



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA
Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia

Manuscrito Recepcional
Programa de Profundización en Procesos en
Desarrollo Humano y Educativos

Nombre del trabajo

**La Inteligencia Emocional y su relación con el síndrome de Burnout,
en docentes de Educación Media Superior.**

REPORTE DE INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

Martina Albiter Torrijos

Director: Dra. Anabel de la Rosa Gómez
Dictaminador: Mtro. José Manuel Meza Cano



Los Reyes Iztacala Tlalnepantla, Estado de México, 15 de junio de 2017.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

CONTENIDO

ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN.....	4
MARCO TEÓRICO	6
Teorías de las Emociones	7
Inteligencia Emocional.....	8
Modelos de Inteligencia Emocional	9
Modelo Inicial de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer.	9
Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman.	9
Modelo de Inteligencia Socio-Emocional de Bar-On.....	10
La inteligencia emocional en entornos Educativos.	10
La inteligencia emocional y las relaciones emocionales de los profesores.....	10
Satisfacción e insatisfacción laboral.....	11
MARCO METODOLÓGICO	14
JUSTIFICACIÓN.....	16
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
OBJETIVO GENERAL	17
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	17
HIPÓTESIS	17
MÉTODO	18
Criterios de inclusión de la muestra.	18
Criterios de exclusión de la muestra.....	18
Diseño y Alcances.	18
VARIABLES.....	18
<i>Conceptualización y operacionalización de las variables.</i>	19
<i>Instrumentos y materiales.</i>	19
<i>Procedimiento</i>	21
<i>Análisis estadístico</i>	21
RESULTADOS	21
<i>Resultados sobre la media de la Inteligencia emocional.</i>	22
<i>Resultados sobre la media del Síndrome de Burnout</i>	25
CONCLUSIONES Y VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS	27
DISCUSIÓN.....	29
Referencias.	31
Apéndices	34

RESUMEN

El objetivo del presente estudio ha sido determinar si existe relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de Burnout en una muestra de 19 docentes pertenecientes a una escuela pública de Educación Media Superior ubicada en el Estado de México. Dicho estudio fue planteado desde un enfoque cuantitativo al hacerse una recolección de datos numéricos, con un diseño no experimental-transversal-correlacional. Se hizo uso de la Escala TMMS-24, versión española de Fernández-Berrocal (2004) para medir la percepción de la inteligencia emocional en los docentes, así como del Inventario de Burnout De Maslach (MBI) con la finalidad realizar el análisis de los niveles de agotamiento emocional, actitudes y realización personal presente en los docentes. Los resultados ponen en evidencia una ligera diferencia significativa entre hombres y mujeres, en donde las mujeres sobresalen en el adecuado uso de la inteligencia emocional. Referente al síndrome de Burnout en el 100% de la muestra se encuentra en un nivel medio, aunque existe una ligera diferencia dominando las mujeres sobre mayor nivel de Burnout, aún así no se encontró relación evidente entre las variables inteligencia emocional y el síndrome de Burnout.

Palabras clave: Inteligencia Emocional, Síndrome de Burnout, Docentes.

ABSTRACT

The objective of the present study was to determine if there is a relationship between emotional intelligence and Burnout syndrome in a sample of 19 teachers belonging to a Public High School in the State of Mexico. This study was proposed from a quantitative approach when collecting numerical data, with a non-experimental-transversal-correlational design. The TMMS-24 Scale, Spanish version of Fernández-Berrocal (2004) was used to measure the perception of emotional intelligence in teachers, as well as the Burnout De Maslach Inventory (MBI) for the purpose of analyzing the Levels of emotional exhaustion, attitudes and personal fulfillment present in teachers. The results show a slight significant difference between men and women, where women excel in the proper use of emotional intelligence. Burnout syndrome in 100% of the sample is in a medium level, although there is a slight difference dominating women on a higher level of Burnout, yet there was no evident relationship between the variables Emotional Intelligence and Burnout Syndrome

Key words: Emotional Intelligence, Burnout Syndrome, Teachers.

INTRODUCCIÓN

Mucho se ha hablado de la importancia que representa para el alumno contar con una salud emocional favorable en el acto educativo, sin embargo, ¿qué pasa con los encargados de la educación?, ¿es acaso poco necesario que el docente cuente con una inteligencia emocional? y, ¿no es este último el encargado de desarrollar ciertas habilidades que hagan al alumno más competente? Es verdad que el docente no es solo un ser técnico encargado de repetir una y otra vez actividades encaminadas al conocimiento de los alumnos, pues este debe generar una acción reflexiva entre los aprendices. De esta manera, como se menciona en Salovey y Meyer (1990), Garner (1995) y Goleman (1996) citados en García (2012), la educación no se debe reducir a lo académico, la adquisición y el procesamiento de la información, sino que debe abarcar todas las dimensiones de la existencia humana (es decir lo personal, lo familiar y/o lo profesional).

Ahora bien, desde la década de los setenta y ochenta con los planteamientos psicopedagógicos, el papel de la educación socioafectiva se ha ido extendiendo en las instituciones educativas. En los años noventa cobra gran fuerza el currículo basado en el ámbito socioafectivo, contribuyendo el enfoque psicopedagógico del constructivismo y el argumento del proceso enseñanza-aprendizaje. Surge así la necesidad de entender el rol del docente en la educación emocional (García, 2012).

Desde este punto, con la puesta en marcha de reformas que buscan una mejora en la educación, es importante valorar la postura que el docente tiene hacia estos cambios, las emociones que despiertan saberse evaluado y más aún, lo que aflora dentro del aula. Y es que constantemente se piensa que la educación emocional sólo hace referencia a las capacidades que el docente debe ayudar a desarrollar en el alumno, sin tomar en cuenta que el docente debe tener éstas desarrolladas a modo de poder incluirlas en el programa y trabajar con ellas de manera sistemática.

Por otro lado, el modelo educativo 2016 plantea que el propósito de la educación es formar estudiantes con convicción y capacidades necesarias para contribuir en la construcción de una sociedad más justa, incluyente, atenta, respetuosa a la diversidad y responsable hacia el interés integral (SEP, 2016). Este modelo busca romper con las dificultades de aprendizajes creando las condiciones necesarias para el mejoramiento, no solo de los estudiantes, si no en contribución a una mejora en el docente.

Es por ello que actualmente los profesores están bajo una constante presión debido a los ya mencionados cambios en las reformas educativas, la competitividad, el exceso de trabajo que imponen las autoridades administrativas y con ello la falta de recursos para hacer frente a las situaciones que se derivan del comportamiento del alumnado dentro del entorno escolar; los continuos cambios de humor lo llevan a desarrollar alteraciones en su

organismo presentándose así, estrés laboral crónico. No cabe duda que la falta de calidad laboral y el estado de salud física y mental de los profesores tiene consecuencias como ausentismo, rotación y/o disminución en la calidad productiva, por ello se debe tomar en cuenta los aspectos de bienestar y salud laboral si se quiere evaluar la eficacia de una organización educativa.

Es preciso entender qué papel juegan las emociones en el acto educativo. De acuerdo con Marchesi (2014), las emociones deben ser entendidas, comprendidas e interpretadas ya que estas nos indican nuestras metas, motivaciones, esperanzas y temores; nos ponen sobre aviso de lo que va bien o va mal, lo que nos gusta o nos disgusta y al percibir estos sentimientos es como tomamos conciencia (aunque no completamente) de lo que queremos. Haciendo referencia al profesorado es indispensable estar alerta, pues este debe saber manejar las diferentes situaciones que se presenten con alumnos, padres de familia y sus mismos compañeros dentro y fuera del aula.

Resulta interesante mencionar que de acuerdo con Sahili (2010) las causas que producen insatisfacción laboral en los docentes están relacionadas con falta de reconocimiento y las condiciones físicas (ruido excesivo, mala ventilación, clima, hacinamiento, etc.), psicológicas (desmotivación, sentimientos de frustración, impotencia, enojo, fatiga, etc.) y morales de la institución. Si a esto le agregamos las cuestiones burocrático administrativas a las que los docentes se enfrentan día con día, es común que este profesional presente una serie de emociones que lo lleven a la insatisfacción en su trabajo.

Por ello se planteo la necesidad de ahondar en temas relacionados con el bienestar docente, sobre la importancia que representa el que los profesores cuenten con técnicas que les ayuden a reducir el agotamiento físico y psicológico al que se encuentran expuestos y sobre todo a tomar decisiones en pro de su bienestar personal y laboral y al mismo tiempo al bienestar de sus alumnos.

MARCO TEÓRICO

La educación en México representa un gran reto para esta sociedad cada vez más demandante; actualmente las condiciones sociales, históricas, culturales y económicas por las que se atraviesan, demandan la necesidad de preparar a seres críticos, capaces de transformar para crear una sociedad inclusiva, que nos permita el desarrollo de todos y cada uno de los que la conformamos (Chehaybar y Kuri, 2006).

De acuerdo con Delors (1996) la educación debería ser guiada desde cuatro aspectos básicos: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. En el que *aprender a ser* hace referencia al desarrollo de las capacidades de la inteligencia personal; y *aprender a vivir juntos* se refiere a las capacidades de la inteligencia interpersonal. Es por ello que se necesita que el docente posea, además de las competencias pedagógicas, la capacidad de lograr un desarrollo personal en el alumno.

Surge así la necesidad de comprender la función del docente en el acto educativo. Pues anteriormente se consideraba la figura del docente como el responsable único de la transmisión de conocimientos al aprendiz; actualmente y debido a los cambios ya mencionados, es indispensable que este pueda desarrollar en los alumnos una serie de valores, conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes para hacer frente a la sociedad en la que se desenvuelven.

