

<https://doi.org/10.16888/interd.2025.42.1.30>

Inteligencia emocional y desgaste profesional en docentes de educación primaria

Emotional intelligence and professional burnout in primary education teachers

Natalia Andrea Vargas Rubilar¹

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Pontificia Universidad Católica Argentina (CIPP). <https://orcid.org/0000-0002-2151-5308>

E-mail: nataliavargasr@uca.edu.ar

La autora agradece al Dr. José Eduardo Moreno, de la Pontificia Universidad Católica Argentina, por su asesoramiento en esta investigación.

Resumen

Algunos estudios que han analizado la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de *burnout* han encontrado que los trabajadores que presentan mayores habilidades emocionales informan menores niveles de desgaste profesional. El presente trabajo tuvo como objetivo principal analizar si la inteligencia emocional puede resultar predictor del desgaste profesional en docentes de educación primaria. Para ello, se evaluaron 231 educadores de escuelas de gestión estatal de la provincia de Mendoza, Argentina. Los instrumentos utilizados fueron: un cuestionario semiestructurado *ad hoc*, el Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, 1986) y el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i; Bar-On, 1997). Para responder al objetivo se realizaron correlaciones bivariadas y regresiones múltiples por pasos sucesivos. Los resultados mostraron que el agotamiento emocional y la despersonalización se relacionaron negativamente con los factores de la inteligencia emocional y que la realización personal se relacionó positivamente. Asimismo, se halló que ciertos factores y subfactores de la inteligencia emocional predecían positivamente la realización personal (i.e., manejo del estrés, interpersonal, optimismo, control de los impulsos y responsabilidad social) y negativamente el agotamiento emocional (i.e., humor general, manejo del estrés, alegría y control de los impulsos) y la despersonalización (i.e., interpersonal, manejo del estrés, responsabilidad social, prueba de realidad, control de los impulsos y actualización de sí mismo). En base a los resultados obtenidos, se estima que la inteligencia emocional podría actuar como un factor protector frente al *burnout* de los docentes. Finalmente, se proponen algunas acciones para la prevención de este síndrome a través del fortalecimiento de los recursos socioemocionales.

Palabras clave: inteligencia emocional, desgaste profesional, predictor, docentes, educación primaria.

Abstract

The teachers have been pointed out as professionals at high risk of developing burnout because they are exposed to many and diverse stressors in their daily work (e.g., work overload, role conflict, role ambiguity, interpersonal conflicts, lack of teaching resources, numerous classes, social and economic devaluation, etc.). In addition, these stressors have been identified as antecedents of professional burnout in the scientific literature. While it is true that the environment and working conditions are the origin of burnout syndrome, some personal characteristics of the workers can play an important role in the process of professional burnout. Because they can act as facilitators or inhibitors of the action that work stressors exert on the subject. Recently, a considerable number of researchers have been motivated to analyze how personal variables influence professional burnout and what resources can act as protective factors against stress and burnout. Within this framework, various investigations that have analyzed the relationship between emotional intelligence and burnout syndrome have found that workers with greater emotional skills report lower levels of professional burnout. Following this line of research, the present study aimed at analyzing whether emotional intelligence might be a predictor of professional burnout in primary school teachers. For this purpose, 231 educators from state schools in Mendoza were evaluated. The instruments used were: an ad hoc semi-structured questionnaire, the Maslach Burnout Inventory (MBI; Maslach & Jackson, 1986), and the Emotional Quotient Inventory (EQ-I; Bar-On, 1997). Bivariate correlation and multiple regressions were performed to meet the objective. The results showed that there is a relationship between emotional intelligence and the symptoms of burnout syndrome. More specifically, emotional exhaustion and depersonalization were negatively related to the five factors of emotional intelligence (i.e., intrapersonal, interpersonal, adaptability, stress management, and general mood) and that personal accomplishment was positively related. Also, it was found that certain emotional intelligence factors and sub-factors positively predicted personal fulfillment (i.e., stress management, interpersonal, optimism, impulse control, and social responsibility), and negatively predicted emotional exhaustion (i.e., general mood, stress management, joy, and impulse control) and depersonalization (i.e., interpersonal, stress management, social responsibility, reality test, impulse control, and self-actualization). Based on the results obtained, it was observed that the teachers who reported greater development of emotional and social skills reported less emptying of their emotional resources (i.e., emotional exhaustion), less development of negative activities toward the recipients of the educational service (i.e., depersonalization) and greater feelings of competence and success at work (i.e., personal fulfillment). Thus, it is estimated that emotional intelligence could act as a protective factor against the professional burnout of teachers. These findings are similar to the results obtained in other studies conducted with teachers in Argentina and other countries around the

world, which have also studied the relationship between these variables and have evaluated to what extent emotional intelligence can be a predictor of burnout symptoms. Burnout syndrome is a psychosocial occupational risk that affects the health and well-being of workers. Therefore, at the end of this work, some actions are proposed for its prevention in the educational field.

Keywords: emotional intelligence, burnout, predictor, teachers, primary education

Introducción

En el estudio del síndrome de *burnout* o desgaste profesional, una de las definiciones operacionales más aceptadas por la comunidad científica pertenece al modelo multidimensional desarrollado por Maslach y Jackson (1981, 1986). Estas autoras lo conceptualizaron como una experiencia de estrés individual que está incrustada en un contexto de relaciones sociales complejas y que abarca el concepto que la persona tiene de sí misma y de los demás. Más precisamente, lo definieron como un síndrome psicológico de agotamiento emocional (i.e., drenaje o reducción de los recursos emocionales producido por las demandas interpersonales), despersonalización (i.e., desarrollo de actitudes negativas, insensibles y cínicas hacia los destinatarios de los servicios o la atención) y baja de realización personal en el trabajo (i.e., tendencia a evaluar negativamente el trabajo que se realiza), que puede desarrollarse en individuos cuyo objeto de trabajo son personas en cualquier tipo de actividad (Maslach y Jackson, 1981, 1986).

Durante años los profesionales de la educación han sido señalados como uno de los colectivos ocupacionales que presentan mayor riesgo de desarrollar el síndrome de quemarse por el trabajo. Fundamentalmente, porque estos profesionales se encuentran expuestos a un amplio abanico de estresores laborales en su quehacer diario: sobrecarga laboral, conflicto del rol, ambigüedad del rol, conflictos interpersonales, escasez de recursos didácticos, clases numerosas, entre otros (Holmes, 2020). Además, porque gran parte de esos estresores han sido identificados como antecedentes del síndrome de *burnout* en la literatura científica (García-Carmona et al., 2019; Polatcan et al., 2020; Tabares-Díaz et al., 2020).

Sin embargo, en las instituciones educativas se da el fenómeno de que, sometidos a iguales o parecidas fuentes de estrés laboral, algunos docentes llegan literalmente a “quemarse”, mientras que otros se muestran con mayor energía, implicación (involucramiento) y eficacia profesional. Ante este hecho, cabe preguntarse ¿por qué ciertos educadores se desgastan profesionalmente y otros no? Gil-Monte (2005, 2019) y Extremera et al. (2010) sostienen que si bien es cierto que el entorno laboral y las condiciones de trabajo son los únicos factores que intervienen en el origen de esta patología, algunas características personales pueden jugar un papel importante en el proceso de desgaste profesional. Básicamente, porque las mismas actúan como facilitadoras o inhibidoras de la acción que los estresores laborales ejercen sobre el sujeto.

