



UNIVERSIDAD DE JAÉN
Máster Universitario en Psicología Positiva

Trabajo Fin de Máster

Inteligencia emocional y personalidad como predictores del burnout de los docentes

Alumno/a: Laura Fernández Sánchez

Tutor/a: Prof. Dña. María del Pilar Berrios Martos

Enero, 2024

Índice

0. Resumen.....	4
1. Introducción.....	5
2. El síndrome de burnout en los docentes	7
3. Inteligencia emocional y síndrome de burnout.....	9
3.1. Concepto de inteligencia emocional: principales modelos teóricos	9
3.1.1. Modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997)	9
3.1. 2. Modelo de personalidad de Goleman	12
3.1. 3. Modelo de Bar-On	13
<i>Nota: Obtenido de Bar-On (1997)</i>	<i>14</i>
3.1.4. Modelo de Furham y Petrides	14
3.2. IE y el síndrome de burnout.....	16
4. Personalidad y síndrome de burnout	17
4.1. Concepto de personalidad: el modelo “Big Five”	17
4.2. Relación entre los rasgos de personalidad y el síndrome de burnout	20
5. Objetivos e hipótesis del estudio.....	22
6. Metodología	23
6.1. Participantes.....	23
6. 2. Instrumentos de evaluación	23
6. 3. Diseño y procedimiento.....	24
7. Resultados	24
8. Discusión y conclusiones.....	26
9. Referencias bibliográficas	28

Índice de tablas

Tabla 1. <i>Modelo de IE de Goleman y Boyatzis</i>	12
Tabla 2. <i>Modelo de Inteligencia Social y Emocional Bar-On (1997)</i>	14
Tabla 3. <i>Dimensiones del modelo de Petrides y Furnham</i>	15
Tabla 4. <i>Modelo de los cinco factores de la personalidad de Costa y McCrae (1999)</i>	19
Tabla 5. <i>Medias, desviaciones típicas, homogeneidad interna e intercorrelaciones</i>	25
Tabla 6. <i>Análisis de regresión jerárquica de las dimensiones de la personalidad y la IE sobre el agotamiento emocional y el cinismo</i>	26

Índice de figuras

Figura 1. <i>Estrés en docentes de educación básica</i>	5
Figura 2. <i>Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)</i>	11

0. Resumen

El objetivo principal del estudio fue analizar las relaciones entre la IE, los rasgos de personalidad y el síndrome de *burnout* en docentes de secundaria. Se realizó un estudio transversal en una muestra de 157 hombres y mujeres, con edades comprendidas entre 20 y 65 años, los cuales respondieron a tres cuestionarios sobre las variables del estudio: Work Group Emotional Intelligence Profile-Short version (WEIP-S, Jordan & Lawrence, 2009; adaptación española de López-Zafra et al., 2012); Goldberg's 50 Bipolar Adjective (Goldberg, 1992; adaptación española de García et al., 2004) y Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI- GS, Maslach et al., 1996; versión española de Schaufeli et al., 2002). Los resultados indicaron que los docentes con más estabilidad emocional, responsabilidad e IE registran menos *burnout*. Además, encontramos que la IE puede predecir los niveles de *burnout* más allá de lo que predicen los rasgos de personalidad. Se discuten estos resultados y se establecen conclusiones a considerar en futuras investigaciones.

Palabras clave: inteligencia emocional, personalidad, *burnout* y docentes de secundaria.

Abstract

The main objective of the study was to analyze the relationships between EI, personality traits and burnout syndrome in secondary school teachers. A cross-sectional study was conducted in a sample of 157 male and female, aged between 20 and 65 years, who responded to three questionnaires on the study variables: Work Group Emotional Intelligence Profile-Short version (WEIP-S, Jordan & Lawrence, 2009; Spanish adaptation of López-Zafra et al., 2012); Goldberg's 50 Bipolar Adjective (Goldberg, 1992; Spanish adaptation by García et al., 2004) and Maslach Burnout Inventory; General Survey (MBI- GS, Maslach et al., 1996; Spanish version by Schaufeli et al., 2002). The results indicated that teachers with more emotional stability, responsibility and EI register less burnout. In addition, we have found that EI can predict burnout levels beyond that predicted by personality traits. We discuss these and draw conclusions to be considered in future research.

Key words: emotional intelligence, personality, burnout and secondary school teachers.

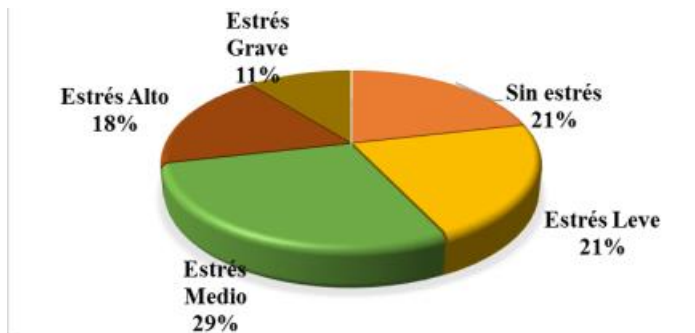
1. Introducción

Hoy en día existen numerosos problemas y dificultades en el ejercicio de la docencia, pues se trata de una profesión con una alta responsabilidad social sometida a altos niveles de estrés. Selye (1936) definió el estrés como “la respuesta fisiológica, no específica, de un organismo ante toda exigencia que se le haga” (p.2). Por otro lado, Carranco y Pando (2019) afirman que “el estrés es un estado de tensión resultante de circunstancias adversas o muy exigentes” (p.44). En la actualidad, este último planteamiento, se acepta como el más completo. Entonces, se considera que el estrés se produce como consecuencia de un desequilibrio entre las demandas del ambiente (estresores internos o externos) y los recursos disponibles del sujeto (Lazarus y Folkman, 1986). De esta manera, los elementos a tener en cuenta en la interacción estresante son: variables contextuales propias del ámbito laboral, variables individuales del sujeto que se enfrenta a la situación y consecuencias del estrés.

Como puede observarse en la Figura 1, la prevalencia del estrés en el profesorado es preocupante.

Figura 1.

Estrés en docentes de educación básica



Nota. Obtenido de Acosta y Maitta (2022)

Los resultados sobre la alta prevalencia del estrés en este colectivo se confirman en diferentes estudios. Por ejemplo, según el Barómetro Laboral del Profesorado Colejobs-Magisterio (2017), el 90,6% de los profesores afirman que existe mucho estrés en la docencia. Entre las causas que indican, destacan: la relación con las familias de los alumnos, el propio trabajo con los alumnos, el trato con el equipo directivo o los compañeros y, la adaptación a las nuevas metodologías. Además, un 92% de los docentes encuestados piensan que la docencia no está bien considerada, y un 26,6% afirma que esto podría mejorar a través de una subida de sueldo y del establecimiento de mejores condiciones laborales. Por otro lado, Euroinnova (2023) expresa que un 37,5% de los docentes se siente estresados por la

interacción con los alumnos, un 7,5% afirma haber sido agredido alguna vez por un estudiante, y un 19,3% asegura que el estrés fue generado por interactuar con la familia de algún estudiante. Estos estudios concluyen que más del 50% de los profesores se sienten o sintieron estresados en algún momento, hecho que afecta de manera considerable a la educación que imparten y a los conocimientos que pudiesen adquirir sus estudiantes.

Según Riesgo y García (2021) en el Barómetro del Docente, el 47,6% del profesorado considera que el principal problema que se debe solventar en el ámbito educativo es la tendencia a ofrecer una educación cada vez menos exigente. El 44,9% está preocupado por la elevada ratio de alumnos por clase, y para el 40,3% el problema más grave es la pérdida de autoridad del profesor. Si se llevasen a cabo acciones para poder solucionar estos problemas, probablemente el nivel de estrés de los docentes disminuiría y podrían ser más felices en su trabajo.

A estos problemas hay que añadir los nuevos desafíos de la educación que suponen enfrentarse a múltiples cambios que requieren la inclusión de nuevas tareas como la participación en planes y programas de formación complementarios y elaboración de materiales didácticos (Manzano, 2020). Todas estas demandas se convierten en factores de riesgo que hacen que los docentes experimenten estrés en su puesto de trabajo cuyas consecuencias negativas y afectan directamente a estos profesionales e indirectamente a los alumnos.

