



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Tesis de Grado:

**Inteligencia Emocional y Síndrome de Burnout en Docentes de Nivel Primario de
Ezeiza en 2024**

Alumna: Hirschmann Bianchi, Guillermina (DNI: 43.184.675)

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Carrera: Licenciatura en Psicología

Mail institucional: Guillermina.HirschmannBianchi@alumnos.uai.edu.ar

Sede: Lomas de Zamora

Turno: Mañana

Tutor: Chamorro, Martín

Fecha de entrega: 3 de Febrero de 2025

Índice

Resumen	3
Abstract	4
Introducción	5
Metodología	13
Diseño.....	13
Participantes.....	13
Instrumentos.....	13
Inteligencia Emocional.....	13
Síndrome de Burnout.....	14
Variables Sociodemográficas.....	15
Procedimiento.....	15
Análisis de Datos.....	15
Resultados	16
Discusión	23
Conclusión	28
Referencias Bibliográficas	30
Anexos	38

Índice de Tablas

Tabla 1.....	16
Tabla 2.....	17
Tabla 3.....	18
Tabla 4.....	19
Tabla 5.....	21

Resumen

La siguiente investigación tuvo la finalidad de describir la relación entre el síndrome de burnout (BO) y la inteligencia emocional (IE) en los docentes de nivel primario del partido de Ezeiza. Teniendo en cuenta que el burnout se define como un conjunto de signos y síntomas resultado de la extensa exposición al estrés crónico y la inteligencia emocional se define como la capacidad de percibir, comprender y regular las emociones propias y las de los demás, cabe preguntarse si estas variables pueden estar relacionadas y la IE puede ser un buen regulador del BO. Dada la escasa cantidad de estudios que evalúan la correlación entre estas variables en la población docente en el contexto argentino, ésta investigación buscará llenar ese vacío teórico. Para lograr los objetivos, se implementó un estudio de tipo no experimental, de alcance descriptivo y correlacional, y de corte transversal. Se les administró la escala de Maslach Burnout Inventory para educadores (MBi-ES) y el Trait Meta Mood Scale en su versión abreviada (TMMS-24) a una muestra de 98 docentes de nivel primario del partido de Ezeiza que cumplieran con los criterios de inclusión. Finalmente, los resultados mostraron que los docentes tenían niveles moderados de realización personal y agotamiento emocional y bajos niveles de despersonalización. Los niveles de inteligencia emocional fueron intermedios. Asimismo, se observaron diversas relaciones entre las variables, la realización personal mostró una relación directa con claridad emocional y reparación emocional, mientras que agotamiento emocional y despersonalización obtuvieron relaciones indirectas con claridad emocional y reparación.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Síndrome de burnout, Docentes.

Abstract

The following research aimed to describe the relationship between burnout syndrome (BS) and emotional intelligence (EI) in primary school teachers in the Ezeiza district. Considering that burnout is defined as a set of signs and symptoms resulting from extensive exposure to chronic stress and emotional intelligence is defined as the ability to perceive, understand and regulate one's own and others' emotions, it is worth asking whether these variables may be related and EI may be a good regulator of BS. Given the scarce number of studies that evaluate the correlation between these variables in the teaching population in the Argentine context, this research will seek to fill this theoretical gap. To achieve the objectives, a non-experimental study of descriptive and correlational scope and cross-sectional was implemented. The Maslach Burnout Inventory for Educators (MBi-ES) and the Trait Meta Mood Scale in its abbreviated version (TMMS-24) were administered to a sample of 98 primary school teachers from the Ezeiza district who met the inclusion criteria. Finally, the results showed that the teachers had moderate levels of personal accomplishment and emotional exhaustion and low levels of depersonalization. The levels of emotional intelligence were intermediate. Likewise, various relationships were observed between the variables, personal accomplishment showed a direct relationship with emotional clarity and emotional repair, while emotional exhaustion and depersonalization obtained indirect relationships with emotional clarity and repair.

Keywords: Emotional intelligence, Burnout syndrome, Teachers.

Introducción

El síndrome de burnout es definido por las autoras Maslach y Jackson (1981) como una forma inadecuada de afrontar el estrés crónico que trae consigo la manifestación de diversos signos y síntomas y el cual se observa a través de 3 rasgos principales que son: 1) el agotamiento emocional, que se relaciona con sentimientos de sobrecarga emocional a consecuencia de un trabajo duro y el contacto con las personas; 2) la despersonalización, la cual está vinculada a una insensibilidad y dureza hacia los receptores de los servicios; y 3) una baja realización personal, que tiene que ver con el sentimiento de competencia y desempeño exitoso en el trabajo (Morales y Murillo, 2015; Monte, 1991, Carrillo-Esper et al., 2012; Lovo, 2020). En los últimos años, dicho constructo se ha convertido en un fenómeno psicosocial internacional y de creciente interés para la comunidad científica (de Regil y Estrella-Castillo, 2015; Rodríguez Carvajal y Rivas Hermosilla, 2011), tal es así que ha sido estudiado dentro de diversas profesiones, entre ellas la docencia, la cual ha demostrado ser una de las profesiones más vulnerables a desarrollar burnout debido a las distintas demandas que exige la profesión (Tabares-Díaz et al., 2020; Marente Ayuso, 2006; Guerrero Barona y Rubio Jiménez, 2005).

La manifestación de burnout dentro del plantel docente trae consecuencias para el sujeto en su salud y bienestar, pero también para la institución, ya que se relaciona con una enseñanza de menor calidad, mayor absentismo, baja productividad, menor interés por los alumnos, entre otras. Dichos efectos negativos han motivado el estudio de los factores asociados al estrés laboral y el burnout en docentes (Marrau, 2004). En ese sentido, se ha demostrado la existencia de distintas variables que pueden actuar como estresores y están asociadas al padecimiento de burnout: Por ejemplo, las variables del trabajo y organizacionales como la sobrecarga laboral, mayor trabajo administrativo, exceso de alumnos, problemas de disciplina, problemas con los

superiores o compañeros, malas políticas educativas, falta de desarrollo profesional, salarios bajos, alumnos disruptivos, mal equipamiento en las aulas, horario excesivo y falta de apoyo por parte de los superiores (Burke y Greenglass, 1995). Después se encuentran las variables de personalidad como el locus de control externo, rasgos de extroversión o neuroticismo y personalidad de tipo A (Esteras, 2015) y finalmente variables sociodemográficas como la edad, los años de experiencia, el tipo de institución (pública o privada), el sexo, el nivel impartido y el grupo familiar (Morianita Elvira y Herruzo Cabrera, 2004; Gallardo-López et al., 2019; Pérez, 2018). En Argentina, se hallaron estudios que evalúan la variable estrés en docentes y su relación con algunas de las tres variables antes mencionadas (Vargas Rubilar y Restelli, 2024; Rossi y Gago Galvagno, 2020; Culzoni, 2022).

