

Habilidades intrapersonales y su relación con el burnout en docentes de educación básica en León, México

Edgar Torres Hernández*

Universidad de Guanajuato, División de Ciencias Sociales y Humanidades, Guanajuato, México.

Recibido: 30 de septiembre 2019

Aceptado: 06 de noviembre 2019

RESUMEN. El presente trabajo reporta los resultados de una investigación llevada a cabo con 384 docentes de nivel básico de la ciudad de León, Guanajuato, México, con el objetivo de analizar la relación entre las habilidades intrapersonales –representadas en consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional, como precursoras de la inteligencia emocional- y el *burnout*. Se aplicaron el inventario de competencias socioemocionales (ICSE) y la escala de desgaste ocupacional (EDO) para medir dichos atributos. Los resultados revelan niveles altos en optimismo, baja autonomía emocional, alta despersonalización, así como relaciones significativas entre las escalas antes mencionadas; por otra parte, existen diferencias significativas por género, edad, sector y nivel educativo donde se ejerce la docencia.

PALABRAS CLAVE. Habilidades intrapersonales; inteligencia emocional; burnout; docentes; educación básica.

Intrapersonal skills and their relationship with burnout in basic education teachers in León, Mexico

ABSTRACT. The present work reports the results of a research carried out with 384 elementary level teachers from the city of León, Guanajuato, Mexico, with the aim of analyzing the relationship between intrapersonal skills -represented in emotional awareness, emotional regulation, optimism and emotional autonomy, as pioneers of emotional intelligence- and burnout. The inventory of social-emotional skills (ISES) and the occupational burnout scale (OBS) were applied to measure these attributes. The results reveal high levels of optimism, low emotional autonomy, high levels of depersonalization, as well as significant relationships between the above-mentioned scales. On the other hand, there are significant differences depending on gender, age, sector and educational level where teaching is carried out.

KEYWORDS. Intrapersonal skills; emotional intelligence; burnout; teachers; basic education.

*Correspondencia: Edgar Torres Hernández. Dirección: Camino al Cárcamo 18, Yerbabuena, Gto. México. Correo Electrónico: ef.torres@ugto.mx

1. INTRODUCCIÓN

El concepto del *burnout* se refiere a un trastorno psíquico que afecta principalmente a los profesionales que se enfocan a trabajar con las personas. Es una reacción que surge ante situaciones socio-laborales y personales, indicativa de una condición que sobrepasa a la persona que lo padece (Doménech, 1995). Según Álvarez y Fernández (1991), es un término que se extrapola del deporte, específicamente en aquellas circunstancias en las que el deportista se encontraba sobrepasado, al no poder conseguir lograr los resultados esperados, a pesar de un constante entrenamiento.

El síndrome de *burnout* o agotamiento profesional, fue descrito inicialmente por Freudenberger (1974) como una condición psicológica, con repercusiones a nivel físico. Por otra parte, Manderscheid et al. (2010) señalan que el bienestar se encuentra ligado al grado en el que la persona posee una actitud entusiasta y positiva ante la vida y de sí misma, lo que incluye la capacidad de manejar adecuadamente los sentimientos y, por ende, desarrollar la autonomía personal y la habilidad para afrontar favorablemente el estrés. En contraparte, la enfermedad alude a un déficit en las esferas de lo cognoscitivo, afectivo y conductual. El estrés es un reconocido detonante del agotamiento profesional.

Maslach y Jackson (1981) precisaron el término atribuyéndole tres dimensiones bien definidas: agotamiento emocional, despersonalización y sensación de bajo logro profesional y personal. Diseñaron el primer instrumento que evaluaba este síndrome, mismo que ha tenido una serie de cambios y adaptaciones con el pasar del tiempo. Más adelante, Olivares, Gil-Monte y Figueroa (2014) afirman que una persona que padece burnout, presenta además sentimientos de culpa al experimentar indicios de despersonalización, así como una predisposición al consumo de alcohol. Actualmente y, principalmente en Europa, existe una divergencia de opiniones en torno a la clasificación del burnout como enfermedad o padecimiento clínico reconocido. Por citar a algunos, Mateen y Dorji (2009) afirman que dicho malestar está relacionado con los fenómenos actuales de globalización, una pérdida de la separación entre la vida laboral y privada de las personas, así como una mayor exigencia de eficacia. Sugieren que es un fenómeno social causante de estrés crónico, independientemente del contexto social o estatus económico de los trabajadores. En contraparte, Hamman et al. (2013) apuntan que este fenómeno ni siquiera puede adquirir una categoría nosológica, más aún, señalan que es una construcción periodística más que una realidad organizacional y social. Keretsztesi (2007, como se citó en Segura, 2014) señala que no es un término médico, sino una metáfora norteamericana que alude el desgaste emocional, de manera analógica, como un fusible quemado, reduciéndolo a un concepto de fatiga cuyas causas son predominantemente, el estrés prolongado o depresión.

Aunque el *burnout* es comprendido como una “enfermedad”, no se encuentra delimitado por la *American Psychiatric Association* (APA, 2014), no aparece de manera formal en el manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM) versiones IV y V, incluyendo solamente en los trastornos del estado de ánimo, padecimientos como los trastornos depresivos, bipolares y los referidos a enfermedades médicas en la cuarta edición; por su parte, la quinta edición señala sólo en dos oportunidades al *burnout*, aunque únicamente lo asocian a sensaciones de pesadez, exceso de calor en el cuerpo o en la cabeza, como parte de trastornos relacionados a determinados contextos culturales. Asimismo, sólo se encuentra de forma somera tipificado dentro de los trastornos de síntomas somáticos, bajo la perspectiva de una fatiga crónica, dolor o sufrimiento en la persona.

Por otra parte, la Clasificación Internacional de las Enfermedades (Organización Panamericana de la Salud, 2003) en su versión 10, tampoco señala de manera explícita al burnout dentro de su clasificación de trastornos; sólo hace mención al síndrome de fatiga crónica, como una ramificación de la neurastenia, que se caracteriza por fatiga mental y física, así como una disminución

general de las funciones cognoscitivas, principalmente del pensamiento. También pueden emparentarse los síntomas del burnout con el trastorno de agotamiento vital.

