
Inteligencia emocional y síndrome de burnout en el profesorado de Secundaria

Emotional intelligence and burnout syndrome in secondary school teachers

ALMUDENA ANDREU MOÑINO

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo, 30100, Murcia (España)
almudena.andreum@um.es
<https://orcid.org/0000-0001-5916-3646>

JUAN PEDRO MARTÍNEZ RAMÓN

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad de Murcia
Campus de Espinardo, 30100, Murcia (España)
juanpedromartinezramon@um.es
<https://orcid.org/0000-0003-1770-6598>

Resumen: La inteligencia emocional y el síndrome de burnout en los docentes influyen en la calidad de la educación y en el desarrollo integral del alumnado. Esta investigación perseguía describir estos dos factores y la relación entre ambos en el profesorado de Secundaria. Se utilizó un diseño de investigación transversal con $N= 259$ docentes, a quienes fueron administrados el Inventario de Burnout de Maslach y la Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones. Los resultados arro-

jaron niveles medios en sintomatología de burnout y de inteligencia emocional, si bien un tercio presentó altos niveles de agotamiento y cinismo. Además, se halló una relación negativa entre la atención emocional y el agotamiento. Estos hallazgos permiten diseñar intervenciones que potencien la inteligencia emocional y reduzcan el burnout.

Palabras clave: Agotamiento, Atención a las emociones, Estrés, Profesorado.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO

Andreu Moñino, A. y Martínez Ramón, J. P. (2024). Inteligencia emocional y síndrome de burnout en el profesorado de Secundaria. *Estudios sobre Educación*, 46, 195-217. DOI: <https://doi.org/10.15581/004.46.009>

Abstract: Emotional intelligence and burnout syndrome among teachers influence the quality of education and the comprehensive development of students. This research sought to describe these two factors and the relationship between them, in Secondary school teachers. A cross-sectional research design was improved with $N= 259$ teachers who were administered the Maslach Burnout Inventory (MBI) and the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). The results showed

medium levels of burnout symptoms and emotional intelligence, although a third presented high levels of exhaustion and cynicism. In addition, a negative relationship was found between emotional attention and exhaustion. These results allow designing enhancing emotional intelligence and reducing burnout.

Keywords: Exhaustion, Attention to emotions, Stress, Teachers.

INTRODUCCIÓN

Síndrome de burnout

El síndrome de burnout, definido por Freudenberger en 1974, se puede entender hoy en día como una reacción humana ante un estresor laboral prolongado en el tiempo (Maslach y Leiter, 2016), y tres son las dimensiones que lo componen (Maslach y Jackson, 1986): (1) agotamiento emocional, es decir, sentirse exhausto e incapaz de hacer frente a las demandas del entorno; (2) despersonalización o cinismo, de manera que el profesional se muestra más insensible a los demás y desarrolla mecanismos de defensa para protegerse provocando así un distanciamiento; y (3) baja realización personal o baja eficacia profesional, esto es, sentimientos de incompetencia y fracaso al no alcanzar las metas laborales. Las consecuencias de sufrir este síndrome se han relacionado con problemas físicos (hipercolesterolemia, diabetes tipo II, trastornos cardiovasculares, fatiga, migrañas, problemas gastrointestinales y respiratorios), psicológicos (insomnio, síntomas depresivos, hospitalización por trastornos mentales) y ocupacionales (insatisfacción con el trabajo o absentismo, por citar algunos ejemplos) (Martínez *et al.*, 2020).

Diversos autores han constatado que las profesiones más vulnerables a padecer este síndrome son aquellas en las que predomina el aspecto social o asistencial (Figueiredo-Ferraz *et al.*, 2012; Jones *et al.*, 2022; Méndez *et al.*, 2011; Ortega y López, 2004; Rodríguez-Nogueira *et al.*, 2022; Ruhmel *et al.*, 2022), y que los docentes son una de las poblaciones de mayor riesgo, ya que se enfrentan diariamente a un trabajo que requiere alta implicación emocional (Extremera *et al.*, 2010; Malander, 2019; Özer y Beycioglu, 2010). Cuando dichas demandas son más elevadas que los recursos con los que cuenta el individuo o la organización en la que trabaja, y dicha situación se prolonga, se favorece el desarrollo de trastornos y síntomas asociados al estrés laboral (Martínez-Monteaagudo *et al.*, 2019). El meta-análisis de

García-Carmona *et al.* (2019) confirmó que existe una gran proporción de profesorado de secundaria que presenta altos niveles de burnout: alrededor de uno de cada tres docentes muestra altos niveles de agotamiento emocional y de cinismo, y casi uno de cada dos presenta bajos niveles de realización personal.

En relación con lo anterior, existe un modelo explicativo del síndrome de burnout, *the job demands-resources (JD-R) model* (Demerouti *et al.*, 2001), que propone que el estrés y el burnout se predicen mediante las demandas ambientales y las estrategias disponibles, asumiendo que el burnout aparece cuando una persona siente que las demandas exceden sus recursos (Bakker y Demerouti, 2007). Resulta complejo delimitar cuáles son las demandas laborales y los recursos con los que cuenta el profesorado. Algunas de las demandas provienen de las funciones expuestas en el artículo 91 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación modificada por LOMLOE. No obstante, es cierto que la realidad dentro de las aulas se ve influida por múltiples factores. Según Calvete y Villa (1999) y Álvarez *et al.* (2010), algunos de los factores considerados estresantes por el profesorado de enseñanza secundaria son: la falta de disciplina en el aula, la sobrecarga laboral, el excesivo número de estudiantes por clase, los plazos de entrega de tareas reducidos y las modificaciones frecuentes en la normativa educativa. Los recursos, por su parte, son aquellos aspectos que aminoran las demandas, así como los costes con los que estas se asocian (Maslach, 2009). Un tipo de recursos que se caracteriza por su carácter psicológico son los personales. El presente estudio analiza la relación entre uno de esos recursos personales y el burnout: la inteligencia emocional.

Inteligencia emocional

La experiencia de burnout viene determinada no por la situación en sí, sino por la evaluación que hace la persona sobre la situación (Martínez-Monteagudo *et al.*, 2019). Ante una situación objetivamente estresante, el profesorado puede hacer una evaluación negativa y desencadenar así una respuesta de estrés. En este sentido, los recursos personales docentes son un aspecto clave en sus niveles de estrés (Harmsen *et al.*, 2018; Lambert *et al.*, 2009).