Las investigaciones no solo se han centrado en los factores causantes, sino que también se han realizado varias mediciones para evaluar la manifestación de burnout dentro de la población. En el contexto argentino se pueden mencionar algunas investigaciones recientes como la realizada por Malander (2019), en la cual evaluó la prevalencia del síndrome de burnout en docentes de nivel secundario, de gestión privada en la provincia de Misiones. Para llevar a cabo la investigación se le administró el Inventario de síndrome de burnout de Maslach (MBI) a una muestra de 123 docentes y los datos obtenidos se compararon con los puntos de corte de Maslach y Jackson para docentes de secundaria y con otras tres investigaciones, dos argentinas y una española. A través de la comparación con otros estudios se concluyó que la dimensión más afectada fue la de realización personal, la cual mostraba puntajes más bajos que el resto de las investigaciones, por otro lado, la dimensión de cansancio emocional obtuvo puntajes relativamente bajos en comparación a los otros estudio y despersonalización no mostró diferencias significativas. Otra investigación hallada es la de Pujol-Cols (2021), en donde no solo estudia la manifestación del burnout, sino que también analiza las

percepciones de los docentes sobre las demandas cuantitativas y emocionales de su trabajo. Para ello, le administró el Inventario de Maslach para educadores y un cuestionario de riesgos psicosociales a una muestra de 423 docentes de nivel primario, secundario y universitario de la provincia de Buenos Aires. Los resultados hallados mostraron que el nivel primario y secundario tenían una percepción de su trabajo como altamente demandante en términos cognitivos y emocionales, mostrando además niveles preocupantes de agotamiento emocional y despersonalización.

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, se puede aseverar que la manifestación de burnout en docentes es una realidad objetiva y que ya se conocen algunos de los factores incidentes. En ese sentido, otras investigaciones más recientes están apuntando a determinar la existencia de factores o habilidades personales que podrían actuar como reguladores del burnout (Ruiz et al., 2014; De Vera García y Gambarte, 2019; Jiménez Figueroa et al., 2012). En el presente trabajo, se plantea la necesidad de indagar si el constructo conocido como inteligencia emocional (IE) podría actuar como un factor protector del burnout.

Según el modelo cognitivo asumido por Mayer y Salovey (1997), la inteligencia emocional se define como “la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y la de los demás” (p. 210) (Extremera et al., 2004 citando a Mayer y Salovey, 1997). Se trata de una habilidad de procesamiento de la información que permite evaluar cómo influyen las emociones en el pensamiento y acciones y de ese modo regularlas (Fernández-Berrocal y Aranda, 2008). A su vez, se compone de 4 subhabilidades que son: 1) la percepción, valoración y expresión de las emociones; 2) la facilitación emocional del pensamiento; 3) la comprensión de las emociones; y 4) la regulación reflexiva de las emociones (Mestre et al., 2008; Fragoso-Luzuriaga, 2015).

En ese sentido, dicha habilidad ha sido foco de interés en algunas investigaciones que se han dedicado a medir la IE en la población docente y también

determinaron que esta puede estar vinculada a un mayor bienestar y desempeño laboral (Pincay-Aguilar et al., 2018; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Ahora bien, ¿Qué papel podría jugar la IE en la regulación del burnout? Hay que tener en cuenta que el síndrome de burnout se da como consecuencia de una exposición prolongada al estrés, y específicamente, al estrés laboral (Álvarez Gallego y Fernández Ríos, 1991; Pérez, 2010). En ese sentido, según el modelo cognitivo de Lazarus y Folkman (1986) el estrés se define como el resultado de la evaluación cognitiva que hace el sujeto del entorno, en la cual lo percibe como amenazante, desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar y esto hace que el individuo manifieste ciertas emociones negativas (como: miedo, ira, hostilidad, ansiedad, tristeza, grado o desesperanza) y síntomas psicosomáticos (como falta de aire, dolores musculares, de cabeza o estómago, mareos, entre otros). A su vez también lo hace poner en juego diferentes medidas de afrontamiento dirigidas ya sea a la emoción o el problema (Cuevas Torres y García Ramos, 2012; Quintal et al., 2009; González Ramírez y Hernández, 2006). Cuando se habla específicamente de estrés laboral, la evaluación cognitiva está dirigida hacia las condiciones de trabajo, las situaciones que se dan en el mismo y las exigencias laborales, elementos los cuales el sujeto considera que podrían superar sus capacidades y competencias (Atalaya, 2001; Mena y Alvarez, 2002). De esta manera, al considerar al estrés como resultado de la valoración cognitiva del entorno, la inteligencia emocional ha de desempeñar un papel fundamental en su valoración y regulación, ya que provee herramientas para comprender, reconocer y regular las emociones negativas que despiertan ciertas situaciones o estímulos y de esta manera permite al sujeto anticiparse a un evento estresor o bien regular los niveles de estrés una vez que la persona ya se vio expuesta (Gabel Shemueli et al., 2012; Puertas et al., 2018; Serrano et al., 2018; Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

Partiendo de esta premisa, se han encontrado investigaciones destinadas a evaluar la correlación entre estas variables en la población docente, tal es el caso del estudio realizado por Extremera et al. (2003) cuyo objetivo fue examinar el papel de la inteligencia emocional percibida (IEP) y las estrategias de afrontamiento en la aparición del burnout. La muestra en este caso estuvo conformada por 183 profesores de nivel secundario de la ciudad de Málaga, España, a los cuales se les administró el Trait Meta-Mood Scale que mide la inteligencia emocional percibida (IEP) y evalúa 3 dimensiones que son claridad, atención y reparación emocional; el White- Bear Suppression Inventory que evalúa la tendencia a suprimir pensamientos negativos; el MH5 un indicador de salud mental y el Inventario de Maslach de Burnout. Se concluyó la existencia de diversas correlaciones entre las variables. La atención a los sentimientos mostró una correlación positiva con la realización personal y supresión de sentimientos, al igual que la claridad emocional con la realización personal y salud mental. Por otro lado, la reparación emocional se correlacionó de forma positiva con realización personal y salud mental y de forma negativa con el cansancio emocional y despersonalización. Se demostró que la IEP puede influir directamente en el burnout, es decir sobre las emociones, o también puede influir de manera indirecta a través de otras variables como la supresión de pensamientos (Extremera et al., 2003).

Otra investigación más reciente llevada a cabo por Moscoso (2021) tuvo el objetivo de determinar la relación entre inteligencia emocional y estrés laboral en los docentes del distrito de Chilca-Huancayo, Perú durante la pandemia por la covid-19. Para ello, se le aplicó a una muestra de 120 docentes de nivel primario el Inventario de Maslach para educadores (MBI-ES) y el Trait Meta-Mood Scale. Finalmente se concluyó que un 55.8% de la muestra mostraba un nivel de IE promedio, un 20% un nivel alto y un 24,2% un nivel muy bajo. En lo referente al estrés laboral, un 70,8% de la muestra mostró un nivel bajo y un 29,2 un nivel medio. Para obtener el nivel de

“estrés laboral” la autora realizó un promedio entre las tres dimensiones del instrumento de burnout y luego este puntaje lo correlacionó con las dimensiones del instrumento de IE demostrando la existencia de una correlación entre el estrés laboral y la atención emociones, la claridad emocional y la reparación emocional.