Con relación a esto Marchesi (2014) menciona la crisis de confianza e identidad a la que se enfrenta el profesorado. Pues actualmente existe una pérdida de confianza en las instituciones, extendiéndose a quienes participan en el acto educativo (administraciones educativas, profesores, padres y alumnos). La confianza en los docentes es la garantía de hacer frente a las nuevas condiciones de enseñanza y contribuye a la autoestima profesional. La identidad depende de la valoración social que percibe el profesional, ya que se cree que anteriormente se valoraba más esta profesión.

La enseñanza y el aprendizaje son una experiencia de interacción educativa y social entre docentes y alumnos, es por ello que además de la motivación y cognición del docente, las emociones son una de las operaciones mentales indispensables en esta relación y es imprescindible la comprensión de su influencia en el estado de ánimo, en las actitudes y en las actuaciones educativas. Las emociones pueden afectar la motivación intrínseca de los docentes, las atribuciones de su éxito, el fracaso, su percepción de auto eficacia, creencias, así como los objetivos planteados para determinada clase y por consecuencia también influyen en el aprendizaje de sus alumnos (Alsina et al., 2014).

Visto desde esta perspectiva:

Las emociones son sentimientos intensos que se dirigen a algo o a alguien... no son un rasgo si no una reacción a un objeto y son específicas de este y se convierten en estados de ánimo cuando dejan de centrarse en el objeto del contexto. (Robins, 2004, p.106).

Teorías de las Emociones

Desde épocas muy antiguas las emociones han representado un interés especial; con la primera teoría de la emoción enunciada por Platón, en donde divide la mente o alma en tres dominios cognitivo, afectivo y apetitivo. Posterior a esta teoría aparece Aristóteles definiendo la emoción como toda afección del alma acompañada de placer o dolor. Más adelante aparecerán San Agustín, Santo Tomás y un gran número de filósofos más, que tratan el tema (Casado y Colomo, 2006).

De acuerdo con Barastegui (2015) existen diferentes teorías psicológicas desarrolladas a lo largo de la historia y en especial a partir del siglo XX, que tratan de describir las emociones. Entre estas tenemos tres enfoques:

Teorías conductual. Encargadas de estudiar el proceso de aprendizaje de las emociones y el comportamiento para entender los estados emocionales.

Teorías de enfoque cognitivo. Consideran que la actividad cognitiva determina la cualidad emocional.

Teorías de enfoque biológico: Darwin afirma que las emociones funcionan como señales que comunican intenciones, adaptándose al medio que aumenta las probabilidades de supervivencia de la especie.

Es por ello que se debe tomar en cuenta que las emociones están presentes en nuestra vida diaria y aunque resultan, en ocasiones difíciles de definir, es necesario destacar su importancia pues estas nos ayudan a transmitir como nos sentimos. Autores como Fernández-Abascal y Palmero (1999) citado en Barastegui (2015), las definen como “procesos adaptativos que ponen en marcha programas de acción genéticamente determinados que se activan rápidamente y movilizan una gran cantidad de recursos psicológicos”

Es importante destacar que las emociones siempre han jugado un papel importante en la enseñanza y actualmente su importancia es mayor, pues estas influyen en la motivación que es una característica importante que tiene mayor peso en el docente, ya que

es este el encargado de generar emociones y dinámicas. Ramia (2014), afirma que una relación positiva entre estudiantes y docentes facilita un funcionamiento académico. Y es así como la regulación emocional es un factor relacionado con el éxito académico. Entonces, un buen desarrollo emocional favorece un clima adecuado para el aprendizaje en el contexto escolar.

Ahora bien, los problemas de violencia, de marginación, la desigualdad social y la falta de recursos familiares y personales, son algunas de las razones por las que los alumnos presentan relaciones potencialmente conflictivas; de esta manera, las dificultades para lograr una buena convivencia en las instituciones y entender el papel que el docente debe tomar frente a este tipo de situaciones provocan en este último una presión emocional mayor que se convierte en intolerancia.

Inteligencia Emocional.

El estudio de la inteligencia tiene sus inicios en el siglo XX donde surge la posibilidad de incluir habilidades cognitivas a la inteligencia. Thorndike describe la inteligencia social como una “*habilidad para entender y dirigir a los hombres y mujeres a actuar sabiamente en las relaciones humanas*” (Extremera y Ruiz, 2012, p. 13).

En 1983 Gardner publica su obra *Frames of Mind*, en donde sostiene la existencia de diferentes tipos de inteligencia independientes unas de otras, destacando la inteligencia interpersonal y la intrapersonal (Gardner, 1994).

El constructo Inteligencia Emocional tiene sus orígenes en el artículo de Peter Salovey y John Mayer publicado en 1990. Sin embargo es Goleman (1995), citado en Bisquerra (2003) quien basado en las aportaciones de Salovey y Mayer, define el concepto de inteligencia, mencionando que consiste en el desarrollo de cinco competencias: conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones. Es hasta este momento que el concepto de IE alcanza un mayor auge.

En 1998 Cruz, Domiguez y Olvera, definen el concepto de inteligencia emocional como la capacidad que tiene un individuo para ejecutar y depurar habilidades como: observar y evaluar sus emociones y las de otros, regular y expresar oportunamente sus emociones, mantener una motivación elevada, compartir dificultades de manera oportuna, etc.

Modelos de Inteligencia Emocional

Modelo Inicial de Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer.

Como ya se menciona es en 1990 cuando Salovey y Mayer publican un artículo en el que aparece el término inteligencia emocional definida como *la* capacidad de manejar los sentimientos y las emociones de uno mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios. Se entiende, entonces, la emoción como una respuesta organizada y adaptativa.

De acuerdo con Salovey y Mayer (1990), citados en Bisquerra (2003) distinguen tres conjuntos de habilidades presentes en este primer modelo, la evaluación y expresión de las emociones, regulación emocional y utilización emocional.

Más adelante estos mismos autores definen la inteligencia emocional como un modelo de cuatro ramas interrelacionadas:

Percepción emocional: percepción y expresión de las emociones.

Integración emocional: las emociones entran en el sistema cognitivo como señales influyentes en la cognición.

Comprensión emocional: las señales emocionales son comprendidas.

Regulación emocional: los pensamientos promueven el crecimiento emocional, intelectual y personal.

Modelo de Inteligencia Emocional de Goleman.

Según el modelo de Goleman publicado en su libro "*Emotional Intelligence*" la inteligencia emocional es un conjunto de cinco áreas básicas que incluyen diferentes características a medir (Goleman, 1998).

Autoconciencia: se incluyen la autoconciencia emocional, autoevaluación adecuada y la autoconfianza.

Autorregulación: se incluyen el autocontrol, confiabilidad, responsabilidad, adaptabilidad e innovación.

Automotivación: motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo.

Empatía: conciencia organizacional, orientación al servicio, desarrollo de los demás y aprovechamiento de la diversidad.

Habilidades sociales: liderazgo, comunicación, influencia, canalización del cambio, etc.

Modelo de Inteligencia Socio-Emocional de Bar-On.

El modelo de Bar-On (2006) asume a la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades personales, emocionales y sociales determinantes en el éxito al afrontar demandas y presiones del entorno. Este modelo distingue cinco dimensiones principales de inteligencia emocional:

Componente intrapersonal. Ser consciente, comprender y relacionarse.

Componente interpersonal. Aprender y comprender los sentimientos de los demás.

Componente de manejo de estrés. Tolerancia al estrés y control de los impulsos.

Componente de estado de ánimo. Tener una visión positiva y optimista.

Componente de adaptabilidad o ajuste. Adaptarse a los cambios y resolver eficazmente los problemas personales y sociales.

La inteligencia emocional en entornos Educativos.

El concepto de Inteligencia emocional enfocado al entorno educativo se encuentra en uno de los primeros artículos sobre inteligencia emocional “A study of emotion: Developing emotional intelligence” (Un estudio de la emoción: El desarrollo de la inteligencia emocional) propuesto por Payne (1986) citado en Bisquerra (2003). Aunque este documento no tuvo gran trascendencia si influyó en el tema al proponer que se debía integrar la emoción e inteligencia de tal manera que en las escuelas sean enseñadas las respuestas emocionales.

La inteligencia emocional y las relaciones emocionales de los profesores.

De acuerdo a lo expuesto por Argos (2014), se pueden distinguir tres elementos que argumentan la importancia de la educación emocional en los docentes, estas son: influencia social, propósito moral y objetivos educativos. A lo largo de las etapas por las que atraviesan los docentes se enfrentan a diversas situaciones como consecuencia de los cambios en la educación y el estilo de vida de cada generación.

Entonces, si la enseñanza está basada en las relaciones interpersonales con los alumnos y con otros compañeros, las experiencias emocionales son permanentes. Día con día los docentes presentan una serie de estados de ánimo al estar frente a grupo, ya sea en mayor o menor intensidad y depende de las habilidades que estos posean es como le podrán hacer frente. Sin embargo, son sólo algunos los que pueden experimentar en su mayoría emociones positivas (alegría, afecto, entre otras) y otros por el contrario sus limitadas habilidades los hacen enfrentarse a experiencias negativas sintiendo una excesiva carga

emocional, es decir, están fatigados, desvalorizados, agobiados o desfondados, predominando así la insatisfacción laboral (Marchesi, 2014).

Por otra parte, hay que mencionar el impacto que tienen las relaciones con los compañeros en sus emociones. De acuerdo con Hargreaves (1998) citado en Marchesi A. (2014) existen cuatro áreas que caracterizan las relaciones con sus compañeros:

- a) El aprecio y el reconocimiento.
- b) El apoyo personal y la aceptación social.
- c) La cooperación, la colaboración y el conflicto.
- d) La confianza y la deslealtad.

En conjunto las cuatro proporcionan una visión completa de lo que sostienen los docentes en sus intercambios emocionales y sociales con sus compañeros, aunque es importante mencionar que cada una de ellas tiene una vertiente positiva y una negativa. Además no solo son las experiencias a las que se enfrentan dentro de su entorno las que desgastan al docente, pues en algunos casos la presión de saberse evaluado y las reformas constantes a la educación son las que no permiten al profesor adecuarse correctamente al sistema.