Continuando con las predisposiciones personales hacia el *burnout*, se encuentra la experiencia emocional de los sujetos. Se conoce que la experiencia emocional, en sus dimensiones de frecuencia, intensidad y duración, constituye una variedad de matices en cada persona. No obstante, la intensidad de las emociones tiende a generar mayor agotamiento emocional, por lo que un inadecuado manejo de las reacciones emotivas y un bajo manejo de ellas, tiende a desgastar más al profesor (Fiorilli et al., 2015). Por su parte, Chang, Lee, Byeon, Seong y Lee (2016) aluden otra causa más del desgaste del docente: es el perfeccionismo. Ellos hacen la aclaración de que existen dos tipos de perfeccionismo: el adaptativo y el desadaptativo. El primero de estos refiere a una asociación motivacional cuyo propósito es el comportamiento que incide en la consecución de metas y encaminado a la mejora de las conductas emprendidas por el individuo. Por otra parte, el perfeccionismo desadaptativo difiere del primero en que se orienta más hacia el sujeto –y no sus acciones como en el adaptativo–, es decir, a sí mismo, desencadenando la autocritica y culpa; este último conduce a una mayor vulnerabilidad ante el estrés y el *burnout*.

Asimismo, existen otras disposiciones del sujeto que tienden a acelerar la aparición y prevalencia del desgaste emocional en los docentes, éstas son el narcisismo y la depresión. De manera breve, el narcisismo se caracteriza por conductas asociadas al deseo de grandeza o bien, exhibicionismo y autoexaltación. Se debe diferenciar el término narcisista al de trastorno de la personalidad, cuyas manifestaciones se vuelven más agudas; aquí se toma el concepto de narcisista sin aludir a la patología declarada. Haciendo, pues, la precisión, una de las características de los narcisistas es la tendencia a la idealización, así como la baja tolerancia ante la frustración o, en otros términos, que las cosas no suceden como desean. Esta dificultad en la obtención de la gratificación inmediata, conduce a los sujetos a sufrir con mayor facilidad el burnout. Asimismo, individuos con tendencias depresivas tienden a ser objeto de padecer dificultades en el sueño y descanso y, por lo tanto, son también propensos a sufrir desgaste emocional de manera más rápida, a diferencia de personas que no lo padecen (Schwarzkopf et al., 2016).

A nivel comparativo existen diferencias significativas por sexo, de acuerdo con distintos autores (Aftab, Ali y Mehmood, 2012; Balcázar, Montejo y Ramírez, 2015), siendo superior la carga de estrés y desgaste emocional en las mujeres en comparación con los hombres. Lo anterior se debe a niveles de fluctuación hormonal más marcados en éstas, además de factores sociales asociados a la crianza de los hijos, que en distintas latitudes se encuentra relacionada casi exclusivamente al sexo femenino. Por su parte, los hombres que eventualmente lleguen a padecer mayor estrés que las mujeres, se debe a la baja sensación de realización personal (León, León y Cantero, 2013).

La dinámica vivida entre los estudiantes influye tanto en la dinámica grupal como en la propia persona del docente y los efectos socializadores que se viven en la sociedad, se ven reflejados en el aula de clase. La escuela es una analogía de las relaciones existentes en el orden social: situaciones problemáticas en las relaciones interpersonales de los alumnos repercuten en la vivencia de estrés docente y, por ende, un mayor desgaste emocional, uno de los síntomas del burnout (Andrade, Santos, Lima, Gondim y Batista, 2013; Pena y Extremera, 2012). Todo apunta que, según lo antes mencionado, un profesor que carece de habilidades intrapersonales –que puedan favorecer la adaptación a entornos cada vez más desafiantes–, es más vulnerable a padecer malestar docente.

A partir de la anterior revisión, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se asocian las habilidades intrapersonales con el *burnout* en docentes de nivel básico en la ciudad de León, Guanajuato? En consonancia con lo antedicho, el propósito principal de este trabajo es analizar la relación de algunas habilidades intrapersonales –como son consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional– con el *burnout* en docentes de dicha población. Un objetivo adicional es comparar las variables antes señaladas según variables sociolaborales.

2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1 Inteligencia emocional y burnout

Antes de dar paso al desglose de los conceptos arriba citados, primero se considera pertinente definir brevemente la inteligencia emocional y cómo se diferencia ésta de las habilidades socioemocionales con el fin de esclarecer este concepto.

Para la Real Academia Española (2014), la inteligencia es un acto de comprender, una destreza o una capacidad para resolver problemas. Más adelante, define que la inteligencia emocional es una habilidad para entender los propios sentimientos, mostrar control sobre ellos, así como comprender los de los demás. Quizá una definición adicional que puede ayudar en la comprensión de la inteligencia, podría versar en la disposición adaptativa que el sujeto tiene a su medio. Sea cual fuere la conceptualización de inteligencia emocional, más o menos precisa, se puede ver de manera general, como una posibilidad de adaptación y respuesta favorable a un entorno, tanto propio como ajeno, de corte emocional.

Algunas precisiones que Goleman (2008) realiza sobre las nociones de inteligencia emocional son: la inteligencia emocional no implica sólo ser “amable”; dejando al descubierto la propia intimidad; o, por otra parte, que existen diferencias por sexo en dicha capacidad –siendo mayor en las mujeres-, o una predisposición genética. El primer punto aclaratorio señala que la inteligencia emocional no únicamente se hace presente al ser amable con las personas, sino el poder afrontar las situaciones incómodas. Tampoco implica el poner al desnudo la vida íntima de las personas, sino expresar los sentimientos de manera eficaz, como un esfuerzo de converger lo más posible en objetivos comunes para determinado grupo social. Asimismo, es un mito que las mujeres poseen mayor inteligencia emocional. Al respecto, dicho autor se pronuncia a favor de que tanto hombres como mujeres poseen destrezas y áreas de oportunidad distintas, por lo que una persona puede llegar a mostrar un gran nivel de empatía, aunque no signifique que pueda ser capaz de controlar sus emociones. Finalmente, la inteligencia emocional no es un factor genético, como el coeficiente intelectual (CI) que, a partir de los diez años de edad, muestra pocos cambios; no obstante, la inteligencia emocional va evolucionando, aunque de manera lenta a lo largo de la vida del sujeto.

Entre las principales manifestaciones de la inteligencia emocional, se encuentran la posibilidad de dominio y control de impulsos, que conlleva a una mayor tolerancia del estrés y más capacidad de aprendizaje; dicha habilidad supone mayor movilidad de la memoria operativa y, por ende, se disminuyen los pensamientos poco útiles; mayor autocontrol ante las frustraciones y una mayor adaptación en el pensamiento ante situaciones de agitación emocional (Goleman, 1998). Una vez establecida la conceptualización mínima de la inteligencia emocional, a continuación, se da paso a las manifestaciones de la inteligencia emocional en los docentes.

Los profesores con mayores expectativas generales positivas, que muestran una tendencia a no pensar excesivamente en sus sentimientos y con alta comprensión de sus estados afectivos, presentan menores niveles de sintomatología asociada al estrés. Por otra parte, aquellos con alta capacidad de entendimiento de sus emociones, muestran significativamente menores niveles de agotamiento y despersonalización, mayor realización personal –asociada de manera negativa al *burnout*- y menores puntuaciones en lo físico, social y global asociada al estrés, así como mostrar mayores niveles de autovalía personal y profesional (Extremera, Durán y Rey, 2010).