En este contexto tan exigente nos preguntamos, ¿cuáles son las nuevas demandas educativas en una sociedad en la que los modelos familiares y el papel de la familia han ido cambiando rápidamente, las tecnologías de la comunicación y la información están presentes en todos los ámbitos, y surgen nuevas necesidades continuamente? En este sentido, Zapico-Barbeito et al. (2017) afirman que la escuela y el docente, se convierten en el centro de las demandas y las soluciones, en dos direcciones algo complejas:

a) Asumir funciones y responsabilidades que antes se situaban en las familias.

Los cambios en la configuración de las familias han dado lugar a que funciones que normalmente eran desarrolladas en el contexto familiar hayan tenido que ser asumidas por la escuela. Las funciones que se le piden al docente son enseñar a los alumnos a procesar información, facilitar herramientas para el desarrollo y autonomía personal, promover el desarrollo del espíritu crítico y transmitir valores y cultura. Cada vez tienen que asumir más funciones que antes correspondían a las familias y que ahora se tienen que desarrollar en la escuela.

b) Asumir nuevas y numerosas funciones sociales.

Actualmente, al docente se le piden cantidad de responsabilidades sociales: resolución de conflictos, mediación, orientación, animación, asistencia social... Agentes socializadores como la familia y los medios de comunicación delegan su misión a la escuela por lo que se dice que el docente debe de enseñarlo todo. Y es que la escuela no tiene que responder a todo, ni tampoco puede atender a todos los desafíos sociales. Es por todas estas demandas y exigencias más la función en sí que tiene el docente por lo que, cada vez más, sufren estrés en su puesto de trabajo y les resulta complicado poder trabajar de forma óptima.

Debido a que los docentes se encuentran dentro de un contexto social y laboral exigente, lo más probable es que experimenten inestabilidad en diferentes áreas de su vida y malestar psicológico, lo cual produce un deterioro de la salud física y mental que influye negativamente en el compromiso y la satisfacción laboral, y favorece el síndrome de *burnout* o síndrome de estar quemado en el trabajo (Chávez et al., 2014).

2. El síndrome de burnout en los docentes

El término *burnout* lo utilizó por primera vez Maslach (1977), quién lo definió ante una convención de la Asociación Americana de Psicólogos como “el desgaste profesional de las personas que trabajan en diversos sectores de servicios humanos, siempre en contacto directo con los usuarios, especialmente personal sanitario y profesores” (p.43). Este síndrome es una respuesta extrema al estrés crónico que se origina en el contexto laboral y que tiene efectos a nivel individual, organizacional y social.

Años más tarde, Maslach y Jackson (1982) lo definen como una manifestación comportamental del estrés laboral, y lo entienden como un síndrome tridimensional caracterizado por Cansancio Emocional (CE), Despersonalización (DP) en el trato con clientes y usuarios, y falta de Realización Personal (RP).

En cuanto a definiciones más recientes encontramos la de Gallardo-López et al. (2019), quienes lo definen de la siguiente manera:

Burnout significa literalmente “quemado” y se utiliza, cuando se habla de estrés laboral, para describir una situación de total agotamiento o fatiga. Es un estado de desgaste físico, mental y emocional que puede traer como consecuencia el absentismo laboral, el abandono del puesto de trabajo o la incapacidad total para volver a trabajar. Este síndrome se caracteriza por una pérdida de ilusión por el trabajo, desgaste psíquico e indolencia y se produce cuando las exigencias del entorno laboral sobrepasan la capacidad de la persona para afrontarlas. Esta situación se da cuando la persona presenta episodios frecuentes de cansancio emocional intenso en relación con

su trabajo, actitudes y sentimientos negativos hacia los demás individuos y despersonalización (p. 3).

Concretamente, estos autores consideran que sus principales características son:

- 1) Agotamiento físico, mental y emocional.
- 2) Sentimiento de ineficacia, que surge debido a la evaluación negativa que la persona hace de sí misma, pues siente que no tiene la suficiente capacidad para poder afrontar y superar las exigencias de la actividad laboral.
- 3) Despersonalización, que se ve reflejada en actitudes y respuestas negativas hacia los compañeros de trabajo.
- 4) Falta de participación en los problemas y pérdida de la motivación laboral.

Moriana y Herruzo (2004) afirman que existen recursos para poder tratar o prevenir el *burnout* en los docentes, los cuales se conocen como estrategias de afrontamiento. Dentro de estas estrategias encontramos tres categorías:

- Recursos personales: se trata de estrategias cognitivo-conductuales (p.ej. inteligencia emocional, asertividad, coping centrado en las soluciones, desconexión física y mental...) que tienen como principales objetivos centrarse en las soluciones de los problemas que surgen en el centro educativo, prevenir el estrés, aumentar el bienestar y conciliar la vida laboral y familiar. Estas estrategias se pueden desarrollar a través de programas de entrenamiento diseñados y aplicados por expertos.
- Recursos grupales: se centran en buscar apoyo social, en los compañeros de trabajo y en la familia con el fin de sentirse escuchados y comprendidos, y conseguir la ayuda necesaria que impida el deterioro del rendimiento. Esto se puede conseguir a través de la creación de redes de apoyo entre compañeros.
- Recursos organizacionales: los proporciona el centro para prevenir el estrés y/o aumentar el bienestar. Algunos ejemplos de estos recursos son: incrementar la formación del profesorado, programas de atención/asistencia a los docentes, reducir la carga laboral, promover el trabajo en equipo, aumentar el reconocimiento y recompensas al docente, participación de los docentes en la toma de decisiones en el centro, etc.

Aunque para prevenir el síndrome de *burnout* de los docentes es necesario combinar todos los recursos anteriores, en este trabajo nos centraremos en uno de los recursos personales más importantes que ha mostrado su importancia para amortiguar/prevenir este síndrome: la inteligencia emocional.

3. Inteligencia emocional y síndrome de burnout

3.1. Concepto de inteligencia emocional: principales modelos teóricos

Salovey y Mayer (1990) definieron por primera vez el término Inteligencia Emocional (IE) como “una parte de la inteligencia social que incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (p.189).

Desde entonces, se han propuesto diferentes modelos teóricos sobre este constructo que pueden clasificarse en dos grandes grupos: modelo de la habilidad (Mayer y Salovey, 1997), el cual entiende la IE como un conjunto de habilidades y modelos mixtos o de personalidad (Goleman, 1995; Bar-On, 1997 y Furham y Petrides, 2001) que tienen una visión muy amplia de la IE y la definen como una combinación de rasgos estables de personalidad, competencias socio-emocionales, aspectos motivacionales y diversas habilidades cognitivas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). A continuación, se describen detalladamente cada uno de estos modelos.

3.1.1. Modelo de habilidad de Mayer y Salovey (1997)

Mayer y Salovey (1997) reformularon su modelo definiendo la IE como un conjunto de cuatro habilidades:

“habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y tener conocimiento emocional; y para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997,p.5).

A continuación, se describen detenidamente cada una de las dimensiones del modelo:

- **Percepción emocional**

La percepción emocional consiste en la destreza de identificar y reconocer los propios sentimientos y los de las personas de nuestro alrededor. Conlleva poner atención e interpretar adecuadamente las representaciones emocionales a través de nuestro rostro, cuerpo y voz.

Esta habilidad hace referencia al nivel en el que las personas pueden reconocer adecuadamente sus emociones y los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas abarcan. Por último, esta habilidad significa poder distinguir si las emociones que están expresando los demás son honestas y sinceras.

- **Facilitación o asimilación emocional**

La facilitación o asimilación emocional consiste en la habilidad de tomar consciencia de nuestros sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas. Además, se centra en cómo las emociones impactan en nuestro sistema cognitivo y cómo nuestros propios estados de afecto nos ayudan a tomar decisiones. Por otro lado, nos ayudan a dar prioridad a los procesos cognitivos fundamentales para nosotros, centrando la atención en lo que es verdaderamente importante. Dependiendo de los estados emocionales que presentamos, los puntos de vista de los problemas son diferentes, pudiendo así mejorar nuestro pensamiento creativo. En resumen, esta habilidad propone que nuestras emociones suponen positividad en nuestros razonamientos y en la forma que tenemos de interpretar y procesar la información.

- Comprensión emocional

La comprensión emocional hace referencia a la habilidad para separar el gran número de señales emocionales, etiquetar e identificar en qué grupos se clasifican los sentimientos. Además, es una actividad anticipatoria y retrospectiva ya que se deben saber las causas que provocan el estado de ánimo y las posteriores consecuencias que desencadenarán nuestros actos. De esta forma, la comprensión emocional también implica conocer de qué forma se combinan los distintos estados emocionales que forman las emociones complejas o secundarias (los celos pueden entenderse como una mezcla de admiración y amor sobre alguien además de una pizca de ansiedad por ese miedo que nos surge de poder perderla por otra persona). Por otra parte, esta habilidad también consiste en comprender lo que significan estas emociones complejas y, además, tiene la destreza de identificar cómo pasamos de un estado emocional a otro y cómo se manifiestan varios sentimientos a la vez y contradictorios (i.e., amor y odio hacia una misma persona).