Satisfacción e insatisfacción laboral

Saihili (2010) menciona que tanto la satisfacción como la insatisfacción laboral se encuentran ligadas a las particularidades organizacionales de la escuela. Esta disminuye las enfermedades psicolaborales o ayuda a que no aparezcan.

La vida laboral presenta dos componentes de satisfacción, el primero se refiere salario y el segundo es el saberse útil y reconocido. Algunos factores asociados a la satisfacción laboral son:

- a) Satisfacción en cuanto a funciones.
- b) Satisfacción con el salario y desarrollo emocional.
- c) Satisfacción con el liderazgo.
- d) Adaptación del docente al trabajo.

Por otro lado la insatisfacción laboral es una respuesta negativa del trabajador hacia su desempeño, percibiendo sus actividades como algo desagradable. Aunque resulta importante mencionar que esta respuesta depende de las condiciones laborales y la personalidad de cada trabajador. Haciendo referencia a los docentes, algunas causas de insatisfacción laboral son:

- a) Salario bajo.

- b) Malas relaciones interpersonales
- c) Promoción laboral.
- d) Condiciones inapropiadas.
- e) Eventualidades laborales.
- f) Movilidad entre escuelas.
- g) Inseguridad laboral.

Es aquí cuando surge la necesidad de preparar al docente de tal manera que pueda, no solo cumplir los lineamientos pedagógicos sino ir más allá de la enseñanza tradicional y hacer uso de sus competencias en las situaciones que se presenten a lo largo de su vida profesional y acoplarse a todos los cambios sociales, económicos, políticos, científicos y tecnológicos. Entendido de esta forma, las competencias docentes se pueden definir de la siguiente manera.

Tardif (2006) menciona que existen dos acepciones para el término competencias, la primera enfocada a lo conductual y que se asocia a lo laboral y la segunda orientada a lo cognitivo. En la primera se puede definir a las competencias como las destrezas y habilidades que el trabajador demuestra para comprobar su capacitación y en las segundas, las competencias están integradas de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para la resolución de problemas en el entorno. Las competencias tienen como característica ser integradoras, combinatorias, en desarrollo contextual y evolutivo.

Al hablar de competencias docentes se hace referencia a un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que el docente desempeña, es decir, las cualidades individuales, de carácter ético, académico, profesional y social que debe reunir. Entre las diferentes habilidades que debe poseer el docente se encuentra la “inteligencia emocional”, mencionada anteriormente.

La IE resulta un factor determinante para el éxito o fracaso, pues en la actualidad se requiere el dominio de ciertas habilidades para el correcto desempeño laboral. Goleman (1998) citado en Cruz, Domiguez y Olvera (2002), estudió las diferencias que distinguían a los trabajadores “estrellas” de los que solo cumplían con su trabajo, encontrando que los primeros por lo general tienen la capacidad de observar sus emociones y las de los demás logrando un beneficio en el ambiente laboral.

Aquí radica la importancia de comenzar a impartir este tipo de habilidades en entornos educativo, pues necesario mencionar que las emociones son un factor importante en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo de vital importancia que no sólo el alumno desarrolle habilidades emocionales, afectivas y sociales, sino que el profesor domine estas y tenga presente la importancia de su uso adecuado para la afrontación problemas (Cabello, Ruiz, y Fernández, 2010).

Sin embargo, cuando el docente no sabe hacer frente a las situaciones de adversidad que se presentan en su entorno laboral, se pueden presentar diversas situaciones problemáticas.

El bienestar docente es un aspecto poco entendido y atendido en la mayoría de las instituciones y es que al no ser comprendido, tiene repercusiones físicas y psicológicas en el profesorado, desarrollando lo que se conoce como estrés docente. Otro aspecto importante que podría generar este estrés es la ansiedad y la resistencia al cambio que han traído consigo las reformas educativas actuales. Es así como los desafíos laborales y personales a los que se enfrenta el profesor requieren mayor preparación profesional (Ruiz, 2016).

Al hablar de estrés se hace referencia a una serie de manifestaciones físicas, psicológicas y sociales que derivan como resultado de la manera en que se relaciona, en este caso, el docente con su dinámica laboral dentro de su entorno educativo. Entonces, el docente en ciertas condiciones acumula sensaciones como un desgaste emocional, el cual conduce al estrés crónico, posteriormente se crea un cansancio emocional y un agotamiento laboral como consecuencia de un estrés prolongado producido por la percepción de que los esfuerzos realizados no se ven compensados, a esto también se le conoce como **Síndrome de Burnout** o **Síndrome del que se siente quemado** (Amador, Martínez, Olvera, Rodríguez y Serrano, 2014).

El Burnout originalmente hizo referencia a las reacciones físicas y mentales observadas en un grupo de personas que laboraban en el área clínica, esto de acuerdo con (Freudenberger, 1974 citado en Charot, Esteras y Sandín, 2014).

Más adelante Maslach y Jackson (1981) citados en (Charot, Esteras y Sandín, 2014) lo definen como un trastorno adaptativo crónico que se asocia a las demandas psicosociales las cuales requieren el trabajo directo con las personas, presentando experiencias de desequilibrio prolongado entre las demandas y los recursos de afrontamiento. Es entendido, de igual forma como una respuesta al estrés laboral.

De acuerdo con Acosta M. y Burguillos A. (2014) existen algunas estrategias para afrontar la situación (estrés), el afrontar se refiere a los procesos cognitivos y conductuales desarrollados para mejorar demandas específicas externas e internas evaluadas como excedentes de los recursos del individuo, estas se pueden dividir en dos tipos:

1. Estrategias centradas en el problema, consiste en cambiar la situación y resolver el problema.
2. Estrategias centradas en la emoción, controlar el distrés emocional que genera la situación.

Cornejo y Quiñonez (2007) citados en Hué (2012), menciona a que el control de la situación, el apoyo social en el trabajo, la gestión del tiempo, la significatividad o utoefficacia percibida y las estrategias de afrontamiento de las situaciones estresantes, son factores que resultan decisivos en el bienestar docente.

Por todo esto resulta conveniente mencionar que de acuerdo con Brackett, Aslter, Wolfe, Katura & Fale, (2007) citados en Cabello, Fernández y Ruiz (2010) Es necesario que el docente sea capaz de identificar, comprender y regular sus emociones, pues estas influyen en los procesos de aprendizaje, en la salud física, en la calidad de las relaciones interpersonales y el rendimiento académico y laboral. De igual forma las emociones positivas en los docentes mejoran su bienestar y el de los alumnos facilitando así la creación de un clima de clase favorable para el aprendizaje.

Al mismo tiempo el buen clima en clase y la presencia de emociones positivas contribuyen al bienestar del alumno. Seligman (2005) citado en Cabello R., et al. Aquí radica la importancia en que los docentes puedan mantener estados emocionales positivos en el entorno escolar.

MARCO METODOLÓGICO

En el estudio “La Competencia Socioemocional Docente en el Logro Del Aprendizaje de las Competencias Genéricas del Perfil de Egreso de Educación Media Superior”, llevado a cabo por Garrido y Gaeta (2016) en el que participaron 172 docentes, de los cuales 80 eran hombres y 90 mujeres, de entre 23 y 71 años.

Para dicha investigación se utilizaron dos instrumentos: **El Test de Inteligencia Emocional Mayer-Salovey-Caruso (MSCEIT, 2009)** y **Maslach Burnout Inventory (MBI, 1996)**. Encontrándose, en el primero, que solo el 2.35% de los docentes cuentan con competencias socioemocionales de expertos, un 51.17% se reportan como competentes y el 14.11% de docentes presentan competencias inferiores.

En el mismo estudio se plantea el Síndrome de Bunout como un elemento que orienta el estado emocional, respecto a esto, se encontró un agotamiento emocional bajo en el 92.35% de la muestra, el 75.88 % despersonalización baja y el 78.82% una alta realización personal. Para identificar si los docentes presentan Síndrome de Burnout se considero el modelo de Golembiewsky, Munzenraider y Carter. Localizando un 60.58% con bajo Burnout y el 1.17% con intermedio de Bunout. Con esto, Garrido & Gaeta (2016) concluyen que 77.05% de los docentes presentan bajos niveles de desarrollo y el 5.89 evidencias puntuaciones altas de Burnout.

Otro estudio llevado a cabo por Reyes C. (2014) cuyo objetivo se centro en analizar la relación entre los factores intrínsecos del trabajo y las dimensiones del síndrome del quemado; utilizando un enfoque cuantitativo con diseño no experimental, transversal - correlacional. La muestra estuvo compuesta por 243 docentes de los cuales el 21% se representa por varones y el 75% por mujeres. El 42% corresponden a instituciones privadas y el 58% a instituciones públicas.

Se aplicó el cuestionario OSI (Occupational Stress Indicator), encontrándose que los aspectos intrínsecos del trabajo se relacionan positivamente con el agotamiento emocional del síndrome de Burnout.

La investigación de Borrachero, Caballero, Cárdenas y Gómez. (2014) denominada “¿Qué emociones despiertan en los docentes los factores sociales y ambientales?”, con una muestra de 273 docentes del área de matemáticas, de los cuales el 48.35% fueron hombres y el 51.65% mujeres. Así mismo se hizo uso de un estudio descriptivo exploratorio y una investigación por encuesta.

Uno de los instrumentos utilizados en esta investigación fue, la **Escala Sobre Fuentes de Estrés**, compuesta 66 proposiciones estilo Likert. Con ella se puede medir que las posibles situaciones estresantes que provocan mayor número de emociones negativas, especialmente la tristeza) son las siguientes: *cumplimiento de expectativas laborales* (35.2%), *ruido provocado por los alumnos* (19.4%), *valor que otorgan los alumnos a su educación* (65.2%), *valor que conceden los padres a la educación de sus hijos* (60.8%), *falta de colaboración con las familias debido al desinterés* (66.3%), *quejas de los padres por los malos resultados de los alumnos* (44.3%), *falta de reconocimiento social de la docencia* (64.8%) y *escaso reconocimiento por parte de los padres* (57.9).

