

# Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*)

## Perceived Emotional Intelligence in Primary School Teachers and Its Relationship with Levels of Burnout and Engagement

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109

**Mario Pena Garrido**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento de Orientación Educativa, Diagnóstico e Intervención Psicopedagógica. MIDE II. Madrid, España.

**Natalio Extremera Pacheco**

Universidad de Málaga. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Social, Antropología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales. Málaga, España.

### Resumen

Esta investigación examina la relación entre la inteligencia emocional percibida (IEP) y el grado en que los profesores de Primaria están 'quemados' en su trabajo (*burnout*), así como sus niveles de vigor, dedicación y absorción (*engagement*). La muestra con que se trabaja está compuesta por 245 docentes de Enseñanza primaria, los cuales completaron la escala de inteligencia emocional percibida (TMMS-24), la escala de *engagement* (UWES) y la escala de síndrome de 'estar quemado' (*burnout*) (MBI). Los resultados revelaron correlaciones positivas entre la IEP y el *engagement* y la IEP y el factor de realización personal del *burnout*; además, se encontraron correlaciones negativas entre la IEP y las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización del *burnout*. Nuestra hipótesis de partida mantiene que la IEP es un factor que protege de la aparición del *burnout* y que se asocia a niveles más elevados de ilusión por el trabajo (*engagement*). Asimismo, se comparan las puntuaciones del profesorado de Primaria en *burnout* y *engagement* con las de otros profesionales de la enseñanza para establecer sus niveles de prevalencia. Nuestros resultados apuntan que las dimensiones de IEP

más predictivas son las de asimilación emocional y percepción interpersonal; por otro lado, la escala de regulación emocional fue un predictor significativo de las tres dimensiones del *engagement*. Además, se constata que los profesores de Primaria, en comparación con otros profesionales de la enseñanza, muestran patrones medio-bajos de *burnout* y medio-altos de *engagement*. Estos resultados sugieren que los docentes de Primaria son un colectivo con altos niveles vocacionales y de ilusión por el trabajo; no obstante, se subraya la necesidad de favorecer el desarrollo de programas sobre estas habilidades emocionales en este colectivo para prevenir el síndrome de *burnout* y para potenciar el nivel de ilusión y dedicación en su labor docente.

*Palabras clave:* inteligencia emocional percibida, *burnout*, *engagement*, docentes de Primaria, análisis de prevalencia.

### Abstract

This study examines the relationship between perceived emotional intelligence and the degree of teacher burnout, vigour, dedication and absorption (engagement) in a sample of 245 primary school teachers. The subjects were asked to complete the EIP scale (TMMS-24), the engagement scale (UWES) and the burnout scale (MBI). The results revealed a positive correlation between EIP and engagement. Also, EIP scores were significantly related in the expected direction to burnout scores. The authors' hypothesis suggests that perceived emotional intelligence is a factor that protects against the appearance of symptoms of burnout and is associated with higher levels of engagement. Therefore, the primary teachers' burnout and engagement levels are compared with those of other teaching professionals to examine comparative prevalence. The results indicate that the most predictive dimensions of perceived emotional intelligence are assimilation and interpersonal perception. The mood regulation scale was a significant predictor of three dimensions of engagement. Moreover, primary teachers, compared with other teaching professionals, showed a medium-low pattern of burnout and a medium-high pattern of engagement. In general, these results suggest that primary teachers are highly vocational and enthusiastic about their work. The results underline the need for programmes to help teachers develop emotional skills as a method of preventing job stressors and boosting their level of enthusiasm and dedication.

*Key words:* perceived emotional intelligence, burnout, engagement, primary school teachers, prevalence analyses.

## Introducción

El entorno laboral puede perjudicar la salud de los trabajadores debido a un exceso de exigencias psicológicas, a una falta de apoyo social o unas compensaciones escasas. Estas demandas y la falta de recursos pueden producir tensión, estrés, ansiedad y, si se mantienen en el tiempo, pueden ocasionar la aparición del conocido síndrome de 'estar quemado' o *burnout*. Este síndrome conlleva un gran coste económico y social para las instituciones educativas y las administraciones públicas (Gil-Monte, 2005). Ha sido estudiado prioritariamente en el ámbito de profesiones asistenciales, cuyos profesionales, por su trabajo, se ven obligados a implicarse durante muchas horas en los problemas, preocupaciones o quejas de las personas a las que atienden. Sin embargo, en la actualidad existen resultados que constatan la presencia de este fenómeno en una amplia variedad de colectivos (López-Araujo, Osca y Rodríguez, 2008; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001; Tejero, Fernández y Carballo, 2010; para una revisión véase Schaufeli y Enzmann, 1998; Schaufeli y Buunk, 2002).

En el sector educativo, la relación entre la salud laboral de los docentes y la calidad de la enseñanza se ha demostrado ya hace tiempo (Schwab, Jackson y Schuler, 1986). Además, la percepción que tienen los docentes sobre la relación entre su actividad profesional y las bajas laborales (Guerrero, 2004) hace necesario llevar a cabo esfuerzos sistemáticos para desarrollar programas con el objeto de prevenir e intervenir en el *burnout* (Guerrero y Rubio, 2005). El interés que este fenómeno ha despertado en el ámbito internacional (Hierbert y Farber, 1984; Moriana y Herruzo, 2004; Tifner, Martín, Albanesi y Bortoli, 2006) se debe especialmente a su vinculación con el alto índice de bajas laborales y de absentismo debido a problemas de 'incapacidad psicológica'. Por ejemplo, en Holanda el 30% de los beneficiarios de pensión por incapacidad ha sido diagnosticado sobre la base de una incapacidad psicológica o mental; la tasa más elevada (60%) al respecto se constata dentro del colectivo de profesores (Schaufeli, 1999). Asimismo, Guerrero et ál. (2005) señalan que, en la Unión Europea, el estrés se encuentra en el origen del 50% de las bajas laborales. De acuerdo con el catálogo de enfermedades profesionales de los docentes (2004) elaborado por FETE-UGT, en España seis de cada 10 docentes han tenido alguna baja laboral. Entre las causas que las han originado se encuentran las patologías psiquiátricas (estrés, ansiedad, depresión, etc.), las cuales representan el 12,2% del total; aunque si tenemos en cuenta que el estrés, en muchas ocasiones, es causa subyacente de otras dolencias psicosomáticas tales como úlceras o contracturas, el nivel de inci-

dencia de esta etiología se incrementa hasta un 23,4%. Estas bajas tienen lugar entre los trimestres segundo y tercero, por lo que se puede establecer una relación directa con el desgaste psíquico que sufre el docente a medida que avanza el curso escolar.