La investigación de Gálvez et al. (2020), también realizada en el contexto peruano tuvo la finalidad de determinar la relación entre la inteligencia emocional y el burnout en docentes de nivel inicial de la ciudad de Ayacucho. Para ello, a una muestra de 294 docentes se le administró el cuestionario de burnout del profesorado revisado (CBP-R) que evalúa la falta de realización personal, el agotamiento emocional y la despersonalización (estas últimas variables las agruparon en una que llamaron “núcleo del burnout”) y la escala de inteligencia emocional (WLEIS) que mide 4 dimensiones que son la valoración y expresión de las emociones propias, valoración y reconocimiento de las emociones en otros, regulación de las propias emociones y el uso de la emoción para facilitar el desempeño. Finalmente, se evidenció la existencia de una correlación negativa entre el uso de las emociones y la falta de realización y el núcleo de burnout, lo mismo ocurrió con la regulación de las emociones, la valoración de las propias emociones y las variables de burnout.

Dentro del contexto argentino en particular, se encontró una investigación realizada por Schiro (2010), la cual tuvo como objetivo describir el síndrome de burnout y la IE en los docentes. Para ello se utilizó una muestra de 29 docentes de una escuela de la ciudad de Villa Ramallo, Buenos Aires Argentina, a los que se les administró el Maslach Burnout Inventory (MBI), el cuestionario de riesgo de padecer burnout y el cuestionario de la international society of applied emotional intelligence, el cual analiza el cociente emocional. Como conclusión, se evidenció que el 71% de los docentes tenían posibilidades de padecer burnout y un 27% tenía un alto riesgo. Con respecto a la manifestación del burnout, se mostró que un 64% de la muestra mostraba falta de

realización personal, un 31% agotamiento emocional y un 5% despersonalización. Respecto a la IE, el 48% de la muestra tenía un cociente emocional medio, el 7% elevado y un 45% un nivel bajo. A su vez se evidenciaron dos correlaciones significativas, una entre el agotamiento emocional y el puntaje de riesgo y una correlación positiva entre realización personal y IE.

Partiendo de estos antecedentes, surge la pregunta central de esta investigación, la cual es ¿Cómo es la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome burnout en los docentes de nivel primario del Partido de Ezeiza en el año 2024?

Este interrogante resulta relevante ya que como se puede evidenciar, existe poca literatura en Argentina acerca de la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome burnout en los docentes y es por ello que la siguiente investigación se propone profundizar en dicha relación y proporcionar una información más actualizada. Asimismo, se selecciona la Provincia de Buenos Aires siendo la más poblada de la República Argentina y específicamente el partido de Ezeiza para tener una muestra más representativa de la provincia y teniendo en cuenta su significativo crecimiento poblacional y aumento de la infraestructura educativa. Por otro lado, la información que surja de la presente investigación también puede servir como referencia en otras investigaciones y a su vez los resultados pueden servir para la puesta en marcha de distintas intervenciones educativas si las escuelas así lo desearan.

Teniendo en cuenta lo antes mencionado, el objetivo principal de la investigación es determinar la relación entre la inteligencia emocional y síndrome de burnout en docentes de nivel primario del Partido de Ezeiza. Para esto, se pretende (1) describir los niveles de burnout obtenidos en las diferentes dimensiones, (2) describir el nivel de inteligencia emocional y el de sus correspondientes dimensiones, (3) comparar los puntajes obtenidos en las dimensiones de burnout según edad y ámbito de trabajo, (4) determinar la relación entre la realización personal y las dimensiones de atención a

las emociones, claridad emocional y reparación emocional, (5) determinar la relación entre agotamiento emocional y las dimensiones de atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional y (6) determinar la relación entre despersonalización y las dimensiones de atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional.

Con esto en mente, la hipótesis que guía esta investigación es que existe una correlación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en los docentes de nivel primario del Partido de Ezeiza. Asimismo, se cuenta con las siguientes hipótesis específicas:

H1: Los docentes presentarán niveles moderados de agotamiento emocional y despersonalización y bajos niveles de realización personal.

H2: Los docentes presentarán niveles intermedios de inteligencia emocional.

H3: Los docentes de menor edad tendrán mayor agotamiento emocional y despersonalización y una menor realización personal a diferencia de los de mayor edad.

H4: Los docentes que ejercen en el ámbito público tendrán mayor agotamiento emocional y despersonalización y una menor realización personal a diferencia de aquellos que ejercen en el ámbito privado o en ambos ámbitos.

H5: La realización personal tendrá una correlación positiva con atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional.

H6: El agotamiento emocional tendrá una correlación negativa con la atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional.

H7: La despersonalización tendrá una correlación negativa con la atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional.

Metodología

Diseño

La investigación fue de tipo no experimental, de alcance descriptivo y correlacional, y de corte transversal (Hernández Sampieri et al., 2016).

Participantes

La muestra fue de tipo no probabilística y estuvo conformada por un total de 98 docentes de nivel primario, de entre 20 y 65 años que se encuentran ejerciendo en el partido de Ezeiza. Se elige este distrito con el objetivo de tener una muestra más homogénea y representativa de la provincia de Buenos Aires.

Los criterios de inclusión fueron: Ser docente de nivel primario, estar ejerciendo actualmente, tener entre 20 y 65 años y ejercer en el partido de Ezeiza.

Por otro lado, los criterios de exclusión incluyeron: Toda persona que haya sido diagnosticada con algún trastorno psicopatológico, que tome medicación psiquiátrica o que haga abuso de alguna sustancia tóxica.

Instrumentos

Inteligencia Emocional

Para medir la inteligencia emocional se utilizó el Trait Meta Mood Scale (Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional) en su versión abreviada de 24 ítems (TMMS-24), adaptada al español por Extremera y Fernández-Berrocal (2004). El instrumento empleado se obtuvo en la investigación de Moscoso (2021). La escala original de 48 ítems fue creada por Salovey et al. (1995) en Estados Unidos. El TMMS es un instrumento de autoadministración que mide la inteligencia emocional percibida (IEP), es decir mide la habilidad de los sujetos de ser conscientes de sus propias emociones y su habilidad para regularlas. Está compuesta por 24 ítems y las opciones de respuesta son de tipo Likert, variando desde 1: Nada de acuerdo hasta 5: Totalmente de acuerdo. La escala evalúa 3 dimensiones de la IEP: La atención a las emociones referida a la

percepción de las propias emociones y la capacidad de sentir y expresar las mismas de forma adecuada (Ítems 1 al 8). La claridad emocional entendida como la comprensión que el sujeto tiene sobre sus estados emocionales (Ítems 9 a 16). Y la reparación emocional referida a la habilidad de regular los propios estados emocionales (Ítems 17 a 24). En lo que respecta a la confiabilidad, en el estudio mencionado el TMMS-24 obtuvo un nivel de fiabilidad de $\alpha=0.94$ mediante la prueba de alfa de Cronbach, obteniendo un α mayor a 80 en todas sus subescalas. Asimismo, demostró ser válido a través de la prueba de valor de la medida KeiserMeyer-Olkin (KMO). En la presente investigación la escala obtuvo un $\alpha= .902$.

