

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MÁSTER EN INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR

*Análisis de la relación entre el Síndrome
Burnout y la Inteligencia Emocional en el
colectivo docente*

*Analysis of the relationship between Burnout Syndrome and Emotional
Intelligence in the teaching community*

TRABAJO FIN DE MÁSTER. JUNIO 2020

ALUMNA: LUCÍA UNAMUNO ROMERO

DIRECTORA: ÁFRICA MARTOS MARTÍNEZ

RESUMEN

El síndrome Burnout (SQT) es una de las principales causas de bajas laborales entre docentes, quienes están sometidos cada vez a mayores presiones laborales. Se ha demostrado la relación del síndrome con variables individuales, siendo una de estas la Inteligencia emocional (IE). El objeto del presente estudio es analizar la relación existente entre el SQT y la IE en docente. La muestra estuvo compuesta por 97 docentes de Andalucía. Se utilizaron como instrumentos el *Trait Meta Mood Scale 24*, el *Maslach Burnout Inventory* y un cuestionario *ad hoc* para obtener datos sociodemográfico. Los resultados obtenidos mostraron la existencia de relaciones significativas entre la IE y el burnout. Aquellos docentes con altas puntuaciones en claridad y reparación emocional presentaban menor cansancio emocional y despersonalización, mientras que puntuaciones altas en las tres dimensiones determinaban una mayor realización personal. Además, se analizó la relación entre la IE y el Burnout y variables sociodemográficas y laborales. Los datos obtenidos determinaron la existencia de relaciones significativas entre el número de alumnos por clase y el agotamiento y el cinismo. También la edad y experiencia docente afectaban en la atención emocional. Además, los docentes de educación infantil se sentían más realizados personalmente. Por último, se halló que aquellos docentes que practican deporte en su tiempo libre presentan menor cansancio emocional y se sienten más realizados. Así mismo, practicar deporte también influye en la reparación emocional. Se puede concluir, señalando la necesidad de instaurar programas de apoyo dirigidos a los docentes para favorecer las competencias emocionales, así como ofrecerles estrategias preventivas para afrontar situaciones estresantes e incluir programa de *mindfulness* para aprender a meditar y a relajarse.

ABSTRAC

Burnout syndrome (SQT) is one of the main causes of sick leave among teachers, who are subject to increasing pressure from work. The relationship of the syndrome with individual variables has been demonstrated, one of these being Emotional Intelligence (IE). The purpose of this study is to analyze the relationship between SQT and EI in teaching. The sample was made up of 97 teachers from Andalusia. The *Trait Meta Mood Scale 24*, the *Maslach Burnout Inventory* and an *ad hoc* questionnaire were used as instruments to obtain sociodemographic data. The results obtained showed the existence of significant relationships between EI and burnout. Those teachers with high scores in clarity and emotional repair had less emotional exhaustion and depersonalization, while high scores in all three dimensions determined greater personal fulfillment. In addition, the relationship between EI and Burnout and sociodemographic and labor variables was analyzed. The data obtained determined the existence of significant relationships between the number of students per class and exhaustion and cynicism. Age and teaching experience also affected emotional attention. Furthermore, early childhood teachers felt more personally fulfilled. Finally, it was found that those teachers who practice sports in their free time have less emotional fatigue and feel more fulfilled. Likewise, practicing sports also influences emotional repair. It can be concluded by pointing out the need to establish support programs aimed at teachers to promote emotional competencies, as well as offering them preventive strategies to face stressful situations and include a mindfulness program to learn to meditate and relax.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Introducción	7
--------------------	---

Parte I: MARCO TEÓRICO

Capítulo I: Convivencia Escolar

1. Introducción	12
2. ¿Qué entendemos por convivencia escolar?	12
3. Convivencia escolar España.....	14
3.1. Evolución de la convivencia escolar en nuestro sistema educativo	14
3.2. Situación actual de la Convivencia Escolar en España.....	18
4. Legislación sobre Convivencia escolar	20
4.1. Legislación Estatal	20
4.2. Legislación sobre Convivencia escolar en Andalucía	23
5. ¿Qué entendemos por Plan de Convivencia?	27

Capítulo II: Síndrome de Burnout

1. Introducción	30
2. Síndrome Burnout	31
2.1. Evolución histórica del concepto desde su origen hasta la actualidad	31
2.2. Dimensiones del Burnout	36
3. Burnout en Docentes	37
3.1. Variables asociadas al estrés y el Burnout en docentes	39
3.1.1. Variables sociodemográficas	39
3.1.1.1. Sexo	39
3.1.1.2. Edad	40
3.1.1.3. Estado civil y relaciones con la familia	40
3.1.1.4. Nivel Impartido	41
3.1.1.5. Tipología de Centro	41
3.1.2. Variables asociadas a la personalidad	42
3.1.3. Variables características del trabajo y de carácter organizacional	43

3.1.4. Ciclos de estrés en el profesorado	44
3.2. Consecuencias derivadas del Burnout y estrés en los docentes	45
3.3. Modelos que intentan explicar el burnout en los profesores	46
4. Estrategias de intervención, tratamiento y prevención del burnout.	49
4.1. Estrategias de intervención individuales	49
4.2. Estrategias de intervención grupales	51
4.3. Estrategias de carácter organizacional	52
4.4. Prevención	53

Capítulo III: Inteligencia Emocional

1. Introducción	56
2. Inteligencia Emocional	57
2.1. ¿Qué entendemos por IE? Conceptualización del término	57
3. Modelos teóricos de Inteligencia Emocional	60
3.1. Modelos Mixtos.....	60
3.1.1. Modelo de Goleman	60
3.1.2. Modelo de Bar-On	61
3.2. Modelos de Habilidades	63
3.2.1. Modelo de Salovey y Mayer	63
3.3. Otros modelos	65
4. la Inteligencia Emocional y su importancia de en el colectivo docente	65
5. Programas dirigidos al desarrollo de destrezas socio-emocionales	68

Parte II: MARCO EMPÍRICO

1. Introducción	75
2. Objetivos	81
3. Hipótesis	81
4. Método	82
4.1. Participantes	82
4.2. Instrumentos	83
4.3. Procedimiento.....	85
4.4. Análisis de datos.....	86

5. Resultados	87
6. Discusión	104
7. Conclusiones	110
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de la muestra por sexo en función del nivel donde ejerce. Chi cuadrado	87
Tabla 2. Burnout e Inteligencia Emocional. Descriptivos	88
Tabla 3. Sexo y niveles dentro de las dimensiones del burnout. Chi cuadrado	89
Tabla 4. Matriz de correlaciones entre las variables de la Inteligencia Emocional y las del burnout.....	89
Tabla 5. Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba ANOVA según cansancio emocional.	91
Tabla 6. Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba ANOVA según despersonalización	91
Tabla 7. Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba ANOVA según realización personal	92
Tabla 8. Matriz de correlaciones entre las variables del Burnout y aspectos sociodemográficos; edad, número de hijos, experiencia docente y número de alumnos por clase.....	92
Tabla 9. Matriz de correlaciones entre las variables de la Inteligencia Emocional y aspectos sociodemográficos; edad, número de hijos, experiencia docente y número de alumnos por clase.....	93
Tabla 10. Burnout e Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba <i>t</i> según el sexo (Mujer/Hombre).....	94
Tabla 11. Burnout e Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba <i>t</i> según los hijos (Si/No).....	94
Tabla 12. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>t</i> según localidad donde trabaja (Capital/Provincia).....	95
Tabla 13. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>t</i> según pertenezcan a equipos de trabajo (Si/No)	96

Tabla 14. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>t</i> según si compaginan el trabajo con estudios (Si/No)	96
Tabla 15. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>ANOVA</i> según Estado Civil.....	97
Tabla 16. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>ANOVA</i> según las funciones desempeñadas	98
Tabla 17. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>ANOVA</i> según nivel impartido	99
Tabla 18. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>ANOVA</i> según la situación administrativa	100
Tabla 19. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>t</i> según el tipo de centro (Público/Privado-Concertado).....	100
Tabla 20. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>ANOVA</i> según la frecuencia de trabajo en casa.....	101
Tabla 21. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>t</i> según la forma de desplazarse al centro(a pie/ en coche)	102
Tabla 22. Burnout e IE. Descriptivos y prueba <i>ANOVA</i> según la práctica de deporte.	103

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Distribución de la muestra en función de los niveles en los factores de burnout	88
---	----

INTRODUCCIÓN

La profesión docente es considerada como una de las que conforman el colectivo de profesiones de alto riesgo, a causa de las importantes repercusiones que generan los factores de riesgo laboral en la salud de los docentes (Papastylianou, Kalia, y Polychronopoulos, 2009).

Este colectivo, en general, está sometido diariamente a factores estresantes, que hacen referencia a una excesiva carga laboral, ausencia de apoyo social en el centro educativo, problemas a la hora de dirigir la clase, etc. (Alarcon, 2011). Todos estos aspectos unidos a otros factores como por ejemplo la ausencia de motivación y disciplina por parte del alumnado en los procesos de aprendizaje, la escasez de recursos y factores personales como pueden ser una autoestima baja, pueden dar lugar a la aparición del síndrome burnout o síndrome de estar quemado por el trabajo (Extremera, Durán, y Rey, 2007).

Durante las últimas décadas el Burnout ha sido protagonista de diversas investigaciones y estudios ya que se ha convertido en una afección muy alarmante entre el colectivo docente siendo el causante de innumerables bajas laborales (Fiorilli, Albanese, Gabola, y Pepe, 2016).

Este síndrome (Maslach y Jackson, 1986; Maslach, Schaufeli, y Leiter, 2001) se traduce en una manera de responder al estrés crónico generado en el trabajo. Se caracteriza por el agotamiento emocional, el cinismo y por sentirse incompetente y fracasado. En definitiva, este síndrome supone un estado psíquico nocivo y persistente.

Desde siempre se ha contemplado que la falta de factores personales suponía un desencadenante para desarrollar el síndrome burnout ya que desempeñan un papel fundamental a la hora de explicar los índices de estrés en el trabajo (Moreno-Jiménez, Arcenillas, Morante, y Garrosa, 2005). Entre estas variables personales, se encuentran las competencias emocionales, las cuales parecen actuar como herramientas que permiten frenar los efectos provocados por el síndrome, a la vez que favorece la mejoría tanto en la vida personal como en el trabajo de los docentes (González y Garrosa, 2007). Existen diferentes investigaciones que han comprobado como aquellos maestros que presentan una buena inteligencia emocional tienen mayores herramientas para afrontar

eficazmente los diferentes retos con los que se encuentran a diario, además de entablar relaciones satisfactorias con el alumnado y de esta forma llevar a cabo en su aula un adecuado proceso de enseñanza aprendizaje (Jennings y Greenberg, 2009).

Vista la importancia de la inteligencia emocional en el colectivo docente como factor de prevención hacia el burnout, a través de este trabajo fin de master lo que se pretende es estudiar la relación existente entre ambas variables, siendo primordial el papel del docente para una adecuada convivencia escolar. Por tanto, el presente trabajo fin de master queda estructurado en 2 partes, la primera de ellas corresponde el Marco Teórico y la segunda al Marco Empírico.

El Marco teórico, a su vez, está formado por tres capítulos, en los cuales se fundamenta teóricamente las variables objeto de estudio, a través de la literatura científica recogida sobre ellas.

El capítulo I, se titula Convivencia Escolar, en él se realizará un acercamiento al concepto de convivencia escolar. Además de analizar cuál ha sido la evolución de la convivencia escolar en el sistema educativo español hasta nuestros días y finalmente se expondrá la legislación referente a convivencia escolar tanto a nivel estatal como a nivel autonómico de Andalucía.

El capítulo II, titulado Síndrome de Burnout, nos permite en un primer lugar aproximarnos al síndrome de forma general, a través de un recorrido histórico del término desde su origen hasta la actualidad, así como analizando las tres dimensiones que lo caracterizan. Para posteriormente centrarnos en el burnout en el colectivo docente, ya que es el tema que nos compete, resaltando cuales son las causas asociadas con el padecimiento de estrés y el burnout así como las consecuencias que se derivan de ello. Además se analizarán los modelos que intentan explicar el burnout en los profesores y para finalizar dedica un epígrafe a estrategias de intervención, tratamiento y prevención del síndrome.

El capítulo III, se titula Inteligencia Emocional, al igual que en el capítulo anterior nos permite, en primer lugar, acercarnos a la IE de forma general mediante una aproximación al concepto a través de diferentes autores y un análisis de los diferentes modelos teóricos que intentan explicarla, diferenciando los distintos tipos que existen.

Por último, centra su atención en el colectivo docente, haciendo hincapié en la importancia de la IE en el profesorado, y presentando diversos programas dirigidos a este colectivo cuyo fin es el desarrollo de sus capacidades socioemocionales.

En cuanto a la segunda parte del presente trabajo fin de master, el Marco Empírico, se dará respuesta al objetivo principal de dicha investigación, *analizar la relación existente entre el Síndrome Burnout y la Inteligencia Emocional en el colectivo docente*. Dentro del Marco empírico se señalará el planteamiento y el diseño de la investigación, además de presentarse los resultados y las conclusiones obtenidas.

Finalmente se contemplarán las referencias bibliográficas empleadas para la elaboración de dicho trabajo fin de master.

Parte I

MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

Convivencia Escolar

1. INTRODUCCIÓN

Si partimos de la idea de que uno de los aspectos más característicos de los seres humanos es que por naturaleza son seres sociales, lo que implica la convivencia junto a otras personas, se entiende, por tanto, que la convivencia es una necesidad de primer orden. Esta convivencia con lo demás no es sencilla pero puede ser aprendida, siendo los centros educativos un lugar idóneo, ya que en ellos se concentran individuos con diferentes pretensiones, en ocasiones opuestas, por lo que han de convertirse en espacios aptos que permitan la adquisición tanto de actitudes como comportamientos que consientan convivir libre y democráticamente, así como lugares en los que se fomente la ayuda a los demás y la colaboración (Valdemoros y Goicochea, 2012).

La UNESCO resalta la importancia de la educación para la convivencia en su informe Delors (1996) donde señala para el siglo XXI cuáles son los pilares que sustentan la educación, enseñar a ser, a hacer, a conocer y a vivir juntos. Esta educación para la convivencia se convierte por tanto en un desafío fundamental para nuestro sistema educativo, considerándose este aprendizaje como requisito indispensable para crear una sociedad democrática, solidaria e íntegra.

Esta importancia de aprender a convivir supone la aparición de programas y proyectos dentro del ámbito educativo, así como movimientos de ámbito social cuyo fin es el mismo, favorecer una mejoría de la convivencia tanto en los centros educativos como en sus clases.

Vista la importancia que tiene la convivencia escolar dentro del ámbito educativo, a lo largo de este capítulo vamos a realizar una aproximación al concepto, es decir que entendemos por convivencia escolar. A continuación veremos cómo ha ido evolucionado la convivencia escolar en el sistema educativo hasta la actualidad en España y por último analizaremos la legislación que hace referencia a la convivencia escolar tanto a nivel estatal como autonómico de Andalucía.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR CONVIVENCIA ESCOLAR?

Siguiendo a Carretero (2008) dentro del contexto educativo, la convivencia es entendida como aquel proceso con el que la totalidad de los integrantes de la comunidad

aprenden a convivir juntos. Dicho proceso, consiste en el descubrimiento de los demás, en comprender y admitir que nuestra forma de vida no es exclusiva, ni mejor que otras, es un proceso donde lo más importante es el respeto hacia los demás, valorar la diversidad y donde se resalta el dialogo como medio para la resolución de conflictos (Bravo y Herrera, 2011). Es un proceso complejo, donde influyen una serie de factores asociados a las diferentes interacciones que se producen entre los integrantes que conforman la comunidad educativa, además de las circunstancias en las que éstas se llevan a cabo. Por ello, cuando hablamos de convivencia escolar, es fundamental analizar el grado de calidad que poseen las relaciones que se crean, la regularidad con la que se producen los conflictos y la relevancia de los mismos, así como las estrategias que frecuentemente se utilizan para ponerles solución (Rodríguez, 2007).

Grasa, Lafuente, López, y Royo (2006) consideran que la convivencia va más allá de la tolerancia y de la existencia conjunta con los demás, estos autores la definen como aquella relación establecida por los diferentes integrantes que conforman la comunidad, por tanto, para que esta sea adecuada se requiere del respeto y la asimilación de una serie de normas estipuladas para todos. Este proceso necesita de la existencia de sujetos que sean capaces de identificarse primero a ellos mismos y por consiguiente a los demás, que aprecien tanto sus perspectivas como las de los otros, generando el respeto tanto hacia ellos mismos como hacia el resto, y que comprendan que el trabajo cooperativo es la vía más adecuada para dar solución a los conflictos que se les presentan en el día a día (García y Rodríguez, 2012).

García-Hierro y Cubo (2009) se refieren al término, como las relaciones establecidas entre los protagonistas de aquellos procesos que se desarrollan en el contexto escolar, que afectan significativamente en el desarrollo del alumnado, tanto ético, socio-afectivo e intelectual. Por tanto, tal y como indica Pedrero (2011) es un término complejo ya que sobre él inciden diversos factores de índole social, psicológico y educativo. En las escuelas, la convivencia escolar se ve afectada directamente por la violencia escolar, caracterizada por las conductas disruptivas y la indisciplina por parte del alumnado y también por el famoso Bullying o acoso escolar (Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena, y Molero, 2011).

Es importante diferenciar entre convivencia y disciplina ya que son términos diferentes, la convivencia necesita de colaboración, comunicación, acuerdo y compromiso. Implica que para poner un castigo, es necesario que el sujeto que haya causado el daño, sea consciente de su culpa y participe en arreglarlo. En definitiva, el término disciplina hace alusión a las maneras y normas de actuación que siguen las instituciones mientras que convivencia se refiere más bien a vivir junto a los demás. Por tanto, la convivencia implica relaciones basadas en el diálogo y no en la imposición, siendo estas últimas características de los regímenes disciplinarios, en los cuales existe un mandatario cuya función es que la norma sea cumplimentada por todos (Funes, 2000).

Además es necesario tener en cuenta que la convivencia no consiste en la inexistencia de situaciones conflictivas, consiste más bien en que se den relaciones favorables que permitan un ambiente positivo, en el cual la solución de dichas situaciones posibilite un avance tanto a nivel personal como dentro de la institución educativa (Martín, Fernández, Andrés, Del Barrio, y Echeita, 2003). Desde el enfoque psicoeducativo, Bravo y Herrera (2011) señalan que la convivencia escolar hace referencia al reconocimiento de sentimientos y emociones indispensables para entablar relaciones favorables con el resto, por tanto la convivencia presenta un matiz socio-moral que la asocia al compañerismo y al respaldo o ayuda (Ortega y Martín, 2003). Por tanto, como conclusión podemos decir que la convivencia se relaciona con una energía de compañerismo, hermandad, colaboración, concordia, entendimiento, de querer entablar buenas relaciones con el resto, y con la solución de problemas utilizando el diálogo y otras estrategias que se alejan de la violencia, (Ortega, Del Rey, y Mora-Merchán, 2004).

3. CONVIVENCIA ESCOLAR EN ESPAÑA

3.1. Evolución de la convivencia escolar en nuestro sistema educativo

Siguiendo a Fernández (2010), quien elaboró una revisión sobre cómo había evolucionado la convivencia escolar en nuestro país, vamos a realizar un breve análisis sobre la misma.

En un principio, durante los últimos años de la década de los ochenta, se le daba mucha importancia a la disciplina, considerándola como aquellas normas y maneras de comportarse que conformaban el ambiente tanto en las escuelas como en las clases. Consideraban que la norma establecida y continuada era bastante para propiciar relaciones basadas en el respeto.

Durante la primera década de los noventa, aparece en el ámbito educativo una preocupación por la violencia que se produce en los centros escolares entre el alumnado, concretamente el bullying, siendo este totalmente contrario a la convivencia. Durante los primeros años, lo que se pretendía era sensibilizar a la población con respecto al tema, pero más tarde esta inquietud derivó a la puesta en práctica de programas de intervención basados en el perfeccionamiento de las relaciones interpersonales, y además se incluyó dentro del currículo educativo actividades preventivas y otras dirigidas a la actuación contra el acoso escolar. Durante esta época los estudios llevados a cabo por Díaz-Aguado (1994; 1999) ganan relevancia dentro del ámbito educativo, estos estudios lo que pretenden es promocionar la tolerancia como mejor defensa ante las agresiones y la violencia de tipo racial. En definitiva, durante estos años el tema que despertaba mayor curiosidad entre los estudiosos y el profesorado era el estudio de la violencia dentro del ámbito educativo, su descubrimiento temprano y la actuación posterior frente al mismo para poder erradicarlo.

Fue a finales de los noventa cuando se empezó a dar más importancia a la convivencia en sí, aparecieron programas institucionales y recursos para favorecer la instrucción y los procesos de reflexión que van a permitir una mejoría no solamente en la convivencia sino también en el clima dentro de la escuela, un ejemplo de programa es el SAVE, Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (Ortega, 1998). Además, tras el 1998, se comienza a dar importancia a la necesidad de insertar en las escuelas un currículo de convivencia basado en la paz mediante la actuación ante los conflictos, en lugar de considerarlos como algo nocivo que es necesario erradicar (Casamayor, 1998). En este momento es cuando aparece el término cultura de paz, la cual constituye la finalidad última que persiguen aquellos programas y actuaciones que van dirigidas a promover la convivencia en las escuelas. En cuanto a la Educación para la paz y el colectivo gallego *Educadores pola Paz de Nova Escola Galega* coordinado por Jares (1997), teniendo en cuenta la perspectiva anterior sobre el conflicto, añaden un

elemento que se considera indispensable puesto que años más tarde va a repercutir considerablemente en los diferentes programas institucionales de las diversas Comunidades Autónomas, nos estamos refiriendo a la organización escolar como punto clave que va a permitir que se den las transformaciones necesarias para alcanzar la convivencia deseada en las escuelas. Esta aproximación de la convivencia desde un enfoque organizativo ha tenido una gran repercusión, Fernández (2010) lo resalta afirmando que:

La convivencia no se debe asentar sobre un modelo burocrático donde todo está regulado, el conflicto se elimina y se trata en cuanto que se descubre en busca del orden y la disciplina, tampoco puede tener una mera vertiente relacional basada en conceptos subjetivos y psicológicos, donde las relaciones son la base de la convivencia, pues se deja de lado elementos tan claros como la justicia, la equidad en el trato, los derechos colectivos (...) la convivencia se ha de basar en un modelo crítico de matiz transformador. No se trata de buscar nidos de tranquilidad, sino de transformar los conflictos hacia un bien social más allá del conflicto mismo. Los centros escolares deben constituirse como comunidades democráticas donde los conflictos afloren, se traten y produzcan un paso adelante para la mejora de la sociedad (p. 66).

Durante estos años cabe resaltar la contribución de los programas de la docente Trianes (1996; 2001), que basa su actuación en la formación del alumnado en habilidades sociales, las cuales van a beneficiarles en su desarrollo, sin estas competencias sería imposible que se diera la convivencia en las escuelas. Trianes determina como fundamental la formación del sujeto en todas y cada una de sus competencias y destrezas para que sea posible una convivencia adecuada, por lo cual los alumnos juegan un papel fundamental.

En esta misma línea, dentro del enfoque organizativo de convivencia escolar, durante la primera década del siglo XXI, Torrego (2006) y su equipo de trabajo plantean un modelo integrado de convivencia, este determina la existencia conjunta y complementaria de una actuación centrada en la norma y su puesta en práctica en las escuelas sustentada por diversas medidas caracterizadas por el uso del dialogo como el recurso primordial para resolver conflictos, nos estamos refiriendo a los programas de

mediación, lugares para el diálogo, alumnado ayudante y voluntario, entre otros, cuyo fin es manifestar los conflictos y resolverlos de forma humanizada. Estas medidas requieren de modificaciones tanto en el currículo educativo como en la organización de las escuelas.

Una vez visto cómo ha evolucionado la convivencia escolar en nuestro país cabe concluir diciendo que el objetivo final de la misma es conseguir que el día a día en las escuelas se vivencie un clima de armonía ayudando a la totalidad de la comunidad a aprender a convivir pacíficamente, teniendo en cuenta que tanto la norma como la disciplina son necesarias, además de la adquisición de herramientas que les permitan solucionar los problemas que se desencadenen en la cotidianidad de los centros educativos y de esa forma poder entablar relaciones beneficiosas tanto con uno mismo como con el entorno que nos rodea.

Por último a modo de conclusión quisiera citar a Fernández (2010), quien hace una reflexión muy interesante acerca de la unión de los diferentes enfoques anteriormente expuestos:

La convergencia de estos diversos enfoques tiene como resultado una visión mucho más amplia de las primeras propuestas. La convivencia tiene como finalidad crear un bien colectivo: la cultura de paz, como resultado de la transformación organizativa y el tratamiento del conflicto (...) La disciplina tiene sentido en cuanto que crea un corpus de normas pactadas y consensuadas desde los diferentes miembros de la comunidad (...) Se considera que la disciplina tiene que valorar los elementos preventivos y positivos, es decir, el conjunto de acciones en un centro escolar para favorecer la implicación directa del cumplimiento de la norma y el respeto al otro de todos los miembros de la comunidad, y en especial, del alumnado (p. 66).

Dicho esto, ahora es necesario preguntarse en qué estado se halla la convivencia en nuestro país en la actualidad. En el próximo apartado se intentará responder a esta cuestión.

3.2. Situación actual de la Convivencia Escolar en España

Siguiendo a Valdemoros y Goicochea (2012) en los primeros diez años del siglo XXI, se ha producido un cambio en la concepción de convivencia, en un principio se consideraba como algo secundario que importaba sobre todo a escuelas que eran precursoras en esta temática o estaban sensibilizadas con la misma, no obstante, esta concepción ha dado paso a que actualmente la convivencia ha adquirido un protagonismo especial ya que se considera como un objetivo fundamental en el sistema educativo español, la cual se encuentra presente en los Proyectos Educativos de las escuelas, así como se elaboran planes específicos para tratarla y llevarla a cabo como es el Plan de convivencia.

Se considera que la inexistencia de una adecuada convivencia en los centros y la ausencia de respeto, son detonantes para imposibilitar tanto las enseñanzas por parte de los docentes como los aprendizajes por parte del alumnado. Por todo esto, la convivencia es percibida como algo indispensable para lograr una educación de calidad. En España las escuelas manifiestan que los mayores problemas que se encuentran son derivados de la indisciplina en las aulas, provocada ante todo por conductas disruptivas y antisociales entre el alumnado. Frente a estas circunstancias existen diferentes enfoques, aquellos que consideran como necesario el establecimiento de unas normas firmes y reguladas y aquellos que defienden la necesidad de crear un ambiente en la escuela centrado en la colaboración conjunta. Estos enfoques están relacionados con modelos teóricos acerca de las funciones que desempeñan los centros educativos.

Con la llegada de la “*Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación*” (Ley N°106, 2006) se le dio un gran protagonismo a la convivencia considerándose como uno de los objetivos primordiales a alcanzar por los centros educativos. Además plantea la importancia de poner en práctica Planes de Convivencia en las escuelas. Es por ello, que las diferentes comunidades autónomas que constituyen España establecen en su legislación que la totalidad de los centros educativos introduzcan en los documentos administrativos del centro la convivencia.

Finalmente, a modo de conclusión, es importante señalar que la convivencia está estrechamente relacionada con el clima tanto de la escuela en general como de las clases

en particular, además también se relaciona con el sentimiento de bienestar global en las escuelas y por tanto es determinante para mejorar la enseñanza y los aprendizajes en los centros educativos. Todo esto implica atender a la diversidad de forma adecuada, que se lleve a cabo una educación inclusiva, además de posibilitar el éxito de los alumnos. Además, es necesaria la existencia de espacios bien estructurados en los que las conductas disruptivas no sean un impedimento para que se lleven a cabo los aprendizajes.

Otro aspecto digno de resaltar, es que a pesar de que los diferentes estudios que se han desarrollado determinan que las practicas cooperativas, tales como los aprendizajes mediante la ayuda entre iguales, el aprendizaje basado en el dialogo o las tutorías entre iguales, entre otras, favorecen el éxito en el alumnado así como el establecimiento de relaciones apropiadas, no ha tenido mucho éxito de forma global entre el colectivo docente de nuestro país a la hora de ponerlas en práctica. Es probable que esto se deba a que en ocasiones cuando ciertas medidas se convierten en una obligación y se olvida el sentimiento de mejora que supuso su aparición perderán su efectividad, nos referimos a medidas tales como aulas de convivencia, equipos de mediación, entre otras.

Por ultimo antes de pasar al siguiente epígrafe cabe mencionar a Bisquerria (2008) quien manifiesta que:

A convivir se aprende (...) hay que aprender a convivir. La convivencia exige una serie de competencias personales y sociales que no vienen dadas por la naturaleza, sino que hay que adquirirlas a través de la educación. Entre ellas están el respeto, escuchar, diálogo, empatía, asertividad, negociación, regulación emocional, mantener la calma, responsabilidad, solidaridad, criterios éticos, etc. Entre los problemas que afectan a la convivencia escolar están las relaciones conflictivas entre profesores y alumnos (disrupción); violencia entre iguales (bullying); violencia inespecífica (alboroto, ruido, desorden); violencia de origen racista o xenófobo; violencia de género, etc. Es decir, la violencia es el gran obstáculo para la convivencia. La convivencia escolar es un reflejo de la convivencia ciudadana... Por esto, la Educación para la Ciudadanía debe tener unas implicaciones directas e inmediatas en la convivencia escolar (pp. 91-92).

4. LEGISLACIÓN SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR

Para poder entender mejor cómo se desarrolla en nuestro país la normativa referente a la convivencia escolar es importante explicar que España es un Estado compuesto por autonomías en el que las competencias dentro del ámbito educativo se reparten a nivel Estatal y autonómico. Esto viene recogido en la Constitución Española de 1978, en la legislación de los diferentes Estatutos de Autonomía y en las leyes orgánicas, las cuales para ser aceptadas, cambiadas o eliminadas requieren de una votación en el Congreso así como obtener una mayoría absoluta de votos. Por tanto, son las comunidades autónomas quienes se encargan de administrar, dirigir y legislar los aspectos educativos dentro de su territorio, constantemente supervisadas por el Ministerio de Educación. Por tanto, en lo relacionado a la convivencia escolar, tras lo establecido desde el Ministerio de Educación, son las Comunidades Autónomas las encargadas de la normativa que la regula (Gómez, 2011). Dicho esto, a lo largo del epígrafe vamos a hablar sobre la legislación que hace referencia a la convivencia escolar a nivel estatal y de la comunidad autónoma de Andalucía.

4.1. Legislación Estatal

Dentro de la legislación estatal encontramos diferentes leyes que se refieren a la convivencia escolar. A lo largo de este epígrafe se analizan cada una de ellas.

“La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género” (Ley Nº 301, 2005) trata de ocuparse de las sugerencias procedentes de organismos internacionales para poder ofrecer una solución general a la violencia sufrida por las mujeres, engloba aspectos referentes a la prevención, educación, asistencia y al cuidado de las personas damnificada. Dentro del contexto educativo determina una serie de medidas tanto para sensibilizar al alumnado, así como dirigidas a la prevención e intervención. Concretamente el capítulo primero de dicha ley está dirigido al contexto educativo y en su disposición adicional quinta señala la educación de carácter preventivo en convivencia e igualdad, añadiendo como principios para conseguir la calidad educativa, la instrucción en valores del alumnado orientados al respeto de derechos y libertades esenciales, así como en la equidad entre sexos, la práctica de la tolerancia y de la libertad que caracteriza una convivencia

democrática, además de instruirlos para ser capaces de prevenir los problemas, y de saber utilizar estrategias para dar soluciones a estos pacíficamente y no caer en actos violentos en las diferentes dimensiones de la vida como son la personal, la vida en familia y como miembro de la sociedad.

Las Naciones Unidas proclamaron el Decenio Mundial para promocionar una cultura basada en la paz y la no violencia entre el año 2001 y el 2010, el objetivo que perseguía era hacer que el movimiento que se estaba llevando a cabo en todo el mundo a favor de la cultura de paz fuese aún más fuerte, después de que en el año 2002 se celebrase el Año mundial de la cultura de la paz. A través de éste, se incita a los países integrantes de las Naciones Unidas a continuar promocionando una cultura basada en la paz y no violencia a nivel nacional, regional y mundial. Esto hace que el gobierno español publicase “*la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz*” (Ley Nº 287, 2005) en ella el gobierno plantea diversas propuestas para esta promoción, en el terreno educativo, concretamente en el artículo 2.7 de dicha ley expone que una de las directrices a seguir sería formar a los individuos en estrategias para solucionar los problemas de forma pacífica así como dotarlos de herramientas para negociar y mediar en los conflictos que puedan surgir.