## Antecedentes y fundamentación teórica

El síndrome de 'estar quemado' por el trabajo fue descrito a mediados de los años setenta en Estados Unidos (Freudenberger, 1974). La propuesta más consensuada y aceptada en la comunidad científica es la defendida por Maslach y Jackson (1986), quienes proponen que el síndrome de *burnout* está integrado por tres síntomas: *cansancio emocional*, es decir, la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación; *despersonalización-cinismo*, dimensión caracterizada por una respuesta impersonal, fría y cínica a los beneficiarios de los servicios o respecto a la actividad que se realiza; y finalmente *baja realización personal-eficacia profesional*, a saber, el profesional experimenta sentimientos de incompetencia y fracaso en el desarrollo del trabajo. Arís (2009) diferencia cuatro grupos de síntomas que caracterizan este síndrome en los profesores: psic somáticos (cefaleas, insomnios, dolores musculares y molestias gastrointestinales), conductuales (absentismo laboral y problemas de relación), emocionales (distanciamiento afectivo de las personas que ha de atender) y defensivos (negación de emociones y actitudes cínicas ante los alumnos).

La etiología del *burnout* es diversa (Guerrero y Vicente, 2001; Manassero, García, Vázquez, Ferrer, Ramos y Gili, 2000; Maslach y Leiter, 1999), pero existe consenso al considerarlo como una consecuencia de la exposición a factores laborales estresantes que exceden los recursos de los empleados (Arón y Milicic, 2000; Durán, Extremera y Rey, 2001; Gil-Monte y Peiró, 1999; Maslach y Leiter, 2005). En la literatura científica se han establecido diferentes categorías causales que influyen en la aparición y mantenimiento del *burnout* en el colectivo docente (Manassero, Fornés, Fernández, Vázquez y Ferrer, 1995; Moriana y Herruzo, 2004): 1) la relación directa con los alumnos (por ejemplo: problemas de disciplina, falta de autoridad o escasa motivación por el aprendizaje); 2) los factores organizacionales (por ejemplo: la falta de apoyo de compañeros y directores, la sobrecarga de trabajo y las presiones de tiempo, la escasez de recursos, un sueldo insuficiente o la falta de reconocimiento profesional); y finalmente 3) los factores personales (como la introversión, la tendencia a la neurosis, la falta de autoestima, el *locus* de control, etc.). En los últimos años, se está prestando más atención a

las diferencias individuales y a los recursos personales como factores que previenen el *burnout* y sus consecuencias negativas (Extremera, Durán y Rey, 2007; Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006; Schaufeli y Bakker, 2004).

Tradicionalmente, se ha considerado que la autoestima o los rasgos de personalidad eran factores personales cuya ausencia se asociaba a la aparición y mantenimiento del *burnout* (Lorente, Salanova, Martínez y Schaufeli, 2008; Otero-López, Santiago y Castro, 2008). Sin embargo, desde hace unos años, la aparición del constructo de inteligencia emocional (IE) (Mayer y Salovey, 1997) ha subrayado la importancia que el conocimiento y la regulación de las emociones pueden tener en el bienestar personal, laboral y social de los individuos. Entendida como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer, Salovey y Caruso, 2008), las personas emocionalmente inteligentes son aquellas que saben atender a las emociones que se originan en su entorno, comprenden las posibles causas y consecuencias de esas emociones y, en consecuencia, desarrollan estrategias para regularlas o manejarlas (Mayer et ál., 1997; Mayer et ál., 2000; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995).

Como consecuencia del auge e impulso de la psicología positiva (Seligman, 2002; Seligman y Csikszentmihalyi, 2001; Vazquez y Hervás, 2009), diversas investigaciones han centrado sus esfuerzos en el estudio de las fortalezas del individuo y, específicamente, de los trabajadores. Una nueva línea de trabajo, considerada como el lado positivo del *burnout*, es aquella que estudia la capacidad de los trabajadores para ilusionarse con lo que hacen en sus tareas. Este constructo se denomina *engagement* y se define como un estado motivacional positivo y persistente relacionado con el trabajo e integrado por las dimensiones de vigor, dedicación y absorción (Martínez y Salanova, 2003; Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000; Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002). Así, el componente de vigor se refiere a altos niveles de energía y al esfuerzo y la persistencia en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos y dificultades. La dedicación hace referencia a niveles elevados de implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto en las tareas. Por último, el factor de absorción se refiere a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad laboral.

## **Inteligencia emocional percibida, *burnout* y *engagement* en docentes**

La mayoría de los estudios se han centrado en investigar la incidencia de la IE en el bienestar de los estudiantes (Extremera et ál., 2007; Extremera y Fernández-Berrocal, 2003 y 2004), de profesores de Secundaria (Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes y Salovey, en prensa; Chan, 2006;

Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003) o de docentes universitarios (Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez y Pulido, 2006). No obstante, los profesores de Primaria no están exentos de padecer el *burnout* (Arís, 2009; Fernández, 2002; Kokkinos, 2006; Takagi y Tanaka, 2003). Aunque existen algunos estudios en España que analizan los niveles de *burnout* en maestros de Primaria (Garrosa, Moreno-Jiménez, Arcenillas y Morante, 2005), el interés por analizar la incidencia del síndrome en este colectivo ha sido escaso en nuestro país, donde se ha centrado la atención en otros niveles educativos que han mostrado niveles significativamente más altos, tales como los profesores universitarios y, principalmente, los docentes de Educación Secundaria. No obstante, los maestros de Educación Primaria son un colectivo expuesto a multitud de factores laborales de estrés y, por tanto, susceptible de padecer *burnout*, malestar e insatisfacción laboral (Kokkinos, 2007; Unda, Sandoval y Gil-Monte, 2008). Las últimas pruebas demuestran que los niveles de *burnout* en este colectivo son medio-altos pero, por otro lado, también es patente que sus niveles de *engagement* y satisfacción laboral son bastantes elevados (Rey, Extremera y Durán, en revisión).