Síndrome de Burnout

Para medir el síndrome de burnout se utilizó la escala de Maslach Burnout Inventory para educadores (MBi-ES) empleada en la investigación de Padilla et al. (2017). El inventario original para trabajadores de RRHH fue creado por Christina Maslach y Susan Jackson en 1981, en California, Estados Unidos y la versión para educadores fue creada por las mismas autoras en 1996 (Olivares, 2017). El MBI es una escala de autoadministración, formada por 22 ítems y es de tipo Likert con 7 opciones de respuesta, variado desde 0: Nunca, hasta 6: Todos los días. La misma se divide en 3 dimensiones: El agotamiento emocional (AE), referido a los sentimientos de una persona emocionalmente exhausta por su trabajo (Comprende los ítems 1, 2 ,3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20). La despersonalización (DP), la cual valora el grado en que el docente reconoce que tiene actitudes de distanciamiento y frialdad hacia sus alumnos (Comprende los ítems 5, 10, 11, 15 y 22) y la realización personal (RP), la cual refiere a los sentimientos de competencia y éxito que la persona manifiesta (Comprende los ítems 4, 7, 9, 12, 17,18,19 y 21). Se obtiene un puntaje que indica si los niveles de AE, DP y RP son altos, moderados o bajos. Por otro lado, se puede determinar la presencia de burnout si hay puntajes elevados de AE y DP y bajos puntajes de RP. En la

investigación se menciona que las propiedades psicométricas del instrumento muestran una consistencia interna para todos los ítems de 0.80, y en lo que respecta a las dimensiones, la de cansancio emocional posee una validez de 0.90, la de realización personal de 0.71 y la de despersonalización de 0.79. En la presente investigación el instrumento obtuvo un $\alpha = .711$.

Variables Sociodemográficas

Para evaluar las características sociodemográficas de los participantes se implementó una encuesta destinada a obtener datos pertinentes para los propósitos de la investigación. Se indagó acerca del sexo, la edad, si se encontraban ejerciendo y el ámbito de trabajo (Ver anexo).

Procedimiento

La recolección de datos se llevó a cabo de manera virtual durante los meses de agosto a octubre. Se envió un Google forms a los participantes por vía redes sociales, WhatsApp, mail y foros de docentes del partido de Ezeiza. Asimismo, se les pidió a los docentes que sí tenían colegas de su entorno que pudieran estar interesados en participar, les comenten acerca de la propuesta.

El protocolo poseía un consentimiento informado que aclaraba acerca del anonimato de los datos brindados y pedía su autorización. El mismo tenía una duración estimada de 15 minutos y podían completarlo en cualquier momento que tuvieran disponible y enviar instantáneamente.

Análisis de Datos

Los datos se cargaron y procesaron mediante el paquete estadístico SPSS V21 (Statistical Package for the Social Sciences). Primero se llevó a cabo un análisis descriptivo para evaluar las características de la muestra. Posteriormente se evaluaron las medidas obtenidas en las variables de interés y sus respectivas dimensiones. Luego se aplicó la prueba de normalidad utilizando el estático Kolmogórov-Smirnov, para

poder comparar el burnout según la edad y el ámbito de trabajo y finalmente llevar a cabo la correlación de variables a través del estadístico Rho de Spearman.

Resultados

Estadísticos de Fiabilidad

Según la prueba de fiabilidad utilizada (Alpha de Cronbach), el instrumento de burnout (MBI) resultó: $\alpha = .711$ y el instrumento de inteligencia emocional (TMMS-24) resultó $\alpha = .902$, ambas por encima de .6, con una buena validez.

Descripción de la Muestra

Tabla 1

<i>Descripción de variables</i>			
Variables		Frecuencia	Porcentaje
Sexo de la persona	Femenino	92	93,9
	Masculino	6	6,1
Ámbito	Privado	49	50,0
	Público	22	22,4
	Ambos	27	27,6

La muestra estuvo conformada por un total de 98 docentes del partido de Ezeiza que se encontraban ejerciendo. El 93,9% de los sujetos eran de sexo femenino y el 6,1% de sexo masculino. En lo que respecta al ámbito de trabajo, el 50% se encontraba ejerciendo en colegio privado, el 22,4% en el colegio público y el 27,6% en ambas modalidades (tabla 1).

Tabla 2*Descripción de variables escalares*

Variables	Media	Mediana	Desv. típ.	Rango	Mínimo	Máximo
Atención a las emociones	27,17	27,00	5,706	24	14	38
Claridad emocional	29,17	29,00	6,428	26	14	40
Reparación emocional	30,46	30,50	6,261	30	10	40
Puntaje general IE	86,81	86,50	14,151	71	46	117
Agotamiento emocional	25,90	26,50	11,048	52	1	53
Despersonalización	4,33	2,00	5,011	22	0	22
Realización personal	34,44	34,50	6,349	32	16	48
Edad	42,42	43,50	10,069	41	24	65

En la tabla 2. se muestra la descripción de las variables escalares. Se observa que la edad varió de un mínimo de 24 a un máximo de 65, siendo la media de 42,42, la mediana de 43, 50, el desvío típico de 10,069 y el rango de 41

En lo que respecta a la inteligencia emocional, en la dimensión de atención a las emociones, la media fue de 27,17, indicando un nivel promedio, la mediana fue de 27, con un desvío típico de 5,706, un rango de 24, un mínimo de 14 y un máximo de 38. En claridad emocional, la media fue de 29,17, indicando un nivel promedio, la mediana fue de 29, 00, con un desvío típico de 6,428, un rango de 26, un mínimo de 14 y un máximo de 40. En reparación emocional la media fue de 30,46, iniciando un nivel promedio, la mediana fue de 30,50, con un desvío típico de 6,261, un rango de 30, un mínimo de 10 y

un máximo de 40. Finalmente, en el puntaje general de inteligencia emocional, se obtuvo una media de 86,81 que indica un nivel de inteligencia emocional promedio, en este caso la mediana fue de 86,50, el desvío típico de 14,151, el rango de 71, el mínimo de 46 y un máximo de 117.

Por otro lado, las medidas del burnout indicaron que el agotamiento emocional tenía una media de 25,90, siendo un nivel intermedio, la mediana era de 26,50, con un desvío típico de 11,048, un rango de 52, un mínimo de 1 y un máximo de 53. En despersonalización la media fue el 4,33 lo que indica un nivel bajo, la mediana fue de 2,00, un desvío típico de 5,011, un rango de 22, un mínimo de 0 y un máximo de 22. Finalmente, en realización personal, la media fue de 34,44 lo que indica un nivel intermedio, la mediana fue de 34,50, un desvío típico de 6,349, un rango de 32, un mínimo de 16 y un máximo de 48.

Comparaciones

Tabla 3

Comparación de grupos según rango etario (Paramétricas)

	Grupo	N	Media	T de Student
Agotamiento emocional	De 20 a 42 años	47	27,34	,216
	De 43 a 65 años	51	24,57	
Realización personal	De 20 a 42 años	47	32,51	,003
	De 43 a 65 años	51	36,22	

Comparación de grupos según rango etario (No paramétricas)

	Grupo	N	Rango promedio	U de Mann Whitney
Despersonalización	De 20 a 42 años	47	55,24	,05
	De 43 a 65 años	51	44,21	

Tabla 4

*Comparación de grupos según ámbito de ejercicio
(Privado, público, ambos)*

Paramétricas	
	Anova
Agotamiento emocional	,619
Realización personal	,278
No paramétricas	
	Kruskal-Wallis
Despersonalización	,137

Luego de comparar las medias entre las variables se realizó una comparación de grupos para observar si existían diferencias significativas en las dimensiones del burnout.