Dentro de estos recursos se encuentra la inteligencia emocional (IE), una variable que ayuda a prevenir el estrés laboral (Cejudo y López-Delgado, 2017; Extremera *et al.*, 2010; Puertas *et al.*, 2018; Sánchez-Gómez, 2020). Parece ser que el profesorado con altas habilidades en la gestión de emociones hace frente con mayor facilidad a situaciones estresantes, por lo tanto, tiene menos riesgo de sufrir consecuencias negativas derivadas de dichos escenarios. Cabe señalar que la inteligencia emocional es un término que se puede estudiar bajo distintos enfoques. Por

un lado, los modelos mixtos (Bar-On, 1997; Goleman, 1998) entienden la inteligencia emocional como un constructo estable que forma parte de la personalidad y que se asocia a la puesta en escena de determinadas estrategias estables (García Fernández-Abascal, 2013). Por otro lado, los modelos de habilidades sostienen que la inteligencia emocional es la capacidad para usar adaptativamente las emociones, es capaz de expresar sus emociones adecuadamente, y además interpretar las de los demás (Mayer *et al.*, 2000; Mayer y Salovey, 1997). Un aspecto clave es la capacidad que tienen las competencias emocionales para modificarse con el tiempo y la experiencia (Martínez-Saura *et al.*, 2020), lo cual es un indicador de la utilidad de instruir en ellas al profesorado.

En el área educativa, tradicionalmente se han puesto en marcha tres métodos de evaluación de este constructo (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004): (1) autoinformes o cuestionarios valorados cuantitativamente; (2) observación externa; y (3) medidas de ejecución en inteligencia emocional. Actualmente los autoinformes se administran con asiduidad, ya que requieren de una baja inversión temporal y económica, además de que su administración resulta sencilla. Entre los autoinformes de inteligencia emocional más conocidos se encuentran el *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) de Salovey *et al.* (1995), adaptado al contexto español por Fernández-Berrocal *et al.* (2004), que mide tres dimensiones de la inteligencia emocional, a saber: reparación de las emociones, claridad emocional y atención a los sentimientos. Además, es el cuestionario más utilizado en la investigación a nivel nacional (57,1%) (Aguayo-Muela y Aguilar-Luzón, 2017).

En cuanto al nivel de competencia emocional que presenta el profesorado, Torrijos *et al.* (2018) y Bisquerra y García-Navarro (2018) exponen que la educación emocional es una garantía de calidad dentro del sistema educativo y de los planes de formación inicial del profesorado. Por ello, la presente investigación se centra en conocer los niveles de inteligencia emocional y burnout en el profesorado de Secundaria. Asimismo, pretende analizar la existencia de una relación entre las diversas dimensiones que componen la inteligencia emocional y el síndrome de burnout. Este análisis puede dar pistas acerca de si es necesaria la intervención en alguno de estos aspectos con el fin de conseguir una educación de calidad, de modo que este estudio constituye el paso previo a la implementación de programas en materia de inteligencia emocional.

Objetivos e hipótesis

El objetivo general del presente trabajo empírico fue analizar las dimensiones de burnout y de inteligencia emocional del profesorado de Secundaria de la Región de

Murcia. Este objetivo se desglosó en los siguientes objetivos específicos: (1) analizar los niveles del profesorado en las dimensiones de inteligencia emocional percibida; (2) estudiar los niveles en las dimensiones de burnout docente; (3) examinar si las dimensiones de inteligencia emocional percibida se relacionan con las dimensiones del burnout; y (4) comprobar si el agotamiento emocional, el cinismo y la eficacia profesional difieren en función de las dimensiones de inteligencia emocional percibida. Dichos objetivos responden a la siguiente cuestión de investigación: ¿Cómo se relacionan los niveles en las dimensiones de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación) con las dimensiones del síndrome de burnout (agotamiento, cinismo y eficacia) en el profesorado de la Región de Murcia?

Las hipótesis planteadas fueron las siguientes: (h1) se esperaba hallar niveles bajos en inteligencia emocional en el profesorado de Secundaria; (h2) se esperaba encontrar profesorado con altos niveles de agotamiento emocional y cinismo y baja eficacia profesional; (h3) se hipotetizaba que las dimensiones de inteligencia emocional tales como claridad y reparación correlacionarán negativamente con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo; y (h4) se esperaba hallar diferencias significativas en las dimensiones de burnout en función de las dimensiones de inteligencia emocional percibida; el nivel de agotamiento, cinismo y eficacia profesional dependerán del nivel de inteligencia emocional percibida.

MÉTODO

Diseño

La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo y consistió en un estudio empírico no experimental, de corte transversal y diseño *ex post facto*.

Participantes

La población objeto de estudio fueron todos los docentes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Formación Profesional (FP) de la Región de Murcia (España), inclusive los miembros del Departamento de Orientación. El muestreo fue no probabilístico deliberado, ya que la encuesta se envió por correo electrónico a todos los centros educativos con ESO y/o FP de la Región ($N= 241$ centros) junto con la información del estudio, en la que se describía su finalidad. El número de docentes que accedieron a la encuesta fue de 455; finalmente, el tamaño de la muestra participante y de la real fue de $N= 259$ docentes (56,9% participación). El tamaño requerido para una población con distribución no normal y un nivel

de confianza de 95% (ver Análisis de datos) fue de 229 participantes, y se superó este umbral con 30 participantes más (calculado con http://humanidades.cchs.csic.es/cchs/web_UAE/muestreo/nvnc.html). Los datos perdidos (*missing data*) fueron desechados. En cuanto al tamaño de la muestra y el análisis de la potencia estadística, partiendo de los últimos datos publicados por el Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM, 2022), el universo de docentes en ESO, Bachillerato y FP era de 6.580, lo cual arrojó un margen de error del 5,97% y un nivel de confianza del 95%. Por otro lado, la muestra estuvo compuesta por 66,8% mujeres y 33,2% hombres. La media de edad se situó en 45,6 años ($DT = 9,0$). En cuanto a los años de experiencia, la mayoría se situó entre 11 y 30 años de experiencia (54%), seguido de aquellos con menos de 10 años de experiencia (33,2%), y solo el 12,8% de los participantes contaban con más de 31 años. Respecto a la distribución por departamentos, el 81,9% pertenecía a Departamentos Didácticos, mientras que el 18,1% formaba parte del Departamento de Orientación.