Además, también en este colectivo, los niveles de IE deberían ser un factor protector ante el estrés. Sin embargo, hasta la fecha no conocemos ningún estudio que examine la relación de la inteligencia emocional percibida con los niveles de *burnout* y *engagement* en profesores de Primaria. Así pues, nuestro primer objetivo será analizar los niveles de prevalencia de *burnout* y *engagement* en una muestra de docentes de Primaria. Por otro lado, analizaremos la relación entre la inteligencia emocional percibida y el grado en que los docentes de Primaria están 'quemados' en su trabajo (*burnout*), así como sus niveles de vigor, dedicación y absorción en las tareas que realizan durante su jornada laboral (*engagement*).

## Objetivos del estudio

Tomando como base los hallazgos expuestos, nuestra hipótesis de partida es que los niveles de prevalencia de *burnout* en profesores de Primaria serán medio-bajos mientras que, por el contrario, los niveles de *engagement* serán medio-altos. Por otro lado, la inteligencia emocional -como un recurso personal importante para percibir, asimilar y regular los estados de ánimo negativos- será un factor protector contra la aparición del *burnout* y favorecerá unos altos niveles de ilusión por el trabajo o *engagement*. Así, suponemos que los profesores con altas puntuaciones en inteligencia emocional percibida mostrarán menores niveles de agotamiento y cinismo, al tiempo que una mayor eficacia laboral y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción respecto de sus tareas docentes.

## Método

### Participantes

La muestra estaba compuesta por 245 profesores de Primaria, de los cuales 78 eran hombres (31,8%) y 167 mujeres (68,2%). El rango de edad oscilaba entre 21 y 61 años, y la media total de la muestra era de 40 años. Casi en su totalidad (85,7%) los profesores ejercían su profesión en centros educativos de titularidad pública; en cuanto a su nivel laboral, el 61,2% de la muestra eran funcionarios.

### Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se realizó gracias a la colaboración de alumnos de Psicopedagogía de la UNED y de Psicología de la Universidad de Málaga, dentro del marco de las prácticas voluntarias; el equipo docente les dio a estos alumnos las instrucciones oportunas para la correcta aplicación de los cuestionarios a través de la plataforma virtual de la asignatura; posteriormente, los estudiantes aplicaron dichos cuestionarios a un grupo de docentes (entre cinco y 10) de Educación Primaria, quienes los rellenaron de forma anónima, confidencial y voluntaria. Por tanto, se llevó a cabo un muestreo incidental no aleatorio de carácter voluntario. Una vez completadas las encuestas, los estudiantes las remitieron al equipo docente por correo electrónico para su tratamiento estadístico.

### Procedimiento de análisis de datos

El estudio que hemos llevado a cabo es de carácter descriptivo, exploratorio y correlacional. Se ha aplicado una serie de análisis de regresión jerárquicos para comprobar el valor predictivo de las dimensiones de IE sobre los niveles de *burnout* y *engagement*, así como un análisis de prevalencia para comparar las puntuaciones de nuestra muestra en el MBI con otros estudios nacionales e internacionales.

### Medidas

A continuación, describimos los instrumentos de evaluación empleados en este estudio.

## Inteligencia emocional percibida

Para evaluar la IE se utilizó la versión castellana de la Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002). Esta escala es una medida de autoinforme y, por tanto, se diferencia de aquellos instrumentos que evalúan habilidades emocionales (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004). Está compuesta por 16 ítems con una escala tipo Likert de siete puntos y evalúa el nivel de inteligencia emocional percibido. De acuerdo con su estructura factorial, se estudian cuatro factores: evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (cuatro ítems), evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (cuatro ítems), uso de las emociones o asimilación (cuatro ítems) y regulación de las emociones (cuatro ítems). La consistencia interna informada de cada una es, respectivamente: 0,87; 0,90; 0,84 y 0,83 (Wong et ál., 2002).

## Burnout

Para evaluar el *burnout* se ha utilizado la versión española del Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach et ál., 1986). Este instrumento está compuesto por 22 ítems. Los participantes han de responder empleando una escala Likert de seis puntos en la que cero equivale a *nunca* y seis a *todos los días*. La escala se compone de tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Se considera que el trabajador presenta mayor *burnout* cuando informa altas puntuaciones en agotamiento y despersonalización y bajas puntuaciones en realización personal.

## Engagement

Para evaluar los niveles de *engagement* utilizamos la adaptación española del cuestionario UWES (Utrecht Work Engagement Scale) de Schaufeli et ál. (2002). El intervalo de respuesta quedó definido entre cero (*nunca*) y seis (*todos los días*). Esta escala está compuesta por 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del constructo: vigor, dedicación y absorción. El vigor hace referencia a altos niveles de energía y de resistencia mental mientras se trabaja, así como al deseo de invertir más esfuerzo en el trabajo y de persistir en la actividad aunque aparezcan dificultades y complicaciones. La dedicación se refiere al significado que el trabajo tiene para la persona, el entusiasmo por el trabajo y el nivel de identificación con él. La absorción se refiere a los sentimientos de felicidad cuando se está concentrado e inmerso en el trabajo.