Asimismo, otros estudios señalan que la presencia de la inteligencia emocional es un factor de protección ante el desgaste laboral, al ser predictora de la satisfacción laboral (Josgi, Suman y Sharma, 2015; Ju, Lan, Li, Feng y Xugun, 2015; Raj y Uniyal, 2016). Asimismo, según Vaezi y Fallah

(2011) afirman que el *burnout* se encuentra correlacionado de manera negativa con la inteligencia emocional. Por su parte, Platsidou (2010) apunta en sus investigaciones que tal facultad no se modifica en los maestros a medida que avanza la edad o experiencia en la enseñanza, argumenta que el desgaste emocional y la baja satisfacción laboral son potencialmente evitables, si se les ayuda a los profesores a mejorar su inteligencia emocional, entrenándola. Otros hallazgos señalan que la inteligencia emocional tiene efecto directo, positivo y significativo sobre la autoeficacia de los docentes, por lo que el desarrollo de dicha capacidad puede conducir a la mejora de la relación maestro-estudiante para participar en los asuntos educativos, de instrucción, estrategias y gestión de la clase (Barari y Barari, 2015).

En otro orden de ideas, los profesores más jóvenes tienen un mayor nivel de inteligencia emocional que los mayores; parecen poseer mayores habilidades emocionales y sociales que les permiten mantenerse en contacto con ellos mismos y con los demás de manera más eficaz, así como utilizar las emociones con el fin de manejar la presión y los problemas que pueden ocurrir en el aula. En cuanto al género, los profesores varones con puntuaciones más elevadas en la dimensión intrapersonal, parecen ser más conscientes de sus propias emociones y se describen a sí mismos como más capaces de expresar sus sentimientos y comunicar sus necesidades. Adina (2010) por su parte, coincidiendo con lo que hasta el momento se ha señalado, refiere que la inteligencia emocional es un protector ante el estrés, ya que permite desarrollar estrategias más adaptativas ante tal condición, así como una mayor satisfacción en la vida; Akomolafe y Olatomide (2013) señalan, además, que los docentes con una positiva inteligencia emocional, tienden a ser más comprometidos con la organización.

Kappagoda (2014) sostiene que la inteligencia emocional, además de las asociaciones antes mencionadas, se relaciona de manera negativa y significativamente con los conflictos entre el trabajo y la vida familiar de los docentes; un efecto directo y de tipo positivo es la capacidad del manejo de clase: a mayor habilidades emocionales, el docente tiende a desarrollar un mayor control de lo que acontece en el aula de clase, así como sostener una relación positiva con los estudiantes (Hamidi y Khatib, 2016), lo que conduce a un mayor desempeño profesional (Wurf y Croft-Piggin, 2015). La claridad emocional, comprendida como un adecuado reconocimiento de las propias emociones, se asocia de forma positiva y significativa con las dimensiones: satisfacción en las prestaciones y satisfacción intrínseca; y, de manera similar, la reparación emocional se relaciona positivamente con satisfacción con el ambiente físico, satisfacción en las prestaciones y satisfacción intrínseca. Por otra parte, las dimensiones de inteligencia emocional y reparación emocional, correlacionan de forma positiva y significativa con el bienestar subjetivo (Muñoz, 2016).

El desarrollo de habilidades socioemocionales en el docente repercute en la formación integral de los estudiantes (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010). No obstante, como cualquier proceso de desarrollo personal debe estar acompañado de expertos que ayuden a los docentes –pueden ser los mismos docentes entrenados– en dicha tarea. Distintas evidencias empíricas demuestran que la intervención con los docentes en programas de desarrollo de habilidades emocionales promueve un pensamiento reflexivo, la creatividad, resolución de conflictos y toma de consciencia de las propias emociones, que permita la valoración de las diferencias como personas dentro del contexto educativo, promoviendo la tolerancia (Chiappe y Cuesta, 2013).

La carencia en el trabajo de la vida emocional de los profesores, incide en aspectos actitudinales, dejando de lado la empatía hacia sus estudiantes y la motivación para realizar las actividades de trabajo cotidiano. Por otra parte, la tolerancia a la frustración se disminuye y se aumentan los conflictos interpersonales lo que puede, entre otras cosas, desencadenar estrés psicosocial en los actores educativos, principalmente en maestros y alumnos (Muñoz de Morales y Bisquerra, 2006). En contraparte, el desarrollo de actividades de consciencia corporal y emocional incide en una mejora de la capacidad perceptiva del y, por consiguiente, mayores habilidades intrapersonales.

nales que mejoran el sistema relacional en el aula de clase (Rodríguez, Caja, Gracia, Velasco y Terrón, 2016). Indirectamente, el entrenamiento de las habilidades emocionales posee un efecto positivo en la autoestima de los estudiantes (Marchant, Milicic y Alamos, 2015), demostrando que el docente no sólo impacta a nivel cognitivo en sus alumnos, sino también en su vida psíquica.

En términos generales, los docentes más jóvenes tienden a atender más a sus emociones, mostrar una mayor satisfacción, compromiso, mejores relaciones interpersonales y mayor sentido de pertenencia (Goyette, 2009). Además, un docente con un repertorio amplio de habilidades emocionales desarrolla mayor empatía y reconoce con eficacia la información de corte afectivo que recibe y sostiene una mejor relación con sus estudiantes (Ellouz y Hachana, 2016). Según Sala (2002), los hombres tienden a tolerar más el estrés, aunque las mujeres tienden a ser más empáticas, con mejor reconocimiento de sus emociones y son socialmente más responsables. De manera general, más “competentes” emocionalmente hablando, hacen frente al estrés de forma más constructiva, detonante del burnout (Dalagasperina y Kieling, 2014; Ilaja, 2014; Saltijeral y Ramos, 2015).

2.2 Habilidades intrapersonales y burnout

Para llegar a desarrollar la inteligencia emocional, como un producto más amplio y adaptativo, se requiere en primera instancia, según la perspectiva de quien realiza el presente trabajo, poseer ciertas disposiciones emocionales, denominadas habilidades intrapersonales. En virtud de lo anterior, se procede a ahondar en tales herramientas de las cuales se apoya esta investigación: consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional.

