



**Universidad de Valladolid**

**UNIVERSIDAD DE VALLADOLID**

**ESCUELA DE MAGISTERIO MARIA ZAMBRANO**

**TRABAJO FIN DE GRADO**

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS  
PERCIBIDO EN PERSONAL EDUCATIVO**

**PRESENTADO POR: ÁNGELA ALBUERNE RUIZ**

**DIRIGIDO POR: RUTH PINEDO GONZÁLEZ**

## INDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>4</b>
<b>2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO: RELEVANCIA DEL MISMO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO .....</b>	<b>6</b>
<b>3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA .....</b>	<b>11</b>
<b>3.1. Recorrido histórico de la inteligencia emocional</b>	
<b>3.2. Estrés percibido y Burnout profesional</b>	
<b>3.3. Inteligencia emocional y estrés percibido en personal educativo</b>	
<b>4. METODOLOGÍA .....</b>	<b>22</b>
<b>4.1. Objetivos</b>	
<b>4.2. Hipótesis</b>	
<b>4.3. Diseño</b>	
<b>4.4. Instrumentos</b>	
<b>4.5. Procedimiento</b>	
<b>4.6. Muestreo y descripción de la muestra</b>	
<b>4.7. Resultados</b>	
<b>4.8. Discusión de los datos</b>	
<b>5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES .....</b>	<b>39</b>
<b>6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>41</b>
<b>7. ANEXOS .....</b>	<b>45</b>

## **RESUMEN**

El concepto de Inteligencia emocional está teniendo un gran impacto en la investigación educativa. De la misma forma, se considera el estrés laboral percibido como uno de los grandes males del siglo en el que vivimos. Este estudio pretende relacionar ambos conceptos y examinar las relaciones existentes con otras variables de tipo educativo. Se ha utilizado un cuestionario ad hoc junto con dos escalas, la TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) y el C.B.B. (Moreno-Jiménez, Bustos, Matallana y Miralles, 1997). Una vez analizados los datos se puede considerar que se consiguen los objetivos propuestos y se puede concluir que la inteligencia emocional tiene un efecto regulador positivo frente al estrés en el personal educativo.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia emocional, estrés, personal educativo.

## **ABSTRACT**

The concept of emotional intelligence is having a big impact on educational research. Likewise, it is considered work-related stress perceived as one of the great evils of the century in which we live. This study aims to link both concepts and examine the relationships with other variables of educational type. We used an ad hoc questionnaire with two scales, the TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004) and CBB (Moreno-Jiménez, Bustos, Matallana and Miralles, 1997). An analysis of the data can be considered that the goals are achieved and it can be concluded that emotional intelligence has a positive regulatory effect against stress educational staff.

## **KEYWORDS**

Emotional Intelligence, Stress, Educational staff.

## 1. INTRODUCCION

“Cualquiera puede enfadarse, eso es algo muy sencillo. Pero enfadarse con la persona adecuada, en el grado exacto, en el momento oportuno, con el propósito justo, del modo correcto, eso, ciertamente, no resulta tan sencillo”

Aristóteles. Ética a Nicómaco.

Hoy en día todos conocemos el concepto de cociente intelectual (CI) como medida de nuestra inteligencia, pero no todos conocemos el cociente de inteligencia emocional, porque hasta hace muy poco las emociones no se han tenido en cuenta en la escuela, ni en el trabajo, ni en las relaciones personales, y difícilmente se mide lo que se desconoce.

Como personas tenemos unas necesidades emocionales y sentimentales, que deben ser aceptadas y tenidas en cuenta, debemos aprender a dar y a recibir.

La forma en que las emociones nos informan de nosotros, de las otras personas y de las situaciones que se nos presentan, son las que nos hacen ser capaces de gestionar mejor los problemas.

Las emociones forman parte de nuestra vida, de nuestro día a día en familia, con los amigos, en el trabajo, y la forma en que usamos el entusiasmo, la ira, la frustración..., hacen que se obtengan unos determinados resultados, hace que te puedas sentir bien o que por el contrario sientas estrés, ansiedad, tensión,... todo dependerá de cómo manejemos nuestras emociones.

Hacer que las emociones trabajen en nuestro beneficio y que nos ayuden a controlar la conducta y los pensamientos nos llevará a unos buenos resultados. La capacidad de motivarnos, el autocontrol, la perseverancia, entre otras, son algunos de los pilares de esta forma de inteligencia que puede aprenderse y desarrollarse en cualquier momento de nuestra vida.

Además de lo expuesto anteriormente, para justificar el tema elegido partiré del principal objetivo de la Educación Primaria: **“conseguir una educación inclusiva a través de la cual se llegue a un desarrollo integral de la persona”**, teniendo esto como referente podemos plantearlo a través de diversas metodologías, como puede ser la enseñanza y desarrollo de la Inteligencia Emocional.

Por supuesto en la escuela los aspectos teóricos son fundamentales, pero sería necesario extrapolarlo a la vida diaria de la persona y es aquí donde tenemos la necesidad de que en la Etapa de Primaria se priorice la enseñanza de comprender y controlar nuestros comportamientos y nuestras emociones, así como comprender los comportamientos y emociones de las demás personas.

Hace muchos años que trabajo como educadora de menores y familias, es mi trabajo diario; el contacto con los menores, las familias y el personal educativo me ha hecho darme cuenta de lo necesario que es manejarse con las emociones.

Los estados emocionales tienen una relación directa con los aprendizajes y la falta de habilidad para regular las emociones puede suponer graves trastornos personales, interpersonales y/o académicos, sobre todo con respecto a las emociones perturbadoras. Resulta imposible separar el bienestar del estado emocional de las personas. (Carpena, 2010, p.40)

Sería incompleto, desde mi punto de vista, hablar de inteligencia emocional en el alumnado, sin aclarar que no podemos enseñar o transmitir una adecuada inteligencia emocional en los niños y niñas sin que antes nosotros como profesores, educadores y familias la tengamos, de ello parte el planteamiento del TFG que hemos elaborado, evaluar la inteligencia emocional en el personal educativo y ver como se relaciona con otras variables como el estrés.

La elección del tema no es otra que la de intentar analizar la relación entre inteligencia emocional y estrés percibido en el personal educativo, con la finalidad de atender la relevancia que tienen las competencias emocionales, que no están suficientemente atendidas en la educación formal.

El TFG está estructurado en dos partes, una primera, el marco teórico, en el que se expone parte de la teoría seleccionada en la investigación, y la segunda, en la que se establecen unos objetivos e hipótesis y se aplica una metodología cuantitativa con diseño exploratorio y transversal en un cuestionario dirigido a personal educativo; después se analizan los resultados y finalmente se discuten para terminar con unas conclusiones y recomendaciones.

## **2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO. RELEVANCIA DEL MISMO Y RELACIÓN CON LAS COMPETENCIAS DEL TÍTULO**

La educación debe estar orientada al pleno desarrollo de la personalidad, lo que implica que el desarrollo cognitivo debe ir unido al desarrollo emocional.

Hay planteados diferentes motivos para incluir programas de educación emocional en el ámbito educativo. Bisquerra y López (2003) señalan entre otros:

- Las competencias socio-emocionales son un aspecto básico del desarrollo humano y de la preparación para la vida.
- Hay un interés creciente por parte de los educadores sobre temas de educación emocional.
- La necesidad de aprender a regular las emociones negativas para prevenir comportamientos de riesgo.
- La necesidad de preparar a los niños en estrategias de afrontamiento para enfrenarse a situaciones adversas con mayores probabilidades de éxito.

Hay argumentos según Ibarrola (2003) que justifican la importancia de una educación emocional y del desarrollo de habilidades sociales en la escuela y que son:

- Desde la finalidad de la educación: la finalidad de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad integral del alumnado. En este desarrollo deben incluirse tanto el desarrollo cognitivo como el desarrollo emocional.
- Desde el proceso educativo: la educación es un proceso marcado por las relaciones interpersonales y toda relación entre personas está caracterizado por fenómenos emocionales. Por eso hay que prestar una atención especial por la influencia enorme que ejercen las emociones sobre los procesos de aprendizaje.
- Desde el autoconocimiento: uno de los aspectos más importantes de la educación emocional es el conocimiento de uno mismo.
- Desde las relaciones sociales: las relaciones interpersonales son una potencial fuente de conflictos en cualquier contexto de la vida social. Los conflictos afectan al mundo emocional y a veces son provocados por una inadecuada

expresión de las emociones o mal control de las mismas o un déficit en las habilidades sociales necesarias.

- Desde la salud emocional: recientes investigaciones de la neurociencia destacan la estrecha relación entre las emociones y la salud. Todos los estímulos que nos llegan producen una cierta tensión emocional, por ello el control del estrés es uno de los aspectos importantes que justifican esta intervención.

Según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias, un maestro de Educación Primaria debe tener competencia en todas las áreas de ese nivel, a excepción de aquellas áreas de conocimiento que necesiten de una especialización o cualificación concreta como son las áreas de educación musical, educación física o idiomas extranjeros

## **COMPETENCIAS GENERALES**

Según el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre se concretan las competencias generales que todo maestro en Educación Primaria ha de haber adquirido una vez acabados sus estudios. Estas son:

- Adquirir los conocimientos necesarios sobre el área de estudio de la Educación, esto engloba tanto el manejo de terminología educativa como el de documentos oficiales que conforman el currículo de la Educación Primaria, así como el conocimiento de diferentes metodologías, enfoques y técnicas que pueden ayudar al maestro a impartir todo el conocimiento de forma accesible a las características propias de cada centro educativo y a las necesidades de cada alumno.
- Aplicar dichos conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y que posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio –la Educación–.
- Tener la capacidad de reunir e interpretar datos esenciales para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética.

- Poder transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
- Desarrollar aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía
- Desarrollar un compromiso ético en la configuración como profesionales, compromiso que debe potenciar la idea de educación integral, con actitudes críticas y responsables; garantizando la igualdad efectiva de mujeres y hombres, la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de los valores democráticos

## **COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**

En la Orden ECI/3857/2007, de 27 de diciembre, que regula el Título de Maestro en Educación Primaria, se detallan las competencias de carácter específico que los maestros de Educación Primaria han debido adquirir a lo largo de su formación.

