

Burnout e Inteligencia Emocional en el Profesorado Universitario

Autora: Dácil del Carmen Oramas Romero

Tutora: María Nieves Quiles del Castillo

Julio de 2018

Trabajo de fin de Máster en Desarrollo y Gestión de los Recursos Humanos

Facultad de Ciencias de la Salud, Sección de Psicología

Universidad de La Laguna

San Cristóbal de La Laguna



Resumen

La profesión docente es una labor que supone una gran implicación con el alumnado y supone grandes demandas emocionales de los trabajadores educativos. En esta investigación se pretende estudiar la relación entre el burnout y la inteligencia emocional percibida en el profesorado universitario y comprobar si esta última puede resultar en un factor protector ante el síndrome de burnout. En la muestra de 43 profesores se hallaron correlaciones significativas entre algunos componentes de la inteligencia emocional y el burnout, concretamente la atención emocional está positivamente relacionada con el cansancio emocional, la claridad y la reparación correlacionan positivamente con la realización personal y la reparación correlaciona negativamente con el cansancio emocional. Además se comprueba el valor predictivo de la IE sobre el burnout.

Palabras Clave: burnout, inteligencia emocional, profesorado universitario

Abstract

The teaching profession is a task that requires great involvement with students and involves great emotional demands of educational workers. This research intends to study the relationship between burnout and perceived emotional intelligence in university teaching staff and to verify if the latter can result in a protective factor against the burnout syndrome. In the sample of 43 teachers, significant correlations were found between some components of emotional intelligence and burnout. Specifically, emotional attention is positively related to emotional fatigue, clarity and reparation correlate positively with personal fulfillment and reparation negatively correlates with emotional fatigue. In addition, the predictive value of EI on burnout is confirmed.

Key Words: burnout, emotional intelligence, university teacher.

Burnout e Inteligencia Emocional en el Profesorado Universitario

Freundenbergen (1974) describió por primera vez, en la década de los 70, el burnout (BO) como una afectación especial de aquellas profesiones asistenciales que requieren de un intenso contacto con otras personas a las que se les ofrece un servicio, caracterizada por el cansancio físico, pérdida de motivación, desgaste emocional y bajos niveles de compromiso. Sin embargo, es la conceptualización del síndrome de Maslach y Jackson (1986) la más extendida y aceptada en la comunidad científica. De acuerdo a esta definición, el burnout se caracteriza por la aparición de tres síntomas: el cansancio emocional, la despersonalización o cinismo y la baja realización personal o eficacia laboral. En lo que se refiere a la interrelación entre estos tres componentes del burnout, Byrne (1999) sugiere que estos deben ser considerados como tres constructos individuales, ya que cada uno de ellos puede jugar un papel específico en el desarrollo del síndrome. Concretamente, destaca al cansancio emocional como el elemento clave en el desarrollo del BO, considerando que este tiene un impacto significativo en el posterior desarrollo de la despersonalización que luego influiría negativamente en la percepción de realización personal. Maslach (1999), por su parte, sugiere que la realización personal puede desarrollarse independientemente de los otros componentes del BO, cansancio emocional y despersonalización.

La enseñanza es una profesión especialmente estresante, vulnerable a padecer problemas de salud mental (ansiedad, depresión) enfermedades físicas (dolores de cabeza, úlceras pépticas, enfermedades cardiovasculares) o síntomas conductuales (absentismo, bajas laborales, menor compromiso con la enseñanza). Se ha contrastado con los años que el síndrome de BO podría estar relacionado con estos padecimientos (Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2003). En diversos estudios, alrededor de un

tercio de los profesores encuestados han declarado que la actividad docente es una labor altamente estresante (Borg, 1990). Se ha hecho patente en investigaciones previas que las condiciones de trabajo y sobrecarga del profesorado universitario les ponen en riesgo de padecer un decaimiento de su salud mental, ya que la experimentación del cansancio y fatiga derivado de estos factores pueden promover el desarrollo gradual del BO en este tipo de población (Caruso, Giammanco & Gitto, 2014). Incluso cuando, comparativamente con otros trabajadores en el ámbito de la enseñanza, los profesores universitarios disponen de mayor flexibilidad para organizar sus tareas, ya que dichas tareas pueden suponer un esfuerzo ante los cuales no se posean los recursos necesarios para afrontarlas (Moreno, Rodríguez & Escobar, 2001).

Aquellos profesores que padecen BO pueden llegar a experimentar uno o más de los componentes de los que se compone el síndrome del “quemado por el trabajo” (Maslach, 1999; Maslach & Schaufeli, 1993). En un estudio que midió la prevalencia de los distintos componentes del burnout en una muestra de 35 profesores universitarios se encontró que el 34% de los mismos padecían de alto cansancio emocional, un 43% sufría despersonalización y un 46% manifestaba baja realización personal (Arquero, Donoso, Hassal y Joyce, 2006). En general en España, los estudios muestran que el burnout en el profesorado universitario se da generalmente a un nivel medio, sin mucha diferencia entre los distintos estamentos (Moreno-Jiménez, Garrosa, Rodríguez, Martínez & Ferrer, 2009).

Este síndrome está convirtiéndose en una seria preocupación no sólo para el propio profesorado aquejado de los síntomas descritos previamente, sino incluso del propio sistema educativo. La aparición de este síndrome puede afectar de manera directa a la calidad de la docencia y por tanto suponer un lastre para el desarrollo de los propios estudiantes y una reducción de la valía de la educación que estos reciben.