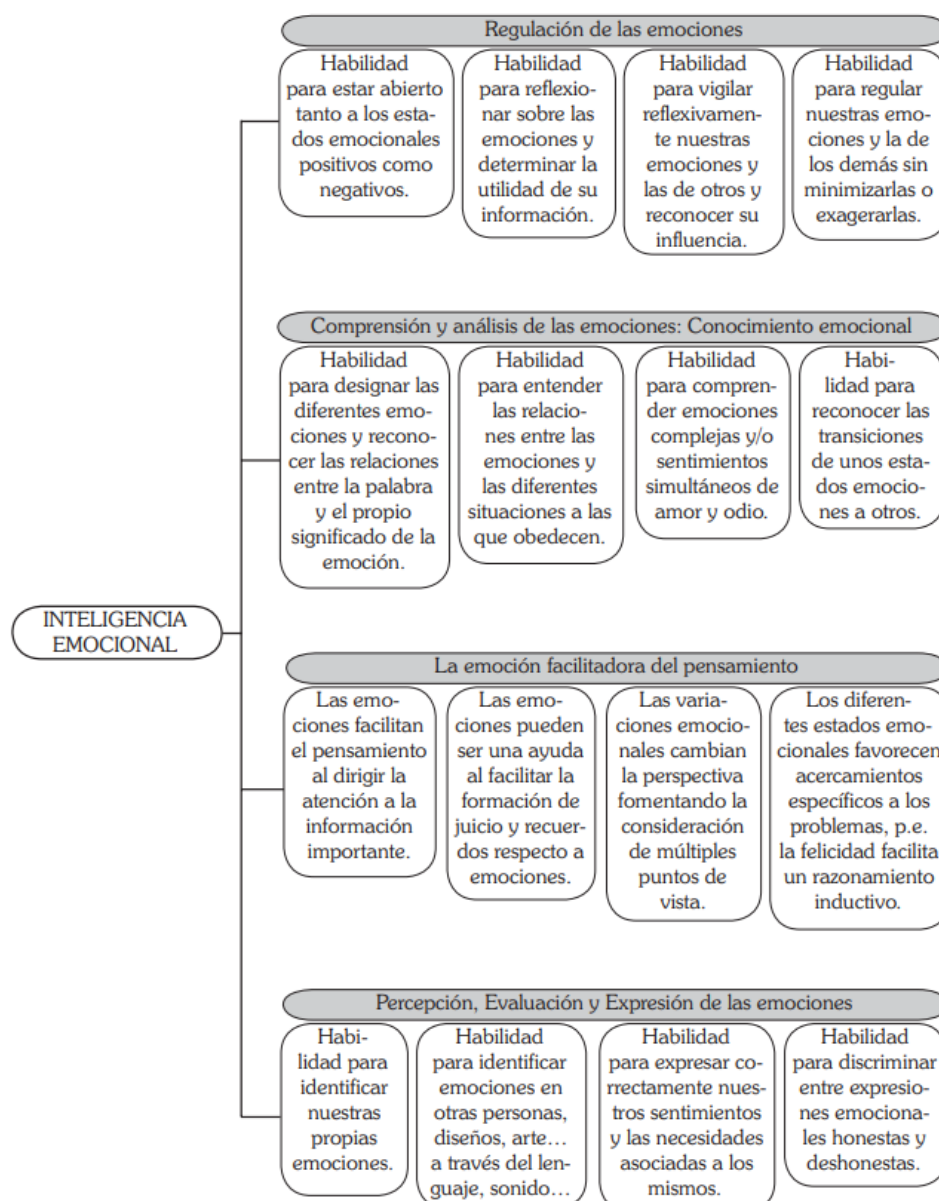
- Regulación emocional

La regulación emocional es la última habilidad del modelo y la más complicada de la IE. Supone ser capaz de abrirse a los sentimientos, ya sean positivos o negativos, y pensar o reflexionar sobre ellos para ignorar o aprovechar la información que transmiten en función de para qué sean usados. Además, se encarga de la regulación de nuestras propias emociones y las de los demás, controlando las negativas y reforzando las positivas. Conlleva el uso de lo intrapersonal e interpersonal, es decir, ser capaz de regular las emociones ajenas utilizando diferentes estrategias de regulación emocional que cambian nuestros sentimientos y los de los demás. Es la habilidad que supone los procesos emocionales más complejos ya que tenemos que realizar una regulación emocional con consciencia para poder crecer emocional e intelectualmente.

Por lo tanto, este modelo es un modelo jerárquico ascendente que se desarrolla desde la habilidad más básica (percepción emocional) hasta la más compleja (regulación emocional). De forma que, no se puede desarrollar la última habilidad sin haber adquirido antes las anteriores.

Figura 2.

Modelo de IE de Mayer y Salovey (1997)



Nota: Obtenido de Fernández-Berrocal y Extremera (2005).

Según Fernández-Berrocal y Cabello (2021) las principales ventajas de este modelo son:

1. Es claro y coherente, y define un conjunto de habilidades mentales independientes de otras dimensiones psicológicas, como por ejemplo los rasgos de personalidad.

2. Es riguroso y está avalado por más de 30 años de investigación que han permitido, entre otras cosas, desarrollar medidas de evaluación subjetivas y objetivas que permiten evaluar de forma fiable y válida dimensiones del modelo.

3. Permite predecir resultados en diferentes ámbitos socialmente relevantes (laboral, educativo, de la salud...).

4. Ofrece una guía práctica, clara y precisa para entrenar las habilidades socio-emocionales de la IE.

3.1. 2. Modelo de personalidad de Goleman

Goleman (1998) define la IE como “la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales”(p.98).Esta definición incluye competencias personales y sociales.

Según López-Zafra y Pulido (2020), las competencias personales se refieren al conocimiento y capacidad para controlar las propias emociones, así como la capacidad de motivarse a uno mismo, mientras que las sociales se refieren al reconocimiento de las emociones ajenas y el control de las relaciones. A su vez, este modelo divide cada una de las competencias anteriores en competencias de conciencia o conocimiento y de gestión. De forma que nos encontramos con cuatro tipos de competencias: autoconciencia, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones (ver Figura 3).

En la Tabla 1, se explican detalladamente cada una de las competencias del modelo:

Tabla 1.

Modelo de IE de Goleman y Boyatzis

	Yo	Otros
Conciencia	<u>Autoconocimiento emocional:</u> reconocer nuestras emociones y sus efectos en las personas incluyendo el reconocimiento de la tendencia a evitar problemas o situaciones que nos causan malestar. <u>Autoevaluación precisa:</u> conocer nuestras fortalezas y límites. <u>Autoconfianza:</u> fuerte sentido de la propia valía y capacidades.	<u>Empatía:</u> comprensión de los sentimientos y perspectivas de otros y tomar un interés activo en sus preocupaciones. <u>Conciencia organizacional:</u> entender la organización de los problemas, dinámicas y políticas. <u>Orientación de servicios:</u> reconociendo y conociendo las necesidades del consumidor.
Gestión	<u>Autocontrol emocional:</u> mantener las emociones perturbadoras y los impulsos bajo control. <u>Transparencia:</u> mantener integridad y actuar congruentemente con los valores de uno. <u>Optimismo:</u> persistencia en la consecución de	<u>Desarrollar a otros:</u> sentir el desarrollo de las necesidades de otros reforzando sus capacidades. <u>Liderazgo inspirador:</u> inspirar y guiar a otros ya sea como grupo o

objetivos a pesar de los obstáculos y contratiempos.	como individual.
<u>Adaptabilidad</u> : capacidad de adaptarse para trabajar con eficacia a la vez que cambiarlas circunstancias.	<u>Influencia</u> : capacidad de persuadir a otros.
<u>Orientación al logro</u> : impulso para cumplir con un estándar de excelencia.	<u>Catalizador de cambio</u> : iniciando y cambio de gerencia.
<u>Iniciativa</u> : disposición a actuar para aprovechar una oportunidad.	<u>Gestión de conflictos</u> : resolución de desacuerdos cuando ocurren o prevenir que ocurran o que crezcan.
	<u>Trabajo en equipo y colaboración</u> : trabajar con otros hacia metas compartidas y guiar a los grupos a conseguir un objetivo colectivo.