## Resultados

### Estadísticos descriptivos

Las medias, las desviaciones típicas y los coeficientes de fiabilidad de las variables examinadas en este estudio se presentan en la Tabla I.

TABLA I. Estadísticos descriptivos (media y desviación típica) y coeficientes de fiabilidad

Variables	N.º	Medias	SD	Coefficiente Alpha
<b>Inteligencia emocional percibida</b>				
Percepción intrapersonal	243	5,44	0,87	0,83
Percepción interpersonal	244	5,32	0,78	0,76
Asimilación	241	5,20	0,96	0,80
Regulación	244	4,89	1,00	0,86
<b>Burnout o síndrome de 'estar quemado'</b>				
Agotamiento emocional	242	2,14	1,27	0,90
Despersonalización	241	0,84	1,03	0,72
Realización personal	240	4,77	0,80	0,80
<b>Engagement o compromiso en el trabajo</b>				
Vigor	241	4,96	0,89	0,88
Dedicación	243	5,00	0,97	0,89
Absorción	242	4,74	1,02	0,86

### Análisis de prevalencia de *burnout* y *engagement*

En la Tabla II se ha realizado una comparación entre las puntuaciones que nuestra muestra ha obtenido en el MBI con las de otros estudios nacionales e internacionales. Los resultados demuestran que los profesores de Primaria obtienen una media inferior en las dimensiones de despersonalización y agotamiento. En este sentido, sus niveles de despersonalización son muy similares a los niveles de otros colectivos

como el de los orientadores escolares o el del profesorado universitario. En cuanto a agotamiento, los niveles del profesorado de Primaria son equiparables a los obtenidos por el colectivo de orientadores escolares y algo superiores a los de los profesores de universidad, que –según la comparativa– son los docentes con menor nivel de agotamiento emocional, posiblemente debido a que su enseñanza no es obligatoria y a que sus alumnos son más maduros y presentan menor tasa de conductas disruptivas. Por otro lado, nuestra muestra de profesorado de Primaria ha mostrado los niveles de realización personal más elevados, se acerca a los obtenidos por los orientadores escolares y está por encima de los de otros colectivos como los docentes de Secundaria o de universidad.

TABLA II. Comparación de puntuaciones medias en el Maslach Burnout Inventory (MBI)

ESTUDIOS	Muestra	Despersonalización	Realización personal	Agotamiento
<b>Maslach et ál. (1986)</b>	Infantil, Primaria y Secundaria	11,00	33,54	21,25
<b>PSISA (1993)</b>	Secundaria	7,68	20,75	21,69
<b>Oliver (1993)</b>	Enseñanzas medias	14,28	25,49	27,96
<b>Guerrero (1998)</b>	Universidad	5,21	30,39	14,70
<b>Guerrero et ál. (2008)</b>	Orientadores (Secundaria)	4,34	36,65	24,32
<b>Napione (2008)</b>	Secundaria	7,15	34,64	18,95
<b>Nuestra muestra (2010)</b>	Primaria	4,2	38,16	19,26

Fuente: adaptado de Guerrero et ál. (2008).

Asimismo, podemos establecer los perfiles de los profesores de Primaria al compararlos con las puntuaciones de la muestra normativa española del MBI (Gil-Monte et ál., 2000) y de la muestra española del UWES (Salanova, Martínez y Llorens, 2005). En la Tabla III se puede apreciar que la muestra de profesores de Primaria presenta unos niveles medios de despersonalización, de agotamiento y unos niveles medio-altos de realización personal. Por otro lado, sus niveles de *engagement* son bastante elevados

comparados con el baremo normativo español, ya que presentan un nivel medio-alto en vigor y niveles altos tanto en dedicación como en absorción.

TABLA III. Perfiles de los profesores de Primaria en *burnout* y *engagement*

BAREMOS NORMATIVOS NACIONALES DE BURNOUT (GIL-MONTE ET AL., 2000)				BAREMOS NORMATIVOS NACIONALES DE ENGAGEMENT (SALANOVA ET AL., 2005)			
	Despersonalización	Realización personal	Agotamiento		Vigor	Dedicación	Absorción
<b>Bajo</b>	≤ 3	≥ 40	≤ 15	<b>Muy bajo</b>	< 2,6	< 1,41	< 1,21
<b>Medio</b>	8-4	39-34	24-16	<b>Bajo</b>	2,6-3,51	1,41-2,99	1,21-2,25
<b>Alto</b>	≥ 9	≤ 35	≥ 25	<b>Medio</b>	3,52-4,99	3-4,5	2,6-4,1
				<b>Alto</b>	5-5,99	4,6-5,5	4,2-5,1
				<b>Muy alto</b>	> 5,99	> 5,5	>5, 1
<b>Profesores Primaria</b>	4,2	38,16	19,26		4,96	5,00	4,74

## Análisis de correlación

Los análisis de correlación entre las variables de IE, *burnout* y *engagement* se incluyen en la Tabla IV. Con respecto a la dimensión de percepción intrapersonal, se hallaron correlaciones negativas con agotamiento y despersonalización y positivas con realización personal. Además, esta dimensión mostró una correlación positiva con vigor, dedicación y absorción. Igualmente, altos niveles de percepción interpersonal y asimilación emocional se relacionaron con un agotamiento y una despersonalización bajas, con una realización personal mayor y con mayores niveles de dedicación, vigor y absorción. Por último, la dimensión de regulación

emocional mostró relaciones significativas en la dirección propuesta en la hipótesis con todas las dimensiones evaluadas. Así, mayores niveles de regulación de los estados emocionales estuvieron asociados con niveles más bajos de agotamiento y despersonalización y con un mayor nivel de realización personal. De la misma manera, una alta regulación se relacionó con mayores niveles de vigor, dedicación y absorción.