A continuación comentare algunas de las competencias específicas relacionadas con mi trabajo:

### **Módulo de Formación Básica.**

**Materia:** Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

- Conocer y comprender las características del alumnado de primaria, sus procesos de aprendizaje y el desarrollo de su personalidad, en contextos familiares sociales y escolares
- Conocer, valorar y reflexionar sobre los problemas y exigencias que plantea la heterogeneidad en las aulas, así como saber planificar prácticas, medidas, programas y acciones que faciliten la atención a la diversidad del alumnado

**Materia:** Procesos y contextos educativos

- Conocer en profundidad los fundamentos y principios generales de la etapa de primaria, así como diseñar y evaluar diferentes proyectos e innovaciones, dominando estrategias metodológicas activas y utilizando diversidad de recursos
- Comprender y valorar las exigencias del conocimiento científico, identificando métodos y estrategias de investigación, diseñando procesos de investigación educativa y utilizando métodos adecuados

**Materia:** Sociedad familia y escuela

- Conocer y comprender la función de la educación en la sociedad actual, teniendo en cuenta la evolución del sistema educativo, la evolución de la familia, analizando de forma crítica las cuestiones más relevantes de la sociedad, buscando mecanismos de colaboración entre escuela y familia
- Conocer y ejercer las funciones de tutor y orientador, mostrando habilidades sociales de relación y comunicación con familias y profesionales para llevar a la práctica el liderazgo que deberá desempeñar con el alumnado y con las propias familias
- Potenciar la formación personal facilitando el auto conocimiento, fomentando la convivencia en el aula, el fomento de valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación

**Módulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado.**

- Conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula, aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando teoría y práctica

Por lo expuesto anteriormente quedaría claro la importancia que tiene la inclusión de los programas de educación emocional y enseñanza de habilidades sociales en el marco educativo y a continuación vamos a relacionar estos programas con algunos de los Objetivos del Grado en Educación Primaria, que aparecen en la Guía del TFG de la UVA:

- Colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social. Asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa.
- Mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas.
- Valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.
- Reflexionar sobre las prácticas de aula para innovar y mejorar la labor docente. Adquirir hábitos y destrezas para el aprendizaje autónomo y cooperativo y promoverlo entre los estudiantes.
- Comprender la función, las posibilidades y los límites de la educación en la sociedad actual y las competencias fundamentales que afectan a los colegios de educación primaria y a sus profesionales. Conocer modelos de mejora de la calidad con aplicación a los centros educativos.

### 3. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

#### 3.1. Recorrido histórico de la inteligencia emocional.

Bar-On (2006) afirma: “Las primeras raíces sobre inteligencia emocional pueden estudiarse en los tratados de Charles Darwin en donde nos hablaba de la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y adaptación de los seres vivos con el medio ambiente”.

El Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española define la **inteligencia**, como la «capacidad para entender o comprender» y como la «capacidad para resolver problemas». La inteligencia parece estar ligada a otras funciones mentales como la percepción, o capacidad de recibir información, y la memoria, o capacidad de almacenarla.

En esta definición se está haciendo hincapié en los aspectos cognitivos, pero hay investigadores que comienzan a reconocer la importancia de los aspectos no cognitivos.

Thorndike (1920) define la Inteligencia Social como: "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas". Para este autor, además de la inteligencia social, hay otros tipos de inteligencia:

- la abstracta: habilidad para manejar ideas y pensamientos.
- la mecánica: habilidad para entender y manejar los objetos.

Wechsler (1940), describe la influencia de factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente, y sostiene, además, que nuestros modelos de inteligencia no serán completos hasta que no puedan describir adecuadamente estos factores. Esto implica, tanto el conocimiento como el manejo de sus emociones; y su importancia radica en que le permite expresar sus emociones de forma sana y satisfactoria, y es que cualquier decisión que este tome por trivial que esta parezca, como comer, comprar o hasta con quien relacionarse sentimentalmente, son actividades que involucran las emociones.

Payne (1985), autor que por primera vez utiliza el término inteligencia emocional en su tesis doctoral: “Un estudio de las emociones: El desarrollo de la inteligencia emocional”.

Greenspan (1989), también presentó un modelo de Inteligencia Emocional, que habla sobre la formación de la inteligencia humana y de cómo ésta nace de las experiencias emocionales infantiles.

La primera definición de inteligencia emocional nos la presentan Salovey & Mayer (1990): “la capacidad humana de sentir, entender, controlar, y modificar estados emocionales de uno mismo y en los demás” y también acuñan el término inteligencia emocional como: “la forma de inteligencia social que implica la capacidad de supervisarse a uno mismo y a otros, sus sentimientos y emociones, para diferenciar entre ellos y para utilizar esa información para conducir a la vez, el pensamiento y la acción”.

En la teoría de “las inteligencias múltiples”, se plantea que las personas tenemos al menos 7 tipos de inteligencia que nos relacionan con el mundo (Gardner, 1995). A grandes rasgos, estas inteligencias son:

- Inteligencia Lingüística: la habilidad efectiva de utilizar un léxico tanto oral como escrito.
- Inteligencia Lógico-matemática: la destreza para la utilización efectiva de los números y deducir de un modo ajustado a la realidad.
- Inteligencia Musical: la habilidad de apreciar, diferenciar, crear y reproducir las formas musicales.
- Inteligencia Espacial: La capacidad de percibir exactamente el mundo de forma visual-espacial y poder transformar esas percepciones.
- Inteligencia corporal-kinética: la habilidad del uso del cuerpo para expresarse, tanto pensamientos como emociones, y la capacidad de utilización de las manos para crear o transformar objetos.
- Inteligencia Interpersonal: el potencial para comprender y diferenciar estados de ánimo, los objetivos, las metas, y las emociones de los otros.

- Inteligencia Intrapersonal: el auto-conocimiento y la forma de gestionarlo.

Una de las aportaciones más importantes de Gardner es que acuñó los dos términos, inteligencia Interpersonal e Intrapersonal, que sirvieron de base al concepto de Inteligencia Emocional.

Uno de los más reconocidos expertos sobre esta materia, Daniel Goleman (1995), dice:

“inteligencia emocional es la capacidad para reconocer sentimientos propios y los de los demás, para así manejar bien las emociones y tener relaciones más productivas con quienes nos rodean.”

De esta definición podemos deducir que la inteligencia emocional está relacionada con la capacidad que los humanos tenemos para reconocer los sentimientos de uno mismo y de los demás, y la motivación para tener relaciones personales e interpersonales de una manera adecuada. Gracias a sus publicaciones consiguió que la Inteligencia Emocional tuviera interés público. Este concepto ha significado un antes y un después en todos los ámbitos de la investigación de la conducta humana. Sus conferencias han contribuido a la implantación de las bases de la Inteligencia Emocional en todos los ámbitos.

El estudio de la Inteligencia Emocional ha recibido en los últimos diez años un empuje notable tanto desde un punto de vista cualitativo, en cuanto al grado de elaboración teórica que ha alcanzado, como desde una perspectiva cuantitativa a tenor del número de publicaciones científicas que ha suscitado.

En la literatura científica existen dos grandes modelos de inteligencia emocional: los modelos mixtos y el modelo de habilidad.

Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de auto motivación con habilidades emocionales.

El modelo de habilidad se centra exclusivamente en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta teoría, la inteligencia emocional se define como la habilidad

de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás (Mayer&Salovey, 1997).

Estos autores distinguen cuatro dimensiones que abarcan de los procesos más simples a otros de mayor complejidad de procesamiento:

1. Percepción, valoración y expresión de la emoción. Conlleva la identificación de nuestras emociones y las de otras personas, junto con la capacidad de expresar correctamente nuestros sentimientos y necesidades correspondientes.

2. La emoción como facilitadora del pensamiento. Las emociones nos permiten atender a la información relevante, facilitan la toma de decisiones, así como el cambio de perspectiva y, en ocasiones, determinan la forma en la que nos enfrentamos a los problemas.

3. Comprensión y análisis de las emociones. La capacidad para etiquetar las distintas emociones, entender las relaciones existentes entre las mismas y las diferentes situaciones a las que obedecen, así como la comprensión de emociones complejas y de la transición de unos estados emocionales a otros.

4. Regulación de las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual. La habilidad para estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como a los negativos como única vía para su entendimiento y la destreza para regular las emociones propias y las de los demás sin minimizarlas o extremarlas.

### **3.2. Estrés percibido y Burnout profesional**

La importancia del estudio del estrés y sus efectos en el comportamiento humano tienen ya una larga tradición en las ciencias sociales y de la salud, desde los estudios más clásicos (Adams, 1980), (Cooper, 1983), hasta otros más actuales (Haslam, Jetten, O'Brien & Jacobs, 2004). En este ámbito, el concepto "*Burnout*" (estar quemado) ha sido utilizado con frecuencia para referirse a un tipo de estrés generalmente vinculado a las profesiones asistenciales o de servicios, campos en los que han abundado la mayor parte de los estudios realizados en la actualidad (Peltzer, Mashego & Mabebe, 2003), (Rohland, Kruse & Rohrer, 2004).

Peiró, Zurriaga y González, (2002) aseguran que el estrés es una de las cargas emocionales más fuertes que sufre la humanidad hoy en día. Sus principales síntomas son el nerviosismo, la irritabilidad, las contracturas musculares y el agotamiento físico y psicológico (Turner, Wheaton & Lloyd, 1995). Además, se considera que es la principal causa de gran parte de las enfermedades en el mundo occidental (Sandín, 2003), siendo su principal consecuencia la falta de equilibrio en el organismo como respuesta a las influencias del medio ambiente (Cockerham, 2001).

El estrés psicosocial es considerado como un factor que predispone al desarrollo de diversas enfermedades en el ser humano, cuyos efectos impactan sobre su calidad de vida y sobre su salud (Molina, Gutiérrez, Hernández y Contreras, 2008), por lo que vivir situaciones de estrés suele asociarse a una reducción de conductas de salud y a un incremento de conductas nocivas para ésta (Guerrero, 2003).

Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas (2005) consideran que el estrés laboral es un factor importante que interacciona con otras variables psicológicas, biológicas y sociales dando lugar a la aparición de nuevas enfermedades tanto físicas como mentales, de tal modo, que está relacionado con el 50% de las bajas laborales que tienen lugar. El impacto negativo que el estrés laboral ejerce sobre la salud física y psicológica de las personas que lo padecen, se traduce en trastornos cardiovasculares, deterioro del sistema inmunológico, ansiedad, depresión, incremento del consumo de drogas, etc. (McEwen, 2002).

### **3.3. Inteligencia emocional y estrés percibido en personal educativo en Educación Primaria**

Si bien es cierto que el docente debería poseer ciertas habilidades emocionales tampoco podemos dejar toda la responsabilidad del desarrollo socioafectivo del alumno en sus manos, especialmente cuando la familia es un modelo emocional básico y conforma el primer espacio de socialización y educación emocional del niño. Además, aunque el profesorado se encuentra concienciado de la necesidad de trabajar la educación emocional en el aula, en la mayoría de las ocasiones los profesores no disponen de la formación adecuada, ni de los medios suficientes para desarrollar esta labor y sus esfuerzos con frecuencia se centran en el diálogo moralizante ante el cual el alumno responde con una actitud pasiva (Abarca, Marzo y Sala, 2002). Por ello,

docentes y padres, tienen que complementarse en la tarea educativa. Los padres deben, en relación a sus hijos, adoptar lo que conocemos como estilo educativo democrático, que como bien sabemos consiste en tener exigencias hacia los hijos pero a la vez ser receptivos con ellos, es decir, exigir cumplimiento de demandas acordes a la madurez pero con incentivos, muestras de cariño, ser conocedor de sus gustos y necesidades. Todo ello construye la vida emocional del niño.

Por otra parte, los profesores y educadores también tienen tareas de similar valor afectivo y emocional y en esta línea es donde creemos que la inteligencia emocional aporta los cimientos para el desarrollo de otras competencias más elaboradas (Fernández-Berrocal y Ramos, 2002). De hecho, algunos autores diferencian entre las habilidades básicas de inteligencia emocional y otro tipo de competencias emocionales y sociales más generales (Cherniss, 2001). El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey propone una serie de habilidades básicas tales como la percepción, la asimilación, la comprensión y la regulación emocional (Mayer & Salovey, 1997). Una vez desarrolladas estas habilidades estamos preparados para adquirir competencias más complejas.

