

Una aproximación a las relaciones de la inteligencia emocional con el burnout y engagement académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

**Usán Supervía, Pablo^{1,2}, Salavera Bordás, Carlos^{1,2}
Teruel Melero, Pilar^{1,2}**

¹ Observatorio para la Investigación e Innovación en Ciencias Sociales (OPIICS)

² Departamento de Psicología y Sociología.
Universidad de Zaragoza

España

Correspondencia: Pablo Usán Supervía. Dpto Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza. C/Pedro Cerbuna nº12. 50009 (Zaragoza) España. E-mail: pusan@unizar.es

© Education & Psychology I+D+i and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. En el proceso educativo de niños y adolescentes en los centros escolares se producen numerosas situaciones personales y contextuales que afectan de manera significativa a los estudiantes en su proceso de formación. Variables como la inteligencia emocional, el burnout y engagement académico juegan un papel fundamental en la vida escolar de los estudiantes adolescentes. El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre la inteligencia emocional, el burnout y el engagement académico en una muestra de 1756 alumnos pertenecientes a 12 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Método. El estudio estuvo compuesto por 1756 estudiantes pertenecientes a 12 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El presente trabajo consistió en un estudio ex post-facto de carácter prospectivo con un diseño descriptivo simple, respondiendo a un muestreo aleatorio simple. Los instrumentos utilizados fueron las versiones españolas del *Traid Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), el *Maslach Burnout Inventory–Student Survey* (MBI-SS) y la *Utrecht Work Engagement Scale–Student* (UWES-S).

Resultados. Los resultados mostraron relaciones positivas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el engagement académico de la misma manera que negativas del burnout con ambas. A su vez, el agotamiento físico y emocional y el cinismo predijeron negativamente la inteligencia emocional al mismo tiempo que el vigor, la dedicación y absorción, lo hicieron de manera positiva.

Discusión y conclusiones. Se desprende la importancia de la promoción de comportamientos adaptativos y habilidades emocionales que mejoren el desempeño escolar y la vida académica de los estudiantes en sus centros educativos.

Palabras Clave: Inteligencia emocional; burnout; engagement; estudiantes, adolescentes.

Abstract

Introduction: In the educational process of children and adolescents in schools, there are many personal and contextual situations that significantly affect the students in their school stage. In this way, variables such as emotional intelligence, burnout and academic engagement play a fundamental role in the school life of adolescent students. The objective of this work was to analyze the relationship between emotional intelligence, burnout and academic engagement in a sample of 1756 students belonging to 12 public secondary education centers.

Method: The study was composed of 1756 students belonging to 12 public compulsory secondary education (ESO) centers. The present work consisted of an ex post-facto prospective study with a simple descriptive design, responding to a simple random sampling. The instruments used were the Spanish versions of the Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) and the Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S).

Results: The results showed positive relationships between the dimensions of emotional intelligence and academic engagement in the same way that negative burnout. In add, physical and emotional exhaustion and cynicism negatively predicted emotional intelligence at the same time that vigor, dedication and absorption did it positively.

Discussion or Conclusion: The importance of the promotion of adaptive behaviors and emotional skills that improve school performance and the academic life of students in their educational centers was revealed.

Keywords: Emotional intelligence; burnout; engagement; students, adolescents.

Introducción

En el proceso educativo de niños y adolescentes en los centros escolares se producen numerosas situaciones personales y contextuales que afectan de manera significativa a los estudiantes en su proceso de formación, más si cabe en enseñanzas medias y coincidiendo con la adolescencia, etapa de vital trascendencia en la vida de una persona donde se conforma la personalidad previa a la edad adulta (Gómez-Fraguela, Fernández, Romero y Luengo, 2008).

La Inteligencia Emocional (IE) se conoce como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer y Salovey, 1997) siendo las personas emocionalmente inteligentes aquellas que atienden a las emociones percibidas en su contexto más cercano, comprenden sus posibles causas y consecuencias y desarrollan estrategias para regular o manejar los diferentes estados emocionales (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Pena, Rey y Extremera, 2012). Las tres últimas décadas han ido germinando diferentes concepciones acerca de la inteligencia la cual, tomándola por sí sola como constructo general, se revelaba como un factor insuficiente en cuanto a la predicción de éxito universal en los diferentes ámbitos de la vida. Desde las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y desde la década de los 90 se han venido explorando diferentes inteligencias que, como la emocional, aporta y magnifica información potencialmente relevante en las personas (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