TABLA IV. Correlaciones entre las diferentes medidas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>1. Percepción intrapersonal</b>	----									
<b>2. Percepción interpersonal</b>	,491**	----								
<b>3. Asimilación</b>	,566**	,455**	----							
<b>4. Regulación</b>	,629**	,395**	,603**	----						
<b>5. Agotamiento</b>	-,333**	-,252**	-,334**	-,338**	----					
<b>6. Despersonalización</b>	-,328**	-,258**	-,276**	-,239*	,525**	----				
<b>7. Realización personal</b>	,430**	,427**	,432**	,419**	-,442**	-,471**	----			
<b>8. Vigor</b>	,412**	,435**	,415**	,448**	-,516**	-,398**	,553**	----		
<b>9. Dedicación</b>	,400**	,384**	,397**	,392**	-,445**	-,391**	,561**	,782**	----	
<b>10. Absorción</b>	,327**	,418**	,306**	,334**	-,306**	-,329**	,512**	,637**	,726**	----

Nota: (\*) =  $p < 0,05$ ; (\*\*) =  $p < 0,01$ .

## Análisis de regresión

A continuación, para comprobar el valor predictivo de las dimensiones de IE sobre los niveles de *burnout* y *engagement*, se llevaron a cabo análisis de regresión jerárquicos. Dado que la literatura previa ha constatado diferencias en IE, *burnout* y *engagement* en función del sexo y la edad, se introdujeron en un primer paso estas variables de tipo sociodemográfico y, en un segundo paso, las dimensiones de IE: percepción

intrapersonal, percepción interpersonal, asimilación y regulación. Como variables dependientes se incluyeron las tres dimensiones de *burnout* y las tres dimensiones de *engagement*.

Con respecto a las dimensiones de *burnout*, los resultados de los análisis de regresión mostraron que la edad de los profesores y los niveles de asimilación eran predictores significativos de los niveles de agotamiento en su trabajo. El nivel de cansancio informado se incrementaba cuanto mayor era la edad de los profesores; asimismo, los docentes con mayores niveles de asimilación presentaron menor grado de agotamiento emocional. Con relación a la despersonalización, la variable predictora significativa fue la asimilación emocional. Así pues, altas puntuaciones en esta dimensión predecían menores niveles de despersonalización en relación con la actividad profesional. Finalmente, asimilación y percepción interpersonal predijeron los niveles de realización personal, y estas relaciones tenían un sentido positivo. Así, mayores niveles de asimilación y percepción interpersonal predecían una mayor realización personal; además, la variable sexo también predijo significativamente esta dimensión del *burnout*, de acuerdo con lo cual los varones presentaban mayores niveles de realización personal (véase Tabla v).

Con respecto al *engagement*, tres dimensiones de inteligencia emocional -percepción interpersonal, asimilación y regulación emocional- y la variable sexo fueron predictores significativos para la variable vigor. En este sentido, los resultados apuntan que las mujeres y aquellos profesores con elevados niveles en estas tres dimensiones de la IE predicen un mayor vigor asociado a su labor docente. Igualmente, por lo que respecta a la dedicación, las dimensiones predictoras identificadas son los factores de percepción interpersonal, asimilación y regulación. Así, tener altos niveles en estas tres dimensiones se relaciona con una mayor dedicación en el trabajo diario. Por último, las variables predictoras de los niveles de absorción del profesor fueron el sexo, la percepción interpersonal y la regulación. En este sentido, ser mujer y tener una alta capacidad para percibir las emociones de los demás y saber regularlas predecían mayores niveles de absorción en las tareas educativas.

**TABLA V.** Análisis de regresión jerárquica sobre las diferentes dimensiones evaluadas

	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>β</b>	<b>P</b>
VD: <b>Agotamiento</b>	0,19	8,70	0,000		
1. Edad				0,19	0,01
2. Asimilación				0,16	0,05
VD: <b>Despersonalización</b>	0,15	6,04	0,000		
1. Asimilación				0,17	0,05
VD: <b>Realización personal</b>	0,34	19,17	0,000		
1. Sexo (0 = Hombre)				0,13	0,05
2. Percepción interpersonal				0,27	0,01
3. Asimilación				0,18	0,05
VD: <b>Vigor</b>	0,33	18,03	0,000		
1. Sexo (0 = Hombre)				0,14	0,05
2. Percepción interpersonal				0,26	0,01
3. Asimilación				0,16	0,05
4. Regulación				0,23	0,01
VD: <b>Dedicación</b>	0,26	13,32	0,000		
1. Percepción interpersonal				0,19	0,01
2. Asimilación				0,20	0,01
3. Regulación				0,16	0,05
VD: <b>Absorción</b>	0,24	11,70	0,000		
1. Sexo (0 = Hombre)				0,12	0,05
2. Percepción interpersonal				0,31	0,01
3. Regulación				0,17	0,05

## Discusión

Los resultados de esta investigación han puesto de manifiesto relaciones significativas entre la IE de los profesores de Primaria y las dimensiones de *burnout* y *engagement*. De forma general, una mayor IE por parte de los docentes se relacionaba negati-

vamente con las dimensiones de agotamiento y despersonalización. Por el contrario, mayores puntuaciones en IE se asociaron positivamente con mayores niveles de realización personal, así como con niveles más elevados de vigor, dedicación y absorción.

Los análisis de regresión mostraron la influencia de las dimensiones de IE en todas las variables evaluadas del *burnout* y del *engagement* tras controlar factores sociodemográficos como el sexo y la edad. En concreto, la escala de asimilación fue la dimensión más importante en la predicción del *burnout* y del *engagement*, puesto que constituyó un factor explicativo en cinco de las seis dimensiones analizadas (excepto en el factor absorción del *engagement*). La asimilación emocional implica la habilidad para tener en cuenta los sentimientos cuando razonamos o solucionamos problemas y nos ayuda a centrar la atención en aquello que es relevante a la hora de tomar una decisión o de afrontar una situación concreta (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005); por tanto, los profesores con esta habilidad utilizan sus emociones para proponer soluciones alternativas a un problema. Igualmente, que experimenten las emociones de esperanza, reto y desafío los guía para alcanzar sus metas, sin que se vean abocados a la frustración o al desencanto con tanta frecuencia -aspectos muy relacionados con el *burnout*-, a la vez que muestran mayor optimismo y satisfacción derivados de la adopción de puntos de vista más creativos y positivos, comprometiéndose en mayor medida con su labor diaria.