Valles y Valles (2003) afirman que la educación emocional debería estar inserta en las distintas áreas curriculares, no en cuanto a su enseñanza/aprendizaje como contenido de cada área, sino cómo estilo educativo del docente que debe transmitir modelos emocionales adecuados en los momentos en los que profesor y alumno conviven en el aula.

En el contexto de la docencia, diversos factores que presenta el alumnado como la falta de disciplina, los problemas de comportamiento, la apatía, el bajo rendimiento y la falta de motivación por el aprendizaje, se han convertido en importantes fuentes de estrés y ansiedad para el profesorado que repercuten de forma negativa tanto en su rendimiento laboral como en su salud psicofísica (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

La inmigración está contribuyendo a la heterogeneidad cultural de las clases, lo cual se convierte en un desafío adicional para el profesor que debe ajustar el estilo de enseñanza y el currículum a las nuevas necesidades convirtiéndose en un nuevo factor de estrés (Tatar & Horenczyk, 2003).

La pérdida de credibilidad en la labor profesional de los profesores y el bajo estatus social y profesional, entre otros, merman aún más la capacidad de afrontamiento del docente. La sociedad demanda al profesor una mayor preparación técnica, especialización no sólo en contenidos sino también en la metodología docente, en el conocimiento psicológico de los alumnos, la enseñanza de valores cívicos y morales, etc. A estas crecientes exigencias se suma el hecho de que el sistema educativo no siempre favorece un contexto organizacional que apoye al profesor, independientemente del nivel en el que se sitúe.

Mientras, los profesores se incorporan a su profesiones con unas altas expectativas y con un objetivo claro de educar a los niños y adolescentes, las diversas fuentes de estrés existentes van degradando esa expectativa original. Las condiciones laborales, la falta de recursos en comparación con las altas demandas requeridas, las distintas presiones temporales se convierten en obstáculos, muchas veces insalvables, que pueden hundir el entusiasmo inicial del docente y desembocar en la aparición de estrés laboral, diversos síntomas ansiosos o depresivos y trastornos de salud física y mental dando lugar, en algunos casos, al absentismo, la baja laboral o el abandono de la institución (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

La presión a la que se ven sometidos los docentes desde diversos frentes, deriva en la actualidad en la aparición creciente de patologías tanto de carácter físico como psicológico, de tal modo que cada vez, la comunidad educativa, tiende a prestar mayor atención y preocupación por un problema que afecta tanto a la salud del profesorado como a la calidad de la enseñanza, así lo aseguran (Sugai & Horner, 2001), (Troman, 2000), (Woods & Carlyle, 2002).

Ponce et al. (2005) señalan que cuando el estrés intenso se mantiene a lo largo del tiempo suelen aparecer en los docentes sentimientos negativos, actitud de cinismo, falta de implicación con los alumnos, absentismo laboral, ansiedad, depresión, irritabilidad, descenso en la autoestima, insomnio, hipertensión, úlceras, trastornos coronarios, consumo de drogas y alcohol, etc.

Por todo lo expuesto, podría decirse que las habilidades de inteligencia emocional son importantes en el profesorado. En concreto, las habilidades de inteligencia emocional ejercen efectos beneficiosos para el profesorado a nivel

preventivo. Es decir, la capacidad para razonar sobre nuestras emociones, percibirlas y comprenderlas, como habilidad intrínseca del ser humano, implica, en último término, el desarrollo de procesos de regulación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuesto diariamente. ¿Por qué es necesario aprender a razonar, comprender y regular nuestras emociones en el contexto educativo? El motivo es que la actividad docente es una de las profesiones con mayor riesgo de padecer distintas enfermedades. Es una cruda realidad que los docentes hoy en día experimentan de forma cada vez más creciente una variedad de trastornos y síntomas relacionados con la ansiedad, la ira, la depresión y el conocido síndrome de estar quemado o *Burnout* (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

No se puede atribuir a una causa concreta el síndrome de *Burnout*, ya que hay muchos factores que intervienen. Aunque si hay reconocidos varios grupos de agentes que contribuyen a la aparición del estrés laboral en el personal educativo. Entre estos factores podemos destacar tres grandes grupos: 1) factores que se sitúan en el contexto organizacional y social, 2) factores vinculados a la relación educativa y 3) factores personales e individuales relacionado con variables inherentes al profesorado que influyen en la vulnerabilidad al estrés docente (Doménech, 1995; Valero, 1997).

Las habilidades de inteligencia emocional se centran en este tercer grupo de factores relacionados con las habilidades intrínsecas del docente. La literatura ha dejado patente la relación entre una mayor vulnerabilidad hacia el síndrome de *Burnout* y diversas características de personalidad tales como autoestima, locus de control, patrón tipo A, etc. (Schaufeli & Enzmann, 1998; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

El problema de estas variables clásicas de personalidad es que hacen referencia a rasgos o estados inherentes de la persona más que a la manera en la cual el sujeto percibe, comprende y maneja sus emociones y la de los demás. En este sentido, desde el campo de estudio de la inteligencia emocional se empieza a prestar atención a las habilidades emocionales que las personas desarrollan para afrontar los diversos contratiempos, entre ellos, aquellos ocurridos en el contexto escolar. Puesto que lo característico y peculiar del *Burnout* es que el componente estresante surge de la interacción social entre quien ofrece sus servicios y quien los recibe, examinar diferencias individuales en las habilidades para regular las emociones negativas de los demás, así como manejar las propias sería un componente clave en el estudio de los

recursos personales que hacen al profesorado más resistente a la aparición del síndrome. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002).

En estudios realizados se encontraron evidencias de que con una buena gestión de nuestras relaciones emocionales disminuía los niveles de estrés laboral del profesorado. Por ejemplo, Mearns & Cain (2003) encontraron que profesores estadounidenses, tanto de secundaria como de primaria, con altas expectativas sobre la regulación de sus emociones negativas utilizaban más estrategias de afrontamiento activo para enfrentarse a las situaciones laborales estresantes, experimentaban menos consecuencias negativas del estrés y sus puntuaciones en su realización personal por el trabajo eran mayores.

Otros estudios en España han examinado el papel de la inteligencia emocional, evaluada a través de una medida de auto-informe (*Trait Meta-Mood Scale (TMMS)*), y ciertas estrategias de afrontamiento como la supresión de pensamientos en la aparición del *Burnout* y el desajuste emocional en profesores de enseñanza secundaria (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003). Los resultados revelaron que los niveles de inteligencia emocional auto-informados de los docentes y la tendencia a suprimir los pensamientos negativos explicaban parte de la varianza de las dimensiones de *Burnout* no explicada por la edad, el sexo o los años de docencia de los profesores, factores, por otra parte, clásicamente relacionados con el síndrome. En concreto, para la variable de salud mental y cada una de las dimensiones del *Burnout* los resultados fueron los siguientes: el profesorado con una mayor tendencia a suprimir sus pensamientos negativos y menor capacidad de reparación emocional indicaban un mayor cansancio emocional, mayores niveles de despersonalización y puntuaciones más bajas en salud mental. En cambio, aquellos docentes con una capacidad más elevada para reparar y discriminar sus estados emocionales informaron puntuaciones más elevadas en su realización personal. Finalmente, se dividieron a los profesores en grupos extremos (altas y bajas puntuaciones en cada dimensión de *Burnout*). El grupo con alto cansancio emocional se diferenció del grupo con bajo cansancio en puntuaciones más elevadas en atención emocional y supresión de pensamientos y niveles más bajos de reparación y salud mental. Con respecto al grupo de profesores caracterizado por alta despersonalización, presentaban menores niveles de reparación y mayor tendencia a suprimir sus pensamientos. Finalmente, el grupo de docentes con altos niveles de

realización personal presentaba puntuaciones más elevadas en claridad emocional y reparación de las emociones.

Estos hallazgos muestran que la inteligencia emocional proporciona un marco teórico prometedor para conocer los procesos emocionales básicos que subyacen al desarrollo de *Burnout* y puede ayudar a comprender mejor el rol mediador de ciertas variables emocionales del profesorado y su influencia en el rendimiento y la calidad de sus servicios en el aula y de su propio bienestar personal. Asimismo, estos resultados subrayan la importancia de las habilidades emocionales de las personas para afrontar inteligentemente situaciones altamente afectivas que ponen al docente al límite de sus recursos. Tales habilidades deben ser tenidas en cuenta para prevenir la aparición del síndrome del *Burnout* en la práctica docente y, sobretodo, en futuros programas dirigidos a la prevención, formación y entrenamiento en el control del estrés laboral del profesorado. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2002)

Relacionado con lo expuesto anteriormente debemos tener en cuenta los postulados de la psicología positiva. La psicología positiva, es una rama de la psicología que se enfoca en el estudio y desarrollo de las competencias y cualidades positivas del ser humano (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 5), teniendo como objetivo mejorar la calidad de vida, promover la salud mental positiva (Diener, 2000; Larson, 2000) y prevenir la aparición de trastornos mentales y patologías (Vera, 2006). De acuerdo a Seligman (2003, p. 23), “la psicología positiva se centra en el significado de los momentos felices e infelices, el tapiz que tejen, y las fortalezas y virtudes que manifiestan y que otorgan una calidad determinada a la vida”.

Los descubrimientos en psicología positiva, pretenden complementar, y no reemplazar, los conocidos descubrimientos acerca del sufrimiento humano, debilidad y desorden, para lograr una comprensión más completa, simétrica y científica, de la experiencia humana, creyendo que una ciencia y práctica completa en psicología debería incluir una comprensión de sufrimiento y felicidad, así como también, de su interacción (Seligman, Steen, Park y & Peterson, 2005).

Las emociones positivas también juegan un papel fundamental en la Psicología Positiva, estas resuelven problemas relacionados con el crecimiento personal y el desarrollo, asimismo, experimentar emociones positivas lleva a estados mentales y

modos de comportamiento que de forma indirecta preparan al individuo para enfrentar con éxito dificultades y adversidades venideras (Fredrickson, 2001). Es posible plantear la utilidad de las emociones positivas para prevenir y reducir la intensidad y duración de enfermedades, como también para alcanzar niveles elevados de bienestar subjetivo (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). De esta forma, las funciones de las emociones positivas vendrían a complementar las funciones de las emociones negativas (Fredrickson, 2001).

La Inteligencia Emocional y su posible asociación con las diversas facetas del funcionamiento humano, a saber, social, interpersonal, laboral y educacional, entre otras, se han convertido en el foco de mucha investigación teórica y empírica durante los años noventa (Salovey & Sluyter, 1997). Según Seligman y Csikszentmihalyi (2000), acompañar este movimiento fue de un interés creciente para la Psicología Positiva y los factores de resiliencia que utilizan las personas al afrontar condiciones adversas.

Cuadra, Veloso, Moya, Reyes y Vilca (2010) realizaron una investigación que tenía como objetivo general evaluar el efecto de un Programa de Intervención basado en Psicología Positiva e Inteligencia Emocional sobre el Bienestar Subjetivo y la Satisfacción Laboral.

Las hipótesis que se establecieron en este estudio fueron: H1: “El programa de intervención aumentará significativamente los niveles de satisfacción vital de los profesores” y H2: “El programa de intervención aumentará significativamente los niveles de satisfacción laboral de los profesores”, estas hipótesis quedaron confirmadas mediante los análisis estadísticos correspondientes. Los resultados obtenidos, permiten ser optimistas sobre el uso de este tipo de intervención en profesores, con los consiguientes beneficios asociados, los cuales, no solo mejoran la calidad de vida personal y laboral de los mismos, sino también los puede hacer tener una actitud más favorable hacia sus alumnos, al sentirse ellos más satisfechos.