Nota: Obtenido de Livesey (2017)

3.1. 3. Modelo de Bar-On

Bar-On (1997) define la IE como un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que contribuye en la habilidad personal afrontar con éxito diferentes situaciones.

En primer lugar, el modelo de Bar-On (2000) establece cinco factores de primer orden que se dividen en 15 factores de segundo orden (ver Tabla 2).

Tabla 2.*Modelo de Inteligencia Social y Emocional Bar-On (1997)*

Factores de la inteligencia emocional				
Intrapersonal	Interpersonal	Adaptabilidad	Manejo de estrés	Estado de ánimo general
<u>Comprensión de sí mismo:</u> ser capaz de identificar los propios sentimientos y emociones y sus causas. <u>Asertividad:</u> ser capaz de comunicar los propios sentimientos y emociones sin hacer daño al resto. <u>Autoconcepto:</u> habilidad del individuo para ser consciente de sí mismo respetándose y aceptándose. <u>Autorrealización:</u> predisposición del individuo para mejorar y conseguir metas con éxito. <u>Independencia:</u> no depender emocionalmente de los demás.	<u>Empatía:</u> identificar, entender e interesarse por los sentimientos de los demás. <u>Relaciones interpersonales:</u> competencia del individuo para establecer relaciones agradables con el resto, basadas en el respeto y la confianza. <u>Responsabilidad social:</u> la habilidad para respetar las reglas de la sociedad en la que el individuo se desenvuelve y ser un miembro productivo.	<u>Solución de problemas:</u> capacidad del individuo para buscar soluciones adecuadas a conflictos en los que intervienen las emociones, teniendo en cuenta su influencia en las decisiones que tomamos. <u>Prueba de realidad:</u> es la relación entre las emociones que sentimos y los que sucede realmente. <u>Flexibilidad:</u> capacidad del individuo para adaptarse a los cambios ajustando las emociones, actuaciones y pensamientos.	<u>Tolerancia al estrés:</u> capacidad del individuo para soportar situaciones estresantes y enfrentarse a ellas positivamente. <u>Control de impulsos:</u> habilidad para aguantar o retrasar un impulso o el estímulo de intervenir, evitando tomar decisiones erróneas o precipitadas.	<u>Felicidad:</u> capacidad de experimentar un estado de bienestar, pasarlo bien con uno mismo y con los demás, sentirse realizado personalmente, y sentir y manifestar sentimientos beneficiosos. <u>Optimismo:</u> adoptar una actitud positiva hacia la vida.

Nota: Obtenido de Bar-On (1997)

3.1.4. Modelo de Furham y Petrides

Según López-Zafra et al. (2013), este modelo también conocido como modelo de rasgo de autoeficacia emocional, hace referencia a un conjunto de disposiciones de conducta y

autopercepciones relacionadas con la propia capacidad de reconocer, procesar y utilizar información emocional.

Por otro lado, el procedimiento que se sigue para medir la IE es el determinante de la naturaleza del constructo. Tiene sus raíces en rasgos de personalidad, elementos de la inteligencia social de Thorndike (1921) y elementos de la inteligencia intrapersonal e interpersonal de Gardner (1994).

Con el objeto de determinar qué dimensiones constituían el rasgo de IE, los autores realizaron una revisión de los modelos de IE más destacados. De esta manera, identificaron las 15 dimensiones que determinan el constructo:

Tabla 3.

Dimensiones del modelo de Petrides y Furnham (2001)

Dimensiones
<u>Adaptabilidad:</u> capacidad para ser flexibles y adaptarse a nuevas situaciones.
<u>Asertividad:</u> actitud para ser francos, sinceros, y dispuestos a defender las propias ideas.
<u>Percepción emocional propia y de los demás:</u> ser claro sobre los sentimientos propios y los de los demás.
<u>Expresión emocional:</u> capacidad de comunicar los sentimientos a los demás.
<u>Manejo emocional:</u> capacidad de influir en los sentimientos de los demás
<u>Regulación emocional:</u> capacidad de manejar las emociones.
<u>Impulsividad baja:</u> capacidad de reflexión y mostrarse poco propenso a actuar con impulsividad.
<u>Relaciones:</u> capacidad de tener relaciones personales plenas.
<u>Autoestima:</u> éxito y autoconfianza.
<u>Automotivación:</u> hacer frente a situaciones adversas.
<u>Conciencia social:</u> habilidad para conectar con la gente y tener excelentes habilidades sociales.
<u>Gestión de estrés:</u> capacidad de resistir a la presión y de regular el estrés.
<u>Empatía:</u> capacidad de ponerse en el lugar del otro.
<u>Felicidad:</u> actitud alegre y satisfecha con la vida.
<u>Optimismo:</u> actitud segura y propensa a “mirar el lado bueno” de la vida.

Nota: Obtenido de López-Zafra et al. (2013)

En cuanto a las características fundamentales del modelo, debemos señalar que es multifactorial, que considera la IE como un rasgo de personalidad y que se basa más en la percepción que un sujeto tiene de sí mismo, que en las habilidades emocionales para trabajar

con la información emocional. Este último aspecto llevó a los autores a distinguir entre IE rasgo (autoeficacia emocional) e IE capacidad (capacidad cognitivo-emocional). Este modelo se ha mostrado útil para explicar los resultados en distintos ámbitos de la vida, llegando a explicar, entre otros, los niveles de depresión o de satisfacción con la vida.

3.2.IE y el síndrome de burnout

Sánchez-Pujalte et al. (2023) indican que la profesión docente se caracteriza por un alto nivel de demandas emocionales, ya que requiere la interacción de múltiples agentes: alumnos, familias y compañeros y equipo directivo. Para atender adecuadamente a las necesidades de estos colectivos y conseguir relaciones fluidas y fructíferas se requieren una serie de habilidades socio-emocionales o IE. Por ello, Mérida y Extremera (2013) señalan que las habilidades socio-emocionales se consideran recursos personales importantes para paliar los efectos del *burnout* y fomentar el bienestar personal y laboral en los docentes. En esta línea, varios estudios afirman que la IE influye en el control de los retos del aula, el establecimiento de un clima emocional apropiado y otros aspectos del contexto educativo (Vesely et al., 2013). La mayoría de las actividades profesionales que realizan los docentes necesitan poner en marcha estrategias para percibir, comprender y manejar los estados afectivos. Además, un buen nivel de IE puede ayudar al profesorado a hacer frente a situaciones emocionalmente delicadas en su día a día en el aula. En este sentido, diferentes estudios confirman que los docentes que son emocionalmente inteligentes disponen de muchas más habilidades para gestionar de manera más eficiente los retos de cada día, establecer relaciones más positivas con sus alumnos y desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje más productivo en clase (Jennings y Greenberg, 2009). Entre ellos, destacan el realizado por Extremera et al. (2003) que comprueba que la IE de los docentes predice negativamente el síndrome de *burnout*. Por otro lado, Fiorili y Alabama (2017) realizaron un estudio en docentes de primaria y encontraron que los maestros con baja regulación emocional y pocas habilidades sociales están emocionalmente más agotados en el trabajo, lo cual desencadena *burnout*.

Todos estos resultados ponen de manifiesto la utilidad de la IE como recurso personal para prevenir o amortiguar el síndrome de *burnout*.

4. Personalidad y síndrome de burnout

4.1. Concepto de personalidad: el modelo “Big Five”

Según Pérez et al. (2020), al definir el término de personalidad se deben tener en cuenta una serie de aspectos que se tratan a continuación:

- **Consistencia y estabilidad:** una de las ideas que presentan las definiciones de personalidad es la referencia a los elementos constantes del funcionamiento psicológico humano, que configuran un patrón diferencial de la conducta. La idea de constancia se refiere a la consistencia y estabilidad de la conducta que permiten explicar el modo habitual de respuesta ante situaciones específicas, es decir, responder de una forma determinada (que implicaría: percibir, interpretar, manifestar emociones y actuar) de un individuo, ante un rango de situaciones (más o menos específicas) y durante un periodo de tiempo, esto es de gran interés para la adaptación y desarrollo de los mismos, puesto que se relaciona su propia identidad (p.10).
- **Personalidad como un sistema complejo y organizado:** uno de los objetivos fundamentales de nuestra disciplina es el estudio de la organización y de la totalidad; la personalidad se concibe como un sistema dinámico o una red organizada con diferentes elementos interconectados e interactuando; su estructura puede permanecer estable a través de las situaciones, sin embargo, dentro de una misma situación, pueden activarse elementos distintos que respondan a diferentes requerimientos. La complejidad de nuestra disciplina debe ser un reto y, las respuestas que demos no pueden ser simples, debido a la variedad de unidades, niveles y procesos que forman parte de la personalidad (p.11).
- **Unicidad y diferencias individuales:** las definiciones de personalidad hacen referencia al carácter único y singular del individuo. No obstante, también hay que estudiar las diferencias individuales, pues, la Psicología de la Personalidad debe de abarcar elementos comunes (aprendizaje y lenguaje), elementos distintivos (sistemas de creencias y rasgos) y elementos únicos (historia personal, identidad y estilo de vida) (p.12).
- **Multideterminación de la personalidad:** los teóricos han discutido bastante acerca de los factores responsables del origen y el desarrollo de la personalidad, dando lugar a lo que se conoce como la polémica herencia-ambiente. A lo largo del tiempo, se han producido cambios con respecto a la importancia que se ha

atribuido a las influencias genéticas y culturales-ambientales. Normalmente, ha habido una tendencia en la Psicología en general a conceder mayor peso o importancia a los factores ambientales en la determinación de la personalidad. En las últimas décadas hemos presenciado una reavivación del interés por las contribuciones genéticas, a medida que la Psicología de la Personalidad ha empezado a nutrirse de los descubrimientos producidos en Genética de la Conducta. En la actualidad, los teóricos han dejado de plantearse cuál de los dos factores tiene mayor peso en la determinación de la personalidad, centrándose en las relaciones recíprocas entre ambos y en cómo éstas dan lugar a las diferencias en la personalidad (p.12)

Teniendo en cuenta todo lo anterior, la personalidad se puede definir como:

Una organización compleja de cogniciones, emociones y conductas que da orientaciones y pautas (coherencia) a la vida de una persona. Como el cuerpo, la personalidad está integrada tanto por estructuras como por procesos y refleja tanto la naturaleza (genes) como el aprendizaje (experiencia). Además, la personalidad engloba los efectos del pasado, incluyendo los recuerdos del pasado, así como construcciones del presente y del futuro (Pervin, 1996, p.444).

Por otro lado, “los rasgos de la personalidad son aspectos prominentes que se manifiestan en una amplia gama de contextos sociales y personales importantes” (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014, p. 827). Son tendencias a sentir, pensar y comportarse de forma relativamente coherente a lo largo del tiempo y en aquellas situaciones en las que el rasgo preponderante se podría manifestar.

Según Laak (1996), los análisis correlacionales de los instrumentos que miden los rasgos o disposiciones regularmente mostraban dos dimensiones, la extroversión y el neuroticismo. Estos conceptos fueron llamados los “dos grandes”. Posteriormente, la investigación basada en el enfoque psicológico que utiliza adjetivos de personalidad agregó tres dimensiones más: agradabilidad, escrupulosidad y apertura. Todos estos rasgos fueron llamados los “cinco grandes”. De esta manera, estos cinco rasgos se agrupan en el modelo dimensional de personalidad o *modelo Big Five*, que se desarrolló a partir del análisis factorial de las palabras que las personas usan en su lenguaje diario para describir la personalidad, es decir, el enfoque léxico de la personalidad. De esta forma, los cinco grandes factores se definen de la siguiente manera (Cloninger, 2002):

1. Neuroticismo: hace referencia a los individuos que frecuentemente son dañados por emociones negativas como la preocupación y la inseguridad. Son emocionalmente inestables.
2. Extroversión: se refiere a las personas amistosas, que aman la diversión, afectuosas y locuaces. Normalmente parecen felices y sufren experiencias emocionales positivas. Es muy probable que sean biológicamente más sensibles al placer que otros. Lo que caracteriza a una persona extrovertida es una felicidad activa y tener energía.
3. Apertura: algunas de las denominaciones para este factor son cultura, intelecto, intereses intelectuales, inteligencia e imaginación. Es descrito con los términos artístico, curioso, imaginativo, intuitivo, original y de amplios intereses. Las personas con apertura a la experiencia tienden a encontrar soluciones eficaces a los problemas.
4. Agradabilidad: también conocida como adaptabilidad social o amabilidad, expresa que una persona es amistosa y complaciente, evita la hostilidad y suele llevarse bien con los demás. Es simpática y buena, en contraposición con los que son poco afables, que se describen como suspicaces, insensibles y poco cooperadores.
5. Escrupulosidad: también se reconoce como seriedad, control de impulsos y voluntad de logro; explica las diferencias en el orden y autodisciplina de las personas. Generalmente, tienen más motivación de logro en los contextos académico y laboral.

Tabla 4.

Modelo de los cinco factores de la personalidad de Costa y McCrae (1999)

Factor o dimensión	Definición	Características de los polos	Factores o rasgos específicos
Amabilidad Antagonismo	Calidad de las interacciones que una persona prefiere en un continuo que va de la compasión al antagonismo	+: bondadoso, compasivo, atento, servicial, cooperativo -: cínico, rudo, agresivo, suspicaz, competitivo, irritable, manipulador, vengativo, egoísta, crítico	Confianza Franqueza Altruismo Actitud conciliadora Modestia Sensibilidad social
Responsabilidad Irresponsabilidad	Grado de organización, persistencia, control y motivación en la conducta dirigida a metas	+: organizado, trabajador, cuidadoso, formal, tenaz, perseverante -: informal, vago, descuidado, negligente, hedonista, no	Competencia Orden Sentido del deber Necesidad de logro Autodisciplina Reflexión

		confiable, sin objetivos	
Extraversión	Cantidad e intensidad de las interacciones interpersonales, nivel de actividad, necesidad de estimulación y capacidad para la alegría	+: sociable, activo, hablador, optimista, divertido, afectuoso -: reservado, distante, frío, independiente, callado, solitario	Cordialidad
Introversión			Gregarismo Asertividad Actividad Búsqueda emociones Emociones positivas
Neuroticismo	Tendencia a experimentar emociones negativas y pensamientos irracionales; capacidad para controlar impulsos y situaciones de estrés	+:nervioso, preocupado, inestable, sensible, emocional, inseguro, hipocondríaco, tenso, miedoso, triste, vulnerable -: calmado, relajado, estable, seguro, controlado, fuerte, equilibrado	Ansiedad
Estabilidad emocional			Hostilidad Depresión Timidez Impulsividad Vulnerabilidad
Apertura a la experiencia	Amplitud, profundidad, y permeabilidad de la conciencia, y motivación activa por ampliar y examinar la experiencia	+: curioso, creativo, original, imaginativo, con amplios intereses, liberal, de mentalidad abierta -: convencional, conservador, dogmático, rígido, tradicional, práctico	Fantasía
Cerrado a la experiencia			Estética Sentimientos Acciones Ideas Valores

Nota: Obtenido de Sánchez y Ledesma (2019)

Según Sánchez y Ledesma (2007), estas cinco amplias dimensiones de la personalidad pueden abarcar la mayor parte de los rasgos de personalidad existentes. Éstos se mantienen generalmente estables a lo largo de la vida. Así, desde que nacemos, cada persona tendría una “orientación genética” de lo que va a ser o lo que puede llegar a ser su personalidad.

4.2. Relación entre los rasgos de personalidad y el síndrome de burnout

Con respecto a la relación entre personalidad y síndrome de *burnout*, se ha encontrado que las docentes con estabilidad emocional, amables y extrovertidas registran menores niveles de *burnout*. Así que, estos rasgos de personalidad pueden influir en su capacidad para enfrentarse y responder a las condiciones estresantes de su trabajo, actuando como protectores ante el síndrome de *burnout* e incrementando la ilusión por el trabajo (Espinoza-Díaz et al., 2015).

Por otra parte, Espinel et al. (2021), afirman que existe una relación negativa entre el rasgo de personalidad compromiso y los niveles de *burnout*. Es decir, las personas más comprometidas están menos quemadas en su trabajo.

Además, también se ha comprobado que los individuos con niveles bajos de sociabilidad, organización y aceptabilidad están más quemados en su trabajo (Villaverde et al., 2019).

En un reciente meta-análisis llevado a cabo por Roloff et al. (2022) se concluye que el neuroticismo es el rasgo más relacionado con el agotamiento emocional. Esto es, los sujetos más neuróticos (que son más propensos a experimentar ansiedad, depresión u hostilidad) experimentan más agotamiento emocional que los de mayor estabilidad emocional. Además, la extraversión, la agradabilidad y la conciencia también correlacionaban con el agotamiento emocional. Esto es, los docentes con un alto nivel de extroversión pueden percibir el entorno laboral en la escuela de forma más positiva y activar más apoyo social que los docentes con un nivel bajo de extraversión. Los profesores extrovertidos podrían experimentar niveles más bajos de agotamiento emocional, despersonalización y, en particular, reducción de la realización personal. Por otro lado, los docentes que tienen una mentalidad más abierta acerca de su entorno perciben más las dificultades en el trabajo, como, por ejemplo, desafiar a los estudiantes, tener oportunidades para el crecimiento personal... (Zimmerman, 2008).