En la actualidad, la IE estaría compuesta por habilidades específicas que desempeñan un papel significativo en el bienestar subjetivo de una persona como resultan la atención, claridad y regulación emocional. La primera de ellas, la atención emocional, se define como la capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada; la claridad emocional, estaría relacionada con la comprensión de los estados emocionales y, por último, la regulación emocional, se define como la capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

La literatura científica en torno al estudio de la IE en el ámbito académico resulta amplia enfocándose en diferentes poblaciones y contextos. La mayoría de los estudios se han centrado en investigar la incidencia de la IE en el bienestar de los estudiantes en Educación Primaria (Ferragut y Fierro, 2012), en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Extremera, Durán y Rey, 2009), estudiantes universitarios (Extremera, Salguero, y Fernández-Berrocal, 2011) o incluso en educación de adultos (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás, y Vozmediano, 2015) denotando la asociación de la IE con el bienestar subjetivo, satisfacción vital y felicidad

académica de ellos. De este modo, las emociones suponen un papel importante en la adaptación de los estudiantes en su centro escolar en cuanto al manejo emocional de todas aquellas variables contextuales y personales que se producen a lo largo del curso académico y que pueden determinar cuestiones tan importantes como el bienestar personal, felicidad académica, socialización grupal o rendimiento académico, entre otros.

Por otra parte, algunos estudiantes durante su etapa escolar, de manera puntual o más persistente en el tiempo, pueden no disponer de las competencias y estrategias necesarias para las exigencias y demandas de la vida académica llegando a experimentar sensaciones y percepciones como la asunción de una actitud negativa de desvalorización y pérdida de interés en sus estudios, aparición de dudas acerca de la propia capacidad personal en sacarlos adelante o, incluso, agotamiento físico y psíquico que pueden desembocar en una desmotivación absoluta y posterior abandono de sus estudios (Musitu, Giménez y Burgui, 2012). La aparición de dichas manifestaciones se conoce como síndrome de Burnout Académico (BA) (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli y Salanova, 2007) el cual se caracteriza por tres dimensiones principales: cansancio emocional, cinismo y eficacia. La primera de ellas se relaciona con el agotamiento físico y desgaste emocional que puede llegar a tener un alumno en un momento dado; la segunda, el cinismo, hace referencia a la indiferencia o falta de interés hacia los estudios y, por último, la eficacia académica, se vincula con la aptitud para el desempeño de las tareas escolares encomendadas.

De esta manera, el BA se ha relacionado con un bajo rendimiento escolar (Salanova, Martínez y Llorens, 2014), altos niveles de estrés (Extremera, Durán y Rey, 2007), bajos niveles de autoeficacia (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, y Montalbán, 2006) así como, en definitiva, escasa felicidad académica durante la etapa escolar del alumno (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005). Los estudios que vinculan a la IE y el BA en población académica suelen coincidir en la relación negativa entre ellas (Durán et al., 2006). De este modo, una mayor IE por parte de los estudiantes se halla negativamente asociada con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del BA. A su vez, mayores puntuaciones en IE correlacionan de manera positiva con mayores niveles de eficacia académica (Extremera, Durán y Rey, 2007).

El último constructo del estudio, conceptualizado como Engagement Académico (EA), se considera un estado psicológico proveniente de la psicología positiva y fundamentado en las fortalezas del individuo frente a las situaciones de estrés y/o agotamiento (Seligman, Steen,

Park y Peterson, 2005). En un sentido contrario al BA, el EA queda caracterizado por las dimensiones del vigor, la dedicación y la absorción. El primero de ellos refiere a altos niveles de energía y resistencia ante la demanda escolar, la inversión de esfuerzos, así como la persistencia y rectitud frente a las dificultades aparecidas; el segundo, la dedicación, hace referencia a la involucración y compromiso en el trabajo así como sentimientos de entusiasmo e involucración en él y, por último, la absorción, resulta un estado de inmersión en la tarea que satisface y colma las expectativas del alumno (Schaufeli y Bakker, 2004). De esta manera, el EA se consideraría un patrón conductual adaptativo de los alumnos caracterizado por la implicación, satisfacción y desempeño de la propia actividad académica. En este sentido, diversas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de una relación inversa entre los constructos de EA y BA. De este modo, las dimensiones de agotamiento físico/emocional y el cinismo, que caracterizan al BA, se contraponen el vigor y la dedicación, que responden al EA (Salanova, Del Líbano, Llorens y Schaufeli, 2014), entendiéndose polos opuestos bipolares en las categorías de energía, aglutinando al cansancio emocional y vigor, e identificación, aunando el cinismo y la dedicación, respectivamente (González-Romá, Schaufeli, Bakker, y Lloret, 2006).

