oviedo, 2008). Se obtuvieron resultados similares a los estudios anteriores (Ortiz et al., 2012; Zapf, 1999) a excepción del factor de expresión de emociones neutras en la versión española de la escala (Ortiz et al., 2012), donde obtuvo un valor notoriamente bajo (.34). Cabe recalcar que, en la mayoría de los casos, los coeficientes obtenidos en este estudio son ligeramente

superiores. Esto puede deberse a que los autores utilizaron el coeficiente de alfa de Cronbach para estimar la confiabilidad, el cual puede generar una subvaloración de los coeficientes obtenidos. En contraste, el presente estudio utilizó el coeficiente Omega, considerado como alternativa más óptima para la investigación en las ciencias sociales (Dunn et al., 2014).

A lo largo del proceso de estimación de confiabilidad, se cumplió con determinados estándares para la evaluación educativa y psicológica (AERA et al., 2014). En primer lugar, se proveen evidencias de confiabilidad apropiadas para las interpretaciones de cada una de las puntuaciones (p.42). Se han reportado índices de confiabilidad aceptables para los factores de expresión de emociones negativas y expresión de emociones neutras; y elevados para los factores de expresión de emociones positivas y disonancia emocional. En segundo lugar, en el capítulo de Resultados, se reportan índices relevantes de confiabilidad (p.43) para cada uno de los factores de la escala: expresión de emociones positivas, expresión de emociones negativas, expresión de emociones neutras y disonancia emocional (ver Tabla 5.5). Finalmente, la estimación de la confiabilidad es consistente con la estructura de la prueba (p.43), pues guardando relación con la estructura factorial obtenida a partir del AFE, se llevó a cabo una estimación de la confiabilidad para los factores de la escala.

Más aún, se cumplieron los estándares para la evaluación educativa y psicológica (AERA et al., 2014) en el diseño y desarrollo de la prueba. En primer lugar, las pruebas se desarrollaron de tal modo que sustentan la validez de las interpretaciones de las puntuaciones para los usos propuestos. Se documentaron los pasos seguidos durante el desarrollo del proceso (p. 86). Los pasos tomados para adaptar y analizar las propiedades psicométricas de la versión española del FEWS, están documentados tanto en el capítulo de Método como el de Resultados. Asimismo, en el Anexo 2 se presenta la versión española y en el Anexo 8, la nueva propuesta del instrumento, de tal manera que en un futuro sea posible comparar ambas versiones. En segundo lugar, se especificó el propósito de la prueba, a quiénes está dirigida, las interpretaciones de sus usos y la definición del constructo (p. 85). Estos datos se presentan en los capítulos de Método y Resultados, así como en el capítulo de Marco Teórico para la definición del constructo de trabajo emocional. En tercer lugar, se especificó el contenido, la duración, el formato y propiedades psicométricas de los ítems y de la prueba, y el ordenamiento de los ítems

y secciones (p. 85). Las especificaciones requeridas se encuentran en la ficha técnica (Anexo 8). Los ítems de la nueva propuesta mantienen el mismo orden de la versión española de la prueba. En cuarto lugar, se evaluaron las propiedades psicométricas de los ítems, especificando el modelo del cual se partió. Asimismo, se describió la muestra empleada para estimar las propiedades con un tamaño adecuado (p. 89). El análisis psicométrico de la versión española partió de la TCT. Además, la muestra que se describe se detalla en el capítulo de Método, estimando el tamaño requerido de acuerdo al criterio de Field (2009). Finalmente, con el propósito de ampliar la utilidad del instrumento, la prueba fue aplicada en una red de colegios privados. En quinto lugar, se incluyeron las pautas de administración para que otros puedan replicar las condiciones en las cuales se obtuvieron los datos de confiabilidad, validez y normas (p. 90). En el capítulo de Método, se detalla el procedimiento seguido para la aplicación de pruebas que permitieron estimar las propiedades de confiabilidad, validez y normas. Además, las indicaciones y matrices de jueces se presentan en los Anexos.

Si bien la presente investigación cumplió los objetivos de estudio propuestos, también cuenta con una serie de limitaciones. En primer lugar, la utilización de un muestreo no probabilístico, por cuestiones de dificultad al acceso de la población, limita la generalización de los resultados. En la misma línea, es probable que el tipo de muestro utilizado pueda haber sesgado la selección de la muestra final, al haber evaluado docentes con características muy específicas (pertenecientes a una red organizada de colegios privados). Por lo tanto, los hallazgos solo podrán generalizarse a grupos humanos cuyas propiedades se asemejen a las de la muestra. Asimismo, la muestra estuvo compuesta por 427 mujeres y 89 hombres, lo que limita aún más la generalización de los resultados de la investigación. Adicionalmente, los estadísticos descriptivos muestran una tendencia en los participantes a responder en el rango más bajo de la escala, en la dimensión de expresión de emociones negativas. Esto podría sugerir una posible influencia de deseabilidad social en los participantes ante la evaluación ya que, si bien se les informó la anonimidad del estudio, es posible que, al llevarse a cabo en un marco institucional, algunas respuestas hayan buscado recalcar características valoradas por la organización. Se ha demostrado que los colaboradores de una organización tienen una tendencia a mostrarse a sí mismos o a su organización de manera favorable (De Campos & Marín, 2014). En Perú, se ha demostrado la importancia de medir la deseabilidad social al llevar

a cabo investigaciones psicológicas en contextos donde se encuentren presentes los procesos de interacción social (Burga & Ecurra, 2017), como es el caso de la población del presente estudio. Más aún, otra posible limitación involucra el hecho de que los docentes, como participantes del estudio, respondieron al cuestionario tomando en consideración la modalidad de clases presenciales; no obstante, dada la coyuntura nacional en ese momento, estos se encontraban dictando clases de manera virtual.

A partir de todo lo mencionado, este estudio constituye un aporte pues, a pesar de que la escala cuenta con una estructura distinta a la original, se han demostrado evidencias de validez y confiabilidad de la versión española del FEWS, adaptada al contexto peruano. Esto sienta las bases para que se puedan realizar investigaciones posteriores que exploren, ya sea directa o indirectamente, el constructo de trabajo emocional. Más aún, dada la coyuntura nacional actual, la población de docentes se ha visto forzada a adaptarse al trabajo remoto, lo cual les ha generado mayores niveles de ansiedad, preocupación y estrés (Unicef, s.f.). De esta manera, resulta aún más relevante la necesidad de explorar la relación del constructo de trabajo emocional vinculado a otras variables. Por ejemplo, variables centradas en el individuo como rasgos de personalidad e inteligencia emocional (Grandey & Gabriel, 2015). Asimismo, se podría estudiar la posible relación del constructo con variables organizacionales en el contexto educativo, como: clima laboral (Chiang et al., 2007), satisfacción laboral (Cheung et al., 2011), el síndrome de desgaste profesional (Akin et al., 2013; Chandrachud & Gokhale, 2019), desempeño laboral (Igbojekwe, 2017), rotación de personal (Anafarta, 2015; Richardson et al., 2008) y apoyo social percibido (Kinman et al., 2011) en docentes. Por otra parte, se sugiere continuar el proceso de validación en otros profesionales para corroborar la estructura hallada en esta investigación como, por ejemplo, en servicio de atención al cliente de los sectores financieros, de salud y/o de turismo. Finalmente, se podría validar la escala desde otra perspectiva dentro del contexto organizacional, considerando el trabajo emocional en las relaciones con clientes internos, jefes directos y pares.

CONCLUSIONES

- Se obtuvieron adecuadas evidencias de validez vinculadas al contenido mediante el criterio de diez jueces, no obstante, el análisis de la estructura interna del instrumento sugirió una estructura distinta a la evaluada por los jueces.
- Por medio del AFE se obtuvo una estructura interna distinta a la propuesta por Ortiz et al. (2012) diferenciándose en la exclusión del factor de control de la interacción y la agrupación de los factores de expresión de emociones positivas y expresión de sensibilidad requerida. Esta nueva estructura se asemeja a la propuesta por Zapf & Holz (2006).
- Se obtuvieron adecuadas evidencias de confiabilidad de las puntuaciones derivadas de aplicar los ítems de la escala, en base al coeficiente omega de McDonald.
- En relación a las evidencias de validez vinculadas a la relación con otras variables, se encontraron evidencias mixtas entre las dimensiones de trabajo emocional, síndrome de desgaste profesional y satisfacción laboral. En particular, la dimensión de expresión de emociones neutras no muestra correlaciones significativas con ninguna de las dimensiones del MBI y del ECO-50, mientras que la dimensión de disonancia emocional muestra correlaciones significativas con todas estas.
- Se elaboraron baremos en percentiles para cada dimensión de la escala, aplicables únicamente en una población cuyas características concuerden con las de la muestra. En este estudio, los participantes mostraron una tendencia a responder en el rango más bajo de la escala en dos de las cuatro dimensiones.
- Se propuso un nuevo instrumento titulado versión peruana de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt, compuesto por 19 ítems.
- Tomando en cuenta los resultados obtenidos, se afirma que existen evidencias de validez y confiabilidad para los usos e interpretaciones derivadas de la aplicación de la versión española del FEWS en docentes que trabajan en una red privada de colegios en Lima Metropolitana. Todo uso o decisión nueva que desee tomarse por medio de la aplicación de este instrumento y con otras poblaciones deberá llevarse a cabo tras una nueva estimación de sus propiedades psicométricas.

RECOMENDACIONES

Ante los hallazgos de la presente investigación y con la finalidad de alcanzar una mejor comprensión de la variable estudiada, se considera pertinente plantear las siguientes recomendaciones:

- Para poder ampliar la generalización de los resultados, se recomienda contar con una muestra más equitativa en cuanto a la proporción del género de los participantes.
- A fin de reunir mayores evidencias de validez que soporten las interpretaciones y decisiones de la versión peruana del FEWS, se debe adaptar la escala acorde a las características de la población de estudio. En ese sentido, se sugiere validar esta escala en colaboradores que brindan servicio de atención al cliente, en los sectores de salud y turismo, al ser la población en la que se aplicó originalmente (Ortiz et al., 2012; Zapf et al., 1999; Zapf & Holz, 2006).
- Se recomienda adaptar la escala excluyendo la dimensión de expresión de emociones neutras pues, en este estudio, fue cuestionada por los jueces en el proceso de revisión de ítems y no presentó correlaciones significativas con ninguna de las dimensiones del MBI y el ECO-50.
- Con el fin de obtener índices de KMO más elevados que den mayor sustento a la decisión de factorizar de la matriz, se sugiere llevar a cabo AFE independientes para cada factor (Field, 2009).
- Se recomienda ampliar el marco teórico para contar con mayor información del constructo de trabajo emocional, que permita una operacionalización más acotada del mismo.