#### **4. METODOLOGÍA**

## **4.1. Objetivos**

### **Objetivo general:**

Analizar el nivel de inteligencia emocional y estrés percibido en el personal educativo.

### **Objetivos específicos:**

- Analizar el nivel de Inteligencia emocional y el nivel de Estrés percibido en una muestra de personal educativo.
- Analizar las relaciones existentes entre el nivel de inteligencia emocional y el nivel de estrés percibido del personal educativo.
- Explorar si hay relaciones significativas entre la I.E., el estrés y otras variables docentes.

## **4.2. Hipótesis**

- El personal educativo analizado mostrará niveles bajos de inteligencia emocional y niveles altos de estrés percibido.
- Existe una relación lineal inversa entre el nivel de inteligencia emocional y el nivel de estrés percibido del personal educativo.
- Existe una relación lineal directa entre la experiencia laboral y el nivel de estrés percibido.

## **4.3. Diseño.**

Este estudio sigue una metodología cuantitativa, con un diseño exploratorio y transversal.

Para alcanzar los objetivos propuestos se llevara a cabo un análisis de datos de tipo descriptivo y correlacional, para ello se han realizado contrastes estadísticos con las pruebas de  $\chi^2$  y el Coeficiente de correlación de Pearson.

## **4.4. Instrumentos**

El instrumento utilizado para recabar la información que diera respuesta a los objetivos de la investigación fue una entrevista estructurada con preguntas específicas (ver Anexo I).

Además de la entrevista se utilizaron dos escalas, la Escala de Inteligencia Emocional Auto Informada (TMMS-24) de Fernández-Berrocal y cols. (2004) y El Cuestionario Breve de Burnout (CBB) de Moreno-Jiménez, Bustos, Matallana y Miralles. (1997)

#### 1. Escala de Inteligencia Emocional Auto informada (TMMS-24) de Fernández-Berrocal y cols. (2004).

La TMMS-24 mide inteligencia emocional percibida. Esta variable es definida por los autores como el meta conocimiento que las personas tienen de sus habilidades para percibir, asimilar, entender y manejar las emociones propias y las de los demás.

La TMMS-24 está basada en el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-48) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (Salovey, et al., 1995). El TMMS-24 adaptada y reducida de la escala original por el grupo de investigación de Fernández-Berrocal y colaboradores de la Facultad de Psicología de Málaga, es una medida de auto informe de 24 ítems con la misma finalidad que el TMMS-48, evaluar las creencias individuales sobre nuestras propias habilidades emocionales, pero con un tiempo de administración más reducido.

Contiene tres dimensiones claves de la IE con 8 ítems cada una de ellas: Atención, Claridad y Reparación:

- La Atención emocional es un factor que nos comunica hasta qué punto tendemos a observar y pensar sobre nuestros sentimientos y emociones o humor.
- La Claridad emocional evalúa la comprensión e identificación de nuestros estados emocionales.
- La Reparación de las emociones se refiere a las creencias individuales sobre la habilidad de regular nuestros sentimientos.

El inventario se contesta en función del grado de acuerdo para cada ítem mediante una escala tipo Likert con puntuaciones desde 1 (Nada de acuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo).

Los autores de la escala han evaluado la fiabilidad de la escala y han encontrado un coeficiente de  $\alpha = .90$  para la subescala de atención emocional, de  $\alpha = .90$  para la subescala de claridad emocional, y de  $\alpha = .86$  para la subescala de reparación emocional (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Además presenta una fiabilidad test retest adecuada. (Fernández-Berrocal et al., 2004; Pérez et al., 2005).

## 2. El Cuestionario Breve de Burnout (C.B.B.) de Moreno-Jiménez, Bustos, Matallana y Miralles. (1997)

La CBB mide el Síndrome de Burnout. Pines, Aaronson & Kafry (1981) describen el Burnout como un estado de decaimiento físico, emocional y mental, caracterizado por un cansancio, sentimiento de desamparo, desesperanza, vacío emocional y actitudes negativas hacia el trabajo, la vida y la gente.

El CBB es una adaptación del Maslach Burnout Inventory (MBI) realizada en España por Bernardo Moreno y sus colaboradores, está compuesta de 21 ítems teóricamente organizados en tres grandes bloques:

El primer bloque integra posibles antecedentes del *Burnout*. Específicamente se han tenido en cuenta tres factores que la teoría ha puesto en repetidas ocasiones relacionadas con el *Burnout*: Características de la Tarea, Tedio y Organización. La elección del factor Características de la Tarea viene determinada por la importancia que tiene en la génesis del *Burnout* el desarrollo de tareas no motivantes para el sujeto. La variable Tedio como antecedente del *Burnout* tiene su base en los mismos orígenes del estudio del *Burnout*, en este caso se ha optado por darle una operativización centrada en la monotonía y la repetición. El último factor antecedente considerado, la Organización, la operatividad se ha centrado en los aspectos funcionales de la organización.

El segundo bloque integra los tres factores del síndrome recogidos en el modelo presentado por Maslach y Jackson (1981), en su elaboración se ha mantenido el criterio

expuesto de asegurar la validez de medida a costa de su consistencia interna. Los tres factores son:

- Cansancio Emocional (CE), se define como el desgaste, pérdida de energía, agotamiento y fatiga, puede manifestarse física y/o psíquicamente.
- Despersonalización (DP), hace referencia a una actitud negativa hacia las personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo, acompañado de irritabilidad y baja motivación.
- Realización Personal (RP), se refiere a las respuestas negativas, hacia uno mismo y hacia el trabajo, típicas de la depresión, moral baja, evitación de las relaciones interpersonales profesionales, baja tolerancia a la presión y pobre autoestima.

El tercer bloque, en la elaboración de los ítems relativos a las consecuencias del *Burnout* ha atendido a las consecuencias físicas, a las consecuencias sobre el clima familiar y al rendimiento laboral.

En todas las escalas el rango de respuesta es de 1 a 5, el inventario se contesta en función del grado de acuerdo para cada ítem, con puntuaciones desde 1 (Nada de acuerdo) hasta 5 (Totalmente de acuerdo).

#### **4.5. Procedimiento**

Para la elaboración de esta investigación se elaboró una entrevista estructurada compuesta por variables socio demográficas y variables relacionadas con el ámbito educativo. Además se incluyeron dos escalas: la TMMS-24 y la CBB (descritas en el apartado anterior). La entrevista se distribuyó on-line mediante la herramienta Google Doc que proporciona Google.

El objetivo de ésta era recoger la opinión del personal educativo de la zona rural noreste de la provincia de Segovia. La elección de la zona viene dada por ser en la que yo trabajo como educadora familiar.

Cuando hablo de personal educativo, me refiero a profesores, educadores, trabajadores sociales, educadores sociales y familias, ya que son los perfiles con los que yo trabajo diariamente y mi interés no era solo centrarme en el profesorado sino ampliarlo un poco mas por ser todos ellos personal en contacto directo y diario con los niños y niñas.

Antes de la entrega de dicha encuesta se explicaban las instrucciones necesarias y se ponía especial énfasis en la confidencialidad de los datos. La participación fue de carácter voluntario.

#### **4.6. Muestreo y descripción de la muestra**

El muestreo utilizado para esta investigación es una técnica de muestreo no probabilístico denominada bola de nieve. La elección de este método de muestreo se debe a la disponibilidad y fácil acceso a la muestra por la experiencia laboral de la investigadora y porque al ser un estudio de tipo exploratorio no podíamos invertir esfuerzos en un tipo de muestreo de tipo probabilístico.

Descripción de la muestra:

El estudio realizado para este TFG, se lleva a cabo sobre el personal educativo que desarrolla su función en la zona rural noroeste de la provincia de Segovia, entendiéndolo al mismo como el formado por los siguientes subgrupos:

- profesorado
- educadores, trabajadores sociales y psicólogos (identificado en las tablas como educadores)
- familias

La muestra total obtenida es de 79 personas, la cual se divide en tres subgrupos: profesorado, educadores y familias.

En el análisis realizado de los datos que se reflejan en la Tabla 1, donde se recoge la variable edad y género, se puede concluir que los tres grupos son homogéneos en la variable edad ( $F_{(2,76)} = .58, p = .56$ ) y género ( $\chi^2_2 = .83, p = .66$ ).

En general, en los tres grupos, se aprecia de forma significativa una mayor participación de la mujer, siendo más evidente en el subgrupo de familias, donde la relación es de un 73% frente al 27%.

Tabla 1. Media y d.t. de la edad y el género de la muestra analizada

		<b>Profesorado</b>	<b>Educadores</b>	<b>Familias</b>	<b>Total</b>
	<b>N</b>	23	30	26	79
<b>Edad</b>	<b>Media</b>	42.13	41.30	43.96	42.42
	<b>d.t.</b>	12.93	8.26	6.14	9.27
<b>Género</b>	<b>Mujeres</b>	61%	67%	73%	67%
	<b>Hombres</b>	39%	33%	27%	33%

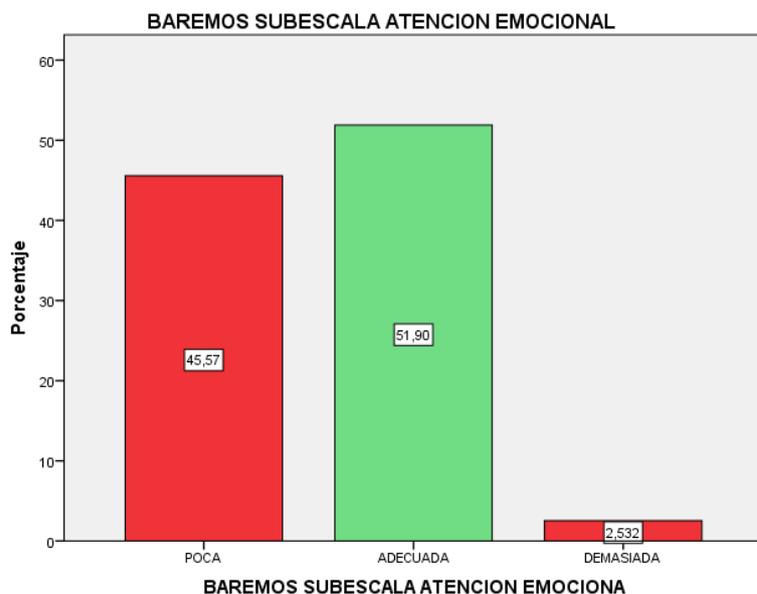
#### 4.7. Resultados

##### **Objetivo específico 1: Analizar el nivel de Inteligencia emocional y el nivel de Estrés percibido en una muestra de personal educativo.**

Para responder a este primer objetivo se calculó, en base a los baremos proporcionados por el autor de la escala de Inteligencia Emocional (TMMS-24), los niveles de cada uno de los grupos de personal educativo que compone la muestra en cada una de las subescalas. Se encontró que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (profesorado, educadores y familias) en ninguna de las subescalas: ni en Atención Emocional (Chi=6.9, p=.14), ni en Claridad Emocional (Chi=2.02, p=.07) ni en Reparación de las emociones (Chi= 8.12, p=.09).