La consciencia emocional es una capacidad humana que, a través de la reflexión, es capaz de conocer la vida psíquica, las emociones y sentimientos de manera más o menos clara. Se expresa de esta manera, puesto que es un proceso constante de redescubrimiento y resignificación de lo acontecido para la persona. Dentro de las características de una persona con una consciencia emocional desarrollada, se encuentra la capacidad de adaptarse mejor a los ambientes en que se desenvuelve, asimismo, tal capacidad se relaciona con la inteligencia intrapersonal, como señala Goleman (2008). Dicha habilidad permite al individuo una mayor comprensión de sí y está relacionada con la inteligencia emocional de manera estrecha. En situaciones estresantes y potencialmente conducentes a desarrollar síndrome de burnout en profesores, una alternativa terapéutica con mayor utilidad y comprobada eficacia es la cognitivo-conductual; una técnica que permite al sujeto paulatinamente ir desarrollando un aumento en la consciencia, tanto de sus emociones como de lo que ocurre en el exterior, para con ello resolver problemas erradicando aquellos pensamientos considerados como poco útiles y eventualmente, el comportamiento de dicha cualidad (Felder, Dimidjian y Segal, 2012). Asimismo, en casos donde se encuentra ya presente el agotamiento emocional, una alternativa propuesta por Asuero et al. (2014) estriba en la competencia de afrontamiento ante el estrés, basado en la consciencia, reducir tal sintomatología y eventualmente disminuir el desgaste, uno de los síntomas asociados al *burnout*.

Para Bisquerra y Pérez (2007), la regulación emocional es la capacidad de manejar las emociones de forma apropiada; se encuentra asociada con las emociones, pensamientos y el comportamiento, la posesión de adecuadas estrategias de afrontamiento, así como la capacidad de autogenerar emociones positivas; aunado a lo antes descrito, la regulación emocional añade como características adicionales la posibilidad de expresar emociones de manera pertinente y constructiva para la persona y su entorno social. Evidencias empíricas señalan que este atributo media la relación entre el desempeño docente y la satisfacción laboral, por lo que se torna relevante al permitir funcionar como una herramienta psicológica que evita el origen y desarrollo del burnout y, de manera análoga, cualquier situación potencialmente estresante y desgastante de cualquier individuo (Da Costa, Paez, Oriol, Sánchez y Gondim, 2016). Asimismo, las situaciones estresantes,

específicamente, en la dimensión del afrontamiento del estrés por evitación es frenada por la regulación emocional (Campos, Iraurgi y Velasco, 2004). A medida que se aumenta la edad, las personas tienden a regular más fácilmente sus emociones debido, principalmente a: la baja reactividad cardiaca ante estímulos emocionales, disminución en la cantidad e intensidad de las emociones negativas, una atención mayor en las emociones gratificantes, así como más estabilidad y madurez emocional (Márquez, Fernández, Montorio y Losada, 2008).

El optimismo generalmente es una cualidad deseable, ya que le permite a la persona que lo practica obtener un balance favorable dentro de situaciones dadas, que incluyen momentos complicados o adversos. Por otra parte, el optimismo hace referencia a las expectativas de las personas en relación con la consecución de sus objetivos o metas. Dichas expectativas se encuentran relacionadas directamente con hechos ocurridos en el pasado, por lo cual, las experiencias influyen de manera notable en tal característica. Esta facultad se encuentra relacionada con la inteligencia emocional y ambas predicen de buena manera el ajuste y bienestar social de los individuos (Orjudo y Teruel, 2009). Si bien, es una habilidad que se puede desarrollar y abordar en cualquier etapa de la vida, parece ser que los primeros cinco años de la vida de la persona son cruciales, ya que la carencia de pensamientos optimistas tiende a conducir al sujeto a la depresión. Entre los beneficios de la conducta optimista se encuentra una mejora en las funciones inmunológicas del cuerpo humano (Hernangóme, 2002).

La autonomía emocional se define como la capacidad de tomar decisiones de manera autónoma, siendo la propia persona una referencia de su sentir y actuar (Bisquerra y Pérez, 2007). El sujeto con esta característica se encuentra en un punto intermedio entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva. Siguiendo a los autores antes señalados, la autonomía emocional requiere de los siguientes elementos: autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, autoeficacia emocional, análisis crítico de normas sociales y resiliencia.

Esta capacidad es una de las funciones del yo que permiten a la persona adulta desarrollar relaciones interpersonales eficaces en tres dimensiones: el cognitivo, el emocional y conductual. La persona autónoma en sus emociones puede conseguir de manera más adecuada funciones psicológicas básicas como el autocontrol, la autodeterminación y toma de decisiones, así como un locus de control interno, por lo cual puede desembocar en condiciones automotivantes para el propio individuo (Vallejo, Mazadiego y Osorno, 2005). Un profesor con una autonomía emocional baja puede estar predispuesto a sufrir de burnout, siendo ésta una variable mediadora entre el clima laboral y el desgaste emocional (Randelović y Stojiljković, 2015). Una formación que fomente la autonomía del docente debe cuidar el evitar “prescribir” alternativas, sugerencias o, en su defecto, instrucciones que versen en la forma como debería actuar el profesor en una gran variedad de situaciones que le plantea la cotidianidad. Existen docentes que pueden esperar que alguien les indique lo que tienen que hacer, para que, tanto sus alumnos como compañeros de trabajo, se comporten de la manera que ellos esperan, lo cual es una clara manifestación de una baja autonomía emocional (Palomero, 2009).

3. MÉTODO

El presente trabajo posee un enfoque de investigación cuantitativo, con una amplitud transversal y de tipo no experimental.

3.1 Participantes

El estudio fue llevado a cabo con 384 docentes de educación básica, de los cuales el 74.47% son de sector público, 21.35% de privado y sólo el 3.6% de ambos sectores; 61.19% son mujeres y 31.81% hombres; el 55.72% refirió laborar con estudiantes en condiciones de Barreras del Apre-

dizaje y la Participación (en adelante BAP); en cuanto la edad, el 24.7% tenía al momento de la investigación menos de 30 años, 40.9% entre 30 y 40 años, entre 41 y 50 años con el 20.6%, 12.8% entre 51 y 60 años, más de 60 años sólo el 0.8%; finalmente, el 39.6% reportó laborar en nivel primaria, en secundaria el 59.4% y en ambos niveles el 5.5%. El tipo de muestreo fue no aleatorio, por propósito.

3.2 Instrumentos

Para medir las escalas de habilidades intrapersonales se aplicó el inventario de competencias socioemocionales (ICSE) de Mikulic, Crespi y Radusky (2015), que entre otras escalas se analizaron las pertenecientes a este estudio –consciencia emocional, regulación emocional, optimismo y autonomía emocional–; asimismo, se utilizó la Escala de Desgaste Ocupacional (EDO) de Uribe (2014), que mide el agotamiento emocional, la despersonalización y la insatisfacción de logro. El coeficiente de confiabilidad de alpha de Cronbach arrojado para dichas escalas fue de .85.

