

Inteligencia emocional su relación con el *burnout* en profesorado no universitario

Emotional intelligence and its relationship with burnout in non-university teachers

GRANADOS-ALÓS, Lucía¹
 APARICIO-FLORES, María P.²
 FERNÁNDEZ-SOGORB, Aitana³
 GARCÍA-FERNÁNDEZ, José M.⁴

Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar la relación y capacidad predictiva de las variables de la Inteligencia Emocional sobre el burnout en profesorado de no universitario. La muestra se compuso de 834 profesores españoles, con un 42,9% de profesoras. Los instrumentos utilizados han sido la Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) y el cuestionario de Burnout (MBI). Los resultados confirman la relación y capacidad predictiva de la Inteligencia Emocional sobre el burnout en el profesorado no universitario. **Palabras clave:** inteligencia emocional; burnout; profesorado no universitario.

Abstract

The aim of this study was to analyze the relationship and predictive capacity of Emotional Intelligence variables on burnout in non-university teachers. The sample was made up of 834 Spanish teachers, with 42,9% girls. The instruments used have been the Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) and the Burnout questionnaire (MBI). The results confirm the relationship and predictive capacity of Emotional Intelligence on burnout in non-university teachers.

key words: emotional intelligence; burnout; non-university teachers

1. Introducción

1.1. Inteligencia Emocional en los docentes y su relación con el Burnout.

La Inteligencia Emocional (IE) se ha concebido como "una habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

¹ Directora del Máster Universitario de Psicopedagogía. Universidad Internacional de Valencia. lucia.granados@campusviu.es

² Investigadora predoctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. pilar.aparicio@ua.es

³ Investigadora predoctoral. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. aitana.fernandez@ua.es

⁴ Profesor titular universidad. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Universidad de Alicante. josemagf@ua.es

En los últimos años, una de las líneas de investigación de gran interés en el campo de la IE ha sido el análisis del papel de las emociones en el contexto educativo (García-Fernández et al., 2015).

Investigaciones realizadas como la de Morales y Almenar (2016), relacionan a la IE con el éxito académico, con el aprendizaje colaborativo, con la adaptación social, con la toma de decisiones, con la salud, con la capacidad para afrontar conflictos y con el liderazgo del profesorado.

Otras como la elaborada por Lima et al. (2019), analizan cómo influye en la práctica docente la IE, concluyendo que cuando mejora la IE también lo hace la práctica docente.

Además, se ha visto como en los últimos años se ha hecho una gran revisión de los estudios que han analizado la relación de la IE con la capacidad para afrontar situaciones estresantes. Las evidencias acumuladas hasta el momento indican que la IE juega un papel muy importante en el autocontrol emocional y en la capacidad adaptativa del individuo para afrontar situaciones estresantes (Martínez-González et al., {2011).

En el caso de Bojórquez y Moroyoqui (2020), el objetivo del estudio fue, conocer la relación entre IE percibida y Ansiedad en universitarios, concluyendo que existió relación positiva entre Ansiedad y la dimensión de Reparación Emocional.

Por su parte Inglés et al. (2017), realizaron una investigación que relacionaba la IE con el aprendizaje. Los resultados también revelaron diferencias estadísticamente significativas entre los perfiles en la mayoría de las estrategias de aprendizaje, en las cuales los estudiantes con un IE general alto y aquellos con predominio de poca atención y alta reparación utilizaron más estrategias de aprendizaje que los otros grupos, lo que sugiere la importancia de desarrollar programas de habilidades emocionales para estudiar en mayor profundidad la IE y su influencia en las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Siguiendo a Salazar-Gómez y Tobón (2018), para formar un ciudadano para la sociedad del conocimiento, el profesor debe desarrollar competencias docentes necesarias para que, a su vez, las propicie en su alumnado. Esto se convierte, por tanto, en un verdadero desafío para los docentes.

La relación de la IE con las competencias es muy estrecha, siendo condición indispensable para un profesor utilizarla de manera adecuada según las circunstancias, y teniendo en cuenta sus rasgos fundamentales como: autoconciencia, autorregulación, empatía y capacidad social (Goleman, 2014). Así, dependiendo de la organización y de las funciones de trabajo, el rendimiento es afectado positivamente por las competencias y por el uso de la IE (Boyatzis, 1982).

Así, un afrontamiento inadecuado en una situación de estrés agudo puede llevar a un estrés crónico y a la aparición de estados emocionales negativos y psicopatológicos, Escamilla et al.,(2009; Piqueras-Rodríguez et al., {2009), a padecer un síndrome de quemarse o Burnout (Wheaton, 1997), así como a una alteración de la capacidad para tomar decisiones (Gottlieb y Halpern, 2002; Smith, 1986).