Con la llegada de la “*Ley orgánica 2/2006 de 3 de mayo de educación*” (Ley Nº106, 2006) se le dio un gran protagonismo a la convivencia considerándose como uno de los objetivos primordiales a alcanzar por los centros educativos. Ya en el preámbulo existe una autentica declaración de intenciones señalando la educación como el contexto indispensable que permite favorecer una convivencia basada en la democracia, así como desarrollar una actitud hacia las desigualdades de respeto, siendo un lugar idóneo para fomentar la solidaridad y eludir la exclusión, cuya meta esencial es conseguir la unión social. En el capítulo primero destinado a los principios y finalidades que persigue la educación, artículo 2, hace referencia a la convivencia escolar, determinando que una de las finalidades del sistema educativo español concretamente la c, consiste en educar bajo los principios característicos de una convivencia democrática, practicando la tolerancia y la libertad, así como educar para prevenir los problemas y darles solución a éstos pacíficamente. Además dentro de este mismo artículo el apartado e, nos dice que otra finalidad es educar para la paz, el respeto, la convivencia, la unión social, la colaboración y solidaridad. También se puede observar la presencia de la convivencia

escolar en los diferentes objetivos que se pretenden alcanzar en las diversas etapas educativas. Encontramos objetivos referentes a la adquisición de valores, pautas de convivencia y herramientas para la solución pacífica de problemas, adquisición de las normas que rigen la convivencia, el ejercicio de la tolerancia, colaboración y solidaridad, así como el rechazo de la violencia, prejuicios y actitudes sexistas. La LOE en su artículo 121.2 establece el plan de convivencia como uno de los aspectos que conforman el proyecto educativo de cada centro, este plan se realizará teniendo en cuenta como valores esenciales la no discriminación y la inclusión. El plan de convivencia contemplará los objetivos a alcanzar referentes a la convivencia en el centro, previamente analizadas las deficiencias y problemáticas en relación a la misma que presentaba el centro, así mismo se plantearan formas de actuar para poder conseguir las metas establecidas. El desarrollo de este plan de convivencia está garantizado ya que el artículo 124 de dicha ley establece dentro de las normas de organización y funcionamiento del centro el cumplimiento del mismo. Por último la convivencia escolar es competencia, por un lado el consejo escolar, ya que en el artículo 127 se establece como una de sus funciones el conocimiento de la solución de problemas de carácter disciplinario así como plantear propuestas que promuevan la convivencia. Por otro lado el artículo 129 establece entre las competencias del claustro de profesores también reconocer la solución de problemas disciplinarios e imponer castigos, además de plantear propuestas para promover la convivencia. Y finalmente el artículo 132 determina entre las funciones del director del centro la de promover la convivencia, garantizar la mediación en la resolución de conflictos y establecer medidas disciplinarias a quien corresponda.

En cuanto a la “*Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*” (Ley N° 71, 2007), la finalidad que persigue es conseguir la verdadera igualdad entre sexos y erradicar cualquier tipo de discriminación por esta razón. Dentro de esta legislación el artículo 23 está dirigido a la educación para la igualdad entre ambos sexos y determina que dentro de los principios de calidad se encuentra la erradicación de trabas que impiden la igualdad real entre sexos, favoreciendo así que ambos tengan las mismas posibilidades. Además el artículo 24 habla sobre cómo se integra este principio de igualdad en la política educativa determinando que dentro de las administraciones educativas se asegurara una igualdad

en cuanto al derecho a la educación, así mismo presenta una serie de actuaciones como son la inclusión en los currículos de este principio de igualdad de género, la erradicación de actitudes sexistas así como de material educativo que presente estereotipos de carácter sexista. También se garantizara la incorporación de este principio de igualdad en la instrucción de los docentes, la existencia de un equilibrio de sexos dentro de los órganos de gobierno que conforman los centros educativos, la puesta en práctica de proyectos y programa basadas en la coeducación e igualdad, así como la enseñanza en los centros de los roles que han desempeñado las mujeres a lo largo de la historia.

Por último, a nivel estatal cabe destacar el “*Real Decreto 275/2007, de 23 de febrero, por el que se crea el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar*” (Real Decreto N°64, 2007) cuya meta es participar en el perfeccionamiento de la convivencia dentro de los centros. Una de sus funciones más importantes es recabar datos actualizados para poder identificar el desarrollo y cuáles son las circunstancias de la convivencia en los centros así como plantear estrategias, formas de actuar y medidas que lleven a la prevención y corrección de circunstancias contrarias a una buena convivencia escolar. Este Real Decreto fue modificado en el año 2018 con la aparición del “*Real Decreto 3/2018, de 12 de enero*” (Real Decreto N°12, 2018), éste establece una definición del observatorio identificándolo como un órgano colegiado interministerial, cuya función es el asesoramiento bajo el principio de colaboración y cooperación entre territorios e instituciones acerca de la formación en convivencia escolar, así como la redacción de informes y elaboración de diversos estudios. También debe de realizar el seguimiento de cómo se va desarrollando el Plan Estratégico de Convivencia Escolar y plantear medidas que favorezcan la creación de las diversas políticas a nivel estatal, promoviendo formas de actuar que permitan una mejoría del clima escolar, así como medidas para prevenir situaciones de acoso, ciberbullyng y violencia en las escuelas.

4.2. Legislación sobre Convivencia escolar en Andalucía

Gómez (2011) señala a Andalucía como una de las pioneras a la hora de establecer una legislación relacionada con la convivencia escolar, la coeducación y la cultura de paz.

Si remontamos a 1999, hayamos el “*Decreto 85/1999, de 6 de abril, por el que se regulan los derechos y deberes del alumnado y las correspondientes normas de convivencia en los Centros docentes públicos y privados concertados no universitarios*” (Decreto N°48,1999). Su finalidad consiste en reglamentar tanto los derechos como los deberes del alumnado, así como las normas que rigen la convivencia que aseguren la práctica y la tolerancia hacia los derechos además de la ejecución de los deberes en los centros educativos. En noviembre de este mismo año, nos encontramos la “*ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación*” (Ley N° 140, 1999) cuyo objeto principal era que el sistema educativo ayudara a equiparar las desigualdades, asegurando la solidaridad y ofreciendo las mismas oportunidades al alumnado que presenta necesidades educativas especiales.

Años más tarde surge la “*Orden de 25 de julio de 2002, por la que se da publicidad al Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y Noviolencia*” (Orden N° 117, 2002) en cuyo anexo se presenta dicho plan, en este hay un apartado que habla sobre educación y cultura de paz, en él expone que la educación es la herramienta fundamental para generar la cultura de paz. Mediante la cual se favorece la adquisición de valores y actitudes basados en el respeto a los derechos de la humanidad, se garantiza la convivencia en lugares donde existe una pluralidad cultural, además de formar a los individuos a convivir pacíficamente con los conflictos que aparecen en cualquier relación humana, y por último permite anticiparse y eludir actos violentos. Por tanto la forma de llevar a cabo la Cultura de paz en los centros es a través de la formación del alumnado para ser buenos ciudadanos en una sociedad democrática, instruirlos para la paz, la promoción de la convivencia en los centros y para prevenir la violencia.

En 2005, concretamente el día 2 de noviembre, aparece el “*Acuerdo del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación*” (Acuerdo N° 41, 2016) cuya finalidad es generar dentro del ámbito educativo unas condiciones óptimas que posibiliten el progreso hacia una sociedad realmente igualitaria, a partir de la convivencia, la gratitud, la colaboración y el respeto. Este plan presenta una serie de medidas y actuaciones para la consecución de sus objetivos las cuales están reguladas por la Orden de 15 de mayo de 2006 (Orden N° 99, 2006).

En febrero de 2007 se publicó el *“Decreto 19/ 2007, de 23 de enero por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos”* (Decreto N°25, 2007). La publicación de este decreto supuso el cambio y la invalidación casi en su totalidad del Decreto 85/1999 (Decreto N° 48, 1999). El objetivo de este decreto es concienciar a la comunidad educativa sobre la relevancia de convivir de forma óptima. Favorecer la cultura basada en la paz así como la convivencia en los centros y promover la adquisición de valores que permitan el respeto y tolerancia hacia las diferencias, y la prevención y actuación ante la violencia. En su artículo 3 dirigido a objetivos y medidas, expone que una de estas es la promoción de la coordinación y cooperación entre diferentes entidades y Administraciones públicas a través de la construcción de un Observatorio sobre la convivencia escolar en Andalucía, cuya finalidad siguiendo el Título VI es ofrecer asesoramiento a la Junta de Andalucía y proponer planes de actuación en materia de convivencia escolar. El Observatorio quedó formado finalmente en mayo de 2007.

La *“Ley 17/2007 de 10 de diciembre de Educación en Andalucía”* (Ley N° 252, 2007) resalta en su artículo 4, que la convivencia debe ser un objetivo a alcanzar así como un aspecto indispensable para que el trabajo tanto de los alumnos como de los docentes evolucionen de forma óptima.

En este mismo año surge la *“Resolución de 28 de marzo de 2007, de la Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación, por la que se aprueba el Plan de Compensación Educativa, el Proyecto educativo para participar en el Programa El Deporte en la Escuela y el Proyecto Escuela: Espacio de Paz de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que se relacionan.”* (Resolución N° 91, 2007). Escuela: Espacio de Paz surge con la finalidad de vincular todos los centros educativos que llevan a cabo una labor dirigida a favorecer la cultura basada en la paz y la convivencia en el ámbito académico. Para hablar de sus orígenes, es necesario retroceder al año 2002. En julio de 2007 surge la *“Orden de 11 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la designación del coordinador o coordinadora de la Red Andaluza de Escuela: Espacio de Paz y de los miembros de los gabinetes provinciales de asesoramiento sobre la convivencia escolar, así como las actuaciones a desarrollar por los mismos”* (Orden N° 148, 2007).

Dos años más tarde se publica la *“Orden de 14 de enero de 2009, por la que se regulan las medidas de apoyo, aprobación y reconocimiento al profesorado para la realización de proyectos de investigación e innovación educativa y de elaboración de materiales curriculares”* (Orden N° 21, 2009). En el anexo I de dicha Orden nos habla sobre los proyectos de investigación educativa, señalando como una de las líneas fundamentales de estudio la Convivencia y escuela espacio de paz. Así mismo el anexo III dirigido a la elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos, señala que aquellos que vayan dirigidos a la promoción de la convivencia deben centrarse en la instrucción del alumnado en una ciudadanía democrática, en estrategias de mediación y solución pacífica de conflictos, planes dirigidos a prevenir actuaciones violentas así como actuaciones dirigidas a favorecer la cultura de paz.

En este mismo año es publicada en el BOJA la *“Orden de 27 de octubre de 2009, por la que se regula la concesión de los Premios Anuales a la Promoción de la Cultura de Paz y la Convivencia Escolar en Andalucía y se establece la convocatoria para los premios del año 2010”* (Orden N° 220, 2009). Estos premios consisten en una donación económica que van dirigidos a centros de Andalucía que resaltan por la tarea que desempeñan para favorecer la Cultura de Paz, la convivencia así como la solución de problemas a través de estrategias de paz y el uso del dialogo.

En 2011 la *“Red Andaluza Escuela: Espacio de paz”* comienza una etapa nueva, como determina la *“Orden de 11 de abril de 2011, por la que se regula la participación de los centros docentes en la Red Andaluza Escuela: Espacio de Paz y el procedimiento para solicitar reconocimiento como Centros Promotores de Convivencia Positiva”* (Orden N° 85,2011). Determinando que su finalidad consiste en intercambiar recursos, prácticas y propuestas que supongan una mejoría en el plan de convivencia de los centros mediante los diversos ámbitos de actuación recogidos en el artículo 6 de dicha Orden.

Finalmente la *“Orden de 28 de abril de 2015, por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas”* (Orden N° 96,2015). El objetivo que persigue dicha orden es favorecer la convivencia

en los centros escolares a través de la creación, desarrollo y valoración de sus planes de convivencia, también a través del uso de estrategias para mediar en la solución de posibles conflictos, y mediante la puesta en práctica de protocolos de actuación frente a posibles circunstancias de acoso, maltrato infantil, violencia de género dentro del contexto escolar o posibles agresiones al personal del centro. Así mismo relata la importancia de las familias y su derecho a formar parte en la educación de sus hijos.

5. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR PLAN DE CONVIVENCIA?

Constituye uno de los aspectos que conforma el proyecto educativo del centro, siguiendo la *“Orden de 18 de julio de 2007 por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del Plan de Convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos”* (Orden N° 156, 2007) en su artículo 2.2 lo define como el documento en el que se especifica cómo se organiza y funciona el centro en cuanto a convivencia, así mismo en él se determina cual es el modelo de convivencia que el centro quiere implantar. Además de recoger los objetivos y metas, las normas de convivencia y como se va a proceder para alcanzar los objetivos propuestos.

Entre las finalidades que persigue se encuentran, entre otras, ofrecer a los órganos de gobierno y a docentes herramientas que permitan promover la cultura de paz, mejorar la convivencia escolar, así como prevenir posibles situaciones violentas. Sensibilizar a la totalidad de la comunidad educativa acerca de la necesidad tan importante de que exista una convivencia óptima en el centro educativo y cómo proceder para favorecerla. Promover valores y actitudes que favorezcan una mejoría en cuanto a la asimilación y cumplimentación de las normas establecidas así como que permitan el respeto hacia las diferencias y favorezca la igualdad entre géneros. Otra de sus finalidades consiste en prevenir, detectar y actuar ante posibles situaciones de acoso escolar y conflictos, dándoles solución pacíficamente y valorarlos como una fuente de aprendizaje y no como algo nocivo.

El plan de convivencia ha de incluir en primer lugar un análisis sobre el estado de la convivencia del centro, señalando las necesidades que presenta y posibles conflictos que existan. También recogerá los objetivos que se pretenden alcanzar y las normas que regirán la convivencia tanto de centro como en las clases, así como un

sistema que nos permita percatarnos del incumplimiento de las mimas y que determine cuáles son las correcciones a aplicar. Además debe de plasmas la planificación de las reuniones e intervenciones de la comisión de convivencia. Por otro lado, deberá recoger las normas que se han de seguir dentro del aula denominada de convivencia y una serie de medidas tanto dirigidas a promover la convivencia así como aquellas que van a permitir prevenir, detectar, mediar y resolver los posibles problemas que puedan aparecer. Otro de los aspectos que contempla el plan de convivencia consiste en determinar cuáles son las competencias de los delegados tanto de alumnos como de los padres y establecer cómo se va a proceder para la elección de los mismos. Por último recogerá además una programación en cuanto a la instrucción de la comunidad educativa referente a convivencia, así como determinará la manera de realizar el seguimiento y la evaluación de dicho plan y como recoger las incidencias dentro del portal Séneca.

CAPÍTULO II

Síndrome de Burnout

1. INTRODUCCIÓN

El burnout o el SQT siglas que hacen referencia al Síndrome de estar quemado por el trabajo, fue descrito por primera vez en 1974 por Freudenberger en profesionales que padecían un progresivo desgaste de energía, sintomatologías propias de ansiedad, depresión, falta de motivación, así como presentaban conductas agresivas, considerándose estas patologías como una afección propia de los trabajos en los cuales se ofrecen servicios. El padecimiento de estos síntomas era el resultado de trabajar intensamente sin tener en cuenta las necesidades propias (Freudenberger, 1974). En 1976, Maslach definió este síndrome como una situación en la que los profesionales tienen una sobrecarga emocional, dichos profesionales tras años desempeñando la misma labor acaban quemándose, este autor determina que el Burnout presenta una estructura tridimensional, cuyas dimensiones son el cansancio emocional, el cinismo y carencia de realización personal (Gold, 1989; Maslach, 1993). En la última década se ha adquirido un gran conocimiento acerca de este síndrome gracias al uso de un instrumento de medida que permite cuantificarlo, nos referimos al índice de Maslach que nos permite medir el desgaste profesional de forma fiable (Maslach y Jackson, 1981; 1986). Los docentes se consideran como un colectivo de alto riesgo de sufrir el síndrome burnout, con una incidencia mayor al 25% (Kyriakou, 1987), lo que determina una serie de consecuencias como una menor calidad de vida de los profesionales que lo padecen así como se produce un deterioro paulatino tanto en los servicios que estos docentes prestan en el centro y también afecta a la organización del mismo (Durán, Extremera, y Rey, 2001).

A lo largo de este capítulo vamos a acercarnos al concepto de Burnout, analizando la evolución histórica del término desde su origen hasta la actualidad, también hablaremos sobre cuáles son las tres dimensiones que definen el burnout. A continuación nos centraremos en el burnout en docentes, ya que es el tema que nos compete, resaltando cuales son las causas vinculadas al estrés que pueden desencadenar el síndrome en el colectivo docentes así como las consecuencias que se derivan de padecer burnout. Además analizaremos los modelos que intentan explicar el burnout en los profesores y para finalizar dedicaremos un epígrafe a estrategias de intervención, tratamiento y prevención del síndrome burnout.

2. SÍNDROME BURNOUT

2.1. Evolución histórica del concepto desde su origen hasta la actualidad

Durante este primer epígrafe vamos a analizar cuál ha sido la evolución del concepto Burnout desde su origen hasta la actualidad. Para ello vamos a hacer referencia a las definiciones más significativas sobre el término.

Un psiquiatra Psicoanalista fue el pionero en describir el síndrome de burnout en el 1974, su nombre era Herbert Freudenberger. Se refería a él como aquella "sensación de fracaso y existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador" (p.160).

Dos años más tarde, en 1976, Cristina Maslach estaba estudiando las reacciones emocionales de los profesionales cuyo trabajo se basa en ayudar a otras personas. Maslach (1976) expone que el Burnout es un proceso donde el individuo va perdiendo de manera progresiva su responsabilidad personal, y en el que el sujeto experimenta una indiferencia cínica en el trabajo entre sus compañeros. Pines y Kafry (1978) lo entiende como una sensación global de cansancio que afecta tanto físicamente, como al estado emocional y al comportamiento y actitudes. Spaniol y Caputo (1979) determinan que nace de la ausencia de competencias para enfrentar las exigencias tanto laborales como personales.

Edelwich y Brodsky (1980) exponen que en los profesionales que se dedican a trabajos de ayuda, debido a las condiciones laborales de los mismos, se produce un deterioro gradual del idealismo, la energía y los motivos vividos. Plantean una serie de fases, concretamente cuatro, que atraviesa cualquier sujeto que sufre burnout:

- a) Entusiasmo: es caracterizado por poseer altas ambiciones, abundante energía y ausencia de conciencia con respecto al peligro.
- b) Estancamiento, surge una vez que no se han alcanzado las expectativas planteadas originalmente.
- c) Frustración, en esta fase empiezan a aparecer conflictos tanto emocionales, físicos como conductuales, por lo tanto, esta fase se considera el corazón del síndrome.

- d) Apatía, es definida como dejadez, falta de interés, vigor o energía. Siendo en realidad un mecanismo de defensa que utiliza el individuo frente a la frustración.

Por su parte, Freudenberger (1980b), se refiere al burnout como una sensación de cansancio o frustración derivada de la no consecución de la recompensa deseada tras el esfuerzo dedicado a un propósito, relación o forma de vida. En definitiva, pretendía definir la fatiga como consecuencia de la ausencia de equilibrio que se da entre el empeño puesto en la tarea y los resultados alcanzados.

Influenciado por la perspectiva ecológica, Cherniss (1980) percibió como la experiencia humana se ve afectada por las demandas del entorno social, las necesidades del individuo y el "ajuste" entre las dos. La combinación entre el estrés ambiental y las características personales de un individuo dan lugar a actitudes particulares y estrategias de afrontamiento. Cuando para aliviar el estrés, los intentos de resolución de problemas no tienen éxito aparece el Burnout (Burke, Shearer, y Deszca, 1984). Pines, Aaronson, y Kafry (1981) considera el Síndrome como una sensación de cansancio tanto corporal, como psíquico y emocional provocado por los largos periodos de tiempo en los cuales la persona se implica en circunstancias que emocionalmente le afectan.

Más tarde Maslach y Jackson (1981) determinaron que se trataba de "un síndrome tridimensional caracterizado por agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal" (p.3). Finalmente, Smith, y Nelson (1983a; 1983b) llegaron a la conclusión de que era imposible determinar una definición concisa del síndrome Burnout debido a la complejidad del mismo.

Brill (1984) define el Burnout como un estado caracterizado por una emoción desagradable o molesta, como la tristeza, ansiedad, irritabilidad o inquietud, vinculada al ámbito laboral en un individuo sin ninguna variación psicopatológica superior, en un trabajo que anteriormente ha desempeñado correctamente, cumpliendo los objetivos estando satisfecho consigo mismo, y que posteriormente ya no consigue lograrlo nuevamente, a no ser que interceda un apoyo exterior, o debido a una regulación laboral. Cronin-Stubbs y Rooks (1985) plantean ante el estrés ocupacional una reacción inapropiada tanto conductual como emocionalmente. Así mismo, dicho síndrome

contempla un modelo de sintomatologías, comportamientos y actitudes débil y personal para cada individuo, provocando que sea desmesuradamente complejo que se admita una definición general de burnout (Smith, Watstein, y Wuehler, 1986).

Garden (1987) expone que es demasiado pronto para determinar una definición sobre burnout ya que hasta ese momento la investigación no ha podido aclarar la ambivalencia en la realidad del burnout. Shirom (1989) considera la variable del afrontamiento como fundamental para entender el burnout. Percibe el burnout como resultado de la deficiencia funcional de esta variable, de modo que al disminuir los recursos particulares se produce una crecida del síndrome. Hiscott y Connop (1989; 1990) lo considera simplemente como una señal que nos manifiesta problemas de estrés vinculados con el trabajo. El SQT también ha sido definido como una clase de estrés generado en el ámbito laboral sufrido fundamentalmente por aquellos profesionales en cuyos trabajos han de establecerse una relación intensa de carácter interpersonal con los beneficios del propio trabajo (Moreno, Oliver, y Aragoneses, 1991). Por otro lado, Leiter (1992) provoca un alejamiento entre el burnout y el estrés relacionado con el trabajo, ya que lo considera como una crisis de autoeficacia.

Burke y Richardsen (1993) lo definen como un una experiencia psicológica de carácter negativo que sucede a nivel personal cubierta de percepciones, conductas, fundamentos y expectativas, que da como resultados dilemas de disconfort. Leal (1993) enfatiza el síntoma depresivo que aparece cuando el sujeto siente que sus intervenciones son un fracaso, así como cuando disminuye su autoestima al percibir como inútil su labor y empeño. Garcés de Los Fayos (1994) lo asemeja con el estrés laboral o lo considera el resultado de éste. Schaufeli y Buunk (1996) explican el síndrome como una conducta nociva en la organización, la cual no perturbaría exclusivamente al sujeto, sino que además afectaría también a la misma organización.

Gil-Monte y Peiró (1997) consideran el burnout como aquella manera de responder al estrés permanente generado en el trabajo, así como una experiencia personal interna que engloba emociones, conocimientos y comportamientos, y que tiene un carácter nocivo en el individuo ya que involucra variaciones, complicaciones y disfunciones psicofisiológicas cuyos resultados perjudican tanto al individuo como a la

institución. Mingote (1998) ejecuta una recapitulación de los elementos que comparten las diferentes definiciones de burnout:

- a) Prevalecen síntomas desagradables, especialmente, el agotamiento emocional.
- b) Subrayan los cambios conductuales relativos al trabajo de tipo asistencial o despersonalización en el trato con el cliente.
- c) Suelen aparecer sintomatologías de carácter psico-fisiológico, como son el cansancio, molestia global, unido a técnicas para paliar la ansiedad, entre éstas se encuentran las conductas adictivas, que al mismo tiempo, intervienen en una disminución de la calidad de vida.
- d) Surge debido a una falta de adecuación del sujeto en el ámbito laboral, a pesar de que se produzca en sujetos previsiblemente “normales”.
- e) Se hace evidente por una disminución en el rendimiento en el trabajo, y por situaciones vividas por el sujeto donde no se siente realizado, de falta e incapacidad laboral, falta de motivación y retroceso organizacional.

Gil-Monte y Peiró (2000), discurren que en el burnout, desde una visión psicosocial, interceden factores tanto cognitivo-aptitudinales (el sujeto no se siente realizado en el trabajo), como de tipo emocional (cansancio emocional) y comportamentales (despersonalización). Peris (2002) realiza un trastorno cuya característica principal es la sobrecarga de tareas de tipo cognitivas que sobrepasa el límite de la capacidad del ser humano. Cuando el estrés relativo al trabajo supera las capacidades del sujeto, en el momento de enfrentarse a ellas, puede provocar una etapa de agotamiento excesivo que le haga imposible llevar a cabo las tareas fijadas de una manera adecuada. Si añadimos a esta disminución del rendimiento un agotamiento de tipo emocional, así como si se produce un incremento de la despersonalización, y disminuye la sensación de efectividad laboral, nos encontramos cara a cara con el llamado síndrome de burnout, “estar quemado” o “desgaste psíquico”. La palabra burnout no significa lo mismo que estrés laboral, ni tampoco es sinónimo de fatiga ni de depresión (Iacovides, Fountoulakis, Kaprinis, y Kaprinis, 2003).

En los últimos años, se ha puntualizado que el síndrome burnout es defensivo, es decir, que surge como un mecanismo de defensa y que aparece en aquellos trabajos

donde se presta ayuda. El peligro en este tipo de trabajos es que acostumbran a presentar objetivos pretenciosos e ideales ilusorios. Jaoul, Kovess, y Mugen (2004) exponen que cuando se produce el enfrentamiento entre estos ideales y la situación real en el ámbito laboral, puede llegar a producirse. Aranda (2006) determina el burnout como una palabra de origen anglosajón que utilizamos para referirnos a estar quemado, agotado, desgastado y desilusionado en el ámbito laboral. Por otro lado, Molina y Avalos (2007) lo consideran como una contradicción dentro de los profesionales de la sanidad, ya que el personal sanitario enferma al mismo tiempo que está curando a sus enfermos. Por último, Maslach y Leiter (2008) establecen la existencia de un vínculo entre el burnout y una serie de características dentro del ámbito laboral, como son un exceso de trabajo, ambigüedad en los roles que se desempeñan, falta de previsibilidad, escasa participación y apoyo de tipo social y vivencias que provocan un sentimiento de injusticia.

En las diferentes definiciones expuestas con anterioridad podemos observar una serie de elementos que las diferencian, por un lado existen autores los cuales subrayan la conexión entre el síndrome burnout y el estrés generado por el trabajo, otros que dan relevancia a los estados disfuncionales que acompañan al burnout, aquellos que lo asocian con una sobrecarga mental a la que está sometido el individuo y finalmente los que lo consideran como una crisis de auto-eficacia personal. Por tanto, podríamos determinar como factor inseparable en el desarrollo del burnout la incorrecta adaptación al estrés que surge en el ámbito laboral por cualquiera de los elementos expuestos con anterioridad. Por ello, es necesario recalcar la importancia que alcanza la explicación detallada de los diferentes tipos de estresores que surgen en el trabajo, ya que la existencia de unos u otros junto con los factores individuales de la persona así como la falta de medios de afrontamiento, conducirán al individuo al desarrollo del síndrome burnout.

Tras el análisis de la evolución histórica del término burnout podríamos llegar a la conclusión de que este síndrome surge como resultado a las situaciones estresantes vividas por el individuo que lo hacen vulnerable a padecerlo. Estas situaciones estresantes, de carácter laboral principalmente, son determinantes en el surgimiento del burnout. Se requiere de la existencia de “interacciones humanas” es decir, interacciones ente el trabajador y los clientes, que sean profundas y que perduren en el tiempo para que el burnout se desarrolle (Carlin y Garcés de los Fayos Ruiz, 2010). De esta manera,

se define el síndrome burnout como un proceso continuado que aparece progresivamente y se va estableciendo en el sujeto hasta avivar en él los aspectos que lo caracterizan (Ayuso y López, 1993). Existe unanimidad entre los autores al considerar los conceptos burnout y estrés laboral como diferentes, aunque hay cierta aceptación de las similitudes entre ambos términos; no obstante, otros autores, señalan en sus definiciones sobre burnout que hay ciertos matices que hacen complejo que sean idénticos (Freudenberger, 1974; Maslach y Jackson, 1981; Pines et al., 1981). En efecto, Singh, Goolsby, y Rhoads (1994) concluyen señalando ambos términos como visiblemente distintos.

2.2. Dimensiones del Burnout

El síndrome Burnout presenta una serie de dimensiones, las cuales describimos a continuación (Seisdedos, 1997):

- Agotamiento emocional: esta dimensión se refiere al sentimiento del individuo de realizar un sobreesfuerzo físico así como al agotamiento que supone la entrega a los demás tanto a nivel psicológico como personal, surge como respuesta a las interacciones que el trabajador ha de tener de manera continua con los receptores de sus servicios.
- Despersonalización: ésta provoca en los profesionales el desarrollo de sentimientos, formas de actuar y respuestas de carácter negativo y cínicas dirigidas a los destinatarios de sus servicios. Los lleva en cierta manera a culpabilizar a las personas que reciben sus servicios de sus problemas.
- Realización personal: la tercera dimensión que define el síndrome burnout es la realización personal, esta consiste en la aparición de una autoevaluación negativa por parte de los profesionales, dando lugar a una disminución de su autoconcepto así como de sus capacidades, además viene acompañado de un sentimiento de insatisfacción tanto con uno mismo como con su trabajo profesional.

Tanto la definición del síndrome burnout como su estructuración en estas tres dimensiones (Garcés de los Fayos, Nieto, Madrid, y Jiménez, 2001) proceden de investigaciones de carácter empírico que se han llevado a cabo. Esta estructuración

supone que su aplicación se lleve a cabo en profesiones asistenciales o de ayuda (Drake y Yadama, 1995; García, 1991), nos estamos refiriendo a profesionales de la medicina, enfermería, educación, psicología, entre otros, en definitiva, nos estamos refiriendo a profesiones en las que cabe la posibilidad de que aparezca la despersonalización. De esta forma, a pesar de que se considera como núcleo central en las definiciones de burnout la dimensión que hace referencia al cansancio emocional, la despersonalización es clave para relacionar el síndrome burnout con aquellas profesiones que requieren de actividades de carácter asistencial (Moreno, Bustos, Matallana, y Miralles, 1997).

En este sentido, Avargues y Borda (2010), utilizan el core burnout, dicha medida está formada por el agotamiento y la despersonalización. Estos autores discurren que dichas dimensiones son el eje central que define el síndrome burnout. Esta relación existente entre el síndrome de estar quemado en el trabajo y las profesiones de carácter asistencial han llevado a presentar una nomenclatura alternativa “Síndrome de estrés laboral asistencial” (Seisdedos, 1997).

3. BURNOUT EN DOCENTES

La información recogida sobre bajas laborales pertenecientes a los docentes en las diferentes administraciones de educación fue un detonante para mostrar la importancia del burnout y el estrés entre los profesionales de la educación.

Los resultados exponían un aumento anualmente considerable de bajas por problemas relacionados con la psiquiatría que no aparecían en otro tipo de profesiones, cuyo resultado era un aumento de ausencias al trabajo, un elevado coste económico que se invertía en sustituciones así como una disminución en el rendimiento laboral (García-Calleja, 1991).

Estas investigaciones presentan una serie de características comunes, como son:

- La mayoría de ellas usan instrumentos de medida de autoinforme, normalmente el *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach y Jackson, 1986).
- Utilizan estrategias donde se pretende relacionar diferentes variables y se ausentan las de carácter experimental.

- Estos estudios exclusivamente describen la cantidad de bajas, el tipo, tiempo, etc. a lo largo de un número de cursos académicos determinado.
- Analizan variables de diferentes tipos; sociodemográficas, de personalidad y de la organización, intentando averiguar la correlación de éstas con el síndrome burnout.
- La eminente contradicción en los resultados hace reflexionar sobre la probabilidad de que la metodología con los que se han llevado a cabo estas investigaciones sean flexibles y que la validez y fiabilidad de las mismas puedan verse afectadas por los problemas a la hora de definir los términos usados.

Los estudios que tratan de investigar la relación existente entre burnout y otras variables, especialmente las de carácter sociodemográfico, redundan en gran cantidad de países. Knight-Wegenstein (1973) en Alemania, llevo a cabo uno de los estudios precursores en el terreno educativo, sus resultados muestran como un 87,6% de la muestra presentaban unos niveles tensionales altos en el ámbito laboral. Otro estudio desarrollado en Alemania fue el realizado por Kohnen y Barth (1990), con una muestra de un centenar de profesores, los resultados mostraron que existía un porcentaje reducido de docentes que presentaban síntomas minúsculos de burnout, siendo los porcentajes similares de aquellos cuyos síntomas eran graves, frente a un porcentaje elevado de docentes que presentaban síntomas moderados. Existen muchas investigaciones de este tipo en diferentes países del mundo, mostrándose en todas ellas altas calificaciones en numerosas medidas de estrés y burnout. Merecen una mención especial las llevadas a cabo en Suecia por Brenner (1982), Inglaterra por Kyriacou (1980), Capel (1987) y Chakravorty (1989), Malta por Borg y Falzon (1989), Austria por Temml (1994), Ucrania por Tomashevskaja (1978), Estados Unidos por Pines, Aarosan, y Kafry (1981) y por último España por Esteve (1994).

Resultan muy interesantes aquellas investigaciones que pretenden correlacionar el síndrome y las bajas en el trabajo. En esta sentido, Chakravorty (1989) lleva a cabo un estudio pionero en esta temática en el que asegura que alrededor del 80% de las bajas de extensión prolongada en una muestra de más de 1000 docentes correspondían a alteraciones psíquicas. Existen otras investigaciones donde se establece una relación entre puntuaciones de burnout y variables de carácter sociodemográfico con otras

profesiones, realizando una comparación con los docentes (De Heus y Diekstra, 1999; Travers y Cooper, 1997). Estas profesiones son sobre todo enfermería, medicina y trabajo social, sin embargo los resultados obtenidos en estas investigaciones ponían en evidencia que los profesionales de la docencia son los más afectados por este síndrome.

3.1. Variables asociadas al estrés y el burnout en docentes

Es evidente, que el estudio de las variables que se relacionan con el síndrome burnout o estrés en los docentes es uno de los aspectos que ha despertado más interés. A lo largo de este epígrafe vamos a analizar aquellas que han sido más investigadas así como las conclusiones que se derivan de dichos estudios.

3.1.1 Variables socio-demográficas

Las investigaciones cuyo objeto de análisis son las variables demográficas y la vinculación que éstas tienen con el burnout y el estrés son muy numerosas (Byrne, 1991). Muchos de estos estudios hallan mínimos porcentajes de variabilidad en varias subescalas que valoran el síndrome, sin embargo para la mayoría de estas variables podemos encontrar, en los diferentes estudios realizados, resultados contradictorios; la forma de llevar a cabo estas investigaciones raramente es experimental, ni longitudinal.