El último tiempo un número considerable de investigadores se ha visto motivado a analizar cómo influyen las variables personales en el desgaste profesional y qué recursos pueden actuar como factores protectores frente al estrés y el *burnout*. Dichos estudios, por lo general se han posicionado dentro de la Psicología Positiva, la cual ha sido definida como la rama de la Psicología que “se ocupa de identificar los factores que fomentan el bienestar” (Carr, 2007, p. 19). Este enfoque tiene por objetivo principal estudiar de manera científica el funcionamiento humano óptimo (Linley et al., 2006). Por ello trabaja en torno a tres pilares básicos: (1) el estudio de las emociones positivas, (2) el estudio de los rasgos personales positivos y (3) el estudio de las instituciones positivas que sustentan las virtudes y las fortalezas individuales y sostienen las emociones positivas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Dentro de la línea de investigación que estudia los rasgos personales positivos, Peterson y Seligman (2004) realizaron un importante estudio sobre las fortalezas del carácter. En el mismo identificaron seis virtudes centrales que abarcan veinticuatro fortalezas: (a) sabiduría y sapiencia: creatividad, curiosidad, mentalidad abierta, perspectiva y amor por el conocimiento y el aprendizaje; (b) coraje: valentía, persistencia, integridad y vitalidad; (c) humanidad: amor, bondad o benevolencia e inteligencia emocional, personal y social; (d) justicia: civismo, equidad y liderazgo; (e) templanza: capacidad de perdonar y misericordia, humildad y modestia, prudencia y autorregulación; (f) trascendencia: apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza, sentido del humor y espiritualidad. Según estos autores, las virtudes “son características fundamentales que propugnan casi todas las tradiciones religiosas y filosóficas y, agrupadas, captan la noción de buen carácter” (Seligman, 2017, p. 200). Las fortalezas, por su parte, son los rasgos positivos que manifiestan las virtudes (Park et al., 2004; Peterson y Seligman, 2004; Seligman, 2017). Según Seligman (2017), las virtudes y las fortalezas “actúan a modo de barrera contra la desgracia y los trastornos psicológicos y pueden ser la clave para aumentar la capacidad de recuperación” (p. 15).

La inteligencia emocional es una fortaleza del carácter. Bar-On (1997a, 1997b) la definió como un conjunto de capacidades, competencias y destrezas no cognitivas que influyen en nuestra habilidad para afrontar exitosamente las presiones y demandas ambientales. Algunos estudios que han analizado la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de *burnout* han encontrado que los trabajadores de la educación que presentan mayores habilidades emocionales informan menores niveles de desgaste profesional (D’Amico et al., 2020; Esmaili et al., 2018; Lucas-Mangas et al., 2022; Sánchez-Pujalte et al., 2021; Shami et al., 2017). Asimismo, se ha observado que mayores niveles de inteligencia emocional se asocian positivamente con el trabajo en equipo, la satisfacción y el compromiso laboral (García Morales, 2022).

Si se consideran los antecedentes mencionados, es posible pensar que la inteligencia emocional puede ser un factor protector frente a situaciones de estrés que propician el desgaste

profesional (Seligman, 2017; Sánchez-Pujalte et al., 2021). Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional podría inhibir los síntomas del síndrome de quemarse por el trabajo. En consecuencia, el presente estudio se propone analizar la relación entre la inteligencia emocional y el desgaste profesional y analizar qué factores específicos de esta fortaleza del carácter pueden resultar predictores de este síndrome en docentes de educación primaria.

Materiales y método

Tipo de estudio

El presente trabajo es un estudio cuantitativo transversal, de tipo descriptivo-correctivo (Hernández Sampieri et al., 2014; Montero y León, 2007).

Participantes

El muestreo fue no probabilístico, de tipo intencional. La muestra estuvo compuesta por 231 docentes de ambos sexos (93.5 % mujeres y 6.5 % varones), de 19 a 64 años de edad ($M = 40.74$; $DE = 7.89$) que trabajaban en escuelas de educación primaria de gestión estatal de la provincia de Mendoza, Argentina (ver Tabla 1). Los participantes fueron seleccionados respetando los siguientes criterios de inclusión: (a) docentes que se hallaban trabajando en educación primaria de la provincia de Mendoza, (b) se desempeñaban en escuelas de gestión estatal y (c) dictaban clases frente a alumnos.

Tabla 1
Características sociodemográficas y laborales de la muestra

VARIABLES	Frecuencia	%	<i>M</i>	<i>DE</i>
Sexo				
Femenino	216	93.5		
Masculino	15	6.5		
Edad			40.74	7.89
Estado civil				
Soltero	47	20.3		
Casado/convive de hecho	136	58.9		
Divorciado	45	19.5		
Viudo	3	1.3		
Antigüedad docente			13.27	8.24
Situación laboral				
Titular	141	61.03		
Suplente	83	35.93		
No contestan	7	3.04		

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico y laboral

Fue elaborado para la presente investigación y tuvo como objetivo recabar información sobre las características sociodemográficas y laborales de los participantes (edad, sexo, estado civil, antigüedad en la docencia, entre otras).

Maslach Burnout Inventory (MBI)

Fue desarrollado por Maslach y Jackson (1986), traducido y adaptado al español por Seisdedos (1997). Está conformado por 22 ítems que se valoran con una escala tipo Likert. Los sujetos indican con qué frecuencia experimentan cada una de las situaciones descriptas, en una escala de siete opciones, que van desde nunca (0) hasta todos los días (6). La factorización de los 22 ítems arroja tres factores ortogonales, denominados: Agotamiento emocional, Despersonalización y Realización personal.

El estudio de la consistencia interna del MBI en su versión original en inglés mostró, a través del índice alfa de Cronbach, buenos valores para cada una de las tres subescalas ($\alpha = .90$ para Agotamiento emocional, $\alpha = .79$ para Despersonalización, y $\alpha = .71$ para Realización personal). En Argentina y en la región, este inventario autoadministrable ha sido utilizado en diversos estudios en los que ha demostrado propiedades psicométricas satisfactorias (Aguirre, 2008; Borsani, 2012; Cabrera, 2003; Marsollier, 2009; Menghi, 2015).

Inventario de Cociente Emocional (EQ-i)

Es una prueba de autoinforme desarrollado por Bar-On (1997a, 1997b) que evalúa el comportamiento emocional y socialmente competente, con el objeto de proporcionar una estimación acerca de la propia inteligencia emocional y social (Bar-On, 2000). Se compone de 133 ítems que conforman cinco dimensiones. La escala es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta (1: casi nunca, 2: pocas veces, 3: a veces, 4: con frecuencia y 5: con mucha frecuencia). Cada participante debe describirse a sí mismo, indicando en qué medida es verdadero cada enunciado en relación a su modo de ser. Es decir, cómo siente, piensa o actúa la mayor parte del tiempo y en diversas situaciones. Las respuestas dadas al total de los ítems arrojan cuatro indicadores de validez, un puntaje general de cociente emocional y puntajes correspondientes a cinco dominios o factores de orden superior que surgen de agrupar las 15 subescalas.