En la actualidad, los maestros se enfrentan a demandas y desafíos diarios, condiciones que requieren una alta participación emocional en su trabajo, independientemente del nivel educativo en el que enseñan Extremera et al., {2010); Kyriacou, (2001). Cuando estas demandas exceden el recurso organizacional y/o personal que tienen los maestros la situación se vuelve crónica con el tiempo, promueve la aparición de trastornos y síntomas relacionados con Ansiedad, Depresión, Estrés y el llamado síndrome de Burnout, este último compuesto por Agotamiento Emocional, Despersonalización y bajo nivel de Realización Personal (Maslach y Jackson, 1981). Estos resultados tienen importantes repercusiones en el campo educativo y debe promover programas de intervención que fomenten las habilidades emocionales de los docentes y, en particular, la capacidad de regular las

emociones, lo que conducirá a un mejor ajuste en los educadores, reduciendo el síndrome de Burnout (Martínez-Monteagudo et al., 2019).

2. Metodología

2.1. Objetivos e hipótesis

2.1.1. Objetivos

Este estudio presenta como objetivo analizar la relación y la capacidad predictiva entre factores de IE y variables del Burnout en profesorado no universitario. Este objetivo general se puede dividir en los siguientes objetivos específicos:

1. Analizar las diferencias en las puntuaciones de IE entre profesorado con bajas y altas puntuaciones en los factores Agotamiento Emocional, Realización Personal y Despersonalización.
2. Comprobar la capacidad predictiva de las variables de IE sobre los factores Agotamiento Emocional, Realización Personal y Despersonalización.

2.1.2. Hipótesis

Hipótesis 1. Se espera que existan diferencias en Comprensión, Percepción y Reparación Emocional entre el profesorado con altas y bajas puntuaciones del Burnout.

Hipótesis 1.1. Se espera que a mayor puntuación en Comprensión, Percepción y Reparación Emocional menor puntuación en Agotamiento Emocional.

Hipótesis 1.2. Se espera que, a mayor puntuación en Comprensión, Percepción y Reparación Emocional, mayor puntuación en Realización Personal.

Hipótesis 1.3. Se espera que, a mayor puntuación en Comprensión, Percepción y Reparación Emocional, menor puntuación en Despersonalización.

Hipótesis 2. Se espera que la IE sea un predictor de altos niveles Burnout.

Hipótesis 2.1 Se espera que la IE sea predictora de altos niveles de Agotamiento emocional.

Hipótesis 2.2 Se espera que la IE sea predictora de altos niveles de Realización personal.

Hipótesis 2.3 Se espera que la IE sea predictora de altos niveles de Despersonalización.

2.2. Participantes

La muestra de participantes del estudio estuvo compuesta por 834 profesores no universitarios siendo el 69.9% entre 30 y 49 años de edad, y el 42.9% mujeres frente al 51.1% de hombres. Los centros educativos a los que pertenecían estaban ubicados en España, tanto en áreas rurales como urbanas de las provincias de Albacete, Alicante, Castellón Murcia, Valencia, Zaragoza. La docencia que se impartía iba desde Educación Infantil hasta Bachillerato y Ciclos Formativos. El proceso de selección de los centros se realizó por facilidad de acceso, oscilando entre uno y tres por provincia dependiendo del número de centros de cada una de ellas

2.3. Instrumentos

2.3.1. Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24; Fernández-Berrocal et al., (2004).

El TMMS-24 es una la herramienta de autoinforme de las más utilizadas para evaluar la IE. Es un cuestionario autoadministrado, constituido por 24 ítems ubicados en una escala tipo Likert de 5 puntos (1 = *nada de acuerdo*; 5 = *totalmente de acuerdo*). Los ítems se distribuyen en tres escalas: 1) Percepción Emocional; 2) Comprensión Emocional y 3) Reparación Emocional.

La consistencia interna para este estudio fue de .86 para la escala de Percepción Emocional, de .83 para la de Comprensión Emocional y de .83 para la escala de Reparación Emocional.

2.3.2. Maslach Burnout Inventori (MBI; Maslach y Jackson, 1981).

El MBI es el instrumento más utilizado para evaluar el nivel de Burnout. Es un cuestionario autoadministrado, constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones sobre sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo. Los factores del cuestionario son tres: 1) Agotamiento Emocional; 2) Realización Personal; y 3) Despersonalización.

La fiabilidad del constructo del MBI se examinó mediante el uso de análisis de factores principales con rotación varimax. En este estudio, las distintas subescalas del inventario, demostraron su adecuada fiabilidad con valores de alpha de Cronbach igual a .86 (Agotamiento Emocional), .71 (Despersonalización) y .74 (Realización Personal).

2.4. Procedimiento de recogida de información

Se seleccionaron 21 centros y se contactó telefónicamente con la dirección de los mismos, explicándoles los objetivos del estudio, y solicitándoles su permiso y colaboración. Tres de ellos declinaron participar. A los 18 restantes se les envió un correo electrónico con información para el profesorado y con las indicaciones necesarias para contestar a los cuestionarios on line. La cumplimentación fue anónima y voluntaria.