En el ámbito académico, la literatura científica ha relacionado el EA con un óptimo rendimiento escolar y altos niveles de percepción de autoeficacia (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011), una baja prevalencia de abandono escolar (Salanova et al., 2014), así como, en términos generales, la felicidad académica y el bienestar de los estudiantes (Moyano y Riaño-Hernández, 2013). Los estudios referidos a EA e IE evidencian una relación positiva entre ambas; concretamente, las dimensiones de atención y regulación emocional se asocian con vigor y dedicación mientras que la regulación emocional resulta la única vinculada con la dimensión de absorción (Extremera et al., 2007).

Por todo ello, y siguiendo a Caballero, Hederich y García (2015), resultan necesarios más estudios que amplíen la comprensión y conocimiento de la interrelación entre los diferentes constructos psicológicos de la vida académica de los estudiantes, como son la inteligencia emocional, el burnout académico y el engagement académico en aras del desarrollo personal y académico de los alumnos dentro de la institución escolar.

Objetivos e hipótesis

De este modo, y ante la escasez de estudios que relacionen de manera directa los constructos enunciados en población escolar, el objetivo del estudio se centra en analizar la relación

entre la *inteligencia emocional*, el *burnout* y el *engagement académico* en una muestra de adolescentes escolares de Educación Secundaria Obligatoria.

De esta manera, y en base al objetivo citado, se postulan tres hipótesis:

- (a) Aquellos estudiantes con unas mayores prevalencias en inteligencia emocional se relacionarán con un mayor engagement académico así como de un menor burnout académico siguiendo una línea de conductas más adaptativas que,
- (b) Aquellos estudiantes que obtengan menores niveles en inteligencia emocional, relacionados positivamente con el burnout académico en una línea de conductas menos adaptativas y,
- (c) El burnout académico precedirá negativamente la inteligencia emocional al mismo tiempo que, el engagement académico, la precedirá de manera positiva.

Método

Participantes

El estudio estuvo compuesto por 1756 estudiantes de género masculino (N=914; 52,05%) y femenino (N=842; 47.94%) pertenecientes a 12 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Zaragoza (España) con edades comprendidas entre los 12 y 18 años ($M=14.47$; $DT=1.63$).

Tabla 1. *Edad y curso académico de los estudiantes.*

		<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Edad</i>	12 años	307	17.48
	13 años	293	16.68
	14 años	403	22.94
	15 años	417	23.74
	16 años	269	15.31
	17 años	56	3.18
	18 años	11	0.62
<i>Curso académico</i>	1º ESO	338	19.24
	2º ESO	436	24.82
	3º ESO	567	32.28
	4º ESO	415	23.63

Instrumentos

Para recoger la información y aproximarnos al objetivo establecido se utilizaron tres cuestionarios.

Con la finalidad de evaluar la inteligencia emocional de los estudiantes se utilizó la escala Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Pal-fai, 1995) en una versión reducida y adaptada a la población española por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La escala contiene tres dimensiones con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional (5) ($\alpha=.89$) (Ej. “Presto mucha atención a mis sentimientos”); claridad de sentimientos (5) ($\alpha=.90$) (Ej. “Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”) y regulación emocional (5) ($\alpha=.86$) (Ej. “Aunque me sienta mal, procuro pensar cosas agradables”). Las respuestas se disponen en una escala tipo Likert que oscila desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5). La fiabilidad del instrumento original describe un alfa de Cronbach de .87 mientras que en nuestra investigación se obtuvo un valor de .88.

Para medir el burnout académico de los estudiantes se utilizó la versión española del Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli et al., 2002). Dicho cuestionario se compone de 15 ítems repartidos en tres dimensiones: agotamiento físico/emocional (5) ($\alpha=.81$) (Ej. “Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí); cinismo (4) ($\alpha=.79$) (Ej. “He perdido entusiasmo por mis estudios”) y eficacia (6) ($\alpha=.78$) (Ej. “Me estimula conseguir objetivos en mis estudios”). Las respuestas responden al grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems en una escala tipo Likert que oscila desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5). La fiabilidad del instrumento original denota un alfa de Cronbach de .80 mientras que en nuestra investigación se obtuvo un valor de .83.