3.1.1.1. Sexo

Maslach (1982) indicó que frente a los hombres, las mujeres sufren un cansancio emocional más elevado y agudo, no obstante, Gil-Monte y Peiró (1997) señalaron unas puntuaciones más elevadas en la variable despersonalización en los hombres, siendo por tanto éstos quienes desarrollan mayores emociones negativas en dirección al alumnado. Estos resultados presentan contradicciones con respecto a los obtenidos por Maslach y Jackson (1981), éstos hallaron en las mujeres presentaban mayor agotamiento emocional, además de una realización personal más baja frente a los hombres. Existen otros estudios (Maslach, 1999) donde se resaltó la importancia que tiene como fuente de estrés el doble rol que llevan a cabo las mujeres, nos estamos refiriendo a su papel en el trabajo y en el hogar. Sin embargo, no hay dudas de que siguen siendo más numerosos los autores que no hallan diferencias evidentemente significativas respecto al sexo (Byrne, 1999; Schwab e Iwanicki, 1982b).

3.1.1.2. Edad

Los diferentes estudios realizados determinan unos resultados contradictorios con respecto a la variable edad, ya que la vinculación entre dicha variable y el burnout no ha sido lineal exclusivamente (Seltzer y Numerof, 1988), sino también curvilínea (Whitehead, 1986), incluso existen estudios en los que no se ha hallado dicha relación (Hock, 1988). Dichos datos obtenidos habrían que matizarse puesto que el vínculo establecido entre la edad del sujeto y el síndrome, se relacionaba con el tiempo que llevaba ejerciendo como docente, el grado de madurez del individuo debido a la edad, así como con la progresiva desaparición de un enfoque utópico de la vida. Por ejemplo, se muestran pruebas que indican que los docentes de menor edad sufren índices de estrés más elevados (Yagil, 1998) así como, presentan un índice mayor de agotamiento emocional y cansancio (Crane e Iwanicki, 1986). Sin embargo, Van Ginkel (1987) señalaba que profesores con mayor experiencia, aquellos que habían superado la veintena de años en la profesión, presentaban un estrés superior que sus compañeros. Por otro lado, Malik, Mueller, y Meinke (1991) advertían que eran inexistentes las diferencias en relación a edad.

3.1.1.3. Estado civil y relaciones con la familia

Estas variables han sido objeto de múltiples estudios. Los docentes que presentaban mayores puntuaciones de burnout eran aquellos que estaban solteros frente a los casados cuyas puntuaciones eran inferiores (Golembiewski, Munzenrider, y Stevenson, 1986), así mismo también presentaban puntuaciones superiores en las variables, agotamiento emocional y despersonalización (Maslach, 1982), sin embargo existen también investigaciones que no determinaron resultados semejantes (Durán, Extremera, y Rey, 2001). Maslach (1982), discrepó considerando como factor protector frente al burnout el tener descendencia ya que se asociaría con la sobreentendida madurez que se desarrolla al convertirse en progenitor, la adquisición de estrategias en la resolución de conflictos donde los niños se encuentran implicados y el apoyo ofrecido por la familia de tipo sentimental. De esta manera, se ha cuestionado el hecho de llevar trabajo a casa, estimándose como nocivo para las relaciones de los docentes dentro del entorno familiar y, por tanto se ha considerado como un principio de estrés. No obstante, Cooke y Rousseau (1984) señalan que lo anteriormente expuesto como

nocivo, puede además ofrecer aspectos positivos, ya que permite recibir apoyo, consejo o sencillamente permite al docente desahogarse, al poder dialogar sobre situaciones vividas en el ámbito laboral con la familia.

3.1.1.4. Nivel impartido

De forma general, parece que conforme subimos de nivel educativo, exceptuando aquellos docentes que imparten clases en la Universidad, los índices de burnout aumentan considerablemente, es por ello, que los docentes más afectados son los que imparten clases en Secundaria (Beer y Beer, 1992), principalmente en las dimensiones de cinismo y realización personal se observan mayores puntuaciones (Anderson e Iwanicki, 1984). Autores como Gold y Grant (1993) justificaban estos datos en aquellos docentes que impartían en el nivel educativo de Secundaria como consecuencia de la disminución del interés y motivación por parte del alumnado. Por el contrario, existen investigaciones como la llevada a cabo por Doménech (1995), que señalaba a los docentes que impartían los primeros ciclos como los que presentaban un índice de burnout superior. Sin embargo, un análisis exhaustivo de estas investigaciones nos lleva a afirmar que no existen dudas de que los docentes de secundaria son los más dañados por el síndrome burnout dentro del sistema educativo. En este sentido, numerosos autores insisten en las conductas problemática observadas en adolescentes, planteándose el dilema que genera la escolaridad obligatoria y los límites de edad, el desacierto de los sistemas educativos disciplinarios así como los enfrentamientos del alumnado con los docentes de Secundaria (Anderson e Iwanicki, 1984).

3.1.1.5. Tipología de centro

El centro en el cual se lleva a cabo la labor docente repercute considerablemente en la aparición de estrés en los docentes. Existen diferentes tipos de centros, si los distinguimos por donde se ubican podemos encontrar centros que se sitúan en núcleos urbanos, también están aquellos que se encuentran en entornos rurales y por ultimo nos encontramos con centros suburbanos a los que también se les conoce como marginales, la totalidad de las investigaciones señalan los centros suburbanos como aquellos donde existen mayores índices de burnout entre el profesorado (Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 2001). Posiblemente la forma de comportarse del alumnado sea el factor

determinante, puesto que estamos hablando de sujetos que mayormente pertenecientes a minorías marginadas y cuyos entornos familiares suele ser problemáticos.

3.1.2. Variables asociadas a la personalidad

En la personalidad de los docentes existen numerosas variables o características asociadas con el síndrome de burnout. A lo largo de este epígrafe, se citan aquellas que han sido protagonistas de las investigaciones realizadas al respecto. Algunas de ellas no se pueden considerar rigurosamente variables de personalidad, pero frecuentemente son incluidas dentro de éstas, ya que hacen referencia a aspectos personales que se modulan por el comportamiento de cada sujeto. Una de estas variables de personalidad es el locus de control, gran parte de las investigaciones indican que los docentes que presentan mayor niveles de la misma son más vulnerables a padecer el síndrome; además se mostraba una vinculación significativa entre esta variable y las escalas de burnout del MBI (McIntyre, 1981). Con respecto a los estudios llevados a cabo en relación a las variables de personalidad autoconciencia, autocontrol y autoeficacia, determinaron que niveles elevados de estas tres variables se consideran factores protectores para hacer frente al síndrome; al mismo tiempo, índices elevados de burnout se relacionan con niveles bajos en estas variables. Solamente Pines (1993) exponía que únicamente aquellos sujetos que presentan una alta motivación así como un índice elevado de autoeficacia tienen el riesgo de sufrir burnout, por el contrario aquellos sujetos con una motivación baja y con unos niveles de autoeficacia bajos solamente experimentan estrés, cansancio, así como se sienten insatisfechos. Otra variable que ha sido objeto de diferentes investigaciones es el PCTA (patrón de conducta tipo A), normalmente relacionada con el burnout ya que se considera que esta variable facilita situaciones estresantes. Dentro del ámbito educativo esta variable se ha relacionado con la manifestación de alteraciones neuróticas provocadas por el estrés que no sufren docentes que no presentan esta clase de conducta. No obstante, Rudow y Buhr (1986) no hallaban significatividad en la relación entre esta variable y el estrés. Por otro lado, estudios más actuales realizan una comparativa entre docentes que están de baja por problemas psíquicos y aquellos que están trabajando, concluyendo que existe una estrecha asociación entre esta variable de personalidad, el síndrome de estar quemado por el trabajo y los problemas psíquicos, marcando como un factor de riesgo de sufrir baja a este patrón de conducta (Moriana, 2002). Otra variable asociada con el síndrome

burnout ha sido la autoestima del docente. En la mayor parte de las investigaciones se muestra una relación significativa entre profesores con niveles de autoestima baja y la existencia de índices superiores de burnout de manera que la autoestima sufre una disminución cuando se produce un avance del síndrome. En último lugar, algunos autores han determinado que variables como los pensamientos irracionales, el neuroticismo y la carencia de empatía (Bernard, 1988; Innes y Kitto, 1989; Mazur y Lynch, 1989; Rudow y Buhr, 1986; Williams, 1989; Wilson y Mutero, 1989; Zingle y Anderson, 1990), están asimismo asociados con la acentuación de los niveles de estrés y burnout en docentes.

3.1.3. Variables características del trabajo y de carácter organizacional

En cuanto a las variables organizacionales, han sido estudiadas por diferentes autores (Burke y Greenglass, 1995; Byrne, 1991) se han realizado investigaciones cuyo objeto de estudio han sido elementos característicos de la labor docente y en cuyos resultados se ha mostrado la relación existente entre estas variables con medidas de burnout, siendo el MBI de Maslach y Jackson (1986) la más usada. Aquellas causas vinculadas con el exceso de carga laboral se encuentran estrechamente asociadas con el cansancio emocional (Cooper y Kelly, 1993).

Las tareas administrativas que cada vez son más las realizadas por los docentes y los problemas relacionados con los roles también generan un crecimiento en los índices de estrés y en el comienzo del burnout (Moriarty, Edmonds, Martin, y Blatchford, 2001). En cuanto a la ambigüedad de rol, aunque gran parte de los estudios determinan resultados en la misma línea (Byrne, 1999; Pierce y Molloy, 1990), existen estudios como los llevados a cabo por Friesen y Sarros (1989) quienes no encontraron desigualdades en su asociación con el síndrome. Por otro lado, con respecto a las elevadas ratios en las aulas, esta variable se ha asociado frecuentemente con unos niveles de estrés elevados; no obstante, Petrie (2001) indica que entre las elevadas ratios en las aulas y el estrés no existe una relación significativa, culpando de la generación de estrés al mal comportamiento del alumnado más que al número de alumnos en las aulas. Lo mismo sucede con el escaso respaldo y conflictos con el colectivo de administradores e inspectores educativos, ya que la mayor parte de las investigaciones

los sitúan como aspectos vinculados al SQT. Cecil y Forman (1990) no hallan resultados significativos al respecto.

En cuanto al resto de variables como son problemas con los compañeros (Kyriacou, 2003), conflictos con familiares de alumnos (Blase, 1986), cambios políticos, reformas educativas y legislación vigente (Byrne, 1999), instrucción, ascenso y crecimiento profesional insuficiente (Nichols y Sognowsky, 2002), remuneración baja (Elbing y Dietrich, 1982), alteraciones conductuales, así como actitudes disruptivas en alumnos (Hastings y Bahm, 2003), escasos equipamientos (Temml, 1994), pésimos horarios y escaso tiempo para la gran cantidad de trabajo existente (Naylor, 2001) y la escasa intervención del profesorado (Moriarty, Edmonds, Martin, y Blatchford, 2001) existe una conformidad que muestra una elevada relación de las mismas con el estrés y burnout que sufren los docentes.

3.1.4. Ciclos de estrés del profesorado

Existen momentos a lo largo del curso escolar en los que los docentes experimentan índices de estrés más señalados como consecuencia de los aspectos característicos de la labor docente y de las diferentes y variadas actividades realizadas a lo largo del curso. La vuelta al centro tras las vacaciones, los exámenes, entre otros, provoca que el trabajo de los profesores sea dinámico, donde no se desempeña siempre la misma labor y en el que existen épocas dentro del curso que pueden ocasionar situaciones vividas de manera muy diferente entre los diferentes docentes. De esta manera, los resultados alcanzados provienen de los estudios realizados por Hembling y Gilliland (1981) que determinan la existencia de una serie de momentos considerados estresantes, por un lado señalan cuatro momentos distribuidos en diferentes meses para los docentes que imparten en Primaria son septiembre, diciembre, marzo y junio. Por otro lado, para los docentes que imparten en secundaria los cúmulos de estrés se concentran en el primer y último mes lectivo. No obstante, existen autores los cuales no están de acuerdo. En este sentido, Kinnuen (1989) asegura que la manera de responder al estrés depende principalmente de las características propias de la personalidad del docente más que del momento escolar en el que se encuentre. Además, existe una investigación norteamericana llevada a cabo por la NYSUT (Organización de Maestros Unidos del Estado de Nueva York, 1980) la cual señalaba que los primeros días del

curso escolar eran los que generaban un mayor estrés. Por último, Travers y Cooper (1994), hicieron análisis de sangre y unos test relacionado con el estrés a una muestra de docentes a lo largo de las primeras semanas de curso, los resultados mostraron índices enormemente bajos de hidrocortisona y elevados niveles de estrés.

3.2. Consecuencias derivadas del Burnout y estrés en los docentes

A lo largo de este epígrafe, realizaremos un análisis de las consecuencias de carácter personal, familiar así como laboral que se derivan del burnout y del estrés sufrido por los docentes, que se hallan en las investigaciones más importantes sobre la temática.

En esta línea de investigación también existen desacuerdos entre autores, puesto que existen discrepancias en sus ideas (Dworkin, 1987; Farber, 1991b) a la hora de determinar qué consecuencias son las que más repercuten en los profesores dentro del contexto laboral.

En relación a las repercusiones de tipo personal, cabe resaltar la escasa capacidad de desconexión que presentan los docentes una vez terminado el horario laboral. Esto supone insomnio, y por tanto una acumulación de cansancio que supone una mayor vulnerabilidad a enfermar, problemas musculares, como contracturas, cefaleas, enfermedades gastrointestinales y coronarias, mareos, aceleración cardíaca, problemas respiratorios, entre otros (Freudenberger y Richelson, 1980) todos estos problemas mayormente se encuentran asociados a la ingesta abusiva de productos farmacológicos sedantes, estimulantes, al consumo excesivo de cafeína, así como tabaco y alcohol (Maslach y Jackson, 1981), cabe resaltar este último, ya que en las diferentes investigaciones se muestran datos en los que se evidencia un incremento, entre el colectivo docentes, del consumo de bebidas alcohólicas (Belcastro, 1982). En este sentido, Quevedo-Aguado et al. (1999) hallaron que existe un aumento de alteraciones psicofisiológicas cuando aparecen unos índices elevados de la variable despersonalización, a la vez que Smith (2001) expone que índices elevados de estrés augura complicaciones en la salud del individuo, tanto psíquica como física. De igual manera Matud, García, y Matud (2002), informan sobre la relación existente entre la aparición de alteraciones somáticas como son cuadros ansiosos, problemas de sueño y

abatimiento con variables como son la escasa satisfacción con el papel desempeñado por el individuo en el contexto laboral así como la presión a la que está sometido en el mismo. Desde otro punto de vista, Calvete y Villa (2000) determinan que la aparición de los síntomas anteriormente expuestos así como la aparición de problemas de carácter cognitivo e incapacidad por un lado para entender las situaciones, necesidades y sentimientos de los otros, y por otro para dar respuesta a sus pensamientos, sentimientos e intereses, están estrechamente ligados al cansancio emocional. Pines et al. (1981) mostraron múltiples repercusiones de carácter psicológico en docentes que sufren el síndrome, entre ellas: escasa satisfacción personal en cuanto a la consecución de aspiraciones, escaso amor propio, tendencia a estar solos, sentimiento de culpabilidad, actitudes nocivas tanto dirigidas a uno mismo como a los otros, sentirse menos que los demás e incompetente, irascibilidad, esto puede desencadenar situaciones límites que llevan incluso al suicidio, depresión y ansiedad crónica, así como pánico social. Por otro lado, una gran cantidad de autores resaltan la falta de satisfacción en el trabajo como una de las causas indiscutibles en la aparición de burnout y estrés en los docentes (Travers y Cooper, 1997). Por último, haciendo referencia al ámbito familiar, las repercusiones derivadas del burnout que afectan a este ámbito, han sido objeto de pocos estudios. Tras la jornada laboral muchos docentes llegan al hogar con altos niveles de nerviosismo, cansados tanto física como mentalmente, irritados, etc. todo esto, no favorece la existencia de unas condiciones adecuadas para las relaciones con la pareja y la familia en general. Provocando un desgaste (Cooke y Rousseau, 1984) llegando incluso a ser responsable de múltiples separaciones.

3.3. Modelos explicativos del burnout en profesores

Durante este epígrafe vamos a analizar aquellos modelos que surgen de los diferentes estudios que se han desarrollado sobre la temática, los cuales tratan de explicar el camino que lleva a los profesores a desencadenar el síndrome y las variables más significativas que repercuten en este proceso.

Uno de los más relevantes es el llevado a cabo por Byrne (1999) al realizar un análisis de las referencias bibliográficas existentes sobre el concepto. Dicho modelo se completa con una investigación llevada a cabo en Canadá con una muestra formada por profesores que imparten docencia en diferentes niveles educativos, concretamente

Educación infantil, Primaria y Secundaria, en esta investigación se relacionan los factores que en la literatura han sido objeto de una mayor cantidad de estudios con las puntuaciones de las dimensiones del MBI expuestas anteriormente. Byrne (1999) resaltó una serie de variables como son la ambivalencia y problemas referentes al rol, la carga excesiva en el trabajo, el ambiente en el aula y la autoestima.

Además de éste modelo, otro de los más nombrados es el que llevó a cabo Kyriacou y Sutcliffe (1978) que años más tarde fue ligeramente retocado por Worrall y May (1989) y posteriormente Rudow (1999) lo amplió. Estos autores calificaron el estrés como un proceso en el que existen dos elementos decisivos para que se desencadene el síndrome burnout, estos son la estima que el docente tiene hacia su labor y las estrategias que utiliza para hacer frente a las exigencias del trabajo. Este proceso se ve influenciado por las particularidades personales de cada individuo, aspectos de carácter organizacional, así como por la tarea que lleva a cabo el docente diariamente (Rudow, 1999). Este modelo se basó en los resultados obtenidos de los estudios llevados a cabo por Kyriacou, quien administró diversas evaluaciones sobre estrés, ansiedad y burnout a una muestra de más de un centenar de docentes, los resultados determinaron una estrecha relación entre dicho síndrome y las sintomatologías propias de la ansiedad. Más tarde, Rudow (1999), realizó un análisis de datos empíricos extraídos de diferentes estudios que se llevaron a cabo en diversos lugares del mundo (en Inglaterra Capel, 1987; en la Unión Soviética, Tomashevskaja, 1978; en Austria Temml, 1994; entre otros) estos estudios mostraban la correspondencia existente entre las variables de carácter organizacional y particular de los docentes y diferentes medidas del síndrome. Además elabora una revisión de estudios en cuyos resultados se asocian con el burnout particularidades fisiológicas, bioquímicas e inmunológicas (Karpenko, 1975; Kinnunen, 1989), lo que supuso la aparición del modelo de respuestas de tensión y sus efectos sobre la labor del profesorado. En base a los datos recogidos de estos estudios, Rudow defiende que los principales responsables de la aparición del burnout son la carga excesiva en el trabajo y el estrés crónico, lo cual provoca el surgimiento de alteraciones psicósomáticas y una disminución del dinamismo en el trabajo.

Leithwood, Menzies, Jantzi, y Leithwood (1999) establecen otro modelo tras analizar un número reducido de estudios de carácter empírico sobre el síndrome y los factores responsables de la aparición del mismo en docentes, considerando la muestra,

la metodología usada y el procedimiento a través del cual se han llevado a cabo dichos estudios. Partiendo de los resultados extraídos crearon un modelo cuyo origen es la interconexión de tres constructos; los cambios en los centros educativos y las disposiciones de los directores y administradores de los mismos, y los factores tanto de carácter organizacional como particulares de cada docente.

No obstante, indudablemente el modelo más aceptación a nivel mundial desde el ámbito de la ciencia es el multidimensional de Maslach y Leiter (1999). Dicho modelo engloba todas las investigaciones y prácticas llevadas a cabo durante las últimas dos décadas por Maslach, Jackson y Leiter. Emplean el MBI como medida principal para valorar el burnout, adaptándolo a las características concretas del contexto escolar. Determinan el burnout como una vivencia de estrés conectada con el ámbito social, siendo esta vivencia crónica y particular de cada sujeto (Maslach, 1999). Estos autores consideran que dicho modelo engloba tres elementos, éstos son la práctica de estrés experimentada por el individuo, la evaluación de los demás y la autoevaluación personal. Se contempla el burnout como un síndrome de índole psicológico caracterizado por las dimensiones expuestas en el apartado anterior de dicho documento. Según estos autores lo primero que experimenta el sujeto es el cansancio emocional, al que le sigue la despersonalización y la escasa realización personal. El modelo expuesto determina la correlación entre un conjunto de dimensiones, las cuales inciden claramente en el surgimiento del síndrome. Entre los factores más relevantes se encuentran la actitud del docente, la imagen o impresión que este desarrolle del alumnado, así como la actitud y el rendimiento de estos últimos. Por último decir, que estas autoras proponen que el elemento indispensable de la experiencia nociva que provoca el burnout se encuentra estrechamente asociada a la manera en que el docente percibe la totalidad de factores expuestos con anterioridad, la clave para resolver o actuar frente al incremento del síndrome simplemente la hallaremos en las medidas preventivas que se puedan llevar a cabo desde las administraciones educativas, una legislación idónea, reformas educativas acordes con la realidad existente, ofreciendo a los centros los recursos personales y materiales necesarios, que les lleven a amoldarse y aceptar los posibles cambios sociales que puedan surgir.

Por último, es importante resaltar que la totalidad de investigaciones de las que parten los autores, anteriormente expuestos, para explicar sus modelos explicativos del

burnout son correlacionales, en ellos, el MBI y la entrevista han sido los mecanismos mayormente usados para la medición del burnout.

4. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN, TRATAMIENTO Y PREVENCIÓN DEL BURNOUT EN DOCENTES

Debido a la gran cantidad de problemáticas que se derivan del burnout de índole tanto personal y familiar, así como de carácter social y laboral, se hace imprescindible en la literatura científica sobre el síndrome, las investigaciones cuyo objeto de estudio son formas de tratar el burnout así como prevenirlo. De acuerdo a Polaino-Lorente (1982) los datos obtenidos de estas investigaciones, acostumbran a ser “imprecisos, ambiguos y bastante contradictorios” (p. 35). No obstante, se está produciendo un crecimiento de las investigaciones que se basan en estrategias para hacer frente al síndrome, para que los docentes las lleven a cabo tanto a nivel personal como en grupo. La puesta en práctica de este tipo de estrategias suelen hacerse frecuentemente en forma de talleres, estos talleres pueden ser para tratar los síntomas, a los cuales asisten docentes que ya sufren el burnout, y también están aquellos que se podrían denominar como preventivos a los que acuden profesores que aún no han experimentado las sintomatologías pero consideran necesario adquirir herramientas para hacer frente de forma correcta al estrés generado en el ámbito educativo. No obstante, casi la totalidad de los expertos en la temática (Kelchtermans y Strittmatter, 1999; Kyriacou, 2003; Vandenberghe y Huberman, 1999) observan en estos estudios ciertos límites ya que se centran en acciones que se desarrollan en ámbitos en los que ya se ha generado la problemática en lugar de determinar su origen para poder prevenir que se desarrolle, además existen autores (Newman y Beehr, 1979) quienes han determinado que estos estudios no presentan rigurosidad ni científica ni tampoco metodológica. A continuación vamos a analizar las diferentes técnicas utilizadas, las cuales se han clasificado en tres grupos diferentes.

4.1. Estrategias de intervención individuales

Kyriacou (1987; 2003) denomina como técnicas paliativas, las que trabajan sobre aquellos factores desencadenantes de estrés con el fin de aminorarlos. Dentro del colectivo docente las que mayormente se usan son las de carácter cognitivo conductual

y además existen otro tipo de técnicas como son la actividad física y las psicodinámicas. A través de las técnicas conductuales lo que se pretende es que los docentes aprendan a establecer una distancia entre el trabajo y su vida, pudiendo establecer una desconexión del ámbito laboral fuera de los horarios de trabajo. Para ello se usan métodos que permiten una mejoría en la forma de abarcar las tareas laborales dedicándoles un menor tiempo pero consiguiendo que sean efectivas (Gold, 1984). Polaino-Lorente (1982) plantea otras estrategias que se centran en retirar la atención, programas dedicados al reforzamiento, al dominio de las circunstancias o time out. Otros como Friedman (1999) se centran en el autoreforzamiento, herramienta que permite una mejora de la autoestima y la evitación que consiste en que el sujeto puede conseguir que el estímulo aversivo no aparezca, ofreciendo una respuesta apropiada. También existen otros autores como Valero (1997) el cual se basa en el uso de contingencias apropiadas, evaluación de tareas, refuerzo paulatino así como dominio de los conflictos en el aula.

Una de las técnicas cognitivo conductuales más usadas ha sido la desensibilización sistemática, cuya finalidad es poner punto final a las reacciones ansiosas así como también a las conductas de evitación características de la ansiedad. Además de ésta, existen otras dos técnicas muy utilizadas, por un lado el asesoramiento técnico y por otro el counseling, cuyo objetivo es dotar al sujeto de estrategias que le permitan hacer frente a circunstancias complejas con las que se encuentra, siendo el mismo sujeto tanto el responsable de reflexionar sobre la situación conflictiva por la que está pasando como también el encargado de su transformación (Kyriacou, 2003; Ortiz, 1995). Dentro de esta misma categoría encontramos otras estrategias como el ejercicio de la asertividad, técnicas de relajación, ejercicios de simulación con técnicas dirigidas a la adquisición de habilidades sociales para la instrucción de docentes que imparten en secundaria, competencias relacionales y de comunicación, destrezas de coping, trabajo cooperativo, recomposición de ideas acerca de la docencia, y los programas para evitar y hacer frente a los trastornos depresivos (Calvete y Villa, 1997; Esteve, 1997; Neves de Jesús y Esteve, 2000; Ortiz, 1993; Pozo, 2000; Rathus, 1972). Siguiendo esta línea, Cheek, Bradley, Parr, y Lau (2003) evidencian que si se usa la musicología junto con la terapia cognitivo conductual, las puntuaciones de burnout disminuyen más que si se usa dicha terapia exclusivamente. La orientación cognitiva engloba una serie de técnicas entre las más relevantes se hallan la del reconocimiento de los patrones de pensamiento

negativos y el ejercicio de la reatribución cognitiva que consiste en que el sujeto cambie su perspectiva frente a las situaciones problemáticas que se le plantean, reestructuración cognitiva, la inoculación de estrés, la cual implica la adquisición por parte del sujeto de estrategias de afrontamiento y la práctica de las mismas para reducir el estrés, autoinstrucciones donde el sujeto es el responsable de auto- ofrecerse instrucciones para regular su conducta, el trabajo de las autoverbalizaciones y autoeficacia, autocontrol, práctica en resolución de conflictos, terapia relacional-emotiva de Ellis que permite al sujeto percatarse de aquellos pensamientos y sentimientos que les lleva a sentirse abatidos para sustituirlos por otros más adecuados, bloqueo de pensamiento que consiste en una técnica de autocontrol para disminuir e impedir pensamientos de tipo rumiativos, técnicas de resistencia y destrezas de afrontamiento (Bernshausen y Cunningham, 2001; Evers, Gerrichhauzen, y Tomic, 2000; Payne y Manning, 1990).

Por ultimo en esta misma línea también se encuentran aquellas técnicas defendidas por Graves (2001) que se centran en actuar sobre las demandas emocionales y las que pretenden mostrar al individuo como reconocer los aspectos que originan el síndrome al mismo tiempo que se ejercitan estrategias para hacerle frente (Brock y Grady, 2000).

En cuanto a las técnicas de tipo psicodinámico y actividad física mencionadas en el inicio de dicho epígrafe, referentes a las primeras es relevante el estudio acerca de psicoeducación y asesoramiento realizado por Andrianopoulos (2001), aunque cabe señalar que este tipo de técnicas son poco usadas. Con respecto a las segundas se ha demostrado como la actividad física reduce sintomatologías propias del burnout, Travers y Cooper (1997), planteaban como el entrenamiento así como la práctica de ejercicios de relajación, yoga o incluso dedicar el tiempo libre a realizar viajes influye considerablemente en la reducción de los mismos.

4.2. Estrategias de intervención grupal

Esta tipología se basa principalmente en encontrar el tan ansiado apoyo social, tanto entre la familia, aquellas personas que nos acompañan diariamente en el trabajo y los amigos. Estas técnicas inciden considerablemente a la hora de prevenir y tratar el síndrome, dentro de estas estrategias, el ser escuchados activamente, la participación en

grupos de apoyo y el apoyo de tipo técnico y de refuerzo de emociones son las más utilizadas (Kyriacou, 1987; 2003). Por tanto, los docentes al contar conflictos y problemáticas ante un conjunto de personas cuya dedicación es la misma, los cuales entienden perfectamente cada situación puesto que también la experimentan día tras día, supone una actividad revitalizadora, ya que les permite sentirse entendidos, y se produce en ellas un intercambio de puntos de vista, sugerencias, se aconsejan entre ellos, etc. Los profesores se percatan que los conflictos que presentan son comunes a los de otros compañeros, esto supone un aumento del sentimiento de compañerismos a la vez que se empoderan para hacer frente a las situaciones y conflictos con los que se encuentran en sus aulas diariamente. Este tipo de estrategias son exactamente iguales que las de carácter individual que hemos analizado anteriormente, la única diferencia es que estas se ponen en práctica no de forma individual sino en un grupo de docentes. La manera de llevarlas a cabo es en forma de seminarios, siendo las instituciones educativas fundamentalmente quienes los ofrecen. La desventaja de este tipo de estrategias es que se llevan a cabo en un momento determinado sin que se haga un seguimiento del docente y menos aún de los elementos concretos que repercuten individualmente en el profesor.

4.3. Estrategias organizacionales

Se refieren a aquellas que llevan a cabo la administración educativa para disminuir las fuentes que generan estrés. Su puesta en práctica supondría una reducción de las consecuencias del burnout así como ayudarían a prevenir el mismo. Dentro de este tipo de estrategias se encuentra la formación del profesorado. Es obvio que si un docente tiene una preparación apropiada acerca de estrategias y formas de actuar que le ayuden a hacer frente a los numerosos conflictos con los que se encuentran diariamente, su capacidad de respuesta ante las mismas será mayor (Esteve, 1997).

Otra de las estrategias organizacionales son los métodos de selección, de esta manera se plantea instaurar transformaciones importantes tanto en la instrucción de los docentes como en el proceso selectivo de los mismos (Ortiz, 1995). Si este proceso se lleva a cabo utilizando una estrategia donde se abarquen diferentes dimensiones, se producirá una mejoría ya que se emplearán tanto criterios basados en conocimientos

como además también se tendrán en cuenta dimensiones como la personalidad del docente (Applegate, 1988).

Travers y Cooper (1997) proponen los programas de asistencia al empleado, en ellos se lleva a cabo un asesoramiento y atención individualizada por un conjunto de especialistas sobre los conflictos que se le presenten al docente.

Dentro de estas estrategias también encontramos la disminución de la carga laboral englobando todos sus aspectos, el incremento de la intervención de los docentes en decisiones que se han de tomar, la promoción de redes de apoyo, además de ocio y de desarrollo tanto personal como a nivel laboral, así como el incremento de gratificaciones y agradecimiento a la labor del docente, además de su remuneración (Friedman, 1999; Kyriacou, 1980; Pines y Aaronson, 1981; Shinn y Morch, 1984). Además de todo esto Maslach (1982) plantea como una medida preventiva el ofrecer a los docentes información acerca del síndrome.

Aunque como hemos señalado en el epígrafe 3.1 de dicho documento una de las variables o causas originarias del burnout son las de tipo organizacional, nos encontramos con el problema de que la transformación de este tipo de características es casi imposible sin el soporte de las administraciones educativas. Esto provoca que las medidas propuestas anteriormente no se hayan llevado a cabo debido a problemas de carácter organizativo de la política educativa. A fin de cuentas, estas medidas podrían suponer una mejora de la labor del profesorado, sin embargo requieren de la elaboración de pruebas en diferentes instituciones educativas o de cambios relevantes en la administración pública para que se pudieran aplicar y de esta forma comprobar de forma empírica su eficacia.

4.4. Prevención

Por último queremos hacer hincapié en la importancia que muchos estudiosos dan a la prevención como el principal elemento para dar respuesta a las consecuencias provocadas por el síndrome (Maslach, 1999). Trabajar en estas medidas repercute en disposiciones tanto políticas como económicas, habiendo una posición por parte de las administraciones bastante irreal en relación a las circunstancias por las que atraviesa hoy día la educación.

No se da respuesta a las necesidades de aumentar los escasos recursos tanto humanos como materiales que existen en la actualidad, de hecho no se valoran los estudios empíricos que demuestran con sus resultados los efectos nocivos que provocan estas carencias. Esto supone una escasa intervención desde los poderes públicos para prevenir el burnout.

Kelchtermans y Strittmatter (1999) determinan la necesidad de que las administraciones públicas intervengan en diferentes aspectos para prevenir el síndrome, entre ellos se encuentra la necesidad de reconocer públicamente la función del profesorado, devolver a este colectivo una reputación positiva, el equilibrio entre las políticas educativas y la realidad y por último la autonomía de los centros educativos.

Finalmente señalar una serie de elementos que se consideran relevantes para la prevención del burnout, entre otro cabe destacar el abastecimiento a los centros de recursos humanos y materiales necesarios para poder afrontar y acomodarse a las transformaciones que se producen a nivel social y político, revisar los estudios llevados a cabo por los docentes así como aspectos como el salario, las posibilidades de promocionar, analizar tanto las funciones de los profesores como las que se le atribuyen a la escuela, la implicación de los docentes a la hora de decidir aspectos importantes del centro así como también en las políticas educativas, la importancia de fomentar el trabajo cooperativo e intentar que las relaciones entre los docentes que comparten el día a día en los centros educativos sean apropiadas. Y por último, establecer servicios para apoyar y asesorar a los docentes, que puedan encontrar la ayuda que necesitan para hacer frente y poder responder a las circunstancias conflictivas que se les presenten.