Además, las situaciones estresantes que más afectan al profesorado son las que se relacionan con los alumnos y sus familias, afirman Borrachero, Caballero, Cárdenas y Gómez. (2014).

La investigación: “Estrés Y Burnout en Profesores de Primaria y Secundaria De Huelva: Las Estrategias de Afrontamiento Como Factor de Protección” Acosta y Burguillos (2014) tuvo como objetivo examinar los niveles de estrés laboral y la presencia o ausencia del síndrome de Burnout en profesores de primaria y secundaria.

El estudio se plantea desde un diseño transversal, empleando una metodología descriptiva y correlacional para el contraste de hipótesis planteadas. Acosta y Burguillos (2014) indican que se aplicó a una muestra de 92 docentes de enseñanza primaria y secundaria, de los cuales el 42.4% estaba conformada por hombres y el 57.6 % por mujeres, ambos con una edad media de 43, 17 años.

Con la Escala de Apreciación del Estrés (EAE) se encontró que el 47.7 % de los docentes presentan síntomas de estrés, mientras que otra importante cifra de profesores presentan un nivel elevado de estrés laboral; además el nivel mayor de estrés se encuentra presente en docentes de Educación Primaria, de igual forma las mujeres son las más estresadas, junto con las personas menores de 40 años y profesores casados o con hijos.

En este mismo estudio Acosta y Burguillos (2014) sostienen que el Síndrome de Bournot se encuentra presente en un nivel moderado de la muestra. Ya que solo el 9.8 % de los docentes presentan altos grados de Bournot, el 44.6 % un nivel medio y el 45.7 % un Bournot bajo.

Otro estudio denominado “Estrés laboral y Síndrome de Burnout en Docentes Cubanos de Enseñanza Primaria” realizado por Oramas (2013), compuesto por una muestra de 621 docentes de educación primaria y cuyo objetivo se centró en el estrés laboral y el Síndrome de Bournot, indica la presencia de estrés laboral en un 88.2 % de la población y un Burnout de 67.5%, en relación a este último, el agotamiento emocional presentó valores medio y alto en un 64.4%, la despersonalización estuvo presente en un 12.1%.

JUSTIFICACIÓN

En las últimas décadas el docente pasó de ser el encargado de transmitir conocimientos al alumnado mediante técnicas repetitivas y de memorización, a ser el responsable de desarrollar en los segundos diferentes habilidades, actitudes y aptitudes que lo hagan un ser crítico, capaz de desenvolverse en la sociedad. Es importante reiterar que los cambios en la educación exigen una mayor preparación en los profesionales especialmente en los planteamientos de una educación socioafectiva.

Sin embargo y como ya se menciona, la exigencia actual a la que se enfrentan los docentes en el ejercicio de su profesión provocan en estos una serie de alteraciones como tensión, cansancio, ansiedad o estrés que se puede desencadenar en síndrome de Burnout.

Respecto a esto, diferentes estudios han planteado la idea de que las diferencias individuales y recursos personales pueden ser factores en prevención del burnout (Esteban, 2014). Mayer y Salovey (1997), citados en Esteban (2014) señalan la importancia de atender las emociones que se originan en el entorno, comprender las posibles causas y consecuencias, así como desarrollar estrategias para regular y saber manejar estos estados emocionales. El estudio de Garrido y Gaeta (2016), por su parte, plantea el síndrome de Burnout como elemento que orienta el estado emocional, este estudio evidenció un alto grado de burnout en docentes.

Resulta importante por ello, el planteamiento de una investigación encaminada a la relación del constructo inteligencia emocional y el síndrome de burnout. Aunque ya en estudios anteriores se ha planteado su relación, es importante ahondar en este tema para lograr una visión más clara del bienestar docente y de la importancia que tiene el que este cuente con técnicas que le ayuden a reducir el agotamiento físico y psicológico al que se enfrentan continuamente.

Es por ello que la presente investigación se planteo como pregunta de investigación:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

¿Qué relación existe entre la Inteligencia Emocional reportada por los docentes de Educación Media Superior y el nivel de Burnout?

OBJETIVO GENERAL

Conocer si existe relación entre la inteligencia emocional y el nivel de Burnout informado por los docentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Conocer la percepción de la inteligencia emocional informada por los docentes de Educación Media Superior.

Conocer la influencia entre la inteligencia emocional desplegada por los profesores y su relación con el nivel de burnout presente.

HIPÓTESIS

Hipótesis nulas.

H₁. No existe relación entre la inteligencia emocional y el Burnout en docentes.

Hipótesis alterna.

H₂. A mayor inteligencia emocional, menor Burnout en docentes.

H₃. A menor experiencia laboral, mayor Burnout en los docentes.

Hipótesis de la diferencia entre grupos.

H4. Los hombres presentan menor inteligencia emocional, que las mujeres.

H5. Los hombres presentan mayor Burnout, que las mujeres.

MÉTODO

La muestra a estuvo conformada por 19 docentes seleccionados mediante el uso de un método directo e intencionado (muestreo no probabilístico). Dichos participantes fueron docentes pertenecientes a la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 214, Institución Pública de Educación Media Superior, ubicada en el Estado de México.

Criterios de inclusión de la muestra.

- Docentes pertenecientes a una institución Pública de Educación Media Superior del Estado de México.
- Con un rango de edad de entre 25 a 57 años.
- Docentes que se encuentren laborando actualmente.
- Que deseen voluntariamente participar en el estudio.

Criterios de exclusión de la muestra.

- Docentes que no tengan interés de participar en el estudio.
- Que sean menores de 25 años o mayores de 57 años.
- Docentes que no pertenezcan a la institución.
- Que no se encuentren laborando por licencia, incapacidad, etc.

Diseño y Alcances.

El diseño de esta investigación fue de tipo no experimental – transversal-correlacional. Ya que no se manipularon variables y transversal puesto que se realizó en un solo momento la recogida de datos. Con un alcance correlacional, puesto que se respondió a una pregunta de investigación, mediante la relación o el grado de asociación existente entre las variables.

VARIABLES

V₁: Inteligencia emocional en docentes.

V₂: Nivel de Burnout en los docentes.

Conceptualización y operacionalización de las variables.

A continuación, en la tabla 1 se muestran las variables a utilizar, su definición conceptual y operacional.

Tabla 1. Conceptualización y operacionalización de las variables

Variable	Definición Conceptual	Definición Operacional
Sexo	Variable demográfica	a. Mujer b. Hombre
Edad	Variable demográfica	Intervalos : Entre 25 y 35 años Entre 36 y 46 años Entre 47 y 57 años
Experiencia	Variable demográfica	Intervalos: Menos de 5 años. Entre 6 y 10 años. Mas de 10 años.

Instrumentos y materiales.

Se hizo uso de los siguientes instrumentos:

En el caso de la inteligencia emocional de los docentes, se utilizó la Escala **TMMS-24**, versión española de Fernández-Berrocal (2004) basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Esta escala contiene 24 ítems, tipo likert con una valoración de 1 a 5 en la que 1 significa nada de acuerdo y 5 totalmente de acuerdo. Mide metaconocimientos de estados emocionales en tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una: percepción emocional con un alfa de Cronbach de 0.90, comprensión de sentimientos con un alfa de 0.90 y regulación emocional con alfa de Cronbach de 0.86, como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Componentes la escala TMSS-24

DIMENSIÓN	ITEMS
Percepción emocional	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8.
Comprensión de sentimientos	9, 10, 11, 12, 13, 14, 15 y 16.
Regulación emocional	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23 Y 24.

El puntaje es obtenido mediante la suma de las respuestas de cada factor, en donde el valor mínimo corresponde a 8 y el máximo a 40 puntos. A continuación, en la tabla 3 se describen las puntuaciones correspondientes para cada dimensión.

Tabla 3. Fuente: Adaptada de Extremera, Fernández, Mestre y Guil (2004)

DIMENSIÓN	PUNTUACIÓN (HOMBRES)	PUNTUACIÓN (MUJERES)
Percepción.	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 21. Adecuada percepción. 22 a 32. Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 33.	Debe mejorar su percepción: presta poca atención < 24. Adecuada percepción. 25 a 35. Debe mejorar su percepción: presta demasiada atención > 36
Comprensión	Debe mejorar su comprensión: < 25. Adecuada comprensión. 26 a 35. Excelente comprensión > 36.	Debe mejorar su comprensión: < 25. Adecuada comprensión. 24 a 34. Excelente comprensión > 35.
Regulación	Debe mejorar su regulación: < 23. Adecuada c regulación. 24 a 35. Excelente regulación > 36.	Debe mejorar su regulación: < 23. Adecuada c regulación. 24 a 34. Excelente regulación > 35.

Con la finalidad de realizar un análisis de los estresores a los que se enfrentan los docentes, se hizo uso del *Inventario de Burnout De Maslach (MBI)* el cual consta de 22 ítems con escala tipo Likert, presenta cinco opciones de respuesta en la que 1 corresponde a nunca y 5 a Diariamente. Los ítems representan situaciones que pueden ocasionar estrés en los sujetos.

Dicho instrumento pretendió recabar información relacionada con las actitudes, sentimientos y emociones de los profesores hacia su trabajo y la relación con los alumnos. En donde la escala de agotamiento emocional (AE) está conformada por 9 ítems los cuales describen los sentimientos de estar abrumado y agotado emocionalmente por el trabajo; alfa .86. La escala despersonalización (D) compuesta por 5 ítems referentes a una respuesta impersonal y falta de sentimientos hacia los sujetos objeto de atención; alfa .53. Y la escala realización personal (RP), compuesta por 8 ítems dirigidos a describir los sentimientos de competencia y realización exitosa en el trabajo; alfa .81.