Por último, para evaluar el engagement académico de los estudiantes se partió de la versión española del Utrecht Work Engagement Scale–Student (UWES-S) (Schaufeli et al., 2002). El instrumento está compuesto por 17 ítems los cuales se dividen en tres dimensiones: vigor (6) ($\alpha=.77$) (Ej. “Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía); dedicación (5) ($\alpha=.79$) (Ej. “Mis estudios son un reto para mí”) y absorción (6) ($\alpha=.76$) (Ej. “Soy feliz cuando realizo mis tareas como estudiante”). Las respuestas oscilan desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5) en una escala tipo Likert. El instrumento original

denota un alfa de Cronbach de .80 mientras que en nuestra investigación se obtuvo un valor .78.

Procedimiento

En la realización del estudio se contó con la aprobación de los diferentes centros de educación secundaria, así como de los padres/tutores de los alumnos por medio de consentimiento informado para poder participar en la investigación. Un día de la semana, acordado previamente con la jefatura de estudios, se llevó a cabo la cumplimentación de los cuestionarios en cada una de las clases de un mismo centro. Todos los sujetos y sus padres/tutores fueron previamente informados de la naturaleza del estudio participando de manera voluntaria y respetando, de este modo, las directrices éticas de la Declaración de Helsinki (AMM, 2000) en todos sus términos.

Análisis de datos

Se procedió a realizar una estadística descriptiva con la finalidad de conocer los datos sociodemográficos de la muestra, así como las diferentes variadas estudiadas. Posteriormente, se llevaron a cabo correlaciones entre las variables de IE, BA y EA, procesadas y analizadas mediante el programa estadístico IBM SPSS v22.0. A su vez, para estimar la predicción de las subvariables de las variables del BA y EA sobre la IE se realizó una regresión jerárquica. Para todas las operaciones, se tuvo en cuenta un nivel de significación $p \leq 0,05$ trabajándose con un nivel de confianza del 95%.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las diferentes variables estudiadas:

Análisis correlacional

Por una parte, tal y como se refleja en la tabla 2, las puntuaciones descriptivas de las diferentes variables resultaron heterogéneas. Las dimensiones de la IE obtuvieron puntuaciones más altas que el resto; la regulación emocional fue la más acusada ($M=3.56$). En el BA, la dimensión con mayores prevalencias resultó la eficacia ($M=3.52$) siendo el cinismo la menor ($M=2.14$). En el EA, resultaron la absorción ($M=3.21$) y el vigor ($M=2.75$), respectivamente.

Por otra parte, analizando las variables de IE, BA y EA se apreciaron correlaciones significativas entre varias de ellas. De esta manera, todas las dimensiones de la IE correlacionaron positivamente con las del EA denotando la relación entre ambas variables estableciendo la mayor correlación entre la regulación emocional y la dedicación ($r=.42$)

La claridad y regulación emocional se relacionaron de manera negativa con el agotamiento físico/emocional y el cinismo, del BA, siguiendo una misma línea que con todas las dimensiones del EA. Sin embargo, la eficacia académica mostró correlación positiva con la claridad ($r=.33$) y regulación ($r=.39$) de la IE del mismo modo que con el vigor ($r=.49$), dedicación ($r=.62$) y absorción ($r=.50$) del EA.

Tabla 2. *Relación entre la inteligencia emocional, burnout y engagement académico.*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Inteligencia emocional	1. Atención emocional	1								
	2. Claridad emocional	.155**	1							
	3. Regulación emocional	0.055	.451**	1						
Burnout académico	4. Agotamiento físico/emocional	.100**	-.136**	-.198**	1					
	5. Cinismo	0.047	-.172**	-.251**	.328**	1				
	6. Eficacia	0.06	.331**	.388**	-.158**	-.489**	1			
Engagement académico	7. Vigor	.082*	.301**	.369**	-.323**	-.292**	.487**	1		
	8. Dedicación	.066*	.299**	.420**	-.303**	-.470**	.623**	.722**	1	
	9. Absorción	.119**	.248**	.286**	-.234**	-.330**	.500**	.709**	.707**	1
	<i>Media</i>	3.44	3.41	3.56	3.19	2.14	3.52	2.75	3.21	2.84
	<i>DT</i>	0.75	0.72	0.75	0.96	1.06	0.77	1.02	1.02	0.9
	<i>Alfa de Cronbach</i>	0.89	0.9	0.86	0.81	0.79	0.78	0.77	0.79	0.76