CAPÍTULO III

Inteligencia Emocional

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día nos encontramos con diferentes teorías que intenta explicar la Inteligencia Emocional (IE), derivándose de cada una de ellas distintas formas de definir el concepto así como diferentes instrumentos para su medición (Matthews, Zeidner, y Roberts, 2002). Puede definirse como la capacidad para identificar, entender, pensar, cambiar y controlar tanto nuestras propias emociones como las de los otros, diferenciándolas y utilizando la información que nos ofrecen para poder orientar nuestros razonamientos y actitudes (Bar-On, 2000; Cherniss y Adler, 2000; Goleman, 1995; Mayer, Salovey, y Caruso, 2000; Salovey y Mayer, 1990).

El término IE, se halla estrechamente asociado con los diferentes elementos que conforman la personalidad del individuo. Siguiendo a Fernández-Berrocal y Extremera, (2002) “las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales. Al fin y al cabo, la persona no es la suma de sus partes, sino una fusión que convive – milagrosamente- de forma integrada” (p.3).

Existen diferentes estudios cuyos resultados muestran que de forma global, un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional, va a suponer diversos beneficios en los distintos ámbitos del desarrollo del individuo (Rey y Extremera, 2011). En esta línea, se ha demostrado como índices elevados de IE conectan de forma positiva con el optimismo, la salud, la autoestima y la adaptación (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Extremera, Durán, y Rey, 2007; Schutte, Malouff, Hollander, y McKenley, 2002). Por el contrario, según los datos la existencia de índices bajos de IE están asociados con la ingesta de sustancias alcohólicas, conductas problemáticas e incluso con el burnout o síndrome de estar quemado (Aluja, Blanch, y Biscarri, 2002; Mayer, Roberts, y Barsade, 2008).

Dentro del contexto educativo, existe una curiosidad generalizada por la inteligencia emocional, ya que el desarrollo de la misma no solamente provoca beneficios entre los estudiantes sino que también supone una mejora para el personal de nuestro sistema educativo. En cuanto el alumnado, existen estudios que muestran como el rendimiento académico está estrechamente relacionado con la IE (Parker,

Summerfeldt, Hogan, y Majeski, 2004). Pero debemos de tener en cuenta que para que el alumnado adquiera estas destrezas emocionales requiere de un docente el cual sea competente emocionalmente. Si los docentes consiguen gestionar sus emociones de forma adecuada, serán capaces de crear un ambiente de aula idóneo donde se consiga una mayor participación por parte del alumnado y donde éstos prestaran a sus emociones una mayor atención (Sutton y Wheatley, 2003). No obstante, la labor de los docentes al trabajar la IE dentro de sus clase, no consiste simplemente en la enseñanza de las destrezas que ésta engloba al alumnado, lo que se pretende es que esta forme parte de la vida del maestro, ya que aquellos docentes que se consideran a ellos mismos capacitados con habilidades emocionales son quienes usan una mayor cantidad de estrategias a la hora de afrontar circunstancias estresantes que se dan en el ámbito escolar (Mearns y Cain, 2003; Mestre, Guil, Lopes, Salovey, y Gil-Olarte, 2006).

Por todo lo anteriormente expuesto, es fundamental formar al profesorado para que disponga de las estrategias necesarias acerca de inteligencia emocional para acoplarlas tanto a su desarrollo personal como para ponerlas en práctica en el aula con su alumnado. Vista la importancia del tema a lo largo de este capítulo, en primer lugar nos vamos a aproximar al concepto de inteligencia emocional, a través de diferentes autores. A continuación vamos a hablar sobre los diferentes modelos teóricos que intentan explicar la IE, diferenciando los distintos tipos que existen y por ultimo nos vamos a centrar en el colectivo docente ya que nuestro trabajo de investigación está dirigido a observar la relación existente entre la IE y el burnout en los docentes por tanto, haremos hincapié en la importancia de la IE en el profesorado, y además veremos diferentes programas dirigidos a este colectivo cuyo fin es el desarrollo de sus capacidades socioemocionales.

2. INTELIGENCIA EMOCIONAL

2.1. ¿Qué entendemos por Inteligencia Emocional? Conceptualización del término

Durante el siglo XX aparece en la psicología el concepto Inteligencia Emocional, que ha despertado gran curiosidad tanto desde el enfoque académico como en el profesional. Thorndike (1920), instauró el termino inteligencia social, con el cual hacía referencia a "la capacidad de entender y manejar a los hombres y mujeres, niños y niñas para actuar sabiamente en las relaciones humanas" (p.228).

Predecesora a la Inteligencia Emocional se haya la teoría de Gardner (1983), sobre inteligencias múltiples. Este autor determinó la existencia en el sujeto de siete clases de inteligencias que le permiten relacionarse con el mundo que le rodea. Dentro de estos tipos de inteligencias existen dos que están asociadas a destrezas dentro del ámbito social y emocional, nos estamos refiriendo a la inteligencia interpersonal y la intrapersonal. Gardner (1983), considera que la construcción de la inteligencia interpersonal parte de una habilidad general del individuo para percibir las diferencias con los otros: particularmente, disparidades en sus estados de ánimo, carácter, propósitos y motivaciones. La evolución de este tipo de inteligencia en el sujeto le va a posibilitar percatarse de los propósitos y voluntades de otros a pesar de que estos estén encubiertos. En el momento en que un individuo alcanza estos niveles de control que le permiten reconocer tanto sus propias emociones como las de los demás, nos encontramos ante un individuo dotado de una enorme competencia emocional, llegando a un nivel de bienestar general, que a pesar de su complejidad cualquiera puede alcanzar trabajando sobre ello. En cuanto a la inteligencia intrapersonal Gardner (1993) hace referencia a la sabiduría que tiene el individuo sobre sus aspectos internos, es decir tomar conciencia de sus propios sentimientos y emociones, saber diferenciarlas y nombrarlas y hacer uso de ellas como mecanismo para comprender y guiar la propia conducta.

Fue durante la década de los noventa, cuando Salovey y Mayer (1990) establecieron una definición para la inteligencia emocional además de desarrollar una teoría y determinar una serie de criterios para poder medirla. Entendían la inteligencia emocional como “un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información (afectiva), para guiar el pensamiento y las acciones de uno” (p.189). Años más tarde, Salovey y Mayer (1997) realizaron una revisión del término y completaron su definición determinando la IE como “la capacidad de percibir con exactitud, valorar y expresar emociones; la capacidad de encontrar y/o generar sentimientos cuando éstos faciliten el pensamiento y la capacidad de comprender y regular las emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual” (p. 5).

Dentro de esta temática uno de los autores más importante fue Goleman (1995) ya que dio popularidad al término tras la publicación de su obra “Emotional

Intelligence” en 1995. Éste definió la IE como la habilidad del individuo para percatarse de sus propias emociones, entender las del resto, soportar la presión y frustración generada en el trabajo, ser competente para poder trabajar en grupo, así como ser empático y posicionarse en el lugar de los demás, todos estos aspectos servirán de ayuda al individuo para alcanzar su éxito y desarrollo particular.

Weisinger (1998) definió la inteligencia emocional como la forma de utilizar nuestras emociones inteligentemente, ya que se usan intencionalmente con la finalidad de ayudar a conducir tanto los razonamientos como las propias actuaciones para alcanzar mejores resultados. Boyatzis, Goleman, y Rhee (2000) nos hablas de IE como aquello que permite dotar al individuo de una serie de destrezas importantes que le van a permitir alcanzar sus objetivos y metas en la vida. Así mismo consideran que la inteligencia emocional ayuda a predecir la acomodación del individuo al mundo que le rodea. En esta misma línea Guillen (2010) también nos habla de la inteligencia emocional como la adquisición de habilidades que permiten la comprensión de nuestras emociones, y el buen uso de las mismas para la obtención de mejores resultados. En este sentido, sería necesario determinar qué resultados son los que se pretenden adquirir a través de la IE, puesto que estos pueden depender tanto de aspectos personales del sujeto como aquellos de carácter social que se le exija en consonancia con el papel que desempeñe en el contexto, en este caso se puede ver la IE como un mecanismo a través del cual se consiguen actitudes que de otra forma no se podrían obtener. Esta autora nos habla del concepto competencia emocional, haciendo referencia a la destreza del sujeto para adquirir las habilidades propias de la IE, esa competencia emocional nos va a indicar la capacidad del sujeto para utilizar estas habilidades en el ámbito laboral.

Matthews, Zeidner, y Roberts (2002) determinan la existencia de dos posicionamientos en relación a las teorías sobre IE y los instrumentos utilizados para su medición. Por un lado está aquella que para su medición usa autoinformes y resaltan la eficacia psicológica, centrándose en modelos de personalidad y la otra resalta las capacidades cognitivas del sujeto para el procesamiento de la información y el ajuste emocional, centrándose en modelos de inteligencia. De estos posicionamientos teóricos surge la distinción entre la IE de rasgo y de habilidad.

En definitiva, hablar de inteligencia emocional, es hacer referencia a un conjunto de emociones y sentimientos, que a través de determinadas habilidades nos van a ayudar a identificar tanto las propias como las de las personas que nos rodean. Por tanto, es indispensable identificar y reconocer las emociones para hacer un uso eficaz de las mismas.

3. MODELOS TEÓRICOS DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

García-Fernández y Giménez-Mas (2010) determinan la existencia de tres tipos de modelos teóricos que intentan explicar la Inteligencia emocional, se refieren a los mixtos, de habilidades y aquellos que complementan a los anteriores. Dentro de estos modelos existen tres que han suscitado una mayor curiosidad en el ámbito de la investigación, nos estamos refiriendo a los de Goleman (1995), Bar-On (1988) y el de Salovey y Mayer (1997). Veamos en qué consisten cada uno de estos modelos.

3.1. Modelos Mixtos

Este tipo de modelos considera la Inteligencia emocional como la suma de características propias de la personalidad, habilidades de carácter social y emocional, elementos motivacionales y varias capacidades de carácter cognitivo (Bar-On, 2000; Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000; Goleman, 1995). En esta categoría los más relevantes son los de Goleman (1995) y Bar-On (1988).

3.1.1. Modelo de Goleman

Consiste en un modelo mixto que se centra en competencias tanto de carácter social como emocional. Expuso la existencia de cinco dimensiones en la inteligencia emocional que agrupó en dos categorías (Goleman, 1995):

- La competencia personal en la relación del individuo consigo mismo:

Auto-conciencia: Esta competencia hace referencia a la capacidad del individuo para conocer y concienciarse acerca de los sentimientos y emociones propias.

Auto-control: se refiere a la capacidad del sujeto para controlar los sentimientos con el fin de expresarlos de manera adecuada siendo de suma importancia en la relación con los demás.

Auto-motivación: las emociones a menudo incitan a la acción, de aquí que se encuentren estrechamente relacionadas. Orientar las emociones y la motivación derivada de las mismas hacia el alcance de metas es fundamental para lograr el éxito.

- La competencia social en la relación con otros:

Empatía: esta competencia se refiere a la destreza de percibirse de las emociones de los otros. Para que un individuo sea empático en primer lugar debe ser capaz de identificar sus propios sentimientos y emociones. Las personas empáticas son capaces de percibirse de las necesidades de las personas que hay a su alrededor.

Habilidades sociales: la clave para entablar relaciones adecuadas con los otros es la habilidad para regular las propias emociones así como las de los otros, este manejo de emociones conlleva una competencia social que hace que el individuo adquiera unas habilidades sociales que les va a permitir establecer relaciones efectivas con los otros.

3.1.2. Modelo de Bar-On

En 1988 Bar-On publicó su tesis doctoral que denominó “*The Development of an Operational Concept of Psychological Wellbeing*” en ella introdujo el concepto Cociente Emocional como algo que complementa al intelectual. Ésta tesis sentó la base de sus futuros planteamientos sobre IE y su medición mediante el instrumento EQ-I (Bar-On Emotional Quotient Inventory).

Bar-On (1997b) estableció un modelo multifactorial constituido por diferentes componentes factoriales. Se centra en habilidades de carácter emocional y características propias de la personalidad. Los componentes factoriales que engloba son:

- Componentes factoriales intrapersonales: dentro de este nos habla del autoconcepto, haciendo referencia a la habilidad del individuo para tomar conciencia de sí mismo, respetándose y aceptándose tal y como es.

También nos habla de la autoconciencia emocional, con ella se refiere la habilidad para identificar los propios sentimientos y emociones, así como las causas de las que se derivan. Otro factor que resalta es la asertividad, entendida como la destreza para comunicar los propios sentimientos y emociones si causar daño al resto, es decir, de una forma aceptada socialmente. Por último nos habla de la independencia y la autorealización, la primera hace referencia a no depender emocionalmente de los demás es decir tener autonomía emocional y la segunda se refiere a la predisposición del individuo para mejorar y alcanzar metas con éxito.

- Componentes factoriales interpersonales: dentro de éste nos habla de la empatía, la responsabilidad social y de las relaciones interpersonales. La empatía consiste en identificar, entender e interesarse por los sentimientos de los demás. La responsabilidad social conlleva la habilidad para respetar las reglas de la sociedad en la que el individuo se desenvuelve, convirtiéndose en un miembro productivo dentro de los grupos sociales de los que forma parte. En cuanto a las relaciones interpersonales, hace referencia a la competencia del individuo para entablar relaciones agradables con el resto, basadas en el respeto y la confianza, así como ofreciendo y recibiendo el afecto necesario.
- Componente factorial de adaptabilidad: este componente está constituido por la prueba de realidad, la flexibilidad y la resolución de conflictos. La prueba de realidad hace referencia a la relación entre las emociones que sentimos y los que sucede realmente, es decir que los sentimientos que experimentemos sean objetivos con la realidad vivida. La flexibilidad se refiere a la capacidad del individuo para adaptarse a los cambios ajustando las emociones, actuaciones y pensamientos a los mismos. En cuanto a la resolución de conflictos, se refiere a la destreza del individuo para buscar soluciones adecuadas a conflictos en los que se involucran las emociones, teniendo en cuenta como éstas influyen en las decisiones que tomamos.
- Componente factorial de manejo del estrés: hace referencia a las habilidades para soportar la presión y el estrés así como la destreza para

el control de los impulsos. En cuanto a la tolerancia hacia el estrés, hace referencia a la capacidad del individuo para soportar situaciones estresantes y como hacer frente a las mismas positivamente. Se centra en la capacidad del sujeto para elegir el camino adecuado que debe seguir para afrontar estas situaciones, manteniendo una actitud positiva y sintiéndose capaz para tomar el control de las mismas. El control de impulsos se refiere a la destreza para aguantar o retrasar un impulso o el estímulo de intervenir, esquivando de esta manera la toma de decisiones erróneas o actuaciones precipitadas.

- Componente factorial de estado de ánimo: dentro de este nos habla del optimismo y la felicidad, el primero implica adoptar una actitud positiva hacia la vida y el segundo es la capacidad de experimentar un estado de bienestar, pasarlo bien con uno mismo y con los demás, sentirse realizado personalmente, así como sentir y manifestar sentimientos beneficiosos.

La unión de todos estos factores repercute en la habilidad del individuo para afrontar de forma eficaz las demandas medioambientales.

3.2. Modelos de Habilidades

Éstos determinan que la IE ofrece al individuo competencias que le permiten procesar la información de tipo emocional. Por tanto, no engloban aspectos relacionados con la personalidad. Dentro de esta tipología el de mayor popularidad es el de Salovey y Mayer (1990).

3.2.1. Modelo de Salovey y Mayer

Este modelo se ha revisado en diferentes momentos ya que en 1990, sus autores añadieron la empatía como uno de los elementos que lo conforman, lo que supuso una mejoría del mismo llegando a convertirse en uno de los más usados y por tanto de los más famosos.

Mayer y Salovey (1997) se refieren a la IE como “La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el

conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.“ (p.10)

- Percepción, evaluación y expresión emocional: esta destreza permite al individuo tomar conciencia tanto de los sentimientos propios como los de los demás. Conlleva fijarse y descifrar las señas de carácter emocional que se enmascaran tras expresiones corporales, faciales, tonalidad de la voz, etc. Además incluye la habilidad del sujeto para diferenciar la franqueza y veracidad de las emociones mostradas por los otros, así como saber comunicar de forma adecuada los propios sentimientos y las necesidades que de ellos se derivan. En definitiva esta habilidad hace referencia al nivel de reconocimiento de las emociones propias que presenta el sujeto, además de determinar la capacidad de éste para identificar los estados fisiológicos y cognitivos que surgen a partir de ellas.
- La emoción posibilita el pensamiento: implica la destreza de considerar los sentimientos cuando discurrimos o resolvemos un conflicto. Se basa en la forma en que las emociones influyen en nuestros procesos cognitivos y como los estados de ánimo intervienen en las decisiones que tomamos los seres humanos. Además nos permite dar importancia a lo que verdaderamente lo merece. En definitiva, determina que las emociones del individuo influyen positivamente en los razonamientos y en el procesamiento de la información.
- Comprensión emocional: engloba la capacidad del individuo para diferenciar las diferentes emociones, saber nombrarlas, comprender su significado y clasificar los sentimientos. Además implica la destreza para comprender la conexión entre nuestras emociones o estados de ánimo y las situaciones o acciones que se derivan de ellos. La comprensión emocional ayuda al individuo a entender emociones complicadas y también aquellos sentimientos que se dan al mismo tiempo y que son opuestos como por ejemplo el amor y el odio. Por ultimo permite a su vez que el individuo comprenda los cambios en los estados emocionales.

- Regulación emocional: dentro de la Inteligencia emocional, esta es considerada como la habilidad más compleja. Implica estar receptivo tanto a las emociones de carácter positivo como a las negativas, meditar sobre ellas para decidir si eliminamos o utilizamos la información que nos ofrecen. Además implica la regulación de las emociones tanto las propias como las de los otros, esta consciencia en la regulación de las emociones es un proceso complejo que permite alcanzar al individuo un crecimiento tanto a nivel emocional como intelectual.

3.3. Otros modelos

Estos modelos complementan a los anteriores, engloban aspectos propios de la personalidad, destrezas cognitivas y determinados factores que surgen de constructos ad hoc añadidos por diferentes estudiosos de la temática cuyo fin es realzar el carácter popular y de difusión de la inteligencia emocional. A continuación se citan algunos de estos modelos sin profundizar en los mismos:

- El modelo de Cooper y Sawaf (1997).
- El modelo de Boccardo, Sasia, y Fontenla (1999).
- El modelo de Martineaud y Engelhartn (1996).
- El modelo de Elías, Tobías, y Friedlander (1999).
- El modelo de Rovira (1998).
- El modelo de Vallés y Vallés (1999).
- El modelo Secuencial de Autorregulación Emocional. Bonano (2001).
- El modelo Autorregulatorio de las experiencias Emocionales. Higgins, Grant, y Shah (1999).
- El modelo de procesos de Barret y Gross (2001).

4. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SU IMPORTANCIA DE EN EL COLECTIVO DOCENTE

Durante el siglo XX se consideraba que un maestro exitoso era aquel cuyos alumnos obtenían mejores calificaciones, no obstante los tiempos han cambiado y en los últimos años el sistema educativo español ha sufrido diferentes cambios, apareciendo

nuevos objetivos y retos educativos donde ya no es solamente lo más importante el rendimiento académico del alumnado si no que el objetivo es conseguir que nuestros alumnos se integren en la sociedad en la que viven, haciendo uso de mecanismos sociales y emocionales, que les ayuden a hacer frente a los retos que aparecen cotidianamente (Fernández–Berrocal y Ruiz–Aranda, 2008a).

Siguiendo la “*Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo de Educación*” (Ley N°106, 2006) la finalidad de la educación en nuestro país consiste en que nuestro alumnado alcance su desarrollo de forma integral, este desarrollo no solamente hace referencia al ámbito intelectual sino que engloba otros ámbitos como son el personal, social y emocional. La Unesco publica en 1996 “La Educación encierra un tesoro”, en este informe Delors propone una serie de opciones para la educación en el siglo XIX enfatizando el rol que ejercen las emociones, recalcando la importancia de no solamente formar las dimensiones cognitivas del individuo sino también las emocionales.

Casi la totalidad de los docentes se percatan de la relevancia que tiene que el alumnado adquiera destrezas de carácter emocional para poder alcanzar su desarrollo integral. No obstante, en ocasiones no se tiene en cuenta que para conseguir que el alumnado adquiera estas capacidades emocionales, afectivas y sociales, es fundamental que el profesorado que se ocupa de la enseñanza controle estas destrezas, ya que uno de los modelos más relevantes para la adquisición de aprendizajes socioemocionales son las aulas (Extremera y Fernández–Berrocal, 2004; Palomera, Fernández–Berrocal, y Brackett, 2008; Poulou, 2005).

La educación obligatoria dentro del sistema educativa español abarca las edades comprendidas entre los 6 y 16 años, un total de diez años, mientras que gran parte de los niños a pesar de tener un carácter voluntario comienzan a los 3 años en los centros educativos o incluso antes en escuelas infantiles por tanto gran parte de su vida sucede dentro de las aulas, es durante estos años cuando los niños experimentan su desarrollo en diferentes ámbitos incluidos el emocional, convirtiéndose así el profesorado en un modelo a seguir con respecto a actitudes, comportamientos, emociones, etc. además de ser la figura que transmite y domina los conocimientos. Por tanto, dentro de la labor del profesorado en los centros educativos nos encontramos tareas que requieren su competencia emocional tales como la estimulación afectiva y la manifestación de las

emociones tanto positivas como las negativas. La configuración de situaciones que permitan la adquisición de destrezas socio-emocionales y de resolución de problemas entre iguales. Presentar al alumnado diferentes situaciones que permitan ser resueltas a través de estrategias emocionales o la formación del alumnado en la empatía para que aprendan a atender, escuchar activamente y consigan entender y respetar las visiones de los otros (Abarca, Marzo, y Sala, 2002; Vallés y Vallés, 2003).

Existen una gran cantidad de estudios como el Fernández–Berrocal, Ruiz–Aranda, Extremera, y Cabello (2008) acerca de cómo la IE repercute sobre diversos contextos, de ellos se ha derivado una concienciación acerca de lo necesario que es el uso apropiado de las emociones para poder afrontar las situaciones estresantes que se producen dentro de la escuela. Es por ello que aquella habilidad para reconocer, entender y controlar las emociones resulta indispensable entre el colectivo docente, puesto que va a repercutir en los aprendizajes del alumnado, en la salud tanto física como mental de los docentes, en sus relaciones tanto con el alumnado, profesorado, familias etc., así como en el rendimiento académico del alumnado y por supuesto en su propio rendimiento en la labor como docente (Brackett y Caruso, 2007; Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, y Fale, 2007; Mayer, Roberts, y Barsade, 2008). Esta concienciación derivada de los estudios anteriormente expuestos ha supuesto que el profesorado exija una apropiada instrucción en cuanto a competencias emocionales.

Por otro lado, existen diferentes estudios cuyo fin era investigar la relación existente entre la inteligencia emocional y el ajuste personal del profesorado, cuyos resultados indicaron que la inteligencia emocional de los docentes es predictora del síndrome burnout que éstos padecen (Extremera, Fernández–Berrocal, y Durán, 2003).

Según Emmer (1994), las emociones sufridas por el colectivo docente suelen ser normalmente de carácter negativo, experimentando un número más reducido de las positivas. Sin embargo, estas últimas son las que permiten una mejoría en el bienestar docente, la adaptación del alumnado, y un aumento de estas emociones facilitaría un clima en el aula favorecedor para los aprendizajes (Birch y Ladd, 1996; Sutton y Wheatley, 2003)

Además Seligman (2005), considera que el bienestar y la felicidad del alumnado se incrementaría si se consigue crear un clima de aula que transmita a estos seguridad y confianza, así como otros aspectos que repercute en esta mejoría del estado del alumnado es la creación de emociones positivas en clase. Por tanto, el hecho de que los docentes consigan conservar estos estados emocionales positivos, además de aminorar el efecto que provocan los de carácter negativo podrá ser un aliciente para la mejora del bienestar en el profesorado así como para la mejor adaptación del alumnado (Fernández–Berrocal y Ruiz–Aranda, 2008b). Dicho esto cabe concluir que aquellos profesores que presentan mejores destrezas a la hora de reconocer, entender y controlar las emociones así como razonar con ellas inteligentemente, serán quienes posean mayores recursos para lograr que su alumnado sea más competente emocionalmente hablando, así como tendrán una mayor capacidad para hacer frente a las circunstancias estresantes con las que normalmente se encuentran en el ámbito escolar.

5. PROGRAMAS DIRIGIDOS AL DESARROLLO DE DESTREZAS SOCIO-EMOCIONALES

En el territorio español son escasos los programas destinados a la formación socio-emocional en el colectivo docente para el aumento de su inteligencia emocional, cuyos resultados no solamente son beneficiosos para su vida personal sino también en su labor como maestros y por tanto de forma indirecta repercute también en el alumnado (Fernández–Berrocal, Extremera, y Palomera, 2008). A esta precariedad se le incluye el hecho de que esta instrucción posee un mayor contenido teórico que práctico (Fernández, Palomero-Pescador, y Teruel, 2009; Palomero, 2009). Todo esto es contradictorio, por un lado por la importancia y valor que actualmente los docentes dan a la formación en destrezas sociales y emocionales de su alumnado. Y por otro lado, los datos obtenidos en diversas investigaciones, determinan que una instrucción de los docentes bien estructurada provoca grandes beneficios a nivel tanto personal como en su labor docente (Brackett y Caruso, 2007; Sutton y Wheatley, 2003). Por todo estos es fundamental incluir la formación socio-emocional como algo indispensable en la instrucción de los docentes.

Tanto en nuestro país como en otros lugares del mundo se han desarrollado diferentes programas cuyo fin es la adquisición de destrezas emocionales, sin embargo

un número muy reducido de ellos han mostrado su efectividad debido a que no han sido evaluados correctamente y tampoco parten de un modelo teórico consolidado.

A continuación vamos a presentar una serie de programas para la mejora de las destrezas emocionales, los cuales están dirigidos a personas adultas e intentan demostrar la efectividad de la educación e inteligencia emocional.

Centrándose en el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997), Nelis, Quoidbach, Mikolajczak, y Hansenne (2009) crearon un programa en Bélgica para el incremento de las capacidades emocionales, el cual está configurado de acuerdo a las habilidades que caracterizan este modelo teórico. Se basa en como el individuo conoce sus emociones y en la manera en que utiliza estas destrezas emocionales en su día a día. Este programa se desarrolla durante un mes, en cuatro sesiones de dos horas y media aproximadamente. Una vez finalizada la intervención se pudo observar una mejoría en las destrezas para reconocer y controlar las emociones en aquellos docentes que participaron en el programa frente aquellos que no lo hicieron, además esta mejoría perduró los meses siguientes tras la finalización del programa.

En Nueva York, concretamente en Valley Stream, Brackett, Alster, Wolfe, Katulak, y Fale (2007) plantearon un modelo teórico para mostrar la mejor manera de llevar a cabo un programa cuyo fin es la adquisición de competencias socioemocionales de forma efectiva. Este programa va dirigido tanto al colectivo docente como a otras personas que trabajan en el centro educativo, consiste en la elaboración de dos talleres. El primero de ellos tiene como finalidad la adquisición de herramientas y técnicas para aumentar en los participantes la concienciación de la relevancia que tienen las competencias emociones así como mejorar sus habilidades para utilizarlas en sus interacciones con los demás. Durante estos talleres se les ofrecía información sobre el modelo teórico de Mayer y Salovey (1997), así como se les explicaba cómo estas destrezas que conforman la IE pueden desarrollarse en la práctica docente, así mismo también se les ofrecía herramientas novedosas para aumentar estas destrezas utilizando diferentes tipologías de actividades. Una vez terminado el taller se realizó una evaluación del mismo, y unos meses después se realizaron entrevistas con los integrantes del taller, donde se mostró la existencia de mejoras que los participantes achacaban a los aprendizajes obtenidos en el programa. Además, los docentes

certificaron la importancia de empatizar con las emociones del alumnado, aquellas que vienen de sus hogares y la necesidad de tratarlas creando un lugar en las aulas con este fin. Hoy en día estos investigadores, están planteando estudios que permitan determinar si el trabajo de la IE en estos talleres provoca transformaciones medibles en los índices de inteligencia emocional y burnout.

En cuanto al otro taller realizado a través de este programa consistía en un entrenamiento dirigido a los docentes cuyo fin era que estos pudieran poner en práctica un programa de formación socioemocional en sus aulas con su alumnado, se utilizó el Emotional Literacy in the Middle School: A Six Step Program to Promote Social, Emotional and Academic Learning (ELMS) (Maurer y Brackett, 2004). Una vez finalizado el taller y la evaluación pertinente del mismo, los docentes constataron que tras el programa se había producido una mejora en cuanto a las relaciones con su alumnado siendo estas más positivas, así mismo coincidían en que se encontraban más a gusto en el momento de transmitirles sus sentimientos y emociones. Además se sentían más competentes a la hora de identificar y dar respuesta a las necesidades socioemocionales de su alumnado y también en cuanto a la identificación de las emociones propias y la manera en que estas pueden posibilitar la creación de un clima favorecedor en las aulas (Brackett y Katulak, 2006).

En nuestro país también han surgido programas de educación emocional para la adquisición de destrezas socio-afectivas esenciales que permiten alcanzar el estado de bienestar personal de cada individuo. A continuación siguiendo el informe sobre la educación emocional y social en España de Fernández–Berrocal (2008), a continuación se exponen tres experiencias en el ámbito de la educación emocional que se han desarrollado en el territorio español que implican la formación del profesorado, cuyo objetivo es demostrar la efectividad de la inteligencia y educación emocional, no solo como una vivencia que se lleva a cabo en el contexto escolar sino con el propósito final de conseguir una transformación en la escuela a medio, largo plazo y también si cabe en la sociedad.

En Cantabria, la Fundación Marcelino Botín, ponen en marcha una experiencia que ofrece diferentes alternativas a nuestro sistema educativo para incrementar el desarrollo del alumnado, tanto el afectivo, como el cognitivo y social, a través de un

programa de intervención en el cual se implican todos los miembros que conforman la comunidad educativa. Este modelo de intervención recibe el nombre de Educación Responsable, lo que se pretende con esta experiencia es que a través de la formación emocional se consiga una transformación en el ámbito educativo y el social, para alcanzar el bienestar y el equilibrio del sujeto. Una de las estrategias utilizadas en esta experiencia es la formación de personas adultas para de esta manera cerciorarse que tanto las actividades como las propuestas que se iban a llevar a cabo con los jóvenes se desarrollaran de forma apropiada. Cuando hablamos de adultos nos referimos al profesorado, familias, futuros docentes y otros profesionales. En cuanto a la formación de los docentes, esta consistía en unas sesiones con una duración aproximada de una a dos horas de formación práctica para conocer el programa y la forma de ponerlo en práctica en las aulas. Además se impartían tres seminarios, cada uno de ellos con una duración de diez horas en los que se enseñaba teoría y estrategias prácticas para permitirles un adecuado desarrollo afectivo y emocional pero también cognitivo y social no solamente para su vida laboral sino también en la personal.

Desde la diputación de Guipúzcoa se está poniendo en práctica un programa para la formación emocional y social, esta experiencia tiene como finalidad conseguir una “sociedad emocionalmente inteligente”, por tanto va más allá de una transformación en el ámbito educativo, sino que lo que pretende es que la comunidad en general desarrolle destrezas que le permitan gestionar tanto sus emociones como sus habilidades sociales. Este programa se está llevando a cabo en diversos ámbitos como escuelas, familias, núcleos comunitarios y ámbitos organizativos. Dentro del contexto escolar el programa de sensibilización y formación en IE va dirigido al colectivo docente de las diversas etapas y niveles educativos y a aquellos que ejercen la función directiva en los centros escolares. Dentro de la formación de los docentes existen diferentes niveles, el primero de ellos consiste en una formación básica sobre IE con una duración aproximada de veinte horas. El segundo de ellos consiste en ejercitar las destrezas emocionales tanto a nivel personal como profesional, su duración es de treinta horas, el tercer nivel tiene una duración de quince horas y se centra en la formación sobre cómo llevar a cabo los programas y recursos que van a propiciar la adquisición de la IE en nuestro alumnado. Para los docentes este programa se dirige a las tutorías, mientras que si nos referimos a los directores, lo que se pretende es la adquisición de competencias de

liderazgo emocional. El último nivel tiene una duración de cincuenta horas y es el que se refiere a Persona Experta en Educación Emocional, dirigido fundamentalmente a aquel colectivo docente que quiere dedicarse sobre todo a la educación emocional. Por último decir que la evaluación de la efectividad de la instrucción tanto de los docentes como directores fue llevada a cabo con un pretest– intervención–postest.

Por último el Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica (GROP), en Cataluña, inicialmente se dedicaba a la realización de investigaciones sobre orientaciones psicopedagógicas pero actualmente además se centran en la instrucción en Educación Emocional. Algunos programas dedicados a esta última, desarrollados por el GROP han sido llevados a cabo incluso fuera de la comunidad catalana (Bisquerra, 2000; Muñoz y Bisquerra, 2006; Soldevila, Filella, Ribes, y Agulló, 2007). Dentro de los investigadores que conforman el GROP, Soldevila et al. (2007) desarrollaron un proyecto para la instrucción del colectivo docente sobre educación emocional cuyo fin era incrementar el desarrollo emocional tanto en el ámbito personal como profesional de los docentes ya que son los responsables de la formación en emociones para su alumnado. Esta instrucción del colectivo docente se llevó a cabo utilizando la modalidad de asesoramiento, y dentro de ésta se utilizó el modelo de consulta colaborativa, caracterizado por ser fundamental la cooperación entre los docentes y el equipo asesor formado por psicólogos y psicopedagogos, así como por la elaboración conjunta del programa de educación emocional que se va a aplicar. Para evaluar la efectividad de la instrucción en educación emocional e los docentes, se utilizó como medida pretest y postest un cuestionario formado por 9 ítems los cuales pretendían valorar los conocimientos de los docentes en cuanto a la educación emocional. Los datos obtenidos muestran una mejoría en cuanto a los conocimientos en educación emocional. Además los docentes fueron también sometidos a otra evaluación por un lado, a través de una ficha de observación que se rellenaba en cada sesión de asesoramiento, en la cual quedaba recogido aspectos como la asistencia, el índice de participación y la realización de las actividades que se les encargaban. Y por otro lado también debían cumplimentar de forma anónima un test sobre el logro de las expectativas del asesoramiento y como se mejoraría, este test se cumplimenta cuando ya se han llevado a cabo la mitad de las sesiones.