Dichos efectos negativos se hacen patentes en el incremento por parte del profesorado de las bajas laborales, las rotaciones, el absentismo, el decrecimiento en el rendimiento y, por lo tanto, en la calidad misma de la enseñanza (Doménech, 1995; Vandenberghe & Huberman, 1999).

Es por este doble motivo (la propia salud del profesorado y el efecto de esta en la enseñanza) que el estudio de las posibles causas y factores protectores del síndrome del “quemado por el trabajo” ha suscitado un creciente interés en la comunidad científica (Chan, 2006; Platsidou & Agaliotis, 2008). Por una parte se ha puesto el foco de atención en los posibles factores antecedentes del burnout (Borg & Riding, 1991; Brock & Grady, 2000; Dunham, 1992; Travers & Cooper, 1996; Valero, 1997), agrupando estos en tres categorías principales destacables. La primera agrupación de posibles factores causantes aglutina a aquellos relacionados con la relación educativa como pueden ser los problemas en la interacción con los estudiantes, el clima negativo en el aula, la presión en el trabajo, la falta de motivación en el alumnado, etc. Por otra parte se encontrarían los factores organizacionales y sociales entendidos estos como la falta de apoyo social de compañeros y directivas, la sobrecarga de trabajo y presiones temporales, la escasez de recursos educativos, un sueldo reducido o la falta de reconocimiento profesional entre otros. En la tercera clasificación se hallan los factores personales, es decir, las diferencias individuales que han mostrado influir en la aparición o mantenimiento de este síndrome. Aquí se incluirían la personalidad, la autoestima o el locus de control entre otros factores (Extremera et. al., 2003). También, relacionado con este último grupo, se ha prestado atención a los factores demográficos como la edad, el género, los años de experiencia o el estatus familiar del profesorado (Kyriakou, 1987) A este respecto se ha encontrado, por ejemplo, que las mujeres son más propensas a padecer este fenómeno, especialmente en el factor de cansancio emocional (Arquero &

Donoso, 2013; Ilaja & Reyes, 2016).

Este enfoque individualizado resulta interesante dado que a pesar de que se ha encontrado que los estresores son relativamente comunes y estables en los ambientes educativos, los profesores no reaccionan de manera uniforme a estos estresores, dándose diferencias en el padecimiento asociado a los mismos (Milstein & Farkas, 1988).

Es dentro de este tercer grupo donde se incluye el concepto de Inteligencia Emocional. De manera tradicional, la investigación del profesorado se ha centrado en estudiar los aspectos del ambiente laboral y en las relaciones del profesorado con su trabajo como factores explicativos del burnout y el estrés laboral (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2000; Sparks & Cooper, 1999). No obstante, en los últimos años ha surgido el interés en tener en cuenta las propias habilidades personales del profesorado en la explicación de la aparición del burnout, incluso cuando se controlan los estresores típicos del entorno de trabajo (Mearns & Cain, 2003). Han crecido los estudios que relacionan este fenómeno con el uso de estrategias de afrontamiento activo por parte del profesorado (Reid, 1999; Yela, 1996), la búsqueda de apoyo social (Burke, Greenglass & Schwarzer, 1996) o variables de personalidad (Pishghadam & Sahenjam, 2012), destacando estos como mediadores de los efectos del estrés laboral en el ajuste emocional del profesorado, y por tanto en la aparición del síndrome del “quemado por el trabajo” (Extremera et. al., 2003). La inteligencia emocional formaría, por tanto, parte de este grupo al suponer una destreza individual que podría explicar en parte por qué algunas personas son más susceptibles que otras a la aparición del burnout. En este sentido la IE ha sido considerada como una estrategia de regulación para afrontar los estresores del ambiente laboral, y por tanto para contrarrestar y servir de factor protector ante al burnout (Görgens-Ekermans & Brand, 2012).

Dentro de la conceptualización del constructo de la inteligencia emocional (IE),

existen varias definiciones. La más aceptada y que ha logrado un mayor apoyo empírico ha resultado ser el modelo teórico propuesto por Mayer y Salovey (1997). De acuerdo a este modelo teórico, la IE se definiría como la habilidad de percibir, asimilar, comprender y regular tanto las emociones propias como las de los otros. La IE se ha aceptado generalmente como una manera útil de identificar habilidades específicas necesarias para entender y experimentar emociones de forma adaptativa, por lo tanto, este constructo podría ser particularmente útil en el estudio del burnout en el profesorado (Chan, 2006). Después de todo, la IE se ha visto relacionada, ya sea de manera directa o indirecta con un mejor ajuste y un mayor éxito tanto en la vida académica como en la personal, social u ocupacional. Una alta inteligencia emocional se relaciona con una mayor eficiencia a la hora de afrontar problemas y dificultades (Mikolajczak & Luminet, 2008) y con unos menores niveles de ansiedad y depresión (Bastian, Burns & Nettelbeck, 2005).

En lo que se refiere a la medición de la IE, existen dos alternativas principales para evaluar el constructo. Por un lado, están surgiendo pruebas que tratan de medir la habilidad en IE evaluando los niveles de ejecución emocional de las personas usando test de máximo rendimiento, con la finalidad de definir la IE como una inteligencia estándar (Mayer, Salovey, Caruso & Sitarenios, 2001). Este tipo de medición reduce el sesgo de los cuestionarios clásicos y se basan en el acercamiento a la IE como una composición de habilidades relacionadas entre sí que incluyen la regulación de las emociones, la capacidad de entender las causas de las mismas y la habilidad de integrar la información emocional y hacer uso de ella a la hora de actuar o tomar decisiones (Mayer, Caruso & Salovey, 1999). Sin embargo estas medidas se topan con una serie de limitaciones como el largo tiempo que supone su cumplimentación o la falta de baremación en algunos países, especialmente de habla hispana. (Extremera et. al.,

2003).