En cuanto a la amabilidad, aquellos docentes con puntuaciones altas en amabilidad tienen más probabilidad de experimentar relaciones interpersonales positivas con alumnos, colegas y padres debido a la tendencia a sentir afecto y calidez. Debido a que la vida cotidiana de los docentes presenta una alta densidad de relaciones interpersonales, se puede suponer que los docentes que puntúan alto en amabilidad experimentan niveles más bajos de agotamiento emocional (Roloff et al., 2022). En relación con la conciencia, los docentes con puntuaciones altas en este rasgo que están expuestos a factores estresantes en el trabajo pueden modificar activamente las circunstancias de su entorno laboral para reducir esos factores estresantes. Por lo tanto, se puede suponer que reportan niveles bajos de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal reducida (Roloff et al., 2022).

Los resultados del metaanálisis de Roloff et al. (2022) indican que, en cuanto a la relación entre el agotamiento emocional y los rasgos de personalidad, el mayor tamaño del efecto se encontró en el neuroticismo. Por otra parte, los tamaños de los efectos para la extraversión, la escrupulosidad y la amabilidad fueron más pequeños, pero igualmente significativos. Esto es, la asociación entre el neuroticismo y el desgaste emocional es positiva y más fuerte que las relaciones entre el desgaste emocional y la extroversión, la escrupulosidad y la amabilidad, que fueron negativas y menos intensas. Con respecto a la asociación entre despersonalización y los rasgos de personalidad, los tamaños de los efectos más grandes se encontraron para el neuroticismo y amabilidad, y los más pequeños para la conciencia, extraversión y apertura.

Finalmente, en cuanto a la asociación entre la realización personal y los rasgos de personalidad, el mayor tamaño del efecto se encontró para la extraversión, seguida de la conciencia, la simpatía y el neuroticismo. Además, la apertura se asoció significativamente con una reducción de la realización personal.

Por último, Kim et al. (2019) han comprobado que los dominios Big Five de los docentes (a excepción de la agradabilidad) se asocian positivamente con su efectividad, especialmente para las evaluaciones de la enseñanza ($r = 0,10$ a $0,17$; $p < 0,05$), y que el neuroticismo, la extroversión y la escrupulosidad del maestro se asocian negativamente con el *burnout*.

5. Objetivos e hipótesis del estudio

La mayoría de los estudios analizan de forma independiente las relaciones IE-*burnout*, y personalidad-*burnout*, siendo escasos los trabajos que analizan la influencia conjunta de estas variables en dicho síndrome. Por ello, este estudio tiene como objetivo general analizar las relaciones entre la IE, los rasgos de personalidad y el síndrome de *burnout* en los docentes de secundaria. Este objetivo general se traduce en los siguientes objetivos específicos con sus respectivas hipótesis asociadas:

1. Comprobar si la IE y los rasgos de personalidad están asociados al síndrome de *burnout*.

Hipótesis 1: Los docentes con puntuaciones más altas en IE, extraversión, agradabilidad, conciencia, estabilidad emocional e intelecto experimentarán menores niveles de *burnout*.

2. Analizar la influencia conjunta de la IE y los rasgos de personalidad en los niveles de *burnout* de los docentes.

Hipótesis 2: La IE y los rasgos de personalidad explicarán un porcentaje significativo de varianza del síndrome de *burnout*.

6. Metodología

6.1. Participantes

En el presente estudio participaron un total de 157 docentes de educación secundaria (57 hombres y 100 mujeres) con edades comprendidas entre los 20 y 65 años ($M=41,02$; $DT=11,13$). De ellos, 117 trabajan en centros públicos, 16 en privados y 24 en concertados. Los encuestados pertenecen a diferentes comunidades autónomas: 109 son de Andalucía, 36 de Cantabria, 4 de Madrid, 2 de Castilla la Mancha, 2 de Aragón, 1 de Asturias, 1 de la Comunidad Valenciana y 1 de Navarra.

6. 2. Instrumentos de evaluación

- **Work Group Emotional Intelligence Profile-Shortversion** (WEIP-S, Jordan & Lawrence, 2009; adaptación española de López-Zafra et al., 2012). El cuestionario cuenta con 16 ítems para evaluar la IE en el contexto del grupo de trabajo en cuatro dimensiones: conciencia de las propias emociones (ítems 1-4), gestión de las propias emociones (ítems 5-8), conciencia de las emociones de los demás (ítems 9-12) y manejo de las emociones de los demás (ítems 13-16). Las respuestas se registran en una escala de Likert de 1 (totalmente en desacuerdo) a 7 (totalmente de acuerdo). El rango de puntuaciones en cada dimensión oscila entre 4 y 28. Los valores de consistencia interna varían entre 0,71 y 0,91.

- **Goldberg's 50 Bipolar Adjective** (Goldberg, 1992; adaptación española de García et al., 2004). El cuestionario consta de cinco escalas con 10 ítems cada una: Extroversión amabilidad, responsabilidad, estabilidad emocional e intelecto. La clasificación bipolar oscila desde 1 a 9. Goldberg (1992) afirma que las versiones transparente y opaca mantienen una estructura factorial robusta para surgencia, amabilidad, escurpulosidad y estabilidad emocional. Sin embargo, el intelecto obtiene un factorial discreto y bastante disperso. A pesar de la rotación ortogonal de la estructura obtenida por Goldberg, altas cargas secundarias fueron observadas. Los coeficientes de confiabilidad alfa obtenidos en la muestra estadounidense original fueron 0,81, 0,72, 0,78, 0,85 y 0,79 para surgencia, amabilidad, escurpulosidad, estabilidad emocional e intelecto, respectivamente.

- **Maslach Burnout Inventory-General Survey** (MBI-GS, Maslach et al., 1996; adaptación española de Schaufeli et al., 2002). Es un cuestionario de 16 ítems que evalúa tres dimensiones: agotamiento emocional (5 ítems), cinismo (5 ítems) y eficacia profesional (6 ítems). Todos los ítems se puntúan en una escala de calificación de frecuencia de 7 puntos que va de 0 “nunca” a 6 “siempre”. Las puntuaciones altas en agotamiento emocional y cinismo y las puntuaciones bajas en eficacia profesional son indicativas de agotamiento, es decir, todos

los ítems de eficacia profesional se puntúan de forma reversible. La consistencia interna para las escalas de agotamiento emocional, cinismo y eficacia profesional fueron 0,66, 0,64 y 0,74, respectivamente. Después de eliminar un ítem, el valor del coeficiente α inicial de cinismo aumentó a 0,79 (Schaufeli et al., 2002). En el presente estudio solo se han utilizado dos dimensiones: el agotamiento emocional y el cinismo, puesto que son las que se consideran el corazón del *burnout*, es decir, las que mejor definen este síndrome (Schaufeli et al., 2002).

6. 3. Diseño y procedimiento

El presente estudio tiene un diseño transversal y correlacional puesto que se analizan las relaciones entre diferentes variables recopiladas en un determinado momento, en una población de docentes de educación secundaria.

Para poder llevar a cabo este estudio, el procedimiento que ha seguido ha sido el siguiente: se ha elaborado un formulario a través de la aplicación Google Form con respuestas de opción múltiple y respuestas abiertas que permite recoger datos socio-demográficos (edad, sexo, años de experiencia, tipo de centro y comunidad autónoma), así como información sobre las tres variables del estudio (IE, personalidad y *burnout*). Posteriormente, se ha pasado el enlace del formulario vía online con sus respectivas instrucciones a diferentes docentes de secundaria de diferentes provincias.

El protocolo de evaluación de recogida de datos incluyó un consentimiento informado (uno para el participante y otro para el investigador) que garantiza la confidencialidad y privacidad de los participantes, respetando en todo momento sus derechos. Además, el proyecto de investigación fue evaluado y aprobado por el Comité de Ética en Investigación Humana (CEIH) de la Universidad de Jaén basado en la Declaración de Helsinki.