La primera comparación fue en función de la edad (tabla 3). Para ello se dividió a la muestra en dos partes, por un lado, los sujetos de 20 a 42 años que representaban un 48% de la muestra y por otro lado los sujetos de 43 a 65 años que representaban un 52% de la muestra.

En primer lugar, se realizó la prueba de normalidad a través del estadístico Kolmogórov-Smirnov qué indicó que dos de las variables tenían una distribución normal y una no normal: agotamiento emocional sig. ,200; realización personal sig. ,200 y despersonalización sig. 000.

Para realizar la comparación, las variables de agotamiento emocional y realización personal fueron analizadas a través del estadístico T de Student para comparación de muestras independientes en dos grupos. Y la dimensión de

despersonalización fue analizada a través del estadístico U de Mann-Whitney para comparación de muestras independientes no paramétricas, en 2 grupos.

En la dimensión de agotamiento emocional no se encontraron diferencias entre grupos ya que el sig. fue de ,216. En lo que respecta a la realización personal sí se encontró una diferencia significativa entre grupos ya que el sig. fue de ,003. En este caso el grupo de 43 a 65 años mostró tener un mayor nivel de realización personal obteniendo una media de 36,22 en comparación al grupo de 20 a 42 años que obtuvo una media de 32,51. Finalmente, en despersonalización también se observó una diferencia significativa siendo el sig. de ,050. En este caso el grupo de 20 a 42 años mostró mayores niveles de despersonalización obteniendo un rango promedio de 55,24 en comparación al rango de 43 a 65 años de 44,21.

Posteriormente se compararon las dimensiones de burnout según el ámbito en el que se encontraban ejerciendo (público, privado, ambos) (tabla 4). Para ello se utilizó el estadístico Anova para comparación de muestras independientes para más de dos grupos con las variables agotamiento emocional y realización personal que tenían una distribución normal y por otro lado se utilizó el estadístico H de Kruskal Wallis para despersonalización que tenía una distribución no normal.

No se encontraron diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones: agotamiento emocional sig. ,619; realización personal sig. ,278 y despersonalización sig. ,137.

Correlaciones

Se realizó una prueba de normalidad a las variables a través del estadístico Kolmogórov-Smirnov. La prueba indicó que cuatro de las seis variables tenían una distribución normal: atención a los sentimientos (sig. ,152), reparación emocional (sig. ,200), agotamiento emocional (sig. ,200) y realización personal (sig. ,200) y dos de ellas una distribución no normal: claridad emocional (sig. ,006) y despersonalización (sig.

,000). Como había variables con distribución no normal se procedió a hacer un análisis correlacional a través del estadístico Rho de Spearman.

Tabla 5

<i>Correlaciones</i>						
	1	2	3	4	5	6
Agotamiento emocional (1)	—					
Despersonalización (2)	,567**	—				
Realización personal (3)	-,442**	-,434**	—			
Atención a las emociones (4)	,090	-,088	,095	—		
Claridad emocional (5)	-,285**	-,376**	,452**	,346**	—	
Reparación emocional (6)	-,311**	-,298**	,439**	,210*	,538**	—

Nota: La correlación es significativa al tener un ,05 * y muy significativa al ,01 **; se utilizó la correlación de Rho de Spearman

Tal como se observa en la tabla 5 se encontraron diversas relaciones entre las variables. Para su análisis, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios: cuando la significación bilateral es menor a 0,05, se entiende que existe una relación entre las variables; de lo contrario, no la hay. Una vez determinada la relación, el coeficiente de correlación indica si esta es inversa (cuando tiene un signo negativo delante [-]) o directa (cuando no lo tiene). Además, si el coeficiente presenta un asterisco (*), la relación es significativa, y si tiene dos (**), es muy significativa. Por último, se considera que la fuerza del vínculo es baja cuando el coeficiente va de 0 a 0,399; media, cuando va de 0,4 a 0,699; y alta, cuando oscila entre 0,7 y 1.

Teniendo en cuenta lo mencionado, se observa que la dimensión de agotamiento emocional no mostró relación con la dimensión de atención a las emociones (sig. ,379), pero mostró una correlación indirecta y muy significativa con claridad emocional (sig. ,004) y reparación emocional (sig. ,002). En lo que refiere a la fuerza de los vínculos esta fue baja.

Por otro lado, la dimensión de despersonalización tampoco mostró relación con la dimensión de atención a las emociones (sig. ,391), pero sí mostró relaciones muy significativas e indirectas con claridad emocional (sig. ,000) y reparación emocional (sig. ,003). La fuerza de los vínculos fue baja.

Finalmente, la dimensión de realización personal no mostró relaciones con atención a las emociones (sig. ,353), pero mostró relaciones muy significativas y directas con claridad emocional (sig. ,000) y reparación emocional (sig. ,000). La fuerza de los vínculos fue media.

A nivel intratest, se observa que la dimensión de agotamiento emocional tiene una relación muy significativa y directa con despersonalización (sig. ,000) y realización personal tiene relaciones muy significativas e indirectas con agotamiento emocional (sig. ,000) y despersonalización (sig. ,000).

Por otro lado, el instrumento de inteligencia emocional muestra que la atención a las emociones tiene una relación muy significativa y directa con claridad emocional (sig. ,000) y una relación significativa y directa con reparación emocional (sig. ,038). Asimismo, claridad emocional y reparación tienen una relación muy significativa y directa (sig. ,000).

Discusión

El objetivo general de este estudio fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y síndrome de burnout en docentes de nivel primario del Partido de Ezeiza. Los objetivos específicos fueron describir los niveles de burnout obtenidos en las diferentes dimensiones, describir los niveles de inteligencia emocional, diferenciar los niveles de burnout según edad y ámbito de ejercicio y finalmente correlacionar las dimensiones de ambas variables.

La primera hipótesis establece que los niveles de agotamiento emocional y despersonalización serían moderados y los de realización personal bajos. Los resultados comprueban parcialmente la hipótesis ya que los docentes presentan un nivel intermedio de agotamiento emocional, un bajo nivel de despersonalización y un nivel intermedio de realización personal. Los niveles moderados de agotamiento emocional coinciden con las investigaciones de Malander (2019) y Pujol-Cols (2021), sin embargo, los niveles de despersonalización fueron bajos y los de realización personal intermedios, contrario a lo que se plantea en dichas investigaciones donde se halló que la dimensión más afectada era la de realización personal.

Puede suponerse que si bien los docentes se sienten agotados y quizás menos satisfechos con su rol y su ambiente laboral aún mantienen una conexión emocional positiva con su trabajo y sus estudiantes, lo que explica los bajos niveles de despersonalización y los niveles moderados de realización (Morales y Murillo, 2015; Carrillo-Esper et al., 2012). Asimismo, puede ser que cuenten con diversos recursos personales que permitan una buena gestión del estrés (entre ellos, la IE), así como también puede ser que cuenten con diversos apoyos por parte de la institución en la que trabajen, todos factores que actúan como protectores del estrés (Guerrero Barona y Rubio Jiménez, 2005; Jiménez Figueroa et al., 2012).