Es por esto que la mayor parte de investigaciones, incluida la actual, toman como medida de IE la percepción que tiene la propia persona sobre esta. Este otro acercamiento a la IE se centra en la evaluación de la percepción de la IE, la cual incluye una serie de capacidades y destrezas no cognitivas, dimensiones motivacionales y de personalidad que influyen en la habilidad para ser tener éxito al hacerle frente a las demandas y presiones emocionales del ambiente (Bar-On, 1997). Uno de los cuestionarios más ampliamente utilizados a tal respecto es el Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai, 1995). Este cuestionario permite obtener una medida de la inteligencia emocional percibida (IEP) de la persona y por tanto evalúa la capacidad de reflexión emocional de las personas sobre sus propios sentimientos. Esta medida se obtiene a través de la valoración de tres factores: Atención, Claridad y Reparación (Salovey et. al., 1995).

Como ya hemos destacado, el desarrollo de habilidades emocionales, especialmente en una profesión que requiere de un contacto directo con otras personas, resulta en una forma de afrontamiento que previene el burnout y a su vez previene las consecuencias negativas de la aparición de este (Extremera & Fernandez, 2004).

Específicamente, con respecto a los diferentes factores de la IEP, se han producido hallazgos que constatan los efectos diferenciales de sus factores en la salud emocional e incluso general de la persona. Por un lado, la atención emocional ha mostrado en algunos estudios que si esta es excesiva se podría producir el incremento de los pensamientos rumiativos e incluso de los estados de ánimo ansioso-depresivos y por ente afectar de forma negativa a la salud del individuo (Extremera & Fernández-Berrocal, 2002; Fernandez-Berrocal, Ramos & Orozco, 1999).

Por su parte, la capacidad para discriminar, reconocer y regular las emociones

(Claridad y Reparación emocional) han demostrado ser de ayuda en la reducción del malestar subjetivo, presentando las personas con mayor claridad y reparación una menor sintomatología ansiosa y depresiva, más satisfacción vital, menor supresión de pensamientos y menor cantidad de pensamientos rumiativos (Fernández-Berrocal, Ramos & Extremera, 2001).

La actual investigación se centra concretamente en el estudio de la relación IE - BO en el profesorado universitario. Si bien es cierto que han habido varios estudios que han incidido en la relación de estos dos componentes en dicha población, la mayor parte de la literatura al respecto se ha centrado en el profesorado de estudios medios (Chan, 2006), estudiantes (Extremera, Duran & Rey, 2007; Liébana-Presa, Fernández-Martínez & Morán, 2017) y otras profesiones asistenciales, especialmente las de la rama sanitaria (Landa, Berrios-Martos, López-Zafra, Aguilar, 2006; Ortiz-Acosta & Beltrán-Jimenez, 2011).

En estas investigaciones examinando la relación de la IE con el síndrome de burnout se han encontrado, en general, resultados prometedores en cuanto a la implicación de la inteligencia emocional en la protección frente al burnout. Por ejemplo, Extremera et. al., (2003) encontraron en una muestra de profesores universitarios que los tres factores de la IEP (atención, claridad y reparación emocional) tienen una relación positiva con la realización personal, que la reparación además correlacionaba negativamente con la despersonalización y el cansancio emocional. Además, mediante un análisis de regresión revelaron que IEP y la estrategia de afrontamiento de supresión de pensamientos explicaban parte de la varianza del BO no explicada por el sexo, la edad o los años de docencia de los profesores. En otras investigaciones con personal al servicio de personas con discapacidad intelectual también se han hallado relaciones positivas entre la claridad y la reparación emocional y la realización emocional (Duran,

Extremera & Rey, 2004) y también en profesorado de educación especial se encuentra que la IEP está significativamente relacionada con el BO de manera negativa y con la satisfacción laboral de forma positiva (Platsidou, 2010).

Teniendo en consideración la literatura previamente expuesta, el objetivo general de la presente investigación se centra en estudiar el síndrome de BO en el profesorado universitario, y la posible relación de este con el constructo de inteligencia emocional, concretamente con la IEP.

El primer objetivo específico es estudiar el estado del profesorado universitario con respecto al padecimiento del BO y la aparición de los componentes de éste entre el profesorado estudiado. Las hipótesis que se derivan del mismo son las siguientes:

Hipótesis 1: El profesorado universitario presentará en general niveles medios de BO.

Hipótesis 2: No existirán diferencias por edad en los componentes del BO, pero sí se hallará un mayor indicio de éste, especialmente en el componente de cansancio emocional, por razón de sexo y en aquellos profesores con una mayor antigüedad de docencia.

El segundo objetivo específico es evaluar la IEP del profesorado, evaluando los tres componentes de la misma. Para este objetivo se plantean las siguientes hipótesis:

Hipótesis 3: El profesorado universitario presentará en general niveles medios de IE en las tres dimensiones evaluadas.