Según lo expresado por Bar-On (1997a, 1997b), el estudio de la consistencia interna de este inventario multifactorial, realizado a través del índice alfa de Cronbach, mostró valores satisfactorios para las 15 subescalas: autoconciencia emocional ($\alpha = .79$), asertividad, ($\alpha = .76$), visión de sí mismo ($\alpha = .86$), actualización de sí mismo ($\alpha = .76$), independencia ($\alpha = .72$), empatía ($\alpha = .74$), relaciones interpersonales ($\alpha = .76$), responsabilidad social ($\alpha = .69$),

resolución de problemas ($\alpha = .77$), prueba de realidad ($\alpha = .73$), flexibilidad ($\alpha = .70$), tolerancia al estrés ($\alpha = .80$), control de los impulsos ($\alpha = .80$), alegría ($\alpha = .79$) y optimismo ($\alpha = .79$). En Argentina, Gómez Dupertuis et al. (1997) realizaron una traducción y adaptación de este instrumento y lo aplicaron a una muestra de 378 sujetos de las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos, con la finalidad de analizar su fiabilidad y validez. Los resultados de confiabilidad de esta prueba fueron evaluados como satisfactorios; los valores de alfa oscilaron desde .65 para la escala de responsabilidad social hasta .87 para visión de sí mismo. Por su parte, Regner (2001) estudió la validez factorial exploratoria y la fiabilidad de la adaptación del EQ-i realizada por Gómez Dupertuis et al. (1997) en una muestra de 352 sujetos de la provincia de Entre Ríos. El análisis factorial se realizó considerando previamente el cálculo del índice de adecuación muestral Kaiser-Meyer-Okin ($KMO = .86$) y de la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 19556.85$; $p \leq .000$), los cuales revelaron resultados estadísticos satisfactorios. En cuanto a la fiabilidad, la prueba alcanzó coeficientes de alfa de Cronbach iguales o superiores a .65, excepto en la subescala autoconciencia emocional, donde obtuvo un valor de .57.

Procedimiento

Recolección de datos y aspectos éticos

Para la recolección de los datos, en primer lugar se hizo un relevamiento del total de escuelas de gestión estatal que brindan educación primaria en la provincia de Mendoza. A continuación, se seleccionaron 20 establecimientos educativos considerando para ello su ubicación geográfica y el ámbito asignado por la Dirección General de Escuelas (urbano o marginal). Posteriormente, se estableció contacto con las autoridades escolares con el fin de explicar los objetivos de la investigación y solicitar su autorización para trabajar con el personal docente. Obtenido este permiso, se invitó a los educadores a participar de forma anónima y voluntaria en el estudio. En la mayor parte de los casos, la aplicación de los instrumentos fue efectuada de forma colectiva, pero en algunas ocasiones, se administró individualmente en función de la disponibilidad de los participantes. En el momento de la evaluación, se les explicó a los maestros los objetivos del estudio y se les aseguró la confidencialidad de los datos. Luego, se les entregó un dossier, el cual contenía una nota de pedido de consentimiento informado, el cuestionario sociodemográfico-laboral y los instrumentos de evaluación (MBI y EQ-i). Todos los participantes firmaron el consentimiento informado previo a la participación en el estudio.

Análisis de datos

Los datos recogidos fueron ingresados a la planilla de cálculos estadísticos Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), versión 25, donde se aplicaron diferentes análisis estadísticos de acuerdo con los objetivos del estudio.

Con la finalidad de describir las variables sociodemográficas y laborales de los participantes, se utilizaron medidas de tendencia central (medias, desvíos estándar), así como también de distribución de frecuencias y porcentajes.

Para describir el síndrome de *burnout* y la inteligencia emocional de los docentes, se llevaron a cabo análisis de estadística descriptiva básica (medias y desvíos estándar).

Para analizar las relaciones entre la inteligencia emocional y las dimensiones del síndrome de *burnout*, se utilizó el coeficiente de correlación r de Pearson.

Para evaluar en qué medida la inteligencia emocional es predictor de las dimensiones del desgaste profesional, se realizaron análisis de regresión múltiple por pasos sucesivos.

Resultados

Desgaste profesional

Los docentes de este estudio presentaron una puntuación media en Agotamiento emocional, baja en Despersonalización y media en Realización personal. En la Tabla 2 se presenta la media y desviación típica alcanzada por cada dimensión del síndrome de *burnout* en el total de la muestra.

Tabla 2

Medias y desvíos estándar de los docentes en las subescalas del Maslach Burnout Inventory (MBI)

Subescala	<i>M</i>	<i>DE</i>
Agotamiento emocional	20.15	11.28
Despersonalización	4.45	4.84
Realización personal	40.26	6.17

Inteligencia emocional

En relación a los factores y a las subescalas del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i), se hallaron los siguientes resultados (Tabla 3):

- El factor Intrapersonal obtuvo un promedio moderado, así como también las subescalas Autoconciencia emocional, Asertividad e Independencia. Las subescalas Visión de sí mismo y Actualización de sí mismo alcanzaron valores altos.
- El factor Interpersonal y las subescalas Empatía, Relaciones interpersonales y Responsabilidad social se ubicaron en valores altos.
- El factor Adaptabilidad y las subescalas Resolución de problemas, Prueba de realidad y Flexibilidad obtuvieron valores medios.

- d) El factor Manejo del estrés y las subescalas Tolerancia al estrés y Control de impulsos alcanzaron valores medios.
- e) El factor Humor general y las subescalas Alegría y Optimismo mostraron valores altos.

Tabla 3

Medias y desvíos de los docentes en los factores y subescalas del Inventario de Cociente Emocional (EQ-i)

Factores y subescalas	<i>M</i>	<i>DE</i>
Factor Intrapersonal	3.89	.49
Autoconciencia emocional	3.74	.59
Asertividad	3.62	.65
Visión de sí mismo	4.08	.64
Actualización de sí mismo	4.35	.52
Independencia	3.67	.64
Factor Interpersonal	4.27	.36
Empatía	4.27	.44
Relaciones interpersonales	4.10	.47
Responsabilidad social	4.44	.38
Factor Adaptabilidad	3.76	.45
Resolución de problemas	3.86	.53
Prueba de realidad	3.97	.47
Flexibilidad	3.45	.65
Factor Manejo del estrés	3.66	.57
Tolerancia al estrés	3.45	.61
Control de los impulsos	3.87	.69
Factor Humor general	4.15	.51
Alegría	4.20	.58
Optimismo	4.10	.55

Relación entre inteligencia emocional y síndrome de burnout

La asociación entre las subescalas del MBI y los factores del EQ-i mostró que el Agotamiento emocional presentó una correlación significativa negativa moderada con los factores Manejo del estrés ($r = -.411$; $p = .000$) y Humor general ($r = -.424$; $p = .000$). Asimismo, mostró una correlación significativa negativa baja con los factores Intrapersonal ($r = -.328$; $p = .000$), Interpersonal ($r = -.328$; $p = .000$) y Adaptabilidad ($r = -.358$; $p = .000$). La Despersonalización presentó una correlación significativa negativa moderada con los factores Interpersonal ($r = -.419$; $p = .000$) y Manejo del estrés ($r = -.409$; $p = .000$). También exhibió una correlación significativa negativa baja con los factores Intrapersonal ($r = -.286$; $p = .000$), Adaptabilidad ($r = -.392$; $p = .000$) y Humor general ($r = -.337$; $p = .000$). La Realización

personal presentó una correlación significativa positiva moderada con los factores Interpersonal ($r = .437$; $p = .000$), Adaptabilidad ($r = .442$; $p = .000$) y Manejo del estrés ($r = .449$; $p = .000$), mientras que en los factores Intrapersonal ($r = .359$; $p = .000$) y Humor general ($r = .396$; $p = .000$) mostró una correlación significativa baja.