3.3 Procedimiento

Se contactó a los docentes y se les invitó a participar en esta investigación, asegurando la confidencialidad de sus respuestas, empleándolas exclusivamente para fines de estudio. La recolección de los datos se llevó a cabo entregando los instrumentos, mismos que, una vez contestados, se devolvieron al investigador en sobre sellado para favorecer la expresión anónima de cada participante. El análisis de los datos se empleó utilizando los programas Excel y SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) versión 19, para disminuir el margen de error y privilegiar así la fiabilidad de los resultados. Los cálculos empleados fueron estadísticos descriptivos, coeficiente de correlación de Pearson y, para comparar medias, *t* de Student y Anova de un factor.

4. RESULTADOS

Análisis descriptivo

Tabla 1. Análisis descriptivo de las habilidades intrapersonales.

Escala	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de asimetría	Curtosis
Optimismo	384	5.20	.64	-1.04	1.81
Consciencia emocional	384	4.55	.98	-.42	-.63
Regulación emocional	384	4.07	.90	.00	-.69
Autonomía emocional	384	3.62	.76	.05	-.89

Fuente: Elaboración propia

Según los datos expuestos, la escala de optimismo es la que muestra los valores más elevados, al tanto que la autonomía emocional posee una ponderación menor, debido, probablemente, a la estabilidad laboral que poseen los docentes que, en su mayoría, participan en el sector público, que se refleja en la primera subescala citada; por otra parte, se destaca la baja autonomía emocional que puede desencadenar comportamientos dependientes de agentes o personas ajenos al propio profesor; ambos resultados se discuten con mayor profundidad. Enseguida se presenta el análisis descriptivo de las escalas conformantes del *burnout* (Tabla 2).

Tabla 2. Análisis descriptivo del *burnout*.

Escala	N	Media	Desviación típica	Coefficiente de asimetría	Curtosis
Despersonalización	384	3.26	.57	.68	.94
Agotamiento emocional	384	2.78	.85	.30	-.37
Insatisfacción de logro	384	1.82	.85	1.37	1.82

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con la anterior matriz, se observa que la muestra analizada refiere poseer una sensación de logro positiva, lo que se traduce en una regular conformidad en la realización de su labor; por otra parte, la despersonalización también evidencia un valor elevado, lo que implica la posibilidad de la presencia de conductas cínicas o indolentes hacia los estudiantes, además, hacia los compañeros de trabajo y demás actores de la comunidad educativa. A continuación, se presenta el análisis correlacional de las escalas que conforman las habilidades emocionales y burnout (Tabla 3).

Tabla 3. Análisis correlacional por subescalas.

Variables	Valores Pearson (N=384)						
	1	2	3	4	5	6	7
1. Optimismo	1						
2. Consciencia emocional	.369**	1					
3. Regulación emocional	.348**	.527**	1				
4. Autonomía emocional	.154**	.323**	.207**	1			
5. Agotamiento emocional	-.221**	-.211**	-.283**	-.124*	1		
6. Despersonalización	-.97	-.185**	-.202**	-.70	.018	1	
7. Insatisfacción de logro	-.225**	-.236**	-.248**	-.137**	.413**	.043	1

** La correlación es significativa al 0.01; * Correlación es significativa al 0.05

En lo concerniente al análisis correlacional, se destaca la asociación de tipo negativa entre las habilidades intrapersonales y el *burnout*. Un docente con dichas habilidades bien desarrolladas, es más capaz de adaptarse a su entorno, con mejores herramientas para observarse a sí mismo, reflexionar y disponer de mecanismos eficientes para combatir, entre otras cosas, al estrés en el trabajo (Asuero et al., 2014). La consciencia emocional es un factor actuante de forma negativa ante el agotamiento emocional e influye indirectamente en el cinismo; puesto que el docente que mejor comprende sus emociones, mostrará niveles significativamente más bajos de despersonalización (Extremera et al., 2010). Lo anterior indica, como se ha señalado, que las habilidades intrapersonales son un factor indirectamente proporcional a la aparición del desgaste docente. La implicación que tiene es relevante, pues un maestro con competencias emocionales elevadas, tiende a disponer de un clima más propicio para el aprendizaje, potenciar el rendimiento académico de los estudiantes y entablar un sistema de relaciones más armónico con toda la comunidad estudiantil (Vaello, 2009). El análisis comparativo de las escalas descritas se presenta a continuación (Tabla 4).

Tabla 4. Condensado de comparativos.

Categorías sociolaborales		Subescalas						
		O p t i - mismo	Conscien- cia emocional	Regula- ción emo- cional	Autono- mía emocional	Agota- miento emocional	Desperso- nalización	Insatis- facción de logro
Sector	Público	5.19	4.49	4.02*	3.62	2.79	3.24	1.84
	Privado	5.28	4.76	4.23*	3.62	2.76	3.33	1.76
	Ambos	5.11	4.76	4.32*	3.61	2.87	3.33	1.98
Sexo	Femenino	5.23	4.66*	4.07	3.64	2.81	3.25	1.67*
	Masculino	5.25	4.39*	4.09	3.58	2.73	3.27	2.05*
Estudiantes con BAP	No	5.25	4.59	4.10	3.63	2.69	3.32	1.77
	Sí	5.17	4.53	4.06	3.62	2.85	3.21	1.87
Edad	Menos de 30 años	5.17	4.55	4.11*	3.57	2.71	3.30	1.76
	Entre 30 y 40 años	5.18	4.62	4.09*	3.54	2.88	3.24	1.89
	Entre 41 y 50 años	5.14	4.33	3.87*	3.80	2.84	3.21	1.83
	Entre 51 y 60 años	5.41	4.67	4.22*	3.71	2.56	3.33	1.81
	Más de 60 años	5.71	5.25	5.29*	3.47	2.37	3.72	1.28
Nivel educativo	Primaria	5.22	4.64	4.16	3.64	2.67*	3.31	1.69*
	Secunda- ria	5.19	4.48	4.00	3.59	2.86*	3.20	1.88*

* Presencia de diferencias significativas

Según los resultados, se observan diferencias significativas en las escalas de consciencia emocional según el sexo ($t=2.68$, $p=.008$); regulación emocional por sector donde laboran los docentes ($F=2.93$, $p=.033$) y por la edad ($F=2.47$, $p=.032$); el agotamiento emocional presenta diferencias significativas de acuerdo con el nivel educativo ($t=-2.11$, $p=.035$); finalmente, la insatisfacción de logro muestra diferencias en las variables de sexo ($t=-4.04$, $p=.000$) y nivel educativo ($t=-2.23$, $p=.026$). Los resultados referidos ponen, en general, de manifiesto lo señalado por Torres (2018) al declarar que las mujeres poseen mayor habilidad para reconocer y manejar sus emociones, aunque son más propensas para padecer agotamiento; por otra parte, los varones se muestran más insatisfechos con su labor, quizá debido a las condiciones de educación para la competitividad que hayan recibido como formación familiar o cultural. Asimismo, destaca el mayor agotamiento emocional a nivel secundaria.