2.5. Análisis de datos

Las diferencias en las variables predictoras estudiadas (IE) entre profesorado con altas y bajas puntuaciones en factores de Burnout se analizaron aplicando la prueba t de Student. Debido al elevado tamaño muestral de este estudio, se incluyó el índice d propuesto por Cohen (1998) para evaluar la magnitud de las diferencias encontradas.

La probabilidad de predicción de los factores de inteligencia emocional sobre los factores de Burnout fue analizada mediante la técnica estadística de regresión logística, siguiendo el procedimiento de pasos hacia adelante basado en el estadístico de Wald. El modelo logístico empleado permite calcular la probabilidad de que tenga lugar un suceso, evento o resultado, como sería el alto o bajo Burnout, frente a que no se dé, en presencia de uno o más predictores, como son las variables de IE. Esta probabilidad es estimada mediante el estadístico denominado odd ratio (OR), siendo su interpretación la siguiente: si la OR es mayor que uno, por ejemplo 2, por cada vez que se dé el suceso en presencia de la variable independiente, se dará dos veces si esta variable está presente. Sin embargo, si la OR es menor que uno, por ejemplo 0.5, la probabilidad de que se dé el suceso en ausencia de la variable independiente será 0.5 veces menor que en su presencia.

Para analizar la calidad y el ajuste de los modelos propuestos, se tuvieron en cuenta los dos indicadores siguientes: (a) la R^2 de Nagelkerke, que informa del porcentaje de varianza explicada por el modelo (Nagelkerke, 1991) y (b) el porcentaje de casos clasificados correctamente por el modelo, también llamado eficiencia diagnóstica, que permite estimar hasta qué punto la variable predictora resulta de utilidad para estimar la variable criterio en el modelo propuesto. Dado que un requisito básico para la utilización de los modelos logísticos es que la variable dependiente sea dicotómica para su uso en los modelos logísticos, esta fue dicotomizada considerando bajas puntuaciones en dicho factor la obtención de un centil inferior a 25 mientras que altas puntuaciones un centil superior a 75.

3. Resultados

3.1. Diferencias en las variables percepción, comprensión y reparación emocional, en profesores con altas y bajas puntuaciones en agotamiento emocional

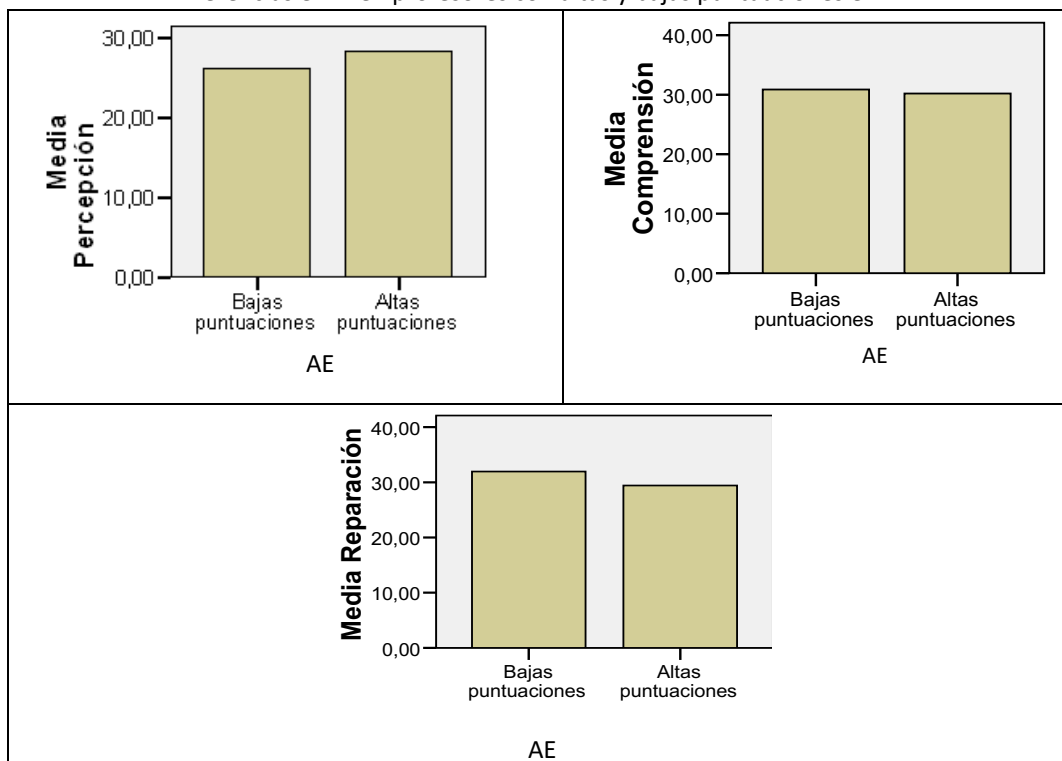
La Tabla 1 y la Figura 1 ofrecen las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base a las variables IE para profesores con altas y bajas puntuaciones en Agotamiento Emocional.