Para concluir, siguiendo con Fernández–Berrocal (2008), la sociedad actual ha abierto los ojos y es consciente del papel tan importante que juegan las emociones en todos los contextos de la vida diaria, por tanto esto engloba tanto el ámbito personal como el profesional. España se ha percatado de esta importancia y ha incluido de forma acertada la formación en cuanto a sentimientos y emociones dentro de los centros educativos. Casi la totalidad del colectivo docente considera esta formación como algo fundamental para alcanzar la finalidad de nuestro sistema educativo que es el desarrollo íntegro de nuestro alumnado, existen muchas maneras de ponerlo en práctica siendo una de ellas la ejecución de estos programas en las escuelas. Sin embargo hay que tener ciertos aspectos en cuenta para la efectividad de estos programas, en primer lugar que la efectividad de los mismos se compruebe en los diversos contextos educativos que existen, y que en estos programas exista un trabajo cooperativo entre investigadores familias y profesorado. Por otro lado que la educación emocional no se base exclusivamente en la formación teórica, ya que esta requiere de prácticas para ejercitar destrezas emocionales y sociales en diferentes circunstancias que surgen en el día a día.

En nuestro país, la curiosidad por la educación emocional se ha incrementado, así como la concienciación sobre la misma por parte de la sociedad es bastante notoria. Sin embargo para que esto no sea algo temporal que se pone de moda por un tiempo, es fundamental, como sucede en otros países cercanos que organizaciones tanto privadas como públicas participen en su consolidación. Es por ello, que estos programas que se van a implantar en los centros educativos han de poseer un marco científico que ayude a los docentes a dar respuesta a una serie de cuestiones como, cuáles son las destrezas que estoy enseñando, porqué se enseñan, como observar la mejoría de mi alumnado, entre otras. En esta línea, las experiencias llevadas a cabo en Cantabria, Guipúzcoa o Cataluña, se basan fundamentalmente en el colectivo docente y como esta formación repercute de forma directa o indirecta sobre el alumnado. Si realizásemos una revisión exhaustiva sobre los datos obtenidos en estas experiencias sería de gran ayuda para verificar si este enfoque es adecuado para poder ver transformaciones importantes tanto en el alumnado como en el centro educativo o si por el contrario se necesitaría un enfoque más holístico que requiera la colaboración de las familias y de la comunidad en general.

Parte II

MARCO EMPÍRICO

1. INTRODUCCIÓN

Siguiendo a Barreda y Catalán (2012) el sistema educativo en nuestro país ha sufrido diferentes reformas educativas de las cuales se han derivado importantes cambios que han afectado al colectivo docente. Hoy en día, las tareas de los maestros no solamente se limitan a la transmisión de conocimientos como sucedía antaño, actualmente se han convertido en sujetos indispensables en el desarrollo integral del alumnado, adaptándose a las exigencias de la sociedad del siglo XXI, en la que ha adquirido relevancia aspectos como son el trabajo cooperativo o el uso de las TIC (Suárez y Martín, 2019). Teniendo en cuenta estas presiones a las que actualmente están sometidos en el ámbito laboral dan como resultado una elevada tensión que impacta de forma negativa en la vida tanto laboral como personal del docente, por todo esto el estrés sufrido por el profesorado es normalmente la razón principal de las bajas por enfermedad (Barreda y Catalán, 2012).

Las experiencias estresantes conllevan a una disminución del rendimiento en el trabajo ya que las habilidades de carácter social, emocional y cognitivas del docente flaquean por causa del estrés (Barreda y Catalán, 2012). Aquellos docentes que sufren niveles elevados de estrés laboral, suelen tener creencias nocivas sobre su enseñanza, presentan ausencia de compromiso con su labor, suelen faltar a su puesto de trabajo con mayor frecuencia y no suelen ser eficientes a la hora de manejar y controlar el aula ni los procesos de enseñanza que ofrece a su alumnado (Aloe, Amo, y Shanahan, 2014). Todo esto repercute en estos últimos, ya que puede afectar a su rendimiento académico, a la motivación por aprender y hasta puede influir en su salud psíquica (Oberle y Schonert-Reichl, 2016).

Los profesores además, hacen frente a ratios elevadas, a la falta de motivación e interés por parte del alumnado, así como a problemáticas que surgen por las conductas de estos últimos, como actitudes desafiantes, absentismo, entorno familiar conflictivo, entre otros (Chang, 2013). A todo esto hay que añadir que el estrés en ocasiones se incrementa por la innovación y la calidad educativa que hoy en día se les exige (Barreda y Catalán, 2012).

Esteras, Chorot, y Sandín (2018), definen el estrés laboral como la falta de equilibrio existente entre las aspiraciones que el sujeto presenta con respecto a su trabajo y las condiciones reales del mismo. Surge cuando existe disparidad entre las exigencias que se le demanda en el trabajo y las competencias del sujeto para hacerles frente.

Estos niveles de estrés que sufren los docentes en ocasiones se vuelven crónicos y pueden derivar en el surgimiento del fenómeno denominado síndrome burnout (Freudenberger, 1974), el cual viene acompañado de graves consecuencias en la vida del docente. El Burnout puede definirse como una reacción al estrés laboral crónico asociado a una serie de actitudes, emociones y comportamientos nocivos para el sujeto que engloban disfunciones psicofisiológicas que repercuten de forma dañina a nivel personal, organizacional e incluso social (Esteras, Chorot, y Sandín, 2018). En un principio no es fácilmente distinguible ya que surge de manera progresiva, aunque las sintomatologías que lo caracterizan si se pueden reconocer fácilmente. Feinberg (2002), determinó que la sintomatología característica del síndrome engloba "fatiga abrumadora, incapacidad para expresarse con claridad, trastornos del sueño, incapacidad para tomar decisiones, pérdida de objetividad, irritabilidad que provoca ira, cinismo, depresión, pensamientos suicidas, pesimismo, miedo, sentirse ineficaz, identificación personal con las víctimas, brusquedad e insensibilidad" (p. 9).

Otras afecciones destacables que sufren aquellas personas que padecen el síndrome son contracturas, nerviosismo, aceleración cardíaca, vómitos, mareos, ansiedad, dolores de cabeza, trastornos cardiovasculares, de tipo respiratorio, gastrointestinales, musculares, inmunológicos, entre otros (Moriani y Herruzo, 2004).

Además de estas consecuencias que afectan directamente al individuo existen otras que repercuten a los centros educativos, como son el absentismo docente, una disminución en la dedicación a las tareas laborales, bajo rendimiento por parte de los docentes y escasa calidad en la enseñanza, lo que repercute directamente en la calidad educativa que recibe el alumnado, solicitud de bajas por enfermedad, la rotación del personal docente en la escuela e incluso existe profesorado que no pueden soportar esta situación y deciden dejar la docencia (Prieto, 2011). Existen estudios que demuestran que en España son numerosas las bajas solicitadas por docentes tanto de educación

primaria como de secundaria debido al estrés que sufren en los centros siendo la mayoría de larga duración. Algunos factores relacionados con el absentismo laboral siguiendo a Prieto (2011) serían entre otros, la desmotivación del docente, inexistencia de relación con los compañeros o que esta no sea buena, la sensación de no promocionar en el ámbito laboral o la falta de recursos tanto humanos como materiales. Stern (1980), considera que el absentismo surge como una manera que encuentra el docente para escapar, lo que le permite evadirse por un tiempo reducido del estrés generado en el trabajo, este absentismo se muestra en faltas de asistencia durante unos pocos días o finalmente este estrés puede derivar en la solicitud de la baja médica.

Las variables que se relacionan con el síndrome burnout o estrés en los docentes son uno de los aspectos que han despertado más interés entre diferentes autores, siendo objeto de diversos estudios acerca del síndrome (Moriana y Herruzo, 2004). Entre ellas nos encontramos que variables sociodemográficas tales como la edad, el sexo, el estado civil, los hijos, el tipo de centro donde se imparte docencia, o el nivel impartido juegan un papel importante como desencadenantes del burnout. Ayuso y Guillen (2008) realizaron un estudio sobre el burnout y el mobbing con maestros de educación secundaria, en este estudio se analizaron variables sociodemográficas y su relación con el síndrome como por ejemplo el sexo, señalando que las mujeres presentaban mayor cansancio emocional y realización personal y los hombres por el contrario mayor despersonalización. Además indicaron que sujetos de edades comprendida entre los 40 y 50 años, con más de 15 años de experiencia, así como aquellos cuyo estado civil era casado presentaban los mayores índices del síndrome. Otro estudio realizado por Mónico, Pérez-Sotomayor, Areces, Rodríguez, y García (2017), analizaba también como estas variables sociodemográficas se relacionaban con los índices de burnout en el colectivo docente, en su estudio no hallaron diferencias estadísticamente significativas entre la edad y la experiencia docente, sin embargo, de los datos obtenidos señalaron que aquellos docentes con más experiencia y mayor edad, presentaban menores índices de burnout. En cuanto al sexo, determinaron que las mujeres estaban menos cansadas emocionalmente que los hombres y con mayor realización personal, mientras que los hombres presentaban un mayor cinismo. En cuanto al tipo de contrato, señalaron que aquellos docentes con mayor estabilidad, presentaban menores niveles de burnout que los que no tenían contrato fijo. Por último, también analizaron el estado

civil y la presencia de hijos, determinando que los docentes casados y con hijos eran quienes presentaban mayores niveles del síndrome. Más recientemente, Gallardo-López, López-Noguero, y Gallardo-Vázquez (2019) analizaron los índices del síndrome en una muestra formada por docentes tanto de infantil, primaria y secundaria, considerando las variables sociodemográficas anteriormente citadas, estos autores encontraron que los docentes más jóvenes no se sentían realizados personalmente, así mismo, aquellos con menos experiencia presentaban mayores índices del síndrome que los que tenían más años trabajados, también determinaron como influía el tipo de centro en la dimensión realización personal, siendo aquellos que trabajaban en centros públicos quienes presentaban carencias en este factor, por último, también determinaron que los docentes de infantil eran los que presentaban menos cinismo frente a los docentes de secundaria que eran quienes presentaban mayores niveles.

Sin embargo, a pesar de la importancia de estas variables sociodemográficas, dada la gravedad de las consecuencias derivadas del burnout, es necesario trabajar las variables individuales relacionadas con el burnout para prevenir el estrés y el síndrome en el colectivo docente, ya que desde siempre se ha contemplado que la falta de factores personales constituía un desencadenante para desarrollar el síndrome burnout siendo uno de estos factores los déficits emocionales (Mérida-López, Extremera, y Rey, 2017). De aquí el gran protagonismo que ha adquirido la Inteligencia emocional (IE) (Mayer y Salovey, 1997) recalcando la relevancia que posee el reconocimiento y el control de las emociones en el bienestar del individuo tanto en su vida personal como en el ambiente de trabajo y en sus relaciones sociales. Siguiendo a Mayer, Caruso, y Salovey (2016), la IE hace referencia a la competencia del sujeto para gestionar los datos que nos ofrecen las emociones. Aquellos sujetos que son inteligentes desde el punto de vista emocional, son capaces de prestar atención a las emociones que surgen en los contextos en los que se desenvuelven, entendiendo las causas y consecuencias que posiblemente las producen, y por tanto, adquiriendo estrategias para poder controlarlas, además de presentar índices más elevados de bienestar y de crecimiento individual (Brackett, Rivers, y Salovey, 2011). Existen datos que demuestran que la puesta en práctica de las competencias de la Inteligencia emocional suponen una mejoría en el bienestar y estado de salud en el ámbito laboral (Mattingly y Kraiger, 2019), pero también concretamente en el colectivo del profesorado (Vesely-Maillefer y

Saklofske, 2018). En esta línea, Gallagher y Vella-Brodrick (2008) determinaron que aquellos individuos que posean índices elevados de inteligencia emocional, serán quienes actuarán de manera más eficaz a la vez que se mostrarán mucho más empáticos con respecto a su alumnado, lo que da lugar a un mejor apoyo social.

Existen diferentes estudios que han relacionado dichas variables, Inteligencia emocional y Burnout en diferentes colectivos vulnerables al síndrome, como son aquellas profesiones de carácter asistencial; enfermeros (Pérez-Fuentes, Molero, Martos, y Gázquez, 2019), trabajadores sociales (Esteban, 2014), orientadores (Álvarez-Ramírez, Pena, y Losada, 2017), entre otros. Los resultados obtenidos en estos estudios manifestaron la existencia de una relación negativa entre la IE y el Burnout. En cuanto al colectivo docente, en la última década encontramos en España diferentes investigaciones que centran sus estudios en estas variables. Extremera, Durán, y Rey (2010) realizaron una investigación con una muestra formada por docentes tanto de primaria como de secundaria, cuya finalidad era investigar acerca de la capacidad explicativa de diferentes variables personales sobre el burnout docente y los síntomas vinculados al estrés. Concluyen su investigación señalando que aquellos sujetos que entienden sus propias emociones afrontaran y darán respuesta a las exigencias laborales de forma más adecuada y de esta forma no caerán en el estrés y el burnout que provocan efectos negativos en su salud. Años más tarde, Augusto-Landa, Berrios-Martos, López-Zafra, y Pulido-Martos (2012) analizaron la relación existente entre la variable inteligencia emocional percibida y la balanza de afecto tanto positivo como negativo, además de como esto repercute en la aparición de Burnout en docentes. Los datos obtenidos señalaban la reparación emocional como aquella subescala de la IE que juega un importante papel en la prevención del burnout en los docentes. En ese mismo año, Pena y Extremera (2012) analizaron como se relaciona la variable inteligencia emocional percibida con los niveles de burnout en los docentes de Educación Primaria y también su relación con los grados de compromiso denominado engagement. La información obtenida mostró la existencia de una asociación positiva de la Inteligencia emocional percibida y el engagement y la dimensión del burnout de realización personal. Por otro lado, se demostró, al igual que en estudios anteriores, que a mayor inteligencia emocional menor agotamiento emocional y cinismo. Actualmente se han seguido realizando investigaciones que relacionan estas variables como la de Martínez-

Monteagudo, Inglés, Granados, Aparisi, y García-Fernández (2019) quienes elaboraron una investigación con docentes de secundaria en la que pretendían determinar diversos perfiles de IE en relación con las diferentes subescalas de dicha variable, además de intentar demostrar la existencia de diferencias significativas de dichos perfiles con las dimensiones del burnout. Los resultados obtenidos determinaron que aquellos sujetos que presentaban puntuaciones bajas en IE y altos en atención emocional sin ser capaces de controlar los sentimientos y emociones correctamente, son más susceptibles a padecer burnout. En este mismo año, Castillo-Gualda, Herrero, Rodríguez-Carvajal, Brackett, y Fernández-Berrocal (2019), realizaron una investigación en la que querían descubrir cómo afecta la dimensión de regulación de emociones de la IE en el burnout, concluyendo que esta influye de forma significativa en la dimensión de realización personal del *Maslach Burnout Inventory*. En estos últimos dos años, se han llevado a cabo otros estudios en nuestro país, cuyo objetivo es el mismo, relacionar la inteligencia emocional con el síndrome de estar quemado, pero la muestra estaba compuesta por profesores de universidad, ya que en investigaciones previas se ha comprobado cómo estos son uno de los colectivos más afectados por el síndrome. Así pues, Puertas-Molero et al. (2018) determinaron que la IE forma parte de los factores llamados de prevención del Síndrome, ya que podría contribuir a mejorar el bienestar psíquico del profesorado. Otro estudio similar realizado por Suarez y Martin (2019), señalaron que aquellos sujetos que presentan altos niveles de inteligencia emocional sufrirán menor cansancio emocional y se sentirán más realizados profesionalmente.

Fuera de España también se han llevado a cabo recientemente diversas investigaciones que relacionan dichos constructos, como por ejemplo en Irán, Shami, Tareh, y Taran (2017), analizaron como se relaciona la inteligencia emocional y el síndrome burnout en una muestra de docentes de secundaria, y los resultados obtenidos también mostraban una correlación negativa entre ambas variables. Lo mismo ocurrió en Italia donde Fiorilli et al. (2018), obtuvieron las mismas conclusiones señalando de nuevo a la IE como un factor preventivo del burnout.

Vista la importancia, el presente estudio pretende ampliar las investigaciones previas que demuestran la relación entre ambos constructos en el colectivo docente. Por tanto, el objetivo principal del estudio es analizar los niveles de burnout en una muestra de docentes andaluces, así como determinar la relación existente entre la inteligencia

emocional y el síndrome de Burnout en dicho colectivo, independientemente del nivel en el que se imparta docencia.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo General

Analizar los niveles de burnout en una muestra de docentes andaluces, así como establecer su relación con la inteligencia emocional.

2.2. Objetivos específicos

- Analizar la inteligencia emocional de los docentes.
- Establecer las diferencias en inteligencia emocional y burnout en función de las características sociodemográficas como el sexo, la edad, el estado civil y los hijos.
- Determinar la relación entre las características laborales de los docentes (años de experiencia, situación administrativa, tipo de centro, número de alumnos por clase y pertenencia a grupos de trabajo) y los factores del burnout y de la IE.
- Examinar la relación existente entre otros factores como compaginar el trabajo con otros estudios, llevarse trabajo a casa, la forma de desplazarse al centro y la práctica de deporte con los factores del burnout y de la IE.
- Examinar la relación entre la inteligencia emocional y el grado en que los docentes están ‘quemados’ en su trabajo (burnout).

3. HIPÓTESIS

Teniendo en cuenta los objetivos expuestos, las hipótesis de partida fueron las siguientes:

- H_1 : Los profesionales con altas puntuaciones en las tres subescalas de IE muestran niveles menores de agotamiento, despersonalización y mayor eficacia laboral.

- H₂: Las mujeres presentan mayor claridad y reparación emocional que los hombres.
- H₃: Los hombres presentan puntuaciones más altas en despersonalización que las mujeres y estas sufren más cansancio emocional.
- H₄: Los docentes de mayor edad y mayor experiencia docente presentan altas puntuaciones de burnout.
- H₅: Los funcionarios presentan puntuaciones más bajas en cuanto a agotamiento emocional que los interinos y contratados.
- H₆: Los docentes casados presentan mayor puntuación en burnout, así como aquellos que tienen hijos.
- H₇: Los docentes que trabajan en centros públicos presentan puntuaciones superiores en cuanto a realización personal.
- H₈: Los docentes que imparten educación infantil tienen mayores puntuaciones en las dimensiones de la IE que los que imparten en otros niveles educativos y se sienten más realizados personalmente.
- H₉: Los docentes que presentan cansancio emocional y despersonalización alta muestran puntuaciones menores en todos los factores de la IE que los profesores con medio y bajo.

4. MÉTODO

4.1. Participantes

La muestra se obtuvo mediante un muestreo por bola de nieve, evaluándose un total de 99 docentes, no obstante se excluyeron de los análisis dos participantes puesto que procedían de otras comunidades autónomas. Así pues, la muestra final utilizada estuvo compuesta por $N=97$ docentes. La media de edad de la muestra era de 40.32 años ($DT=,85$), en un rango de edad de 22 a 58 años. La distribución de la muestra en función del sexo respondía a un 82,47% de mujeres ($n=80$) y un 17,53% de hombres ($n=17$). La media de edad entre las mujeres era de 40,09 ($DT=8,32$) y entre los hombres de 41,41 ($DT=5,11$). En cuanto al nivel impartido un 41,24% ($n=40$) eran docentes de educación infantil de los cuales un 90% eran mujeres ($n=36$) mientras que un 10% hombres ($n=4$). Con respecto a educación primaria había un 44,33% ($n=43$) de los

cuales el 76,74% mujeres ($n=33$) y el 23,26% hombres ($n=10$). Por último los docentes de educación secundaria lo conformaban un 14,43% ($n=14$) de la muestra total, siendo el 78,57% de éstos mujeres ($n=11$) y un 21,43% hombres ($n=3$).

La muestra estuvo compuesta por docentes procedentes de diferentes provincias de la comunidad autónoma de Andalucía siendo un 77,32% de Almería ($n=75$); un 8,25% de Sevilla ($n=8$); un 7,22% de Málaga ($n=7$); un 2,06% de Cádiz ($n=2$); un 3,09% de Jaén ($n=3$); y por último un 2,06% procedente de Córdoba ($n=2$).

En cuanto al tipo de centro un 94,85% de la muestra impartía docencia en centros públicos ($n=92$) y un 5,15% en privados concertados ($n=5$). Con respecto a su situación administrativa un 52,58% eran funcionarios ($n=51$), el 17,53% corresponde a funcionarios en prácticas ($n=17$), el 25,77% interinos ($n=25$) y por último el 4,12% contratados ($n=3$). La media de experiencia docente era de 12,07 años ($DT=8.52$) en un rango de 0 a 35 años. En referencia al número de alumnos por clase, la mayor parte de los docentes (17,53%) tenían clases formadas por 25 alumnos.

Por otro lado, haciendo referencia al estado civil, un 24,74 % eran solteros ($n=24$); un 50,52% casados ($n=49$); el porcentaje de sujetos que vivían en pareja era un 18,56% ($n=18$), un 4,12% separados ($n=4$) y por último un 2,06% viudos ($n=2$). De la totalidad de la muestra un 60,82% con hijos ($n=59$) y un 39,18% ($n=38$) no tenían hijos. De aquellos docentes con hijos el 18,56% ($n=18$) tenía un hijo, el 37,11% ($n=36$) dos, y el 5,15% ($n=5$) tres o más.

4.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para la evaluación de las diferentes dimensiones estudiadas se especifican a continuación:

Para recoger información acerca de la muestra se realizó un cuestionario *ad hoc*. Este cuestionario está compuesto por 17 ítems, a través de los cuales se recoge información de tipo sociodemográfico como es edad, estado civil, datos relacionados con el centro donde imparten docencia, tiempo de servicio, situación administrativa y otros datos de interés.

Para la evaluación de la inteligencia emocional se ha utilizado el instrumento *Trait Meta Mood Scale 24* (TMMS-24; Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004). Este instrumento es la adaptación española del TMMS-48 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai (1995). La escala original está compuesta por 48 ítems, mientras que esta adaptación española es más reducida y está constituida por 24 ítems que siguen una escala Likert de 5 puntos que va desde 1= Nada de acuerdo a 5= totalmente de acuerdo. Estos 24 ítems a su vez están divididos en tres subescalas, por tanto los ítems comprendidos entre el 1 y el 8 conforman la subescala de Atención Emocional, del 9 al 16 constituyen la escala de Claridad Emocional y por último del 17 al 24 hacen referencia a la dimensión de la inteligencia emocional denominada Reparación Emocional. Con respecto a las características psicométricas, los índices de consistencia interna de esta escala validada, Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004), demostraron que son adecuados, siendo el alfa de Cronbach para la subescala de atención emocional $\alpha=,84$; para la claridad emocional $\alpha=,82$; y para la reparación emocional $\alpha=,81$. En el presente estudio se ha obtenido un alfa de Cronbach de $\alpha=,89$ para el factor atención emocional; $\alpha=,93$ para la claridad emocional y por último $\alpha=,90$ para la reparación emocional.

En cuanto a la variable del síndrome Burnout, esta fue evaluada mediante el *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Seisdedos, 1997). Este instrumento es la adaptación española del MBI de Maslach y Jackson, (1986). Esta adaptación de Seisdedos (1997) está compuesta por 22 ítems que se responden siguiendo una escala tipo Likert de 6 puntos que va desde 0= Nunca a 6= Todos los días, este instrumento pretende medir la frecuencia e intensidad con la que el sujeto sufre el síndrome. Estos 22 ítems están distribuidos a su vez en tres subescalas, por tanto, los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14,16, 20, conforman la dimensión de agotamiento emocional, la despersonalización está formada por los ítems 5, 10, 11, 15, 22 y por último la realización personal que está compuesta por los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21. Con respecto a las características psicométricas, los valores alfa de Cronbach para la fiabilidad de las subescalas originales (Maslach y Jackson, 1982) son $\alpha=,90$ para la dimensión de agotamiento emocional; $\alpha=,79$, para la despersonalización, y por ultimo $\alpha=,71$ para la realización personal. En el presente estudio se ha obtenido un alfa de Cronbach de $\alpha=,89$ para el factor cansancio

emocional; $\alpha=,70$ para la despersonalización y por último $\alpha=,87$ para la realización personal.

4.3. Procedimientos

El presente trabajo de investigación es un estudio observacional descriptivo de corte trasversal dirigido a una muestra de docentes andaluces.

Con respecto a la forma en que se han operativizado las variables dependientes e independientes en el presente estudio, las variables independientes son las sociodemográficas mientras que las dependientes son las dimensiones tanto de la inteligencia emocional como las del síndrome burnout, con la excepción de que para analizar si existen diferencias entre las dimensiones de la inteligencia emocional y los niveles dentro de las dimensiones del burnout a través de la prueba ANOVA se utilizó como variable dependiente las dimensiones de la atención emocional y como independiente los diferentes niveles dentro de las dimensiones del burnout.

Para la distribución y mayor difusión de los cuestionarios, se creó un cuestionario online a través de Google Form, para de esta forma poder acceder a un muestreo más amplio de docentes procedentes de las diferentes provincias de la comunidad autónoma de Andalucía. Este cuestionario está estructurado en tres secciones, cada una de ellas hace referencia a los instrumentos descritos con anterioridad. Por tanto, la primera parte hace referencia al cuestionario *ad hoc*, la segunda al MBI y la tercera al TMMS-24. Cada una de estas escalas se encuentra previamente presentada junto con una breve explicación para su cumplimentación. En todo momento se garantizó el anonimato y la protección de datos de los participantes, así como la voluntariedad para participar en dicha investigación. En un primer momento se contaba con 99 cuestionarios debidamente cumplimentados, de los cuales se descartaron dos puesto que eran docentes procedentes de otras comunidades autónomas. Por último, la codificación y el análisis de los datos recogidos se llevaron a cabo mediante el programa PSPP.

4.4. Análisis de datos

En un primer momento se llevó a cabo un análisis de los principales descriptivos de la muestra mediante el programa estadístico PSPP. Para ello se analizó mediante un análisis descriptivo, la media y el rango de edad de los participantes, además de la media de edad entre los hombres por un lado y las mujeres por otro, mediante un análisis de comparación de medias, donde la variable dependiente era la edad y la variable independiente el sexo. Además se calculó la media con respecto a la experiencia docente y la moda en cuanto al número de alumnos por clase y el número de hijos. Por otro lado, se calculó mediante un análisis de frecuencia el sexo, el nivel impartido, las provincias de las que proceden, el tipo de centro en el que se trabaja y la situación administrativa en la que se encuentra. También se ha realizado la prueba Chi cuadrado para ver de cada nivel impartido cuantos de los sujetos son hombre y cuantas mujeres.

En cuanto al análisis de la fiabilidad de los instrumentos utilizados, se llevó a cabo mediante una estadística de fiabilidad el Alfa de Cronbach.

Para dar respuesta al principal objetivo de este estudio “*Analizar los niveles de burnout en una muestra de docentes andaluces, así como establecer su relación con la inteligencia emocional.*”, se realizó en primer lugar un análisis descriptivo de las dimensiones del burnout y las subescalas de la IE obteniéndose de esta forma la media en cada una de ellas para la totalidad de la muestra. Se utilizó la prueba Chi cuadrado para identificar las diferencias según el sexo en los diferentes factores dentro de las dimensiones del burnout. Se analizó mediante la correlación de Pearson las correlaciones existentes entre las distintas variables de estudio (agotamiento emocional, despersonalización, realización personal, atención emocional, claridad emocional y reparación emocional). Por último, se realizó un análisis estadístico de frecuencias para distribuir la muestra en función de los niveles en los factores de burnout. En cuanto a los objetivos específicos, para comprobar si existen diferencias significativas en el burnout y la inteligencia emocional entre hombres y mujeres, se realizó una Prueba *t* para muestras independientes, que nos arroja una comparación de las medias obtenidas de las variables dependientes en función del sexo. Para estudiar las correlaciones existentes entre la edad, el número de hijos, la experiencia docente y la ratio de las

aulas con las diversas dimensiones tanto del burnout como de la inteligencia emocional se ha usado la correlación de Pearson. Además, para analizar la relación entre las diferentes dimensiones del burnout y la inteligencia emocional con factores como el estado civil, la situación administrativa y el nivel impartido se han utilizado pruebas ANOVA de un factor. Esta misma prueba se ha utilizado también para analizar si existen diferencias significativas entre las diferentes subsescalas de la inteligencia emocional y el grado en que los docentes están ‘quemados’ en su trabajo. Se han analizado las relaciones entre otras variables y las dimensiones del burnout y subsescalas de la inteligencia emocional tales como hijos, localidad donde se imparte docencia, tipo de centro, forma de desplazarse al centro, la pertenencia a grupos de trabajo o compaginar el trabajo con otros estudios a través de la prueba *t* de Student. Finalmente, se utilizó la prueba ANOVA para saber si existen diferencias estadísticamente significativas entre variables como llevarse trabajo a casa, practicar deporte y funciones desempeñadas en el centro con las variables objeto del presente estudio.

5. RESULTADOS

En un primer momento se comprobó la distribución de la muestra por sexo en función del nivel educativo donde se imparte docencia.

En la tabla 1, podemos observar cómo tanto en educación infantil, primaria, como en secundaria, el porcentaje de mujeres que formaban la muestra era mayor que el de hombres. No obstante, las diferencias entre el número de sujetos de cada grupo no era significativo ($\chi^2=2,69$; $p=,260$).

Tabla 1. Sexo y Nivel Impartido

	Sexo		χ^2	<i>p</i>
	Mujer	Hombre		
Nivel impartido	Educación Infantil	90%		
	Educación Primaria	76,74%	23,26%	2,69
	Educación Secundaria	78,57%	21,43%	,260

La tabla 2 nos ofrece información general acerca del burnout y de la inteligencia emocional de la muestra. En cuanto a las dimensiones de burnout podemos observar que la muestra presentaba una mayor realización personal ($M=42,02$; $DT=6,17$) seguido del cansancio emocional ($M=22,60$; $DT=12,12$) y la despersonalización ($M=3,71$; $DT=5,16$). En las subsescalas de la inteligencia emocional, la muestra mostraba una

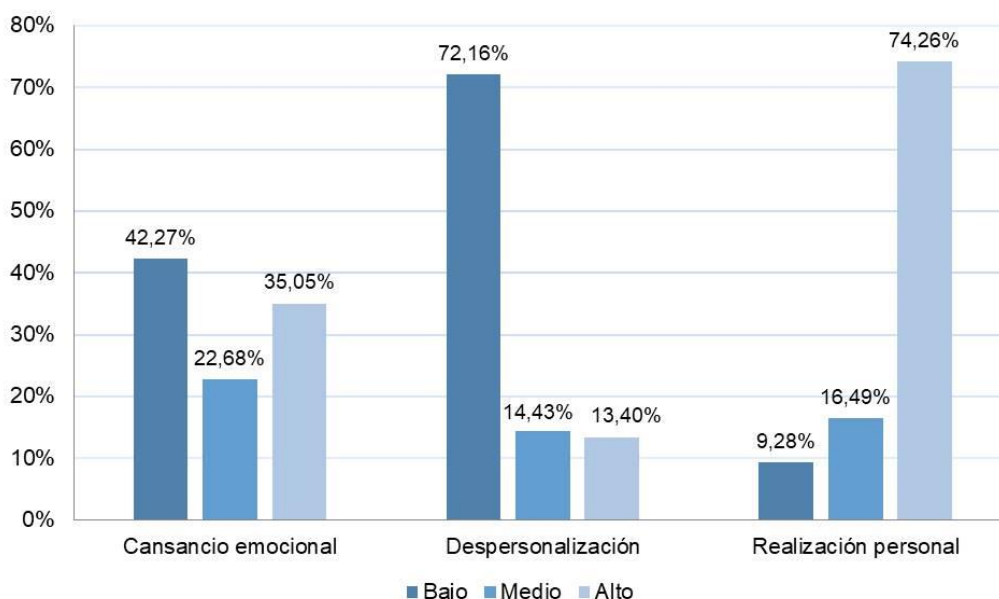
mayor claridad emocional ($M=31,18$; $DT=6,65$), seguida de la reparación emocional ($M=30,71$; $DT=6,14$) y por último atención emocional ($M=29,36$; $DT=6,24$).

Tabla 2. Burnout e Inteligencia Emocional. Descriptivos

		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
MBI	Cansancio Emocional	97	22,60	12,12
	Despersonalización	97	3,71	5,16
	Realización Personal	97	42,02	6,17
TMMS -24	Atención Emocional	97	29,36	6,24
	Claridad Emocional	97	31,18	6,65
	Reparación Emocional	97	30,71	6,14

En la gráfica 1, donde se recoge la distribución de la muestra en función de los niveles en los factores de burnout podemos observar que en la dimensión cansancio emocional el 35,05% ($n=34$) presentaba niveles altos, un 22,68% ($n=22$) niveles medios y por último un porcentaje mayor de la muestra, concretamente un 42,27% ($n=41$) se mostraban menos cansados emocionalmente. En cuanto a la dimensión despersonalización podemos ver que un 13,40% ($n=13$) mostraba una alta actitud cínica y de desapego hacia su trabajo seguida de aquellos que presentaban niveles medios 14,43% ($n=14$), mientras que una gran parte de la muestra obtuvo niveles bajos en esta dimensión del síndrome, concretamente un 72,16% ($n=70$). En el caso de la realización personal, el 9,28% ($n=9$) presentaba niveles bajos, seguidos de aquellos con niveles medios 16,49% ($n=16$), y por último la mayor parte de la muestra, un 74,26% ($n=72$), manifestaba niveles altos en realización personal.

Gráfica 1. Distribución de los docentes en función de los niveles en los factores de burnout



A continuación en la tabla 3, podemos observar la distribución de la muestra en función del sexo y los niveles en los diferentes factores del burnout.