El tercer objetivo de la investigación es estudiar la relación entre los distintos

componentes de la IEP y el BO, comprobando si la inteligencia emocional supone un factor protector ante la aparición del síndrome del “quemado por el trabajo”. En este caso las hipótesis derivadas son las siguientes:

Hipótesis 4: Los componentes de la IEP se relacionarán negativamente con los componentes del BO de cansancio emocional y despersonalización. Por su parte, existirá una relación positiva entre los componentes de la IEP y la realización personal.

Hipótesis 5: Los componentes de la IEP predecirán significativamente el BO de la muestra, y explicando parte de su varianza.

Método

Participantes

Formaron parte del estudio 43 profesores universitarios de la facultad de psicología de la universidad de La Laguna (ULL). Dichos profesores tenían una edad comprendida entre los 36 y los 68 años ($M = 54.37$; $DT = 7.02$). En cuanto al sexo de la muestra, el 32.6 % de los participantes fueron hombres y 67.4 % fueron mujeres. La antigüedad en la organización, es decir, el tiempo que estos profesores llevan trabajando en la ULL va de los 5 a los 42 años ($M = 27.33$; $DT = 8.47$).

Materiales

En este estudio, para medir la inteligencia emocional y los niveles de burnout del

profesorado se hizo uso de los siguientes cuestionarios:

- TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale; adaptación al castellano de Fernandez-Berrocal, Extremera & Ramos, 2004) Adaptación española de la TMMS de Salovey, et. al., (1995). Evalúa el metaconocimiento de los estados emocionales, las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones y regularlas. Contiene 3 dimensiones clave con 8 ítems cada una, siendo estas la Atención emocional, la Claridad de sentimientos y la Reparación emocional. Cada ítem consta de una afirmación a la cual hay que asignar una puntuación dependiendo con el grado de acuerdo con la misma. Se trata por tanto de una escala tipo Likert que va de 1 a 5 puntos, siendo 1 = nada de acuerdo, 2 = algo de acuerdo, 3 = bastante de acuerdo, 4 = muy de acuerdo y 5 = totalmente de acuerdo. La atención emocional hace referencia a la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de manera adecuada, siendo conscientes de estos. La atención es baja con puntuaciones inferiores a 21 para los hombres y 24 para las mujeres. Se tiene una atención media con puntuaciones entre 22 y 32 para los hombres y entre 25 y 35 para las mujeres. La atención emocional es alta cuando se obtiene una puntuación superior a 32 en los hombres y mayor a 35 en las mujeres. Por su parte, la claridad emocional se refiere a la comprensión adecuada de los sentimientos. En este caso se consideran puntuaciones bajas menos de 25 puntos en hombres y menos de 23 en las mujeres. La claridad emocional sería media entre 26 y 35 en hombres y entre 24 y 34 en mujeres. Se tendría una claridad emocional alta con puntuaciones superiores a 35 en hombres y 34 en mujeres. Por último, la Reparación emocional se define como la capacidad de regular los estados emocionales correctamente. En este sentido,

se poseería una baja regulación emocional con puntuaciones por debajo de 23 tanto para hombres como para mujeres. La regulación sería media entre los 24 y 35 puntos en hombres y los 24 y 34 en mujeres. Se hablaría de una alta regulación emocional por encima de los 35 puntos en hombres y de los 34 en mujeres.

- MBI (Maslach Burnout Inventory; Maslach & Jackson, 1986). Versión adaptada al castellano (Seisdedos, 1997) cuya función es medir el desgaste profesional en esta población, referido este al padecimiento del síndrome del “quemado por el trabajo” o burnout, concretamente midiendo la frecuencia e intensidad con que se sufre este síndrome. Este cuestionario se compone de 22 ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los alumnos. La escala mide la frecuencia que el profesorado se identifica con la afirmación presentada, puntuando dichas afirmaciones de 0 a 6. 0 = nunca, 1 = pocas veces al año o menos, 2 = una vez al mes o menos, 3 = unas pocas veces al mes, 4 = una vez a la semana, 5 = unas pocas veces a la semana, 6 = Todos los días. El cuestionario mide las 3 escalas del síndrome de Burnout: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. La subescala de cansancio emocional está compuesta por 9 ítems y valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo. Se consideraría que hay un bajo cansancio con puntuaciones por debajo de 19 puntos, medio entre 19 y 26 y alto por encima de 26. La subescala de despersonalización valora el grado en que se reconocen actitudes de frialdad y distanciamiento y se compone de 5 ítems. Existe una baja despersonalización por debajo de 6 puntos, media entre 6 y 9 y alta por encima de 9. En cuanto a la subescala de realización personal, está

compuesta por 8 ítems y evalúa los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. en este caso existe una baja realización personal con puntuaciones inferiores a 34, media entre 34 y 39 y alta por encima de 39. El síndrome de Burnout se define con puntuaciones altas en las dos primeras subescalas y bajas en la tercera, sin embargo se considera que existen indicios de Burnout cuando existen puntuaciones altas en cansancio o despersonalización o bajas en realización, siendo más grave cuantos más indicios se hallen presentes.

Procedimiento

La muestra se obtuvo a través del contacto vía correo electrónico con el profesorado de la facultad de Psicología de la ULL. En tal correo se les pidió la colaboración en la investigación de un proyecto de fin de máster que estudiaría al profesorado universitario, sin especificar los elementos que se evaluarían y se les incluyó un enlace que les permitía cumplimentar de manera online los cuestionarios correspondientes.

Resultados

Para el análisis de datos se llevaron a cabo estadísticos descriptivos para describir la muestra en los factores evaluados, análisis de correlación de Pearson con el fin de detectar las relaciones entre los componentes medidos, la prueba t de Student para la diferencia entre grupos y el análisis de regresión múltiple con el fin de realizar predicciones.