REFERENCIAS

- Aiken, L. (1985). Three coefficients for analyzing the reliability and validity of ratings. *Educational and Psychological Measurement*, 45, 131-142.
- Akin, A., Aydin, I., Erdog̃an, C., & Demirkasımog̃lu, N. (2013). Emotional labor and burnout among Turkish primary school teachers. *The Australian Association for Research in Education*, 41(2), 155-169. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0138-4>
- American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council for Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. AERA Publications
- Anafarta, N. (2015). Job satisfaction as a mediator between emotional labor and the intention to quit. *International Journal of Business and Social Science*, 6(2), 72-81. http://www.ijbssnet.com/journals/Vol_6_No_2_February_2015/11.pdf
- Ashforth, B. E., & Humphrey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: the influence of identity. *Academy of Management Review*, 18(1), 88-115. <https://doi.org/10.5465/amr.1993.3997508>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16728244043>
- Bairero, M. (2018). El estrés y su influencia en la calidad de vida. *Multimed*, 21(6), 971-980. <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/688/1054>
- Baker, M., Chu, K., & Murrmann, M. (2012). When we are onstage, we smile: the effects of emotional labor on employee work outcomes. *International Journal of Hospitality Management*, 31(3), 906-915. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2011.10.009>
- Bardoel, A., De Cieri, H., McMillan, L., & Pettit, M. (2014). Employee resilience: an emerging challenge for HRM. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 52(3), 279-297. <https://doi.org/10.1111/1744-7941.12033>
- Betancourt, J., Castañeda, Y., Mora, A., & Salazar N. (2017). Bienestar laboral y salud mental en las organizaciones. *Psyconex*, 9(14), 1-13. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/Psyconex/article/view/328547>
- Bono, J., & Vey, M. (2007). Personality and emotional performance: extraversion, neuroticism, and self-monitoring. *Journal of Occupational Health Psychology*, 12(2), 177-192. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.2.177>
- Brotheridge, C., & Grandey, A. (2002). Emotional labor and burnout: comparing two perspectives of “people work”. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 17-39. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1815>

- Brotheridge, C., & Lee, R. (2003). Development and validation of the emotional labour scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76, 365-379. <https://doi.org/10.1348/09631790376964722>
- Buchanan, T., & Williams, J.E. (2010). Ethical issues in psychological research on the Internet. En Gosling, S.D. & Johnson, J.A. (Eds.), *Advanced Methods for Conducting Online Behavioral Research*, 255–271. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015321>
- Burga, A. (2006). La unidimensionalidad de un instrumento de medición: perspectiva factorial. *Revista de Psicología de la PUCP*, 24(1), 53-80. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/642/629>
- Burga, A., Escurra, M. (2017). Propiedades psicométricas de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne en docentes peruanos. *Liberabit*, 23(2), 189-210. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n2.03>
- Campo-Arias, A., & Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://www.redalyc.org/pdf/422/42210515.pdf>
- Canavari, J., & Ramírez, I. (2016). Importancia del consentimiento informado. *Revista Científica Ciencia Médica*, 19(2), 74-75. http://www.scielo.org.bo/pdf/rccm/v19n2/v19n2_a15.pdf
- Chandrachud, A., & Gokhale, M. (2019). Effect of emotional labour on job satisfaction and burnout of restaurant employees. *International Journal of Social Sciences*, 7(1), 99-102.
- Chang, S., Jeung D., & Kim, C. (2018). Emotional labor and burnout: a review of the literature. *Yonsei Medical Journal*, 59(2), 187-193. <http://doi.org/10.3349/ymj.2018.59.2.187>
- Cheung, F., So-Kum, C., & Tang, S. (2011). Psychological capital as a moderator between emotional labor, burnout, and job satisfaction among school teachers in China. *International Journal of Stress Management*, 18(4), 348-371. <https://doi.org/10.1037/a0025787>
- Chiang, M., Salazar, C., & Nuñez, A. (2007). Clima organizacional y satisfacción laboral en un establecimiento de salud estatal: Hospital Tipo 1. *Theoria*, 16(2), 61-67. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29916206.pdf>
- Chiang, M., & Ojeda, J. (2013). Estudio de la relación entre satisfacción laboral y el desempeño de los trabajadores de las ferias libres. *Contaduría y Administración*, 58(2). <http://www.scielo.org.mx/pdf/cya/v58n2/v58n2a3.pdf>
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological Bulletin*, 112(1), 155–159. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.1.155>
- Çukur, S. S. (2009). The development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS): Validity and Reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 559-574. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847767.pdf>

- De Campos., M.I., & Marín, F. (2014). Sesgo de deseabilidad social en medidas de valores organizacionales. *Universitas Psychologica*, 16(2).
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-2.sdsm>
- Diefendorff, J., Croyle, M. H., & Gosserand, H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 339-357.
- Diefendorff, J., & Gosserand, R. (2003). Understanding the emotional labor process: a control theory perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 945-959.
<http://doi.org/10.1002/job.230>
- Dodou, D., & de Winter, J.C.F. (2014). Social desirability is the same in offline, online, and paper surveys: a metaanalysis. *Computers in Human Behavior*, 36, 487–95.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.04.005>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399-412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Educación: Docentes del sistema educativo del sector privado, según departamento, 2008-2018. (2018). Instituto Nacional de Estadística e Informática. Recuperado el 01 de noviembre de 2019, de <https://www.inei.gov.pe/estadisticas/indice-tematico/education/>
- Eignor, D. R. (2013). The standards for educational and psychological testing. In K. F. Geisinger, B. A. Bracken, J. F. Carlson, J.-I. C. Hansen, N. R. Kuncel, S. P. Reise, & M. C. Rodriguez (Eds.), *APA handbooks in psychology. APA handbook of testing and assessment in psychology, 1. Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology* (p. 245–250). American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/14047-013>
- Elorza, H., & Medina Sandoval, J. C. (1999). *Estadística para las ciencias sociales y del comporta-miento*. Oxford University.
- Escobar, M. B. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*, (8).
<http://www.udgvirtual.udg.mx/paakat/index.php/paakat/article/view/230/346>
- Escurra, L.M. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. *Revista de Psicología*, 6(2), 103-111.
<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>
- Ferguson, C., J. (2009). An effect size primer: a guide for clinicians and researchers. *Professional Psychology: Research and Practice*, 40(5), 532-538.
<https://doi.org/10.1037/a0015808>
- Ferrando, P.J., & Anguiano-Carrasco, C. (2010). El análisis factorial como técnica de investigación en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 18-33.
<http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1793.pdf>
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). SAGE.

- Field, A. (2016). *Discovering statistics using SPSS* (4th ed.). SAGE.
<http://www.discoveringstatistics.com/repository/exploringdata.pdf>
- Fischbach, A. (2003). Determinants of emotion work [Tesis de doctorado no publicada, Georg August University]. <https://d-nb.info/970198280/34>
- Gabriel, A., Daniels, M., Diefendorff, J., & Greguras, G. (2015). Emotional labor actors: a latent profile analysis of emotional labor strategies. *Journal of Applied Psychology*, *100*(3), 863-879. <http://dx.doi.org/10.1037/a0037408>
- Gálvez M., Gorrosa, E., Moreno-Jiménez B., & Rodríguez, R. (2010). Emociones y salud en el trabajo: análisis del constructo “trabajo emocional” y propuesta de evaluación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, *42*(1), 63-73.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80515880006>
- García, R., Verde, I., & Vázquez, V. (20-22 de octubre de 2011). *¿Por qué es necesario trabajar la dimensión ética en la docencia?* [Sesión de conferencia]. XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación, Barcelona, España.
<http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/227.pdf>
- Gardner, W. L., Fischer, D., & Hunt, J. G. (2009). Emotional labor and leadership: a threat to authenticity? *The Leadership Quarterly*, *20*, 466-482.
<https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2009.03.011>
- Gosling, S., & Mason, W. (2015). Internet research in psychology. *Annual Review of Psychology*, *66*(1), 877-902. <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015321>
- Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labour. *Journal of Occupational Health Psychology*, *5*(1), 95-110.
<http://doi.org/10.1037//1076-8998.5.1.95>
- Grandey, A. (2003). When “the show must go on”: surface and deep acting as predictors of emotional exhaustion and service delivery. *Academy of Management Journal*, *46*(1), 86-96. <http://php.scripts.psu.edu/users/a/a/aag6/alicia%20amj.pdf>
- Grandey, A., & Gabriel, A.S. (2015). Emotional labor at crossroads: where do we go from here? *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*, *2*(21), 21-48. <http://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111400>
- Gross, J., & John, O. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*(2), 348–362. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348>
- Guerra, L., Ramis, C., & Velázquez, E. (2016). Trabajo emocional y satisfacción con el empleo en hoteles de sol y playa. *Retos de la Dirección*, *10*(1), 142-161.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rdir/v10n1/rdir09116.pdf>
- Hegedüs, K., Kovács, E., & Kovács, M. (2010). Emotion work and burnout: cross-sectional study of nurses and physicians in Hungary. *Croatian Medical Journal*, *51*, 432-442.
<http://doi.org/10.3325/cmj.2010.51.432>

- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta* (1.^a ed.). Editorial Mc Graw Hill Education.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: commercialization of human feeling*. University of California Press. <https://caringlabor.files.wordpress.com/2012/09/the-managed-heart-arlie-russell-hochschild.pdf>
- Humphrey, R., Ashforth, B., & Diefendorff, J. (2015). The bright side of emotional labor. *Journal of Organizational Behaviour*, 36, 749-769. <https://doi.org/10.1002/job.2019>
- Igbojekwe, P. (2017). Impacts of emotional labour on employee job performance in hotels in south east, Nigeria. *International Journal of Applied Research*, 3(7), 943-953. <https://pdfs.semanticscholar.org>
- Jamovi Project. (2019). *Jamovi* (Versión 1.0) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org/download.html>
- Johnson, H. M. (2004). *The story behind service with a smile: the effects of emotional labor on job satisfaction, emotional exhaustion, and affective well-being* [Tesis de pregrado, Universidad de Florida del Sur]. Repositorio Institucional de la Universidad de Florida del Sur. <http://www.allresearchjournal.com/archives/2017/vol3issue7/PartN/3-5-128-870.pdf>
- Jonker, C. (2012). Measures of emotion work: factor structure and group differences in a care-giving population in Africa. *WEI International European Academic Conference Proceedings*. <https://bit.ly/2DUjXWI>
- Kammeyer-Mueller, J., Rubenstein, A., Long, D., Odio, M., Buckman, B., Zhang, Y., & Halvorsen-Ganepola, M. (2013). A meta-analytic structural model of dispositional affectivity and emotional labor. *Personal Psychology*, 66, 47-90.
- Keller, M., Chang, M. L., Becker, E. S., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2014). Teachers' emotional experiences and exhaustion as predictors of emotional labor in the classroom: an experience sampling study. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01442>
- Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7). <https://doi.org/10.1080/01443410.2011.608650>
- Kline, P. (1999). *The handbook of psychological testing* (2a ed.). Routledge. <https://bit.ly/39ehimf>
- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: the heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14(1), 8-49. <https://doi.org/10.1177/0893318900141002>
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44(1), 1-22. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.44.020193.000245>