De esta forma, los ítems se encuentran agrupados como se muestran en la tabla 4:

Tabla 4. Componentes del Inventario de Burnout De Maslach (MBI).

ESCALA	ÍTEMS
Agotamiento emocional	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20
Despersonalización	5, 10, 11, 15, 22
Realización Personal	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

Los sujetos por encima del percentil 75, se encuentran en una categoría “alto”, entre el percentil 75 y 25 categoría “medio” y por debajo de 25 en la categoría “bajo”.

Procedimiento

Se procedió con las autoridades educativas de la institución y se explicó la finalidad de la intervención. Para la aplicación de los cuestionarios se realizó de manera, respondiéndose durante las horas de descanso de los docentes se especificó la confidencialidad de los resultados.

Análisis estadístico

Para realizar el análisis estadístico se utilizó el programa SPSS, se eligió dicho programa puesto que permite realizar funciones estadísticas necesarias para contrastar las hipótesis planteadas. Se realizó un estudio estadístico descriptivo calculando porcentajes, medias y desviación estándar de cada variable.

RESULTADOS

Descripción de la muestra.

Como ya se menciona la muestra estuvo conformada por 19 docentes seleccionados mediante el uso de un método directo e intencionado (muestreo por conveniencia). Dichos participantes fueron docentes pertenecientes a una institución pública ubicada en el Estado de México, la Escuela Preparatoria Oficial Núm. 214, turno vespertino con Clave de Centro de Trabajo. 15EBH0399L.

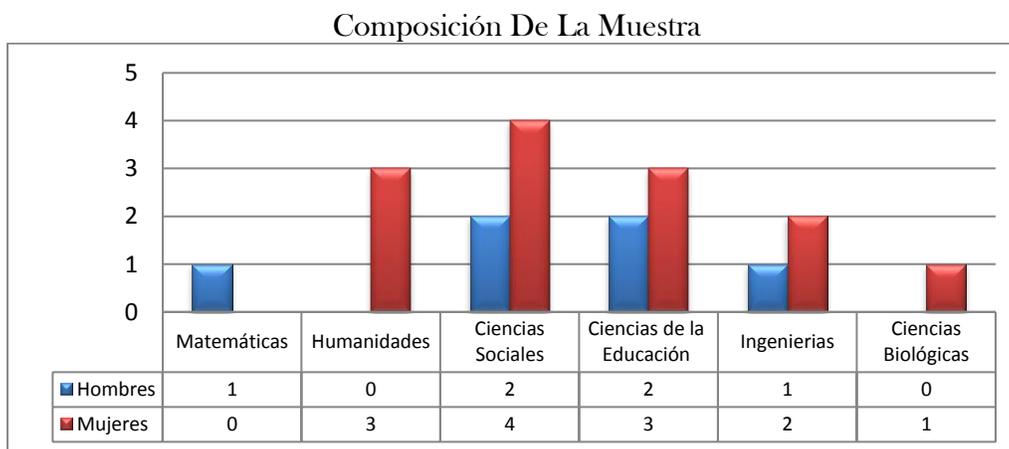


Figura 1. Muestra total dividida por hombres y mujeres, así como por áreas.

Sobre la muestra final se puede observar en la figura 1 que el 68.4% son mujeres, mientras que el 31.6% son hombres, predominando así las primeras. De igual forma el 28.57% de los hombres pertenecen al área de matemáticas, otro 28.57% a Ciencias Sociales y la misma cantidad al área de Ciencias de la Educación, mientras que solo el 14.28% se encuentran en el área de Ingenierías; el 23% de mujeres pertenecen al área de Humanidades, el mismo porcentaje a Ciencias de la Educación, el 30.8% al área de Ciencias Sociales, mientras que el 7.69% al área de Ingenierías y el 5.26% al de Ciencias Biológicas.

Tabla 5. Variables

Estadísticos							
Hombre o mujeres		Hombre o mujeres	Edad	Estado Civil	Número de hijos	Años de Experiencia	
Hombre	N	Válido	6	6	6	6	
		Perdidos	0	0	0	0	
	Media			1.33		1.50	1.17
	Mediana			1.00	1.50	1.50	1.00
	Moda		1	1	1 ^a	1 ^a	1
	Desviación estándar		.000	.816	.548	.548	.408
Mujer	N	Válido	13	13	13	13	
		Perdidos	0	0	0	0	
	Media			1.15		1.46	1.15
	Mediana			1.00	1.00	1.00	1.00
	Moda		2	1	1	1	1
	Desviación estándar		.000	.376	.519	.519	.376
a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.							

La tabla 5 muestra las variables tomadas en cuenta para esta investigación. En relación a la variable edad, un total de 11 mujeres se encuentran de entre 25 y 35 años (84.6%), mientras que solo 2 se encuentran entre 36 y 46 años (15.4%); de los hombres, 5 se encuentran de entre 25 y 35 años (83.3%), mientras que el solo 1 (16.7%) se encuentra entre 47 y 67 años. De la variable años de experiencia se encontró que en el caso de 7 mujeres (53.8%) se encuentran en la categoría de 1 a 5 años y de 6 a 10 años se encuentran 6 mujeres (46.2%). Por su parte los hombres, 5 se encuentran entre 1 y 5 años (83.3%), mientras que 1 se encuentran en la categoría de 6 a 10 años (16.7%).

Del total de mujeres el 53.8% son solteras, mientras que el 46.1% se encuentran casadas, así mismo el 61.5% de las mujeres tienen de 1 a 2 hijos. En el caso de los hombres el 66.7% son solteros y solo el 33.3% son casados. De estos el 50 % tienen de 1 a 2 hijos.

Resultados sobre la media de la Inteligencia emocional.

En relación a la Escala TMMS-24 versión española de Fernández-Berrocal (2004) basada en Trait Meta-Mood Scale (TMMS) de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995); se encontraron los siguientes resultados.

Tabla 6: Estadísticos

Hombre o mujeres			Percepción Emocional (ítems 1-8)	Comprensión de Sentimientos (ítems 9-16)	Regulación emocional (ítems 17-24)
Hombre	N	Válido	6	6	6
		Perdidos	0	0	0
	Media		19.8333	25.0000	31.5000
	Mediana		20.5000	23.0000	32.0000
	Moda		11.00 ^a	22.00	24.00 ^a
	Desviación estándar		6.01387	4.14729	6.31664
	Mínimo		11.00	22.00	24.00
	Máximo		27.00	32.00	40.00
	Mujer	N	Válido	13	13
Perdidos			0	0	0
Media		21.3077	27.3846	27.3077	
Mediana		21.0000	26.0000	26.0000	
Moda		17.00 ^a	19.00 ^a	26.00 ^a	
Desviación estándar		6.00534	6.07644	7.01646	
Mínimo		12.00	19.00	18.00	
Máximo		32.00	36.00	40.00	

a. Existen múltiples modos. Se muestra el valor más pequeño.

Como se observa en la tabla 6 para la dimensión percepción emocional existe una media de 19.8 en el caso de los hombres, esto refleja mayor presencia de los hombres en la categoría “*debe mejorar su percepción*” dominando un 66.6%. En el caso de las mujeres la media corresponde a 21.3, reflejando de igual forma mayor presencia en la categoría “*debe mejorar su percepción*” con un 76.9%. (Figura 2).

Percepción Emocional

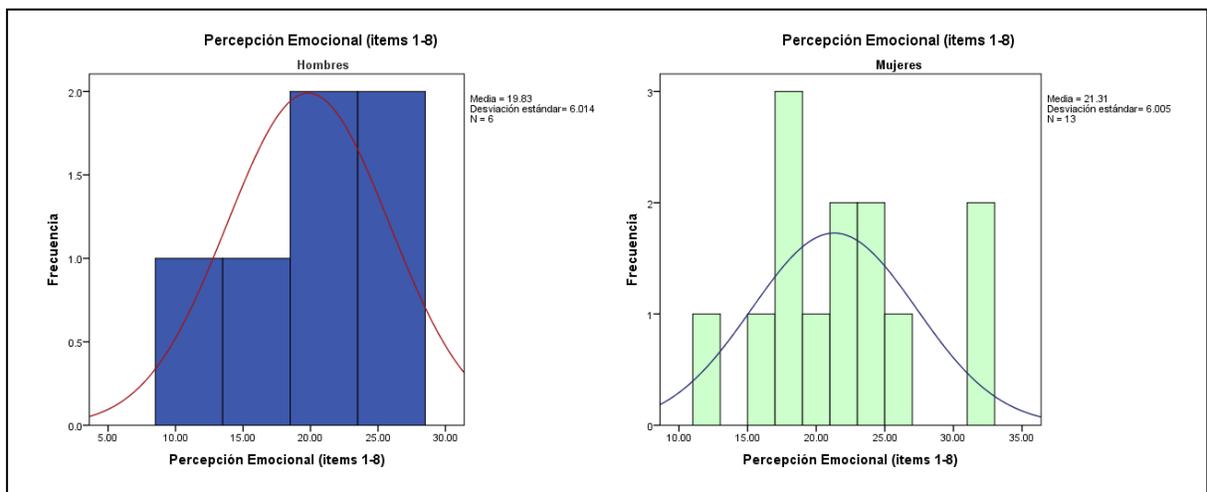


Figura 2. Percepción emocional en hombres y mujeres.

En la dimensión comprensión de sentimientos en el caso de los hombres se observa una media de 25, existiendo dominio de la categoría “*debe mejorar su comprensión*” con un 66.6% de presencia. De igual forma existe una media de 27 en el caso de las mujeres, en donde domina la categoría “*adecuada comprensión*” (46.1%), seguida de la categoría “*debe mejorar su comprensión*” (30.7%) y la categoría “*excelente comprensión*” con un 23%. (Figura 3).