Instrumentos

Para la recogida de datos se utilizó una encuesta elaborada con <https://encuestas.um.es/>. Los instrumentos de medida incluidos en ella fueron los siguientes:

– *Cuestionario ad hoc de datos sociodemográficos*. Se recogieron las variables sexo (hombre, mujer), edad (años), años de experiencia (menos de 10, entre 11 y 20, entre 21 y 30, más de 31), especialidad (respuesta abierta), titulación (respuesta abierta), tipo de centro (público, privado y concertado), número de alumnas/os atendidas/os (respuesta abierta), curso en el que tenían mayor carga lectiva (1º ESO, 2º ESO, 3º ESO, 4º ESO, 1º Bachillerato, 2º Bachillerato, Ciclos Formativos, Sin horas de docencia, Otros), tutoría (sí, no). A nivel exploratorio se añadió la variable efectos en la salud mental por COVID-19 (referente a si había percibido algún efecto sobre la salud mental tras la pandemia).

– *Escala para la Evaluación de la Expresión, Manejo y Reconocimiento de Emociones (Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24)*. Esta escala fue adaptada por Fernández-Berrocal *et al.* (2004) y estaba compuesta por 24 ítems que evaluaban tres dimensiones diferentes: atención a los sentimientos (compuesta por los ítems del 1 al 8), claridad emocional (representada por los ítems del 9 al 16) y reparación de las emociones (valorada a través de los ítems del 17 al 24). Se trató de una escala tipo Likert cuyas opciones de respuesta eran cinco, en la que se debía indicar el grado de acuerdo con las afirmaciones (1= nada de acuerdo, 2= algo de acuerdo, 3= bastante de acuerdo, 4= muy de acuerdo, 5= totalmente de acuerdo). En función de las puntuaciones obtenidas, las dimensiones de atención, claridad y reparación se podían clasificar en

los siguientes niveles (*debe mejorar, adecuada, excelente*). Para conocer la puntuación en cada dimensión se realizó un sumatorio de los ítems de cada dimensión y se aplicaron los puntos de corte del cuestionario. La fiabilidad de esta escala era adecuada tanto en el estudio original de Fernández-Berrocal *et al.* (2004) como en el actual. Fernández-Berrocal *et al.* (2004) hallaron un alfa de Cronbach de ,90 (atención y claridad) y un alfa de Cronbach de ,86 (reparación). En el presente estudio, el alfa de Cronbach tomó los mismos valores, excepto en claridad, que arrojó un valor α de ,91.

– *Inventario de Burnout de Maslach (Maslach Burnout Inventory - General Survey, MBI-GS)* (Schaufeli *et al.*, 1996). Este instrumento se ha utilizado en el 91% de los estudios de burnout entre los años 1993 y 2017, según el meta-análisis de García-Carmona *et al.* (2019). En el presente estudio se utilizó concretamente la versión adaptada al castellano de Salanova *et al.* (2000). Consistió en una escala tipo Likert de 15 ítems, cada uno de ellos con 7 opciones de respuesta. La persona participante debía indicar la frecuencia con la que experimentaba cada situación desde 0 (nunca) a 6 (todos los días). Al igual que la escala anterior, esta se dividía en tres dimensiones: agotamiento emocional (valorada a través de los ítems del 1 al 4 y 6), cinismo/despersonalización (compuesta por los ítems 8, 9, 13 y 14) y eficacia profesional/realización personal (ítems 5, 7, 10, 11, 12 y 15). Para esta investigación se colapsaron los niveles muy bajo y bajo, medio-bajo y medio-alto, y alto-muy alto a fin de contar con tres niveles. Para la evaluación se realizó un sumatorio de los ítems de cada dimensión y se dividió por el número de ítems. Bresó *et al.* (2007) hallaron una consistencia interna adecuada en las tres dimensiones (agotamiento: alfa de Cronbach = ,87; cinismo: alfa de Cronbach = ,85; eficacia profesional: alfa de Cronbach = ,78). En el presente estudio los valores de alfa en las dimensiones de agotamiento, cinismo y eficacia profesional fueron ,92, ,89 y ,74, respectivamente.

Procedimiento

En cuanto al procedimiento, se envió un correo electrónico con la información del objetivo de la investigación al profesorado de los centros educativos de secundaria de la Región de Murcia en el que se le invitaba a participar. Una vez obtenido el consentimiento informado de todas las personas interesadas, estas cumplimentaron la encuesta. La investigación se llevó a cabo en el año 2022. En todo el proceso, la participación fue voluntaria, anónima y confidencial, y se siguieron los criterios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki. El estudio fue aprobado por una Comisión Ética de la Universidad Murcia (ID: 3749/2022).

Análisis de datos

Se llevó a cabo un análisis descriptivo e inferencial. Para el análisis descriptivo de las variables se calcularon los principales estadísticos descriptivos de dispersión y tendencia central, así como un análisis de frecuencias en el que se obtuvieron porcentajes. También se realizaron correlaciones entre variables, y se usó Spearman como coeficiente en aras de analizar la asociación estadística entre los rangos de dos variables, incluyendo su fuerza (de 0 a 1) y dirección (positiva o negativa). Dado que los datos de las variables dependientes no cumplieron el supuesto de normalidad (Shapiro-Wilk, $p < ,05$) se utilizó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis para analizar diferencias significativas entre los diferentes niveles de inteligencia emocional (*debe mejorar*, *adecuado*, *excelente*) en cada una de las dimensiones sobre las dimensiones de burnout. Dicha prueba puede aplicarse con diversos tamaños de muestras, incluso aquellas consideradas pequeñas, abarcando diversas situaciones, y sirve para analizar si ciertos datos pertenecen a una población determinada. La prueba inferencial de comparación post-hoc de Dunn también es una prueba no paramétrica que sirve para escrudinar dónde se encuentran las diferencias y se utilizó para confrontar pares de niveles de atención (bajo-medio, bajo-alto y medio-alto). Los análisis se realizaron asumiendo un nivel de confianza del 95%. Se utilizó el paquete estadístico JASP 0.16.1 (JASP Team, 2022).

Para calcular los tamaños del efecto en las pruebas inferenciales no paramétricas (Kruskal-Wallis y post-hoc de Dunn's), se utilizó Psychometrica (Lenhard y Lenhard, 2016), un programa estadístico en línea de acceso libre (https://www.psychometrica.de/effect_size.html). El estadístico utilizado es eta cuadrado (η^2), utilizado cuando hay más de dos grupos independientes. La interpretación de los diferentes tamaños del efecto se hizo siguiendo el criterio de Cohen (1988): valores de η^2 por debajo de ,010 se traducen en efecto nulo; entre ,010 y ,039 indican un efecto pequeño; entre 0,06 y ,11 significan que el efecto es medio; y a partir de ,14 indican que el efecto es grande.