Las diferencias halladas resultaron estadísticamente significativas para Agotamiento Emocional dado que los profesores que tienen alta puntuación en esta variable manifestaron puntuaciones más altas que sus iguales con bajas puntuaciones en Percepción Emocional, mientras que para Reparación Emocional las diferencias fueron a la inversa, la magnitud de las diferencias fue pequeña en ambos casos. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en Comprensión Emocinal.

Tabla 1
Diferencias en Percepción, Comprensión y Reparación Emocional en profesores con altas y bajas puntuaciones en Agotamiento Emocional.

Variable	Prueba Levene		Bajas puntuaciones		Altas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Percepción	.05	.817	26.17	5.71	28.32	5.70	-4.44	562	<.001	.38
Comprensión	.39	.529	30.87	5.38	30.19	5.78	1.43	562	.151	-
Reparación	.31	.572	31.95	5.31	29.42	5.34	5.57	562	<.001	.47

Figura 1
Diferencias en IE en profesores con altas y bajas puntuaciones en AE



Nota: AE = Agotamiento emocional

3.2. Capacidad predictiva de las variables percepción, comprensión y reparación emocional sobre la variable agotamiento emocional

Los datos han permitido crear dos modelos de regresión logística a partir de los cuales se pueden hacer estimaciones correctas respecto a la probabilidad de presentar un alto Agotamiento Emocional considerando las puntuaciones del TMMS-24 (véase Tabla 2).

Tabla 2
Regresión logística binaria para la probabilidad del Agotamiento Emocional en función de las variables Percepción, Comprensión y Reparación Emocional.

Variable	AE		χ^2	R^2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Percepción	Clasificados Correctamente	57.8%	19.34	.04	.07	.02	18.60	.000	1.06	1.04-1.10
	Constante				-1.53	.42	13.20	.000	0.22	
Reparación	Clasificados Correctamente	59.6%	30.59	.071	-.090	.017	28.14	.000	.91	.88- .94
	Constante				3.01	.53	32.28	.000	20.35	

Nota: χ^2 = Chi cuadrado; R^2 = Cuadrado de Nagelkerke; B=Coficiente de regresión; E.T.=Error estándar; Wald= Prueba de Wald. p=probabilidad; OR=Odd ratio; I.C. = Intervalo de confianza al 95%; AE = Agotamiento Emocional

Como se observa en la Tabla 2, el modelo propuesto, permite hacer una estimación correcta para la variable Percepción Emocional en el 57.8% de los casos ($\chi^2=19.34$; $p<.001$). Estos datos permiten afirmar que esta variable puede ser considerada predictora del alto Agotamiento Emocional. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar alto Agotamiento Emocional es mayor, concretamente 1.06 por cada punto de aumento en la puntuación del factor Percepción Emocional. En relación con la variable Reparación Emocional, el modelo permite hacer una estimación del 59.6% de los casos ($\chi^2=30.59$; $p<.001$) por lo que los datos permiten afirmar que esta variable es también predictora del Agotamiento Emocional. Así una mayor puntuación en esta variable, predice un menor nivel de Agotamiento Emocional. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar altos niveles de Agotamiento Emocional es menor, específicamente .91 por cada punto de aumento en la puntuación del factor Reparación Emocional.

3.3. Diferencias en percepción, comprensión y reparación emocional en profesores con altas y bajas puntuaciones en realización personal