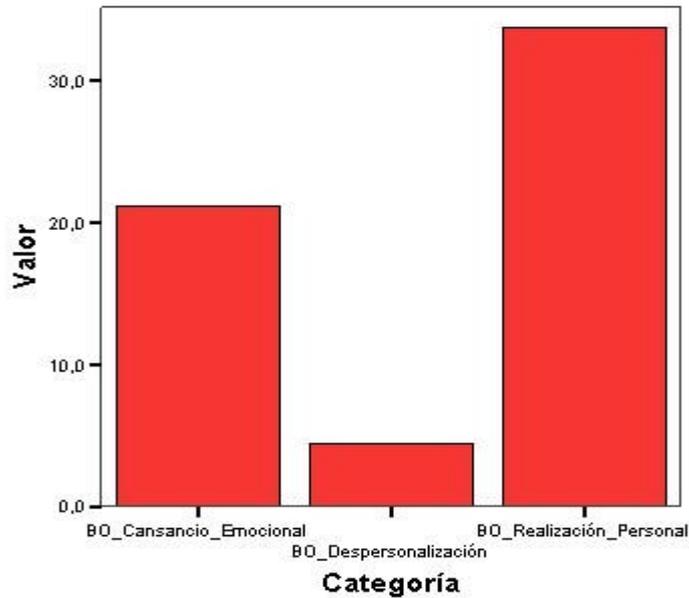


Figura 1. Medias de los componentes de BO en la muestra analizada.

Como se observa en la Figura 1, la media de la muestra estudiada en los componentes del burnout se encuentra en general en valores intermedios. En el componente de cansancio emocional el valor medio de la muestra es 21.14 (DT = 10.86), encontrándose este valor en niveles medios de este factor. Para la despersonalización, la media del grupo es de 4.47 (DT = 3.86) correspondiéndose esta también con un valor medio del componente. Por su parte, la media de la muestra en cuanto a su realización personal se corresponde a 33.8 (DT = 6.24) hallándose esta también dentro de los valores medios.

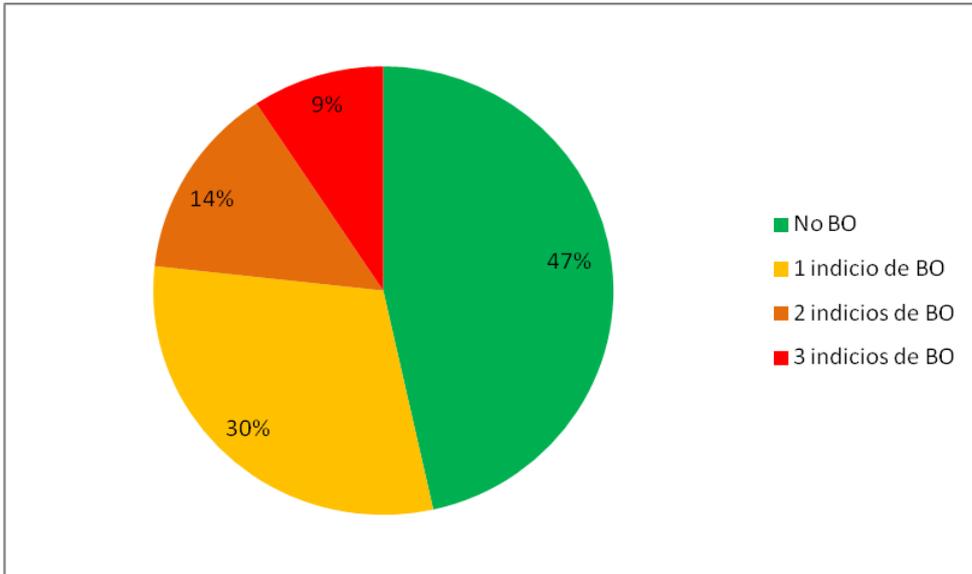


Figura 2. Porcentaje de la gravedad de BO en la muestra.

De acuerdo a lo que se puede observar en la Figura 2, sólo el 47% de la muestra no presenta ningún indicio de BO (esto es alto cansancio emocional, alta despersonalización y/o baja realización personal), el 53% restante padece algún grado del síndrome, mostrando alguno de estos indicios el 30 % de los profesores; un 14% teniendo dos de estos indicios y un 9% obtiene una puntuación indicadora de BO en los tres componentes del mismo.

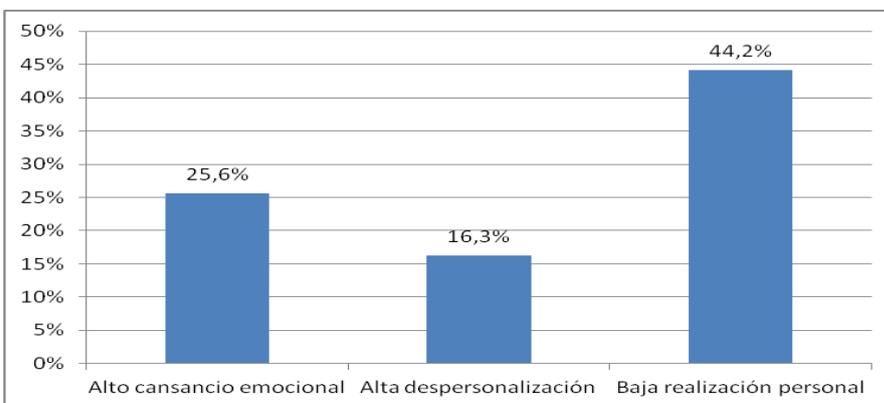


Figura 3. Porcentaje de indicios de BO por componente del profesorado.