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

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

Análisis de regresión jerárquica

Tal y como se aprecia en la tabla 3, se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquica para comprobar el posible valor predictivo de los niveles de BA y EA sobre la IE. Para ello, se tomaron las dimensiones de la IE como variables independientes y las diferentes dimensiones del BA y EA, como variables dependientes.

Los resultados del análisis de regresión predijeron negativamente las dimensiones del agotamiento físico/emocional y el cinismo, pertenecientes al BA, sobre la IE. Al mismo tiempo,

las tres dimensiones del EA como son el vigor, la dedicación y la absorción, predijeron positivamente las dimensiones de la atención y claridad emocional.

Tabla 3. *Análisis de regresión jerárquica entre las variables de inteligencia emocional, burnout y engagement académico.*

VD: A. físico/emocional (BA)	B	s.e.	R²	t	Sig.
Atención emocional	-.218	.047		-4.588	.000
Claridad emocional	.155	.043		3.636	.000
Regulación emocional	-.103	.049	.236	-2.089	.037
VD: Cinismo (BA)					
Atención emocional	-.307	.048		-5.941	.000
Claridad emocional	-.124	.049		-2.308	.021
Regulación emocional	.101	.046	.269	2.174	.030
VD: Eficacia (BA)					
Atención emocional	.305	.035		8.676	.000
Claridad emocional	.208	.036		5.722	.000
Regulación emocional	.014	.437	.424	.437	.663
VD: Vigor (EA)					
Atención emocional	.396	.047		8.395	.000
Claridad emocional	.236	.049		4.842	.000
Regulación emocional	.040		.397	1.288	.198
VD: Dedicación (EA)					
Atención emocional	.488	.046		10.515	.000
Claridad emocional	.189	.048		3.953	.000
Regulación emocional	.026		.436	.849	.396
VD: Absorción (EA)					
Atención emocional	.264	.043		6.115	.000
Claridad emocional	.167	.045		3.713	.000
Regulación emocional	.102	.039	.325	2.639	.008

Discusión y Conclusiones

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre la IE, el BA y el EA en adolescentes escolares pertenecientes a diferentes centros educativos en etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

La primera hipótesis que se postuló fue, precisamente, que aquellos estudiantes con unas mayores prevalencias en IE se relacionarían con un mayor EA de la misma manera que un menor BA en una línea de conductas adaptativas.

Dicha hipótesis se cumplió; los resultados de nuestra investigación revelaron la relación existente entre la IE y unos mayores niveles de vigor, dedicación y absorción, por parte del EA unidos con unos menores niveles de agotamiento físico/emocional y cinismo, por parte del BA, en una línea de conductas autodeterminadas. De esta manera, los alumnos del estudio con altos niveles de energía, resistencia y constancia ante la demanda escolar presentaron mayor atención, claridad y regulación emocional al mismo tiempo que un menor desgaste físico/emocional y cinismo.

Diferentes estudios avalan nuestros resultados en una línea de conductas más adaptativas. Por un lado, ciertos trabajos aluden a un mayor vigor y dedicación unidos a una mayor IE en población escolar en la etapa de Secundaria (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Extremera, Durán y Rey, 2007) generalmente vinculados a un mayor rendimiento y menor posibilidad de abandono escolar (Vera, Le Blanc, Taris y Salanova, 2014). Extremera, Durán y Rey (2009) aluden a que las dimensiones de atención y regulación emocional se asocian con el vigor y la dedicación, en detrimento de la aparición de BA, mientras que la regulación emocional resultaría la única vinculada con la dimensión de absorción, hecho que coincide en nuestros resultados con las dos primeras dimensiones. Palacio, Caballero, González, Gravini y Contreras (2012) mostraron la relación existente entre altos niveles de IE y EA denotando relaciones negativas con el agotamiento físico y emocional, el cinismo y la baja eficacia académica. Pena, Rey y Extremera (2012) comparten esta misma línea aludiendo a la relación de todas y cada una de las dimensiones de la IE con el EA las cuales, en definitiva, repercuten en el bienestar personal y felicidad de los estudiantes en aras de la progresión escolar en su vida académica (Moyano y Riaño-Hernández, 2013).