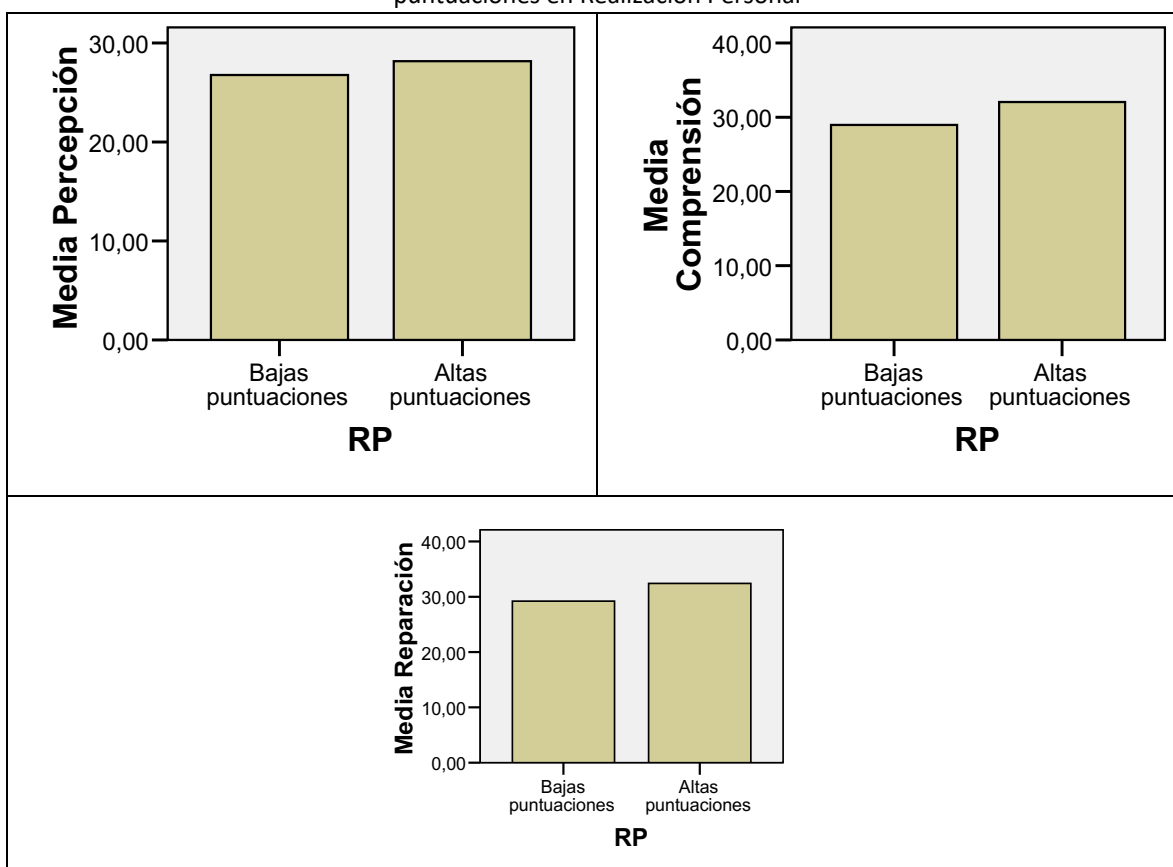
La Tabla 3 y Figura 2 ofrecen las medias y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base a las variables de la prueba TMMS-24, para profesores en altas y bajas puntuaciones en Realización Personal. Las diferencias halladas resultaron significativas para la Realización Personal dado que los profesores que tienen alta puntuación en Realización Personal manifestaron puntuaciones más altas en los niveles de Percepción, Comprensión y Reparación Emocional, siendo la magnitud de las diferencias media para Comprensión y Reparación Emocional y pequeña para Percepción Emocional.

Tabla 3
Diferencias en Percepción, Comprensión y Reparación en profesores con altas y bajas puntuaciones en Realización Personal

Variable	Prueba Levene		Bajas puntuaciones		Altas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	F	p	M	DE	M	DE	t	g.l.	p	d
Percepción	1.34	.246	26.76	5.40	28.16	5.91	-2.86	550	.004	.25
Comprensión	6.02	.014	28.96	5.82	32.03	4.93	-6.56	469.05	<.001	.58
Reparación	2.32	.128	29.19	5.50	32.41	4.88	-7.26	550	<.001	.62

Nota: RP = Realización Personal

Figura 2
Diferencias en IE en profesores con altas y bajas puntuaciones en Realización Personal



3.4. Capacidad predictiva de las variables percepción, comprensión y reparación emocional sobre la variable realización personal

La Tabla 4 muestra los pasos seguidos por los modelos en la introducción de las variables explicativas que han resultado significativas para la probabilidad de presentar alta Realización Personal (véase Tabla 4).

Tabla 4
Regresión logística binaria para la probabilidad de la alta Realización Personal
en función de las variables de la Percepción, Comprensión y Reparación Emocional

Variable	RP	%	χ^2	R2	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Percepción	Clasificados	56.7%	8.14	.20	.043	.015	8.005	.005	1.04	1.01-1.07
	Correctamente									
	Constante				-.93	.42	4.74	.03	.40	
Reparación	Clasificados	62.1%	49.9	.12	.12	.02	44.79	.000	1.13	1.08-1.16
	Correctamente									
Comprensión	Clasificados	65.6%	43.24	.1	.10	.02	38.01	.000	1.11	1.07-1.15
	Correctamente									
	Constante				-3.05	.54	31.64	.000	.47	

Nota χ^2 = Chi cuadrado; R2= Cuadrado de Nagelkerke; B=Coficiente de regresión; E.T.=Error estándar; Wald= Prueba de Wald. p=probabilidad; OR=Odd ratio; I.C. = Intervalo de confianza al 95%; RP = Realización Personal