Tabla 4
Correlaciones entre las subescalas del MBI y los factores del EQ-i

Factor	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Intrapersonal	-.328*	-.286*	.359*
Interpersonal	-.328*	-.419*	.437*
Adaptabilidad	-.358*	-.392*	.442*
Manejo del estrés	-.411*	-.409*	.449*
Humor general	-.424*	-.337*	.396*

*La correlación es significativa en el nivel .01 (bilateral)

Inteligencia emocional como predictor del desgaste profesional

Inteligencia emocional y agotamiento emocional

El primer análisis de regresión calculó el efecto predictor de los cinco factores del EQ-i sobre la subescala Agotamiento emocional del MBI. Se encontró que los factores Humor general y Manejo del estrés predicen significativamente el Agotamiento emocional, explicando ambos el 22 % de la varianza. El Humor general fue el principal predictor y explicó un 18 % de la varianza del Agotamiento emocional y el Manejo del estrés, un 4 % adicional. Los resultados indican una relación negativa entre ambos factores y el Agotamiento emocional ($\beta = -.28$ y $\beta = -.25$, respectivamente). Esto quiere decir que a mayor puntaje en Humor general y Manejo del estrés, los docentes presentan un menor puntaje en Agotamiento emocional.

Tabla 5
Regresión lineal múltiple por pasos sucesivos para analizar la relación entre los factores del EQ-i y la subescala Agotamiento emocional del MBI

Modelo	Predictor	Variable dependiente	R	R ²	Cambio R ₂	β	t	p
1.	Humor	Agotamiento emocional	.42	.18	.18	-.424	-7.09	.000
2.	Humor		.47	.22	.04	-.279	-3.84	.000
	Manejo del estrés					-.246	-3.39	.001

A continuación, se realizó un análisis de regresión incluyendo las subescalas que componen los factores Humor general y Manejo del EQ-i, con el objeto de estudiar su efecto predictor sobre la subescala Agotamiento emocional del MBI. En este procedimiento se halló que las subescalas Alegría y Control de los impulsos predicen el Agotamiento emocional, explicando el 23 % de la varianza. De estas dos subescalas, la Alegría fue el principal predictor y explicó un 20 % de la varianza, mientras que el Control de los impulsos explicó un 3 % adicional. Los resultados indican una relación negativa entre las variables ($\beta = -.39$ y $\beta = -.18$, respectivamente), lo cual quiere decir que a mayor puntaje en Alegría y Control de los impulsos, los educadores presentan un menor puntaje en Agotamiento emocional.

Tabla 6

Regresión lineal múltiple por pasos sucesivos para analizar la relación entre las subescalas del EQ-i y la subescala Agotamiento emocional del MBI

Modelo	Predictor	Variable dependiente	R	R ²	Cambio o R ₂	β	t	p
1.	Alegría	Agotamiento emocional	.45	.20	.20	-.456	-7.74	.000
2.	Alegría		.48	.23	.03	-.390	-6.33	.000
	Control de los impulsos					-.188	-3.04	.003

Inteligencia emocional y Despersonalización

Se analizó también el peso predictivo de los cinco factores del EQ-i sobre la subescala Despersonalización. Se encontró que el factor Interpersonal y el factor Manejo del estrés predicen la Despersonalización, explicando el 23 % de la varianza. De estos dos factores, el Interpersonal fue el principal predictor y explicó un 17 % de varianza de la Despersonalización y el Manejo del estrés, un 6 % adicional. Los resultados indican una relación negativa entre ambos factores y la Despersonalización ($\beta = -.29$ y $\beta = -.27$, respectivamente). Es decir, que a mayor puntaje en los factores Interpersonal y Manejo del estrés, los maestros presentan un menor puntaje en Despersonalización.

Tabla 7

Regresión lineal múltiple por pasos sucesivos para analizar la relación entre los factores del EQ-i y la subescala Despersonalización del MBI

Modelo	Predictor	Variable dependiente	R	R ²	Cambio R ₂	β	t	p
1.	Interpersonal	Despersonalización	.41	.17	.17	-.419	-6.97	.000
2.	Interpersonal		-.290	-4.41	.000			
	Manejo del estrés		-.272	-4.12	.000			

Un nuevo análisis de regresión lineal múltiple indicó que de las subescalas que conforman los factores Interpersonal y Manejo del estrés del EQ-i, la Responsabilidad social, el Control de los impulsos y la Tolerancia al estrés explican el 26 % de la varianza de la Despersonalización. La Responsabilidad social fue el predictor principal y explicó el 17 %, el Control de los impulsos un 7 % y la Tolerancia al estrés el 2 % restante. Se observa en los resultados una relación negativa entre estas subescalas del EQ-i y la dimensión Despersonalización ($\beta = -.323$, $\beta = -.186$ y $\beta = -.161$). Es decir que, a mayor puntaje en Responsabilidad social, Control de los impulsos y Tolerancia al estrés, menor puntaje en Despersonalización.

Tabla 8

Regresión lineal múltiple por pasos sucesivos para analizar la relación entre las subescalas del EQ-i y la subescala Despersonalización del MBI

Modelo	Predictor	Variable dependiente	R	R ²	Cambio R ₂	β	t	p
1.	Responsabilidad social	Despersonalización	.42	.17	.17	-.422	-7.03	.000
2.	Responsabilidad social		-.329	-5.36	.000			
	Control de los impulsos		-.270	-4.39	.000			
3.	Responsabilidad social	.51	.26	.02	-.323	-5.30	.000	
	Control de los impulsos	-.186	-2.65	.008				
	Tolerancia al estrés	-.161	-2.39	.018				

Inteligencia emocional y Realización personal

Se analizó el peso predictivo de los cinco factores del EQ-i sobre la subescala Realización personal del MBI. Se encontró que los factores Manejo del estrés e Interpersonal predicen un 27 % de la Realización personal. El factor Manejo del estrés fue el principal predictor y explicó un 20 % la varianza de la Realización personal y el factor Interpersonal, un 7 % adicional. Entre ambos factores y la Realización personal se observa una relación positiva ($\beta = .31$ y $\beta = .29$, respectivamente). Esto significa que a mayor puntaje en los factores Manejo del estrés e Interpersonal, los docentes presentan mayor puntaje en Realización personal.