Compresión de sentimientos

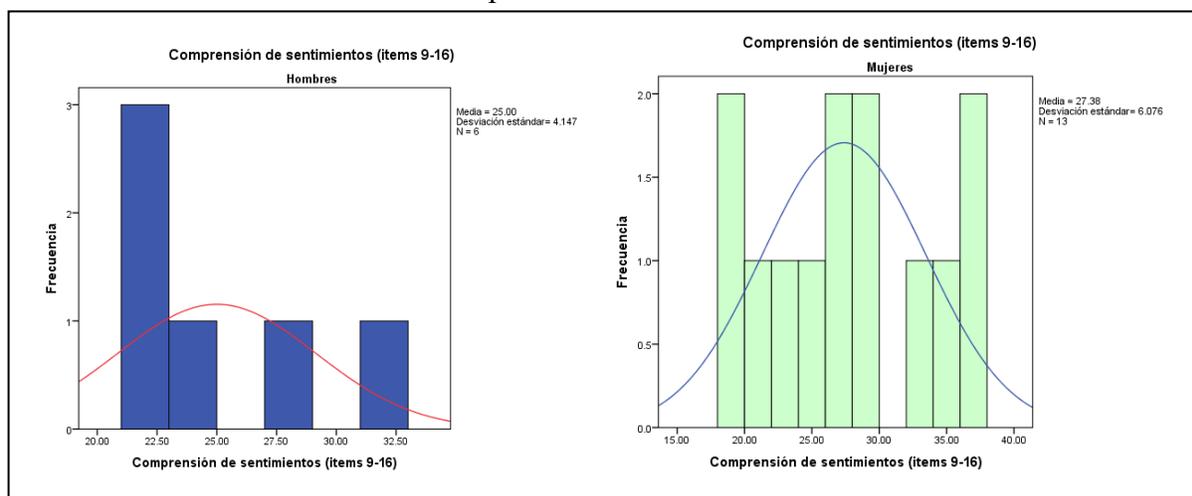


Figura 3. Compresión de sentimientos en hombres y mujeres.

Para la dimensión regulación emocional la media corresponde a 31.5 en el caso de los hombres, en donde predomina la categoría “*adecuada regulación*” con un 66.6% de presencia. En el caso de las mujeres la media corresponde a 27.3, predominando la categoría “*adecuada regulación*” con un 46.1% de presencia, seguida de la categoría “*debe mejorar su regulación*” con un 38.4% (Figura 4).

Regulación Emocional

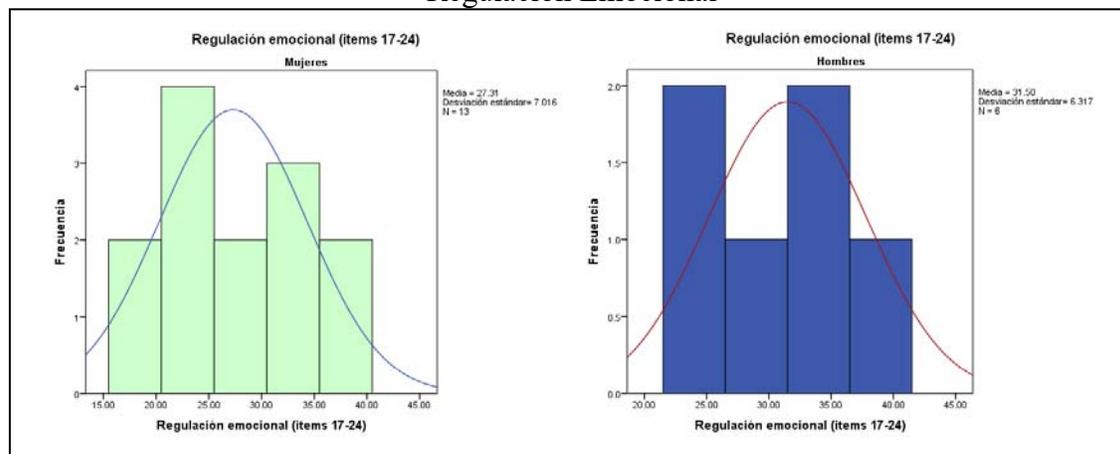


Figura 4. Regulación Emocional en hombres y mujeres.

Se observa por lo tanto una ligera diferencia visible entre hombres y mujeres, predominando en las mujeres el adecuado uso de la inteligencia emocional. Referente al logro o realización personal se observa un alto grado de baja realización y autoeficacia en el trabajo.

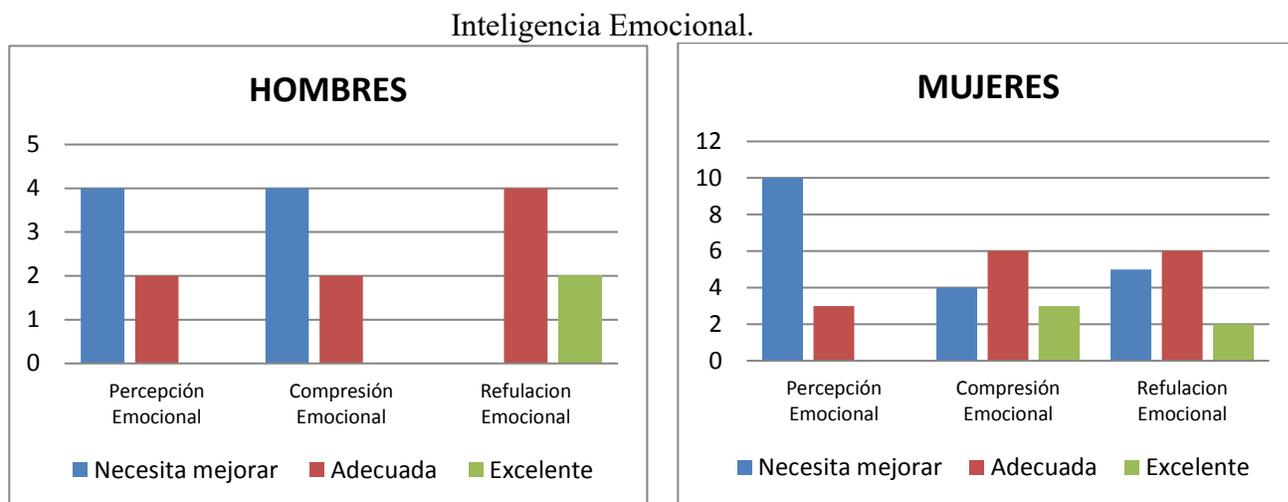


Figura 5. Inteligencia emocional de acuerdo a las tres dimensiones, en hombres y mujeres.

Resultados sobre la media del Síndrome de Burnout

De acuerdo a los resultados que se muestran en la tabla 7 se observa en el caso de los hombres, una media de 17.5 en la dimensión “agotamiento emocional”, 7.8 en “despersonalización” y 30.3 en “realización personal”. En el caso de las mujeres la media corresponde a 27.3 para la dimensión “agotamiento emocional”, 10.07 en “despersonalización” y 29.2 en “realización personal”.

Tabla 7: Estadísticos

Estadísticos descriptivos						
H/M	Dimensiones	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Hombre	Agotamiento emocional	6	10.00	30.00	17.5000	7.28697
	Despersonalización	6	5.00	13.00	7.8333	2.78687
	Realización Personal	6	27.00	37.00	30.3333	4.13118
Mujer	Agotamiento emocional	13	10.00	30.00	21.3846	5.36250
	Despersonalización	13	5.00	15.00	10.0769	3.35315
	Realización Personal	13	21.00	37.00	29.2308	4.36184

Estadísticos descriptivos					
H/M	Dimensiones	N	B %	M %	A %
Hombre	Agotamiento emocional	6	66.60%	16.6%	16.6%
	Despersonalización	6	33.30%	50%	16.7
	Realización Personal	6	66.70%	33.30%	0
Mujer	Agotamiento emocional	13	23%	61.50%	15.30%
	Despersonalización	13	15.30%	30.80%	53.80%
	Realización Personal	13	60.20%	30.80%	0

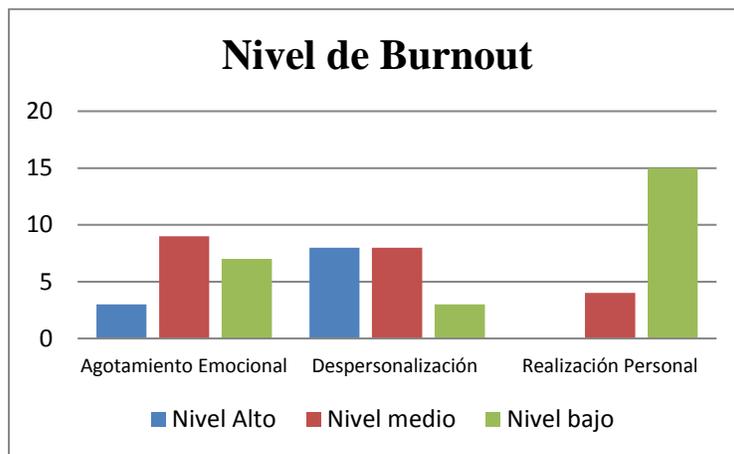


Figura 6. Nivel de Burnout tanto en hombres como en mujeres.

Los datos revelan un nivel medio de burnout en el 100% de la muestra, tanto hombres como mujeres, además predomina la despersonalización en el caso de las mujeres y la baja realización personal para ambos. Aunque en el caso de las mujeres existe una pequeña diferencia en comparación de los hombres en los niveles de Burnout, predominando en las primeras el síndrome.