5. DISCUSIÓN

Según la información arrojada, se tiene que las escalas de optimismo y consciencia emocional ocupan el lugar de mayor dominio en los docentes y, la que menos, es la autonomía emocional. Destaca, además, que la desviación típica o estándar es mayor en las escalas de consciencia y regulación emocional –otras dos denominadas habilidades intrapersonales-. Esto muestra una polarización en las respuestas y significa que hay más disparidad en la percepción que tienen los docentes sobre esta habilidad propia; es decir, quienes se consideran competentes y otros que no en dichos rubros.

La población analizada muestra un adecuado nivel de optimismo, lo que les permite a los docentes tener la capacidad para obtener balances favorables de situaciones que les acontecen en lo cotidiano (Bar-On, 1997), obteniendo un ajuste y cierto nivel de bienestar social (Orejudo y Teruel, 2009). Asimismo, el nivel de interpretación será más favorable en profesores que sean optimistas y, con ello, potenciar la calidad en la salud de éstos (Hernangóme, 2002). Otro hallazgo considerado positivo es la consciencia emocional; un docente con elevada consciencia emocional, tiende a poseer mayor capacidad de autoobservación de sus estados y reacciones emocionales y, eventualmente, poder verbalizarlas (Bisquerra, 2005). No obstante, como se citó anteriormente, existe una polarización en esta cualidad, ya que, mientras existen docentes con un adecuado manejo de esta capacidad, hay quienes tienen dificultades en no sólo percibir, sino en lograr discriminar sus estados emocionales, situación que puede ser potencialmente negativa al tratar de abordar situaciones estresantes o perjudiciales en su trabajo.

Asimismo, las consecuencias que puede tener un maestro con baja autonomía emocional son la dependencia de otras personas o de circunstancias que aplacen las decisiones o las retengan por sí mismas, conduciéndolo a padecer un alto apego emocional y una baja vinculación afectiva (Bisquerra y Pérez, 2007). Otra implicación negativa de una baja autonomía emocional es la dificultad para establecer relaciones interpersonales exitosas, con un bajo autocontrol, así como una pobre autodeterminación y volverse proclive a padecer desgaste psicológico (Randelović y Stojiljković, 2015).

En lo que respecta al *burnout*, la despersonalización ocupa el lugar más elevado, como una de las manifestaciones predominantes en el desgaste del docente (Torres, 2018). También recibe el nombre de indolencia o cinismo; es decir, una baja capacidad de mostrar interés por entablar algún tipo de relación más o menos estrecha con los usuarios o receptores del servicio que presta el profesor. Según Foley y Murphy (2015), la despersonalización se encuentra asociada a una baja extroversión, lo que coincide con los hallazgos referidos y que, por ello, el docente muestre poco interés en entablar lazos sociales con sus estudiantes. Un factor que también incide potencialmente en esta característica es el de tipo contextual, específicamente la situación económico-contractual y las nuevas relaciones sociales que se viven de manera microsistémica en el aula de clase. Primeramente, la sensación que tiene el maestro de ver amenazada su estabilidad contractual, así como una baja remuneración y posibilidades de ascenso (OIT y UNESCO, 2015) pueden influir en su capacidad para realizar su labor y, más aún, ser poco capaz de brindar “un plus” a su trabajo, limitándose a lo estrictamente establecido en su contrato.

Pasando a las escalas correspondientes al *burnout*, se encuentra que los profesores se muestran regularmente satisfechos con su trabajo. Es pertinente acotar que no todos así lo perciben y tampoco la docencia es una labor que la realicen exclusivamente. Concuerdan los resultados con Weinstein (2015), donde refiere que en términos generales, el docente mexicano se muestra más o menos satisfecho; este hecho representa un foco de alerta, pues la insatisfacción conduce a un bajo desempeño, lo que tiene múltiples y nocivos efectos: por un lado, se tiende a devaluar el logro educativo, al perder el docente capacidad de innovación, creatividad y dominio de sus tareas, por otra, la sensación de insatisfacción puede conducir a desórdenes en la calidad de vida de quien la padece (Da Costa et al., 2016).

La escala de agotamiento emocional muestra los valores más moderados. Se puede afirmar que quizá éste es uno de los valores que más puedan fluctuar, debido a elementos temporales; es decir, el docente tiene una mayor carga de trabajo y trámites administrativos que cumplir en ciertos periodos del año y que, al ser llevada a cabo esta investigación en un momento considerado como “poco estresante” debido a la carga de trabajo por evaluaciones, sea posible no encontrar el mismo desgaste que, por ejemplo, al finalizar el ciclo escolar.

En lo concerniente al análisis correlacional, se destaca la asociación de tipo negativa entre las habilidades intrapersonales y el *burnout*. Un docente con dichas habilidades bien desarrolladas, es más capaz de adaptarse a su entorno, con mejores herramientas para observarse a sí mismo, reflexionar y disponer de mecanismos eficientes para combatir, entre otras cosas, al estrés en el trabajo (Asuero et al., 2014). La consciencia emocional es un factor actuante de forma negativa ante el agotamiento emocional e influye indirectamente en el cinismo; puesto que el docente que mejor comprende sus emociones, mostrará niveles significativamente más bajos de despersonalización (Extremera et al., 2010). Lo anterior indica, como se ha señalado, que las habilidades intrapersonales son un factor indirectamente proporcional a la aparición del desgaste docente. La implicación que tiene es relevante, pues un maestro con competencias emocionales elevadas, tiende a disponer de un clima más propicio para el aprendizaje, potenciar el rendimiento académico de los estudiantes y entablar un sistema de relaciones más armónico con toda la comunidad estudiantil (Vaello, 2009).

A nivel comparativo, se destaca que la regulación emocional observa un valor más disminuido en docentes del sector público. Lo anterior puede deberse a las políticas que, en materia de educación, han modificado el trabajo de los profesores, a tal punto que las labores administrativas pueden llegar a consumir la atención y el tiempo del maestro. Asimismo, este reto se aumenta en la atención de alumnos con desventajas socioeconómicas o con problemas disciplinares. Otro punto importante es que normalmente en el ámbito público se trabaja con grupos más extensos, lo que dificulta la tarea de la enseñanza y la gestión del aprendizaje, así como el número de horas que éste tiene que pasar ante el grupo (Arias y Jiménez, 2013; Carlotto y dos Santos, 2006). No obstante, la aparición de conductas agresivas en la relación maestro-alumno no inicia exclusivamente con los alumnos, pues la frustración del docente ante anomalías del sistema, puede provocar comportamientos agresivos de parte del profesor hacia los estudiantes (Yusuf, Olufunke y Valentine, 2015).