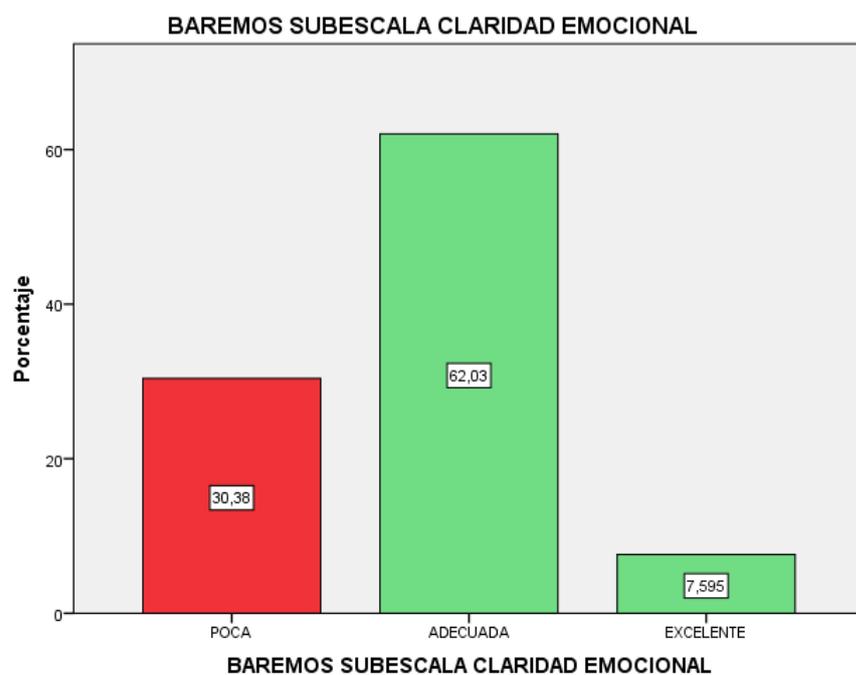
Tras constatar que no existían diferencias significativas entre los grupos se decidió analizar los niveles de Inteligencia Emocional con la muestra en su conjunto para cada una de las subescalas. Y se encontró que, en relación a la Atención Emocional, es decir, la capacidad de sentir y expresar sentimientos, que el 51,90% tiene una adecuada atención emocional frente a un 45,57% que tiene poca y solamente el 2,5% tiene excelente (ver Gráfico 2 ).

Gráfico 2. Distribución de la muestra en la Subescala de atención emocional



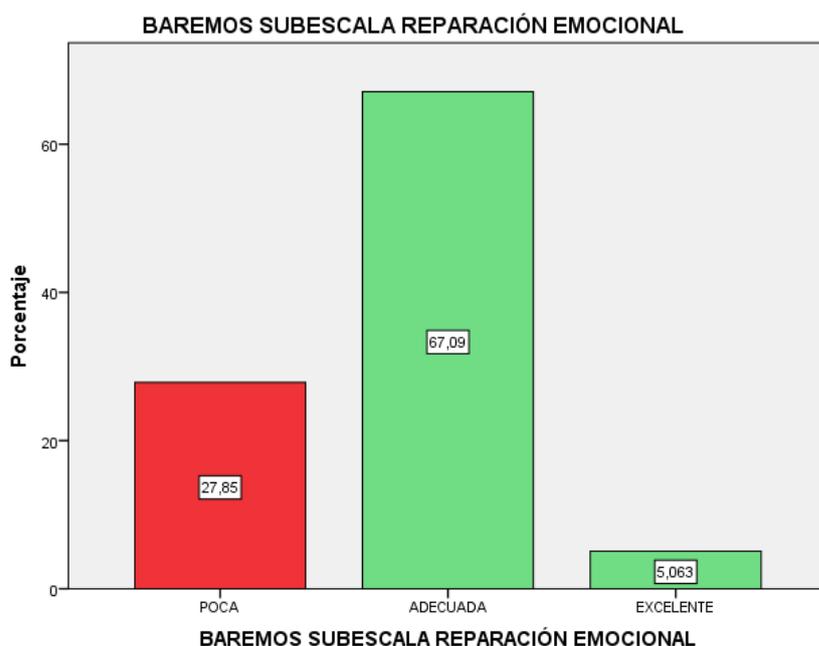
En relación a la subescala de claridad emocional, es decir, comprender adecuadamente los propios estados de ánimo, se encontró que el 62,03% tiene una adecuada claridad emocional, frente al 30,38% que tiene poca y solamente el 7,6 % tiene excelente claridad (ver Gráfico 3).

Gráfico 3. Distribución de la muestra en la Subescala de claridad emocional



La última subescala, en relación a la reparación de las emociones, es decir, capacidad para regular los estados emocionales, el 67,09% tiene una adecuada reparación emocional, frente al 27,85% que tiene poca y solamente el 5,1% tiene excelente (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. Distribución de la muestra en la Subescala de reparación emocional

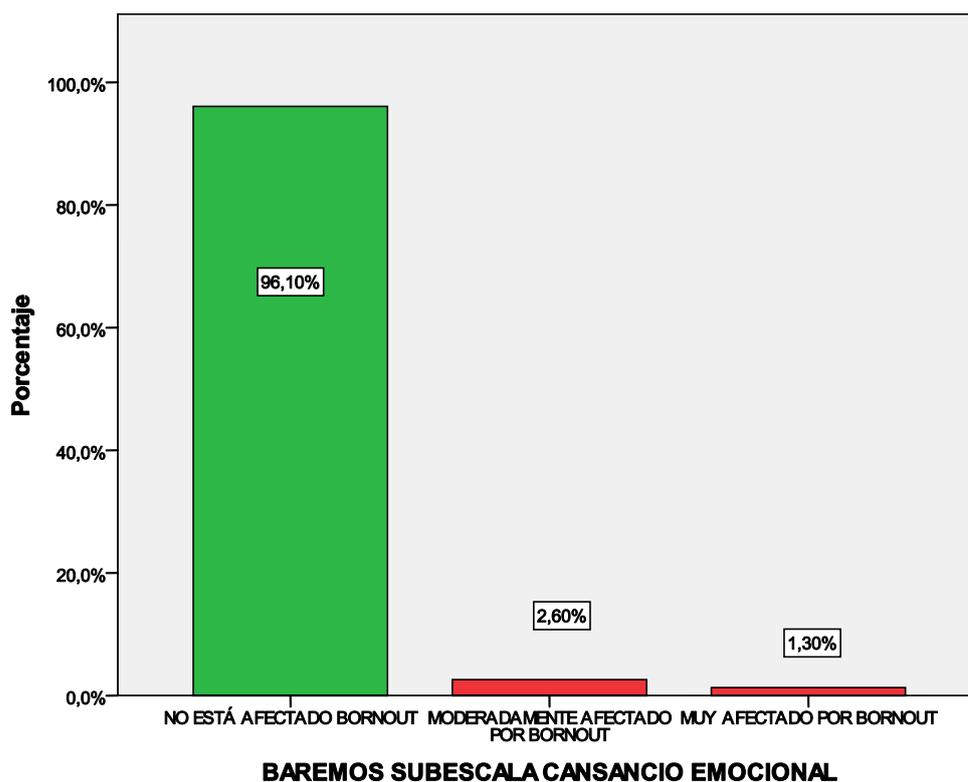


A continuación se evaluarán los niveles de estrés docente de cada uno de los grupos de personal educativo que compone la muestra en cada una de las subescalas proporcionadas por el autor del cuestionario. Se encontró que no existían diferencias estadísticamente significativas entre los grupos (profesorado, educadores y familias) en ninguna de las subescalas: ni en Cansancio emocional ( $\text{Chi}^2_4=2.88$ ,  $p=.58$ ), ni en Despersonalización ( $\text{Chi}^2_4=2.07$ ,  $p=.72$ ), ni en Realización personal ( $\text{Chi}^2_4=3.98$ ,  $p=.41$ ), ni en Características de la tarea ( $\text{Chi}^2_2=.90$ ,  $p=.64$ ), ni en Organización ( $\text{Chi}^2_4=2.74$ ,  $p=.60$ ), ni en Tedio ( $\text{Chi}^2_4=2.73$ ,  $p=.60$ ) ni en Consecuencias ( $\text{Chi}^2_4=6.34$ ,  $p=.18$ ).

Tras constatar que no existían diferencias significativas entre los grupos se decidió analizar los niveles de Estrés percibido con la muestra en su conjunto para cada una de las subescalas.

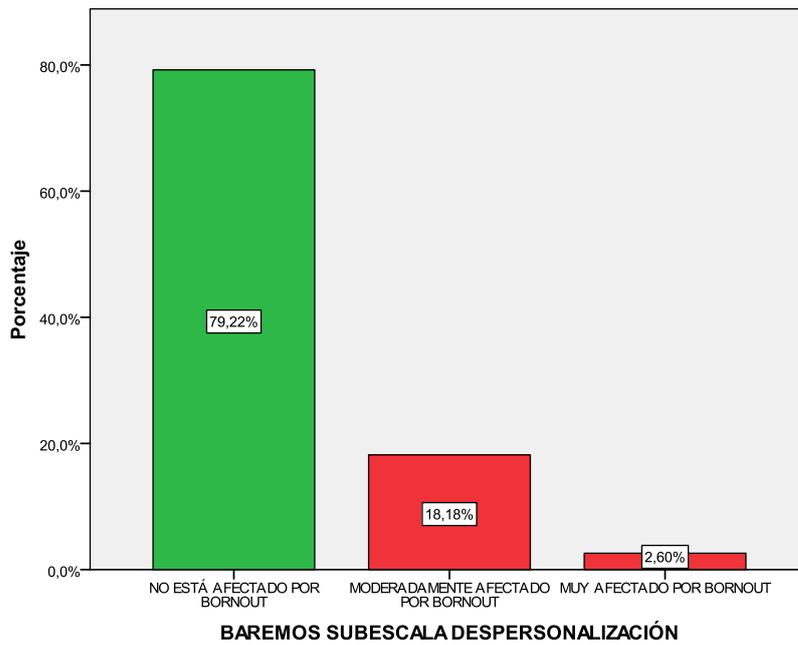
Y se encontró que, en relación al Cansancio Emocional, es decir, el desgaste, pérdida de energía, agotamiento y fatiga que puede manifestarse física y/o psíquicamente el 96,10% no está afectado por Burnout, frente al 2,60% que esta moderadamente y solamente el 1,30% está muy afectado (ver Gráfico 5).