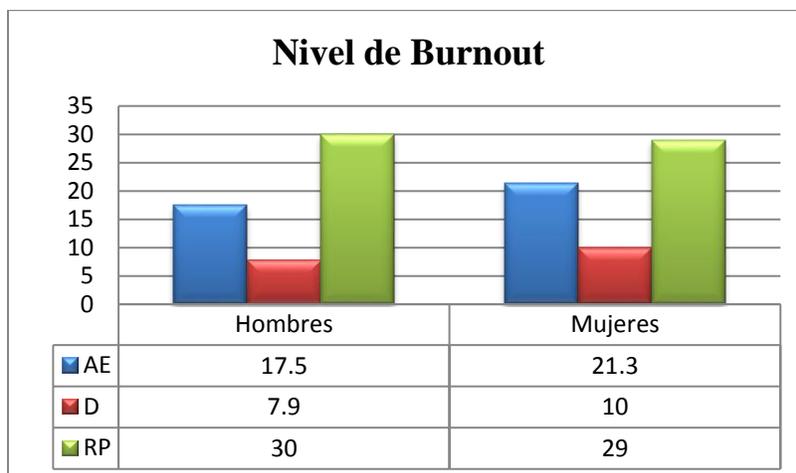


Figura 7. Nivel de Burnout en hombres y mujeres, por dimensiones.

CONCLUSIONES Y VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS

El presente trabajo partió del objetivo principal de conocer la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el nivel de Burnout presente en docentes de Educación Media Superior. Respecto a esto, el docente se encuentra en un nivel medio-alto de agotamiento emocional, debido a las demandas de trabajo. Respecto la subescala despersonalización se observa un nivel alto considerándose actitudes de frialdad y distanciamiento.

Tabla 8. Correlación.

Correlaciones				
			TMMS24	MBI
Rho de Spearman	TMMS24	Coefficiente de correlación	1,000	,015
		Sig. (bilateral)	.	,951
		N	19	19
	MBI	Coefficiente de correlación	,015	1,000
		Sig. (bilateral)	,951	.
		N	19	19

Como se observa en la tabla 8 la relación entre la Inteligencia Emocional Percibida y el síndrome de Burnout es nula, puesto que el valor de Rho corresponde a .015, acercándose más al cero que al 1; por lo tanto se acepta la H1, se rechaza la H2 puesto que no existe relación entre inteligencia emocional y el nivel de Burnout.

Para la correlación de dimensiones de ambos instrumentos, como se muestra en la tabla 9, la dimensión Percepción Emocional correspondiente al instrumento TMMS-24, presenta correlación moderada con el agotamiento emocional, baja correlación con la despersonalización y muy baja correlación con realización personal del instrumento MBI.

En el caso de la dimensión comprensión emocional, se observa una correlación mínima con la las tres dimensiones AE (-.075), D (-.148) y RP (0.162) puesto que se acercan mucho más al 0 que al -1.

La dimensión Regulación personal, presenta de igual forma, una mínima o muy baja correlación con las dimensiones AE (-.370) y D (-.406) en comparación con la RP (.269) al presentar una correlación baja.

Tabla 9. Correlación.

Correlaciones										
			TMMS24	MBI	PERCEPCIÓN	COMPRESIÓN	REGULACION	AGOTAMIENTO	DESPERSONALIZACION	REALIZACIÓN
Rho de Spearman	TMMS24	Coefficiente de correlación	1,000	,015	,448	,643**	,707**	-,041	-,212	,219
		Sig. (bilateral)	.	,951	,054	,003	,001	,869	,384	,368
		N	19	19	19	19	19	19	19	19
	MBI	Coefficiente de correlación	,015	1,000	,406	-,085	-,233	,862**	,793**	,192
		Sig. (bilateral)	,951	.	,084	,729	,337	,000	,000	,431
		N	19	19	19	19	19	19	19	19
	PERCEPCIÓN	Coefficiente de correlación	,448	,406	1,000	,036	-,063	,492*	,185	-,098
		Sig. (bilateral)	,054	,084	.	,883	,799	,032	,448	,691
		N	19	19	19	19	19	19	19	19
	COMPRESIÓN	Coefficiente de correlación	,643**	-,085	,036	1,000	,222	-,075	-,148	,162
		Sig. (bilateral)	,003	,729	,883	.	,360	,760	,546	,509
		N	19	19	19	19	19	19	19	19
	REGULACION	Coefficiente de correlación	,707**	-,233	-,063	,222	1,000	-,370	-,406	,269
		Sig. (bilateral)	,001	,337	,799	,360	.	,119	,085	,265
		N	19	19	19	19	19	19	19	19
	AGOTAMIENTO	Coefficiente de correlación	-,041	,862**	,492*	-,075	-,370	1,000	,738**	-,208
		Sig. (bilateral)	,869	,000	,032	,760	,119	.	,000	,393
		N	19	19	19	19	19	19	19	19
	DESPERSONALIZACION	Coefficiente de correlación	-,212	,793**	,185	-,148	-,406	,738**	1,000	-,198
		Sig. (bilateral)	,384	,000	,448	,546	,085	,000	.	,417
		N	19	19	19	19	19	19	19	19
	REALIZACIÓN	Coefficiente de correlación	,219	,192	-,098	,162	,269	-,208	-,198	1,000
		Sig. (bilateral)	,368	,431	,691	,509	,265	,393	,417	.
		N	19	19	19	19	19	19	19	19

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

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

Tomando en cuenta los resultados en las subescalas del Inventario de Burnout De Maslach (MBI), también se rechaza la H3 al existir mayor presencia de Burnout en docentes con mayor experiencia laboral. Se acepta la H4. *Los hombres presentan menor inteligencia emocional, que las mujeres*, pues de acuerdo a la media en las dimensiones, refleja mayor inteligencia emocional en las mujeres.

La H5 *Los hombres presentan mayor Burnout, que las mujeres* es incorrecta tomando en cuenta la media para cada subescala del inventario.

DISCUSIÓN

Partiendo del objetivo del presente trabajo, el cual fue conocer la relación existente entre la Inteligencia Emocional y el nivel de burnout presente en docentes de Educación Media Superior, se encontró que aunque no existe relación evidente es importante seguir profundizando en temas relacionados, pues se observó que en el 100% de la muestra se encuentra presente un nivel medio del síndrome, además una evidente baja realización personal tanto en hombres como en mujeres.

Como ya observó, hay evidencia de que las mujeres presentan mayor nivel de burnout, tomando en cuenta las diferentes dimensiones que evalúa el instrumento aplicado, a diferencia de estudios. De igual forma se observó mayor presencia de la despersonalización en las mujeres, la cual describe las respuestas de frialdad y la falta de sentimientos e insensibilidad hacia los beneficiarios de su trabajo; se observa por lo tanto, en comparación con los estudios mencionados una concordancia.

Así mismo, de los resultados obtenidos se desprende que existe relación entre Percepción Emocional y el Agotamiento Emocional, baja relación entre Percepción Emocional y Despersonalización; esto evidencia, como en la investigación “Síndrome de Burnout e Inteligencia Emocional: Un Análisis con Enfoque Psicosocial en una Agencia Estatal Chilena”, que aunque se ha encontrado relación entre estas variables es necesario seguir investigando esta relación.

En cuanto a las limitaciones y futuras líneas de investigación se podría afirmar que una de las limitaciones presentes en el estudio fue el tamaño de la muestra, pues al ser poco extensa no se pueden hacer grandes comparaciones a diferencias de otros estudios. Otra limitante fue la falta de confianza por parte de los docentes al considerar que los resultados de los instrumentos podrían tener un fin laboral. Una última limitación radica en la

importancia de haber realizado un estudio más profundo sobre las actividades extracurriculares que demanda la institución.

Aunque la Inteligencia Emocional, es adecuada para 53% de la muestra, se deben plantear la necesidad de desarrollar investigaciones que aborden la baja realización personal y autoeficacia en el trabajo, desde una perspectiva de género.

Aun con ello, este estudio ha permitido conocer las áreas en las que se debe trabajar para que sean tomadas en cuenta en la formación de futuros docentes y/o en la actualización docente. Es de vital importancia por ello, que las futuras investigaciones realicen un estudio más detallado y quizá, basado en una perspectiva de género.

Referencias.

- Acosta, M., & Burguillos, A. (marzo, 2014). Estrés Y Burnout en Profesores de Primaria y Secundaria De Huelva: Las Estrategias De Afrontamiento Como Factor De Protección. *Revista INFAD de Psicología*, 4(1). Recuperado de <http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/616/554>
- Alsina, G., Saumell, C., Arroyo, A., Amador, J., Mena, B., Salat, L., Badi, M., Mas, B., Contreras, C., & Badia, A. (2014). Los incidentes críticos en el aula: caracterización valoración e intervención educativa. Déficit de atención y trastornos de conducta. Barcelona: Editorial UOC Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=ww7IDAAAQBAI&pg=PT180&dq=EMOCIONES+EN+LOS+DOCENTES>
- Amador, R., Martínez, S., Olvera, J., Rodríguez, G., & Serrano, J. (enero, 2014). Estrés Y Burnout En Docentes De Educación Media Superior. *Revista Electrónica de Medicina Salud y Sociedad*, 4(2). Recuperado de <http://cienciasdelasaluduv.com/revistas/index.php/mss/article/view/80/89>
- Argos, J., & Ezquerra, P. (2014). El liderazgo educativo en el contexto del aula. *Liderazgo y educación*. (pp. 99-165). Cantabria. Editorial de la Universidad de Cantabria. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=MYZPBQAAQBAI&pg=PA125&dq=La+importancia+de+las+emociones+en+los+docente&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiD3eGCzuvSAhUcHGMKHfKtCegQ6AEIJDAB#v=onepage&q=La%20importancia%20de%20las%20emociones%20en%20los%20docente&f=false>
- Baptista, M., Fernández, C., & Hernández, R. (2010). Metodología de la Investigación. Recuperado de <file:///C:/Users/vaio/Desktop/9NO%20SEMESTRE/0901-SEMINARIO/Metodologia%20de%20la%20Investigacion%205ta%20edicion.pdf>
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*. 18(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709503>
- Bisquerra, R. (2003). Educación Emocional y Competencias Básicas Para la Vida. *Revista de Investigación Educativa*. 21(1). 7 – 43.
- Borrachero, A., Caballero, A., Cárdenas, J., & Gómez, R. (marzo, 2014). ¿Qué emociones despiertan en los docentes los factores sociales y ambientales?. *Revista IFAD de psicología*, 6(1). Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/726/663>
- Cabello, R., Fernández, P., & Ruiz, D. (abril, 2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *REIFOP*, 13(1). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217014922005>
- Calero, P., M.(2008). *Constructivismo pedagógico. Teoría y aplicaciones básicas*. México: Alfaomega.
- Casado, C., & Colomo, R. (septiembre, 2006). Un breve recorrido por la Concepción de las Emociones en la Filosofía Occidental. *Revista de filosofía*, 47. Recuperado de <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>
- Chehaybar, E. (2006). La percepción que tiene los profesores de educación media superior sobre su formación y su práctica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 36(3). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036410>
- Charot, P., Esteras, J. & Sandín, B. (febrero, 2014). Predicción Del Burnout En Los Docentes: Papel De Los Factores Organizacionales, Personales Y Sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*. 19(2). Recuperado de http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/view/13059/pdf_21