Por otro lado, la subescala de percepción interpersonal predijo cuatro de las seis dimensiones analizadas; esta habilidad implica identificar adecuadamente las emociones de los demás y discriminar la sinceridad de las emociones que estos expresan. Por tanto, el profesorado que tenga esta habilidad tiene más probabilidades de percibir correctamente las emociones de sus alumnos y de captar a tiempo el grado de aburrimiento cuando observa sus rostros. Así, percibe si se aburren o si entienden la explicación y, tras decodificar la información de sus rostros, actúa cambiando el ritmo de la clase, incluyendo alguna anécdota para despertar el interés o poniendo un ejemplo para hacer más comprensible la explicación del tema. Además, al ser más consciente de las emociones positivas de los demás, es más probable que estos profesores actúen de forma adecuada en otras situaciones habituales de su trabajo, como cuando deban proponer al equipo directivo o al claustro nuevas iniciativas que mejoren el clima del centro.

Asimismo, la subescala de regulación fue un predictor significativo de las tres dimensiones del *engagement*. Así, en línea con otras investigaciones previas (Extremera, Durán y Rey, 2005), los profesionales con niveles elevados de regulación emocional parecen mostrar mayor vigor y energía en su trabajo; tienen unos altos niveles de entusiasmo, inspiración, orgullo y reto, y además parecen mostrar un ma-

yor nivel de concentración y felicidad durante el desempeño de la actividad laboral. La capacidad de regulación emocional y las formas específicas de manejar los estados de ánimo en el ámbito laboral tienen importantes implicaciones en los niveles de bienestar de los trabajadores (Diefendorff, Richard y Yang, 2008; Zammuner y Galli, 2005). Concretamente, en el ámbito educativo, los docentes ponen en práctica sus habilidades de regulación emocional porque consideran que estas los ayudan a manejar la clase, les permiten mostrar disciplina, alcanzar metas académicas y lograr unas relaciones más positivas en el aula (Sutton, Mudrey-Camino y Knight, 2009). Un profesor con buenas habilidades de regulación emocional sabe cuándo motivar a sus alumnos para la consecución de una meta (por ejemplo, incitarlos a dar lo mejor de sí mismos) o cuándo hacer que se sientan cautelosos y precavidos ante un examen al que van demasiado confiados. También sabe ser un mediador reflexivo y ecuánime cuando dos estudiantes se pelean en el aula, apaciguando la disputa acalorada entre ellos, intentando que nadie se sienta afectado y creando un clima de desenfado. Igualmente, con los padres de los alumnos, un profesor con buenas habilidades de manejo emocional, sabe utilizar la crítica constructiva acerca del escaso rendimiento de sus hijos para que los padres adopten un papel más activo en su educación o bien para sofocar una discusión acalorada. Igualmente, los profesores informan que, ante posibles situaciones de tensión o estrés, suelen poner en práctica una serie de estrategias de regulación emocional de tipo preventivo o responsivo para controlar sus emociones negativas (Sutton, 2004). Brackett et ál. (en prensa) señalan que a los profesores se les pide que controlen sus estados de ánimo en la clase, pero es cierto que los docentes también deben tener habilidades para controlar las emociones de su alumnado. Ambas capacidades son aspectos inherentes de la inteligencia emocional. Igualmente, los profesores se exponen constantemente a factores laborales de estrés muy diversos durante su jornada laboral (por ejemplo: una discusión con un padre, problemas de disciplina, un número excesivo de alumnos en clase). Por esta razón, aquellos profesores con mayor IE tendrán ventaja para manejar estas emociones y, probablemente, para reducir sus niveles de estrés ocupacional sin alcanzar niveles problemáticos de *burnout*; así como una mayor dedicación y compromiso con sus tareas (Brackett y Katulak, 2006).

Además, la importancia que los docentes dan a la puesta en práctica eficaz de estrategias de regulación emocional en el aula está en consonancia con los hallazgos de Marín, Teruel y Bueno (2006) en futuros maestros de diferentes titulaciones. Estos autores analizan, en el ámbito de la formación inicial del profesorado, las competen-



cias que los alumnos consideran necesarias para la resolución eficaz de problemas. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que los estudiantes de Magisterio dan mayor importancia a la falta de recursos personales (entre los que se incluyen las competencias emocionales), por encima de otros factores como la falta de preparación académica, la falta de experiencia por tratarse de su primer trabajo o la ausencia de autoridad. Esto sugiere que es conveniente desarrollar la dimensión socioemocional, de forma sistemática, ya desde la formación inicial del profesorado.

Parece que los docentes con mayor edad –y más experiencia– regulan mejor sus emociones negativas o fomentan las emociones positivas; esto podría explicar por qué el *burnout* es más frecuente en docentes noveles; los más experimentados –y maduros– han podido desarrollar estrategias; por eso, han adquirido una seguridad en sí mismos mayor y son menos vulnerables a la tensión (Extremera et ál., 2003; Palomera, et ál., 2006); es decir, su experiencia y el bagaje de estrategias de regulación emocional y de resolución de problemas adquirido con los años los ayuda a afrontar mejor los factores diarios de estrés.

La comparación de los niveles de *burnout* de la muestra de profesores de Primaria con los de otros colectivos evaluados en diferentes estudios nacionales e internacionales nos informa de que el colectivo de profesores de Primaria tiene menores índices de *burnout* que otros colectivos docentes –pese a que su nivel es medio–. Existen diferentes razones para explicar este fenómeno. Por un lado, hay que tener en cuenta que las causas más comunes de estrés en el profesorado están presentes en los docentes de Secundaria en mayor medida que en los de Primaria (Manassero et ál., 2006), a saber: falta de motivación entre los alumnos, indisciplina de los estudiantes, bajo reconocimiento social de la profesión docente y exceso de tareas administrativas. Así pues, el nivel educativo en el que imparten la docencia, el carácter vocacional de muchos de estos profesionales de Enseñanza primaria y el tipo de alumnado con el que trabajan (comparado con el de Secundaria) influyen en esos niveles relativamente medio-bajos de *burnout*, junto con puntuaciones más elevadas en *engagement* y satisfacción laboral (Rey et ál., en revisión).