Gráfico 5. Distribución de la muestra en Cansancio emocional



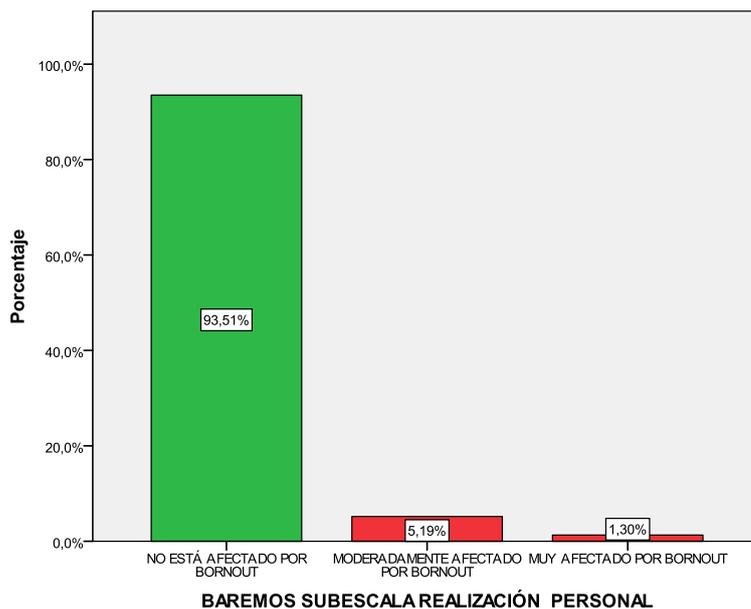
En relación a la Despersonalización, es decir, la actitud negativa hacia las personas, especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo, acompañado de irritabilidad y baja motivación, el 79,22% no está afectado por Burnout, frente al 18,18% que esta moderadamente y solamente el 2,60% está muy afectado (ver Gráfico 6).

Gráfico 6. Distribución de la muestra en Despersonalización



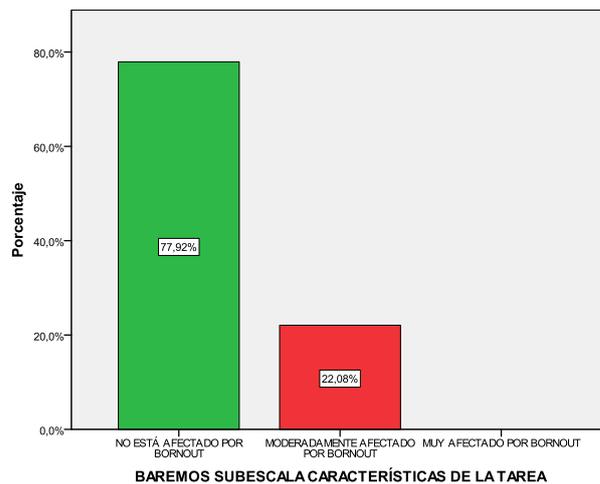
En relación a la Realización personal, es decir, las respuestas negativas, hacia uno mismo y hacia el trabajo, típicas de la depresión, moral baja, evitación de las relaciones interpersonales profesionales, baja tolerancia a la presión y pobre autoestima, el 93,51% no está afectado por Burnout, frente al 5,19% que esta moderadamente y solamente el 1,30% está muy afectado (ver Gráfico 7).

Gráfico 7. Distribución de la muestra en Realización de la tarea



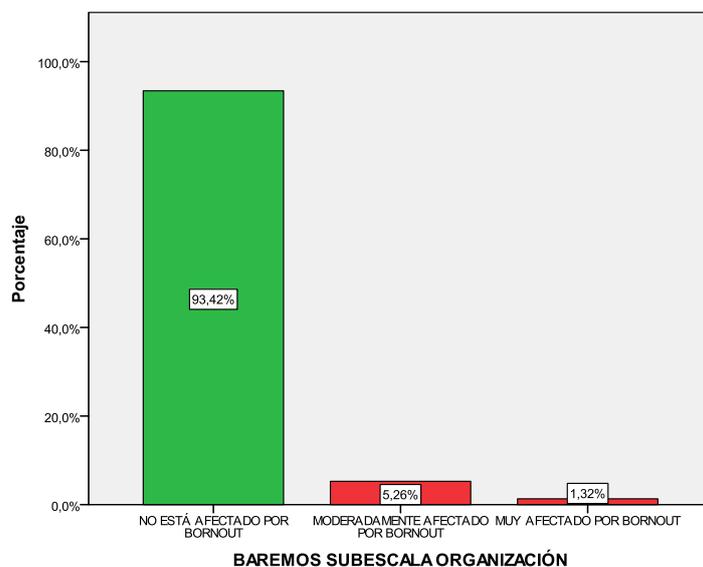
En relación a la Características de la tarea, es decir, la importancia que tiene en la génesis del Burnout el desarrollo de tareas no motivantes para el sujeto, el 77,92% no está afectado por Burnout, frente al 22,08% que esta moderadamente y el 0% está muy afectado (ver Gráfico 8).

Gráfico 8. Distribución de la muestra en Características de la tarea



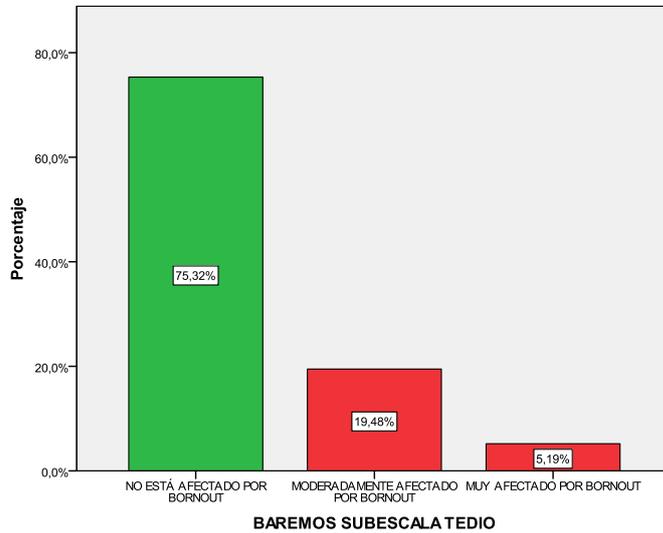
En relación a la Organización, es decir, la operatividad centrada en los aspectos funcionales de la organización, el 93,42% no está afectado por Burnout, frente al 5,26% que esta moderadamente y el 1,32% está muy afectado (ver Gráfico 9).

Gráfico 9. Distribución de la muestra en Organización



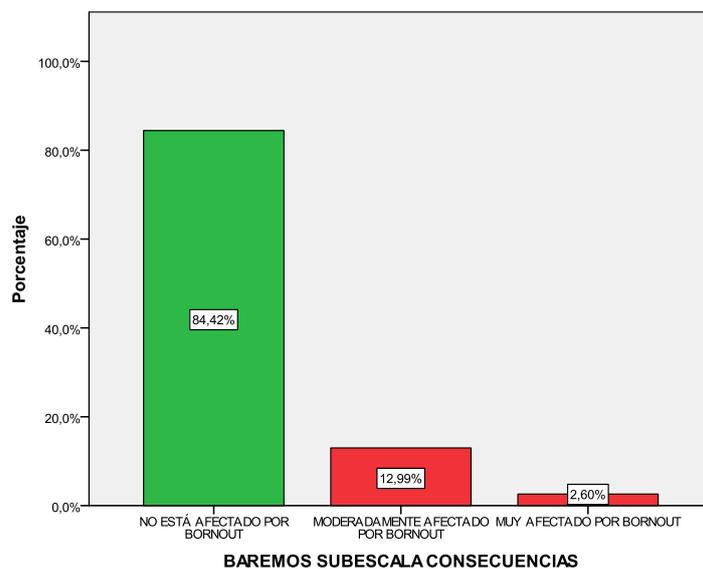
En relación al Tedio, es decir, centrado en la monotonía y la repetición, el 75,32% no está afectado por Burnout, frente al 19,48% que esta moderadamente y el 5,19% está muy afectado (ver Gráfico 10).

Gráfico 10. Distribución de la muestra en Tedio



La última subescala, en relación a la Consecuencias, es decir, atender a las consecuencias físicas, a las consecuencias sobre el clima familiar y al rendimiento laboral, el 84,42% no está afectado por Burnout, frente al 12,99% que esta moderadamente y el 2,60% está muy afectado (ver Gráfico 11).

Gráfico 11. Distribución de la muestra en Consecuencias



**Objetivo específico 2: Analizar las relaciones existentes entre el nivel de inteligencia emocional y el nivel de estrés percibido del personal educativo.**

Para analizar las relaciones existentes entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nivel de Estrés percibido se analizó el Coeficiente de Correlación de Pearson (ver Anexo II) entre las diferentes variables.

Se han encontrado relaciones significativas entre las subescalas de la TMMS-24 y las subescalas de la CBB. En concreto estas relaciones siempre han sido de carácter inverso, tal y como esperábamos.

La subescala de atención emocional se correlaciona de forma inversa ( $r=-.44$ ) y significativa ( $p=.001$ ) con la subescala de despersonalización. De la misma manera presenta correlación inversa ( $r=-.34$ ) y significativa ( $p=.016$ ) con la subescala de realización personal. También presenta correlación inversa ( $r=-.31$ ) y significativa ( $p=.025$ ) con la subescala de características de la tarea. Igualmente presenta correlación inversa ( $r=-.39$ ) y significativa ( $p=.005$ ) con la subescala de organización. Finalmente presenta correlación inversa ( $r=-.31$ ) y significativa ( $p=.030$ ) con la subescala de tedio.

La subescala de claridad emocional se correlaciona de forma inversa ( $r=-.28$ ) y significativa ( $p=.048$ ) con la subescala de despersonalización. De la misma manera presenta correlación inversa ( $r=-.36$ ) y significativa ( $p=.009$ ) con la subescala de realización personal. Finalmente presenta correlación inversa ( $r=-.29$ ) y significativa ( $p=.042$ ) con la subescala de tedio.

La subescala de reparación de las emociones se correlaciona de forma inversa ( $r=-.29$ ) y significativa ( $p=.039$ ) con la subescala de realización personal. Finalmente presenta correlación inversa ( $r=-.28$ ) y significativa ( $p=.049$ ) con la subescala de tedio.

### **Objetivo específico 3: Explorar si hay relaciones significativas entre la I.E., el estrés y otras variables educativas.**

Para explorar las relaciones significativas entre la inteligencia emocional, el estrés y otras variables educativas (años de experiencia) se analizó el Coeficiente de Correlación de Pearson (ver Anexo III) entre las diferentes variables, pudiendo asegurar que existe una relación directa y significativa entre alguna de ellas.

Se han encontrado relaciones significativas entre la variable años de experiencia y algunas de las subescalas de la CBB. Estas relaciones han sido de carácter directo.

La variable años de experiencia se correlaciona de forma directa ( $r=.38$ ) y significativa ( $p=.006$ ) con la subescala cansancio emocional. De la misma manera presenta correlación directa ( $r=.32$ ) y significativa ( $p=.021$ ) con la subescala de realización personal. Finalmente presenta correlación directa ( $r=.30$ ) y significativa ( $p=.031$ ) con la subescala de tedio.

#### **4.8. Discusión de los datos**

Una vez analizados los datos proporcionados por las escalas TMMS-24 y CBB podemos considerar que se han conseguido los objetivos propuestos en este trabajo. En cuanto a las hipótesis planteadas, vemos que la primera se ve parcialmente confirmada, mientras que si que hemos encontrado apoyo empírico para la segunda y tercera.

En cuanto al análisis de los niveles de Inteligencia Emocional de la muestra para cada una de las subescalas (**1ª hipótesis**): Atención Emocional, Claridad Emocional y Reparación de las emociones, hemos encontrado que la mayoría de la muestra tienen niveles adecuados de inteligencia emocional, pero aún queda una parte de la muestra que debería mejorar o entrenar esta faceta vital. Cada una de estas subescalas quedan reflejadas en el modelo de habilidad de Mayer&Salovey, (1997) en el que se distinguen cuatro dimensiones que abarcan desde los procesos más simples a otros de mayor complejidad de procesamiento emocional, entre ellas:

- Percepción, valoración y expresión de la emoción.
- Comprensión y análisis de las emociones.
- Regulación de las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual.