Continuando con la regulación emocional, según la edad, tal atributo muestra significativamente una caída a la edad de entre 41 y 50 años, para que, posterior a ésta, se incremente significativamente. Estos resultados se contraponen a lo señalado por Platsidou (2010), al afirmar que las habilidades emocionales no sufren una modificación con el paso del tiempo. En este caso y de acuerdo con los valores obtenidos, se muestra un patrón bastante definido, donde parece que una etapa crítica en la vida de los docentes es la antesala a la madurez y su eventual vejez. Es probable que los cambios físicos –una disminución de las capacidades físicas y energía- y reestructuraciones familiares como divorcios, sostener nuevos enlaces afectivos, o bien, la salida de los hijos del seno familiar, pueden ser factores que incidan en este fenómeno.

En referencia al agotamiento emocional e insatisfacción de logro, se observa que el nivel de secundaria posee los índices más elevados, lo que es un resultado coincidente con diversas investigaciones (Aldrete, González y Preciado, 2008; Antoniou, Ploumpi y Ntalla, 2013; León et al., 2013). De hecho, estas evidencias sostienen que, a medida que se avanza en el nivel educativo, tiende a incrementarse al nivel de desgaste emocional que sufren los profesores. Algunas de las causas tienden a repetirse, como la cantidad de estudiantes, las condiciones de equipamiento, niveles bajos de desempeño académico, edad y etapa de vida de los estudiantes –donde la adolescencia y sus cambios juegan un papel conflictivo en cuanto a las relaciones interpersonales se refiere- son factores que inciden en el desgaste de tal población.

Asimismo, en el género masculino sobresale el nivel de insatisfacción de logro, evidenciado también en los trabajos de León, León y Cantero (2013), así como en Antoniou et al. (2013). Una posible explicación es la característica educativa que ha recibido el varón, donde la competitividad, el posicionamiento y el reconocimiento social aún siguen siendo muy apreciados, a diferencia de la cercanía, la afiliación, la familia y la maternidad, para el caso de las mujeres. La baja satisfacción

de logro puede asociarse a la situación –cada vez más precaria- de la profesión docente, donde se van reduciendo las posibilidades de acceder a una seguridad social y económica, así como un adecuado sistema de pensiones y el consiguiente alargamiento de la vida productiva; lo anterior expone estos factores que, si bien afectan a todos por igual, en esta investigación resulta ser para el varón un padecimiento más marcado.

A manera de cierre del presente trabajo, se destaca la función protectora de las habilidades intrapersonales ante el desgaste del profesorado. Si bien, es cierto que las correlaciones entre dichas variables son relativamente bajas, el bienestar y salud integral del docente es un aspecto que no puede descuidarse tanto en sector público como el privado; con ello, es posible generar programas que doten de más y mejores herramientas emocionales a dicha población, lo que es un factor no sólo de mejora a nivel humano, incluso, puede elevar el logro académico de los estudiantes.

REFERENCIAS

- Adina, A. (2010). Teachers' Satisfaction with Life, Emotional Intelligence and Stress Reactions. *Educational Sciences Series*, 32 (2), 32-41.
- Aftab, N., Ali, A., y Mehmood, R. (2012). Relationship of self efficacy and burnout among physicians. *Academic Research International*, 2 (2), 539-548.
- Akomolafe, M., y Olatomide, O. (2013). Job Satisfaction and Emotional Intelligence as Predictors of Organizational Commitment of Secondary School Teachers. *Ifé Psychologia*, 21 (2), 65-74.
- Aldrete, M., González, J., y Preciado, M. (2008). Factores psicosociales laborales y el Síndrome de Burnout en docentes de enseñanza media básica (secundaria) de la zona metropolitana de Guadalajara, México. *Revista Chilena de Salud Pública*, 12 (1), 18-25.
- Álvarez, E., y Fernández, L. (1991). El Síndrome de "Burnout" o el desgaste profesional (II): Estudio empírico de los profesionales gallegos del área de Salud Mental. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 11 (39), 267-273.
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. México: Editorial Médica Panamericana.
- Andrade, A., Santos, D., Lima, J., Gondim, L., y Batista, S. (2013). Estresse e síndrome de burnout em professores: Prevalência e causas. *Psicologia Argumento*, 31 (75), 627-635.
- Antoniou, A., Ploumpi, A., y Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Scientific Research*, 4 (3), 349-355.
- Arias, W., y Jiménez, N. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22, (42), 53-76.
- Asuero, A., Queraltó, J., Pujol, E., Berenguera, A., Rodríguez, T., y Epstein, R. (2014). Eficacia de un programa de educación de la atención plena en los profesionales de atención primaria: un ensayo controlado pragmático. *Revista de Educación Continua en las profesiones sanitarias*, 34 (1), 4-12.
- Balcázar, L., Montejo, L., y Ramírez, Y. (2015). Prevalencia del síndrome de desgaste profesional en médicos residentes de un hospital de Mérida, Yucatán, México. *Atención familiar*, 22 (4), 111-114.
- Barari, R., y Barari, E. (2015). Mediating Role of Teachers Self-Efficacy in the Relationship between Primary Teachers Emotional Intelligence and Job Burnout in Babol City. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, 2 (1), 46-63.

- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bisquerra, R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 95-114.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Cabello, R., Ruiz, D., y Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Campos, M., Iraurgi, J., y Velasco, C. (2004). Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes un meta-análisis de 13 estudios. *Boletín de Psicología*, 82, 25-44.
- Carlotto, M., y dos Santos, L. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cad. Saúde Pública*, 22(5), 1017-1026.
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., y Lee, S. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202-210.
- Chiappe, A., y Cuesta, J. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educación y Educadores*, 16(3), 503-524.
- Da Costa, S., Paez, D., Oriol, X., Sánchez, F., y Gondim, S. (2016). Estructura de la escala de regulación emocional (MARS) y su relación con la creatividad y la creatividad emocional: un estudio en trabajadores españoles y latinoamericanos. En Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E. y Rodríguez, A. *Inteligencia emocional y bienestar II* (pp. 461-474). Zaragoza: Universidad San Jorge Ediciones.
- Dalagasperina, P., y Kieling, J. (2014). Preditores da síndrome de burnout em docentes do ensino privado. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 19(2), 265-275.
- Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome burnout en profesores y maestros y su abordaje terapéutico, [En línea] *Psicología Educativa*, 1(1), Recuperado de <http://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/educativa/1995/arti6.htm>.
- Ellouz, M., y Hachana, R. (2016). Les compétences émotionnelles des enseignants universitaires: une étude exploratoire dans une institution universitaire. *Hammamet*, 1-25.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y estrés*, 16(1), 47-60.
- Felder, J., Dimidjian, S., y Segal, Z. (2012). Colaboración en la terapia cognitiva basada en la consciencia. *Journal of Clinical Psychology*, 68(2), 179-186.
- Fiorilli, C., Gabola, P., Pepe, A., Meylan, N., Curchod-Ruedi, D., Albanese, O., y Doudin, P. (2015). L'effet de l'intensité des émotions des enseignants et du soutien social sur le syndrome du burnout. Une comparaison entre l'Italie et la Suisse. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 65(6), 275-283.
- Foley, C., y Murphy, M. (2015). Burnout in Irish teachers: Investigating the role of individual differences, work environment and coping factors. *Teaching and Teacher Education*, 50, 46-55.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2008). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.