RESULTADOS

Niveles en inteligencia emocional

Con el fin de obtener una visión global acerca del nivel de inteligencia emocional percibida en los docentes se hizo un análisis descriptivo de esta variable ordinal (se clasificó en niveles 1= *debe mejorar*, 2= *adecuado*, 3= *excelente*). Por un lado, los estadísticos descriptivos mostraron que la media del nivel de atención a los sentimientos fue de 1,77, la media de claridad emocional fue de 2,05 y la media de

reparación de las emociones fue de 2,06. Por lo general, el profesorado presentó un adecuado nivel de inteligencia emocional excepto en la dimensión de atención a los sentimientos, ya que el valor de la media se correspondía con el nivel *debe mejorar*. En cuanto a la dispersión, la desviación típica de las dimensiones osciló entre 0,56 y 0,61. Por otro lado, se hizo un análisis de frecuencias y se calculó el porcentaje de docentes que había en cada nivel de las dimensiones de inteligencia emocional (atención, claridad y reparación). El profesorado del presente estudio se distribuyó de la siguiente forma: la atención emocional (Figura 1) fue adecuada en un 57,9% de los participantes, debía mejorar en el 32,4% y era demasiado alta en un 9,7%. Respecto a la segunda dimensión (Figura 2), presentaron niveles adecuados de claridad el 62,5% de las personas participantes, debía mejorar correspondía a un 16,2% y era excelente en un 21,3%. La reparación (Figura 3) era adecuada en el 68,0%, debía mejorar el 13,1% y fue excelente en el 18,9% de la muestra.

Figura 1. Nivel de atención a los sentimientos

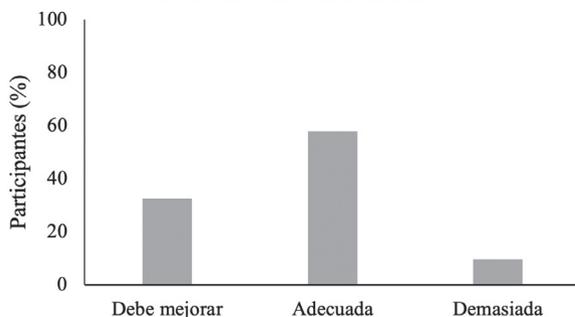


Figura 2. Nivel de claridad emocional

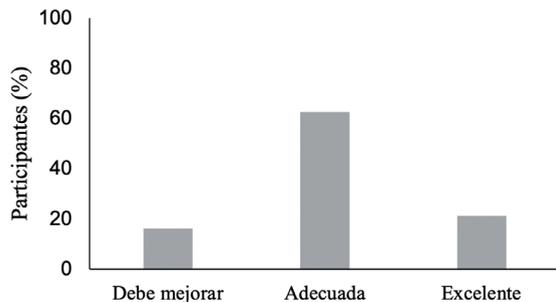
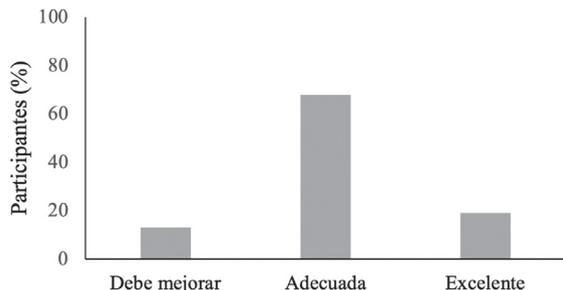


Figura 3. Nivel de reparación de las emociones

Niveles en las dimensiones del síndrome de burnout

El objetivo de este análisis fue describir los niveles de burnout en el profesorado (1= *bajo*, 2= *medio*, 3= *alto*). La media que presentaron las/os docentes en la dimensión de agotamiento fue de 2,32, en cinismo fue de 2,17 y en eficacia profesional fue de 2,36. En términos generales, las tres dimensiones presentaron niveles medios. Cabe recordar que para sufrir el síndrome de burnout, agotamiento y cinismo debían ser altos, y la eficacia profesional debía ser baja. La desviación típica de los datos en estas tres dimensiones se situó entre 0,69 y 0,75. Respecto al análisis de frecuencias, el agotamiento emocional (Figura 4) fue bajo en el 17% de los docentes, medio en el 34,4% y alto en el 48,6%. El cinismo (Figura 5) presentó un nivel bajo en el 20,1%, medio en el 42,8% y alto en el 31,1%. Por último, la eficacia profesional (Figura 6) fue baja en el 12%, media en el 40,1% y alta en el 47,9%. Nadie cumplió los tres requisitos (alto agotamiento, alto cinismo y baja eficacia) para padecer el síndrome de burnout.

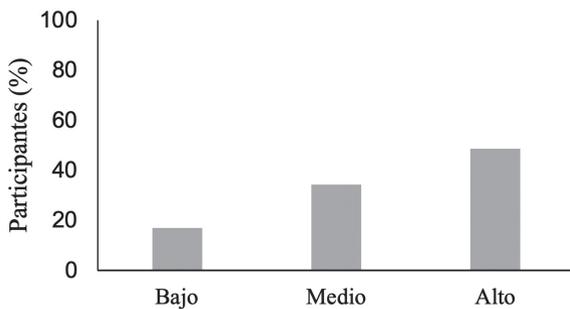
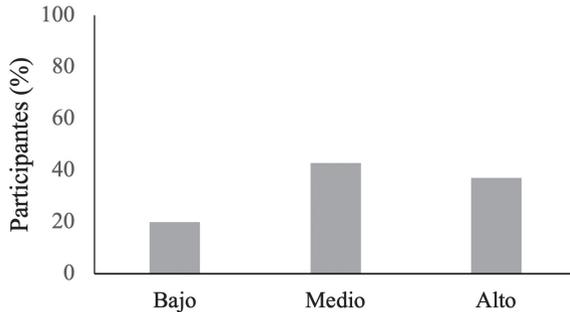
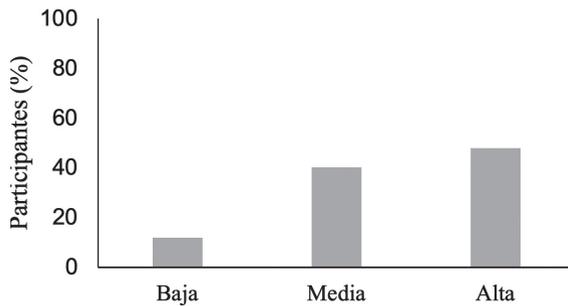
Figura 4. Nivel de agotamiento emocional