En cuanto a los niveles de prevalencia de *burnout* y *engagement* de nuestra muestra, cuando los comparamos con los baremos nacionales, encontramos un patrón de niveles medio-bajos de *burnout* que resulta coherente con la constatación de un nivel de *engagement* alto o medio-alto en las tres dimensiones (vigor, dedicación y absorción). En conjunto, la evaluación a través de estas dos medidas nos permite ofrecer un «diagnóstico combinado» que muestra unos niveles

medio-bajos de *burnout* y altos de *engagement*. Estos son aspectos muy necesarios si queremos construir organizaciones saludables donde se compatibilice la calidad de vida laboral de los empleados con el desarrollo de servicios de alta calidad (Lorente et ál., 2008). Además, los hallazgos de este estudio son coherentes con los obtenidos en otros estudios de prevalencia con profesores de Primaria cuyos niveles en *engagement-burnout* y en satisfacción laboral nos los presentan como un colectivo con altos niveles vocacionales y con mucha satisfacción e ilusión por las tareas docentes que desarrolla (Rey et ál., en revisión).

A pesar de los hallazgos obtenidos, hemos de subrayar algunas posibles limitaciones de este estudio. En primer lugar, el 70% de la muestra evaluada son mujeres, puesto que la mayoría de los profesionales de Magisterio, en la especialidad de Primaria, lo son. Para superar esta limitación en posteriores estudios habría que incluir muestras más heterogéneas en cuanto al sexo. Por otro lado, nuestro estudio no es longitudinal, lo cual nos impide establecer relaciones de causalidad entre la IE, el *burnout* y el *engagement*. Futuros estudios deberían llevar a cabo planteamientos longitudinales para examinar con exactitud los efectos causales de los déficits emocionales sobre el estrés ocupacional docente. Además, nuestro trabajo no ha utilizado un muestreo aleatorio sino incidental, por lo que los niveles de *burnout* de nuestra muestra podrían ser inferiores a los niveles de prevalencia en el ámbito nacional. Asimismo, es necesario realizar estudios para conocer si efectivamente el nivel educativo en que se imparte la docencia influye en el *burnout* y el *engagement* y entender mejor el papel diferencial de la IE entre los profesores de diferentes niveles educativos (Infantil, Primaria y Secundaria).

A partir de las conclusiones y limitaciones comentadas, nuestros resultados apuntan hacia la necesidad de favorecer el desarrollo de programas sobre estas habilidades emocionales en el profesorado. Esto sería un factor potencial de amortiguación del *burnout* y, al mismo tiempo, actuaría como facilitador de actitudes positivas hacia el trabajo por parte de los profesores de Primaria.

## Referencias bibliográficas

- Arís, N. (2009). El síndrome de *burnout* en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 829-848.
- Arón, A. M. y Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32, 3, 447-466.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction among University Teachers. *Psicothema*, 18, suppl., 152-157.
- Brackett, M. A. y Katulak, N. A. (2006). Emotional Intelligence in the Classroom: Skill-Based Training for Teachers and Students. En J. Ciarrochi y J. D. Mayer (Eds.), *Improving Emotional Intelligence: A Practitioners Guide* (1-27). New York: Psychology Press; Taylor & Francis.
- Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M. R. y Salovey, P. (en prensa). Emotion Regulation Ability, Burnout and Job Satisfaction among Secondary School Teachers, *Psychology of Schools*.
- 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.
- Diefendorff, J. M., Richard, E. M. y Yang, J. (2008). Emotion Regulation at Work: Linking Strategies to Affective Events and Discrete Negative Emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 498-508.
- Durán, M. A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). *Burnout* en profesionales de la enseñanza: un estudio en Educación Primaria, Secundaria y Superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 1, 45-62.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado, *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.
- Extremera, N., Durán, M. A. y Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el *engagement* en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y Estrés*, 11, 63-73.

- (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M. y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico *-burnout-* en profesores de Educación Primaria. Lima metropolitana. *Revista Facultad de Psicología*, 4 (5), 29-66.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 63-93.
- FETE-UGT (2004). *Catálogo de enfermedades profesionales de los docentes*.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Garrosa, E., Moreno-Jiménez, B., Arcenillas, M. V. y Morante, M. E. (2005). *Burnout* en profesores de Primaria: personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21 (1-2), 71-88.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Madrid: Pirámide.
- Gil-Monte, P. y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15, 261-268.
- (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) según el MBI-HSS. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (2), 135-149.
- Guerrero, E. (1998). *Burnout o desgaste psíquico y afrontamiento del estrés en el profesorado universitario*. (Tesis doctoral). Universidad de Extremadura.
- (2004). Afrontamiento del estrés y repercusiones sobre la salud del profesorado. *Bordón*, 56 (2), 225-236.
- Guerrero, E. y Rubio, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del *burnout* en el ámbito educativo. *Salud Mental*, 28 (25), 27-33.
- (2008). Fuentes de estrés y síndrome de *burnout* en orientadores de institutos de Enseñanza secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.