Tabla 9***Regresión lineal múltiple por pasos sucesivos para analizar la relación entre los factores del EQ-i y la subescala Realización personal del MBI***

Modelo	Predictor	Variable dependiente	R	R ²	Cambio R ₂	β	t	p
1.	Manejo del estrés	Realización personal	.44	.20	.20	.449	7.595	.000
2.	Manejo del estrés		.51	.27	.07	.312	4.84	.000
	Interpersonal				.290	4.50	.000	

En lo que respecta a las subescalas que integran los factores Manejo del estrés e Interpersonal del EQ-i, un último análisis de regresión mostró que la Tolerancia al estrés, la Responsabilidad social, las Relaciones interpersonales y el Control de los impulsos predicen en un 27 % la Realización personal. La Tolerancia al estrés fue el principal predictor y explicó un 17 % de la varianza de la Realización personal, la Responsabilidad social un 7 %, Relaciones interpersonales un 2 % y el Control de los impulsos el 1 % restante. La relación entre estas subescalas del EQ-i y la Realización personal fue positiva ($\beta = .214$, $\beta = .188$, $\beta = .164$ y $\beta = .141$, respectivamente), lo cual indica que, a mayor puntaje en Tolerancia al estrés, Responsabilidad social, Relaciones interpersonales y Control de los impulsos, los educadores presentan mayor puntaje en Realización personal.

Tabla 10

Regresión lineal múltiple por pasos sucesivos para analizar la relación entre las subescalas del EQ-i y la subescala Realización personal del MBI

Modelo	Predictor	Variable dependiente	R	R ²	Cambio R ₂	β	t	p
1.	Tolerancia al estrés	Realización personal	.41	.17	.17	.416	6.92	.000
	Tolerancia al estrés		.49	.24	.07	.358	6.05	.000
2.	Responsabilidad social		.50	.26	.02	.267	4.52	.000
	Tolerancia al estrés		.50	.26	.02	.283	4.20	.000
3.	Responsabilidad social		.52	.27	.01	.223	3.60	.000
	Relaciones interpersonales		.52	.27	.01	.159	2.23	.027
	Tolerancia al estrés		.52	.27	.01	.214	2.83	.005
4.	Responsabilidad social		.52	.27	.01	.188	2.94	.004
	Relaciones interpersonales		.52	.27	.01	.164	2.31	.022
	Control de los impulsos		.52	.27	.01	.141	2.02	.044

Discusión y conclusiones

El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre la inteligencia emocional y el desgaste profesional, así como también evaluar si la fortaleza del carácter puede resultar predictora del síndrome de *burnout* en docentes de educación primaria.

En primer lugar, se observó que los docentes de este estudio presentaron una puntuación media en agotamiento emocional, baja en despersonalización y media en realización personal. Estos resultados se asemejan a lo informado por Malander (2019), quien encontró que profesores argentinos de educación secundaria tenían niveles medios de agotamiento emocional, bajos en despersonalización y medios en realización personal. A su vez, muestran cierta similitud, en algunos valores, con lo informado en otras investigaciones también realizadas en Argentina. Por ejemplo, Menghi (2015) halló que docentes que se desempeñaban en educación inicial y primaria informaban valores bajos en agotamiento emocional y en despersonalización, y moderados en realización personal. Pujol-Cols (2021), por su parte, encontró que educadores de educación primaria, secundaria y superior presentaban baja realización profesional y moderado agotamiento emocional y despersonalización. Por otra parte, en España, Blázquez Manzano et al. (2022) reportaron que maestros de nivel primario se ubicaban en niveles medios en agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Con respecto a la inteligencia emocional, los docentes obtuvieron un promedio moderado en los factores intrapersonal, adaptabilidad y manejo del estrés; mientras que en los factores

interpersonal y humor general mostraron valores altos. En los subfactores autoconciencia emocional, asertividad, independencia, resolución de problemas, prueba de realidad, flexibilidad, tolerancia al estrés y control de impulsos, los educadores alcanzaron valores medios. En tanto que, en los subfactores visión de sí mismo, actualización de sí mismo, empatía, relaciones interpersonales, responsabilidad social, alegría y optimismo, los maestros exhibieron valores altos. Lo hallado en el presente estudio coincide con los resultados obtenidos en trabajos previos realizados en Argentina (Barrios, 2014) y en Perú (Guevara Torres, 2017; Huanca Sucasaire, 2012; Poma Espinoza, 2019) con docentes de educación primaria y secundaria, los cuales utilizaron también el Inventario de Cociente Emocional (EQ-i) de Bar-On (1997a, 1997b) para valorar la inteligencia emocional.

Se advirtió que, en lo referente a la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de *burnout*, el agotamiento emocional y la despersonalización se relacionaron negativamente con los factores de la inteligencia emocional, en tanto que la realización personal lo hizo de una manera positiva. De acuerdo con estos resultados, se puede decir que los maestros que informaron mayor desarrollo de habilidades emocionales y sociales reportaron menor vaciamiento de sus recursos emocionales, menor desarrollo de actitudes negativas hacia los destinatarios del servicio educativo y mayores sentimientos de competencia y éxito en el trabajo. Estos hallazgos son consistentes con los resultados obtenidos en estudios recientes, donde también se analizó la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de *burnout* en docentes (D'Amico et al., 2020; Esmaili et al., 2018; Lucas-Mangas et al., 2022; Sánchez-Pujalte et al., 2021; Shami et al., 2017) y en directivos escolares (Silbaugh et al., 2021) en otros países. Además, son afines con lo hallado en trabajos que estudiaron esta temática en otras poblaciones: trabajadores sociales (Kuok, 2022), bomberos (Michinov, 2022), médicos y enfermeros (Soto-Rubio et al., 2020; Tiwari y Bhagat, 2021). Todos estos antecedentes confirman que, independientemente de la profesión ejercida, las competencias emocionales protegen a los profesionales del agotamiento emocional y de la despersonalización y promueven la realización personal.

Por otra parte, se halló que, de los cinco factores de la inteligencia emocional, el humor general y el manejo del estrés predijeron negativamente el agotamiento emocional. De estos dos factores, el humor general resultó ser el principal predictor y explicó el mayor porcentaje de la varianza. Bar-On (1997a, 1997b) definió el factor humor general o estado de ánimo (*general mood*) como la capacidad de tener una perspectiva positiva de la vida y disfrutar de ella con sentimientos de contentamiento y bienestar general. Diversos autores que estudiaron el impacto del estado de ánimo, sugieren que las personas que experimentan estados ánimo positivos son más optimistas y resistentes ante las adversidades, generan un pensamiento más flexible y creativo, producen soluciones más innovadoras a los problemas y pueden contrarrestar las emociones negativas (Vázquez et al., 2006). Asimismo, estudios que analizaron la relación entre

el estado de ánimo y el desgaste profesional en docentes hallaron que el síndrome de *burnout* se correlaciona positivamente con el estado de ánimo negativo (Moya-Albiol et al., 2005; Moya-Albiol et al., 2010). En esta misma línea, otros trabajos encontraron que el ánimo negativo predice positivamente el agotamiento emocional y que el ánimo positivo lo predice de manera inversa (Esmaili et al., 2018; Garrosa Hernández et al., 2005; Kilfedder et al., 2001; Zellars et al., 2004).