- Lee, M., & van Vlack, S. (2017): Teachers' emotional labour, discrete emotions, and classroom management self-efficacy. *Educational Psychology, 38*(5).
<https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1399199>
- Liu, X., Chi, N., & Gremler, D. (2019). Emotion cycles in services: emotional contagion and emotional labor effects. *Journal of Service Research, 20*(10), 1-16.
<https://doi.org/10.1177/1094670519835309>
- Llaja, V., Sarria, J., & García, P. (2007). *MBI Inventario "Burnout" de Maslach & Jackson – muestra peruana*. Centro Interdisciplinario en Neuropsicología.
- Loon, M., Otaye-Ebede, L., & Stewart, J. (2018). The paradox of employee psychological well-being practices: an integrative literature review and new directions for research. *The International Journal of Human Resource Management, 30*(1), 156-187.
<https://doi.org/10.1080/09585192.2018.1479877>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: algunas consideraciones adicionales. *Anales de Psicología, 30*(3), 1170-1175.
<http://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199991>
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P.J. (2019). *Factor* (Versión 10.10.01) [Software de computación]. <http://psico.fcep.urv.es/utilitats/factor/Download.html>
- Luthans, F. (2002). Positive organizational behavior: developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Perspectives, 16*(1), 57-72.
<https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>
- Mann, S. (1999). Emotion at work: To what extent are we expressing, suppressing, ¿or faking it? *European Journal of Work and Organizational Psychology, 8*, 347-369.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior, 5*(9), 16-22.
- Maslach, C., Jackson, S., & Leiter, M. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press. <https://bit.ly/30kQdK9>
- Mateos, T. (2009). La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de las experiencias de los alumnos. *Cuestiones Pedagógicas, 19*, 285-300.
<http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/19/16Mateos.pdf>
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: do's, dont's, and how-to's. *International Journal of Psychological Research, 3*(1), 97-110.
<https://doi.org/10.21500/20112084.854>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Melía, J.L., & Peiró, J.M. (1998). Cuestionario de Satisfacción Laboral S20/23. *Psicología de la Seguridad, 1-5*. https://www.uv.es/meliajl/Research/Cuest_Satisf/S20_23.PDF
- Merino-Soto, C., & Domínguez-Lara, S. (2015). Sobre la elección del número de factores en estudios psicométricos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*(2). <https://bit.ly/2CmV5GD>

- Mikolajczak, M., Menil, C., & Luminet O. (2007). Explaining the protective effect of trait emotional intelligence regarding occupational stress: exploration of emotional labour processes. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107–1117. <http://doi.org/10.1016/j.jrp.2007.01.003>
- Millán, A. C., García-Álvarez, D. J., & D'Aubeterre López, M. E. (2014). Efecto de la inteligencia emocional y flujo de trabajo sobre estresores y bienestar psicológico: análisis de ruta en docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207-228. <https://www.redalyc.org/pdf/804/80431219013.pdf>
- Morris, J.A., & Feldman, D.C. (1996). The dimensions, antecedents and consequences of emotional labour. *Academy of Management Review*, 21(4), 986-1010. <https://doi.org/10.2307/259161>
- Mohamad, M., & Jais, J. (2016). Emotional intelligence and job performance: a study among malaysian teachers. *Procedia Economics and Finance*, 35, 674-682. [http://doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)00083-6](http://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)00083-6)
- Moss, J. (2021). *Beyond Burned Out*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2021/02/beyond-burned-out>
- Mundfrom, D.J., Shaw, D.G., & Tian Lu, K. (2005). Minimum sample size recommendations for conducting factor analyses. *International Journal of Testing*, 5, 159–168. http://doi.org/10.1207/s15327574ijt0502_4
- Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: Segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157.
- Muñiz, J. (2018). *Introducción a la psicometría: teoría clásica y TRI*. (1a. ed.). Ediciones Pirámide.
- Newman, M. A., Guy, M. E., & Mastracci, S. H. (2009). Beyond cognition: affective leadership and emotional labor. En Jeffrey A. Raff el, Peter Leisink and Anthony E. Middlebrooks, *Public Sector Leadership: International Challenges and Perspectives* (231-256). Edward Elgar Publishing Limited.
- Ortiz, S., García, E., Manassero, M., Navarro, C., & Ramis, C. (2012). Validación de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt. *Psicothema*, 24(2), 337-342. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72723578025.pdf>
- Pereyra, J.L. (2015). *Escalas de comportamiento organizacional*. Neotest Editores.
- Pérez-Gil, J.A., Chacón, S., & Moreno, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12(2), 442-446. <http://www.psicothema.es/pdf/601.pdf>
- Picardo, J. M., López-Fernández, C., & Abellán M. J. (2013). The Spanish version of the Emotional Labour Scale (ELS): a validation. *Nurse Education Today*, 33, 1130-1135. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2012.12.008>

- Rafaeli, A., & Sutton, R. (1987). Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management, 12*(1), 23-37. <http://doi.org/10.2307/257991>
- Rafaeli, A., & Worline, M. (2001). Individual emotion in work organizations. *Social Science Information, 40*, 95-123.
- Ramírez Valverde, B., & Ramírez Valverde, G. (2006). Colinealidad y mínimos cuadrados ponderados. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura, 12*(1), 283-296. <https://www.redalyc.org/pdf/364/36412113.pdf>
- Ramis, C., Manassero, A., & García, E. (2009). Consecuencias del trabajo emocional en el sector turístico: ¿Riesgos psicosociales o salud laboral? *Ciencia & Trabajo, 11*(32), 85-95. <https://www.researchgate.net/>
- Richardson, B., Alexander, A., & Castleberry, T. (2008). Examining teacher turnover in low-performing, Multi-Cultural Schools: relationships among emotional labor, communication symmetry, and Intent to Leave. *Communication Research Reports, 25*(1), 10-22. <http://doi.org/10.1080/08824090701831743>
- Robles, B. (2018). Índice de validez de contenido: Coeficiente V de Aiken. *Pueblo Continente, 29*(1), 193-197. <http://journal.upao.edu.pe>
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues, and research perspectives. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*, 38-58. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.004>
- Ruiz, M. A., Pardo, A., y San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles del Psicólogo, 31*(1), 34-45. <http://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1794.pdf>
- Schneider, B., & Bowen, D. (1995). Winning the service game. *Harvard Business School Press*, 1-13. http://doi.org/10.1007/978-1-4419-1628-0_4
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. Ediciones B. <https://bit.ly/2WMFVSf>
- Şener, G. (2014). Teaching and emotional labor. *American International Journal of Social Science, 3*(5). http://www.aijssnet.com/journals/Vol_3_No_5_October_2014/12.pdf
- Sireci, S. (1998). The construct of content validity. *Social indicators research, 45*, 83-117. <http://doi.org/10.1023/A:1006985528729>
- Suárez-Alvarez, J., Pedrosa, I., Lozano, L., García-Cueto, E., Cuesta, M., & Muñiz, J. (2018). Using reversed ítems in likert scales: a questionable practice. *Psicothema, 30*(2), 149-158. <http://doi.org/10.7334/psicothema2018.33>
- Unicef. (s.f.). *¿Cómo están afrontando los docentes la crisis del COVID-19?*. Recuperado el 12 de julio de 2020, de <https://www.unicef.es/educa/blog/docentes-frente-al-coronavirus>
- Ventura-León, J. (2017). El poder del análisis paralelo: Comentarios al artículo de Bazo-Alvarez et al. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica, 34*(1), 149-50. <http://doi.org/10.17843/rpmesp.2017.341.2778>

- Ventura-León, J., & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 625-627. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20170809064002/RevistaLatinoamericanaVol.15N.1enero-junio2017.pdf>
- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). A journey around alpha and omega to estimate internal consistency reliability. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. <http://doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Wharton, A. S. (1999). The psychosocial consequences of emotional labor. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 561, 158-176. <https://doi.org/10.1177/000271629956100111>
- Wong, C. S., & Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243–274. <https://bit.ly/32vWcyC>
- Wouter, C. (1989). Response to Hochschild's Reply. *Theory, Culture & Society*, 6(3), 447-450. <http://doi.org/10.1177/026327689006003006>
- Ye, M., & Chen, Y. (2015). A literature review on teachers' emotional labor. *Creative Education*, 6(20), 2232-2240. <http://doi.org/10.4236/ce.2015.620230>
- Yilmaz, K., Altinkurt, Y., Guner, M., & Sen, B. (2015). The relationship between teachers' emotional labor and burnout level. *Eurasian Journal of Educational Research*, 59, 75-90. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2015.59.5>
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. <http://doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>
- Yin, H., Huang, S., & Chi Kin Lee, J. (2017). Choose your strategy wisely: examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong primary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127-136.
- Zapf, D., Vogt, C., Seifert, C., Mertini, H., & Isic, A. (1999). Emotion work as a source of stress. the concept and development of an instrument. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 8, 371-400. <https://doi.org/10.1080/135943299398230>
- Zapf, D., Mertini, H., Seifert, C., Vogt, C., Isic, A., Fischbach, A., & Meyer, K. (2001). *Frankfurt Emotion Work Scales-English version 4.0*. Manuscrito no publicado. Universidad de Frankfurt, Frankfurt, Alemania.
- Zapf, D. (2002). Emotion work and psychological well-being: a review of the literature and some conceptual considerations. *Human Resource Management Review*, 12, 237-268. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00048-7](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00048-7)

Zapf, D., & Holz, M. (2006). On the positive and negative effects of emotion work in organizations. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(1), 1-28. <http://doi.org/10.1080/13594320500412199>

Zhang, Q., & Zhu, W. (2008). Exploring emotion in teaching: emotional Labor, burnout, and satisfaction in Chinese higher education. *Communication Education*, 57(1), 105–122. <http://doi.org/10.1080/03634520701586310>





Anexo 1: Ficha de datos sociodemográficos

Antes de iniciar, por favor complete la siguiente información con sus datos:

1. Sexo

- Hombre
- Mujer
- Otro

2. Edad

- 25 años o menos
- 26 a 30 años
- 36 a 40 años
- 46 a 50 años
- 51 a 55 años
- 56 a 60 años
- Más de 60 años

3. Nacionalidad:

- Peruano
- Venezolano
- Otro

4. Grado de instrucción máximo alcanzado

- Bachiller
- Magister
- Doctorado

5. Nivel educativo en el que ejerce la docencia (puede marcar más de una opción)

- Educación inicial
- Educación primaria
- Educación secundaria

6. Tiempo de experiencia laboral como docente

- Menos de 5 años
- Entre 5 y 10 años
- Entre 10 y 15 años
- Entre 15 y 20 años
- Más de 20 años

7. Horas por jornada laboral

- Menos de 5 horas
- Entre 5 y 10 horas
- Más de 10 horas



Anexo 2: Versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt

En los trabajos que implican contacto con clientes se requiere utilizar normas sobre cómo uno/a debe manejar sus propias emociones y las de los clientes. En su caso, cuando trata con los clientes ¿Con qué frecuencia ...