- Guerrero, E. y Vicente, F. (2001). *Síndrome de burnout o desgaste profesional y afrontamiento del estrés en el profesorado*. Cáceres: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Hierbert, B. A. y Farber, I. (1984). Teacher Stress: Literature Survey with a Few Surprises. *Canadian Journal of Education*, 9 (1), 14-27.
- Kokkinos, C. M. (2006). Factor Structure and Psychometric Properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among Elementary and Secondary School Teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22 (1), 25-33.
- (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229-243.
- López-Araujo, B., Osca, A. y Rodríguez, M. F. (2008). Estrés de rol, implicación con el trabajo y *burnout* en soldados profesionales españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40, 293-304.
- Lorente, M., Salanova, L., Martínez, I. y Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources Model in the Prediction of Burnout and *Engagement* among Teachers over Time. *Psicothema*, 20 (3), 354-360.
- Manassero, M., Fornés, J., Fernández, M. C., Vázquez, A. y Ferrer, V. M. (1995). *Burnout* en la enseñanza: análisis de su incidencia y factores determinantes. *Revista de Educación*, 308, 241-266.
- Manassero, M., García, E., Torrens, G., Ramis, C., Vázquez, A. y Ferrer, V. (2006). Teachers Burnout: Attributional Aspects. *Psychology in Spain*, 10, 66-74.
- Manassero, M., García, E., Vázquez, A., Ferrer, V., Ramis, C. y Gili, M. (2000). Análisis causal del *burnout* en la enseñanza. *Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2 (16), 173-195.
- Marín, M., Teruel, M. P. y Bueno, C. (2006). La regulación de las emociones y de los sentimientos en alumnos de Magisterio. *Ansiedad y Estrés*, 12 (2-3), 379-391.
- Martínez, I. M. y Salanova, M. (2003). Niveles de *burnout* y *engagement* en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-371.
- Maslach, C. y Leiter, M. P. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*, (295-303). Cambridge: Cambridge University Press.

- (2005). Stress and Burnout: The Critical Research. En C. L. Cooper (Ed.), *Handbook of Stress Medicine and Health*, vol. 2 (155-172). Lancaster (Reino Unido): CRC Press.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2.<sup>a</sup> ed.). Palo Alto (California): Consulting Psychologists.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R. J. STERNBERG (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* (396-420). New York: Cambridge University Press.
- (2008). Emotional Intelligence: New Ability or Eclectic Mix of Traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4 (3), 597-621.
- Napione, M. E. (2008). *¿Cuándo se quema el profesorado de Secundaria?* Madrid: Díaz de Santos.
- Oliver, C. (1993). *Análisis de la problemática de estrés en el profesorado de enseñanzas medias: el burnout como síndrome específico*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.
- Otero-López, J. M., Santiago, M. J. y Castro, C. (2008). An Integrating Approach to the Study of Burnout in University Professors. *Psicothema*, 20 (4), 776-782.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. y Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703.
- PSISA (1993). *El burnout o desgaste profesional: Estudio empírico de los profesionales de Educación Secundaria y Bachillerato de Salamanca*. Beca financiada por la Caja de Ahorros de Salamanca y Soria. Fondo Cultural Caja Duero: Salamanca.
- Rey, L., Extremera, N. y Durán, M. A. (en revisión). Análisis de la prevalencia de los niveles de síndrome de estar quemado (*burnout*), ilusión por el trabajo (*engagement*) y aspectos de satisfacción laboral en una muestra de maestros de Primaria. *Anales de Psicología*.

- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M. y Grau, R. (2000). Desde el *burnout* al *engagement*: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S., Turvey, C. y Palfai, T. (1995). Emotional Attention, Clarity and Repair: Exploring Emotional Intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. PENNEBAKER (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (125-154). Washington D. C.: American Psychological Association.
- Schaufeli, W. (1999). Evaluación de riesgos psicosociales y prevención del estrés laboral: algunas experiencias holandesas. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 15, 147-171.
- y Bakker, A. (2004). Job Demands, Job Resources and their Relationship with Burnout and Engagement: a Multi-Sample Stud. *Journal of Organizational Behaviour*, 25, 293-315.
- y Buunk, B. P. (2002). Burnout: an Overview of 25 Years of Research and Theorizing. En M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst y C. L. Cooper (Eds.), *Handbook of Work and Health Psychology* (383-425). Chichester (Reino Unido): Wiley.
- Schaufeli, W. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Research. A Critical Analysis*. London: Taylor and Francis.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The Measurement of Burnout and Engagement: A Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schwab, R. L., Jackson, S. E. y Schuler, R. A. (1986). Educator Burnout: Sources and Consequences. *Educational Research Journal*, 20, 14-30.
- Seligman, M. E. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- y Csikszentmihalyi, M. (2001). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 56, 89-90.
- Sutton, R. E. (2004). Emotional Regulation Goals and Strategies of Teachers. *Social Psychology in Education*, 7, 379-398.
- Mudrey-Camino, R. y Knight, C. (2009). Teachers' Emotion Regulation and Classroom Management. *Theory Into Practice*, 48, 130-137.



- Takagi, R. y Tanaka, K. (2003). Occupational Stress and Burnout in Elementary and Middle School Teachers. *Japanese Journal of Educational Psychology*, 51 (2), 165-174.
- Tejero, C. M., Fernández, M. J. y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (*burnout*) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383.
- Tifner, S., Martín, P., Albanesi, S. y Bortoli, M. (2006). *Burnout* en el colectivo docente. *Studium*, 12, 279-291.
- Unda, S., Sandoval, J. I. y Gil-Monte, P. (2008). Prevalencia del síndrome de estar quemado por el trabajo (SQE) (*burnout*) en maestros mexicanos. *Informació Psicològica*, 91-92, 53-63.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (2009). *La ciencia del bienestar: Fundamentos de una psicología positiva*. Madrid: Alianza.
- Wong, C. S. y Law, K. S. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.
- Zammuner, V. L. y Galli, C. (2005). Well-Being: Causes and Consequences of Emotion Regulation in Work Settings. *International Review of Psychiatry*, 17, 355-364.

**Dirección de contacto:** Mario Pena Garrido. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Facultad de Educación. Departamento MIDE II (OEDIP). C/ Senda Del Rey, n.º 7; 28040, Madrid, España. E-mail: [mpena@edu.uned.es](mailto:mpena@edu.uned.es)