En relación a los subfactores de la inteligencia emocional, se encontró que la alegría y el control de los impulsos predicen negativamente el agotamiento emocional. De estos dos subfactores, la alegría fue el principal predictor y explicó el mayor porcentaje de la varianza. La alegría es una emoción positiva (Fredrickson, 2013; Tugade et al., 2016) que fue definida por Bar-On (1997b, 2010) como la habilidad para disfrutar de uno mismo y de los demás, divertirse, expresar sentimientos positivos y estar satisfecho con la vida. Diferentes autores (Oros, 2015; Tugade et al., 2021) que han estudiado el impacto de la experiencia emocional positiva señalan que las personas que experimentan con frecuencia alegría, optimismo, amor, serenidad, gratitud, satisfacción personal, entre otras emociones positivas, son más saludables y longevas, tienen mejor ajuste psicosocial, cognitivo y académico, vivencian mayor satisfacción y éxito en el trabajo, así como también afrontan de mejor manera las dificultades cotidianas. Un estudio realizado en Argentina encontró una asociación significativa entre las emociones positivas y negativas con el *burnout* y el *engagement* en trabajadores de empresas privadas. Más precisamente, se halló que las emociones positivas se relacionan negativamente con el *burnout* y positivamente con el *engagement*, mientras que las emociones negativas se relacionan positivamente con el *burnout* y negativamente con el *engagement* (Castellano et al., 2013).

En cuanto a la despersonalización, se encontró que las habilidades interpersonales y el manejo del estrés la predicen negativamente. De estos dos factores, el principal predictor resultó ser el interpersonal. Bar-On (1997a, 1997b) definió en su enfoque teórico el factor Interpersonal como la capacidad para captar y entender las emociones, sentimientos e ideas de otras personas (empatía), así como también para establecer relaciones interpersonales constructivas, cooperativas y mutuamente satisfactorias (relaciones interpersonales y responsabilidad social). De manera similar, un estudio realizado con profesores argentinos de educación secundaria descubrió que el factor interpersonal predecía en sentido negativo la despersonalización y el puntaje total de desgaste profesional en los participantes (Barrios, 2014). De igual modo, otro estudio advirtió que las habilidades para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones de otras personas predecían mayores niveles de realización personal y menores niveles de agotamiento emocional y despersonalización en docentes españoles de educación primaria (Pena Garrido y Extremera Pacheco, 2012).

De los subfactores de la inteligencia emocional se encontró que la responsabilidad social, el control de los impulsos y la tolerancia al estrés predijeron de manera negativa la

despersonalización. De estos subfactores, la responsabilidad social resultó ser el principal predictor y explicó el mayor porcentaje de la varianza. De acuerdo con lo expresado por Bar-On (1997a, 1997b, 2010), la responsabilidad social se refiere a la habilidad para identificarse con un grupo social y cooperar con el prójimo. Esta capacidad implica actuar de manera comprometida con y para otros, aunque no se obtenga ningún beneficio personal por las acciones que se llevan a cabo. En consecuencia, las personas que poseen este componente de la inteligencia emocional se destacan por poseer conciencia social y asumir responsabilidades grupales y/o comunitarias. Diversos estudios empíricos realizados en el ámbito laboral han hallado que las personas que poseen valores más elevados de inteligencia emocional exhiben un número mayor de conductas colaborativas y cooperativas, comunican de manera más asertiva sus ideas y establecen relaciones interpersonales más adecuadas (Zeidner et al., 2004).

En cuanto a la realización personal, se halló que el manejo del estrés y las habilidades interpersonales la predicen en sentido positivo. En esta dimensión del síndrome de *burnout*, el manejo del estrés fue el principal predictor. Bar-On (1997a, 1997b) definió el factor manejo del estrés como la capacidad para enfrentar situaciones estresantes y controlar las emociones. Diversos estudios han hallado que los docentes que poseen niveles más altos de inteligencia emocional perciben en menor medida el estrés y utilizan estrategias de afrontamiento más adaptativas (Augusto-Landa et al., 2011, Rey et al., 2016). Asimismo, algunas investigaciones han hallado que los docentes que se perciben con mayores habilidades para regular sus propias emociones presentan valores más altos en realización personal y más bajos en agotamiento emocional y despersonalización (Extremera et al., 2010; Pena Garrido y Extremera Pacheco, 2012).

Por último, se encontró que los subfactores tolerancia al estrés, responsabilidad social, relaciones interpersonales y control de los impulsos predicen positivamente la realización personal. De estos subfactores, la tolerancia al estrés fue el principal predictor y explicó el mayor porcentaje de la varianza. Bar-On (1997a, 1997b, 2010) delimitó la tolerancia al estrés como la capacidad de resistir y lidiar con eventos adversos y situaciones estresantes de una manera activa y positiva. Según este autor, poseer esta habilidad conlleva poder elegir un curso de acción eficaz que permita resolver un problema o situación estresante. En la literatura científica, la definición más extendida y aceptada de afrontamiento es la desarrollada por Lazarus y Folkman (1986), quienes la definieron como “aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo” (p. 164). Estudios previos realizados con población docente dan cuenta de que los educadores que emplean habitualmente estrategias de carácter activo o enfocadas en el problema, reportan menos desgaste profesional que los sujetos que emplean estrategias de

evitación/escape o centradas en la emoción (Edú-Valsania et al., 2022; López Pietrowski et al., 2018)

En suma, en base a los resultados obtenidos, se estima que la inteligencia emocional podría actuar como un factor protector frente al desgaste profesional de los docentes. Así, tener mejor humor general, manejo del estrés y habilidades interpersonales inhibiría los síntomas de desgaste profesional en los educadores. Los componentes de la inteligencia emocional que podrían predecir mejor un bajo desgaste profesional en los participantes del estudio serían la alegría, la responsabilidad social y la tolerancia al estrés.

Con referencia a las limitaciones del estudio, en primer lugar, se puede señalar que la mayor parte de la muestra eran mujeres. Esto puede deberse a la feminización de la docencia, que según algunos autores es más marcada en la educación primaria que en otros niveles del sistema educativo (Fiorucci et al., 2022; Tenti-Fanfani, 2010). Asimismo, el muestreo fue de tipo intencional y estuvo compuesto solo por docentes de la provincia de Mendoza. Futuros estudios podrían realizarse a partir de una muestra no probabilística e incluir participantes de otras provincias o regiones de la Argentina.