Tabla 3. Sexo y Niveles dentro de las dimensiones del burnout

		Sexo		χ^2	p
		Mujer	Hombre		
Cansancio Emocional	Bajo	75,61%	24,39%	3,90	,142
	Medio	95,45%	4,55%		
	Alto	82,35%	17,65%		
Despersonalización	Bajo	84,29%	15,71%	1,84	,399
	Medio	85,71%	14,29%		
	Alto	69,23%	30,77%		
Realización personal	Bajo	77,78%	22,22%	,43	.806
	Medio	87,50%	12,50%		
	Alto	81,94%	18,06%		

Como podemos ver en la tabla 3, las diferencias entre los grupos no fueron estadísticamente significativas, siendo los resultados obtenidos para cansancio emocional ($\chi^2=3,90$; $p=,142$), despersonalización ($\chi^2=1,84$; $p=,399$) y por último realización personal ($\chi^2=,43$; $p=,806$).

En cuanto a la correlación existente entre las variables de burnout con las de inteligencia emocional, podemos observarlas en la tabla 4.

Tabla 4. Matriz de correlación entre las variables de la Inteligencia emocional y las del Burnout

	Claridad Emocional	Reparación Emocional	Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Atención Emocional	,49***	,19	,03	-,19	,24*
Claridad Emocional		,58***	-,35***	-,35***	,47***
Reparación Emocional			-,29**	-,31**	,45***
Cansancio Emocional				,49***	-,53***
Despersonalización					-,48***

* $p<,05$; ** $p<,01$; *** $p<,001$

Esta tabla revela que la dimensión de cansancio emocional de burnout se correlacionaba negativamente con la claridad emocional ($r=-,35$; $p<,001$), lo mismo sucedía al correlacionar esta variable con la reparación emocional ($r=-,29$; $p<,01$), lo que significaba que a mayor cansancio emocional menor claridad y reparación emocional y viceversa, a pesar de la existencia de estas correlaciones negativas cabe señalar que ambas eran bajas. Por otro lado, no existía correlación entre el cansancio y la atención emocional ($r=,03$; $p=,795$). En relación a la variable despersonalización

podemos observar que tampoco existía correlación con respecto a la atención emocional ($r=-,19$; $p=,060$) pero sin embargo, si se correlacionaba negativamente con el resto de variables de la inteligencia emocional, concretamente con la claridad emocional ($r=-,35$; $p<,001$), y con la reparación emocional ($r=-,31$; $p<,01$), por tanto como sucedía con el cansancio emocional, a mayor despersonalización menor claridad y reparación emocional y viceversa, al igual que anteriormente a pesar de existir correlaciones negativas, ambas eran bajas. Por último, si nos fijamos en la variable de realización personal del burnout podemos ver como ésta se correlacionaba positivamente tanto con la claridad emocional ($r=,47$; $p<,001$), como con la reparación emocional ($r=,47$; $p<,001$), siendo ambas correlaciones moderadas y también con la atención emocional ($r=,24$; $p<,05$), aunque esta correlación era baja. Esto significaba, que a mayor realización personal, mayor atención, claridad y reparación emocional y viceversa.

Por otro lado, en cuanto a las correlaciones entre las dimensiones del burnout, podemos observar en la tabla que el cansancio emocional se correlacionaba positivamente con la despersonalización ($r=,49$; $p<,001$). Por tanto, a mayor cansancio emocional mayor despersonalización y viceversa. Sin embargo, la dimensión realización personal se correlacionaba negativamente tanto con cansancio emocional ($r=-,53$; $p<,001$), como con despersonalización ($r=-,48$; $p<,001$). Por tanto, a mayor realización personal menor cansancio emocional y despersonalización o viceversa. Cabe señalar que las correlaciones existentes entre las dimensiones del burnout eran todas moderadas. Por último, en relación a las correlaciones entre las subescalas de la inteligencia emocional podemos observar que existía una correlación positiva entre la claridad y la atención emocional ($r=,49$; $p<,001$) siendo esta correlación moderada. Al igual que ocurría entre la claridad y la reparación emocional ($r=,58$; $p<,001$), siendo en este caso una correlación también moderada. Lo que significaba que a mayor claridad emocional mayor atención y reparación emocional y viceversa. No obstante, no existía correlación entre la atención y reparación emocional ($r=,19$; $p=,066$).

En las tablas 5, 6 y 7 se recogen los datos obtenidos al analizar la existencia de relaciones entre las subescalas de la inteligencia emocional y los diferentes niveles de las dimensiones del burnout.

Tabla 5. Inteligencia emocional. Descriptivos y prueba ANOVA según cansancio emocional

Escala de IE (TMMS-24)	Cansancio Emocional	N	M	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Atención Emocional	Bajo(g1)	41	28,59	5,56	1,00	,373	g1-g2 g2-g3 g1-g3
	Medio(g2)	22	30,91	6,54			
	Alto(g3)	34	29,29	6,79			
Claridad Emocional	Bajo(g1)	41	33,63	5,36	5,42	,006	g1-g2 g2-g3 * g1-g3
	Medio(g2)	22	29,91	6,68			
	Alto(g3)	34	29,03	7,23			
Reparación Emocional	Bajo(g1)	41	32,44	6,39	2,93	,058	g1-g2 g2-g3 g1-g3
	Medio(g2)	22	29,55	5,32			
	Alto(g3)	34	29,38	5,99			

* $p < ,01$

La tabla 5, nos muestra la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre claridad emocional ($F_{(2,97)}=5,42$, $p < ,01$) y los diferentes niveles de cansancio emocional, concretamente se encontraron diferencias significativas entre el grupo con cansancio emocional medio ($M=29,91$; $DT=6,68$) y los que presentaban un cansancio emocional alto ($M=29,03$; $DT=7,23$), siendo estos últimos quienes mostraban menor claridad emocional. Sin embargo, no se hallaron diferencias en función de los niveles de cansancio emocional en las subescalas de la IE reparación emocional ($F_{(2,97)}=2,93$; $p=,058$) y atención emocional ($F_{(2,97)}=1,00$; $p=,373$).

Tabla 6. Inteligencia emocional. Descriptivos y prueba ANOVA según despersonalización

Escala de IE (TMMS-24)	Despersonalización	N	M	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Atención Emocional	Bajo(g1)	70	29,87	5,72	2,03	,137	g1-g2 g2-g3 g1-g3
	Medio(g2)	14	29,79	5,71			
	Alto(g3)	13	26,15	8,67			
Claridad Emocional	Bajo(g1)	70	31,86	6,08	4,32	,016	g1-g2 g2-g3 * g1-g3 *
	Medio(g2)	14	32,29	4,71			
	Alto(g3)	13	26,31	9,36			
Reparación Emocional	Bajo(g1)	70	31,43	6,01	2,97	,056	g1-g2 g2-g3 g1-g3
	Medio(g2)	14	30,57	4,03			
	Alto(g3)	13	27,00	7,64			

* $p < ,05$

En la tabla 6, podemos observar que se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre claridad emocional ($F_{(2,97)}=4,32$, $p < ,05$) y los diferentes niveles de despersonalización, concretamente entre el grupo con despersonalización alta ($M=26,31$; $DT=9,36$) y los que presentaban una despersonalización media ($M=32,29$; $DT=4,71$) o baja ($M=31,86$; $DT=6,08$) siendo aquellos con despersonalización alta quienes mostraban menor claridad emocional. Sin embargo, no se hallaron diferencias en función de los niveles de despersonalización en las subescalas de la IE reparación emocional ($F_{(2,97)}=2,97$; $p=,056$) y atención emocional ($F_{(2,97)}=2,03$; $p=,137$).

Tabla 7. Inteligencia emocional. Descriptivos y prueba ANOVA según realización personal

Escala de IE (TMMS-24)	Realización Personal	N	M	DT	ANOVA		Diferencia de medias
					F	Sig.	
Atención Emocional	Bajo(g1)	9	26,89	9,36	1,62	,204	g1-g2 g2-g3 g1-g3
	Medio(g2)	16	27,81	5,11			
	Alto(g3)	72	30,01	5,95			
Claridad Emocional	Bajo(g1)	9	26,56	10,42	6,13	,003	g1-g2 g2-g3 * g1-g3 *
	Medio(g2)	16	27,87	4,83			
	Alto(g3)	72	32,49	5,98			
Reparación Emocional	Bajo(g1)	9	24,89	8,42	6,91	,002	g1-g2 g2-g3 g1-g3 *
	Medio(g2)	16	28,75	4,02			
	Alto(g3)	72	31,88	5,75			

* $p < ,01$

Finalmente, los datos recogidos en la tabla 7, nos muestran que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en atención emocional ($F_{(2,97)}=1,62$; $p=,204$) entre los sujetos que presentaban bajas, medias o altas puntuaciones de realización personal. No obstante, si se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre claridad emocional ($F_{(2,97)}=6,13$, $p < ,01$) y los diferentes niveles de realización personal, concretamente entre el grupo con realización personal alta ($M=32,49$; $DT=5,98$) y media ($M=27,87$; $DT=4,83$) o baja ($M=26,56$; $DT=10,42$) siendo aquellos individuos con puntuaciones altas en esta dimensión quienes presentaban mayor claridad emocional que sus compañeros con media y baja realización personal. Así mismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre reparación emocional ($F_{(2,97)}=6,91$; $p < ,01$) y los diferentes niveles de realización personal, concretamente entre el grupo con realización personal alta ($M=31,88$; $DT=5,75$) y baja ($M=24,89$; $DT=8,42$), siendo estos últimos quienes presentaban una menor reparación emocional.

A continuación, en las siguientes tablas se recogen los datos obtenidos al analizar la relación existente entre características sociodemográficas y laborales de los docentes y los factores del burnout y de la IE.

Tabla 8. Matriz de correlación entre las variables del Burnout y aspectos sociodemográficos; edad, número de hijos, experiencia docente y número de alumnos por clase

	Cansancio Emocional	Despersonalización	Realización Personal
Edad	,15	,05	-,11
Nº de Hijos	,01	-,15	,09
Experiencia docente	,09	,12	-,10
Ratio	,20*	,26**	-,20

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Como podemos observar en la tabla 8, se obtuvo que no existe correlación entre la dimensión de burnout cansancio emocional con la edad ($r=,15$; $p=,153$), el número de hijos ($r=,01$; $p=,956$) y los años de experiencia en la docencia ($r=,09$; $p=,392$). No obstante, los datos obtenidos mostraron la existencia de una correlación positiva entre el número de alumnos en clase y el cansancio emocional ($r=,20$; $p<,05$), lo mismo sucedió al correlacionar la ratio con la despersonalización ($r=,26$; $p<,01$), siendo ambas correlaciones bajas. Por tanto, cuantos más elevada sea la ratio del aula mayor será el cansancio emocional y la despersonalización sufrida por el docente y viceversa. En cuanto a la despersonalización, no se obtuvo correlación entre esta dimensión y la edad ($r=,05$; $p=,622$), el número de hijos ($r=-,15$; $p=,136$) y la experiencia docente ($r=,12$; $p=,227$). Por último, tampoco existieron correlaciones entre la dimensión realización personal y la edad ($r=-,11$; $p=,277$), el número de hijos ($r=,09$; $p=,364$), los años de experiencia en la docencia ($r=-,10$; $p=,336$) y el número de alumnos por clase ($r=-,20$; $p=,054$).

Tabla 9. Matriz de correlación entre las variables de la Inteligencia Emocional y aspectos sociodemográficos como la edad, número de hijos, experiencia docente y número de alumnos por clase

	Atención Emocional	Claridad Emocional	Reparación Emocional
Edad	-,20*	,01	-,04
Nº de Hijos	-,07	,02	,08
Experiencia docente	-,22*	-,04	-,12
Ratio	-,05	-,08	-,05

* $p<,05$

Si observamos los resultados recogidos en la tabla 9 podemos ver como no se encontraron correlaciones entre las variables claridad y reparación emocional y las variables sociodemográficas estudiadas. A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron al correlacionar la subescala de claridad emocional con edad ($r=,01$; $p=,914$), número de hijos ($r=,02$; $p=,875$) experiencia docente ($r=-,04$; $p=,685$) y número de alumnos por clase ($r=-,08$; $p=,431$). Lo mismo sucedió al correlacionar la subescala de reparación emocional con la edad ($r=-,04$; $p=,724$), número de hijos ($r=,08$; $p=,457$) experiencia docente ($r=-,12$; $p=,245$), y número de alumnos por clase ($r=-,05$; $p=,654$).

En cuanto a la subescala atención emocional, los datos recogidos mostraron la existencia de una correlación negativa con la edad ($r=-,20$; $p<,05$) y con los años de experiencia ($r=-,22$; $p<,05$) por tanto, a mayor edad y experiencia docente menor atención emocional y viceversa, a pesar de la existencia de una correlación negativa

entre edad y atención emocional, esta relación era baja, así como la relación entre experiencia docente y atención emocional que también era baja. Por otro lado, no se obtuvo correlación entre atención emocional y las variables número de hijos ($r=-,07$; $p=,487$), y número de alumnos en clase ($r=-,05$; $p=,637$).

Tabla 10. Burnout e Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según el sexo (Mujer/ Hombre)

		Sexo						t	p
		Mujer			Hombre				
		N	M	DT	N	M	DT		
MBI	Cansancio Emocional	80	22,69	11,54	17	22,18	14,97	,13	,896
	Despersonalización	80	3,30	4,71	17	5,65	6,73	-1,37	,187
	Realización Personal	80	42,26	5,30	17	40,88	9,36	,59	,564
TMMS -24	Atención Emocional	80	29,29	5,93	17	29,71	7,71	-,25	,803
	Claridad Emocional	80	31,21	6,13	17	31,00	8,96	,12	,906
	Reparación Emocional	80	30,73	5,85	17	30,65	7,58	,05	,962

En la tabla 10 podemos ver que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en cansancio emocional ($t=,13$; $p=,896$), tampoco en despersonalización ($t=-1,37$; $p=,187$) ni en realización personal ($t=,59$; $p=,564$). Sin embargo, se podría indicar que en realización personal, las mujeres ($M=42,26$; $DT=5,30$) presentaban puntuaciones superiores a los hombres ($M=40,88$; $DT=9,36$). No obstante, en la dimensión de despersonalización, son los hombres ($M=5,65$; $DT=6,73$) quienes presentaban puntuaciones más altas que las mujeres ($M=3,30$; $DT=4,71$). En cuanto a la IE de forma general, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en las diferentes subescalas de la inteligencia emocional, siendo los resultados para la atención emocional ($t=-,25$; $p=,803$), claridad emocional ($t=,12$; $p=,906$) y en reparación emocional ($t=,05$; $p=,962$).

Tabla 11. Burnout e Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según los Hijos (Si/ No)

		Hijos						t	p
		Si			No				
		N	M	DT	N	M	DT		
MBI	Cansancio Emocional	59	22,17	11,92	38	23,26	12,56	-,43	,667
	Despersonalización	59	2,92	4,37	38	4,95	6,04	-1,79	,078
	Realización Personal	59	42,63	4,96	38	41,08	7,66	1,11	,273
TMMS -24	Atención Emocional	59	29,15	6,27	38	29,68	6,25	-,41	,684
	Claridad Emocional	59	31,71	5,98	38	30,34	7,59	,99	,325
	Reparación Emocional	59	31,51	5,37	38	29,47	7,07	1,51	,135

Tal y como se observa en la tabla 11 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cansancio emocional ($t=-,43$; $p=,667$) entre aquellos

docentes con y sin hijos. Lo mismo sucedió con las dimensiones de despersonalización ($t=-1,79$; $p=,078$) y realización personal ($t=1,11$; $p=,273$). Sin embargo, se podría indicar que en cansancio emocional aquellos docentes sin hijos ($M=23,26$; $DT=12,56$) presentaban puntuaciones superiores en relación a aquellos con hijos ($M=22,17$; $DT=11,92$), lo mismo sucedió en despersonalización, donde los sin hijos obtuvieron también una media superior ($M=4,95$; $DT=6,04$) que los que sí tenían ($M=2,92$; $DT=4,37$). No obstante, en la dimensión de realización personal, son los sin hijos ($M=41,08$; $DT=7,66$) quienes presentaron puntuaciones más bajas que los que sí tenían ($M=42,63$; $DT=4,96$).

En cuanto a la IE, se puede ver que tampoco existieron diferencias estadísticamente significativas en atención emocional ($t=-,41$; $p=,684$) entre aquellos docentes con hijos y sin hijos. Lo mismo sucedió con la claridad ($t=,99$; $p=,325$) y reparación emocional ($t=1,51$; $p=,135$). En este caso, podemos indicar que aquellos docentes con hijos ($M=31,71$; $DT=5,98$) presentaban puntuaciones más altas en claridad emocional que los sin hijos ($M=30,34$; $DT=7,59$). Lo mismo sucedió con la reparación emocional donde los que tenían hijos ($M=31,51$; $DT=5,37$) obtuvieron mayores puntuaciones que los que no ($M=29,47$; $DT=7,07$).

Tabla 12. Burnout e IE. Descriptivos y prueba t según Localidad donde trabaja (Capital/ Provincia)

		Localidad						t	p
		Capital			Provincia				
		N	M	DT	N	M	DT		
MBI	Cansancio Emocional	45	22,67	12,61	52	22,54	11,80	,05	,959
	Despersonalización	45	4,07	5,51	52	3,40	4,86	,63	,531
	Realización Personal	45	40,84	7,42	52	43,04	4,67	-1,71	,091
TMMS-24	Atención Emocional	45	28,98	7,04	52	29,69	5,50	-,56	,576
	Claridad Emocional	45	30,76	7,86	52	31,54	5,45	-,58	,566
	Reparación Emocional	45	31,36	6,58	52	30,15	5,74	,96	,339

Siguiendo los datos recogidos en la tabla 12 no existieron diferencias estadísticamente significativas en cansancio emocional ($t=,05$; $p=,959$) entre aquellos docentes que impartían docencia en las capitales y aquellos que lo hacían en pueblos de la provincia. Lo mismo sucedió con la dimensión del burnout despersonalización ($t=,63$; $p=,531$) y realización personal ($t= -1,71$; $p=,091$). No obstante, podemos indicar que aquellos docentes que ejercían en la capital ($M=40,84$; $DT=7,42$) presentaban puntuaciones más bajas en realización personal que aquellos que lo hacían en la provincia ($M=43,04$; $DT=4,67$). Con respecto a la IE, tampoco se obtuvieron

diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las subescalas de inteligencia emocional, siendo los resultado para la atención emocional ($t=-,56$; $p=,576$), claridad emocional ($t=-,58$; $p=,566$) y por último en reparación emocional ($t=,96$; $p=,339$).

Tabla 13. Burnout e IE. Descriptivos y prueba t según pertenezcan a equipos de trabajo (Si/ No)

		Equipos de trabajo						t	p
		Si			No				
		N	M	DT	N	M	DT		
MBI	Cansancio Emocional	45	22,64	13,19	52	22,56	11,25	,03	,972
	Despersonalización	45	3,87	4,40	52	3,58	5,77	,27	,784
	Realización Personal	45	42,36	5,61	52	41,73	6,65	,50	,621
TMMS ₋₂₄	Atención Emocional	45	29,31	6,44	52	29,40	6,12	-,07	,942
	Claridad Emocional	45	31,16	6,30	52	31,19	7,00	-,03	,979
	Reparación Emocional	45	30,84	5,54	52	30,06	6,67	,20	,844

De forma general, tal y como se observa en la tabla 13 no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que formaban parte de equipos de trabajo y aquellos que no lo hacían en las diferentes dimensiones del burnout, siendo los resultados obtenidos para el cansancio emocional ($t=,03$; $p=,972$), en despersonalización ($t=,27$; $p=,784$) y en realización personal ($t=,50$; $p=,621$). Sin embargo, si observamos los datos recogidos, aquellos docentes que formaban parte de equipos de trabajos se sentían más realizados personalmente ($M=42,36$; $DT=5,61$) que aquellos que no ($M=41,73$; $DT=6,65$).

Al igual que con las dimensiones del burnout, los datos recogidos nos indican que tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las diferentes subescalas de la inteligencia emocional, siendo los resultados obtenidos en atención emocional ($t=-,07$; $p=,942$), en claridad emocional ($t=-,03$; $p=,979$) y en reparación emocional ($t=,20$; $p=,844$).

Tabla 14. Burnout e IE. Descriptivos y prueba t según si compaginan el trabajo con estudios (Si/ No)

		Estudios						t	p
		Si			No				
		N	M	DT	N	M	DT		
MBI	Cansancio Emocional	28	21,11	10,81	69	23,20	12,64	-,77	,443
	Despersonalización	28	3,61	3,99	69	3,75	5,58	-,13	,900
	Realización Personal	28	43,21	5,34	69	41,54	6,44	1,22	,226
TMMS ₋₂₄	Atención Emocional	28	29,96	4,97	69	29,12	6,70	,61	,547
	Claridad Emocional	28	31,25	6,54	69	31,14	6,75	,07	,944
	Reparación Emocional	28	30,75	5,76	69	30,70	6,33	,04	,969

La tabla 14 nos muestra que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que compaginaban el trabajo con otros estudios y

aquellos que no lo hacían en las diferentes dimensiones del burnout, siendo los resultados para el cansancio emocional ($t=-,77$; $p=,443$), en despersonalización ($t=-,13$; $p=,900$) y en realización personal ($t=1,22$; $p=,226$). Aunque no fue significativa la diferencia de medias, podemos observar que los docentes que realizaban algún estudio paralelamente al trabajo ($M=43,21$; $DT=5,34$) se mostraban más realizados que aquellos que no lo hacían ($M=41,54$; $DT=6,44$) y estos últimos estaban más cansados emocionalmente ($M=23,20$; $DT=12,64$) que los que seguían formándose ($M=21,11$; $DT=10,81$).

Tampoco existieron diferencias estadísticamente significativas en las diferentes subescalas de la inteligencia emocional. Siendo los resultados en atención emocional ($t=,61$; $p=,547$), en claridad emocional ($t=,07$; $p=,944$) y por último en reparación emocional ($t=,04$; $p=,969$).

Tabla 15. Burnout e IE. Descriptivos y prueba ANOVA según Estado civil

		Estado civil	N	M	DT	ANOVA	
						F	Sig.
MBI	Cansancio Emocional	Soltero (g1)	24	24,00	14,01	0,31	,868
		Casado (g2)	49	21,76	11,90		
		P. hecho/en relación(g3)	18	24,00	12,01		
		Div/Sep (g4)	4	21,00	6,98		
		Viudo (g5)	2	17,00	2,83		
	Despersonalización	Soltero (g1)	24	6,08	7,10	2,29	,065
		Casado (g2)	49	2,51	3,55		
		P. hecho/en relación(g3)	18	4,22	4,92		
		Div/Sep (g4)	4	3,50	7,00		
		Viudo (g5)	2	,50	,71		
	Realización Personal	Soltero (g1)	24	40,12	9,09	1,16	,335
		Casado (g2)	49	42,88	4,49		
		P. hecho/en relación(g3)	18	41,83	5,19		
		Div/Sep (g4)	4	41,25	6,99		
		Viudo (g5)	2	47,00	1,41		
TMMS -24	Atención Emocional	Soltero (g1)	24	28,04	6,44	1,35	,258
		Casado (g2)	49	28,98	6,76		
		P. hecho/en relación(g3)	18	31,50	4,00		
		Div/Sep (g4)	4	29,25	5,91		
		Viudo (g5)	2	35,50	2,12		
	Claridad Emocional	Soltero (g1)	24	29,54	7,92	,73	,577
		Casado (g2)	49	31,65	6,72		
		P. hecho/en relación(g3)	18	31,11	5,42		
		Div/Sep (g4)	4	34,75	1,89		
		Viudo (g5)	2	32,50	,71		
	Reparación Emocional	Soltero (g1)	24	29,67	7,86	,52	,723
		Casado (g2)	49	31,35	5,80		
		P. hecho/en relación(g3)	18	29,83	4,94		
		Div/Sep (g4)	4	31,75	3,30		
		Viudo (g5)	2	33,50	7,78		

Tal y como se observa en la tabla 15 no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que estaban casados, solteros, en una relación, separados o viudos en cuanto a cansancio emocional ($F_{(4,97)}=0,31$; $p=,868$), lo mismo

ocurrió en despersonalización ($F_{(4,97)}=2,29$; $p=,065$) y realización personal ($F_{(4,97)}=1,16$; $p=,335$). Al igual que sucedió con las dimensiones del burnout, tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en función del estado civil de los docentes en cuanto a atención emocional ($F_{(4,97)}=1,35$; $p=,258$) claridad emocional ($F_{(4,97)}=,73$; $p=,577$) y reparación emocional ($F_{(4,97)}=,52$; $p=,723$).

Tabla 16. Burnout e IE. Descriptivos y prueba ANOVA según las funciones desempeñadas

	Funciones	N	M	DT	ANOVA		Diferencia de medias	
					F	Sig.		
MBI	Cansancio Emocional	Director(g1)	2	9,00	2,83	2,78	,045	g1-g2 * g2-g3 g3-g4 g1-g3 * g2-g4 g1-g4
		Coordinador(g2)	21	25,38	12,06			
		Tutor(g3)	49	24,24	12,62			
		Sólo Docente(g4)	24	18,00	10,14			
	Despersonalización	Director(g1)	2	3,00	4,24	2,30	,082	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
		Coordinador(g2)	21	3,10	3,73			
		Tutor(g3)	49	4,88	6,16			
		Sólo Docente(g4)	24	1,67	3,10			
	Realización Personal	Director(g1)	2	48,00	,00	1,39	,252	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
		Coordinador(g2)	21	40,19	5,42			
		Tutor(g3)	49	42,27	6,75			
		Sólo Docente(g4)	24	42,75	5,55			
TMMS ₋₂₄	Atención Emocional	Director(g1)	2	25,50	3,54	1,43	,239	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
		Coordinador(g2)	21	31,67	4,45			
		Tutor(g3)	49	29,22	6,48			
		Sólo Docente(g4)	24	28,50	6,51			
	Claridad Emocional	Director(g1)	2	37,00	4,24	,82	,485	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
		Coordinador(g2)	21	31,62	5,43			
		Tutor(g3)	49	30,51	7,80			
		Sólo Docente(g4)	24	32,00	4,86			
	Reparación Emocional	Director(g1)	2	36,50	4,95	1,45	,232	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
		Coordinador(g2)	21	31,38	6,89			
		Tutor(g3)	49	29,65	5,88			
		Sólo Docente(g4)	24	31,88	5,97			

* $p < ,05$

La tabla 16 nos muestra la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que además de su labor como docentes asumían otros cargos como la dirección, jefatura de estudios, coordinación de ciclo, tutoría, etc. en cuanto a despersonalización ($F_{(3,96)}=2,30$; $p=,082$) y realización personal ($F_{(3,96)}=1,39$; $p=,252$). Sin embargo, sí se encontraron diferencias significativas en cansancio emocional ($F_{(3,96)}=2,78$; $p=,045$), concretamente entre el grupo de directores ($M=9,00$; $DT=2,83$) y el de coordinadores ($M=25,38$; $DT=12,06$) y tutores ($M=24,24$; $DT=12,62$), siendo los coordinadores quienes se encuentran más cansados emocionalmente.

Con respecto a las subescalas de IE, podemos observar que sucedió lo mismo que con las dimensiones de burnout, siendo los resultados para atención emocional ($F_{(3,96)}=1,43$; $p=,239$) claridad emocional ($F_{(3,96)}=,82$; $p=,485$) y reparación emocional

($F_{(3,96)}=1,45$; $p=,232$). En el análisis entre los factores de burnout e IE en función de los roles desempeñados, no se incluyó la función de jefe de estudios al contar con un solo sujeto en dicha categoría.

Tabla 17. Burnout e IE. Descriptivos y prueba ANOVA según nivel impartido

	Nivel Impartido	N	M	DT	ANOVA		Diferencia de medias	
					F	Sig.		
MBI	Cansancio Emocional	Educación Infantil(g1)	40	20,95	10,40	1,11	,335	g1-g2 g2-g3 g1-g3
		Educación Primaria(g2)	43	22,86	13,42			
		Ed. Secundaria(g3)	14	26,50	12,31			
	Despersonalización	Educación Infantil(g1)	40	2,65	4,38	1,46	,238	g1-g2 g2-g3 g1-g3
		Educación Primaria(g2)	43	4,44	5,64			
		Ed. Secundaria(g3)	14	4,50	5,50			
	Realización Personal	Educación Infantil(g1)	40	44,13	3,11	4,26	0,017	g1-g2 * g2-g3 g1-g3
		Educación Primaria(g2)	43	40,65	7,63			
		Ed. Secundaria(g3)	14	40,21	6,36			
TMMS -24	Atención Emocional	Educación Infantil(g1)	40	30,38	6,51	1,18	,311	g1-g2 g2-g3 g1-g3
		Educación Primaria(g2)	43	29,00	6,04			
		Ed. Secundaria(g3)	14	27,57	5,93			
	Claridad Emocional	Educación Infantil(g1)	40	32,17	6,94	1,14	,323	g1-g2 g2-g3 g1-g3
		Educación Primaria(g2)	43	30,91	6,66			
		Ed. Secundaria(g3)	14	29,14	5,60			
	Reparación Emocional	Educación Infantil(g1)	40	30,98	6,64	,22	,802	g1-g2 g2-g3 g1-g3
		Educación Primaria(g2)	43	30,79	6,25			
		Ed. Secundaria(g3)	14	29,71	4,32			

* $p < ,05$

Como podemos observar en la tabla 17, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que impartían docencia en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria en cuanto a las dimensiones del burnout, cansancio emocional ($F_{(2,97)}=1,11$; $p=,335$) y despersonalización ($F_{(2,97)}=1,46$; $p=,238$). Sin embargo, si se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre realización personal ($F_{(2,97)}=4,26$; $p < ,05$), y los diferentes niveles educativos, concretamente entre el grupo que impartía en educación infantil ($M=44,13$; $DT=3,11$) y primaria ($M=40,65$; $DT=7,63$), siendo estos últimos quienes presentaban menor realización personal.

En cuanto a las subescalas de la IE, tal y como se observa en la tabla tampoco existieron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a atención emocional ($F_{(2,97)}=1,18$; $p=,311$) claridad emocional ($F_{(2,97)}=1,14$; $p=,323$) y reparación emocional ($F_{(2,97)}=,22$; $p=,802$).

Los datos recogidos en la tabla 18 nos muestran la inexistencia de diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes funcionarios, los funcionarios en prácticas, interinos y aquellos contratados en cuanto a cansancio emocional

($F_{(3,97)}=2,02$; $p=,116$) despersonalización ($F_{(3,97)}=,91$; $p=,437$) y realización personal ($F_{(3,97)}=2,12$; $p=,103$).

En la tabla, podemos comprobar que lo mismo sucedió al relacionar esta variable con las subescalas de la IE, siendo los resultados para atención emocional ($F_{(3,97)}=1,32$; $p=,272$), claridad emocional ($F_{(3,97)}=,49$; $p=,693$) y reparación emocional ($F_{(3,97)}=1,30$; $p=,279$).

Tabla 18. Burnout e IE. Descriptivos y prueba ANOVA según la situación administrativa

	Situación Administrativa	N	M	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
MBI	Cansancio Emocional	Funcionario(g1)	51	25,16	12,90	2,02	,116
		Fun. prácticas(g2)	17	21,00	13,04		
		Interino(g3)	25	19,84	8,91		
		Contratado(g4)	4	14,00	9,87		
	Despersonalización	Funcionario(g1)	51	4,25	5,89	,91	,437
		Fun. prácticas(g2)	17	1,88	3,16		
		Interino(g3)	25	3,76	4,54		
		Contratado(g4)	4	4,25	5,44		
	Realización Personal	Funcionario(g1)	51	40,61	6,98	2,12	,103
		Fun. prácticas(g2)	17	42,76	4,68		
		Interino(g3)	25	44,00	5,02		
		Contratado(g4)	4	44,50	2,65		
TMMS ₋₂₄	Atención Emocional	Funcionario(g1)	51	28,49	6,21	1,32	,272
		Fun. prácticas(g2)	17	29,47	5,84		
		Interino(g3)	25	31,36	5,12		
		Contratado(g4)	4	27,50	12,58		
	Claridad Emocional	Funcionario(g1)	51	30,41	6,90	,49	,693
		Fun. prácticas(g2)	17	31,82	6,75		
		Interino(g3)	25	32,24	6,21		
		Contratado(g4)	4	31,50	7,05		
	Reparación Emocional	Funcionario(g1)	51	29,71	6,24	1,30	,279
		Fun. prácticas(g2)	17	33,00	5,39		
		Interino(g3)	25	31,16	5,88		
		Contratado(g4)	4	31,00	8,91		

Tabla 19. Burnout e Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según el tipo de centro (Público/ Privado-concertado)

		Tipo de centro						t	p
		Público			Privado concertado				
		N	M	DT	N	M	DT		
MBI	Cansancio Emocional	92	22,93	12,18	5	16,40	10,09	1,18	,242
	Despersonalización	92	3,58	5,09	5	6,20	6,42	-1,11	,270
	Realización Personal	92	42,01	6,22	5	42,20	5,63	-,07	,947
TMMS ₋₂₄	Atención Emocional	92	29,47	5,97	5	27,40	10,90	,72	,473
	Claridad Emocional	92	31,15	6,71	5	31,60	6,11	-,15	,884
	Reparación Emocional	92	30,68	6,10	5	31,20	7,73	-,18	,856

Tal y como se observa en la tabla 19 no existieron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que ejercían en centros públicos y aquellos que lo hacían en centros privados concertados en las diferentes dimensiones del burnout, siendo los resultados para el cansancio emocional ($t=1,18$; $p=,242$), despersonalización ($t=-1,11$; $p=,270$) y realización personal ($t=-,07$; $p=,947$). Aunque no fue significativa

la diferencia de medias, podemos observar que los docentes que impartían docencia en centros públicos ($M=22,93$; $DT=12,18$) se mostraban más cansados emocionalmente que aquellos que lo hacían en centros privados concertados ($M=16,40$; $DT=10,09$). Sin embargo, los docentes que ejercían en centros privados-concertados ($M=6,20$; $DT=6,42$) presentaban mayor cinismo hacia el alumnado que aquellos que trabajaban en públicos ($M=3,58$; $DT=5,09$).