En la Figura 3 se observa que un 25.6% del profesorado muestra un alto cansancio emocional, un 16.3% sufre despersonalización y un 44.2% no se siente realizado en su labor docente.

En lo que se refiere a la IE del profesorado evaluado, como se aprecia en la figura 4, la media de las puntuaciones de estos en las subescalas del TMMS (atención, claridad y reparación) se sitúa en el nivel medio de estos componentes. La atención emocional media es de 25.42 (DT = 5.42), la claridad media es de 30,95 (DT = 4.54) y la reparación media de la muestra es de 30.58 (DT = 5.58).

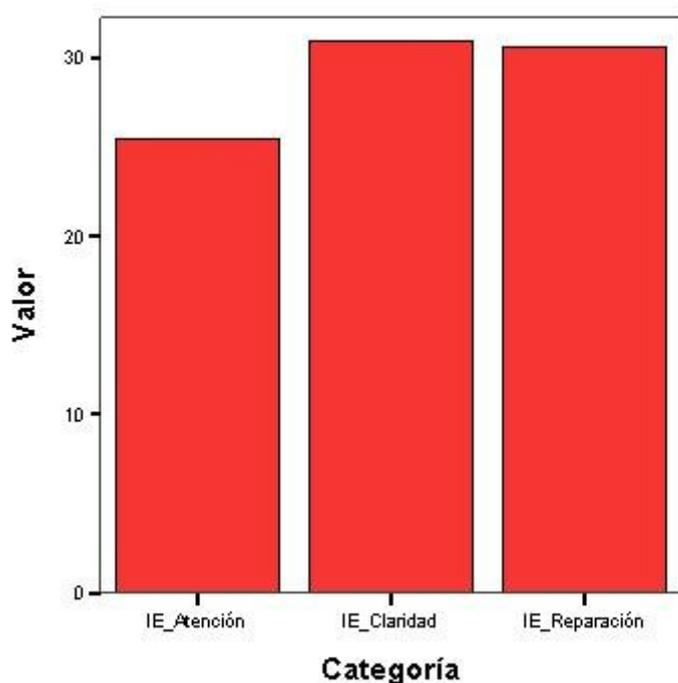


Figura 4. Media de las puntuaciones en IEP de la muestra.

Respecto a la relación entre los distintos componentes del BO y la IE, en la Tabla 1 se muestran las correlaciones entre los distintos componentes del burnout y la inteligencia emocional percibida y los factores demográficos de edad y antigüedad en la

organización en años.

Tabla 1. Correlaciones de Pearson entre los componentes de IE y BO y demográficos.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Edad	1	0,936**	-0,205	-0,063	-0,24	-0,054	0,099	-0,24
2. Antigüedad_años		1	-0,273	0,032	-0,183	-0,125	0,067	-0,11
3. IE_Atención			1	-0,271	-0,111	0,324*	-0,074	-0,081
4. IE_Claridad				1	0,544**	-0,197	-0,131	0,507**
5. IE_Reparación					1	-0,335*	-0,122	0,475**
6. BO_Cansancio_Emocional						1	0,554*	-0,339*
7. BO_Despertalización							1	-0,373*
8. BO_Realización_Personal								1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

Como se observa en esta tabla, la edad y la antigüedad en la organización correlacionan fuertemente entre sí ($r = .936$, $p < .001$) pero no con ninguno de los componentes del BO o de la IEP. Por su parte, la atención a los sentimientos correlaciona de manera positiva con el cansancio emocional ($r = .324$, $p = .034$) compartiendo un 10.5% de varianza. La claridad y la reparación también correlacionan positivamente ($r = .544$, $p < .001$) compartiendo estas un 29.6 % de su varianza. La claridad correlaciona positivamente con la realización personal ($r = .507$, $p = .001$), con una varianza compartida del 25.7 %. La reparación emocional igualmente correlaciona con la realización personal de forma positiva ($r = .475$, $p = .001$) y comparte con esta un 22.6 % de su varianza. La reparación también correlaciona, en este caso negativamente, con el cansancio emocional ($r = -.335$, $p = .028$) compartiendo un 11.2 % de varianza.

Además se puede apreciar que todos los componentes del BO correlacionan entre sí, teniendo el cansancio emocional y la despersonalización una relación positiva ($r = .554$, $p < .001$) y compartiendo un 30,7% de varianza; teniendo el cansancio emocional y la realización una correlación negativa ($r = -.339$, $p = .026$) compartiendo un 11.5% de la varianza; y teniendo la despersonalización y la realización personal una correlación negativa ($r = -.373$, $p = .014$) con una varianza compartida del 13.9%.

Se realizaron pruebas t para buscar las diferencias de sexo y edad (dividiendo a los participantes en dos grupos de mayores de 55 y menores de 56) en las variables estudiadas pero no se halló ninguna diferencia significativa.

Para la realización del análisis de regresión lineal múltiple se obtuvo un valor de BO total formado por las puntuaciones en cansancio emocional, despersonalización y la realización personal invertida (dado que esta va en sentido contrario a los otros dos componentes, ya que a mayor realización personal se asume menor nivel de BO). Se definió este BO total como la variable dependiente del modelo y se introdujeron los componentes de la IE como predictores. Tal y como muestra la Tabla 2, el conjunto de los componentes de la IEP explican el 15.8 % de la varianza del BO total.