1	2	3	4	5
muy raramente/ nunca	Raramente (una vez por semana aprox)	A veces (una vez al día aprox)	A menudo (varias veces al día)	Muy a menudo (varias veces cada hora)

EP1	tiene que expresar emociones agradables hacia los clientes (p.ej. amabilidad)?	1	2	3	4	5
ENe1	tiene que expresar emociones que no son ni positivas ni negativas hacia los clientes (p.ej. imparcialidad)?	1	2	3	4	5
ENg1	tiene que expresar emociones desagradables hacia sus clientes (p.ej. enfadarse si no se respetan las reglas)?	1	2	3	4	5
EP2	tiene que dar la impresión de estar de buen humor en el trato con los clientes (p.ej. alegre)?	1	2	3	4	5
ENe2	tiene que dar la impresión de ser neutral e imparcial en el trato con los clientes?	1	2	3	4	5
ENg2	tiene que dar la impresión de estar de mal humor en el trato con los clientes (p.ej. enfadado)?	1	2	3	4	5
EP3	tiene que poner a los clientes de buen humor en su trabajo (p.ej. complaciendo a un cliente)?	1	2	3	4	5
ENe3	tiene que poner a los clientes en un estado de humor neutral/imparcial (p.ej. tranquilizar a un cliente)?	1	2	3	4	5
ENg3	tiene que poner a los clientes de un humor negativo en su trabajo (p.ej. inquietarles o provocar miedo)?	1	2	3	4	5
EP4	tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones positivas (p.ej. entusiasmo, simpatía y cortesía)?	1	2	3	4	5
ENg4	tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones negativas (p.ej. enfado, decepción, o ser estricto)?	1	2	3	4	5
12	le permite su trabajo terminar la conversación con los clientes si Ud. lo considera apropiado ?	1	2	3	4	5
13	puede decidir Ud. mismo la cantidad de tiempo que le dedica a un cliente, independientemente de las necesidades de éste?	1	2	3	4	5
14	tiene que actuar de forma muy severa y estricta con los clientes en su trabajo (p.ej. cuando no siguen ciertas reglas)?	1	2	3	4	5

Es posible que su trabajo le exija no sólo regular sus propias emociones, sino también prestar atención a las emociones de los clientes. En sus relaciones con los clientes, ¿con qué frecuencia:

1	2	3	4	5
muy raramente/ nunca	Raramente (una vez por semana aprox)	A veces (una vez al día aprox)	A menudo (varias veces al día)	Muy a menudo (varias veces cada hora)

SR1	Es necesario en su trabajo que simpatice con las emociones de los clientes?	1	2	3	4	5
SR2	Es importante saber cómo se sienten los clientes en ese momento?	1	2	3	4	5
SR3	Es necesario ponerse en el lugar de los clientes?	1	2	3	4	5

En ocasiones, las emociones que debemos expresar durante las relaciones con los clientes no coinciden con las que sentimos en ese momento. En su caso, con qué frecuencia debe:

1	2	3	4	5
muy raramente/ nunca	Raramente (una vez por semana aprox)	A veces (una vez al día aprox)	A menudo (varias veces al día)	Muy a menudo (varias veces cada hora)

ED1	Reprimir sus emociones para aparentar neutralidad/tranquilidad?	1	2	3	4	5
ED3	Expresar emociones que no se correspondan con lo que siente en ese momento concreto hacia los clientes?	1	2	3	4	5
ED4	Expresar emociones agradables (p.ej. cordialidad) o emociones desagradables (p.ej. ser estricto) cuando en realidad se siente indiferente?	1	2	3	4	5
ED5	Expresar emociones que no coinciden con sus verdaderos sentimientos?	1	2	3	4	5

EP: El requisito de expresar emociones positivas

ENg: El requisito de expresar emociones negativas

ENe: El requisito de expresar emociones neutras (imparcialidad, etc.)

CI: Control de la interacción

SR: Sensibilidad requerida (necesidad de ser sensible a las emociones de los pacientes, usuarios o clientes)

ED: Disonancia Emocional (Discrepancia entre las emociones que siente el empleado y las que debe expresar).

Permiso de Adaptación Escala de Trabajo Emocional

10 messages

Maria-Chloe Garrido-Lecca <mariachloeglp@gmail.com>

Tue, Oct 1, 2019 at
8:02 PM

To: silvia.ortiz@uib.es

Cc: danielallosa7@gmail.com

Estimada Silvia:

Es un gusto saludarla. Somos estudiantes de la carrera de Psicología en la Universidad de Lima, Perú. Actualmente nos encontramos empezando nuestro proyecto de tesis y tenemos mucho interés en investigar el constructo de Trabajo Emocional. En nuestro país, aún no existe un instrumento para medirlo, por ello, nuestra Tesis tiene el objetivo de adaptar uno ya existente a nuestro contexto.

Tenemos entendido que usted, junto con un grupo de colegas, validaron la versión española de la escala de Frankfurt. Quisiéramos pedirles, en primer lugar, si pudieran compartir con nosotras su investigación completa incluyendo el instrumento y el manual de la prueba que validaron.

Sería un honor para nosotras poder contar con su apoyo.

Si requieren información adicional, estamos a su disposición.

Quedamos atentas a su respuesta

De antemano, agradecemos su colaboración

Saludos cordiales

Daniela Llosa y María-Chloé Garrido-Lecca

Silvia Ortiz <silvia.ortiz@uib.es>

Wed, Oct 2, 2019 at 2:54 AM

To: Maria-Chloe Garrido-Lecca <mariachloeglp@gmail.com>

Buenos días,

Me alegro de que os interese el tema del trabajo emocional y de que vayáis a utilizar la Escala FEWS.

Os adjunto la escala completa y el artículo publicado sobre la validación del cuestionario.

Espero que os sea de utilidad.

Saludos.

Silvia Ortiz Bonnin

Prof. Ayudante Doctor

Grupo de investigación: Psicología del Trabajo, Organizaciones y RRHH.

Dpto. Psicología.

Universitat de les Illes Balears

Tel: +34 971171341

e-mail: silvia.ortiz@uib.es

[Quoted text hidden]



Anexo 3: Inventario de Burnout de Maslach, adaptado por Llaja et al. (2007)

MBI

DE SERVICIOS HUMANOS

DATOS PERSONALES

(Marque una "X" en el recuadro a partir
el dato pedido según lo indica)

Nombre: _____

Apellidos: _____

Sexo: Varón Mujer Edad: años

Estado Civil: Soltero Casado
 Divorciado Viudo

Otro _____

Si está casado, ¿cuántos años lleva casado con su actual pareja? años

No tengo hijos Si tengo hijos

Si tiene hijos, ¿cuántos vive con usted? hijos

Nivel de estudios alcanzado:

Estudios primarios Estudios secundarios
 Algunos cursos universitarios Licenciado

Otros: _____

Profesión actual: _____

Situación laboral Trabajador fijo Contratado

Otra _____

Horario: Turno _____
Tiempo en su trabajo actual: años meses
Tiempo en esta profesión: años meses

ESCALA DE FRECUENCIA DE LOS SENTIMIENTOS

0 NUNCA	1 Pocas veces al año o menos	2 Una vez al mes o menos	3 Unas pocas veces al mes	4 Una vez a la semana	5 Pocas veces a la semana	6 Todos los días
------------	---------------------------------	-----------------------------	------------------------------	--------------------------	------------------------------	---------------------

CONTESTE A LAS FRASES INDICANDO LA FRECUENCIA CON QUE UD. HA EXPERIMENTADO ESE SENTIMIENTO:

01.	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.....
02.	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.....
03.	Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo.....
04.	Fácilmente comprendo cómo se sienten las personas.....
05.	Creo que trato a algunas personas como si fuesen objetos impersonales.....
06.	Trabajar todo el día con personas es un esfuerzo.....
07.	Trato muy eficazmente los problemas de las personas.....
08.	Me siento exhausto por mi trabajo.....
09.	Creo que estoy involucrando positivamente con mi trabajo en las vidas de los demás.....
10.	Me he vuelto muy insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.....
11.	Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.....
12.	Me siento muy activo.....
13.	Me siento frustrado en mi trabajo.....
14.	Creo que estoy trabajando demasiado.....
15.	No me preocupa realmente lo que le ocurre a algunas personas a las que le doy servicio.....
16.	Trabajar directamente con personas me produce estrés.....
17.	Fácilmente puedo crear una atmósfera relajada con las personas a las que doy servicio.....
18.	Me siento estimulado después de trabajar en contacto con personas.....
19.	He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión.....
20.	Me siento acabado.....
21.	En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma.....
22.	Creo que las personas que trato me culpan de algunos de sus problemas.....

Permiso de Uso de Prueba

Maria-Chloe Garrido-Lecca <mariachloeglp@gmail.com>

Sat, Nov 2, 2019 at 10:36 AM

To: "llaja1@gmail.com" <llaja1@gmail.com>

Cc: "danielallosa7@gmail.com" <danielallosa7@gmail.com>

Estimada Victoria:

Es un honor poder dirigirnos a usted. Somos estudiantes de onceavo ciclo de psicología de la Universidad de Lima. Nos encontramos realizando nuestro proyecto de Tesis. Queríamos pedirle permiso para utilizar el inventario de Burnout de Maslach que usted adaptó al contexto peruano.

De ser posible, podría brindarnos tanto la prueba como cualquier material que considere pueda ser de utilidad para nuestra investigación.

Cualquier duda o consulta, estamos a su disposición

Quedamos atentas a su respuesta,

Saludos cordiales

Daniela Llosa y María-Chloé Garrido-Lecca

victoria llaja <llaja1@gmail.com>

3 November 2019 at

To: Daniela Llosa Bustamante <20152532@aloe.ulima.edu.pe>

Estimadas DANIELA y MARIA- CLOE pueden adquirir la prueba con software a 80 soles. Pueden ir a recogerla al Hospital Rebaglatti , me pueden llamar al 998700778 para coordinar día y hora. De lunes a Sabado de 8.00 a.m. a 2.00 p.m.

SALUDOS

DRA. VICTORIA LLAJA

[Quoted text hidden]

<https://mail.google.com/mail/u/1?ik=c3b302bd36&view=pt&search=all&permthid=thread-a%3Ar-8182016072323533760&simpl=msg-a%3Ar-850052452826>

El dom., 26 abr. 2020 a las 19:33, Daniela Llosa (<danielallosa7@gmail.com>) escribió:

Estimada Victoria:

Es un honor poder dirigirnos a usted nuevamente.

Como debe recordar, el año pasado (2019) nos comunicamos con usted con el fin de solicitarle un permiso para poder utilizar el inventario de Burnout de Maslach, que usted adaptó al contexto peruano. En relación a ello, comentarle que actualmente nos encontramos próximas a utilizar el inventario como parte del proceso de recolección de datos de nuestra investigación. Sin embargo, dada la coyuntura nacional, el motivo del presente correo es para solicitarle un nuevo permiso para poder difundir su inventario de manera **virtual** ya que, actualmente, es la única forma que tenemos para poder cumplir el objetivo de nuestro proyecto.

Quedamos atentas a su respuesta para poder proceder. Muchas gracias de antemano.

Saludos cordiales,

Daniela Llosa

María-Chloé Garrido-Lecca

Daniela Llosa

8:54 AM (3
minutes ago)

to me

----- Forwarded message -----

From: **victoria llaja** <llaja1@gmail.com>

Date: Wed, Apr 29, 2020 at 6:52 PM

Subject: Re: Permiso de Uso de Prueba

To: Daniela Llosa <danielallosa7@gmail.com>

Estimada Daniela:

La saludo cordialmente y con el presente autorizo la administración del cuestionario MBI FORMA VIRTUAL PARA LA TOMA DE DATOS MUESTRALES SOBRE SU PROYECTO EN PROCESO.