Figura 5. Nivel de cinismo**Figura 6. Nivel de eficacia profesional**

*Relación entre las dimensiones de inteligencia emocional percibida
y las dimensiones de burnout*

Para estudiar la relación de las dimensiones de inteligencia emocional con las del burnout se hizo un análisis de correlación con el coeficiente rho de Spearman (r_s), ya que estas dimensiones se dividían en niveles y eran, por tanto, variables ordinales. La única dimensión de inteligencia emocional que correlacionó significativamente con todas las dimensiones del burnout (agotamiento, cinismo y eficacia profesional) fue la atención a los sentimientos. Así pues, la relación entre atención y agotamiento fue directa y moderada ($r_s = ,403$, $p < ,001$), al igual que la relación entre atención y eficacia profesional ($r_s = ,342$, $p < ,001$), mientras que la relación entre atención y cinismo fue directa y débil ($r_s = ,142$, $p = ,022$). Estos resultados (Tabla 1) indicaron que, a mayor nivel de atención de los sentimientos, mayor nivel de agotamiento, cinismo y eficacia profesional. El resto de las correlaciones entre las dimensiones de inteligencia emocional y las de burnout no resultaron significativas.

Tabla 1. Correlaciones de Spearman entre las dimensiones de inteligencia emocional y burnout

VARIABLE		1	2	3	4	5	6
1. Atención	r_s	—					
	p	—					
2. Claridad	r_s	,372	—				
	p	<,001	—				
3. Reparación	r_s	,387	,796	—			
	p	<,001	<,001	—			
4. Agotamiento	r_s	,403	-,013	-,073	—		
	p	<,001	0,836	0,242	—		
5. Cinismo	r_s	,142	-,032	-,039	,561	—	
	p	0,022	0,608	0,536	<,001	—	
6. Eficacia	r_s	,342	-,069	-,084	,948	,606	—
	p	<,001	0,267	0,180	<,001	<,001	—

Nota. 1: Atención; 2: Claridad; 3: Reparación; 4: Agotamiento; 5: Cinismo; 6 Eficacia; r_s = Coeficiente de Spearman; p = Valor de p (significación estadística).

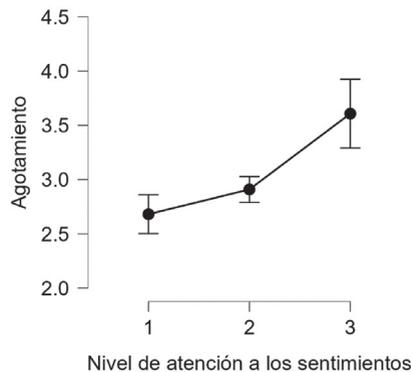
Agotamiento emocional, cinismo y eficacia profesional en función de las dimensiones de inteligencia emocional percibida

Para comprobar si existían diferencias significativas en agotamiento emocional, cinismo y eficacia profesional según el nivel de inteligencia emocional percibida se realizó la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis con cada una de las dimensiones. Puesto que tanto la inteligencia emocional como el burnout se componían de tres dimensiones, se hizo necesario realizar nueve pruebas Kruskal-Wallis con el fin de obtener todas las combinaciones posibles. Los resultados arrojaron diferencias significativas únicamente en agotamiento en función de los niveles de atención a los sentimientos (Kruskal-Wallis test (2) = 6,9, $p = ,03$, $\eta^2 = ,019$).

Se realizaron comparaciones *post-hoc* con la prueba paramétrica de Dunn's y sus respectivas correcciones por comparaciones múltiples (Bonferroni y Holm), y se hallaron diferencias significativas entre el nivel 1 y 3 (Tabla 2, Figura 7), es decir, entre el nivel bajo y el nivel alto de atención ($z = -2,61$, $p = ,005$, $\eta^2 = ,026$). Entre el nivel 2 y 3 la diferencia fue significativa ($z = -1,944$, $p = ,026$, $\eta^2 = ,015$), pero dejó de serlo con las correcciones ($p_{\text{bonf}} = ,78$), aunque con Holm podría considerarse marginalmente significativa ($p_{\text{holm}} = ,52$).

Tabla 2. Comparaciones post-hoc de Dunn's (niveles de atención a los sentimientos)

COMPARACIÓN ENTRE NIVELES DE ATENCIÓN	z	W_i	W_j	p	P_{bonf}	P_{holm}
Bajo – Medio	-1,281	118,137	131,203	,100	,300	,100
Bajo – Alto	-2.610	118,137	162,640	,005	,014	,014
Medio – Alto	-1.944	131,203	162,640	,026	,078	,052

Figura 7. Diferencias significativas en agotamiento entre los niveles bajo y alto de atención a los sentimientos

DISCUSIÓN

El propósito de este estudio fue obtener una visión global del síndrome de burnout y la inteligencia emocional percibida en el profesorado de Secundaria de la Región de Murcia. Con relación a la primera hipótesis (h1), a nivel descriptivo la mayoría de las/os docentes que habían participado en el estudio presentaron niveles adecuados de inteligencia emocional en las tres dimensiones (atención, claridad y reparación). En contraposición a este resultado, la revisión de Puertas *et al.* (2018) indicaba que un tercio de docentes de Secundaria presentarían una baja inteligencia emocional. Además, teniendo en cuenta la escasa formación en inteligencia emocional que recibía el profesorado antes de su práctica profesional, tal y como plantea Palomera *et al.* (2008), este resultado está en contra de lo esperado, de modo que no se confirma la hipótesis de que este colectivo profesional presentaría bajos niveles de inteligencia emocional. No obstante, cabe señalar que la atención ha resultado ser una dimensión susceptible de mejorar, ya que un tercio de las/os participantes presentaron un nivel bajo.

En cuanto a la segunda hipótesis (h2), que hace referencia al síndrome de burnout, los resultados llevaron a concluir que ninguno de los participantes lo sufría. Analizando sus dimensiones por separado, presentaban niveles medios de agotamiento, cinismo y eficacia, por lo que no se cumple la hipótesis planteada. Merecen especial atención las dos primeras dimensiones, ya que más de un tercio de las/os participantes presentaron alto agotamiento y despersonalización, que son indicadores de burnout. García-Carmona *et al.* (2019) hallaron en su meta-análisis una proporción similar de alto agotamiento emocional y cinismo. No obstante, la mayoría de docentes de este estudio presentó una alta eficacia, en oposición a los resultados de García-Carmona *et al.* (2019) y Malander (2019). Teniendo en cuenta que el síndrome de burnout se caracterizaba por alto agotamiento, alto cinismo y baja eficacia, este resultado en eficacia ha determinado en gran medida que ningún participante presentara síndrome de burnout.