7. Resultados

Para evaluar posibles relaciones entre las dimensiones del *burnout* y las dimensiones de personalidad y la IE se calcularon los coeficientes de correlación entre estas variables. Las medias, desviaciones típicas, índices de homogeneidad interna y correlaciones entre las variables estudiadas se presentan en la Tabla 5. Más allá de las relaciones intra de las dimensiones de personalidad y del *burnout*, y atendiendo a las relaciones entre las dimensiones de estas variables, se obtienen correlaciones significativas negativas entre el agotamiento emocional y la estabilidad emocional ($r = -.272$; $p < 0,01$), el cinismo y la estabilidad emocional ($r = -.200$; $p = 0,012$); el cinismo y la responsabilidad ($r = -.179$; $p = 0,025$). En cuanto a las relaciones entre la IE y las dimensiones del *burnout* hallamos

correlaciones significativas negativas entre la IE y el agotamiento emocional ($r = -.162$; $p = 0,042$), y la IE y el cinismo ($r = -.369$; $p = <0,001$).

Tabla 5.

Medias, desviaciones típicas, homogeneidad interna e intercorrelaciones entre las variables objeto de estudio.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1.Agradabilidad	-							
2.Intelecto	,572**	-						
3.Extroversión	,545**	,549**	-					
4.E. emocional	,467**	,410**	,468**	-				
5.Responsabilidad	,600**	,482**	,381**	,486**	-			
6.A. emocional	,015	,102	-,018	-,272**	-,007	-		
7.Cinismo	-,122	-,076	-,035	-,200*	-,179*	,623**	-	
8.IE	,200*	,161*	,117	,118	,178*	-,162*	-,369**	-
M	7,72	7,52	7,04	6,76	7,60	2,29	1,83	4,15
DT	1,15	1,07	1,27	1,34	1,31	0,82	0,83	0,91
α	0,73	0,83	0,87	0,85	0,86	0,87	0,82	0,92

Nota: * $p < 0,01$; * $p < 0,05$; E. emocional= Estabilidad emocional; A. emocional= Agotamiento emocional; IE= Inteligencia emocional.

En la tabla 6 se muestran los resultados del análisis de regresión para las variables criterio agotamiento emocional y cinismo. En lo que respecta al agotamiento emocional, el modelo predice un porcentaje significativo de varianza, concretamente predice un 15,5 % de la varianza del agotamiento emocional ($R^2 = .155$; $F = 4,71^*$). En dicho modelo, que incorpora el sexo, la edad, todos los rasgos de personalidad y la IE, el intelecto obtiene un coeficiente de regresión positivo y estadísticamente significativo ($\beta = .279^{**}$; $p = <,001$), mientras que la estabilidad emocional ($\beta = -.367^{**}$; $p = <,001$) y la IE ($\beta = -.164^*$; $p = 0,03$) presentan coeficientes negativos significativos. Por lo tanto, la varianza del agotamiento emocional es explicada por dos rasgos de personalidad (el intelecto y la estabilidad emocional) y la inteligencia emocional.

En cuanto al cinismo, el modelo predice un porcentaje significativo de varianza, en concreto un 16,1% ($R^2 = .161$; $F = 22,16^{***}$). En dicho modelo, el sexo obtiene un coeficiente de regresión negativo significativo ($\beta = -.148^*$; $p = <0,05$), lo que significa que los hombres registran mayores niveles de cinismo que las mujeres, y la estabilidad emocional y la IE predicen el cinismo en sentido negativo ($\beta = -.158^*$; $p = 0,04$, y $\beta = -.350^{***}$; $p = <0,001$,

respectivamente). Por lo tanto, la varianza del cinismo es explicada por el sexo, la estabilidad emocional y la IE.

Tabla 6.

Análisis de regresión jerárquica de los rasgos de personalidad y la IE sobre el agotamiento emocional y el cinismo.

Predictores	Agotamiento emocional				β	Cinismo		
	β	R ²	ΔR^2	F		R ²	ΔR^2	F
Paso 1		,074	,074	,074**		,040	,040	6,44**
Edad	-,035				-,003			
Sexo	-,059				-,148*			
Paso 2		,129	,055	9,71*		,161	,121	22,16**
Agradabilidad	,100				,029			
Intelecto	,279**				,056			
Extroversión	,031				,103			
Estabilidad emocional	-,367**				-,158*			
Responsabilidad	,100				-,053			
Paso 3		,155	,026	4,71*		,161	,121	22,16**
Inteligencia Emocional	-,164*				-,350***			

Nota: *** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$.

8. Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como principal objetivo analizar el papel de los rasgos de la personalidad y la IE en el síndrome del *burnout* de los docentes de secundaria. Las hipótesis planteadas fueron: 1) los docentes con puntuaciones más altas en IE, extraversión, agradabilidad, conciencia, estabilidad emocional e intelecto experimentarán menores niveles

de *burnout*, y 2) la IE y los rasgos de personalidad explicarán un porcentaje significativo de varianza del síndrome de *burnout*. De acuerdo con los resultados obtenidos, podemos decir que se cumple parcialmente la primera hipótesis puesto que hemos encontrado que los docentes con más IE presentan menores niveles de agotamiento emocional y de cinismo. Sin embargo, las únicas dimensiones que correlacionan negativamente con el *burnout* son la estabilidad emocional y la responsabilidad, mientras que la extraversión, la agradabilidad y el intelecto no muestran ninguna relación significativa con el *burnout*, en contra de lo esperado.

Por otra parte, se confirma la segunda hipótesis del estudio ya que la IE predice un porcentaje significativo de varianza del agotamiento emocional y del cinismo, una vez controlados los rasgos de personalidad. Estos resultados sugieren que, aunque algunos rasgos de personalidad predicen el síndrome de *burnout* de los profesores de secundaria, la IE también tiene poder predictivo en este síndrome por sí misma, lo que sugiere que puede funcionar como un factor protector del *burnout* de los docentes.

En términos generales, podemos decir que los resultados de este estudio coinciden con los de la literatura revisada, según la cual la relación negativa entre el síndrome de *burnout* y la IE, y entre dicho síndrome y algunas dimensiones de personalidad, como la estabilidad emocional y la responsabilidad, parece evidente. En esta línea, el metaanálisis de Roloff et al. (2022) indica que en la relación entre el agotamiento emocional y los rasgos de personalidad, el mayor tamaño del efecto se encontró en la estabilidad emocional, lo que coincide con los resultados de nuestro estudio. Por otro lado, Usán-Supervía et al. (2020) también comprobaron que la IE correlacionaba negativamente con el agotamiento emocional y el cinismo. Por último, Espinoza-Díaz et al. (2015) comprobaron que el efecto protector frente al síndrome de *burnout* lo ejercen especialmente las dimensiones de estabilidad emocional y extraversión y, en menor medida, la responsabilidad. En nuestro caso, no hemos encontrado ningún efecto de la extraversión sobre el *burnout* de los docentes.

Durán et al. (2006) expresan que los recursos personales permiten a los individuos abordar y hacer frente a las demandas externas e internas en situaciones de estrés. De acuerdo con este planteamiento, determinados rasgos de personalidad, como la estabilidad emocional, y la IE pueden considerarse como recursos personales que amortiguan los efectos negativos del *burnout*.

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). De acuerdo con esto, el poder predictivo de la IE en el síndrome de *burnout* puede deberse a la contribución conjunta

de la habilidad para usar las emociones en la toma de decisiones y la habilidad para regular las emociones, que son dos de las habilidades más complejas de la IE. Teniendo en cuenta que los resultados de este estudio confirman la contribución conjunta de algunos rasgos de personalidad y la IE en la explicación del *burnout*, podemos concluir que la predisposición a ser emocionalmente estable y las habilidades socio-emocionales que configuran la IE tienen un impacto positivo en el *burnout* de los docentes de secundaria, facilitando su prevención y control.

Estos resultados tienen importantes implicaciones prácticas, ya que, si bien los rasgos de personalidad son más estables y difíciles de cambiar, las habilidades de la IE pueden desarrollarse a través del entrenamiento. Es por ello que hoy en día se insiste en una buena formación en IE en el profesorado, ya que ésta es capaz de reducir los niveles de estrés que se dan en la profesión docente y conseguir que afronten mejor situaciones estresantes.

A pesar de la contribución al campo de la psicología, este estudio no queda exento de limitaciones. Por ello, los resultados que hemos obtenido han de ser considerados con cautela y deben tenerse en cuenta como punto de partida para futuras investigaciones. En primer lugar, al tratarse de un estudio transversal no podemos conocer el impacto de la IE a lo largo del tiempo. En segundo lugar, el tamaño de la muestra, si bien permite realizar análisis preliminares, es relativamente pequeño. Por otra parte, la IE, a pesar de ser considerada como un tipo de inteligencia, ha sido evaluada con una medida subjetiva de autoinforme. Por lo tanto, teniendo en cuenta estas limitaciones, de cara al futuro sería recomendable realizar estudios longitudinales con muestras más amplias de docentes, en los que se usen pruebas objetivas de IE para comprobar si se replican estos resultados y establecer conclusiones más definitivas.