UN SALUDO SIN COVID.-19

DRA. VICTORIA LLAJA

JEFE DEL SERVICIO DE PSICOLOGÍA

HNERM



Anexo 4: Escala de Comportamiento Organizacional 50 – Satisfacción Laboral

www.neotest.org / Nuevas Pruebas Psicológicas



Habitualmente el trabajo y sus distintos aspectos, producen en los trabajadores algún grado de satisfacción o insatisfacción.

Califique del 1 al 7 de acuerdo con la siguiente escala el grado de satisfacción o Insatisfacción que le producen los diferentes aspectos de su trabajo.

1: Muy Insatisfecho. 2: Bastante insatisfecho. 3: Algo insatisfecho 4: Indiferente. 5: Algo satisfecho. 6: Bastante satisfecho. 7: Muy satisfecho

Tal vez algún aspecto de la lista que le proponemos no corresponde exactamente a las características de su puesto de trabajo. En ese caso, enténdalo haciendo referencia a aquellas características de su trabajo más semejantes a la propuesta, y califique en consecuencia la satisfacción o insatisfacción que le produce.

En otros casos la característica que se le propone puede estar ausente en su trabajo, aunque muy bien podría estar presente en un puesto de trabajo como el suyo. Califique entonces el grado de satisfacción o insatisfacción que le produce su ausencia. Por ejemplo, si un aspecto que le propusiéramos fuera "residencias de verano", y en su empresa no le ofrecen tal cosa, califique entonces la satisfacción o insatisfacción que le produce no poder disponer de este servicio.

Un tercer caso se le puede presentar cuando la característica que le proponemos no está presente, ni pueda estar presente en su trabajo. Son características que no tienen relación alguna, ni pueden darse en su caso concreto. Entonces escoja la alternativa, "4 Indiferente". Tal caso podría darse por ejemplo, si le propusiéramos para calificar "remuneración por kilometraje": y su trabajo además de estar situado en su misma ciudad, fuera completamente sedentario sin exigir jamás desplazamiento alguno.

Mira cómo respondió Adán a la pregunta 901 marcó "6" que significa "Bastante satisfecho"

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **901.** "los vigilantes de los automóviles de mi área de trabajo"

.....
Observa cómo respondió Eva a la pregunta 902 marcó "2" que significa "Bastante insatisfecho"

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **902.** "El servicio del restaurante de mi área de trabajo"

.....
Ahora vamos ensayar contigo y responde la pregunta 903:

(1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **903.** "Los baños o servicios higiénicos de mi área de trabajo"

joseperezpereyra@gmail.com / Cel 943-45-3500

CIENTIA ET PRAXIS

INICIO

Muy Satisfecho:	7
Bastante Satisfecho:	6
Algo Satisfecho:	5
Indiferente.:	4
Algo Insatisfecho:	3
Bastante Insatisfecho:	2
Muy Insatisfecho:	1
Edad:
Sexo:
Área que pertenece:
Cargo:
Años en la empresa:
Fecha:

- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **501.** *Las satisfacciones que le produce su trabajo por sí mismo*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **502.** *Las oportunidades que le ofrece su trabajo de realizar las cosas en que usted destaca.*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **503.** *Las oportunidades que le ofrece su trabajo de hacer las cosas que le gustan*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **504.** *El salario que usted recibe*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **505.** *Los objetivos, metas y tasas de producción que debe alcanzar*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **506.** *La limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo.*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **507.** *El entorno físico y el espacio de que dispone en su lugar de trabajo*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **508.** *La iluminación de su lugar de trabajo*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **509.** *La ventilación de su lugar de trabajo.*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **510.** *La temperatura de su local de trabajo*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **511.** *Las oportunidades de formación que le ofrece la empresa*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **512.** *Las oportunidades de promoción que tiene.*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **513.** *Las relaciones personales con sus superiores.*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **514.** *La supervisión que ejercen sobre usted*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **515.** *La proximidad y frecuencia con que es supervisado*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **516.** *La forma en que sus supervisores juzgan su tarea*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **517.** *La "igualdad" y "justicia" de trato que recibe de su empresa*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **518.** *El apoyo que recibe de sus superiores.*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **519.** *La capacidad para decidir autónomamente aspectos relativos a su trabajo*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **520.** *Su participación en las decisiones de su departamento o sección*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **521.** *Su participación en las decisiones de su grupo de trabajo relativas a la empresa*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **522.** *El grado en que su empresa cumple el convenio, las disposiciones y leyes laborales.*
- (1) (2) (3) (4) (5) (6) (7) **523.** *La forma en que se da la negociación en su empresa sobre aspectos laborales..*



JLPQ. Jose Luis Pereyra Quiñones. Psicometrista

01 de noviembre del 2019

Señores
UNIVERSIDAD DE LIMA
Escuela profesional de Psicología
Lima

De mi consideración

Mediante la presente otorgo el permiso temporal de uso del ECO 50 con fines de investigación. El cual no podrá comercializar ni vender ni ceder ningún permiso. En la versión publicable del trabajo de investigación no puede figurar ni aparecer el mencionado test en su versión completa para evitar el pirateo ilegal.

Autorizo a la srta. Daniela Llosa Bustamante y María-Chloé Garrido-Lecca Palacios a aplicar el test para su Investigación: "Adaptación y Propiedades Psicométricas de la Validación de la versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt en Lima Metropolitana" que será utilizado para optar por el título profesional.

Atentamente,


JOSE LUIS PEREYRA QUIÑONES
PSICÓLOGO COLEGIADO 4536



Jose Luis Pereyra Quiñones
Psicólogo
NEOTEST Editores

Psje. Csinelli 110. Lima 25. Perú.

Anexo 5: Consentimiento Informado

Yo, Ana Teresa Angulo Del Alamo, representante de Innova Schools luego de haber leído y entendido el correo electrónico de presentación remitido por MARIA CHLOE ABRIL GARRIDO LECCA PALACIOS Y DANIELA LLOSA BUSTAMANTE el mismo que establece que en el marco del curso SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN II bajo la supervisión de la profesora SANDRA INURRITEGUI GONZÁLES, se realizará una evaluación que tiene como finalidad ADAPTAR UNA PRUEBA PSICOLÓGICA ESPAÑOLA AL CONTEXTO PERUANO, CON EL OBJETIVO DE EVALUAR SU VALIDEZ Y CONFIABILIDAD.

Sé que al aceptar se les solicitará a docentes COMPLETAR TRES CUESTIONARIOS A TRAVÉS DEL PORTAL DE SU ORGANIZACIÓN CUYA DURACIÓN TENDRÁ UN APROXIMADO DE 30 MINUTOS. Si tuviera dudas podré hacer preguntas en cualquier momento de este proceso de evaluación. Igualmente, sé que, si los docentes sienten alguna incomodidad durante su participación, puede informar al evaluador para recibir orientación o retirarse, sin que ello los perjudique de ninguna forma.

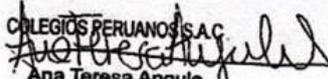
Sé que los docentes participarán voluntariamente, previa firma del consentimiento informado respectivo.

La información recolectada durante esta evaluación se usará solo con fines académicos y será ANÓNIMA Y CONFIDENCIAL.

Para cualquier información adicional o incomodidad relacionada con la participación de los docentes en la evaluación, puedo comunicarme con el docente responsable al correo electrónico sinurrit@ulima.edu.pe

Finalmente, expreso que, acepto de manera voluntaria la participación de los docentes en la evaluación. Lima, 17 de julio de 2020

Gerente Gestión y Desarrollo Humano
Ana Teresa Angulo Del Alamo

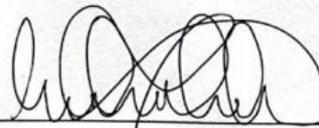
COLEGIOS PERUANOS S.A.C.

Ana Teresa Angulo
Gerente de Gestión y Desarrollo H.

Cargo y nombre completo del directivo

Firma

17/07/2020
Fecha

Maria Chloe Abril Garrido Lecca Palacios

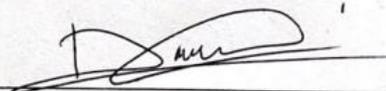


Nombre completo del evaluador

Firma

17/07/2020
Fecha

Daniela Llosa Bustamante



Nombre completo del evaluador

Firma

17/07/2020
Fecha

Anexo 6: Cuestionarios adaptados al formato de MS Word

Sección A

A continuación, encontrará una primera lista de preguntas que vienen precedidas por una instrucción general (ubicada en la casilla superior izquierda de la tabla). Para asegurar la adecuada comprensión de todas las preguntas, es importante que lea con atención la instrucción y la tome en cuenta al marcar cada casilla.

Por favor, marque con un “X” dentro de la casilla que corresponda a su respuesta para cada pregunta. Solamente marque UNA casilla por fila (horizontal). Responda al cuestionario tomando como referencia su trabajo en la modalidad presencial.

Instrucción: En el trabajo docente son necesarias ciertas pautas sobre cómo uno/a debe manejar sus propias emociones y las de los estudiantes. En su caso, cuando trata con los estudiantes, <u>¿con qué frecuencia ...</u>	Muy raramente/ nunca	Raramente (una vez por semana aprox.)	A veces (una vez al día aprox.)	A menudo (varias veces al día)	Muy a menudo (varias veces cada hora)
¿tiene que expresar emociones agradables hacia los estudiantes (por ejemplo, alegría o entusiasmo)?					
¿tiene que generar en los estudiantes un humor positivo (por ejemplo, complaciendo a un estudiante)?					
¿tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones positivas (por ejemplo, alegría o entusiasmo)?					
¿tiene que dar la impresión de estar de buen humor en el trato con los estudiantes (por ejemplo, alegre)?					
¿tiene que expresar emociones desagradables hacia sus estudiantes (por ejemplo, enfadarse si no se respetan las normas de convivencia)?					
¿tiene que generar en los estudiantes un humor negativo (por ejemplo, inquietud, miedo o generar presión)?					
¿tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones negativas (por ejemplo, enfado o decepción)?					
¿tiene que dar la impresión de estar de un humor negativo en el trato con los estudiantes (por ejemplo, enfado)?					
¿tiene que actuar de forma muy severa y estricta con los estudiantes en su trabajo (por					

ejemplo, cuando no siguen ciertas reglas)?					
¿tiene que expresar emociones que no son ni positivas ni negativas hacia los estudiantes (por ejemplo, imparcialidad)?					
¿tiene que generar en los estudiantes un estado de humor neutral/imparcial (por ejemplo, tranquilizar a un estudiante)?					
¿tiene que dar la impresión de ser neutral e imparcial en el trato con los estudiantes?					
¿le permite su trabajo terminar la conversación con los estudiantes si usted lo considera apropiado?					
¿puede decidir la cantidad de tiempo que le dedica a un estudiante, independientemente de las necesidades de éste?					

A continuación, encontrará una segunda lista de preguntas que vienen precedidas por una instrucción general (ubicada en la casilla superior izquierda de la tabla). Para asegurar la adecuada comprensión de todas las preguntas, es importante que lea con atención la instrucción y la tome en cuenta al marcar cada casilla. Responda al cuestionario tomando como referencia su trabajo en la modalidad presencial.