La segunda hipótesis de nuestro estudio aludía a la posible relación negativa de los niveles de IE con los del BA de los estudiantes en una línea de conductas más desadaptativas. La hipótesis establecida se cumplió de manera parcial; el análisis correlacional denotó la relación negativa de la claridad y atención emocional con el agotamiento físico/emocional y el cinismo del mismo modo que, de manera positiva, con la eficacia académica. Además, la atención emocional se relacionó positivamente con el agotamiento físico y emocional.

De esta manera, aquellos alumnos con menores niveles de claridad y regulación emocional se relacionan con un mayor agotamiento físico y emocional así como de un mayor cinismo quedando ambas, complementariamente, relacionadas con la atención emocional de los estudiantes adolescentes.

Diversos estudios de la literatura científica que vinculan a la IE y el BA en población académica suelen coincidir en la relación negativa entre ellas (Durán *et al.*, 2006). De este modo, una menor IE por parte de los estudiantes se halla positivamente asociada con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del BA. A su vez, mayores puntuaciones en IE correlacionan de manera positiva con mayores niveles de autoeficacia académica (Blanco, 2010) como acontece en nuestros resultados.

Extremera, Durán y Rey (2007) indican que una menor IE por parte de los estudiantes se halla relacionada con el BA y rendimiento escolar de los alumnos. Caballero, Palacio y Hederich (2012) y Salanova *et al.*, (2014) mantienen una misma línea señalando que los estudiantes con elevado agotamiento físico y emocional y alto cinismo obtienen una menor IE unido a un rendimiento académico menor. Por último, Salanova, Martínez y Llorens (2014) afirman que el óptimo funcionamiento académico se encuentra relacionado negativamente con el BA y positivamente con la IE lo que quiere decir que aquellos estudiantes que se sientan emocionalmente estables y equilibrados experimentarán menor sensación de agotamiento físico y emocional y cinismo en el desarrollo de sus tareas académicas y curso escolar en el que se hallen inmersos que quienes experimentan lo contrario (Schaufeli y Bakker, 2004).

Por último, la tercera hipótesis de nuestro estudio pronosticaba una predicción negativa del BA sobre la IE y la predicción positiva del EA en la misma. La hipótesis planteada se cumplió en su totalidad. Atendiendo a las variables del BA, el agotamiento físico/emocional y el cinismo predijeron negativamente la aparición de las tres dimensiones de la IE como son la atención, la claridad y la regulación emocional en una clara línea de comportamientos adaptativos. Del mismo modo, las tres dimensiones del EA como resultan el vigor, la dedicación y la absorción, predijeron positivamente la atención y la claridad emocional de los estudiantes adolescentes.

La literatura científica nos deja escasos estudios que indaguen de manera específica acerca del valor predictivo del BA y EA sobre la IE en población estudiantil adolescente. Esteban (2014) alude a las dimensiones de la eficacia académica, así como el vigor, la dedicación y la absorción del BA y el EA, respectivamente, como predictores de la variable de claridad emocional, tal y como desprenden los resultados de nuestra investigación, complementados con la variable de regulación emocional. El estudio de Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) encuentra predicciones estadísticamente significativas entre IE y el EA, así como el rendimiento escolar, que se mantienen con independencia de la influencia en que, sobre las calificaciones, tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambas. Buenrostro (2012) denota la influencia y el peso de las dimensiones del EA sobre la IE de los estudiantes unido a otras variables como bienestar psicológico o la mayor satisfacción general con la vida (Buenrostro *et al.*, 2012). Por último, Carlotto y Gonçalves (2008) aglutinan las tres dimensiones del EA, así como las expectativas de éxito en la asunción de que ambas predicen positivamente la IE y negativamente la aparición de BA en estudiantes adolescentes.

Por todo esto, tal y como venimos comentando, aspectos referidos a la IE, el BA así como el EA influyen y desempeñan una labor relevante sobre las conductas de los estudiantes en edad escolar resultando fundamental atender a ellos para un óptimo desarrollo personal y académico (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Salanova *et al.*, 2014; Vera *et al.*, 2014).

Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones del estudio puede señalarse las variaciones en las prevalencias de las tres variables psicológicas estudiadas, como son la inteligencia emocional, el engagement académico y el burnout académico del alumnado encuestado durante el curso académico originada por factores intrínsecos como pueden ser la motivación, compromiso o interés así como por factores extrínsecos como el rendimiento académico, cohesión entre compañeros, relaciones con los profesores, etc., pudiendo afectar a los niveles de las tres variables mencionadas a lo largo de un mismo curso académico.

A su vez, el diseño transversal utilizado con la recopilación de datos en un momento espacio-temporal dado puede resultar un sesgo en relación a lo anteriormente mencionado.

Prospectivas de futuro

Resultaría interesante estudiar otras variables relacionadas con las estudiadas y su interacción con ellas como pueden ser el género, el curso escolar o cuestiones sociales del alumnado. A su vez, el diseño de estudios longitudinales que permitiesen realizar una evaluación temporal de los constructos estudiados a lo largo de un tiempo puede ser interesante para comprobar las evoluciones del alumnado. Por último, la incorporación de la muestra de diferentes etapas educativas como Educación Primaria, Bachillerato o, incluso, alumnado universitario, puede dotar de globalidad y aumento de la muestra a posteriores estudios.

Implicaciones prácticas

Esta investigación puede tener unas implicaciones prácticas en forma de estrategias didácticas con el alumnado gestionadas por los propios docentes y/o orientadores escolares enfocadas al conocimiento de las emociones, bienestar personal y promoción del esfuerzo en la asunción de un mayor engagement académico y detrimento de burnout estableciendo pautas para superarlo primando el correcto funcionamiento escolar. De igual modo, proyectos y/o programas de intervención impartidos por profesionales en los centros educativos puede contribuir a la formación integral y educacional del alumno disminuyendo el prematuro abandono escolar y potenciando su rendimiento escolar. Por último, los resultados de la investigación invitan a seguir investigando en el campo de la psicología educativa, de modo que nos permitan avanzar en la construcción del desarrollo personal y social del alumnado escolar.

Agradecimientos:

por su ayuda a la investigación a la Fundación Bancaria Ibercaja y Fundación CAI (CH 16/19).

Referencias

- Asociación Médica Mundial (AMM) (2000). Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con los seres humanos. Seúl (Corea).
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 16(1), 1-28.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Bresó, E., Schaufeli, W., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Buenrostro, A.E., Valadez, M.D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, 29-37.
- Caballero, C., Hederich, C. y García, A. (2015). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), 254-267.
- Caballero, C., Palacio, J. y Hederich, C. (2012). Síndrome de *Burnout*: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla. Tesis doctoral. Universidad del norte, Barranquilla, Colombia.
- Carlotto, M. y Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4(10), 101-109.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(1), 158-164.

- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121. doi: 10.1016/j.paid.2009.02.007
- Extremera, N., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517. doi: 10.1007/s10902-010-9233-7
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Sternberg, R. (1985). Human intelligence - the model is the message. *Science*, 230(4730), 1111-1118. doi: 10.1126/science.230.4730.1111
- Gómez-Fraguela, J.A., Fernández, N., Romero, E. y Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Trastornos Adictivos*, 20(2), 211-217.
- González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., y Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Esteban, B. (2014). Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del Trabajo Social. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 123-131.

- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books. Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mestre, J., Guil, M. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16). Universidad de Cádiz, España.
- Moyano, N. y Riaño-Hernández, D. (2013). Burnout escolar en adolescentes españoles: Adaptación y validación del School Burnout Inventory. *Ansiedad y Estrés*, 19, 95-103.
- Musitu, G. Jiménez, T. y Murgui, S. (2012). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Revista de salud pública de México*, 49(1), 3-10.
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M. y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universytas Psychological*, 11(2), 178-186.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220
- Salanova, M., Del Líbano, M., Llorens, S., y Schaufeli, W.B. (2014). Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. *Stress and Health*, 30, 71-81.
- Salanova, M., Martínez, I. M., 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., Martínez, I. M., y Llorens, S. (2014). Una mirada más” positiva” a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del psicólogo*, 35, 22-30.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood

- Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10182-006
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 25 Issue 3, p. 293.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marqués, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-468.
- Schauffeli, W. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410- 421.
- Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T. y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 133-144.
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldas, J., y Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. doi: 10.1111/ajpy.12065

Recibido: 16-02-2019

Aceptado: 24-05-2019