La segunda hipótesis establece que los niveles de inteligencia emocional serían intermedios, al igual que sus tres dimensiones. Los resultados confirman la hipótesis ya que los puntajes fueron intermedios en todas las dimensiones. Esto condice con los resultados hallados en las investigaciones de Moscoso (2021) y Pincay-Aguilar et al. (2018). Esto indica que los docentes poseen un perfil de inteligencia emocional razonablemente bueno y equilibrado ya que todas las habilidades se encuentran en un nivel similar. Sin embargo, podrían no ser suficientes para mitigar completamente el estrés y poseen un margen de mejora.

La tercera hipótesis postulaba que los docentes de menor edad tendrían un mayor agotamiento emocional y despersonalización y una menor realización personal. La hipótesis se cumple parcialmente ya que los datos revelaron que los docentes más jóvenes (de 20 a 42) presentaron mayores niveles de despersonalización, mientras que los docentes de mayor edad (de 43 a 65) mostraron un nivel más alto de realización personal. No obstante, en el agotamiento emocional no se encontraron diferencias. La falta de realización personal en docentes más jóvenes coincide con los resultados hallados en la investigación de Gallardo-López et al. (2019). Por otro lado, en la investigación de Moriana Elvira y Herruzo Cabrera (2004) se señalaba que los docentes más jóvenes experimentaban niveles superiores de estrés y cansancio emocional, en ese sentido, se evidenció que, si bien no había diferencias en la variable agotamiento emocional, si existía una diferencia notable en la de despersonalización.

Al respecto, se pueden hipotetizar dos cuestiones, por un lado, Pérez (2018) señala que las diferencias halladas en la edad no han sido consensuadas ya que hay distintos aspectos a tener en cuenta como los años de experiencia o los estresores propios de la edad, asimismo menciona que no son las variables aisladas las que predicen el síndrome sino su interacción transaccional entre factores extrínsecos e intrínsecos. Una segunda hipótesis, podría ser que en la presente muestra los docentes

de mayor edad dada su trayectoria tengan una visión más positiva acerca de sí mismos y consideren valioso tanto su trabajo como los frutos que de este devienen, lo que conlleva a que, si bien pueden encontrarse agotados y faltos de energía, no pierdan su conexión y actitud positiva hacia su trabajo y sus alumnos, contrario a lo que podría pasar en el caso de los docentes más jóvenes. Esta última idea se basa en los resultados hallados en la investigación de Jiménez Figueroa et al. (2012) quien señala que la satisfacción laboral funciona como un factor protector del agotamiento y la despersonalización y en ese sentido la realización personal se relaciona con dicha variable ya que refiere al sentimiento de competencia y éxito.

En base a estas suposiciones una nueva hipótesis sería que los docentes de mayor edad presentan mayor realización personal a diferencia de los de menor edad. No obstante, sería interesante determinar si ello se asocia a la experiencia y trayectoria o existen otras causas.

La cuarta hipótesis establecía que los docentes que ejerzan en el ámbito público tendrían un mayor agotamiento emocional y despersonalización y una menor realización personal. Los resultados refutan la hipótesis ya que no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las tres dimensiones. Es probable que esto se deba a la disparidad en el número de personas en cada grupo, lo que generó una distribución poco homogénea y dificultó la comparación estadística. En relación a dicha hipótesis, las investigaciones sugieren resultados contradictorios, ya que existen diversos hallazgos en relación al ámbito de ejercicio. Por ejemplo, la investigación española de Moriana Elvira y Herruzo Cabrera (2004) señalaba que existen mayores índices de burnout en los centros suburbanos. En Argentina, la investigación de Pujol-Cols (2021) no encontró diferencias en ninguna de las 3 dimensiones del burnout. Asimismo, la investigación de Vargas Rubilar y Restelli (2024) que estudiaba estrés en docentes de secundario Santaferinos no halló diferencias significativas en la percepción general de estresores y

finalmente el estudio de Rossi y Gago Galvagno (2020) que estudiaba estrés en docentes de secundario Bonaerenses halló que los niveles generales de estrés eran elevados pero los docentes de escuelas privadas presentaban mayores índices. Todo esto da cuenta que existe una inmensa variabilidad en las instituciones públicas y privadas que dependen de diversos factores como el contexto social, el clima laboral, los apoyos, entre otros.

La quinta hipótesis establece que la realización personal tendría una correlación positiva con atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. Los resultados confirman parcialmente la hipótesis, ya que se halló una correlación positiva con claridad y reparación, pero no hubo relación con atención a las emociones. Las correlaciones existentes coinciden con los resultados hallados en las investigaciones de Schiro (2010) quien halló una relación entre la realización y el coeficiente emocional, la investigación de Extremera et al. (2003) quienes encontraron relaciones entre las tres dimensiones de la IE y la realización personal y la de Moscoso (2021) quien halló una correlación entre estrés laboral y las dimensiones de la IE.

En base a estos resultados podría decirse que la capacidad de comprender las emociones de forma precisa, identificando qué situaciones las generan y porque, permite que los docentes reconozcan y valoren sus logros y experiencias resaltando las emociones positivas que se desprenden de las mismas, esto lo señalan autores como de Vera García y Gambarte (2019) que sugieren que la IE posibilita la experimentación de estados de ánimo positivos, reduciendo la incidencia de los negativos. Asimismo, la reparación emocional facilita que los docentes puedan enfrentar las demandas y momentos adversos del trabajo, manteniendo una percepción positiva del mismo y de su rol (Pincay-Aguilar et al., 2018; Serrano et al., 2018).

La sexta hipótesis establece que el agotamiento emocional tendría una correlación negativa con la atención a las emociones, claridad emocional y reparación

emocional. Los resultados confirman parcialmente la hipótesis ya que no hubo relación con atención a las emociones, pero sí una relación negativa con claridad y reparación. En esta línea, el estudio de Extremera et al. (2003) demostró que el cansancio emocional tenía una relación negativa con la reparación emocional. Por otro lado, Moscoso (2021) halló una correlación negativa entre el estrés laboral y las dimensiones de la IE. Por último, en la investigación de Gálvez et al. (2020), se demostró que las dimensiones de valoración/ expresión de las emociones propias y regulación de las propias emociones, las cuales tienen una definición similar a las aquí planteadas, tienen una correlación negativa con el agotamiento emocional.

Se hace notable que la claridad y la reparación emocional actúan como factores protectores ante el agotamiento, esto lo mencionan autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2004), Puertas- Molero et al. (2018) y Gabel Shemueli et al. (2012) quienes señalan que dichas habilidades permiten disminuir el desgaste psicológico que implican los problemas diarios que transcurren en el entorno laboral. Estas permiten que los docentes puedan interpretar de forma objetiva y manejar las emociones negativas que se producen ante las distintas demandas laborales.