Si atendemos a la subescala de atención emocional encontramos que un 47% de la muestra presentan un nivel no adecuado de atención emocional, lo que puede tener como consecuencia que haya educadores que no tengan en cuenta las emociones de los demás ni de sí mismos en su labor diaria, no identificando las emociones como parte importante en el establecimiento de unas relaciones satisfactorias.

Si atendemos a la subescala de claridad emocional encontramos que un 30% de la muestra presentan poca claridad, esto puede suponer una dificultad para comprender los estados emocionales de los demás, y por tanto, tener reacciones desajustadas que interfieran en un adecuado ejercicio de la labor educativa.

Si atendemos a la subescala de reparación emocional encontramos que un 27% de la muestra presentan niveles bajos, lo que podría suponer que se evitaran situaciones de interacción social en las que se anticipe una falta de habilidad para gestionar las emociones y sentimientos propios.

En cuanto al análisis de los niveles de estrés de cada uno de los grupos de personal educativo que compone la muestra en cada una de las subescalas: Cansancio emocional, Despersonalización, Realización personal, Características de la tarea, Organización, Tedio y Consecuencias, éstas quedan reflejadas dentro de los grupos de factores que contribuyen a la aparición del estrés laboral en el personal educativo, entre ellos están los personales e individuales relacionado con variables inherentes al profesorado que influyen en la vulnerabilidad al estrés docente (Doménech, 1995 y Valero, 1997).

Si entendemos el síndrome de *Burnout* como el máximo exponente de estrés laboral, el análisis de los datos de la muestra evidencia que en todas las subescalas, los individuos no aparecen afectados por *Burnout*, dato que no apoya empíricamente nuestra primera hipótesis.

En la muestra los niveles de inteligencia emocional, son aceptables, al menos en un cincuenta por ciento, por lo que se puede deducir que realizan una buena gestión de sus emociones atendiendo a variables personales e individuales, (personalidad, estilo de crianza, experiencias vitales, estilos de atribución,...). Es posible que estos niveles aceptables de Inteligencia Emocional estén ejerciendo un efecto regulador que minimiza los niveles de *Burnout* percibidos, ya que éstos son bajos.

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2002), los profesionales con estrés laboral presentan diversos síntomas ansiosos o depresivos y trastornos de salud física y mental dando lugar, en algunos casos, al absentismo, la baja laboral o el abandono de la institución.

Los resultados obtenidos indican que la mayor parte de la muestra no presenta los signos asociados a aquellos profesionales que sufren de estrés laboral.

En cuanto al análisis de las relaciones existentes entre el nivel de Inteligencia Emocional y el nivel de Estrés percibido del personal educativo se evidencia empíricamente que existe relación lineal inversa entre ambos constructos (**2ª hipótesis**).

Se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson entre las diferentes variables, encontrándose correlaciones significativas de forma inversa en el sentido en el que se esperaba.

Interpretando los datos podemos decir que las personas con un alto nivel de atención emocional presentan menores niveles de despersonalización, realización personal, características de la tarea, tedio y organización.

A partir de nuestros datos también podemos decir que las personas con un alto nivel de claridad emocional presentan menores niveles de despersonalización, realización personal y tedio.

Finalmente también podemos concluir que las personas con un alto nivel de reparación de las emociones presentan menores niveles de realización personal y tedio.

Por tanto nuestros datos se encuentran en la misma línea que los estudios de Extremera y Fernández-Berrocal (2002), cuando nos hablan de las diversas fuentes de estrés que van degradando la expectativa original que tienen los profesores. O cuando Sugai & Horner (2001), Troman (2000) y Woods & Carlyle (2002) nos hablan de la presión a la que se ven sometidos los docentes desde diversos frentes y de lo que ello se deriva.

En cuanto a la exploración sobre las relaciones significativas entre la Inteligencia Emocional, el Estrés y otras variables educativas (años de experiencia) se evidencia empíricamente que existe relación lineal directa entre alguna de ellas (**3ª hipótesis**).

Se utilizó el Coeficiente de Correlación de Pearson entre las diferentes variables, encontrándose correlaciones significativas de forma directa en el sentido en el que se esperaba.

Interpretando los datos podemos decir que la variable edad correlaciona de forma directa con las subescalas de cansancio emocional, realización personal y tedio.

Por tanto nuestros datos se encuentran en la misma línea que los estudios de Ponce et al. (2005), cuando nos señalan que cuando el estrés intenso se mantiene a lo largo del tiempo suelen aparecer en los docentes sentimientos negativos, actitud de cinismo, falta de implicación con los alumnos, absentismo laboral, ansiedad, depresión, irritabilidad, descenso en la autoestima, etc.

## 5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.

- Parece que la inteligencia emocional tiene un efecto regulador positivo frente al Burnout percibido en el personal educativo.
- Unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrenta el personal educativo.
- Parece necesario incluir formación teórica sobre inteligencia emocional en la formación de Grado de los futuros docentes y aplicaciones prácticas de la inteligencia emocional, tanto como sujeto (persona) como en relación con los alumnos (docente). Es decir, ejercitar habilidades emocionales propias que mejoren la gestión de las emociones internas y además que los maestros aprendan como enseñara a sus alumnos a identificar, gestionar y expresar sus emociones.
- Sería necesario diseñar formación específica para personal educativo sobre inteligencia emocional con el objetivo de conseguir mejor desempeño de sus funciones. Creando espacios de reflexión, análisis e intercambio de experiencias que permitan un mejor ajuste en el abordaje de las situaciones estresantes derivadas de la labor educativa. Teniendo en cuenta:
  - Docentes: a través del centro de formación de profesores.
  - Educadores: a través de cursos, seminarios, jornadas, debates... interdisciplinarios.
  - Familias: a través de escuela de padres, jornadas abiertas en el centro escolar, movimientos asociativos, actividades comunitarias, convivencias intergeneracionales....
- Sería importante trabajar competencias y habilidades emocionales implicadas en el afrontamiento de situaciones estresantes. Autoconocimiento, autorregulación, motivación, empatía, habilidades sociales.
- Sería conveniente que se promoviesen programas formativos en esta materia desde las organizaciones con competencias educativas no académicas.

- Tomando como base nuestro estudio y otros ya comentados en el marco teórico resulta útil y necesario dirigir esfuerzos y profundizar en la investigación de la Inteligencia emocional del personal educativo.
- En la misma línea de investigación, se hace necesario fomentar la puesta en marcha de programas de intervención que ayuden a desarrollar mejores habilidades emocionales en el personal educativo y evaluar sus relaciones con otras variables como el género, el contexto en el que se desarrolla la actividad educativa, el estrés, el bienestar, etc.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarca, M., Marzo, L., y Sala, L. (2002). La educación emocional en la práctica educativa de primaria. *Bordón*, 54, 505-518.
- Adams, J.D. (1980). *Understanding and managing stress: a workbook in changing life styles*. San Diego, CA: University Associates.
- Bar-On, R. (2006). El modelo de la inteligencia emocional-social. *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Bisquerra, R. y López, E. (2003). *Educación Emocional. Programa para niños de 3-6 años*. Barcelona: Praxis.
- Carpena, A. (2010). Desarrollo de las competencias emocionales en el marco escolar. *Monográfico*, 40-57.
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and the good community. *American Journal of Community Psychology*, 30, 1-11.
- Cockerman, W. C. (2001). *Handbook medical sociology*. New York: Prentice-Hall.
- Cooper, C.L. (Ed.) (1983). *Stress Research. Issues for the eighties*. London: Wiley.
- Cuadra-Peralta, A., Veloso-Besio, C., Moya, Y., Reyes, L. y Vilca, J. (2010). Efecto de un programa de psicología positiva e inteligencia emocional sobre la satisfacción laboral y vital. *Revista Salud & Sociedad*, 1, 101-112.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness, and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Doménech, D.B. (1995). Introducción al síndrome "Burnout" en profesores y maestros y su abordaje terapéutico. *Psicología Educativa*, 1, 63-78.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2002). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-7.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y Burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-9.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 1-6.

- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, N. (2002). *Corazones Inteligentes*. Barcelona: Kairós.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*, 751-755.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotion in positive psychology: The broaden and build theory of positive emotion. *American Psychologist, 56*, 218-226.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1995). *La Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greenspan, S., & Thorndike, N. (1997). *Las primeras emociones: Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de *Burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología, 19*, 145-158
- Haslam, S.A., Jetten, J., O'Brien, A. & Jacobs, E. (2004). Social identity, social influence and reactions to potentially stressful tasks: support for the self categorization model of stress. *Stress and Health, 20*, 3-9
- Ibarrola, B. (2003). Dirigir y educar con Inteligencia Emocional. Ponencia del VII Congreso de Educación y Gestión.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist, 55*, 170-183.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B. & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397-422.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?*. New York: Basic Books.
- McEwen, B.S. (2000). The neurobiology of stress: from serendipity to clinical relevance. *Brain Research, 886*(1-2), 172-189.

- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Molina, T., Gutiérrez, A. G., Hernández, L. y Contreras, C. M. (2008). Estrés psicosocial: Algunos aspectos clínicos y experimentales. *Anales de Psicología*, 24, 353-360.
- Moreno-Jiménez, B., Bustos, R., Matallana, A., y Miralles. T. (1997). La evaluación del Burnout. Problemas y alternativas. El C.B.B. como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 13 (2). 185-207.
- Payne, W., (1985). A study of emotion: developing emotional intelligence; self integration; relating to fear, pain and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47.
- Peiró, J.M., Zurriaga, R., y González-Romá, V. (2002). Análisis y diagnóstico de las situaciones y experiencias de estrés colectivo en las unidades de trabajo y en las organizaciones de servicios sociales. *Revista del INSHT*, 20, 11-20
- Peltzer, K., Mashego, T-A. & Mabeba, M. (2003). Short communication: occupational stress and burnout among south African medical practitioners. *Stress and Health*, 19, 275-280.
- Pines, A., Aaronson, E., & Kafry, I. (1981). *Burnout*. Nueva York: Free Press.
- Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. M., Atalaya, M. C. y Huertas, R. E. (2005). El síndrome del quemado por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 87-112.
- Rohland, B.M., Kruse, G.R. & Rohrer, J.E. (2004). Validation of a single-item measure of burnout against the Maslach Burnout Inventory among physicians. *Stress and Health*, 20, 75-79.
- Salovey, P., & Mayer, J.D. (1990). Inteligencia Emocional. *Imaginación cognición y personalidad*, 9, 185-211.
- Salovey, P., & Sluyter, D.J. (Ed.). (1997). *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*. New York: Basic Books.