Por favor, marque con un “X” dentro de la casilla que corresponda a su respuesta para cada pregunta. Solamente marque UNA casilla por fila (horizontal).

Instrucción: Es posible que su trabajo le exija no sólo regular sus propias emociones, sino también prestar atención a las emociones de los estudiantes. En sus relaciones con los estudiantes, <u>¿con qué frecuencia ...</u>	Muy raramente/ nunca	Raramente (una vez por semana aprox.)	A veces (una vez al día aprox.)	A menudo (varias veces al día)	Muy a menudo (varias veces cada hora)
¿es necesario que sea empático con las emociones de los estudiantes?					
¿es importante saber cómo se sienten los estudiantes en ese momento?					
¿es necesario ponerse en el lugar de los estudiantes?					

A continuación, encontrará una tercera lista de preguntas que vienen precedidas por una instrucción general (ubicada en la casilla superior izquierda de la tabla). Para asegurar la adecuada comprensión de todas las preguntas, es importante que lea con atención la instrucción y la tome en cuenta al marcar cada casilla.

Por favor, marque con un “X” dentro de la casilla que corresponda a su respuesta para cada pregunta. Solamente marque UNA casilla por fila (horizontal).

Instrucción: En ocasiones, las emociones que debemos expresar durante las relaciones con los estudiantes no coinciden con las que sentimos en ese momento. En su caso, ¿con qué frecuencia ...	Muy raramente/ nunca	Raramente (una vez por semana aprox.)	A veces (una vez al día aprox.)	A menudo (varias veces al día)	Muy a menudo (varias veces cada hora)
¿tiene que reprimir sus emociones para aparentar neutralidad/ tranquilidad?					
¿tiene que expresar emociones que no corresponden con lo que siente en ese momento hacia los estudiantes?					
¿tiene que expresar emociones agradables (por ejemplo, entusiasmo) o emociones desagradables (por ejemplo, enfado) cuando no siente dichas emociones?					
¿tiene que expresar emociones que no coinciden con sus verdaderos sentimientos?					

Sección B

Por favor, marque con un “X” dentro de la casilla que corresponda a su respuesta para cada pregunta. Solamente marque UNA casilla por fila (horizontal). Responda al cuestionario tomando como referencia su trabajo en la modalidad presencial.

Conteste a las frases indicando la frecuencia con la que usted ha experimentado ese sentimiento:

	Nunca	Pocas veces al año o menos	Una vez al mes o menos	Unas pocas veces al mes	Una vez a la semana	Pocas veces a la semana	Todos los días
Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo							
Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo							
Me siento fatigado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo							
Comprendo fácilmente cómo se sienten los estudiantes							
Creo que trato a algunos estudiantes como si fuesen objetos impersonales							
Trabajar todo el día con estudiantes supone un esfuerzo							
Trato eficazmente los problemas de los estudiantes							
Me siento exhausto/a por mi trabajo							
Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de los estudiantes							

Me he vuelto muy sensible con la gente desde que ejerzo esta profesión							
Me preocupa el hecho de que el trabajo me esté endureciendo emocionalmente							
Me siento muy activo/a							
Me siento frustrado/a en mi trabajo							
Creo que estoy trabajando demasiado							
No me preocupa realmente lo que les ocurre a algunos estudiantes a los que les enseño							
Trabajar directamente con estudiantes me produce estrés							
Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada para los estudiantes a los que enseño							
Me siento estimulado/a después de trabajar en contacto con otras personas							
He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión							
Me siento agotado/a							
En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha calma							
Creo que los estudiantes que enseño me culpan de algunos de sus problemas							

Sección C

Tal vez algún aspecto de la lista que le proponemos no corresponde exactamente a las características de su puesto de trabajo. En ese caso, enténdalo haciendo referencia a aquellas características de su trabajo más semejantes a la propuesta.

Por favor, marque con un "X" dentro de la casilla que corresponda a su respuesta para cada pregunta. Solamente marque UNA casilla por fila (horizontal). Responda al cuestionario tomando como referencia su trabajo en la modalidad presencial/virtual.

Califique de acuerdo con la siguiente escala el grado de satisfacción o insatisfacción que le producen los diferentes aspectos de su trabajo. Responda al cuestionario tomando como referencia su trabajo en la modalidad presencial.

	Muy insatisfecho	Bastante insatisfecho	Algo insatisfecho	Indiferente	Algo satisfecho	Bastante satisfecho	Muy satisfecho
Las satisfacciones que le produce su trabajo por sí mismo							
Las oportunidades que le ofrece su trabajo de realizar las cosas en que usted destaca							
Las oportunidades que le ofrece su trabajo de hacer las cosas que le gustan							
El salario que usted recibe							

Los objetivos y metas que debe alcanzar							
La limpieza, higiene y salubridad de su lugar de trabajo							
El entorno físico y el espacio de que dispone en su lugar de trabajo							
La iluminación de su lugar de trabajo							
La ventilación de su lugar de trabajo							
La temperatura de su local de trabajo							
Las oportunidades de formación que le ofrece la empresa							
Las oportunidades de promoción que tiene							
Las relaciones personales son sus superiores							
La supervisión que ejercen sobre usted							
La proximidad y frecuencia con que es supervisado							
La forma en que sus supervisores juzgan su tarea							
La "igualdad" y "justicia" de trato que recibe de su empresa							
El apoyo que recibe de sus superiores							
La capacidad para decidir autónomamente aspectos relativos a su trabajo							
Su participación en las decisiones de su sede							
Su participación en las decisiones de su grupo de trabajo relativas a la empresa							
El grado en que su empresa cumple el convenio, las disposiciones y las leyes laborales							
La forma en la que su empresa negocia con usted los asuntos laborales							

Anexo 7: Formatos para el criterio de jueces

Primera etapa de revisión

Criterio de Calificación

Los criterios serán la representatividad del ítem (en relación al constructo y en relación a la dimensión en la que se encuentra) y la adecuación del lenguaje. Se requiere que otorgue un puntaje para el criterio de representatividad, donde 1= el ítem no es representativo, al 4= el ítem es representativo; de igual manera para el criterio de adecuación del lenguaje, donde 1 = el ítem no es adecuado, al 4 = el ítem es adecuado. Coloque el valor que considere conveniente en la casilla señalada. En caso de no cumplirse algún criterio, encontrará un espacio para hacer un breve comentario. El significado de cada valor será especificado en las siguientes tablas:

Puntaje	Adecuación del Lenguaje
1	El ítem no es adecuado
2	El ítem necesita grandes cambios para ser adecuado
3	El ítem necesita pequeños cambios para ser adecuado
4	El ítem es adecuado

Puntaje	Representatividad
1	El ítem no es representativo
2	El ítem necesita grandes cambios para ser representativo
3	El ítem necesita pequeños cambios para ser representativo
4	El ítem es representativo

Constructo	Dimensión	Ítem	Criterios		Comentario
			Adecuación del lenguaje	Representatividad	
Trabajo Emocional	Expresión de Emociones Positivas El requisito de expresar emociones positivas	Ítem 1: ¿Tiene que expresar emociones agradables hacia los clientes (por ejemplo, amabilidad)?			
		Ítem 2: ¿Tiene que poner a los clientes de buen humor en su trabajo (por ejemplo, complaciendo a un cliente)?			
		Ítem 3: ¿Tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones positivas (por ejemplo, entusiasmo, simpatía y cortesía)?			
		Ítem 4: ¿Tiene que dar la impresión de estar de buen humor en el trato con los clientes (por ejemplo, alegre)?			
	Expresión de Emociones Negativas El requisito de expresar emociones negativas	Ítem 5: ¿Tiene que expresar emociones desagradables hacia sus clientes (por ejemplo, enfadarse si no se respetan las reglas)?			
		Ítem 6: ¿Tiene que poner a los clientes de un humor negativo en su trabajo (por ejemplo, inquietarles o provocar miedo)?			
		Ítem 7: ¿Tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones negativas (por ejemplo, enfado, decepción o ser estricto)?			

		Ítem 8: ¿Tiene que dar la impresión de estar de mal humor en el trato con los clientes (por ejemplo, enfadado)?			
		Ítem 9: ¿Tiene que actuar de forma muy severa y estricta con los clientes en su trabajo (por ejemplo, cuando no siguen ciertas reglas)?			
	Expresión de Emociones Neutras El requisito de expresar emociones neutras (imparcialidad, etc.)	Ítem 10: ¿Tiene que expresar emociones que no son ni positivas ni negativas hacia los clientes (por ejemplo, imparcialidad)?			
		Ítem 11: ¿Tiene que poner a los clientes en un estado de humor neutral/imparcial (por ejemplo, tranquilizar a un cliente)?			
		Ítem 12: ¿Tiene que dar la impresión de ser neutral e imparcial en el trato con los clientes?			
		Ítem 13: ¿Es necesario en su trabajo que simpatice con las emociones de los clientes ?			
	Sensibilidad Requerida La necesidad de ser sensible a la necesidad de los pacientes, usuarios o clientes	Ítem 14: ¿Es importante saber cómo se sienten los clientes en ese momento?			
		Ítem 15: ¿Es necesario ponerse en el lugar de los clientes ?			
	Disonancia Emocional La discrepancia entre las	Ítem 16: ¿ Reprimir sus emociones para aparentar neutralidad/tranquilidad?			

	emociones que siente el colaborador y las que debe expresar	Ítem 17: ¿Expresar emociones que no se correspondan con lo que siente en ese momento concreto hacia los clientes?			
		Ítem 18: ¿Expresar emociones agradables (por ejemplo, cordialidad) o emociones desagradables (por ejemplo, ser estricto) cuando en realidad se siente indiferente?			
		Ítem 19: ¿Expresar emociones que no coinciden con sus verdaderos sentimientos?			
	Control de la Interacción Grado de control que un colaborador tiene sobre las interacciones sociales con sus clientes	Ítem 20: ¿Le permite su trabajo terminar la conversación con los clientes si usted lo considera apropiado?			
		Ítem 21: ¿ Puede decidir usted mismo la cantidad de tiempo que le dedica a un cliente, independientemente de las necesidades de éste?			