- Cruz, A., Domínguez, B. & Olvera, Y. (2002). ¿Qué es la inteligencia Emocional?. M. María (Eds). *Inteligencia Emocional. Manual para profesionales en el ámbito industrial*. (pp. 15-20). Recuperado de: https://books.google.com.mx/books?id=irw3FVPVNXAC&pg=PA15&dq=Inteligencia+emocional+Salovey&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjSIPzY_evTAhUE4oMKHfIDggQ6AEINDAD#v=onepage&q=Inteligencia%20emocional%20Salovey&f=false
- Davila, I., De José, M. & Martínez, F. (2011). Las competencias directivas. Guía de competencias emocionales. Madrid. ESIC EDITORIAL Recuperado de: <https://books.google.com.mx/books?id=fdzHBAAAQBAI&pg=PT70&dq=que+son+las+competencias+emocionales&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiw7-LK7obSAhVCw4MKHdzgBpEQ6AEIGTAA#v=onepage&q=que%20son%20las%20competencias%20emocionales&f=false>
- Delgado, A., & Martínez, L. (agosto, 2014). El constructo "competencias" en docentes de Bachillerato. *Entreciencias: diálogos de la sociedad del conocimiento*, 2(4). Recuperado de <http://www.redalyc.org/9081/articulo.oa?id=457645126004>
- Extremera, N., Fernández, P., Mestre, j., & Guil, R. (2004). Medidas de Evaluación de la Inteligencia Emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*. 36(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80536203.pdf>
- Extremerea, P., & Ruiz, D. (2012). Inteligencia Emocional y Bienestar Personal en Estudiantes Universitarios de Ciencias de la Salud. (Tesis doctoral) Recuperada de http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/5384/TDR_PINEDA_GALAN.pdf?sequence=1
- Gardner, H. (1994). Estructuras de la Mente. La teoría de las Inteligencias Múltiples. Segunda edición en español. Recuperado de http://educreate.iacat.com/Maestros/Howard_Gardner_-_Estructuras_de_la_mente.pdf
- Garrido, P., & Gaeta, M. (diciembre, 2016). La Competencia Socioemocional Docente en el Logro Del Aprendizaje de las Competencias Genéricas del Perfil de Egreso de Educación Media Superior. *Revista de Comunicación Vivat Academia*, 1(137). Recuperado de <http://www.vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/1035/1088>
- Marchesi, A. (2014). Las emociones del profesorado. *Sobre el bienestar de los docentes: competencias, emociones y valores*. (pp. 113-141). Madrid. Editorial Alianza. Resuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=akCUBQAAQBAI&pg=PA118&dq=emociones+de+los+docentes+estudios+de+caso&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwigsa6Bqa7SAhUGxCYKHemkBdkQ6AEIHZAB#v=onepage&q=emociones%20de%20los%20docentes%20estudios%20de%20caso&f=false>
- Souto, M. M. (2013). Desarrollo De Competencias Emocionales En La Educación Superior. (Tesis Doctoral) Recuperado de: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/101525/Tesis.pdf?sequence=1>
- Oramas, A. (2013). *Estrés laboral y Síndrome de Burnout en Docentes Cubanos de Enseñanza Primaria* (Tesis doctoral) Recuperado de: http://tesis.repo.sld.cu/680/1/Tesis_-_ARLENE_ORAMAS_VIERA.pdf
- Ramía, N. (junio, 2014). La regulación emocional, la relación estudiante-profesor y el aprendizaje. Recuperado de https://www.usfq.edu.ec/publicaciones/para_el_aula/Documents/para_el_aula_10/pea_010_0015.pdf
- Reyes. C. (2014). Relación entre Factores Intrínsecos del Trabajo y Síndrome del Quemado en Docentes de Educación General Básica y Bachillerato. Recuperado de: <file:///C:/Users/vaio/Desktop/9NO%20SEMESTRE/0900-PR%20C3%81CTICA%20SUPERVISADA/EJEMPLO%20PARA%20MITesis678Reyr.pdf>
- Robins, S. (2004). *Comportamiento organización. México: PEARSON EDUCACION*.

- Ruiz, J. (junio, 2016). Bienestar emocional del docente. Revista nacional e internacional de educación inclusiva, 9(2), 183-194. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/59/54>
- Sahili, L. (2010). Psicología para el Docente. Consideraciones Sobre los Riesgos y Desafíos De La Práctica Magistral. México. Universidad de Guanajuato. Recuperado de <https://books.google.com.mx/books?id=q7V3f9PXqssC&pg=PA14&dq=Satisfacci%C3%B3n+laboral+docente&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjWm6TBuOvSahVW0mMKHdRJBQAQ6AEIjAA#v=onepage&q=Satisfacci%C3%B3n%20laboral%20docente&f=false>
- SEP (2016). El Modelo Educativo 2016: El planteamiento pedagógico de la reforma educativa. México. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo Educativo 2016.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/114501/Modelo_Educativo_2016.pdf)
- Tardif, J. (marzo, 2006). Desarrollo De Un Programa Por Competencias : De La Intención A La Puesta En Marcha. *Pedagogie Collégiale*. 6(3), Recuperado de <file:///C:/Users/vaio/Downloads/8-37-1-PB.pdf>

Apéndices

TMMS-24

Datos generales. Por favor coloque una (x) sobre la línea según corresponda.

Sexo	Femenino ___	Masculino ___	
Edad	Entre 25 y 35 años ___	Entre 36 y 46 años ___	Entre 47 y 57 años ___
Estado civil	Soltero (a) ___	Casado (a) ___	Unión libre ___
Hijos	Si ___ No ___	Número de hijos ___	
Años de experiencia	Menos de un año ___	De 1 a 5 años ___	De 5 a 10 años ___
Institución Educativa Actual	_____		
Nivel	_____		
Otra institución	_____		
Materias que imparte	_____		
Escolaridad	Pasante ___	Licenciatura ___	Maestría ___
	Doctorado ___		

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una “X” la respuesta que más se aproxime a sus preferencias. No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1. Nada de Acuerdo
2. Algo de Acuerdo
3. Bastante de acuerdo
4. Muy de Acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

N.P.	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Presto mucha atención a los sentimientos.					
2	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.					
3	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.					
4	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.					
5	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.					
6	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.					
7	A menudo pienso en mis sentimientos.					
8	Presto mucha atención a cómo me siento.					
9	Tengo claros mis sentimientos.					
10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.					
11	Casi siempre sé cómo me siento.					
12	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.					
13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.					
14	Siempre puedo decir cómo me siento.					

15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.					
16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.					
17	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.					
18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.					
19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.					
20	Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.					
21	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.					
22	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.					
23	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.					
24	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.					

TMMS-24-Extremera, Fernández, Mestre y Guil (2004)

GRACIAS.

INVENTARIO DE BURNOUT DE MASLACH (MBI)

Datos generales. Por favor coloque una (x) sobre la línea según corresponda.

Sexo	Femenino ___	Masculino ___	
Edad	Entre 25 y 35 años ___	Entre 36 y 46 años ___	Entre 47 y 57 años ___
Estado civil	Soltero (a) ___	Casado (a) ___	Unión libre ___
Hijos	Si ___ No ___	Número de hijos ___	
Años de experiencia	Menos de un año ___	De 1 a 5 años ___	De 5 a 10 años ___
Institución Educativa Actual	_____		
Nivel	_____		
Otra institución	_____		
Materias que imparte	_____		
Escolaridad	Pasante ___	Licenciatura ___	Maestría ___
	Doctorado ___		

A continuación encontrará una serie de enunciados acerca de su trabajo y de sus sentimientos en él. Le pedimos su colaboración respondiendo a ellos como lo siente. No existen respuestas mejores o peores, la respuesta correcta es aquella que expresa verídicamente su propia existencia. Los resultados de este cuestionario son estrictamente confidenciales.

A cada una de las frases debe responder expresando la frecuencia con que tiene ese sentimiento de la siguiente forma:

- (1) Nunca
- (2) Algunas veces al año
- (3) Algunas veces al mes
- (4) Algunas veces a la semana
- (5) Diariamente

Señale el número que considere adecuado.

N.P.	ÍTEMS	1	2	3	4	5
1	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo					
2	Me siento agotado al final de una jornada de trabajo					
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento agotado					
4	Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos/as					
5	Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales					
6	Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa					
7	Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos					
8	Siento que mi trabajo me está desgastando.					
9	Siento que estoy influyendo positivamente en las vidas de otras personas a través de mi trabajo					
10	Siento que me he hecho más duro con la gente					
11	Me preocupa que este trabajo me está endureciendo emocionalmente					

12	Me siento muy enérgico en mi trabajo					
13	Me siento frustrado por el trabajo					
14	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo					
15	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis alumnos					
16	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa					
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable en mi trabajo					
18	Me siento estimulado después de haber trabajado en contacto con los alumnos					
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo					
20	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades					
21	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada					
22	Me parece que los beneficiarios de mi trabajo me culpan de algunos problemas					

Inventario De Burnout De Maslach (MBI).

GRACIAS.