En el nivel inferencial, y con relación a la tercera hipótesis (h3), la única dimensión de inteligencia emocional que correlacionó significativamente con las tres dimensiones de burnout fue la atención, por lo que la hipótesis planteada se cumplió parcialmente. A mayor nivel de atención, mayores niveles de agotamiento y cinismo. Este resultado, contrario al que hallaron Schoeps *et al.* (2021), lleva a cuestionarse cuál es la explicación por la cual un alto nivel de atención se relaciona con elevados niveles de agotamiento y cinismo; en este sentido, un posible escenario es aquel en el cual una excesiva atención a los sentimientos provoque agotamiento, y este, a su vez, repercuta en el cinismo. Martínez (2015) expuso que el cinismo era la reacción al agotamiento, de modo que su explicación se considera coherente con este resultado. Por otro lado, resultó paradójico que un alto nivel de atención sugiriera un peor afrontamiento del estrés; sin embargo, Martínez-Monteaagudo *et al.* (2019) han sostenido la existencia de una función de U invertida entre la atención y el bienestar. La atención a los sentimientos era beneficiosa en la medida en que servía para detectar emociones para una posterior comprensión y regulación. Mientras que un bajo nivel de atención podría llevar a una dificultad para detectar y regular las emociones, un excesivo nivel de atención podría dar lugar a un estado de vigilancia constante que perjudicaría el estado afectivo (Swinkels y Giuliano, 1995). Además, estudios como el de Kulikowska y Pokorski (2008) y el de Saklofske *et al.* (2007) han sugerido que centrarse en exceso en las emociones se relacionaba con problemas psicológicos, pensamientos repetitivos y comportamientos evasivos.

Por último, respecto a la cuarta hipótesis (h4), la relación entre la atención y el agotamiento hallada en el análisis anterior se reforzó al hallar diferencias significativas en agotamiento emocional en función del nivel de atención, por lo que la hipótesis asociada a este objetivo se cumplió también parcialmente. En concreto,

las diferencias se encontraron entre los niveles bajo y alto de atención, de modo que un elevado nivel de atención conllevaba un mayor nivel de agotamiento. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el tamaño del efecto de este resultado es pequeño, lo cual indica una baja magnitud de la diferencia entre los grupos de alta y baja atención. Este resultado, por lo tanto, no apoya la teoría de la relación curvilínea entre atención emocional y bienestar que menciona Martínez-Monteagudo *et al.* (2019), ya que la relación hallada ha sido lineal. De este resultado se extrae una relación muy clara entre una alta atención a los sentimientos y el agotamiento emocional, ya que aquellas personas participantes que presentaban niveles altos de atención también presentaban un mayor agotamiento. Este síntoma puede ser causado por una hipervigilancia, como apuntan Swinkels y Giuliano (1995), y se podría trabajar con distintos tipos de intervenciones, en especial, las basadas en *mindfulness* (von der Embse *et al.*, 2019).

Implicaciones educativas y aplicabilidad

Este estudio pone énfasis en la necesidad de considerar la inteligencia emocional en el profesorado. Niveles elevados en este constructo ayudan a las personas trabajadoras a reducir su fatiga emocional, lo que se relaciona con un aumento en niveles de desempeño (Yin, 2015). Teniendo en cuenta estos datos, la práctica docente de un tercio del profesorado podría verse comprometida por el elevado nivel de agotamiento que manifestaban, aspecto clave para tener en cuenta a la hora de una posible intervención. En este sentido, se espera que aquellas/os docentes con mayores habilidades para regular sus emociones contarán con más recursos para enfrentarse a situaciones amenazantes en su profesión y actuarán como modelo para el desarrollo emocional de su alumnado. Una mayor inteligencia emocional no solo beneficiaría directamente a su salud mental, sino que también favorecería el proceso de enseñanza-aprendizaje discente (Vesely *et al.*, 2013). Así, se ha demostrado que aquel alumnado con altas competencias a la hora de gestionar sus emociones –o que haya recibido entrenamiento– tiene mayor destreza en la gestión emocional y puede desenvolverse de modo exitoso en situaciones potencialmente estresantes o ansiógenas, lo cual lleva a mejores resultados académicos (Morente *et al.*, 2017; Petrides *et al.*, 2004; Vidal *et al.*, 2012). En consonancia con información anterior que demuestra la plasticidad de la inteligencia emocional a través de experiencias acumuladas (Martínez-Saura *et al.*, 2022), la pertinencia de implementar intervenciones formativas dirigidas al profesorado se vuelve indiscutible. El presente estudio proporciona un diagnóstico preciso de la situación actual de los docentes en relación con la inteligencia emocional y el síndrome de burnout, identificando

específicamente las dimensiones que requieren una atención focalizada en futuros programas de formación.

Del mismo modo, es importante que el profesorado esté dotado de estas competencias emocionales, ya que una de sus funciones inherentes a su puesto de trabajo es la de tutoría. Según el artículo 91.c de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, una de las funciones es la tutorización del alumnado, así como su orientación, colaborando con las familias en este proyecto. En ese proceso educativo, el alumnado atraviesa por momentos en los que la educación emocional es fundamental, especialmente en la actualidad, por los efectos negativos de la pandemia por COVID-19 (Paricio y Pando, 2020). Así pues, el profesorado y, más en concreto, aquel que ejerce de tutor/a, debe estar capacitado para prevenir mediante la acción tutorial cualquier tipo de riesgo socioemocional.

A modo de propuesta, la educación en inteligencia emocional se podría llevar a cabo en los diversos niveles de prevención (Calvet *et al.*, 2021; Molina *et al.*, 2022). Como prevención primaria, sería conveniente que la formación previa a la docencia incluyera programas en materia de educación emocional a fin de evitar la aparición de estrés y un posible síndrome de burnout. Como prevención secundaria, en caso de detectar síntomas de estrés entre el profesorado, antes de que se agraven, se podrían implementar programas dirigidos por profesionales en los centros educativos que doten al profesorado de herramientas de gestión emocional. En cuanto a la prevención terciaria, en caso de sufrir un episodio de estrés o de sufrir burnout, se debería aplicar un programa de educación emocional más individualizado al individuo en cuestión, aplicando técnicas psicológicas puestas en marcha por profesionales con la formación necesaria.