Tampoco se hallaron diferencias estadísticamente significativas en las diferentes subescalas de la inteligencia emocional. Siendo los resultados en atención emocional ($t=,72$; $p=,473$), en claridad emocional ($t=-,15$; $p=,884$) y por último en reparación emocional ($t=-,18$; $p=,856$). En este caso, y a pesar de que las diferencias no fueron significativas, los docentes pertenecientes a centros públicos presentaban mayor atención emocional ($M=29,47$; $DT=5,97$) que los de centros privados ($M=27,40$; $DT=10,90$), mientras que estos últimos tenían una mayor capacidad de reparación emocional ($M=31,20$; $DT=7,73$), que los de la escuela pública ($M=30,68$; $DT=6,10$).

Tabla 20. Burnout e IE. Descriptivos y prueba ANOVA según la frecuencia de trabajo en casa

	Llevar trabajo a casa	N	M	DT	ANOVA		
					F	Sig.	
MBI	Cansancio Emocional	No suelo(g1)	11	20,73	12,05	1,50	,219
		Fines de semana(g2)	16	22,19	11,15		
		Varias veces sema.(g3)	42	20,60	11,36		
		Diariamente(g4)	28	26,57	13,40		
	Despersonalización	No suelo(g1)	11	4,09	7,03	,76	,520
		Fines de semana(g2)	16	3,06	3,38		
		Varias veces sema.(g3)	42	3,10	4,45		
		Diariamente(g4)	28	4,86	6,13		
	Realización Personal	No suelo(g1)	11	43,00	4,10	,80	,498
		Fines de semana(g2)	16	41,00	5,91		
		Varias veces sema.(g3)	42	42,88	5,01		
		Diariamente(g4)	28	40,93	8,25		
TMMS -24	Atención Emocional	No suelo(g1)	11	28,45	3,70	1,24	,300
		Fines de semana(g2)	16	29,88	4,99		
		Varias veces sema.(g3)	42	30,50	6,10		
		Diariamente(g4)	28	27,71	7,59		
	Claridad Emocional	No suelo(g1)	11	29,45	5,16	,35	,787
		Fines de semana(g2)	16	30,69	5,06		
		Varias veces sema.(g3)	42	31,67	6,61		
		Diariamente(g4)	28	31,39	8,08		
	Reparación Emocional	No suelo(g1)	11	28,82	5,31	,75	,525
		Fines de semana(g2)	16	30,75	7,08		
		Varias veces sema.(g3)	42	30,38	5,57		
		Diariamente(g4)	28	31,93	6,75		

En la tabla 20 podemos ver que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que no se llevaban trabajo a casa y aquellos que lo hacían fines de semana, varias veces a la semana o diariamente en cuanto a cansancio

emocional ($F_{(3,97)}=1,50$; $p=,219$), despersonalización ($F_{(3,97)}=,76$; $p=,520$) y realización personal ($F_{(3,97)}=,80$; $p=,498$).

Al igual que podemos ver en la tabla tampoco existieron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a atención emocional ($F_{(3,97)}=1,24$; $p=,300$) claridad emocional ($F_{(3,97)}=,35$; $p=,787$) y reparación emocional ($F_{(3,97)}=,75$; $p=,525$).

Tabla 21. Burnout e Inteligencia Emocional. Descriptivos y prueba t según forma de desplazarse al centro (a pie/ en coche)

		Forma de desplazarse						t	p
		A pie			En coche				
		N	M	DT	N	M	DT		
MBI	Cansancio Emocional	10	21,20	14,96	85	23,01	11,83	-,45	,657
	Despersonalización	10	5,90	6,03	85	3,52	5,07	1,38	,171
	Realización Personal	10	39,80	7,15	85	42,22	6,10	-1,17	,246
TMM s -24	Atención Emocional	10	31,90	5,11	85	29,04	6,37	1,37	,174
	Claridad Emocional	10	30,40	5,36	85	31,14	6,84	-,33	,742
	Reparación Emocional	10	29,40	7,11	85	30,78	6,07	-,67	,507

Tal y como se observa en la tabla 21 no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que acudían diariamente al centro de trabajo caminando, o en coche en cuanto a cansancio emocional ($t=-,45$; $p=,657$) despersonalización ($t=1,38$; $p=,171$), y realización personal ($t=-1,17$; $p=,246$). Lo mismo sucedió en cuanto a atención emocional ($t=1,37$; $p=,174$), claridad emocional ($t=-,33$; $p=,742$), y reparación emocional ($t=-,67$; $p=,507$).

Aunque no fue significativa la diferencia de medias, podemos observar que los docentes que se desplazaban diariamente en coche al centro ($M=23,01$; $DT=11,83$) estaban más cansados emocionalmente que aquellos que lo hacían caminando ($M=21,20$; $DT=14,96$). Sin embargo los docentes que no requerían de automóvil para acudir al centro presentaban mayor despersonalización ($M=5,90$; $DT=6,03$) y menor realización personal ($M=39,80$; $DT=7,15$) que aquellos que requerían de un vehículo para ir a trabajar diariamente, los cuales mostraban menos cinismo hacia su alumnado ($M=3,52$; $DT=5,07$) y se sentían más realizados ($M=42,22$; $DT=6,10$).

Tampoco se encontraron diferencias estadísticamente significativas en las diferentes subescalas de la inteligencia emocional. Siendo los resultados en atención emocional ($t=1,37$; $p=,174$), en claridad emocional ($t=-,33$; $p=,742$) y por último en

reparación emocional ($t=-,67$; $p=,507$). En este caso, los docentes que se desplazaban diariamente en coche al centro ($M=29,04$; $DT=6,37$) presentaban menor atención emocional que aquellos que lo hacían caminando ($M=31,90$; $DT=5,11$). No obstante, aquellos que requerían de transporte para acceder al centro ($M=30,78$; $DT=6,07$) mostraban una mayor reparación emocional que los que iban caminando ($M=29,40$; $DT=7,11$).

En el análisis entre los factores de burnout e IE en función de la manera de desplazarse al centro, no se incluyeron las opciones, en autobús y en bicicleta al contar con un solo sujeto en cada una de dichas categorías.

Tabla 22. Burnout e IE. Descriptivos y prueba ANOVA según el deporte

	Frecuencia deporte	N	Media	DT	ANOVA		Diferencia de medias	
					F	Sig.		
MBI	Cansancio Emocional	No le dedico tiempo(g1)	34	25,97	12,16	4,04	,009	g1-g2 g2-g3 g3-g4 ** g1-g3 g2-g4 g1-g4 **
		Una vez semana(g2)	10	18,50	11,62			
		Dos veces semana(g3)	28	25,25	12,47			
		Tres o más veces (g4)	25	16,68	9,54			
	Despersonalización	No le dedico tiempo(g1)	34	3,82	5,78	,72	,540	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
		Una vez semana(g2)	10	2,60	2,99			
		Dos veces semana(g3)	28	4,71	5,70			
		Tres o más veces sem.(g4)	25	2,88	4,25			
	Realización Personal	No le dedico tiempo(g1)	34	40,06	7,51	2,75	,047	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4 *
		Una vez semana(g2)	10	42,70	5,83			
		Dos veces semana(g3)	28	41,89	5,43			
		Tres o más veces (g4)	25	44,56	4,03			
TMMS -24	Atención Emocional	No le dedico tiempo(g1)	34	29,53	6,90	,29	,831	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
		Una vez semana(g2)	10	29,70	5,23			
		Dos veces semana(g3)	28	28,46	5,51			
		Tres o más veces (g4)	25	30,00	6,66			
	Claridad Emocional	No le dedico tiempo(g1)	34	29,59	8,70	2,31	,540	g1-g2 g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4
		Una vez semana(g2)	10	34,60	3,50			
		Dos veces semana(g3)	28	30,36	5,38			
		Tres o más veces sem.(g4)	25	32,88	4,84			
	Reparación Emocional	No le dedico tiempo(g1)	34	28,47	6,49	4,69	,004	g1-g2 ** g2-g3 g3-g4 g1-g3 g2-g4 g1-g4 **
		Una vez semana(g2)	10	34,70	4,24			
		Dos veces semana(g3)	28	29,96	4,97			
		Tres o más veces (g4)	25	33,00	6,22			

* $p < ,05$; ** $p < ,01$

Los datos recogidos en la tabla 22 nos revela la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre aquellos docentes que no dedicaban tiempo al deporte y aquellos que lo hacían uno, dos, tres o más días a la semana en cuanto a cansancio emocional ($F_{(3,97)}=4,04$, $p < ,01$), concretamente entre aquellos que practicaban deporte 3 o más veces a la semana ($M=16,68$; $DT=9,54$) y aquellos que no practicaban deporte ($M=25,97$; $DT=12,16$) o que lo realizaban dos veces por semana ($M=25,25$; $DT=12,47$), siendo los más deportistas quienes estaban menos cansados emocionalmente. Lo mismo sucedió en cuanto a realización personal ($F_{(3,97)}=2,75$;

$p < ,05$), concretamente entre el grupo que practicaba deporte tres o más veces a la semana ($M=44,56$; $DT=4,03$), y aquellos que no le dedicaban ningún día ($M=40,06$; $DT=7,51$) siendo estos últimos quienes presentaban menor realización personal. No obstante no existieron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a despersonalización ($F_{(3,97)}=,72$; $p=,540$).

Por otro lado, si observamos la tabla veremos que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a atención emocional ($F_{(3,97)}=,29$; $p=,831$) y claridad emocional ($F_{(3,97)}=2,31$; $p=,082$) pero sí en cuanto a reparación emocional ($F_{(3,97)}=4,69$; $p < ,01$), concretamente entre aquellos que no le dedicaban nada de tiempo al deporte ($M=28,47$; $DT=6,49$), y los que practicaban 3 o más veces a la semana ($M=33,00$; $DT= 6,22$) o que lo hacían una vez por semana ($M=34,70$; $DT= 4,24$) siendo los menos deportistas quienes presentaban menor reparación emocional.

6. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio han puesto de manifiesto la existencia de relaciones significativas entre la Inteligencia emocional de los docentes que conforman la muestra y las dimensiones del burnout. De forma general, mayores puntuaciones en las dimensiones de IE, claridad y reparación emocional se relacionaban negativamente con las dimensiones del burnout de cansancio emocional y despersonalización, mientras que por el contrario, las tres variables de la IE se asociaban positivamente con la realización personal. Lo que significa que aquellos docentes que presentan la capacidad para identificar, diferenciar, comprender y expresar las emociones que experimentan diariamente presentaran menores niveles de burnout. Por tanto, los resultados obtenidos son congruentes con la hipótesis planteada parcialmente, puesto que los datos obtenidos no arrojaron información acerca de la relación entre atención emocional y las dimensiones de cansancio y despersonalización. Estos resultados concuerdan con los datos recogidos en investigaciones previas, Extremera et al. (2010) también encontraron que puntuaciones elevadas en claridad emocional suponían un menor cansancio emocional y despersonalización mientras que por el contrario, una mayor realización personal. Por otro lado, puntuaciones altas en atención emocional mostraban un mayor cansancio emocional. Lo que significa que aquellos docentes que prestaban demasiada atención a sus sentimientos presentaban un

mayor agotamiento emocional. En esta misma línea, Augusto-Landa et al. (2012) demostraron como niveles altos de atención emocional se relacionan con un mayor cansancio emocional y realización personal, y por otro lado puntuaciones elevadas en claridad y reparación emocional determinan una mayor realización personal. Extremera y Pena (2012) utilizaron como instrumento para evaluar la IE la versión española del *Wong and Law's Emotional Intelligence Scale* (WLEIS; Wong y Law, 2002), cuyas dimensiones de IE son percepción intrapersonal, interpersonal, asimilación y regulación, estos autores también determinaron como los niveles de IE influyen en el burnout, concretamente los resultados de sus análisis mostraron que aquellos docentes con una mayor asimilación emocional presentaban menor cansancio emocional, lo mismo sucedía con la despersonalización. Además demostraron que altos niveles tanto de asimilación como de percepción interpersonal suponían una mayor realización personal. Otro estudio que determinó como los niveles de IE influyen en el síndrome burnout, fue el realizado por Martínez-Monteaugudo et al. (2019), los cuales realizaron un análisis de conglomerados para identificar diferentes perfiles de IE en su muestra, de este análisis se derivaron cuatro perfiles diferentes, se encontraban aquellos que presentaban alta atención y baja reparación emocional, aquellos que tenían puntuaciones altas en todas las variables de la IE, los que por el contrario tenían puntuaciones bajas en las tres dimensiones y por último los que presentaban puntuaciones bajas en atención y altas en reparación emocional. Los resultados demostraron como aquellos docentes que presentaban altos niveles de atención emocional y baja reparación emocional, así como aquellos que tienen puntuaciones bajas en las tres subescalas de la IE mostraban un mayor cansancio emocional y despersonalización, mientras que los que tenían puntuaciones altas en las tres variables de IE mostraban una mayor realización personal. Castillo-Gualda (2019), también manifestó la existencia de relaciones significativas entre la Inteligencia emocional de los docentes y las dimensiones del burnout. Concretamente realizó una investigación en la que quería descubrir cómo afecta en las dimensiones del burnout la variable de regulación de emociones de la IE, concluyendo que esta influye de forma significativa en la dimensión de realización personal. Puertas-Molero et al. (2018), determinaron al igual que, Extremera et al. (2010) que puntuaciones elevadas de atención emocional suponían un mayor cansancio emocional, mientras que puntuaciones altas de claridad y reparación emocional suponían menos cansancio emocional y mayor eficacia personal en docentes universitarios. Estudios

recientes llevados a cabo en el extranjero Shami et al. (2017) y Fiorilli et al. (2018), también determinaron que niveles altos de IE suponían una disminución del agotamiento en una muestra de docentes.

En relación al sexo, los datos obtenidos muestran que no existen diferencias estadísticamente significativas. Además los resultados nos dejan ver que las diferencias en función al género en cuanto a claridad y reparación emocional son mínimas siendo las mujeres quienes presentan unas puntuaciones medias mínimamente más altas que los hombres, por ello podemos decir que los resultados no son congruentes con la hipótesis planteada coincidiendo con los datos obtenidos por Suarez y Martin (2019) en su estudio, ya que estos autores también encontraron que las mujeres presentaban mayor claridad y comprensión emocional aunque la diferencia de media con los hombres era mínima.

Con respecto a la relación del sexo con las dimensiones de burnout, podemos decir que aunque no se confirma la hipótesis dado que las diferencias no fueron significativas, sí que se observa que las puntuaciones medias de los hombres en despersonalización son más elevadas que las mujeres, mientras que estas se sienten más realizadas personalmente, no obstante, en la dimensión de cansancio emocional las diferencias son mínimas, estando las mujeres más cansadas emocionalmente. Estos resultados coinciden con los obtenidos por Ayuso y Guillen (2008) quienes encontraron que las mujeres presentaban mayor cansancio emocional y los hombres mayores puntuaciones en despersonalización. Similares a los hallazgos de Suarez y Martin (2019), quienes determinaron que las mujeres presentaban más cansancio emocional que los hombres, además en su estudio también era el sexo femenino quien presentaba puntuaciones más elevadas en despersonalización. Por otro lado, Mónico et al. (2017) hallaron que en su muestra, las mujeres presentaban menor cansancio emocional y menos despersonalización. En el presente estudio las mujeres muestran niveles superiores en realización personal que los hombres, todo lo contrario que en el estudio realizado por Extremera y Pena (2012). Por último Shami, et al. (2017) hallaron que de forma general los hombres presentaban mayores niveles de burnout.

Los resultados obtenidos en relación a la edad y a los años de experiencia, muestran que no existen relaciones estadísticamente significativas entre estas variables

y las dimensiones del burnout, por tanto no van en línea con la hipótesis planteada, a diferencia de los estudios realizados por Extremera y Pena (2012) que determinaron que a mayor edad, se produce un mayor cansancio emocional, sin embargo también hallaron que aquellos docentes con mayor experiencia y edad regulan mejor sus emociones y de esta forma explica que la aparición del síndrome es más frecuente en maestros con menos experiencia laboral. Mónico et al. (2017), hallaron que a mayor edad y experiencia docente los docentes se sentían más realizados personalmente y presentaban índices inferiores tanto en cansancio emocional como en el cinismo. Ayuso y Guillen (2008), señalaron que aquellos docentes cuyas edades estaban comprendidas entre los cuarenta y cincuenta años y con más de quince años de experiencia docente son quienes presentan mayores índices de burnout. No obstante, Gallardo-López et al. (2019), encontraron que aquellos docentes que tenían más antigüedad en la docencia, mostraban índices más bajos de burnout, y aquellos más jóvenes manifestaban carencias en cuanto a la dimensión de realización personal frente a los docentes de mayor edad. Por otro lado, Suarez y Martin (2019), tampoco encontraron diferencias significativas en cuanto a la edad pero determinaron que a mayor experiencia docente mayor cinismo o despersonalización en una muestra de docentes universitarios.

La hipótesis número cinco afirmaba que los docentes con una situación administrativa más estable, es decir los funcionarios, presentan puntuaciones más bajas en cuanto a cansancio emocional, sin embargo los datos recogidos han determinado que no existen diferencias significativas en cuanto a la situación administrativa y las dimensiones del burnout, y por tanto, no se confirma la hipótesis. No obstante, se puede observar como los interinos y contratados presentan una puntuación media inferior en cansancio emocional que los funcionarios. Mónico et al. (2017), encontró que aquellos docentes que tenían un contrato fijo y estable presentaban menores índices en cansancio emocional y despersonalización, y se encontraban más realizados personalmente que aquellos cuya situación laboral era más inestable siendo su contrato de carácter temporal.

Con respecto a la variable sociodemográfica estado civil e hijos, los datos obtenidos determinaron la inexistencia de relaciones significativas entre estas variables y las del burnout, por tanto no siguen la línea de la hipótesis planteada. Sin embargo, si analizamos los datos se observa que no son los docentes casados y con hijos quienes

presentan mayores puntuaciones en las dimensiones de burnout. Contrariamente a nuestros resultados son los hallados por Mónico et al. (2017), quienes determinaron que los docentes casados y con hijos eran quienes presentaban mayor cansancio emocional y cinismo, siendo los docentes que estaban solteros los que se mostraban más realizados personalmente. Con respecto al estado civil, Ayuso y Guillen (2008), señalaron que los docentes casados eran quienes, de forma general, manifestaban mayores niveles de burnout.

Con respecto al tipo de centro, al analizar los datos recogidos se pudo observar que esta variable sociodemográfica tampoco tenía relaciones significativas con las dimensiones del burnout ni con las subescalas de IE, por tanto, estos datos no eran congruentes con la hipótesis de partida que afirmaba que aquellos docentes que ejercían en centros públicos mostrarían puntuaciones más altas en cuanto a realización personal. Sin embargo, si analizamos los datos se observa que aquellos docentes que impartían clases en centros privados concertados presentan puntuaciones medias superiores en esta dimensión del síndrome. Los resultados obtenidos concuerdan con los de Gallardo-López et al. (2019), quienes determinaron que los docentes que imparten clase en centros sostenidos con fondos públicos, presentaban carencias en la dimensión de burnout realización personal.

En relación al nivel impartido, los resultados obtenidos son congruentes parcialmente con la hipótesis planteada ya que, por un lado no existe significatividad entre las dimensiones de la Inteligencia emocional y los niveles educativos donde se imparte docencia. No obstante, si analizamos los datos efectivamente los docentes de educación infantil presentaban puntuaciones más altas en las tres variables de la IE. Por otro lado, si existe relaciones significativas entre la dimensión de burnout realización personal y los niveles impartidos por los docentes, siendo en este caso los maestros de educación infantil quienes se sienten más realizados personalmente, y quienes puntúan inferior en cinismo y cansancio emocional. No se ha encontrado bibliografía que estudie como afecta la Inteligencia emocional en los docentes de educación infantil, así mismo son escasos los que se dedican a estudiar el síndrome burnout en este colectivo. Gallardo-López et al. (2019) hallaron que los docentes que imparten docencia en el nivel de educación infantil, presentaban diferencias con el resto de docentes en la dimensión de despersonalización, obteniendo puntuaciones inferiores de cinismos en

comparación con el resto de compañeros de educación primaria y secundaria. Extremera y Pena (2012), en su estudio analizaron el burnout en una muestra de docentes de primaria y concluyen afirmando que los docentes que imparten educación primaria son quienes presentan menos índices de burnout en comparación con otros colectivos docentes siendo los de educación secundaria los más afectados por el burnout, coincidiendo con los resultados del presente estudio, ya que de la muestra analizada también son los docentes de secundaria quienes presentan puntuaciones más elevadas en las distintas dimensiones del síndrome.

Finalmente con respecto a la hipótesis número nueve, esta se confirma parcialmente, puesto que solamente se ha encontrado significatividad entre la subescala de claridad emocional y las dimensiones del burnout agotamiento y despersonalización. No obstante si analizamos los datos obtenidos en aquellos docentes con alta despersonalización presentan índices más bajos en los tres factores de la IE, mientras que aquellos con alto cansancio emocional si tienen niveles bajos en cuanto a claridad y reparación emocional. Sin embargo, en lo que respecta a la atención emocional son aquellos quienes tienen el cansancio emocional bajo los que presentan índices menores. A pesar de que no se han encontrado estudios que intenten establecer relaciones entre los grupos dentro de cada una de las dimensiones del burnout y las subescalas de la IE, de forma general tanto Extremera et al. (2010) como Augusto-Landa et al. (2012) determinaron que puntuaciones altas en atención emocional mostraban un mayor cansancio emocional, en definitiva, prestar mucha atención a los propios sentimientos también puede derivar en burnout.

A pesar de los hallazgos obtenidos, es necesario señalar algunas limitaciones en este estudio. En primer lugar, como se ha indicado anteriormente la muestra se obtuvo mediante muestreo por bola de nieve, sería recomendable realizar estudios con una muestra aleatoria por conglomerados para asegurar la representatividad de la misma. Por otro lado, de la totalidad de la muestra un 82,47% eran mujeres, por lo que para superar esta limitación en futuras investigaciones sería necesaria una muestra más homogénea en cuanto al sexo, aunque, en parte, esta es una característica intrínseca de la población de docentes. Por otro lado, tampoco existe homogeneidad en cuanto a tipos de centros y nivel impartido, para ver la diferencia real entre estas variables sería necesario analizar un número similar de docentes de cada una de ellas. Otra limitación

con la que nos hemos encontrado ha sido la falta de bibliografía en relación a las características sociodemográficas de los docentes al relacionar las variables de Inteligencia Emocional y Burnout.

Por otro lado, en el presente estudio se han encontrado relaciones significativas con respecto a la práctica de deporte y las variables tanto de IE como de Burnout, por tanto sería interesante indagar un poco más en este tema ya que se ha comprobado como el deporte reduce el cansancio emocional así como favorece la realización personal y la reparación emocional, por tanto influye tanto en la inteligencia emocional como en la reducción de sintomatologías de burnout. Con respecto al nivel impartido, resultaría interesante que futuros estudios se centraran en analizar cómo afecta el síndrome en los docentes que imparten educación infantil, así como la inteligencia emocional, es obvio que la etapa de educación secundaria es compleja puesto que las características de los adolescentes lo son, pero en educación infantil nos encontramos con un alumnado cuyas características psicoevolutivas son peculiares y estas peculiaridades pueden desencadenar estrés en los docentes, ya que muchas veces el trabajo en infantil no se encuentra reconocido y el esfuerzo puesto en el trabajo no se ve recompensado.

Por último, otro aspecto interesante para futuros estudios, sería analizar los niveles de burnout e inteligencia emocional en una muestra homogénea entre funcionarios e interinos. En el presente estudio, se partía de la hipótesis de que los funcionarios estarían menos cansados emocionalmente debido a su estabilidad. Sin embargo, los datos obtenidos no fueron congruentes con esta hipótesis y por tanto fue rechazada. No obstante, no ha habido una homogeneidad entre las muestras, por ello sería interesante analizarlo de nuevo ya que la situación actual en España del personal interino es más compleja que año atrás, y aspectos como desplazamientos del lugar de residencia, separación familiar, etc. deben de afectar en estos constructos.

7. CONCLUSIONES

Para finalizar, podemos concluir el presente estudio afirmando que la Inteligencia emocional se encuentra íntimamente ligada al síndrome burnout en los docentes, ya que como hemos podido comprobar, índices elevados en sus dimensiones suponen una reducción del burnout y una aumento en la realización personal, no

obstante es importante tener en cuenta, que altas puntuaciones en la dimensión de la IE atención emocional, pueden desencadenar el síndrome ya que aquellos docentes o sujetos que prestan mucha atención a sus emociones, de forma excesiva presentan mayor cansancio emocional. Por tanto, aquellos docentes que sean inteligentes emocionalmente, es decir que tengan la capacidad para reconocer, identificar y comprender sus propias emociones en diferentes contextos y situaciones, estarán dotados de destrezas que le permitan afrontar las situaciones estresantes con las que se encuentran diariamente los docentes.

Con respecto a las variables sociodemográficas y laborales apenas se han encontrado diferencias significativas. De forma general, en base a los datos obtenidos podríamos decir que los hombres son quienes tienen más tendencia al burnout puesto que presentan más cinismo y se sienten menos realizados, en cuanto al cansancio emocional entre ambos sexos la diferencia es mínima. Otro aspecto curioso del presente estudio, es que a diferencia de la bibliografía previa donde los docentes casados y con hijos presentaban mayores índices de burnout, en la muestra analizada los resultados no coinciden, siendo los solteros quienes muestran índices más elevados.

En cuanto al nivel impartido, los docentes de Educación infantil son quienes se sienten más realizados personalmente y presentan puntuaciones inferiores en cansancio emocional y despersonalización. Coincidiendo con investigaciones previas a medida que se va subiendo el nivel educativo, los docentes van aumentando los índices de burnout, por tanto, aquellos docentes que imparten en secundaria se encuentran más “quemados por el trabajo”, que aquellos que lo hacen en primaria e infantil. Probablemente sea por las características del alumnado, la etapa adolescente es complicada, surgen muchos conflictos y si los docentes no están preparados ni capacitados emocionalmente para hacerle frente esto deriva en estrés crónico y finalmente burnout. A esto se le añade el número de alumnos por clase, los datos obtenidos muestran que cuantos más alumnos hay por clase, mayores son los índices de cansancio emocional y despersonalización, de aquí la importancia de reducir las ratios en los centros educativos, ya que esto supondrá una mejora en la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje y una reducción de estrés y burnout en los docentes.

Otra aportación importante del presente estudio es que compaginar la labor docente con el desempeño de otras funciones en el centro, provocan mayor estrés pudiendo llegar a desencadenar el síndrome ya que como se puede observar en los resultados los coordinadores de ciclo se encuentran más cansados emocionalmente que el resto de compañeros. Probablemente la carga burocrática y de responsabilidades sean desencadenantes.

Por otro lado, uno de los desencadenantes del burnout es la carencia de realización personal, es decir el hecho de que los docentes no se sientan realizados personal ni laboralmente, un dato curioso en este estudio es que aquellos docentes que participan en equipos de trabajo o que compaginan el trabajo con otros estudios, lejos de presentar un mayor cansancio emocional, las diferencias son mínimas con aquellos que no lo hacen, sin embargo, los que siguen formándose y actualizándose se sienten más realizados tanto personal como profesionalmente.

En cuanto al lugar de trabajo, se ha podido observar que aquellos docentes que trabajan en la capital, presentan una actitud más cínica con su alumnado y se sienten menos realizados que aquellos que trabajan en la provincia. El ritmo de las ciudades es más acelerado que en los pueblos, esto puede ser una de las causas de los resultados obtenidos. A demás, también se ha comprobado que los docentes que imparten en centros públicos se muestran más cansados emocionalmente que aquellos que lo hacen en escuelas privadas, probablemente la presión a la que están sometidos por las administraciones y la carga burocrática tenga algo que ver en estos resultados. Otro dato de interés extraído del presente estudio es que los funcionarios son quienes presentan mayores índices de burnout frente a los interinos o contratados, este dato es curioso ya que se partía de la hipótesis de que la estabilidad laboral haría que los docentes estuvieran menos estresados, sin embargo los resultados no afirman esta teoría.

Por último, el presente estudio muestra que aquellos docentes que dedican tiempo fuera del trabajo a practicar deporte presentan niveles inferiores en las dimensiones de burnout agotamiento y despersonalización y por el contrario se sienten más realizados personalmente, por tanto el ocio y el deporte es un factor preventivo de síndrome así como también puede ayudar en su tratamiento.

Finalmente tras este análisis minucioso de los resultados del presente estudios, cabe señalar la necesidad de instaurar en los centros educativos programas de apoyo dirigidos a los docentes para favorecer la adquisición de destrezas emocionales, que le ayuden a canalizar las emociones y afrontar situaciones estresantes. Además de ofrecer estrategias de prevención para aprender a hacer frente a las situaciones que generan estrés y de esta manera evitar que llegue a aparecer el síndrome burnout. También se podrían implementar programas de *mindfulness* para enseñar a los docentes a meditar y a relajarse, el efecto de este tipo de programas fue analizado con docentes de secundaria y se comprobó cómo reducía los niveles del burnout incluso meses después de haber terminado el programa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54(4), 505-518.
- Acuerdo N°41. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 02 de marzo de 2016.
- Alarcon, G.M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562.
- Aloe, A.M., Amo, L.C., y Shanahan, M.E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126.
- Aluja, A., Blanch, A., y Biscarri, J. (2002). Síndrome de Quemarse en el trabajo (Burnout) y estrategias de Afrontamiento: Un modelo de relaciones estructurales. *Revista de psicología del trabajo y de las Organizaciones*, 18(1), 57-74.
- Álvarez-Ramírez, M.R., Pena, M., y Losada, L. (2017). Misión posible: mejorar el bienestar de los orientadores a través de su inteligencia emocional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(1), 19-32.
- Anderson, M.B., e Iwanicki, E.F. (1984). Teacher motivation and its relationship to teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 20(2), 94-132.
- Andrianopoulos, L.P. (2001). The perceived utility of traditional and dynamic psychoeducational assessment recommendations by teachers of the deaf. *Dissertation Abstract International*, 62(2A), 455.
- Applegate, M. (1988). Expressing the self. *Childhood Education*, 64, 225-229.
- Aranda, C. (2006). Diferencias por sexo, Síndrome de burnout y manifestaciones clínicas, en los médicos familiares de dos instituciones de salud, Guadalajara, México. *Revista Costarricense de Salud Pública*, 15(29), 1-7.

- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E., Berrios-Martos, M.P., y Pulido-Martos, M. (2012). Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 151-168.
- Avargues, M.L., y Borda, M. (2010). Estrés laboral y síndrome de burnout en la Universidad: análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 73-78.
- Ayuso, J.A., y Guillen, G. (2008). Burnout y Mobbing en enseñanza secundaria. *Revista complutense de educación* 19(1), 157-173.
- Ayuso, J.L., y López, J. (1993). Síndrome de burnout y SIDA. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 27, 42-46.
- Bar-On, R. (1988). *The development of an operational concept of psychological wellbeing* (Unpublished doctoral dissertation). Rhodes University Grahamstown, South Africa.
- Bar-On, R. (1997b). Development of the Bar-On EQ-I: a measurement of emotional and social intelligence. Paper presented at *the 105th Annual Convention of the American Psychological Association*. Chicago.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp.363-388). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barreda, M., y Catalán, A. (2012). Técnicas y métodos para controlar el estrés docente. *Fòrum de Recerca*, (17), 879-892.
- Barret, L.F., y Gross, J.J. (2001). Emotional Intelligence. A process model of emotion representation and regulation. En T.J. Mayne y G.A. Bonano (Eds.). *Emotions, Current Issues and future directions*. New York: The Guilford Press.

- Beer, J., y Beer, J. (1992). Burnout and stress, depression, and self-esteem of teachers. *Psychological Reports*, 71(3), 1331-1336.
- Belcastro, P.A. (1982). Burnout and its relationship to teachers' somatic complaints and illnesses. *Psychological Reports*, 50(3), 1045-1046.
- Bernard, M.E. (1988). Teacher stress and irrationally. Comunicación presentada en el 24ª Congreso Internacional de Psicología. Sydney, Australia.
- Bernshausen, D., y Cunningham, C. (2001). The role of resiliency in teacher preparation and retention. Ponencia presentada en el *Annual Meeting of the American Association of Colleges for Teacher*. Dallas.
- Birch, S.H., y Lardd, G.H. (1996). Interpersonal relationship in the school environment and children's early school adjustment. The role of teachers and peers. En J. Juvennon y K. Wentzel (eds.), *Social Motivation: Understanding children's school adjustment*, (pp. 199-225) New York: Cambridge University Press.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y la convivencia. El enfoque de la Educación Emocional*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Blase, J.J. (1986). A quantitative analysis of sources of teacher stress: Consequences for performance. *American Educational Research Journal*, 23(1), 13-40.
- Boccardo, F., Sasia, A.R., y Fontenla, E.G. (1999). Inteligencia emocional. En A. Vallés, *El desarrollo de la inteligencia emocional*. Benacantil.
- Bonano, G.A. (2001). Emotion self-regulation. En T. J. Mayne y G. A. Bonano (Eds.), *Emotions, Current sigues and future directions*. New Cork: The Guildford Press.
- Borg, M.G., y Falzon, J.M. (1989). Stress and job satisfaction among primary school teachers in Malta. *Educational Review*, 41(3), 271-279.