Segunda etapa de revisión

Criterios de Calificación

Los criterios serán la representatividad del ítem (en relación al constructo y en relación a la dimensión en la que se encuentra) y la adecuación del lenguaje. Se requiere que otorgue un puntaje para el criterio de representatividad, donde 1= el ítem no es representativo, al 4= el ítem es representativo; de igual manera para el criterio de adecuación del lenguaje, donde 1 = el ítem no es adecuado, al 4 = el ítem es adecuado. Coloque el valor que considere conveniente en la casilla señalada. En caso de no cumplirse algún criterio, encontrará un espacio para hacer un breve comentario. El significado de cada valor será especificado en las siguientes tablas:

Puntaje	Adecuación del Lenguaje
1	El ítem no es adecuado
2	El ítem necesita grandes cambios para ser adecuado
3	El ítem necesita pequeños cambios para ser adecuado
4	El ítem es adecuado

Puntaje	Representatividad
1	El ítem no es representativo
2	El ítem necesita grandes cambios para ser representativo
3	El ítem necesita pequeños cambios para ser representativo
4	El ítem es representativo

Constru cto	Dimensión	Instrucc ión de respuest a que precede al ítem	Original	Modificado	Criterios		Comenta rios
					Adecuac ión del lenguaje	Representativ idad	
Trabajo Emocion al	Expresión de Emociones Positivas El requisito de expresar emociones positivas	En los trabajos que implican contacto con clientes se requiere utilizar normas sobre cómo uno/a debe manejar sus propias emociones y las de los clientes. En su caso, cuando trata con los clientes ¿Con qué frecuenci a ...	Ítem 1: ¿Tiene que expresar emociones agradables hacia los clientes (por ejemplo, amabilidad)?	Ítem 1: ¿tiene que expresar emociones agradables hacia los clientes (por ejemplo, alegría o entusiasmo)?			
			Ítem 2: ¿Tiene que poner a los clientes de buen humor en su trabajo (por ejemplo, complaciendo a un cliente)?	Ítem 2: ¿tiene que generar en los clientes un humor positivo en su trabajo (por ejemplo, complaciendo a un cliente)?			
			Ítem 3: ¿Tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones positivas (por ejemplo, entusiasmo, simpatía y cortesía)?	Ítem 3: ¿tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones positivas (por ejemplo, alegría o entusiasmo)?			
	Expresión de Emociones Negativas El requisito de expresar emociones negativas	En los trabajos que implican contacto con clientes se requiere utilizar normas sobre cómo	Ítem 6: ¿Tiene que poner a los clientes de un humor negativo en su trabajo (por ejemplo, inquietarles o provocar miedo)?	Ítem 6: ¿tiene que generar en los clientes un humor negativo en su trabajo (por ejemplo, inquietud, miedo o generar presión)?			

		mo uno/a debe manejar sus propias emociones y las de los clientes. En su caso, cuando trata con los clientes ¿Con qué frecuencia a ...	Ítem 7: ¿Tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones negativas (por ejemplo, enfado, decepción o ser estricto)?	Ítem 7: ¿tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones negativas (por ejemplo, enfado o decepción)?			
			Ítem 8: ¿Tiene que dar la impresión de estar de mal humor en el trato con los clientes (por ejemplo, enfadado)?	Ítem 8: ¿tiene que dar la impresión de estar de un humor negativo en el trato con los clientes (por ejemplo, enfado)?			
	Expresión de Emociones Neutras El requisito de expresar emociones neutras (imparcialidad, etc.)	En los trabajos que implican contacto con clientes se requiere utilizar normas sobre cómo debe manejar sus propias emociones y las de los clientes. En su caso, cuando trata con los clientes ¿Con qué frecuencia a ...	Ítem 11: ¿Tiene que poner a los clientes en un estado de humor neutral/imparcial (por ejemplo, tranquilizar a un cliente)?	Ítem 11: ¿tiene que generar en los clientes un estado de humor neutral/imparcial (por ejemplo, tranquilizar a un cliente)?			

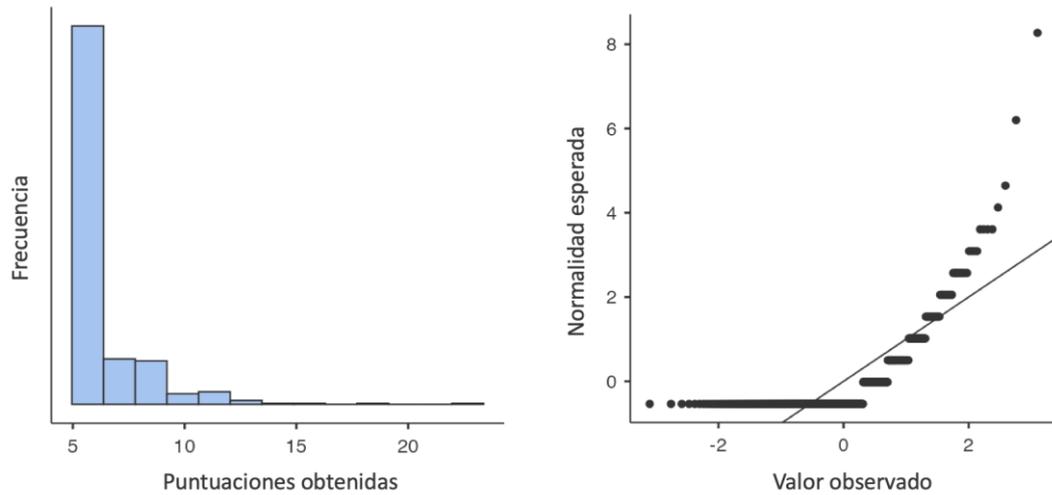
	<p>Sensibilidad Requerida La necesidad de ser sensible a la necesidad de los pacientes, usuarios o clientes</p>	<p>Es posible que su trabajo le exija no sólo regular sus propias emociones, sino también prestar atención a las emociones de los clientes. En sus relaciones con los clientes, ¿con qué frecuencia:</p>	<p>Ítem 14: ¿Es necesario en su trabajo que simpatice con las emociones de los clientes?</p>	<p>Ítem 14: ¿es necesario en su trabajo que sea empático con las emociones de los clientes?</p>			
	<p>Disonancia Emocional La discrepancia entre las emociones que siente el colaborador y las que debe expresar</p>	<p>En ocasiones, las emociones que debemos expresar durante las relaciones con los clientes no coinciden con las que sentimos en ese momento. En su caso, con qué frecuencia debe:</p>	<p>Ítem 15: ¿Expresar emociones que no se correspondan con lo que siente en ese momento concreto hacia los clientes?</p>	<p>Ítem 15: ¿tiene que expresar emociones que no corresponden con lo que siente en ese momento hacia los clientes?</p>			
			<p>Ítem 19: ¿Expresar emociones agradables (por ejemplo, cordialidad) o emociones desagradables (por ejemplo, ser estricto) cuando en realidad se siente indiferente?</p>	<p>Ítem 19: ¿expresar emociones agradables (por ejemplo, entusiasmo) o emociones desagradables (por ejemplo, enfado) cuando no siente dichas emociones?</p>			

	<p>Control de la Interacción</p> <p>Grado de control que un colaborador tiene sobre las interacciones sociales con sus clientes</p>	<p>En los trabajos que implican contacto con clientes se requiere utilizar normas sobre cómo uno/a debe manejar sus propias emociones y las de los clientes. En su caso, cuando trata con los clientes ¿Con qué frecuencia ...</p>	<p>Ítem 20: ¿Puede decidir usted mismo la cantidad de tiempo que le dedica a un cliente, independientemente de las necesidades de éste?</p>	<p>Ítem 20: ¿puede decidir la cantidad de tiempo que le dedica a un cliente, independientemente de las necesidades de éste?</p>			
--	--	--	---	---	--	--	--



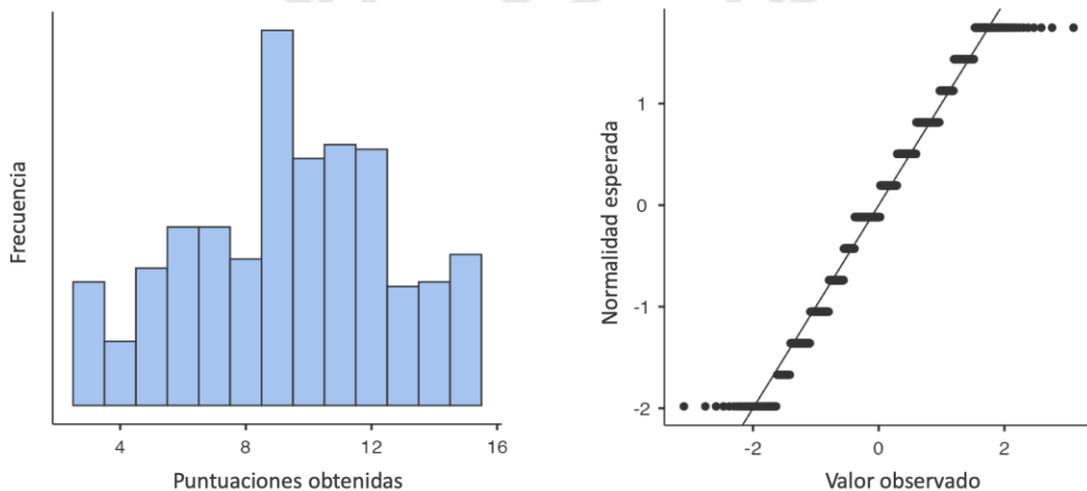
Anexo 8: Análisis gráfico de normalidad de las puntuaciones obtenidas en la aplicación del FEWS

Histograma y Q-Q plot de las puntuaciones obtenidas en la aplicación del FEWS para la dimensión de expresión de emociones negativas



Nota. De Jamovi (1.0). (2019). [Computer software]. Jamovi Project. <https://www.jamovi.org/download.html>

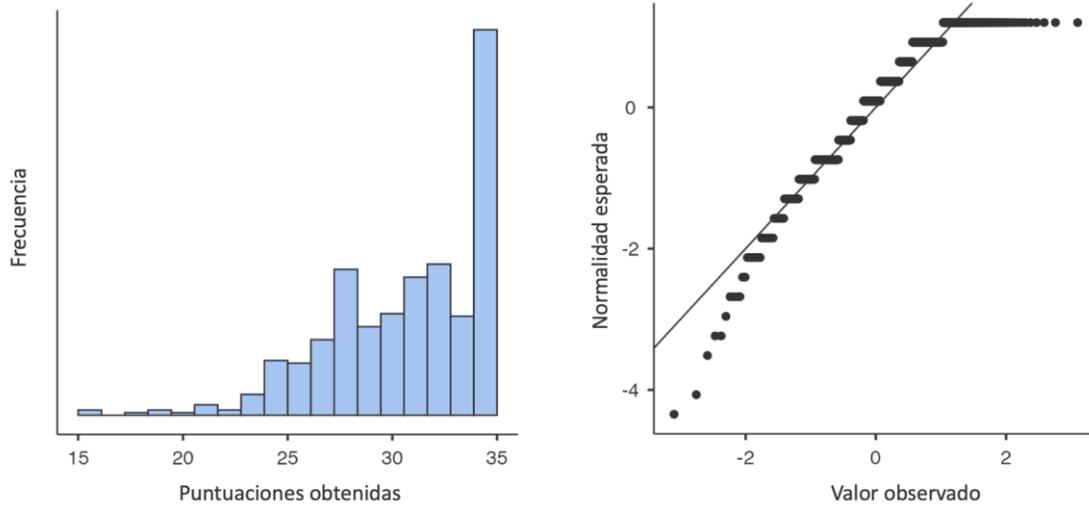
Histograma y Q-Q plot de las puntuaciones obtenidas en la aplicación del FEWS para la dimensión de expresión de emociones neutras