Limitaciones y futuras líneas de investigación

Los resultados de este trabajo deben ser interpretados con cierta cautela, ya que este estudio tiene una serie de limitaciones. Dado que la participación es voluntaria, este tipo de muestreo puede dar lugar a una muestra de docentes más cooperativos, limitando así la generalización de los resultados. Es probable que las/os docentes que sufran síndrome de burnout se vean sobrepasados y no tengan motivación por realizar una encuesta. Otra limitación es que la medida de inteligencia emocional utilizada fue un cuestionario de autoinforme, por ello se especifica que se trata de inteligencia emocional percibida. Una forma de superar esta limitación es utilizar pruebas que midan la habilidad o aptitud en inteligencia emocional, como el *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT, Mayer *et al.*, 2002). Como futuras líneas de investigación, sería interesante replicar este estudio introduciendo

investigación cualitativa, de modo que se utilicen técnicas como la entrevista para ahondar en los factores que explican sus resultados en inteligencia emocional y en síndrome de burnout. Otra posible investigación podría ser la aplicación de un programa de intervención de diseño pre test / post test para obtener más evidencia de la efectividad de la formación en inteligencia emocional en el bienestar docente.

CONCLUSIONES

El análisis realizado acerca de las competencias emocionales que presenta el profesorado, junto con los síntomas de burnout, permiten concluir que los niveles son medios en ambos aspectos. Aunque *a priori* no presentaron síndrome de burnout, las dimensiones de agotamiento y de cinismo puntuaron alto en un tercio del profesorado. De igual forma, la atención a los sentimientos debería mejorar en un tercio de las/os participantes. Estos resultados indican cuáles son los puntos en los que se debe incidir en la práctica docente. Además, los análisis han permitido dilucidar la relación entre la dimensión de atención a los sentimientos y la dimensión de agotamiento, ya que, además de correlacionar significativamente de forma negativa, existen diferencias significativas en los niveles de agotamiento emocional dependiendo de los niveles de atención a los sentimientos. Dados los altos niveles de agotamiento que ha manifestado buena parte del profesorado, conocer la dimensión en la que se puede trabajar para potenciar ese recurso personal es de gran ayuda para reducir ese síntoma. El objetivo último es el bienestar docente, ya que da lugar a una calidad de la educación, tanto en los procesos enseñanza-aprendizaje, como en el desarrollo emocional del alumnado y la convivencia escolar.

Fecha de recepción del original: 30 de julio de 2023

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 12 de septiembre de 2023

REFERENCIAS

- Aguayo-Muela, A. C. y Aguilar-Luzón, M. C. (2017). Principales resultados de investigación sobre Inteligencia Emocional en Docentes Españoles. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa*, 6, 170-193. <https://doi.org/10.30827/Digibug.45497>
- Álvarez, F., Néjar, A., Porras, G. Y. y Ramírez, F. (2010). *Estrés en el sector de enseñanza secundaria*. Comisión Ejecutiva Federal de FETE UGT. Secretaría Salud Laboral y Medio ambiente.
- Bakker, A. B. y Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model:

- State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309e328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bar-On, R. (1997). *The Bar-On emotional quotient inventory (Bar-On EQ-i)*. Multi-Health Systems Inc.
- Bisquerra, R. y García-Navarro, E. (2018). La educación emocional requiere formación del profesorado. *Participación Educativa*, 5(8), 13-28. <https://doi.org/10.4438/1886-5097-PE>
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W. B. y Nogareda, C. (2007). Síndrome de estar quemado por el trabajo “Burnout” (III): Instrumento de medición. Nota Técnica de Prevención, 732, 21ª Serie. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Calvet, B., Vézina, N., Laberge, M., Nastasia, I., Sultan-Taïeb, H., Toulouse, G., Rubiano, P. y Durand, M. J. (2021). Integrative prevention and coordinated action toward primary, secondary and tertiary prevention in workplaces: A scoping review. *Work*, 70(3), 893-908. <https://doi.org/10.3233/WOR-213609>
- Calvete, E. y Villa, A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303. <http://hdl.handle.net/11162/67860>
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Centro Regional de Estadística de Murcia (CREM) (2022). *Profesorado según clase de enseñanza que imparte, titularidad y sexo*. https://econet.carm.es/web/crem/inicio/-/crem/sicrem/PU_EDUCNOUNIV/m20_21/prf_sec3.html
- 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*, 16(1), 47-60.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La inteligencia emocional: Métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie3412887>
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499e512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., Domínguez, E., Fernández-McNally, C., Ramos, N. S. y Ravira, M. (1998). Adaptación al castellano de la escala rasgo de metaconocimiento sobre estados emocionales de Salovey *et al.*: datos

- preliminares. En *Libro de Actas del V Congreso de Evaluación Psicológica* (Vol. 1, pp. 83-84).
- 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*, 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Figueiredo-Ferraz, H., Grau-Alberola, E., Gil-Monte, P. R. y García-Juegas, J. A. (2012). Síndrome de quemarse por el trabajo y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Psicothema, 24*, 271-276.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues, 30*, 159-165. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- García Fernández-Abascal, E. (2013). *Emociones positivas*. Pirámide.
- García-Carmona, M., Marín, M. D. y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22*(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- Goleman, D. (1998) *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairós.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. y van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching, 24*(6), 626-643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
- JASP Team (2022). JASP (Version 0.16.1) [Computer software].
- Jones, C., Smith-MacDonald, L., Van Veelen, N., VanderLaan, A., Kaneva, Z., Dunleavy, R. S., Hamilton, T., Vermetten, E. y Bremault-Phillips, S. (2022). Therapist and operator experiences utilizing multi-modal motion-assisted Memory Desensitization and Reconsolidation (3MDR) for treatment of combat related posttraumatic stress disorder amongst military and veteran populations. *European Journal of Psychotraumatology, 13*(1), 2062996. <https://doi.org/10.1080/20008198.2022.2062996>
- Kulikowska, A. y Pokorski, M. (2008). Self-injuries in adolescents: Social competence, emotional intelligence, and stigmatization. *Journal of Physiology and Pharmacology, 59*(6), 383-392.
- Lambert, R. G., McCarthy, C., O'Donnell, M. y Wang, C. (2009). Measuring elementary teacher stress and coping in the classroom: Validity evidence for the classroom appraisal of resources and demands. *Psychology in the Schools, 46*(10), 973-988. <https://doi.org/10.1002/pits.20438>
- Lenhard, W. y Lenhard, A. (2016). Computation of Effect Sizes. *Psychometrica*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Malander, N. (2019). Prevalencia de burnout en docentes de nivel secundario. *Revista de Psicología, 15*(29), 84-99.