Tabla 2. Regresión lineal para la variable dependiente BO total.

Modelo	R ² corregida	F	Sig	β	t	p
IE_Atención				.152	1.031	.309
IE_Claridad	0.158	3.628	.021	-.120	-.689	.495
IE_Reparación				-.339	-2.007	.052

En este análisis de regresión, la variable que explica más variabilidad del BO total es la reparación emocional ($\beta = -.339$, $t = -2.007$ y $p = .052$).

Discusión

La finalidad del presente estudio era obtener una imagen clara del padecimiento del síndrome del burnout en el profesorado universitario evaluado y comprobar si la IE podía ser un factor protector ante este síndrome. Para este fin se ha analizado los niveles tanto de BO como de IEP y la relación entre ambos en el profesorado teniendo en cuenta variables demográficas que pudieran influir como la edad, el sexo o los años de docencia en la organización.

En lo referente al primer objetivo específico que se planteó, los resultados indican que, en la línea de la Hipótesis 1, los niveles de los componentes del BO en el profesorado se sitúan en un nivel medio. De la misma forma se encuentra algún indicio de BO en la mayoría de los profesores de la muestra, siendo especialmente relevante la alta proporción de baja realización personal entre dichos profesores. Sin embargo, la Hipótesis 2 no se confirma ya que no se encuentran diferencias en ninguno de los componentes del BO por razón de sexo a diferencia de otras investigaciones previas (Arquero & Donoso, 2013; Ilaja & Reyes, 2016) y tampoco se detecta un efecto de la antigüedad en el padecimiento del BO, a pesar de que este se trate de un síndrome de desarrollo progresivo. Estos resultados pueden ser fruto del bajo número de sujetos que no permite una amplia variabilidad en estos factores. En este sentido, la muestra está compuesta por un 67.4% de mujeres, lo cual puede suponer una desproporción que afecte a la detección de diferencias en este sentido.

En cuanto al segundo objetivo específico, la Hipótesis 3 se ve confirmada al encontrar, por lo general, niveles medios de inteligencia emocional en la muestra.

El tercer objetivo específico se centraba en la relación entre los componentes del BO y la IE. A este respecto, se ha encontrado que de acuerdo a la Hipótesis 4, tanto la claridad como la reparación emocional se relacionan de manera positiva con la

realización personal y correlacionando también la reparación de manera negativa con el cansancio emocional. Sin embargo, no se han detectado relación entre la despersonalización del BO y ninguno de los componentes de la IE. En contra de lo esperado se observa una correlación positiva entre la atención a los sentimientos y el cansancio emocional que se padece. Una posible explicación a este resultado es la relación encontrada en la literatura entre una elevada atención a las emociones y malestar psicológico (Extremera et. al., 2002; Fernandez-Berrocal, et. al., 1999; Goldman et. al., 1996). Pensar de forma excesiva y constante en los sentimientos propios puede por tanto desembocar en el aumento del cansancio emocional.

Con respecto a la última de las hipótesis planteadas (Hipótesis 5), La IEP ha demostrado predecir un 15.8% de la varianza del BO, indicando su relación con el síndrome del “quemado por el trabajo”. La reparación emocional se ha visto como el mejor predictor para el BO y la dimensión de la IEP que más correlaciona con los componentes del BO. Esto puede deberse a la definición de la reparación que vincula este componente con la capacidad de afrontamiento de la persona, es decir, de modificar y controlar su estado emocional poniendo en marcha acciones que amortigüen los efectos estresores de las condiciones del entorno (Maslach et. al., 1986).

La investigación ha contado con una serie de limitaciones como son el tamaño de la muestra y la poca amplitud de la misma, ya que se contaba con tan sólo 43 participantes y sólo se pudo tener acceso a los profesores de una de las facultades de la universidad. Para futuras investigaciones sería interesante ampliar la muestra tanto en número como en variedad de facultades. Igualmente podría resultar de interés investigar en mayor profundidad la relación entre la IE y el BO teniendo en cuenta más factores como pueden ser la satisfacción laboral, el compromiso organizacional, distintas estrategias de afrontamiento e incluso comprobar la relación entre el padecimiento de

BO y la percepción de la capacidad docente de los profesores por parte de los alumnos, para evaluar hasta qué punto el padecer este tipo de síndrome afecta a su calidad docente.

En definitiva, con este estudio se ha demostrado que el síndrome de burnout es un importante aspecto a tener en cuenta en el ámbito educativo. Con esto en mente, la prevención de la aparición de este tipo de padecimiento entre el profesorado universitario puede pasar, en parte, por potenciar las habilidades emocionales de estos, logrando de esta forma aumentar la calidad de vida laboral de estos profesionales y, de paso, la calidad de la propia enseñanza.

Referencias

- Arquero, J. & Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105.
- Arquero, J., Donoso, J., Hassall, T. & Joyce, J. (2006). El impacto del síndrome burnout en los profesores noveles. Un estudio piloto. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 27, 69-82.
- Bar-On, R. (1997). Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQi): Technical manual. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Bastian, V. A., Burns, N. R. & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-45.
- Borg, M. G. (1990). Occupational stress in British educational settings: A review. *Educational Psychology*, 10, 103-126.
- Borg, M. and Riding, R. J. (1991) Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job Satisfaction and career commitment among primary school teachers, *Educational Psychology*, 11, 59-76.
- Brock, B. L., & Grady, M. L. (2000). Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout. Corwin Press.