- Boyatzis, R.E., Goleman, D., y Rhee, K.S. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory. En R. Bar-On y J.D.A. Parker (Eds.) *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M.A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N., y Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-On, J. Jacobus, G. Maree y M.J. Elias (eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 123-137). Westport, CT: Praeger.
- Brackett, M.A., y Caruso, D.R. (2007). *Emotionally literacy for educators*. Cary, NC: SEL media.
- 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 practitioner's guide* (pp. 1-27). New York: Psychology Press/Taylor & Francis.
- Brackett, M., Rivers, S., y Salovey, P. (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), 88-103.
- Bravo, I., y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, Março(1), 173-212.
- Brenner, S.O. (1982). Work, health, and well-being for Swedish elementary school teacher. *Stress Research Reports*, nº 158. Stockholm: Laboratory for Clinical Stress Research.
- Brill, P.L. (1984). The need for an operational definition of burnout. *Family and Community Health*, 6(4), 12-24.
- Brock, B.L., y Grady, M.L. (2000). *Rekindling the flame: Principals combating teacher burnout*. Thousand Oaks: Corwin Press.

- Burke, R.J., Shearer, J., y Deszca G. (1984). Burnout among men and women in police work: An examination of the Chemiss model. *Journal of Health and Human Resources Administration*, 7, 162-188.
- Burke, R.J., y Greenglass, E.R. (1989). The clients' role in psychological burnout in teachers and administrators. *Psychological Reports*, 64, 1299-1306.
- Burke, R.J., y Greenglass, E.R. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, 48(2), 187-202.
- Burke, R.J., y Richardsen, A.M. (1993). Psychological burnout in organizations. En R. T. Golembiewski (Ed.), *Handbook of organizational behaviour* (pp. 263-299). New York: Marcel Dekker.
- Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary and university educators. *Teaching and teacher education: An International Journal of Research*, 7(2), 197-209.
- Byrne, B.M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). Nueva York: Cambridge University Press.
- Calvete, E., y Villa, A. (1997). *Programa Deusto 16-16 II. Evaluación e intervención en el estrés docente*. Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Calvete, E., y Villa, A. (2000). Burnout y síntomas psicológicos: modelo de medida y relaciones estructurales. *Ansiedad y Estrés* 6(1), 117-130.
- Capel, S.A. (1987). The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teacher. *British Journal of Educational Psychology*, 57(3), 279-288.
- Carlin, M., y Garcés de los Fayos Ruiz, E.J. (2010). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de psicología*, 26(1), 169-180.

- Carretero, A. (2008). *Vivir convivir: convivencia intercultural en centros de educación primaria*. Granada: Andalucía Acoge.
- Casamayor, G. (1998). *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- Castillo-Gualda, R., Herrero, M., Rodríguez-Carvajal, R., Brackett, M.A, y Fernández-Berrocal, P. (2019). El papel de la capacidad de regulación emocional, la personalidad y el agotamiento entre los profesores de español. *Revista internacional de gestión del estrés*, 26(2),146-158.
- Cecil, M.A., y Forman, S.G. (1990). Effects of stress inoculation training and coworker support groups on teachers' stress. *Journal of School Psychology*, 28(2), 105-118.
- Chakravorty, B. (1989). Mental health among school teachers. En M. Cole y S. Walker (Eds.), *Teaching and Stress* (pp. 69-82). Philadelphia: Open University Press.
- Chang, M.L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799–817.
- Cheek, J.R., Bradley, L.J., Parr, G., y Lau, W. (2003). Using music therapy techniques to treat teacher burnout. *Journal of Mental Health Counseling*, 25(3), 204-217.
- Cherniss, C. (1980). *Staff Burnout*. London: Sage Publications.
- Cherniss, C., y Adler, M. (2000). *Promoting emotional intelligence in organizations*. Alexandria, AV: American Society for Training and Development.
- Cooke, R.A., y Rousseau, D.M. (1984). Stress and strain from family roles and work role expectation. *Journal of Applied Psychology*, 69(2), 252-260.
- Cooper, C.L., y Kelly, M. (1993). Occupational stress in head teachers: A national UK study. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 130-143.

- Cooper, R.K., y Sawaf, A. (1997). *Estrategia emocional para ejecutivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- Crane, S.J., e Iwanicki, E.F. (1986). Perceived role conflict. Role ambiguity and burnout among special education teachers. *Remedial and Special Education*, 7(2), 24-31.
- Cronin-Stubbs, D., y Rooks, C. (1985). The stress, social support, and burnout of critical care nurses. *Heart and Lung*, 14(1), 31-39.
- De Heus, P., y Diekstra, R.F.W. (1999). Do teachers burn out more easily? A comparison of teacher with other social professions on work stress and burnout symptoms. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 269-284). Nueva York: Cambridge University Press.
- Decreto N° 25. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 02 de febrero de 2007.
- Decreto N° 48. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 24 de abril de 1999.
- Delors, J. (1996.) Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro, Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO.
- Díaz-Aguado, M.J. (1994). *Programa de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Díaz-Aguado, M.J. (1999). *Educación y desarrollo de la tolerancia. Programa para favorecer la interacción educativa en contextos étnicamente heterogéneos*. Madrid: MEC.
- Doménech, B. (1995). Introducción al síndrome “burnout” en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1(1), 63-78.

- Drake, B., y Yadama, G.N. (1995). Confirmatory factor analysis of the Maslach Burnout Inventory. *Social Work Research*, 19(3), 184-193.
- Durán, M.A., Extremera, N., y Rey, L. (2001). Burnout en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17(1), 45-62.
- Dworkin, A.G. (1987). *Teacher burnout in the public schools: Structural causes and consequences for children*. Albany: State University of New York Press.
- Edelwich, J., y Brodsky, A. (1980). *Burnout: Stages of disillusionment in the helping professions*. Nueva York: Human Sciences Press.
- Elbing, E., y Dietrich, G. (1982). *Lehrerurteile zu Aspekten ihrer Berufssituation*. Munich: Institut für Empirische Pädagogik
- Elias, M., Tobias, S., y Friedlander, B. (1999). *Educación con inteligencia emocional*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Emmer, E.T. (1994). Toward an understanding of the primary of classroom management and discipline. *Teaching Education*, 6(1), 65–69.
- 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.
- Esteras, J., Chorot, P., y Sandín, B. (2018). *El síndrome burnout en los docentes*. Madrid: Priramide.
- Esteve, J.M. (1994). *El malestar docente (3ª ed. Rev.)*. Barcelona: Paidós
- Esteve, J.M. (1997). *La formación inicial de los profesores de secundaria*. Barcelona: Ariel.

- Evers, W.J.G., Gerrichhauzen, J., y Tomic, W. (2000). *The prevention and mending of burnout among secondary school teachers*. Netherlands: Report Research.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Perceived emotional intelligence and dispositional optimism-pessimism: Analyzing their role in predicting psychological adjustment among adolescents. *Personality and Individual Difference*, 42, 1069-1079.
- Extremera, N., Duran, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60.
- 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. 239–56.
- Extremera, N., Fernández–Berrocal, P., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260–265.
- Extremera, N., y Fernández–Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1–10.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical healthy in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51.
- Farber, B.A. (1991b). Teacher burnout: A psycho-educational perspective. *Teachers Colege Record*, 83(2), 235-243.
- Feinberg, T. (2002). El cuidado de nuestros cuidadores. *El Education Digest*, 67(9), 8-11.
- Fernández, I., (2010). Evolución de la convivencia en los centros escolares. En Gázquez, J.J. y Pérez-Fuentes, M.C., *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp.65-68). Granada: GEU.

- Fernández, M.R., Palomero-Pescador, J.E., y Teruel, M.P. (2009). El desarrollo socioafectivo en la formación inicial de los maestros. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (1), 33–50.
- Fernández–Berrocal, P. (2008). *La Educación Emocional y Social en España. En Educación emocional y social: Análisis internacional*. Santander: Fundación Marcelino Botín.
- Fernández–Berrocal, P., Extremera, N., y Palomera, R. (2008). Emotional Intelligence as a crucial mental ability on educational context. En A. Valle y J. C. Nuñez (eds.), *Handbook of Instructional Resources and their applications in the classroom* (pp. 67–88). New York: Nova.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751–755.
- Fernández–Berrocal, P., Ruiz–Aranda, D., Extremera, N., y Cabello, R., (2008). ¿Es posible crear una escuela emocionalmente inteligente? En J. M. Augusto (dir.), *Estudios en el ámbito de la Inteligencia Emocional* (pp.37–55). Jaén: Universidad de Jaén.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1), 1-6.
- Fernández–Berrocal, P., y Ruiz–Aranda, D. (2008a). La educación de la inteligencia emocional desde el modelo de Mayer y Salovey. En A. Acosta (dir.), *Educación emocional y convivencia en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández–Berrocal, P., y Ruiz–Aranda, D. (2008b). La inteligencia emocional en la educación. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6, 193–204.

- Fiorilli, C., Albanese, O., Gabola, P., y Pepe, A. (2016). Teachers' Emotional Competence and Social Support: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Scandinavian Journal of Education Research*, 61, 1–12.
- Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., y Addimando, L. (2019) Teachers' Burnout: The Role of Trait Emotional Intelligence and Social Support. *Front Psychol*, 10, 2743.
- Freudenberger, H.J. (1980b). *Burnout: The high cost of high achievement*. Garden City, New York: Doubleday.
- Freudenberger, H.J. (1974). Staff burnout. *The Journal of Social Issues*, 30(1), 159-166.
- Freudenberger, H.J., y Richelson, G. (1980). *Burnout: The high cost of high achievement*. Nueva York: Anchor Press.
- Friedman, I.A. (1999). Turning our schools into a healthier workplace: Briding between professional self-efficacy and profesional demands. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 166-176). Nueva York: Cambridge University Press.
- Friesen, D., y Sarros, J.C. (1989). Sources of burnout among educators. *Journal of Organizational Behavior*, 10(2), 179-188.
- Funes, S. (2000). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos: Revista de educación*, (3), 91-106.
- Gallagher, E., y Vella-Brodrick, D. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1551–61.
- Gallardo-López, J.A., López-Noguero, F., y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista electrónica educare*, 23(2), 1-20.

- Garcés de Los Fayos, E.J. (1994). *Burnout: Un acercamiento teórico-empírico al constructo en contextos deportivos* (tesis de Licenciatura). Universidad de Murcia. Murcia, España.
- Garcés de los Fayos, E.J., Nieto, G., Madrid, A., y Jiménez, G. (2001). *Estrés profesional y estrategias de prevención*. Murcia: Algama Desarrollo Empresarial.
- García, M. (1991). Burnout en profesionales de enfermería de centros hospitalarios. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 7(18), 3-12.
- García, Y., y Rodríguez, A.M. (2012). Reversibilidad y anticipación en situaciones de convivencia escolar. *Plumilla Educativa*, (10), 203-222.
- García-Calleja, M. (1991). Bajas por enfermedad. Una investigación crítica. *Cuadernos de Pedagogía*, 251, 80-83.
- García-Fernández, M., y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- García-Hierro, M.A., y Cubo, S. (2009). Convivencia escolar en Secundaria: aplicación de un modelo de mejora del clima social. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12(1), 51-62.
- Garden, A. (1987). Depersonalization: A valid dimension of burnout? *Human Relations*, 40(9), 545-560.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gil-Monte, P.R., y Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: El síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.

- Gil-Monte, P.R., y Peiró, J.M. (2000). Un estudio comparativo sobre criterios normativos y diferenciales para el diagnóstico del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) según el MBI-HSS en España. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 2(16), 135-149.
- Gold, Y. (1984). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory in a sample of California elementary and Junior high school classroom teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 44(4), 1009-1016.
- Gold, Y., y Grant, R.A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout: The professional health solution*. Londres: Falmer.
- Gold, Y. (1989). Reducing stress and burnout through induction programs. *Action in Teacher Education*, 11, 66-69.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.
- Golembiewski, R.T., Munzenrider, R.F., y Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations*. Nueva York: Praeger.
- Gómez F.A. (2011). La normativa sobre convivencia escolar en España. *AMAzónica*, 6(1), 149-185.
- González, J. L., y Garrosa, E. (2007). Líneas y estrategias de actuación focalizadas en el individuo: propósitos específicos. En P. R. Gil-Monte y B. Moreno-Giménez (Eds.), *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout). Grupos profesionales de riesgo*. Madrid: Pirámide.
- Grasa, T., Lafuente, G., López, M., y Royo, F. (2006). *Modulo I: la convivencia entre iguales Convivencia en los centros educativos*. Zaragoza: Departamento de Educación, Cultura y Deporte de Aragón.
- Graves, D.H. (2001). *The energy to teach*. Westport: Heineman.

- Guillén, C. (2010). Potenciando la inteligencia emocional en el trabajo herramientas para mejorar la conciencia de uno mismo. *Gestión práctica de riesgos laborales: Integración y desarrollo de la gestión de la prevención*, (76), 38-43.
- Hastings, R.P., y Bham, M.S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International*, 24(1), 115-127.
- Hembling, D.W., y Gilliland, B. (1981). Is There an Identifiable Stress Cycle in the School Year? *The Alberta Journal of Educational Research*, 27(4), 324-330.
- Higgins, E.T., Grant, H., y Shah, J. (1999). Self Regulation and quality of life: Emotional and non emotional life experiences. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Hiscott, R., y Connop, P. (1989). Job stress and occupational burnout. Gender differences among mental health professionals. *Sociology and Social Research*, 74(1), 10-15.
- Hiscott, R., y Connop, P. (1990). The health and wellbeing of mental health professionals. *Canadian Journal of Public Health*, 81(6), 422-426.
- Hock, R.R. (1988). Professional burnout among public school teachers. *Public Personnel Management*, 17(2), 167-189.
- Iacovides, A., Fountoulakis, K.N., Kaprinis, S.T., y Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Affective Disorders*, 75(3), 209-221.
- Innes, J.M., y Kitto, S. (1989). Neuroticism, self-consciousness and coping strategies, and occupational stress in high school teacher. *Personality and Individual Differences*, 10(3), 303-312.
- Jaoul, G., Kovess, V., y Mugen, F.S.P. (2004). Le burnout dans la profession enseignante. *Annales Medic-Psychologiques*, 162(1), 26-35.

- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, (15), 53-73.
- Jennings, P.A., y Greenberg, M.T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525.
- Karpenko, A.V. (1975). Excretion of 17-oxycorticosteroids and their relationships to the catecholamines over one year and over one day among middle school-teachers. *Medical Field*, 9, 124-127.
- Kelchtermans, G., y Strittmatter, A. (1999). Beyond individual burnout: A perspective for improved schools. Guideline for the prevention of burnout. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.304-315). Nueva York: Cambridge University Press.
- Kelchtermans, G., y Strittmatter, A. (1999). Beyond individual burnout: A perspective for improved schools. Guideline for the prevention of burnout. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp.304-315). Nueva York: Cambridge University Press.
- Kinunen, U. (1989). *Teacher stress over a school year*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Knight-Wegenstein, A.G. (1973). *Die arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland*. Zürich: Autor.
- Kohnen, R., y Barth, A.R. (1990). Burnout bei Grund-und-Hauptschullehrern-ein gesundheitliches Risiko? *Lehrerjournal. Grundschulmagazin*, 10, 41-44.
- Kyriacou, C. (1980). Stress, health and schoolteachers: A comparison with other professions. *Cambridge Journal of Education*, 10, 154-158.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.

- Kyriacou, C. (2003). *Antiestrés para profesores*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Kyriacou, C., y Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4(1), 1-6.
- Leal, J. (1993). Equipos comunitarios: ¿Un ilusión sin porvenir, un porvenir sin ilusión? En *Salud Mental y Servicios Sociales: El espacio comunitario*. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Leiter, M.P. (1992). Burnout as a crisis in self-efficacy-conceptual and practical implications. *Work and Stress*, 6(2), 107-116.
- Leithwood, K.A., Jantzi, D., y Steinbach, R. (2001). Maintaining emotional balance. *Educational Horizons*, 79(2), 73-82.
- Leithwood, K.A., Menzies, T., Jantzi, D., y Leithwood, J. (1999). Teacher burnout: A critical challenge for leaders of restructuring schools. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 85-114). Nueva York: Cambridge University Press.
- Ley N° 106. Boletín Oficial del Estado, España, Madrid, 04 de mayo de 2006.
- Ley N° 140. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 02 de diciembre de 1999.
- Ley N° 252. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 26 de diciembre de 2007.
- Ley N° 287. Boletín Oficial del Estado, España, Madrid, 01 de diciembre de 2005.
- Ley N° 301. Boletín Oficial del Estado, España, Madrid, 17 de diciembre de 2005.
- Ley N° 71. Boletín Oficial del Estado, España, Madrid, 23 de marzo de 2007.
- Malik, J.L., Mueller, R.O., y Meinke, D.L. (1991). The effects of teaching experience and grade level taught on teacher stress: A LISREL analysis. *Teaching & Teacher Education*, 7, 57-62.

- Martín, E., Fernández, I., Andrés, S., del Barrio, C., y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. *Infancia y Aprendizaje*, 26(1), 79-95.
- Martineaud, S., y Engelhart, D. (1996). *El Test de inteligencia emocional*. Barcelona: Martínez Roca.
- Martínez-Monteaagudo, M.C, Inglés, C.J, Granados, L., Aparisi, D., y García-Fernández, J.M (2019). Rasgo de perfiles de inteligencia emocional, agotamiento, ansiedad, depresión y estrés en maestros de educación secundaria. *Personality and Individual Differences*, 142, 53-61.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5(9), 16-22.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice-Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Series in applied psychology: Social issues and questions. Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 19–32). Washington, DC: Taylor & Francis.
- Maslach, C. (1999). Progress in understanding teacher burnout. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 211-222). Nueva York: Cambridge University Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., y Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Maslach, C., y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2º ed.). Palo Alto, California: Consulting Psychologists.
- Maslach, C., y Jackson, S.E. (1981). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, California: Consulting Psychological Press.
- Maslach, C., y Jackson, S.E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99-113.

- Maslach, C., y Jackson, S.E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2ª ed.). Palo Alto, CA.: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Leiter, M.P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512.
- 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* (pp. 295-303). Nueva York: Cambridge University Press.
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R.D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Boston: MIT Press.
- Mattingly, V., y Kraiger, K. (2019). Can emotional intelligence be trained? A meta-analytical investigation. *Human Resource Management Review*, 29(2), 140-155.
- Matud, M.P., García, M.A., y Matud, M.J. (2002). Estrés laboral y salud en el profesorado: un análisis diferencial en función del género y del tipo de enseñanza. *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud/International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 451-465.
- Maurer, M., y Brackett, M.A. (2004). *Emotional Literacy in the middle school. A 6-step program to promote social, emotional and academic learning*. New York: Dude.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D., y Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *The Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536.
- 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* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J., Caruso, D., y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300.

- Mayer, J., Salovey, P., y Caruso, D. (2000). Emotional intelligence as Zeitgeist, as personality, and mental ability. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 92-117). San Francisco: Jossey Bass.
- Mazur, P., y Lynch, M. (1989). Differential impact of administrative, organizacional, and personality factors on teacher burnout. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), 337-353.
- McIntyre, T.C. (1981). Faculty development for prior learning programs: The essential ingredients. *New Directions for Experiential Learning*, 14, 121-132.
- Mearns, J., y Cain, J.E. (2003). Relationship between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16(1), 71-82.
- Mérida-López, S., Extremera, N., y Rey, L. (2017). Contributions of work-related stress and emotional intelligence to teacher engagement: Additive and interactive effects. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 14(10), 1156.
- Mestre, J.M., Guil, R., Lopes, P.N., Salovey, P., y Gil-Olarte, P. (2006). Emotional Intelligence and social and academic adaptation to school. *Psicothema*, 18, 112-117.
- Mingote, J.C. (1998). Síndrome de burnout o síndrome de desgaste profesional. *Formación Médica Continuada*, 5(8), 493-508.
- Molina, J.M., y Avalos, F. (2007). Satisfacción laboral y desgaste profesional del personal de enfermería. *Tesela*, 1.
- Mónico, P., Pérez-Sotomayor, S.M., Areces, D., Rodríguez, C., y García, T. (2017). Afrontamiento de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de psicología y educación*, 12(1), 35-54.
- Moreno, B., Bustos, R., Matallana, A., y Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del

proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 13(2), 185-207.

Moreno, B., Oliver, C., y Aragonese, A. (1991). El burnout, una forma específica de estrés laboral. En G. Buela-Casal y V.E. Caballo (Eds.), *Manual de Psicología Clínica Aplicada* (pp. 271-285). Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.
Moreno

Moreno-Jiménez, B., Arcenillas, M.V., Morante, M.E., y Garrosa, E. (2005). Burnout en profesores de primaria: Personalidad y sintomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 21, 71-88.

Moriana (2002). *Estudio epidemiológico de la salud mental del profesorado*. Córdoba: Servicio de Publicaciones Universidad de Córdoba.

Moriana, J.A., y Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *Int J Clin Health Psicol*, 4(3), 597– 621.

Moriarty, V., Edmonds, S., Martin, C., y Blatchford, P. (2001). Teaching Young Children: Perceived Satisfaction and Stress. *Educational-Research*, 43(1), 33-46.

Muñoz, M., y Bisquerra, R. (2006). Evaluación de un programa de educación emocional para la prevención del estrés psicosocial en el contexto del aula. *Ansiedad y Estrés* 12(2-3), 401-412.

Naylor, J.C. (2001). *Teacher workload and stress: An international perspective on human cost and systemic failure*. Vancouver: British Columbia Teacher's Federation.

Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., y Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41.

- Neves de Jesús, S., y Esteve, J.M. (2000). Programa de formación para la prevención del malestar docente. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxia e Educación*, 5, 43-54.
- Newman B., y Beehr, A. (1979). Personal and organizational strategies for handling job stress. A review of research and opinion. *Personnel Psychology*, 32(1), 1-43.
- Nichols, A.S., y Sosnowsky, F.L. (2002). Burnout among special education teachers in self-contained cross-categorical classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 71-86.
- NYSUT (1980). *Disruptive students cause stress*. Nueva York: Information Bulletin New York State United Teachers.
- Oberle, E., y Schonert-Reichl, K.A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science and Medicine*, 159, 30–37.
- Orden N° 117. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 05 de octubre de 2002.
- Orden N° 156. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 08 de agosto de 2007.
- Orden N° 220. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 11 de noviembre de 2009.
- Orden N° 85. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 03 de mayo de 2011.
- Orden N° 96. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 21 de mayo de 2015.
- Orden N° 99. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 25 de mayo de 2006.

- Orden N°148. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 27 de julio de 2007.
- Orden N°21. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 02 de febrero de 2009.
- Ortega, R., Del Rey, R., y Mora-Merchán, J.A. (2004). SAVE model: An anti-bullying intervention in Spain. En P. Smith, D. Pepler, y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools: How successful can interventions be?* (pp. 167-186). Cambridge: University Press.
- Ortega, R., y Martín, O. (2003). *Convivencia: a positive answer to prevent school violence through training for citizenship*. Kobe (Japón): Oxford Kobe Seminars: Bullying in Schools.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo educarla*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Ortiz, V.M. (1993). *El malestar docente: la enseñanza media como unidad de referencia empírica* (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Salamanca. Salamanca, España.
- Ortiz, V.M. (1995). *Los riesgos de enseñar: la ansiedad de los profesores*. Salamanca: Amarú.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P., y Brackett, M.A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(15), 437-454.
- Palomero, P. (2009). Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 12 (2), 145-153.

- Papastylianou, A., Kaila, M., y Polychronopoulos, M. (2009). Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict. *Social Psychology of Education, 12*(3), 295-314.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J., y Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academia success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences, 36*(1), 163-172.
- Payne, B.D., y Manning, B.H. (1990). The effect of cognitive self-instructions on preservice teachers anxiety about teaching. *Contemporary Educational Psychology, 15*(3), 261-267.
- Pedrero, E. (2011). La situación de la convivencia escolar en España: análisis del estudio estatal sobre convivencia escolar en la Educación Secundaria Obligatoria. En J. J. Leiva y R. Borrero (Eds.), *Interculturalidad y Escuela* (pp. 13-39). Barcelona: Octaedro.
- Pena, M., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación, 359*, 604-627.
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Martos, Á., y Gázquez, J.J. (2019). Analysis of the Risk and Protective Roles of Work-Related and Individual Variables in Burnout Syndrome in Nurses. *Sustainability, 11*, 5745.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R.J., y Molero, M.M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta, 39*(2), 81-90.
- Peris, M.D. (2002). El número 7 ± 2 como explicación cognitiva (LMCP) del síndrome de burnout y de PTSD. Ponencia presentada en *la Jornada de Debate Multidisciplinar sobre Mobbing*. Universitat Jaime I de Castellón.
- Petrie, L.M. (2001). The relationship between teacher stress and counseling referrals in elementary schools. *Dissertation Abstract International, Section A: Humanities and Social Sciences, 62*, 467.

- Pierce, M.B., y Molloy, G.N. (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 37-51.
- Pines, A., Aaronson, E., y Kafry, D. (1981). Burnout: From tedium to personal growth. En C. Cherniss (Ed.), *Staff burnout: Job stress in the human services*. Nueva York: Free Press.
- Pines, A., y Kafry, D. (1978). Coping with burnout. Paper presented at *the Annual Convention of the American Psychology Association*. Toronto: Canada.
- Pines, A.M. (1993). Burnout: An existential perspective. En W.B. Schaufeli, C. Maslach, y T. Marek (Eds.), *Profesional burnout: Recent development in theory and research* (pp. 3351). Londres: Taylor & Francis.
- Pines, A.M., y Aronson, E. (1981). *Burnout*. Nueva York: Free Press.
- Polaino-Lorente, A. (1982). El estrés de los profesores: estrategias psicológicas de intervención para su manejo y control. *Revista Española de Pedagogía*, 40(157), 17-44.
- Poulou, M. (2005). The Prevention of Emotional and Behavioural Difficulties in Schools: Teachers` suggestions. *Educational Psychology in Praticce*, 21(1), 37-52.
- Pozo, A. (2000). Repercusiones de la depresión de los docentes en el ámbito escolar. *Revista Complutense de Educación*, 11(1), 85-103.
- Prieto, M. (2011). Estrés y ansiedad en profesores. *Crítica* 61(974), 42-45.
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Martínez-Martínez, A., Castro-Sánchez, M., y González-Valero, G. (2018). Un modelo explicativo de la inteligencia emocional y su asociación con el estrés, el síndrome de burnout y la comunicación no verbal en los docentes universitarios. *J. Clin. Medicina*, 7, 524.

- Quevedo-Aguado, M.P., Delgado, C., Fuentes, J.M., Salgado, A., Sánchez, T., Sánchez J.F., y Yela, J.R. (1999). Relación entre “despersonalización” (burnout), trastornos psicofisiológicos, clima laboral y tácticas de afrontamiento en una muestra de docentes. *Estudios de Psicología*, 64, 87-107.
- Rathus, S.A. (1972). An experimental investigation of assertive training in a group setting. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 3(2), 81-86.
- Real Decreto N° 12. Boletín Oficial del Estado, España, Madrid, 13 de enero de 2018.
- Real Decreto N° 64. Boletín Oficial del Estado, España, Madrid, 15 de mayo de 2007.
- Resolución N°91. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, España, Sevilla, 09 de mayo de 2007.
- Rey, L., y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la Inteligencia Emocional percibida y la satisfacción vital de una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3). 401-412.
- Rodríguez, V.M. (2007). Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos. *Revista de Educación*, (343), 197-198.
- Rovira (1998). Com saber si un és emocionalment intelligent. *Aloma*, (2), 57-68.
- Rudow, B. (1990). Empirische Untersuchungen zur Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 4(2), 75-85.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspectives. En R. Vandenberghe y A.M. Huberman, *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 38-59). Nueva York: Cambridge University Press.
- Rudow, B., y Buhr, J. (1986). Beziehungen zwischen Tätigkeitsmerkmalen, personalen Eigenschaften und dem Belastungserleben sowie neurotisch-funktionellen

- Störungen bei Lehrern. En H. Schröder y K. Reschke (Eds.), *Beiträge zur Theorie und Praxis der Medizinischen Psychologie* (Vol. 3) (pp. 43-54). Leipzig: Universität Leipzig.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C., y Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.). *Emotion, disclosure and health* (pp. 125–154). Washington, DC: American Psychological Association.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1997). *Educational Development and Emotional Intelligence* (1ª ed.). New York: Basic Books.
- Schaufeli, W.B., y Buunk, B.P. (1996). Professional burnout. En J.A. Schabracq, M. Winnubst, y C.L. Cooper (Eds.), *Handbook of Work and Health Psychology*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Schutte, N.S., Malouff, J., Simunek, M., Hollander, S., y Mckenley, J. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional wellbeing. *Cognition and Emotion*, 16(6), 769-785.
- Schwab, R.L., e Iwanicki, E.F. (1982a). Perceived role conflict, role ambiguity, and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18, 60-74.
- Schwab, R.L., e Iwanicki, E.F. (1982b). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5-16.
- Seisdedos, N. (1997). Introducción, normalización y comentarios a la versión española del MBI. En C. Maslach, y S. E. Jackson (Eds.), *MBI: Introducción Burnout de Maslach: síndrome del «quemado» por estrés laboral asistencial*. Madrid: Tea.
- Seisdedos, N. (1997). *Inventario “Burnout” de Maslach [Maslach burnout inventory]*. Madrid: TEA.

- Seligman, M.E.P. (2005). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seltzer, J., y Numerof, R.E. (1988). Supervisory Leadership and Subordinate Burnout. *Academy of Management Journal*, 31(2), 439-446.
- Shami, R., Tareh, M., y Taran, H. (2017). Identifying the relationship among teacher's mental health and emotional intelligence and their burnout. *Independent Journal of Management & Production*, 8, 124-143.
- Shinn, M., y Morch, H. (1984). A tripartite model of coping with burnout. En B.A. Farber (Ed.), *Stress and burnout in human service professionals* (pp. 210-227). Nueva York: Cambridge University Press.
- Shirom, A. (1989). Burnout in work organization. En C.L. Cooper e I. Robertson (Eds.), *International Review of Industrial and Organizational Psychology*. New York: John Wiley and Sons.
- Singh, J., Goolsby, J.R., y Rhoads, G.K. (1994). Behavioural and psychological consequences of boundary spanning burnout for customer service representatives. *Journal of Marketing Research*, 31(4), 558-569.
- Smith, N., Watstein, S., y Wuehler, A. (1986). *Burnout and social interest in librarians and library school students*. 21st Century Mountain Plains Library Association Academic Library Section Research Forum. Emporia State University. Kansas.
- Smith, N., y Nelson, V. (1983a). Burnout: A survey of academic reference librarians. *College and Research Libraries*, 44(3), 245-250.
- Smith, N., y Nelson, V. (1983b). Helping may be harmful: The implications of burnout for the special librarian. *Special Librarian*, 74(1), 14-19.
- Smith, P.E. (2001). Collaborative teaching. *ADE Bulletin*, 1, 60-65.
- Soldevila, A., Filella G., Ribes R., y Agulló M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y Educación: Culture and Education*, 19 (1), 47-60.

- Spaniol, L., y Caputo, G. (1979). *Professional burnout: a personal survival kit*.
Levington, MA: Human Services Associates.
- Stern, W.A. (1980). *Teacher absenteeism at the secondary school level*. Detroit:
Michigan State University.
- Suárez, M.J., y Martín, J.D. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del
profesorado universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout.
Educación XXI, 22(2), 93-117.
- Sutton, R., y Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the
literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*,
15(4), 327– 358.
- Temml, Ch. (1994). *Streb im Lehrerberuf. Eine österreichweite studie 1993*. Wien:
GÖD.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227–235.
- Tomashevskaja, L.I. (1978). *Influence of the working environment and scope of work
on the heart-blood circulation system*. Kiew: Health.
- Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia. Estrategias de
mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona: Graó.
- Travers, C.T., y Cooper, C.L. (1994). Psychophysiological responses to teacher stress:
A move towards more objective methodologies. *European Review of Applied
Psychology*, (44), 137146.
- Travers, C.T., y Cooper, C.L. (1997). El estrés de los profesores. *La presión en la
actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Trianes, M.V. (1996). *Educación y Competencia Social. Un programa en el aula*.
Málaga: Aljibe.

- Trianes, M. V., y Fernández-Figares, C. (2001). *Aprender a ser persona y a convivir: un programa para secundaria*. Bilbao: Descleé de Bower.
- Valdemoros, M.A., y Goicoechea, M.A. (2012). *Educación para la convivencia. Propuestas didácticas para la promoción de valores*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El burnout en los educadores. En M.I. Hombrados (Ed.), *Estrés y Salud* (pp. 213-237). Valencia: Promolibro.
- Vallés, A., y Vallés, C. (1999). *Desarrollando la inteligencia emocional*. Madrid: EOS.
- Van Ginkel, A.J.H. (1987). *Demotivatie bij leraren*. Lisse: Swets y Zeitlinger.
- Vandenberghe, R., y Huberman, A.M. (1999). *Understanding and preventing teacher burnout*. Nueva York: Cambridge University Press
- Vesely-Maillefer, A., y Saklofske, D. (2018). Emotional intelligence and the next generation of teachers. En K. Keefer, J. Parker, y D. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 377-402). Cham, Switzerland: Springer.
- Weisinger, H. (1998). *La Inteligencia Emocional en el Trabajo*. Buenos Aires: Grupo Zeta.
- Whitehead, J.T. (1986). Job burnout and job satisfaction among probation managers. *Journal of Criminal Justice*, 14(1), 25-35.
- Williams, C.A. (1989). Empathy and burnout in male and female helping professionals. *Research in Nursing & Health*, 12(3), 169-178.
- Wilson, D., y Mutero, C. (1989). Personality concomitants of teacher stress in Zimbabwe. *Personality and Individual Differences*, 11(10), 1195-1198.

- 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.
- Worral, N., y May, D. (1989). Towards a person-situation model of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 59(2), 174-186.
- Yagil, D. (1998). If anything can go wrong it will: Occupational stress among inexperienced teachers. *International Journal of Stress Management*, 5(3), 179-188.
- Zingle, H.W., y Anderson, S.C. (1990). Irrational beliefs and teacher stress. *Canadian Journal of Education*, 15(4), 445-449.