- Martínez-Ramón, J. P. (2015). Cómo se defiende el profesorado de secundaria del estrés: burnout y estrategias de afrontamiento. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.02.001>
- Martínez, J. P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Fernández-Sogorb, A. y García-Fernández, J. M. (2020). Profiles of Burnout, Coping Strategies and Depressive Symptomatology. *Frontiers in Psychology*, 11(591), 1-7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00591>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C. J., Granados, L., Aparisi, D. y 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. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.036>
- Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C. y Pérez-González, J. C. (2022). Competencia emocional en docentes de Infantil y Primaria y estudiantes universitarios de los Grados de Educación Infantil y Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 9-33. <https://doi.org/10.15581/004.42.001>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia y Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Matthews, G., Pérez-González, J. C., Fellner, A. N., Funke, G. J., Emo, A. K., Zeidner, M. y Roberts, R. D. (2015). Individual differences in facial emotion processing: Trait emotional intelligence, cognitive ability, or transient stress? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 68-82. <https://doi.org/10.1177/0734282914550386>
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Coords.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. Sternberg (Coord.), *Handbook of Human Intelligence* (pp. 396-420). Cambridge University Press.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. R. (2002). *MSCEIT*. TEA.
- Méndez, I., Secanilla, E., Martínez, J. P. y Navarro, J. (2011). Estudio comparativo de burnout en cuidadores profesionales de personas mayores institucionalizadas con demencias y otras enfermedades. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 1, 61-70. <https://doi.org/10.1989/ejihpe.v1i2.5>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 106, de 4 de mayo, 17158-17207.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE, 340, de 30 de diciembre, 122868-122953.
- Molina, A., Cahill, H. y Dadvand, B. (2022). The role of gender, setting and experience in teacher beliefs and intentions in social and emotional learning and respectful relationships education. *The Australian Educational Researcher*, 49(1), 63-79. <https://doi.org/10.1007/s13384-020-00420-w>
- Morente, A. R., Guiu, G. F., Castells, R. R. y Escoda, N. P. (2017). Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 8-18.
- Ortega, C. y López, F. (2004). El burnout o síndrome de “estar quemado” en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 4, 137-160.
- Özer, N. y Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 4928-4932. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.797>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 437-454.
- Paricio del Castillo, R. y Pando Velasco, M. F. (2020). Salud mental infanto-juvenil y pandemia de Covid-19 en España: cuestiones y retos. *Revista de Psiquiatría Infanto-juvenil*, 37(2), 30-44. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v37n2a4>
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V. y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal, *Manual de Inteligencia Emocional* (pp. 81-97). Pirámide.
- Petrides, K. V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36, 277-293. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00084-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00084-9)
- Puertas, P., Ubago J. L., Moreno, R., Padial, R., Martínez, A. y González, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *REOP. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 29(2), 128-142. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.29.num.2.2018.23157>
- Rodríguez-Nogueira, O., Leirós-Rodríguez, R., Pinto-Carral, A., Álvarez-Álvarez,

- M. J., Fernández-Martínez, E. y Moreno-Poyato, A. R. (2022). The relationship between burnout and empathy in physiotherapists: A cross-sectional study. *Annals of Medicine*, 54(1), 933-940. <https://doi.org/10.1080/07853890.2022.2059102>
- Ruhmel, S., Ndirangu-Mugo, E., Mwizerwa, J., Sarki, A. y Pallangyo, E. (2022). Capacity building among nursing and midwifery professional associations in East Africa. *Global Health Action*, 15(1), 2118173. <https://doi.org/10.1080/16549716.2022.2118173>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Galloway, J. y Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42(3), 491-502. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.08.006>
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens Gumbau, S., Silla, P. y Grau Gumbau, R. M. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Journal of Work and Organizational Psychology*, 16(2), 117-134.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. En J. Pennebaker (Coord.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). American Psychological Association.
- Sánchez-Gómez, M. (2020). Inteligencia emocional y rendimiento en docentes: el agotamiento emocional como moderador. En J. J. Gázquez, M. M. Molero, A. Martos, A. B. Barragán, M. M. Simón, M. Sisto, R. M. del Pino y B. M. Tortosa (Eds.), *Investigación en el ámbito escolar: nuevas realidades en un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 415-424). Dykinson.
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, M. A. (2018). Instrumentos de evaluación en inteligencia emocional: una revisión sistemática cuantitativa. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 27-50. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.57-Iss.2-Art.712>
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C. y Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory - General Survey. En C. Maslach, S. E. Jackson y M. P. Leiter (Coords.), *The Maslach Burnout Inventory-Test Manual (3rd ed.)* (pp. 19-26). Consulting Psychologists Press.
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M. y Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study. *Psicología Educativa*, 27(2), 135-143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Sheldon, O. J., Dunning, D. y Ames, D. R. (2014). Emotionally unskilled, unaware, and uninterested in learning more: Reactions to feedback about deficits in

- emotional intelligence. *Journal of Applied Psychology*, 99, 125-137. <https://doi.org/10.1037/a0034138>
- Swinkels, A. y Giuliano, T. A. (1995). The measurement and conceptualization of mood awareness: Monitoring and labeling one's mood states. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 934, 949.
- Torrijos, P., Martín, J. F. y Rodríguez, M. J. (2018). La educación emocional en la formación permanente del profesorado no universitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(1), 579-597.
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Leschied, A. D. W. (2013). Teachers. The vital resource: The contribution of emotional intelligence to teacher efficacy and well-being. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1), 71-89. <https://doi.org/10.1177/0829573512468855>
- Vidal, C., Emery, J. y Bell, J. (2012). Emotional intelligence and academic attainment of British secondary school children: a cross-sectional survey. *Educational Studies*, 38, 521-539. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643115>
- von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T. y Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(8), 1328-1343. <https://doi.org/10.1002/pits.22279>
- Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labour on teaching satisfaction: Moderation of emotional intelligence. *Teachers and Teaching*, 21(7), 789-810. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2014.995482>
- Zeidner, M., Shani-Zinovich, I., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2005). Assessing emotional intelligence in gifted and non-gifted high school students: Outcomes depend on the measure. *Intelligence*, 33, 369-391. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2005.03.001>