Como se observa en la Tabla 4 el modelo propuesto, permite hacer una estimación correcta para la variable Percepción Emocional explicando un 56.7 % de los casos ($\chi^2 = 8.14$; $p < .001$). Estos datos permiten afirmar que esta variable puede ser considerada predictora de la alta Realización Personal. De tal forma que, a mayor puntuación en Percepción de emociones, mayor es la Realización Personal. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar Realización Personal es mayor concretamente 1.04 por cada punto de aumento del factor Percepción Emocional. En relación con la variable Reparación Emocional, el modelo permite hacer una estimación del 62.1% de los casos ($\chi^2 = 49.9$; $p < .001$), datos que permiten afirmar que esta variable es también predictora de la alta Realización Personal. Así una mayor puntuación en esta variable, predice un mayor nivel de Realización Personal. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar mayor Realización Personal es mayor, específicamente 1.13 por cada punto de aumento del factor Reparación Emocional. Por último, en cuanto a la variable Comprensión Emocional, el modelo permite hacer una estimación del 65.6% de los casos ($\chi^2 = 43.24$; $p < .001$) por tanto, los datos permiten afirmar que esta variable es también predictora de la alta Realización Personal. Así una mayor puntuación en esta variable, predice un mayor nivel de Realización Personal. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar mayor Realización Personal es mayor, específicamente 1.11 por cada punto de aumento del factor Reparación Emocional.

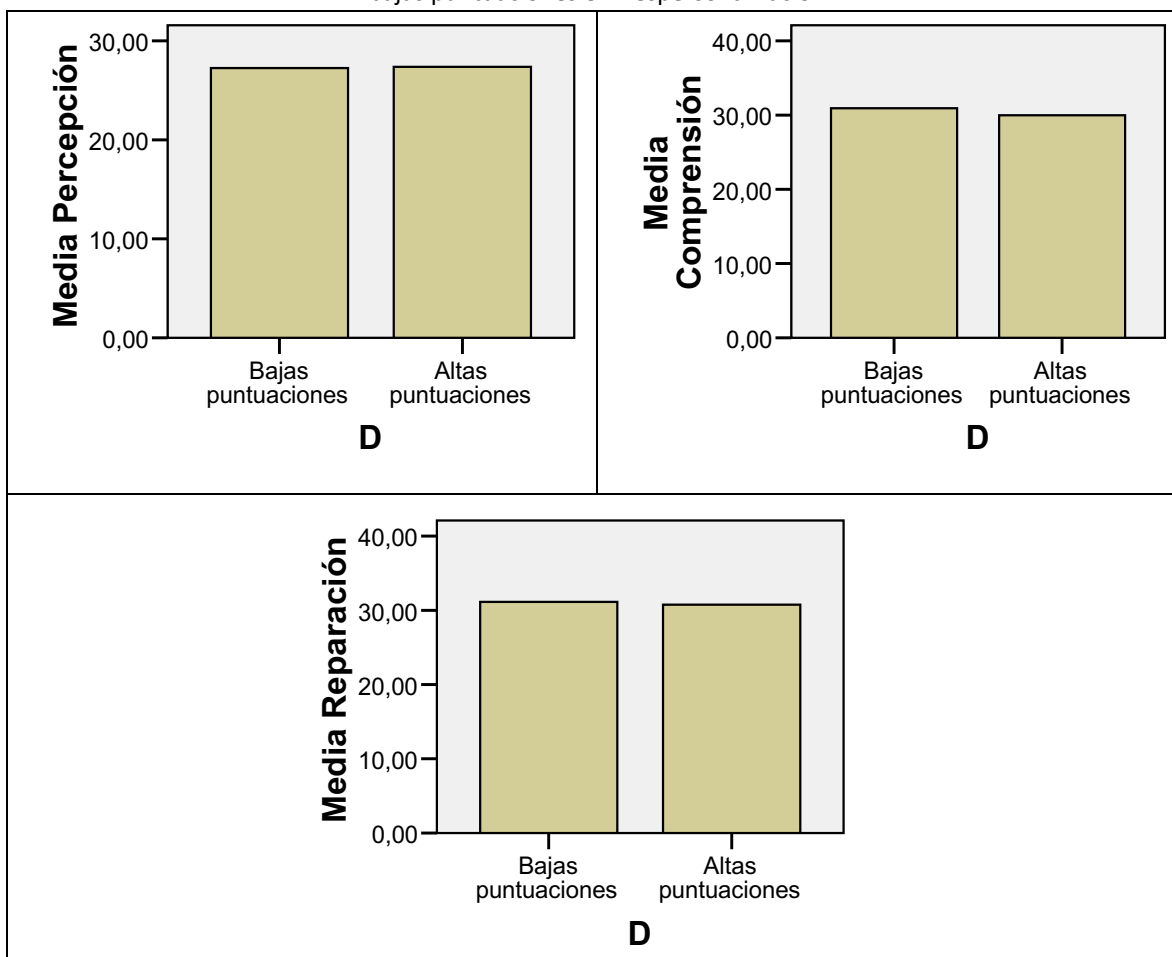
3.5. Diferencias en percepción, comprensión y reparación emocional en profesores con altas y bajas puntuaciones en despersonalización

La Tabla 5 y La Figura 3 ofrecen la media y diferencias estadísticamente significativas obtenidas en base a las variables de la prueba TMMS-24, para profesores en altas y bajas puntuaciones en Despersonalización. Las diferencias halladas resultaron significativas en Despersonalización solo para la variable Comprensión Emocional siendo significativamente más alta la puntuación en esta variable en el profesorado con bajas puntuaciones en Despersonalización, la magnitud de las diferencias fue pequeña.