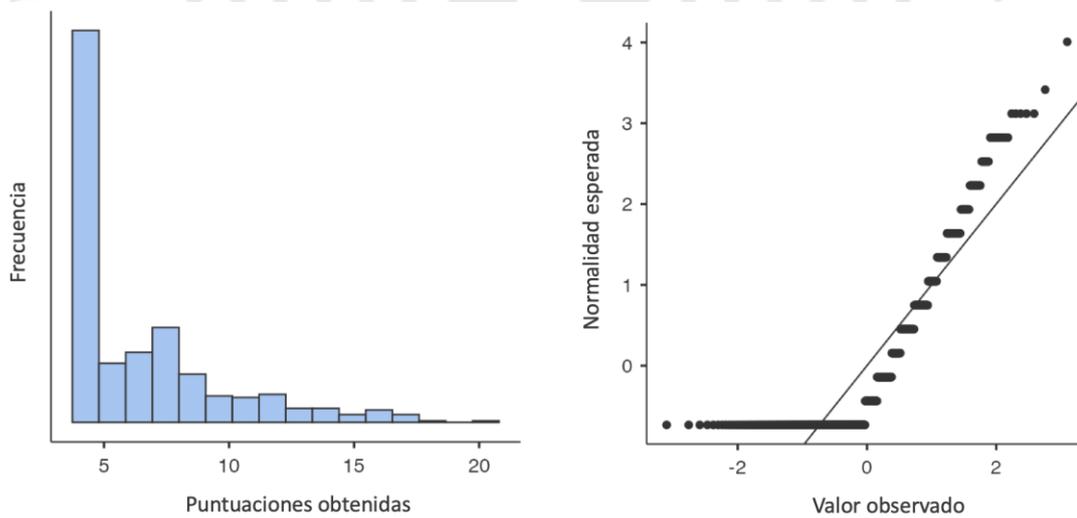
Nota. De Jamovi (1.0). (2019). [Computer software]. Jamovi Project. <https://www.jamovi.org/download.html>

Histograma y Q-Q plot de las puntuaciones obtenidas en la aplicación del FEWS para la dimensión de expresión de emociones positivas

Nota. De Jamovi (1.0). (2019). [Computer software]. Jamovi Project. <https://www.jamovi.org/download.html>



Histograma y Q-Q plot de las puntuaciones obtenidas en la aplicación del FEWS para la dimensión de disonancia emocional



Nota. De Jamovi (1.0). (2019). [Computer software]. Jamovi Project. <https://www.jamovi.org/download.html>

Anexo 9: Ficha técnica y propuesta de prueba

Tabla A81

Ficha Técnica de la versión peruana del FEWS

Ficha Técnica	
Nombre de la prueba	Versión peruana de la escala de Trabajo Emocional de Frankfurt
Autor	M.C. Garrido-Lecca & D. Llosa (2020)
Basado en	Versión española de la Escala de Trabajo Emocional de Frankfurt (Ortiz et al., 2012)
Población objetivo	Docentes de inicial, primaria y/o secundaria
Constructo evaluado	Trabajo emocional
Modo de aplicación	Individual o colectivo
Tiempo de aplicación	Aproximadamente 10 minutos
Tipo de respuesta	Escala Likert
Número de ítems	19

VERSIÓN PERUANA DE LA ESCALA DE TRABAJO EMOCIONAL DE FRANKFURT

A continuación, encontrará una primera lista de preguntas que vienen precedidas por una instrucción general (ubicada en la casilla superior izquierda de la tabla). Para asegurar la adecuada comprensión de todas las preguntas, es importante que lea con atención la instrucción y la tome en cuenta al marcar cada casilla.

Por favor, marque con un “X” dentro de la casilla que corresponda a su respuesta para cada pregunta. Solamente marque UNA casilla por fila (horizontal).

Instrucción: En el trabajo docente son necesarias ciertas pautas sobre cómo uno/a debe manejar sus propias emociones y las de los estudiantes. En su caso, cuando trata con los estudiantes, <u>¿con qué frecuencia ...</u>	Muy raramente/ Nunca	Raramente (una vez por semana aprox.)	A veces (una vez al día aprox.)	A menudo (varias veces al día)	Muy a menudo (varias veces cada hora)
1. ¿tiene que expresar emociones agradables hacia los estudiantes (por ejemplo, alegría o entusiasmo)?					
2. ¿tiene que generar en los estudiantes un humor positivo (por ejemplo, complaciendo a un estudiante)?					
3. ¿tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones positivas (por ejemplo, alegría o entusiasmo)?					
4. ¿tiene que dar la impresión de estar de buen humor en el trato con los estudiantes (por ejemplo, alegre)?					
5. ¿tiene que expresar emociones desagradables hacia sus estudiantes (por ejemplo, enfadarse si no se respetan las normas de convivencia)?					
6. ¿tiene que generar en los estudiantes un humor negativo (por ejemplo, inquietud, miedo o generar presión)?					
7. ¿tiene que expresar, según la situación, diferentes emociones negativas (por ejemplo, enfado o decepción)?					
8. ¿tiene que dar la impresión de estar de un humor negativo en el trato con los estudiantes (por ejemplo, enfado)?					
9. ¿tiene que actuar de forma muy severa y estricta con los estudiantes en su trabajo (por ejemplo, cuando no siguen ciertas reglas)?					
10. ¿tiene que expresar emociones que no son ni positivas ni negativas hacia los estudiantes (por ejemplo, imparcialidad)?					

11. ¿tiene que generar en los estudiantes un estado de humor neutral/imparcial (por ejemplo, tranquilizar a un estudiante)?					
12. ¿tiene que dar la impresión de ser neutral e imparcial en el trato con los estudiantes?					

A continuación, encontrará una segunda lista de preguntas que vienen precedidas por una instrucción general (ubicada en la casilla superior izquierda de la tabla). Para asegurar la adecuada comprensión de todas las preguntas, es importante que lea con atención la instrucción y la tome en cuenta al marcar cada casilla.

Por favor, marque con un "X" dentro de la casilla que corresponda a su respuesta para cada pregunta. Solamente marque UNA casilla por fila (horizontal).

Instrucción: Es posible que su trabajo le exija no sólo regular sus propias emociones, sino también prestar atención a las emociones de los estudiantes. En sus relaciones con los estudiantes, <u>¿con qué frecuencia ...</u>	Muy raramente/ Nunca	Raramente (una vez por semana aprox.)	A veces (una vez al día aprox.)	A menudo (varias veces al día)	Muy a menudo (varias veces cada hora)
1. ¿es necesario que sea empático con las emociones de los estudiantes?					
2. ¿es importante saber cómo se sienten los estudiantes en ese momento?					
3. ¿es necesario ponerse en el lugar de los estudiantes?					

A continuación, encontrará una tercera lista de preguntas que vienen precedidas por una instrucción general (ubicada en la casilla superior izquierda de la tabla). Para asegurar la adecuada comprensión de todas las preguntas, es importante que lea con atención la instrucción y la tome en cuenta al marcar cada casilla.

Por favor, marque con un "X" dentro de la casilla que corresponda a su respuesta para cada pregunta. Solamente marque UNA casilla por fila (horizontal).

Instrucción: En ocasiones, las emociones que debemos expresar durante las relaciones con los estudiantes no coinciden con las que sentimos en ese momento. En su caso, <u>¿con qué frecuencia ...</u>	Muy raramente/ Nunca	Raramente (una vez por semana aprox.)	A veces (una vez al día aprox.)	A menudo (varias veces al día)	Muy a menudo (varias veces cada hora)
1. ¿tiene que reprimir sus emociones para aparentar neutralidad/tranquilidad?					
2. ¿tiene que expresar emociones que no corresponden con lo que siente en ese momento hacia los estudiantes?					
3. ¿tiene que expresar emociones agradables (por ejemplo, entusiasmo) o emociones desagradables (por ejemplo, enfado) cuando no siente dichas emociones?					
4. ¿tiene que expresar emociones que no coinciden con sus verdaderos sentimientos?					

Tesis

INFORME DE ORIGINALIDAD

22%

INDICE DE SIMILITUD

23%

FUENTES DE INTERNET

4%

PUBLICACIONES

10%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	5%
2	Submitted to Universidad de Lima Trabajo del estudiante	5%
3	renati.sunedu.gob.pe Fuente de Internet	3%
4	repositorio.ulima.edu.pe Fuente de Internet	2%
5	repositorio.uigv.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
7	pt.scribd.com Fuente de Internet	<1%
8	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1%
9	Víctor Argimiro Tarazona. "Academia y Pandemia", Revista Arbitrada Interdisciplinaria	<1%

Koinonía, 2021

Publicación

10	idoc.pub Fuente de Internet	<1 %
11	es.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
12	caelum.ucv.ve Fuente de Internet	<1 %
13	dspace.otalca.cl:8888 Fuente de Internet	<1 %
14	burjcdigital.urjc.es Fuente de Internet	<1 %
15	revistamedica.com Fuente de Internet	<1 %
16	minerva.usc.es Fuente de Internet	<1 %
17	tauja.ujaen.es Fuente de Internet	<1 %
18	www.scribd.com Fuente de Internet	<1 %
19	archive.org Fuente de Internet	<1 %
20	dokumen.site Fuente de Internet	<1 %

21	tesis.pucp.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
22	digibuo.uniovi.es Fuente de Internet	<1 %
23	repository.javeriana.edu.co Fuente de Internet	<1 %
24	theibfr.com Fuente de Internet	<1 %
25	www.elsevier.es Fuente de Internet	<1 %
26	doi.org Fuente de Internet	<1 %
27	cybertesis.unmsm.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
28	www.slideshare.net Fuente de Internet	<1 %
29	doczz.com.br Fuente de Internet	<1 %
30	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1 %
31	www.denverpost.com Fuente de Internet	<1 %
32	www.scielo.sa.cr Fuente de Internet	<1 %

33	Submitted to University of Huddersfield Trabajo del estudiante	<1 %
34	museodeljuego.org Fuente de Internet	<1 %
35	repositorioacademico.upc.edu.pe Fuente de Internet	<1 %
36	www.uv.es Fuente de Internet	<1 %
37	Guillermo B. Willis, Hugo Carretero-Dios, Rosa Rodríguez-Bailón, Katerina Petkanopoulou. " Spanish version of the Generalized Sense of Power Scale / ", Revista de Psicología Social, 2016 Publicación	<1 %
38	docplayer.es Fuente de Internet	<1 %
39	docplayer.net Fuente de Internet	<1 %
40	journals.copmadrid.org Fuente de Internet	<1 %
41	temporadadenavidad.blogspot.com Fuente de Internet	<1 %
42	tesis.usat.edu.pe Fuente de Internet	<1 %

Submitted to Universidad de Málaga - Tii

43

Trabajo del estudiante

<1 %

44

rua.ua.es

Fuente de Internet

<1 %

45

www.scielo.org.co

Fuente de Internet

<1 %

46

www.uaeh.edu.mx

Fuente de Internet

<1 %

47

José Eduardo Rondón Bernard, Luisa Angelucci. "Relación entre depresión y adherencia al tratamiento en diabetes tipo 2, considerando la red de apoyo social, las estrategias de afrontamiento y el sexo", *Revista Costarricense de Psicología*, 2021

Publicación

<1 %

Excluir citas

Activo

Excluir coincidencias < 15 words

Excluir bibliografía

Activo