- Burke, R. J., Greenglass, E. R., & Schwarzer, R. (1996). Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261-275.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: Testing for the validity, replication and invariance of causal structure across elementary, intermediate and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645-673.
- Caruso, A. L., Giammanco, M. D. & Gitto, L. (2014). Burnout experience among teachers: a case study. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 2(3), 1-20.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher education*, 22, 1042-1054.
- Doménech, D. B. (1995). Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.
- Dunham, J. (1992). *Stress in teaching* (2nd ed.). London, UK: Routledge.
- Duran, A., Extremera, N., & Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 95, 386–390.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 239-256.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2002). Relation of perceived emotional intelligence and health-related quality of life of middleage women. *Psychological Report*, 91, 47-59.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Fernández-Berrocal, P., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Inteligencia emocional, supresión crónica de pensamientos y ajuste psicológico. *Boletín de Psicología*, 70, 79-95.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of

- the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Fernandez-Berrocal, P. Ramos, N. & Orozco, F. (1999). La influencia de la inteligencia emocional en la sintomatología depresiva durante el embarazo. *Toko-Ginecología Práctica*, 59, 1-5.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–166.
- Görgens-Ekermans, G. & Brand, T. (2012). Emotional intelligence as a moderator in the Stress-burnout relationship: a questionnaire study on nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 21(15-16), 2275-2285.
- Ilaja, B. & Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el Caribe*, 33, 1.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146–152.
- Landa, J. M., Berrios-Martos, M. P., López-Zafra, E. & Aguilar, M. C. (2006). Relación entre burnout e inteligencia emocional y su impacto en la salud mental, bienestar y satisfacción laboral en profesionales de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 479-493.
- Liébana-Presa, C., Fernández-Martínez, E. & Morán, C. (2017). Relación entre la inteligencia emocional y el burnout en estudiantes de enfermería. *Psychology, Society & Education*, 9 (3), 335-345.
- Maslach, C. (1999) ‘Progress in Understanding Teacher Burnout’, en R. Vandenberghe and A. M. Huberman (eds) *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, pp. 211–22. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maslach, C. & Schaufeli, W. (1993) ‘Historical and Conceptual Development of Burnout’, in W. Schaufeli, C. Maslach & Marek, T. (eds) *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*, pp. 1–16. Washington, DC: Taylor and Francis.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2000). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). Maslach burnout inventory manual (2nd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. J. Sluyter (eds), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1999) Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence, *Intelligence*, 27, 267–98.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence, *Emotion*, 1, 232–42.
- Mearns, J. & Cain, J. E. (2003). Relationship between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Mikolajczak, M. & Luminet, O. (2008). Trait emotional intelligence and the cognitive appraisal of stressful events: An exploratory study, *Personality and Individual Differences*, 44, 1445–53.
- Milstein, M. M., & Farkas, J. (1988). The overstated case of educator stress. *Journal of Educational Administration*, 26, 232–249.
- Moreno, B., Rodríguez, R. & Escobar, E. (2001). La evaluación del burnout profesional: Factorización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y Estrés*, 7(1), 69-78.
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M., & Ferrer, R. (2009). Burnout Among Faculty Members and the Intentions to Quit: A Multi-Sample Study. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 149-163.
- Ortiz-Acosta, R. & Beltrán-Jimenez, B. E. (2011). Inteligencia emocional percibida y desgaste laboral en médicos internos de pregrado. *Educación Médica*, 14 (1), 49-55.
- Pishghadam, R. & Sahebjam, S. (2012). Personality and emotional intelligence in teacher burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 15 (1), 227-236.
- Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 31(1), 60-76.
- Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61–76.

- Reid, J. (1999). The relationship among personality type, coping strategies and burnout in elementary teachers. *Journal of Psychological Type*, 51, 22-33.
- Salovey, P., Woolery, A., Stroud, L. & Epel, E. (2002). Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Further explorations using the Trait Meta-Mood Scale. *Psychology and Health*, 17, 611-627.
- Seisdedos, N. (1997). MBI. Inventario "Burnout" de Maslach. Síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial. Manual, Madrid: Tea
- Sparks, K. & Cooper, C. L. (1999). Towards the use of situation specific models. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72, 219-229.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). Teachers under pressure: Stress in the teaching profession. London, UK: Routledge.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. *Estrés y salud*, 213-237.
- Vandenberghe, R., & Huberman, A. M. (Eds.). (1999). Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Yela, J. R. (1996). Desgaste emocional, estrategias de afrontamiento y trastornos psicofisiológicos en profesionales de la enseñanza. *Boletín de Psicología*, 50, 37-52.

ANEXO 1. Cuestionario MBI (versión para profesorado)

1	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.
2	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.
4	Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos/as.
5	Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales.
6	Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.
7	Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as.
8	Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo.
9	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.
10	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente.
11	Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo.
13	Me siento frustrado/a en mi trabajo.
14	Creo que trabajo demasiado.
15	No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as.
16	Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés.
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as.
18	Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos/as.
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.
20	Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades.
21	En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.
22	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.

ANEXO 2. Cuestionario TMMS-24

1	Presto mucha atención a los sentimientos.
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.
7	A menudo pienso en mis sentimientos.
8	Presto mucha atención a cómo me siento.
9	Tengo claros mis sentimientos.
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.
11	Casi siempre sé cómo me siento.
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.
14	Siempre puedo decir cómo me siento.
15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.