9. Referencias bibliográficas

- Acosta, Y.J. y Maita, I.S. (2022). Niveles de Estrés Laboral y Teletrabajo en Docentes del Centro de Educación Básica Naciones Unidas. *Dominio de las Ciencias*, 8(3), 107-118.
- Arcos, A. (23 de marzo de 2017). El 90% de los docentes cree que hay excesivo estrés en la profesión. *Magisnet*. <https://www.magisnet.com/2017/03/el-90-de-docentes-cree-que-hay-excesivo-estr-s-en-la-profesi-n/>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5*. Editorial Arlington.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*: Multi-Health Systems.

- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory (EQ-I). En R. Bar-On & J. Parker (Eds) *The Handbook of Emotional Intelligence* (363-388). Jossey-Bass.
- Carranco, S. y Pando, M. (2019). Estrés laboral. *PIENSO en Latinoamérica*, (3), 44-52.
- Chávez Ramírez, D., Pando Moreno, M., Aranda Beltrán, C. y Almeida Perales, C. (2014). Burnout y Work Engagement en Docentes Universitarios de Zacatecas. *Ciencia & trabajo*, 16(50), 116-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492014000200010>
- Cloninger, S. C. (2002). *Teorías de la personalidad*. Editorial Pearson Educación.
- Costa, P. T. y McCrae, R. R. (1999). NEO PI-R, Inventario de Personalidad NEO revisado (NEO PI-R, revised NEO, Personality Inventory). Manual. Madrid, España: TEA.
- Duran, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P. y Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Espinel Guadalupe, J., Rupetru Lucero, E., Aguilar Pita, D. y Miranda Vera, W. (2021). El compromiso como rasgo de personalidad y su relación con el burnout en docentes. *INTERDISCIPLINARIA*, 38(2), 135-148. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.2.9>
- Espinoza-Díaz, I.M., Tous-Pallarès, J. y Vigil-Colet, A. (2015). Efecto del clima psicosocial del grupo y de la personalidad en el síndrome de quemado en el trabajo de los docentes. *Anales de Psicología*, 31(2), 651-657. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.2.174371>
- Estrés en docentes. (2023). *Euroinnova*. <https://www.euroinnova.edu.es/#>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265.
- Fernández-Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La Inteligencia Emocional como fundamento de la Educación Emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, (1), 31-46. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.5>
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fiorili, C., Albanese, O., Gabola, P. y Pepe, A. (2017). Teachers' emotional competence and social support: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 127-138. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1119722>

- Furnham, A. y Petrides, K.V. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425-448.
- Gallardo-López, J.A., López-Noguero, F. y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 324-343. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-2.17>
- García, O., Aluja, A. y García, L.F. (2004). Psychometric Properties of Goldberg's 50 Personality Markers for the Big Five Model. *European Journal of Psychological Assessment*, 20(4), 310-319. [10.1027/1015-5759.20.4.310](https://doi.org/10.1027/1015-5759.20.4.310)
- Gardener, H. (1994). *Estructuras de la mente*. Fondo de Cultura Económica.
- Goldberg, L.R. (1992). The development of markers for the Big Five structure. *Psychological Assessment*, 4, 26-42. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.26>
- Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Jennings, P.A. y Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jordan, P.J., y Lawrence, S.A. (2009). Emotional intelligence in teams: Development and initial validation of the short version of the Workgroup Emotional Intelligence Profile (WEIP-S). *Journal of Management & Organization*, 15(4), 452-469. [10.5172/jmo.15.4.452](https://doi.org/10.5172/jmo.15.4.452)
- Kim, L. E., Jörg, V. y Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review*, 31(1), 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kotaman, H., Demirali, E. y Karacabey, F. (2022). Teachers' emotional intelligence and burnout. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(1), 1-13. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N1.01
- Laak, J. (1996). Las cinco grandes dimensiones de la personalidad. *Revista De Psicología*, 14(2), 129-181. <https://doi.org/10.18800/psico.199602.002>
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Livesey, P.V. (2017). Goldman-Boyatzis Model of Emotional Intelligence for Dealing with Problems in Project Management. *Construction Economics and Building*, 17(1), 20-45. <http://dx.doi.org/10.5130/AJCEB.v17i1.5101>

- López Zafra, E., Pulido Martos, M. y Augusto Landa, J.M. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Editorial Síntesis.
- López Zafra, E., Pulido Martos, M., Berrios Martos, M.P. y Augusto Landa, J.M. (2012). Psychometric properties of the Spanish version of the Work Group Emotional Intelligence Profile-Short version. *Psicothema*, 24(3), 495-502.
- López Zafra, E., y Pulido Martos, M. (2020). *Inteligencia emocional en las organizaciones*. Editorial Síntesis.
- Manzano Díaz, A. (2020). Síndrome de burnout en docentes de una Unidad Educativa, Ecuador. Horizontes. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 499-511. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.132>
- Martínez-González, A. E., Piqueras, J. A. e Inglés, C. J. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14(37), 1–24.
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1982): “Burnout in health professions: A social psychological analysis”, en Sanders, G. y Suls, J. (Eds.). *Social psychology of health and illness*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Maslach, C., Jackson, S.E. y Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Third Edition. Palo Alto. CA: Consulting Psychologist Press.
- Mayer, J. y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Basic Books.
- Mérida López, S. y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (2), 371-389.
- Moriana Elvira, J.A. y Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(3), 597-621.
- Pérez, M.N., Mata, J.L. y López, F. (2020). *Introducción a la Psicología de la Personalidad*. Editorial Universidad de Granada.
- Pervin, L.A. (1996). *The science of personality*. Oxford University Press. (Edición castellana en Ed. McGraw-Hill).
- Riesgo, J.P. y García, I. (16 de noviembre de 2021). Barómetro del docente: ¿Por qué hay que escuchar a los educadores si queremos cambiar el mundo? *EY Insights*.

https://www.ey.com/es_es/long-term-value/por-que-hay-que-escuchar-a-los-educadores-si-queremos-cambiar-el-mundo

- Roloff, J., Kirsrges, J., Grund, S. y Klusmann, U. (2022). How strongly is personality associated with burnout among teachers? A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 34, 1613-1650. [10.1007/s10648-022-09672-7](https://doi.org/10.1007/s10648-022-09672-7)
- Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Roma, V. y Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two simple confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Sánchez-Pujalte, L., Gómez, T., Etchezahar, E. y Navarro, D. (2023). Teachers at risk: Depressive symptoms, emotional intelligence, and burnout during COVID-19. *Frontiers in Public Health*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1092839>
- Sánchez, R.O. y Ledesma, R. (2007). *Los Cinco Grandes Factores: cómo entender la personalidad y cómo evaluarla*. En A. Monjeau (Ed.), Conocimiento para la transformación. Serie Investigación y Desarrollo (pp. 131-160). Mar del Plata: Ediciones Universidad Atlántida Argentina.
- Seyle, H. (1936). A Syndrome Produced by Diverse Nocivous Agents. *Nature*, (138), 22-49. — (1978): *The Stress of Life*. New York, Mc Graw-Hill (original publicado en 1956).
- Thorndike, E. (1921). Intelligence and its measurement: a symposium. *Journal of Educational Psychology*, 12, 123–275.
- Usán-Supervía, P., Salavera-Bordás, C. y Mejías-Abad, J.J. (2020). Relaciones entre la inteligencia emocional, el burnout académico y el rendimiento en adolescentes escolares. *Revista CES Psicología*, 13(1), 125-139. <http://dx.doi.org/10.21615/cesp.13.1.8>
- Vesely, A. K., Saklofske, D. H. y Leschied, A. D. (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/10.1177/082957351246885>
- Villaverde, D., Unda, S., Escotto, E.A. y Flores, R. (2019). Rasgos de personalidad predictores del Síndrome de Quemarse por el Trabajo en profesores mexicanos. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 41-71. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.346>

- Zapico-Barbeito, M.H., Martínez, E. y Montero, M.L. (2017). Demandas sociales y formación inicial del profesorado: ¿un callejón sin salida? *Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(1), 80-102.
- Zimmerman, R.D. (2008). Comprender el impacto de los rasgos de personalidad en las decisiones de rotación de los individuos: un modelo de ruta metaanalítica. *Psicología del personal*, 61, 309–348. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2008.00115.x>