Tabla 5
 Diferencias en Percepción, Comprensión y Reparación Emocional
 en profesores con altas y bajas puntuaciones en Despersonalización

Variable	Prueba Levene		Bajas puntuaciones		Altas puntuaciones		Significación estadística y magnitud diferencias			
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>t</i>	<i>g.l.</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
Percepción	3.76	.053	27.24	5.63	27.37	5.99	-.31	570	.754	-
Comprensión	.41	.523	30.92	5.63	29.97	5.79	2.38	570	.017	.18
Reparación	.42	.515	31.13	5.65	30.76	5.40	.96	580	.334	-

Figura 3
 Diferencias en IE en profesores con altas y bajas puntuaciones en Despersonalización



3.6. Capacidad predictiva de las variables de percepción, comprensión y reparación emocional sobre la variable despersonalización

Los datos han permitido crear un modelo de regresión logística a partir del cual se puede hacer estimaciones correctas respecto a la probabilidad de presentar una alta Despersonalización considerando las puntuaciones de las escalas de Percepción, Comprensión y Reparación Emocional percibida (véase Tabla 6).

Tabla 6
Regresión logística binaria para la probabilidad de la alta Despersonalización en función de las variables de Percepción, Comprensión y Reparación Emocional.

Variable		%	χ^2	R ²	B	E.T.	Wald	p	OR	I.C. 95%
Comprensión	Clasificados	56.7%	5.70	.009	-.03	.01	5.64	.018	.97	.94-.99
	Correctamente									
	Constante				1.01	.38	7.07	.008	2.75	

Nota. χ^2 = Chi cuadrado; R²= Cuadrado de Nagelkerke; B=Coefficiente de regresión; E.T.=Error estándar; Wald= Prueba de Wald. p=probabilidad; OR=Odd ratio; I.C. = Intervalo de confianza al 95%

Como se observa en la Tabla 6 el modelo propuesto, permite hacer una estimación correcta para la variable Comprensión Emocional en un 56.7% de los casos ($\chi^2 = 5.70$; $p < .001$). Estos datos permiten afirmar que esta variable puede ser considerada predictora de la Despersonalización, de tal forma que, a mayor puntuación en Comprensión Emocional, menor es la Despersonalización. Los componentes del modelo expresados por la *odd ratio* (OR) indican que la probabilidad de presentar alta Despersonalización es menor concretamente .97 por cada punto de aumento del factor Comprensión Emocional.

4. Conclusiones

Las conclusiones obtenidas en esta investigación se pueden dividir en dos grandes bloques, que hacen referencia a los objetivos planteados. Esto es, el análisis de la relación y de la capacidad predictiva entre factores de IE y variables de Burnout.

En cuanto a las diferencias en IE según las altas y bajas puntuaciones en Burnout, para el factor Agotamiento Emocional, se observa en nuestro estudio que los profesores que tienen alta puntuación en Agotamiento Emocional manifestaron puntuaciones más altas en los niveles de Percepción Emocional. Sin embargo, ocurre lo contrario en Reparación ya que los profesores que más puntuaron en Agotamiento Emocional, puntuaron menos en Reparación. Asimismo, no se encontraron diferencias significativas en Comprensión. Estos resultados confirman parcialmente la Hipótesis 1.1.

En el factor Realización Personal, aquellos profesores que puntuaron más en este factor, también obtuvieron puntuaciones más altas en Percepción, Comprensión y Reparación Emocional, lo que confirma nuestra Hipótesis 1.2.

Asimismo, por lo que respecta a la Despersonalización, quienes puntuaron menos en esta variable obtuvieron mayor puntuación en Comprensión Emocional. Estos datos son coincidentes e incrementan la evidencia científica de estudios como con los aportados por Martínez-Monteagudo et al. (2019) en el que aparece relacionada la habilidad para regular las emociones con los niveles de Agotamiento Emocional, Realización Personal y Despersonalización. No obstante, no se obtuvieron diferencias significativas entre los demás factores de la IE y la Despersonalización, lo que confirma parcialmente la Hipótesis 1.3.

Por otro lado, por lo que respecta al análisis de la capacidad predictiva de las variables Percepción, Comprensión y Reparación Emocional, sobre los factores de Burnout, se confirmaron las Hipótesis 2.1., 2.2. y 2.3 ya que las

variables Percepción, Comprensión y Reparación Emocional resultaron ser predictoras positivas de altos niveles de Agotamiento Emocional y Despersonalización y bajos niveles de Realización Personal.

A este respecto, cabe destacar que al aumentar la puntuación en estas dimensiones de la IE disminuye la probabilidad de presentar altos niveles de Burnout. Nuestro estudio coincide con un estudio realizado en Inglaterra con profesorado de secundaria (Brackett et al., Palomera, Mojsa y Salovey, 2010).