La séptima hipótesis establece que la despersonalización tendría una correlación negativa con la atención a las emociones, claridad emocional y reparación emocional. Nuevamente, se confirma parcialmente la hipótesis ya que atención a las emociones no mostró relación, pero si hubo una correlación negativa entre claridad y reparación. Resultados similares se encontraron en el estudio de Extremera et al. (2003) quien encontró una relación negativa entre reparación emocional y despersonalización; Moscoso (2021) quien señala relación negativa entre estrés laboral y las dimensiones de la IE y Gálvez et al. (2020) quien demostró que las dimensiones de valoración/ expresión de las emociones propias y regulación de las propias emociones tenían una correlación negativa con despersonalización.

La claridad emocional puede permitirles a los docentes identificar y entender las emociones que experimentan en respuesta al estrés y las fuentes de frustración, lo que posibilita reflexionar sobre las reacciones que tienen ante los otros y de este modo no actuar de forma indiferente y fría. Asimismo, la reparación emocional permite la gestión de las emociones negativas impidiendo que estas se traduzcan en actitudes de distanciamiento (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004)

Finalmente, sería interesante reflexionar sobre la ausencia de relación entre la atención a las emociones y las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Si bien esta es una dimensión implicada y necesaria de la inteligencia emocional, pareciera ser que el mero hecho de tomar conciencia de las emociones no basta para afrontar el estrés si esta atención no está acompañada de una reflexión y posterior regulación. Algunas investigaciones (Álvarez Gallego y Fernández Ríos, 1991; Quintal et al., 2009; Gabel Shemueli et al., 2012) señalan que prestar demasiada atención a las emociones sin procesarlas puede incrementar la sensibilidad al estrés, por lo que este aspecto de la inteligencia emocional parece no ser suficiente para evitar desarrollar el agotamiento o las actitudes de distanciamiento y frialdad e incluso podría afectar la percepción de éxito profesional.

Conclusión

Los resultados hallados confirman la hipótesis general de la existencia de una correlación entre el burnout y la inteligencia emocional en los docentes de primaria, por tanto, da cuenta de cómo las habilidades de la IE pueden mitigar los síntomas del burnout. Esto es particularmente relevante en el ámbito educativo ya que permite diseñar programas e intervenciones que ayuden a los docentes a desarrollar o mejorar dichas habilidades. Asimismo, permite abrir nuevas líneas de investigación que profundicen diferentes aspectos en relación a la temática.

En cuanto a las limitaciones, se considera que, si bien la cantidad de personas alcanzadas permitió contestar a la mayoría de los objetivos, esta podría ser mayor para obtener resultados más precisos. En base a lo anterior también se debería equilibrar la cantidad de personas en relación al sexo y al ámbito de ejercicio ya que no se pudieron realizar comparaciones estadísticamente significativas entre estos grupos. Por otro lado, la recolección de datos tuvo una duración de dos meses y medio, por tanto, no se puede estimar con precisión si la época del año pudo generar diferencias en los niveles de burnout. Finalmente, los instrumentos utilizados, aunque son ampliamente validados, son de autoinforme por lo que están sujetos a sesgos personales y limitaciones en el autoconocimiento y, asimismo, hay que considerar que se trata de una investigación no experimental por lo que puede estar influenciada por variables extrañas.

En próximas investigaciones sería interesante estudiar los factores asociados al desarrollo de la inteligencia emocional para crear diferentes estrategias e intervenciones. Asimismo, sería interesante profundizar en aquellas variables personales que están asociadas a la inteligencia emocional. Finalmente, otro estudio posible, podría ser replicar la investigación comparando niveles educativos (inicial, primario, secundario, universitario) para establecer si existen diferencias significativas.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez Gallego, E., y Fernández Ríos, L. (1991). El Síndrome de " Burnout" o el desgaste profesional. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría.*, 11(39), 257-265. <http://revistaaen.es/index.php/aen/article/view/15231>
- Atalaya, M. (2001). El estrés laboral y su influencia en el trabajo. *Industrial data*, 4(2), 25-36. <https://doi.org/10.15381/idata.v4i2.6754>
- Burke, R. J., y Greenglass, E. (1995). A Longitudinal Study of Psychological Burnout in Teachers. *Human Relations*, 48(2), 187-202.
<https://doi.org/10.1177/001872679504800205>
- Carrillo-Esper, R., Gómez, K., y Espinoza De Los Monteros, I. (2012). Síndrome de burnout en la práctica médica. *Medicina interna de México*, 28(6), 579-584.
<https://biblat.unam.mx/es/revista/medicina-interna-de-mexico/articulo/sindrome-de-burnout-en-la-practica-medica>
- Cuevas-Torres, M., y García-Ramos, T. (2012). Análisis crítico de tres perspectivas psicológicas de estrés en el trabajo: Three Psychological Perspectives of Job Stress. *Trabajo y sociedad*, (19), 0-0.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1514-68712012000200005&script=sci_arttext
- Culzoni, F. A. (2022). *Estrés docente y personalidad en docentes de Zona Sur del Conurbano Bonaerense* [Tesis de licenciatura, Facultad de Psicología y Relaciones Humanas].
<https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/a397f6b5-7aeb-4f20-81c8-6a9cca33d882/content>
- de Regil, L. G., y Estrella-Castillo, D. F. (2015). Síndrome de Burnout: una revisión breve. Bogotá: s/e.

<https://revista.medicina.uady.mx/revista/index.php/cienciayhumanismo/article/view/37>

de Vera García, I. V., y Gambarte, M. I. G. (2019). La resiliencia como factor protector del estrés crónico en docentes. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 9(3), 159-175.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7109644>

Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes* (Doctoral dissertation, UNED. Universidad Nacional de Educación a Distancia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/cittes?codigo=48599>

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. A. B. L. O., y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en psicología social*, 1(5), 260-265.

https://www.researchgate.net/publication/230887048_Inteligencia_emocional_y_burnout_en_profesores

Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista iberoamericana de educación*, 34(3), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. M., y Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 36(2), 209-228. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1199044>

Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/35428/01420073000724.pdf?sequence=1>

- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological reports*, 94(3), 751-755. <https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Fernández-Berrocal, P., y Aranda, D. R. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 6(15), 421-436. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1289>
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 6(16), 110-125. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722015000200006&script=sci_arttext
- Gabel Shemueli, R., Peralta Rondan, V., Paiva Lozano, R. A., y Aguirre Huarcaya, G. (2012). Estrés laboral: relaciones con inteligencia emocional, factores demográficos y ocupacionales. <https://hdl.handle.net/20.500.12640/3400>
- Gallardo-López, J. A., López-Noguero, F., y Gallardo-Vázquez, P. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista electrónica educare*, 23(2), 324-343. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582019000200324
- Gálvez, C. A., Gutiérrez, L. R., y Rodríguez, T. C. (2020). Inteligencia emocional y burnout en docentes de educación inicial de Ayacucho. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 30-45. <https://doi.org/10.17162/au.v10i2.438>
- González Ramírez, M. T., y Hernández, R. L. (2006). Síntomas psicossomáticos y teoría transaccional del estrés. *Ansiedad y estrés*, 12(1). <https://www.monica-gonzalez.com/2006%20teoria%20transaccional%20sx.pdf>