- Goyette, N. (2009). *Le plaisir d'enseigner chez des enseignants du secondaire: quelle place pour les émotions?* (Tesis de Maestría). Université du Québec (Canadá).
- Hamidi, H., y Khatib, M. (2016). The Interplay among Emotional Intelligence, Classroom Management, and Language Proficiency of Iranian EFL Teachers. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*, 7(2), 49-58.
- Hamman, J., Parchmann, A., Mendel, R., Buhner, M., Reichhart, T., y Kissling, W. (2013). Understanding the term burnout in psychiatry and psychotherapy. *Nervenarzt*. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s00115-013-3804-x>.
- Hernangóme, L. (2002). Variables de influencia temprana en la génesis del optimismo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(3), 227-242.
- Ilaja, B. (2014). *La inteligencia emocional y el estrés laboral en los profesores de la Puce Sede Ambato*. (Tesis de Doctorado). Pontificia Universidad Católica del Ecuador Sede Ambato (Ecuador).
- Joshi, P., Suman, S K., y Sharma, M. (2015). The Effect of Emotional Intelligence on Job Satisfaction of Faculty: A Structural Equation Modeling Approach. *Journal of Organizational Behavior*, 14(3), 58-70.
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., y Xugun, U. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 51, 58-67.
- Kappagoda, S. (2014). Emotional Intelligence as a Predictor of Work-Family Conflict Among School Teachers in North Central Province in Sri Lanka. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 53-68.
- León, J., León, J., y Cantero, F. (2013). Prevalencia y factores predictivos del burnout en docentes de la enseñanza pública: el papel del género. *Estrés y ansiedad*, 19(1), 11-25.
- Manderscheid, R., Ryff, C., Freeman, E., McKnight-Eily, L., Dhingra, S., y Strine, T. (2010). *Evolución de las definiciones de enfermedad y salud mental*. Preventing Chronic Disease. Recuperado de <http://www.cdc.gov/pcd/issues/2010/>.
- Marchant, T., Milicic, N., y Alamos, P. (2015). Competencias Socioemocionales: Capacitación de Directivos y Docentes y su Impacto en la Autoestima de Alumnos de 3º a 7º Básico. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(2), 203-218.
- Márquez, M., Fernández, M., Montorio, I., y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622.
- Maslach, C., y Jackson, S. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Manual (Ed), Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Mateen F., y Dorji, C. (2009). Health-care worker burnout and the mental health imperative. *The Lancet*. Doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736\(09\)61483-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0140-6736(09)61483-5).
- Mikulic, I., Crespi, M., y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos. *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-330.
- Muñoz, M. (2016). Inteligencia emocional percibida y su relación con la satisfacción y el bienestar subjetivo del profesorado. En: J. Soler, J.L. Aparicio, L.O. Díaz, O. E. Escolano, E y A., Rodríguez (coord.). *Inteligencia emocional y bienestar II*, (pp. 660-676). Zaragoza: Universidad San Jorge Ediciones.
- Muñoz de Morales, M., y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés*, 19(3), 401-412.

- Olivares, V., Gil, P., y Figueiredo, H. (2014). The mediating role of feelings of guilt in the relationship between burnout and the consumption of tobacco and alcohol. *Japanese Psychological Research*, 56(4), 340-348.
- Orejudo, S., y Teruel, M. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar. Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 129-158.
- Organización Internacional del Trabajo y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Informe Final. Recomendaciones relativas al personal docente*. París: OIT-UNESCO.
- Organización Panamericana de la Salud (2003). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud* (10ª ed.), Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *REIFOP*, 12(2), 145-153.
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Platsidou, M. (2010). Trait Emotional Intelligence of Greek Special Education Teachers in Relation to Burnout and Job Satisfaction. *School Psychology International*, 3(1), 60-76.
- Raj, A., y Uniyal, D. (2016). A Study of Emotional Intelligence in Relation to Job Satisfaction Among The Senior Secondary Teachers of Dehradun District. *International Journal of Multi-disciplinary Approach and Studies*, 3(3), 97-107.
- Randelović, K., y Stojiljković, S. (2015). Work climate, basic psychological needs and burnout syndrome of primary school teachers and university professors. *TEME*, 6(3), 823-844.
- Real Academia Española (2014), *Inteligencia*, en: Diccionario de la Lengua Española. Madrid, Espasa.
- Rodríguez, R., Caja, Ma., Gracia, P., Velasco, P., y Terrón, M. (2013). Inteligencia Emocional y Comunicación: la consciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241.
- Sala, J. (2002). Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la educación. *Revista española de pedagogía*, 223, 543-558.
- Saltijeral, M., y Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 38(5), 361-369.
- Schwarzkopf, K., Straus, D, Porschke, H., Znoj, H., Conrad, N, Schmidt-Trucksäss, A., y Von Känel, R. (2016). Empirical evidence for a relationship between narcissistic personality traits and job burnout. *Burnout Research*, 3(2), 25-33.
- Segura, O. (2014). Agotamiento profesional: concepciones e implicaciones en la salud pública. *Biomédica*, 34, 535-545.
- Torres, E.F. (2018). Competencias socioemocionales y creencias de autoeficacia como predictores del burnout en docentes mexicanos. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 17(35), 15-27.
- Uribe, J. (2014). *Escala de Desgaste Ocupacional*. México: Manual Moderno.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre <<aulas>> turbulentas*. Barcelona: Grao.

- Vaezi, S., y Fallah, N. (2011). The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among Iranian EFL Teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(5), 1122-1129.
- Vallejo, A., Mazadiego, T., y Osorno, R. (2005). Autonomía emocional hacia el padre en adolescentes mexicanos, medida por la Escala de Steinberg y Silverberg. *Psicología y Salud*, 15(2), 251-256.
- Weinstein, J. (2015). *Elementos de la subjetividad de los docentes latinoamericanos a partir del estudio TERCE*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (1).
- Wurf, G., y Croft-Piggin, L. (2015). Predicting the academic achievement of first-year, pre-service teachers: the role of engagement, motivation, ATAR, and emotional intelligence. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 43(1), 75-91.
- Yusuf, F., Olufunke, Y., y Valentine, M. (2015). Causes and Impact of Stress on Teachers' Productivity as Expressed by Primary School Teachers in Nigeria. *Creative Education*, 6, 1937-1942.