No obstante, en este sentido, cabe destacar algunas limitaciones del estudio. Por una parte, la muestra no debe generalizarse a otras culturas que las del estudio presente. Sería conveniente que otros estudios fueran replicados con objeto de corroborar si los hallazgos son similares en otros países. Asimismo, no han sido contempladas variables como el sexo de los participantes, por lo que futuros estudios también deberían considerar esta variable.

No obstante, y a pesar de las limitaciones del estudio, los análisis observados permiten detallar características concretas de la IE del profesorado no universitario español y su relación con las distintas variables del síndrome del Burnout. Es importante destacar la importancia de este último constructo debido a las repercusiones negativas que tiene en las emociones del profesorado y, en consecuencia sus habilidades y capacidad de regulación, lo que influye directamente en su alumnado (Martínez-Monteagudo et al., 2019; Maslach y Jackson, 1981). Es por ello la IE una de las habilidades básicas y necesarias en el profesorado, teniendo en cuenta las demandas y desafíos diarios con los que cuenta el cuerpo de maestros sea cual sea el nivel educativo en el que imparten (Extremera et al., 2010; Kyriacou, 2001). De ahí la necesidad de ampliar los estudios empíricos en este campo.

Referencias bibliográficas

- Bojórquez, C.I. y Moroyoqui, S.G. (2020). Relación entre inteligencia emocional percibida y ansiedad en estudiantes universitarios [Relationship between perceived emotional intelligence and anxiety in college students]. *Revista Espacios*, 41(13), 7-13.
- Boyatzis, R.E. (1982). *El gerente competente: un modelo para un desempeño efectivo*. John Wiley & Sons.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among british secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, 47(4), 406-417. doi: <https://doi.org/10.1002/pits.20478>
- Cohen, J. (1998). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Escamilla, M., Rodríguez, I. y González-Morales, M.G. (2009). El estrés como amenaza y como reto: un análisis de su relación. *Ciencia & Trabajo*, 32(11), 92-101.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010) Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 1 (16), 47-60.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. doi: <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Suriá, R., Lagos-SanMartín, N., González-Maciá, C., Aparisi, D. y Martínez-Monteagudo, M. C. (2015). Profiles of emotional intelligence and learning strategies in a sample of Chilean students. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 437–455. doi: <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0254-9>

- Goleman, D. (2014). *Liderazgo. El poder de la inteligencia emocional*. B de books.
- Gottlieb, G. y Halpern, C.T. (2002). A relational view of causality in normal and abnormal development. *Development and Psychopathology*, 14(3), 421-435.
- Inglés, C.J., Martínez-Monteagudo, M.C., Pérez-Fuentes, M.C., García-Fernández, J.M., Molero, M.M., Suriá-Martínez, R. y Gázquez, J.J. (2017). Emotional intelligence profiles and learning strategies in secondary school students. *Educational Psychology*, 37(2), 237-248. doi: <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1156057>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35. doi: <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lima, J.C.P, Souza, L.L., Lima, M.L.T., Oilveira, M.M.G, Oliveira, H.R. y Coutinho, J.G. (2019). Relação interpessoal, inteligência emocional: impacto ou influência no processo ensino aprendizagem na visão docente [Interpersonal relationship, emotional intelligence: impact or influence on the learning process in the teacher vision]. *Revista Espacios*, 41(11), 13-25.
- Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113. doi: <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Martínez-González, A. E., Piqueras, J. A. e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés [The relationships between emotional intelligence and coping strategies in the face of stress]. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14(37), 1-24.
- Martínez-Monteagudo, M.C., Inglés, C.J., Granados L., Aparisi, D. García-Fernández, J.M. (2019) Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61. doi: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp.3-34). New York: Harper Collins.
- Morales-González, R.M. y Almenar-Ibarra, N. (2016). Inteligencia emocional en educación. *Revista Complutense de Educación*, 27(2), 887-888. doi: https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n2.52196
- Nagelkerke, N.J.D. (1991). A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78(3), 691-692. doi: <https://doi.org/10.1093/biomet/78.3.691>
- Piqueras-Rodríguez, J.A., Ramos-Linares, V., Martínez-González, A.E. y Oblitas-Guadalupe, L.A. (2009). Emociones negativas y su impacto en la salud mental y física. *Suma Psicológica*, 16(2), 85-112.
- Salazar-Gómez, E y Tobón, S. (2018) Análisis documental del proceso de formación docente acorde con la sociedad del conocimiento [Documentary analysis of the training process of teachers according to the knowledge society]. *Revista Espacios*, 39(53), 17-30.
- Smith, R.E. (1986). Toward a cognitive-affective model of athletic burnout. *Journal of Sport Psychology*, 8(1), 36-50. doi: <https://doi.org/10.1123/jsp.8.1.36>
- Wheaton, B. (1997). The nature of chronic stress. En B.H. Gottlieb (ed.), *Coping with chronic stress* (pp. 43-73). Springer: Boston, MA.