- Sandín, B. (2003). El estrés: Un análisis basado en el papel de los factores sociales. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 3, 141-157.
- Schaufeli, W. B. & Enzmann, D. (1998). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. London: Taylor & Francis.
- Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E. P. (2003 ). *La Auténtica Felicidad*. Barcelona: Ediciones B.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Sugai, G. & Horner, R. (2001). School climate and discipline: Going to scale. A framing paper for the national summit. University of Oregon: Center on Positive Behavioral Interventions and Supports.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19, 397-408.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Troman, G. (2000). Teachers stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 331-353.
- Turner, R., Wheaton, B. & Lloyd, D. (1995). "The Epidemiology of Social Stress." *American Sociological Review*, 60, 104-124.
- Valero, L. (1997). Comportamientos bajo presión: El Burnout en los educadores. En M<sup>a</sup>.I. Hombrados (Ed.). *Estrés y Salud*, 213-237. Valencia: Promolibro.
- Vallés, A. y Vallés, C. (2003). *Psicopedagogía de la Inteligencia Emocional*. Valencia: Promolibro.
- Vera, B. (2006). Psicología positiva: una nueva forma de entender la psicología. *Papeles del Psicólogo*, 27, 3-8.
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective factors in general intelligence. *Psychological Bulletin*, 37, 444-445.
- Woods, P. & Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: The emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12, 169-89.

## 7. ANEXOS

### Anexo I

# INTELIGENCIA EMOCIONAL Y ESTRÉS PERCIBIDO EN PERSONAL EDUCATIVO

\*Obligatorio

**Edad \***

**Años de experiencia \***

**Género \***

- Hombre
- Mujer

**Qué tipo de educador eres \***

- Profesorado de educación primaria
- Trabajador/a o Educador/a Social
- Familias

**Presto mucha atención a los sentimientos \***

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

**Normalmente me preocupo mucho por lo que siento \***

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

**Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones \***

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Algo de acuerdo
- 3. Bastante de acuerdo
- 4. Muy de acuerdo

- 5. Totalmente de acuerdo

**Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo \***

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

**Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos \***

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

**Pienso en mi estado de ánimo constantemente \***

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

**A menudo pienso en mis sentimientos \***

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

**Presto mucha atención a como me siento \***

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

**Tengo claros mis sentimientos \***

- 1. Nada de acuerdo

- 2. Algo de acuerdo
- 3. Bastante de acuerdo
- 4. Muy de acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

**Frecuentemente puedo definir mis sentimientos \***

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

**Casi siempre se como me siento \***

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

**Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas \***

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

**A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones \***

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

**Siempre puedo decir cómo me siento \***

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Algo de acuerdo
- 3. Bastante de acuerdo
- 4. Muy de acuerdo

- 5. Totalmente de acuerdo

**A veces puedo decir cuáles son mis emociones \***

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

**Puedo llegar a comprender mis sentimientos \***

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

**Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista \***

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

**Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables \***

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

**Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida \***

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

**Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal \***

- 1. Nada de acuerdo

- 2. Algo de acuerdo
- 3. Bastante de acuerdo
- 4. Muy de acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

**Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. \***

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

**Me preocupo por tener un buen estado de ánimo \***

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

**Tengo mucha energía cuando me siento feliz \***

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

**Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo \***

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

**En general estoy más bien harto de mi trabajo \***

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Algo de acuerdo
- 3. Bastante de acuerdo
- 4. Muy de acuerdo

- 5. Totalmente de acuerdo

**Me siento identificado con mi trabajo \***

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

**Los usuarios de mi trabajo tienen frecuentemente exigencias excesivas y comportamientos irritantes \***

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

**Mi supervisor me apoya en las decisiones que tomo \***

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

**Mi trabajo profesional me ofrece actualmente escasos retos personales \***

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

**Mi trabajo actual carece de interés \***

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

**Cuando estoy en mi trabajo me siento de mal humor \***

- 1. Nada de acuerdo

- 2. Algo de acuerdo
- 3. Bastante de acuerdo
- 4. Muy de acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

**Los compañeros nos apoyamos en el trabajo \***

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

**Las relaciones personales que establezco en el trabajo son gratificantes para mi \***

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

**Dada la responsabilidad que tengo en mi trabajo, no conozco bien los resultados y el alcance del mismo \***

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

**Las personas a las que tengo que atender reconocen muy poco los esfuerzos que se hacen por ellos \***

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

**Mi interés por el desarrollo profesional es actualmente muy escaso \***

- 1. Nada de acuerdo
- 2. Algo de acuerdo
- 3. Bastante de acuerdo

- 4. Muy de acuerdo
- 5. Totalmente de acuerdo

**Considera usted que el trabajo que realiza repercute en su salud personal (dolor de cabeza, insomnio, etc.) \***

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

**Mi trabajo es repetitivo \***

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

**Estoy quemado por mi trabajo \***

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

**Me gusta el ambiente y el clima de mi trabajo \***

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

**El trabajo está afectando a mis relaciones familiares y personales \***

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

**Procuro despersonalizar las relaciones con los usuarios de mi trabajo \***

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

**El trabajo que hago dista de ser el que yo hubiera querido \***

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

**Mi trabajo me resulta muy aburrido \***

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

**Los problemas de mi trabajo hacen que mi rendimiento sea menor \***

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

Enviar

Nunca envíes contraseñas a través de Formularios de Google.

Con la tecnología de

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

[Informar sobre abusos](#) - [Condiciones del servicio](#) - [Otros términos](#)

Se ha habilitado la compatibilidad con el lector de pantalla.

Correlaciones

		ATENCIÓN	CLARIDAD	REPARACION	CANSANCIO EMOC	DESPERSONALI ZACION	REALIZACION_P ERSONAL	CARACT_TAREA	ORGANIZACION	TEDIO	CONSECUENCIAS
ATENCIÓN	Correlación de Pearson	1	,518**	,474**	-,223	-,441**	-,336*	-,313*	-,390**	-,307*	,028
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,116	,001	,016	,025	,005	,030	,847
	N	53	53	53	51	51	51	51	51	50	51
CLARIDAD	Correlación de Pearson	,518**	1	,709**	,111	-,279*	-,362**	-,072	-,079	-,288*	-,121
	Sig. (bilateral)	,000		,000	,437	,048	,009	,615	,579	,042	,396
	N	53	53	53	51	51	51	51	51	50	51
REPARACION	Correlación de Pearson	,474**	,709**	1	-,001	-,218	-,291*	-,149	-,203	-,279*	-,200
	Sig. (bilateral)	,000	,000		,995	,124	,039	,295	,153	,049	,159
	N	53	53	53	51	51	51	51	51	50	51
CANSANCIO EMOC	Correlación de Pearson	-,223	,111	-,001	1	,354*	,551**	,678**	,534**	,570**	,436**
	Sig. (bilateral)	,116	,437	,995		,011	,000	,000	,000	,000	,001
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51
DESPERSONALIZ ACION	Correlación de Pearson	-,441**	-,279*	-,218	,354*	1	,580**	,361**	,287*	,526**	,212
	Sig. (bilateral)	,001	,048	,124	,011		,000	,009	,041	,000	,135
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51
REALIZACION_P ERSONAL	Correlación de Pearson	-,336*	-,362**	-,291*	,551**	,580**	1	,648**	,414**	,897**	,524**
	Sig. (bilateral)	,016	,009	,039	,000	,000		,000	,003	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51
CARACT_TAREA	Correlación de Pearson	-,313*	-,072	-,149	,678**	,361**	,648**	1	,669**	,628**	,351*
	Sig. (bilateral)	,025	,615	,295	,000	,009	,000		,000	,000	,012
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51
ORGANIZACION	Correlación de Pearson	-,390**	-,079	-,203	,534**	,287*	,414**	,669**	1	,424**	,440**
	Sig. (bilateral)	,005	,579	,153	,000	,041	,003	,000		,002	,001
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51
TEDIO	Correlación de Pearson	-,307*	-,288*	-,279*	,570**	,526**	,897**	,628**	,424**	1	,586**
	Sig. (bilateral)	,030	,042	,049	,000	,000	,000	,000	,002		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
CONSECUENCIAS	Correlación de Pearson	,028	-,121	-,200	,436**	,212	,524**	,351*	,440**	,586**	1
	Sig. (bilateral)	,847	,396	,159	,001	,135	,000	,012	,001	,000	
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51

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

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

Anexo III

		AÑOS DE EXPERIENCIA	ATENCION	CLARIDAD	REPARACION	CANSANCIO_EMOC	DESPERSONALIZACION	REALIZACION_PERSONAL	CARACT_TAREA	ORGANIZACION	TEDIO	CONSECUENCIAS
AÑOS DE EXPERIENCIA	Correlación de Pearson	1	-,068	,089	,170	,383**	,229	,322*	,176	,147	,305*	,225
	Sig. (bilateral)		,628	,527	,223	,006	,106	,021	,216	,303	,031	,113
	N	53	53	53	53	51	51	51	51	51	50	51
ATENCION	Correlación de Pearson	-,068	1	,518**	,474**	-,223	-,441**	-,336*	-,313*	-,390**	-,307*	,028
	Sig. (bilateral)	,628		,000	,000	,116	,001	,016	,025	,005	,030	,847
	N	53	53	53	53	51	51	51	51	51	50	51
CLARIDAD	Correlación de Pearson	,089	,518**	1	,709**	,111	-,279*	-,362**	-,072	-,079	-,288*	-,121
	Sig. (bilateral)	,527	,000		,000	,437	,048	,009	,615	,579	,042	,396
	N	53	53	53	53	51	51	51	51	51	50	51
REPARACION	Correlación de Pearson	,170	,474**	,709**	1	-,001	-,218	-,291*	-,149	-,203	-,279*	-,200
	Sig. (bilateral)	,223	,000	,000		,995	,124	,039	,295	,153	,049	,159
	N	53	53	53	53	51	51	51	51	51	50	51
CANSANCIO_EMOC	Correlación de Pearson	,383**	-,223	,111	-,001	1	,354*	,551**	,678**	,534**	,570**	,436**
	Sig. (bilateral)	,006	,116	,437	,995		,011	,000	,000	,000	,000	,001
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51
DESPERSONALIZACION	Correlación de Pearson	,229	-,441**	-,279*	-,218	,354*	1	,580**	,361**	,287*	,526**	,212
	Sig. (bilateral)	,106	,001	,048	,124	,011		,000	,009	,041	,000	,135
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51
REALIZACION_PERSONAL	Correlación de Pearson	,322*	-,336*	-,362**	-,291*	,551**	,580**	1	,648**	,414**	,897**	,524**
	Sig. (bilateral)	,021	,016	,009	,039	,000	,000		,000	,003	,000	,000
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51
CARACT_TAREA	Correlación de Pearson	,176	-,313*	-,072	-,149	,678**	,361**	,648**	1	,669**	,628**	,351*
	Sig. (bilateral)	,216	,025	,615	,295	,000	,009	,000		,000	,000	,012
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51
ORGANIZACION	Correlación de Pearson	,147	-,390**	-,079	-,203	,534**	,287*	,414**	,669**	1	,424**	,440**
	Sig. (bilateral)	,303	,005	,579	,153	,000	,041	,003	,000		,002	,001
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51
TEDIO	Correlación de Pearson	,305*	-,307*	-,288*	-,279*	,570**	,526**	,897**	,628**	,424**	1	,586**
	Sig. (bilateral)	,031	,030	,042	,049	,000	,000	,000	,000	,002		,000
	N	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50	50
CONSECUENCIAS	Correlación de Pearson	,225	,028	-,121	-,200	,436**	,212	,524**	,351*	,440**	,586**	1
	Sig. (bilateral)	,113	,847	,396	,159	,001	,135	,000	,012	,001	,000	
	N	51	51	51	51	51	51	51	51	51	50	51

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

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