Considerando que el síndrome de *burnout* es un proceso que se desarrolla como respuesta al estrés laboral crónico, es de relevancia el diseño e implementación de programas de prevención de este desajuste psicológico en el ámbito educativo. Dichos programas de intervención podrían favorecer en los docentes el desarrollo de estrategias de afrontamiento que les permitan eliminar o mitigar la fuente de estrés, fomentar la formación de las habilidades sociales, el manejo de las emociones y extinguir o disminuir los desencadenantes de estrés en el entorno laboral (Gil-Monte, 2019). Finalmente, dado que los resultados de esta investigación ponen en evidencia que algunas fortalezas del carácter (inteligencia emocional) pueden prevenir el desgaste profesional, se estima de vital importancia el desarrollo y el fortalecimiento de dichos recursos personales en los profesionales de la educación. Esta intervención podría realizarse en dos instancias: (a) en la formación docente y (b) en el ejercicio de la docencia. Particularmente, durante la formación docente, podrían implementarse capacitaciones dictadas por especialistas y talleres psicoeducativos que promuevan la salud psicofísica y el autocuidado en los futuros educadores. Dichas modalidades de formación podrían tener continuidad y ajustarse a las necesidades de los docentes que se encuentran ejerciendo la profesión. Es importante destacar que cada abordaje debería estar basado en la evidencia científica y en un diagnóstico psicosocial previo. Así, la evaluación del desgaste profesional y de recursos personales que previenen su desarrollo deberían considerarse el primer paso en la prevención de esta psicopatología. Fundamentalmente porque los resultados obtenidos en dicha evaluación pueden posibilitar el diseño posterior de programas de intervención ajustados a las necesidades de los educadores. A la fecha, la literatura científica registra programas de intervención que

buscan promover el fortalecimiento de la inteligencia emocional en docentes (Gil-Monte, 2019) y alumnos (Puertas-Molero et al., 2020), los cuales han mostrado resultados alentadores.

Referencias

- Aguirre, J. (2008). *Sistema educativo y mundo del trabajo. Un aporte teórico y metodológico a la problemática del desgaste laboral en docentes de Nivel Medio y Universitario* [Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza].
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E. y Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, 26(3), 413-425. <http://doi.org/10.1174/021347411797361310>
- Bar-On, R. (1997a). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): a test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): technical manual*. Multi-Health Systems, Inc.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of emotional intelligence* (pp. 363-388). Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2010). Emotional intelligence: An integral part of positive psychology. *South African Journal of Psychology*, 40(1), 54-62. <https://doi.org/10.1177/008124631004000106>
- Barrios, J. (2014). *Inteligencia emocional y síndrome de burnout en docentes* [Tesis de licenciatura inédita, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina].
- Blázquez Manzano, A., León Mejía, A., Patino Alonso, M. C. y Feu Molina, S. (2022). Síndrome de burnout y apoyo social en maestros de Educación Primaria. *Estudios sobre Educación*, 42, 79-98. <https://doi.org/10.15581/004.42.004>
- Borsani, N. (2012). *Desgaste profesional y escuela en crisis: una mirada sobre el nivel medio* [Tesis de maestría inédita, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza].
- Cabrera, M. (2003). *Estudio sobre el Síndrome de burnout en funcionarios policiales y su relación con el locus de control laboral y características demográficas* [Tesis de licenciatura inédita, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina].
- Carr, A. (2007). *Psicología positiva: la ciencia de la felicidad*. Paidós.
- Castellano, E., Cifre, E., Spontón, C., Medrano, L. A. y Maffei, L. (2013). Emociones positivas y negativas en la predicción del burnout y engagement en el trabajo. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 2(1), 75-88. <https://core.ac.uk/download/pdf/61429298.pdf>

- D'Amico, A., Geraci, A. y Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psychological Topics*, 29(1), 63-84. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.4>
- Edú-Valsania, S., Laguía, A. y Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1780. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031780>
- Esmaili, R., Khojasteh, L. y Kafipour, R. (2018). The Relationship between Emotional Intelligence and Burnout among EFL Teachers Teaching at Private Institutions. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 26(3), 1595-1616. https://www.researchgate.net/profile/Reza-Kafipour/publication/328093343_The_Relationship_between_Emotional_Intelligence_and_Burnout_among_EFL_Teachers_Teaching_at_Private_Institutions/links/5bb707bca6fdcc9552d3e7b5/The-Relationship-between-Emotional-Intelligence-and-Burnout-among-EFL-Teachers-Teaching-at-Private-Institutions.pdf
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2010). Recursos personales, Síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60. https://www.researchgate.net/publication/253234685_Recursos_personales_sindrome_de_estar_quemado_por_el_trabajo_y_sintomatologia_asociada_al_estres_en_docentes_de_ensenanza_primaria_y_secundaria
- Fiorucci, F., Navarro, C. P., Batista, P., Espinoza, G. A. y Goetschel, A. M. (2022). Trayectorias de feminización del magisterio en Sudamérica. Los casos de Argentina, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. *Revista de Historia de América*, 163, 85-133. <https://doi.org/10.35424/rha.163.2022.1145>
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47(1), 1-53. <http://doi.org/10.1016/B978-0-12-407236-7.00001-2>
- García-Carmona, M., Marín, M. D. y Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
- García Morales, E. (2022). ¿Qué papel tiene la Inteligencia Emocional en el contexto clínico, laboral y educativo? *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 15(2), 148-158. <https://doi.org/10.24310/epsiesepsi.v15i2.14752>
- Garrosa Hernández, E., Moreno Jiménez, B., Rodríguez-Carvajal, R. y Morante Benadero, M. E. (2005). Variables predictoras del burnout en enfermería: importancia de los procesos emocionales de resistencia. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 19, 5-13. https://www.researchgate.net/profile/Bernardo-Moreno-Jimenez/publication/292746322_Variables_predictoras_del_burnout_en_enfermeria_importancia_de_los_procesos_emoci

onales_de_resistencia/links/56fc2b8708ae1b40b806444e/VARIABLES-predictoras-del-burnout-en-enfermeria-importancia-de-los-procesos-emocionales-de-resistencia.pdf

- Gil-Monte, P. R. (2005). *El Síndrome de Quemarse por el Trabajo. Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Ediciones Pirámide.
- Gil-Monte, P. R. (2019). *Prevención y tratamiento del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Programa de intervención*. Ediciones Pirámide.
- Gómez Dupertuis, D., Moreno, J. E. y Rodino, M. (1997). *Inventario de Cociente emocional (EQ-i): Para la evaluación del bienestar psicológico* (3ª ed.). Trabajo no publicado.
- Guevara Torres, Y. (2017). *Inteligencia emocional y clima institucional en docentes de Educación Primaria de las instituciones educativas de la ciudad de Huanta* [Tesis de maestría inédita, Universidad Nacional del Centro de Perú, Huancayo, Perú].
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Holmes, E. (2020). *El bienestar de los docentes. Guía para controlar el estrés y sentirse bien personal y profesionalmente*. Narcea S.A. Ediciones
- Huanca Sucasaire, E. (2012). *Niveles de inteligencia emocional de docentes de una institución educativa del distrito de Ventanilla – Callao* [Tesis de maestría inédita, Universidad San Ignacio de Loyola, Lima, Perú].
- Kilfedder C. J., Power, K. G. y Wells, T. J. (2001). Burnout in psychiatric nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 34(3), 383-396. <http://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2001.01769.x>
- Kuok, A. C. (2022). Emotional Intelligence, Work Satisfaction, and Affective Commitment: An Occupational Health Study of Social Workers. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 38(3), 223-230. <https://doi.org/10.5093/jwop2022a14>
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Linley, A., Joseph, S., Harrington, S. y Wood, A. M. (2006). Positive psychology: Past, present, and (possible) future. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 3-16. https://www.researchgate.net/publication/233304144_Positive_Psychology_Past_Present_and_Possible_Future
- López Pietrowski, D., de Oliveira Cardoso, N. y do Nascimento Bernardi, C. C. (2018). Estratégias de coping frente à síndrome de burnout entre os professores: uma revisão integrativa da literatura nacional. *Contextos Clínicos*, 11(3), 397-409. <https://doi.org/10.4013/ctc.2018.113.10>
- Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., Espinoza-Díaz, I. M. y Tous-Pallarés, J. (2022). Emotional intelligence, psychological well-being and burnout of active and in-training teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(6), 3514. <https://doi.org/10.3390/ijerph19063514>
- Malander, N. (2019). Prevalencia de Burnout en docentes de nivel secundario. *Revista de Interdisciplinaria*, 2025, 42(1)

- Psicología*, 15(29), 84-99. <https://erevistas.uca.edu.ar/index.php/RPSI/article/view/2113>
- Marsollier, R. G. (2009). *Educación y trabajo: un estudio sobre factores psicosociales y educacionales que inciden en el desgaste laboral en la Administración Pública* [Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza].
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2, 99-113.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- Menghi, M. S. (2015). *Recursos psicosociales y manejo del estrés en docentes* [Tesis doctoral inédita, Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires].
- Michinov, E. (2022). The Moderating Role of Emotional Intelligence on the Relationship Between Conflict Management Styles and Burnout among Firefighters. *Safety and Health at Work*, 13(4), 448-455. <https://doi.org/10.1016/j.shaw.2022.07.001>
- Montero, I. y León, O. G. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 847-862. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33770318.pdf>
- Moya-Albiol, L., Serrano, M. A., González-Bono, E., Rodríguez-Alarcón, G. y Salvador, A. (2005). Respuesta psicofisiológica de estrés en una jornada laboral. *Psicothema*, 17(2), 205-211. https://www.researchgate.net/profile/Luis-Moya-Albiol/publication/288823675_Psychophysiological_stress_response_in_a_working_day/links/5ec3fb70299bffc09acbb9b1/Psychophysiological-stress-response-in-a-working-day.pdf
- Moya-Albiol, L., Serrano, M. A. y Salvador, A. (2010). Burnout as an important factor in the psychophysiological responses to a work day in teachers. *Stress and Health*, 26, 382–393. <http://doi.org/10.1002/smi.1309>
- Oros, L. B. (2015). Exceso y descontextualización de la experiencia emocional positiva: cuando lo bueno deja de ser bueno. *Anuario de Psicología*, 45(3), 287-300. <https://www.redalyc.org/pdf/970/97044008003.pdf>
- Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. (2004). Strengths of character and well-being. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 23(5), 603-619. <http://doi.org/10.1521/jscp.23.5.603.50748>
- Pena Garrido, M. y Extremera Pacheco, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:dee5df67-95f4-4bc8-b5a9-3dc97b4a3519/re35927.pdf>
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character, Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press.

- Polatcan, M., Cansoy, R. y Kiliç, A. Ç. (2020). Examining empirical studies on teacher burnout: A systematic review. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(4), 858-873. <http://doi.org/10.16986/HUJE.2019054890>
- Poma Espinoza, M. E. (2019). *Inteligencia emocional y clima organizacional en docentes de educación primaria* [Tesis de maestría inédita, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima, Perú].
- Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Chacón-Cuberos, R., Castro-Sánchez, M., Ramírez-Granizo, I. y González-Valero, G. (2020). La inteligencia emocional en el ámbito educativo: un meta-análisis. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 36(1), 84-91.
- Pujol-Cols, L. J. (2021). Demandas laborales y burnout: Un estudio descriptivo en docentes argentinos. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 402-421. <https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37280>
- Regner, E. (2001). *Evaluación de la inteligencia emocional: Su relación con las capacidades cognitivas y con la personalidad* [Tesis de licenciatura inédita, Universidad Adventista del Plata, Entre Ríos, Argentina].
- Rey, L., Extremera, N. y Pena, M. (2016). Emotional competence relating to perceived stress and burnout in Spanish teachers: a mediator model. *PeerJ*, 1-14. <http://doi.org/10.7717/peerj.2087>
- Sánchez-Pujalte, L., Navarro Mateu, D., Etchezahar, E. y Gómez Yepes, T. (2021). Teachers' burnout during COVID-19 pandemic in Spain: Trait emotional intelligence and socioemotional competencies. *Sustainability*, 13(13), 7259. <https://doi.org/10.3390/su13137259>
- Seisdedos, N. (1997). *MBI. Inventario «Burnout» de Maslach: manual*. TEA.
- Seligman, M. (2017). *La auténtica felicidad*. Ediciones B, S.A.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Shami, R., Tare, 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(1), 124-143. <http://doi.org/10.14807/ijmp.v8i1.513>
- Silbaugh, M. W., Barker, D. B. y Arghode, V. (2021). Emotional labor, emotional intelligence, and burnout among school principals: Testing a mediational model. *Leadership and Policy in Schools*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/15700763.2021.1904511>
- Soto-Rubio, A., Giménez-Espert, M. D. C. y Prado-Gascó, V. (2020). Effect of emotional intelligence and psychosocial risks on burnout, job satisfaction, and nurses' health during the covid-19 pandemic. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7998. <https://doi.org/10.3390/ijerph17217998>

- Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A. y Matabanchoy-Tulcán. S. M. (2020). Síndrome de burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279. <https://doi.org/10.22267/rus.202203.199>
- Tenti Fanfani, E. (2010). *Estudiantes y profesores de la formación docente: opiniones, valoraciones y expectativas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Tiwari, S. y Bhagat, D. (2021). Moderating effect of emotional intelligence on occupational stress and burnout of health care professionals. *Prabandhan: Indian Journal of Management*, 14(4), 39-54. <https://doi.org/10.17010/pijom/2021/v14i4/158724>
- Tugade, M. M., Devlin, H. C. y Fredrickson, B. L. (2021). Positive emotions. En C.R. Snyder, S. J. Lopez, L. M. Edwards y S. C. Marques (Eds.), *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 18-32). Oxford University Press.
- Tugade, M. M., Shiota, M. N. y Kirby, L. D. (Eds.) (2016). *Handbook of Positive Emotions*. The Guilford Press.
- Vázquez, C., Hervás, G. y Ho, S. M. (2006). Intervenciones clínicas basadas en la Psicología Positiva: fundamentos y aplicaciones. *Psicología Conductual*, 14(3), 401-432. https://www.researchgate.net/profile/Gonzalo-Hervas/publication/228338310_Intervenciones_clinicas_basadas_en_la_psicologia_positiva_fundamentos_y_aplicaciones/links/0912f51017d097c6fb000000/Intervenciones-clinicas-basadas-en-la-psicologia-positiva-fundamentos-y-aplicaciones.pdf
- Zeidner, M., Matthews, G. y Roberts, R. D. (2004). Emotional intelligence in the workplace: A critical review. *Applied Psychology: An International Review*, 53(3), 371-399. <http://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2004.00176.x>
- Zellars, K. L., Hochwater, W. A., Hoffman, N. P., Perrewé, P. L. y Ford, E. W. (2004). Experiencing job burnout: the roles of positive and negative traits and states. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(5), 887-911. <http://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02576.x>

Recibido: 1 de diciembre de 2022

Aceptado: 31 de enero de 2023