- Guerrero Barona, E., y Rubio Jiménez, J. C. (2005). Estrategias de prevención e intervención del “burnout” en el ámbito educativo. *Salud mental*, 28(5), 27-33.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-33252005000500027&script=sci_abstract&tlng=pt
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2016). Metodología de la investigación. 6ta Edición Sampieri. Soriano, RR (1991). Guía para realizar investigaciones sociales. Plaza y Valdés.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos (2024). *Datos definitivos del Censo 2022*.
https://censo.gob.ar/index.php/datos_definitivos/
- Jiménez Figueroa, A. E., Jara Gutiérrez, M. J., y Celis, E. R. M. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar e Educacional*, 16, 125-134. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100013>
- Lorenzini, G. (2020) *Estrés laboral crónico en docentes de educación primaria de la ciudad de Venado Tuerto* [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana].
<https://dspaceapi-test.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/83638f56-6f32-4531-b33e-8c0c54483b45/content>
- Lovo, J. (2020). Síndrome de burnout: Un problema moderno. *Entorno*, (70), 110-120.
<https://doi.org/10.5377/entorno.v0i70.10371>
- Malander, N. (2019). Prevalencia de Burnout en docentes de nivel secundario.
<https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9572>
- Marente Ayuso, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653). <https://doi.org/10.35362/rie3932575>
- Marrau, M. C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, (10), 53-68.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004369>

Marucco, A. M., Flamenco, E., Ragazzoli, P. N., y Institucional, A. (2004). Estudio para evaluar el Síndrome de Quemarse por el trabajo (burnout) y la calidad de vida laboral en docentes de educación primaria básica (ex EGB 1 y 2) del Programa Integral para la Igualdad Educativa del Conurbano Bonaerense Sur. *Rev Eletr Inter Ação Psy*, 1(1), 19-33.

http://publicaciones.srt.gob.ar/Publicaciones/2009/Burnout_docentes.pdf

Maslach, C., y Jackson, S. (1997). Cuestionario de Burnout de Maslach para docentes (MBI-Ed).

Maslach, C., y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of organizational behavior*, 2(2), 99-113.

<https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Mena, L. L., y Alvarez, J. C. (2002). Evaluación de factores presentes en el estrés laboral. *Revista de psicología*, 11(1), 149-165.

<https://www.redalyc.org/pdf/264/26411111.pdf>

Mestré, J., Guil, R., y Brackett, M. (2008). Inteligencia emocional: definición, evaluación y aplicaciones desde el modelo de habilidades de Mayer y Salovey. *Motivación y emoción*, 407-438.

http://webprueba2.quned.es/archivos_publicos/webex_actividades/5413/inteligenciaemocionaldefinicionevaluacionyaplicaciones.pdf

Molero Moreno, C., Sáiz Vicente, E. J., y Esteban Martínez, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.

<http://hdl.handle.net/20.500.12466/1240>

Montes, P. R. G. (1991). Una nota sobre el concepto de " burnout", sus dimensiones y estrategias de afrontamiento. *Información psicológica*, (46), 4-7.

<https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/1227>

Moriana Elvira, J. A., y Herruzo Cabrera, J. (2004). Estrés y burnout en profesores.

<http://hdl.handle.net/10396/20924>

Moscoso, H. M. (2021). *Inteligencia emocional y estrés laboral en docentes del nivel primario en el distrito de Chilca-Huancayo en tiempos de pandemia por la covid-19-2020*. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/10485>

Municipio de Ezeiza (27 de julio de 2023). En Ezeiza avanza el plan de infraestructura escolar más grande de su historia. Noticias de Ezeiza.

<https://www.noticiasd.com/buenos-aires/ezeiza/cultura-y-educacion/en-ezeiza-avanza-el-plan-de-infraestructura-escolar-mas-grande-de-su-historia/#>

Olivares-Faúndez, V. (2017). Christina Maslach, comprendiendo el burnout. *Ciencia y trabajo*, 59-62. https://www.researchgate.net/profile/Victor-Faundez-4/publication/311611859_Christina_Maslach_comprendiendo_el_burnout/links/585318e108ae7d33e01ab552/Christina-Maslach-comprendiendo-el-burnout.pdf

Padilla, A. A. G., Boniventob, C. V. E., y Suarezb, B. S. P. (2017). Síndrome de Burnout y sentimiento de autoeficacia en profesores universitarios.

<https://pdfs.semanticscholar.org/7159/c919342ad2cf7e6bdb733abbae17a7266795.pdf>

Pérez, A. M. (2010). El síndrome de burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80.

<https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf>

Pérez, M. (2018). *Burnout en docentes de nivel primario de Capital Federal* (Doctoral dissertation, Universidad del Salvador).

<https://racimo.usal.edu.ar/6528/1/P%C3%A1ginas%20desde5000257251-Burnout%20en%20docentes%20de%20nivel%20primario%20de%20Capital%20Federal.pdf>

- Pincay-Aguilar, I., Candelario-Suarez, G., y Castro-Guevara, J. (2018). Inteligencia emocional en el desempeño docente. *Psicología unemi*, 2(2), 32-40.
<https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol2iss2.2018pp32-40p>
- Puertas Molero, P., Ubago Jiménez, J. L., Moreno Arrebola, R., Padial Ruz, R., Martínez Martínez, M. A., y González Valero, G. (2018). La inteligencia emocional en la formación y desempeño docente: una revisión sistemática. *Revista española de orientación y psicopedagogía*.
<http://hdl.handle.net/11162/191948>
- Pujol-Cols, L. J. (2021). Demandas laborales y burnout: un estudio descriptivo en docentes argentinos. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 402-421.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229899>
- Quintal, M. E., Molina, I. R., y Morales, M. G. G. (2009). El estrés como amenaza y como reto: un análisis de su relación. *Riesgos Psicosociales en el Trabajo*, 96.
<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-526905>
- Rodríguez Carvajal, R., y Rivas Hermosilla, S. D. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): diferenciación, actualización y líneas de intervención. *Medicina y seguridad del trabajo*, 57, 72-88.
<https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v57s1/actualizacion4.pdf>
- Rossi, D. M., y Gago Galvagno, L. G. (2020). La diferencia del estrés docente en escuelas públicas y privadas del Gran Buenos Aires.
https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4163/4316
- Ruiz, J. P. P., Raya, J. J., Castellanos, S., y Ordóñez, N. (2014). La personalidad eficaz como factor protector frente al burnout. *Revista Iberoamericana de educación*, 66, 143-158. <https://doi.org/10.35362/rie660383>
- Saborío Morales, L., y Hidalgo Murillo, L. F. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119-124.

https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S1409-00152015000100014&script=sci_arttext

Schiro, A. (2010) *Burnout e inteligencia emocional en docentes EGB* [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana].

<https://imgbiblio.vaneduc.edu.ar/fulltext/files/TC102407.pdf>

Serrano Díaz, M. N., Pocinho, M., y Aragón Mendizábal, E. L. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de Educación Infantil. 10.23923/rpye2018.01.153

Tabares-Díaz, Y. A., Martínez-Daza, V. A., y Matabanchoy-Tulcán, S. M. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y Salud*, 22(3), 265-279.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0124-71072020000300265&script=sci_arttext

Vargas Rubilar, N. y Restelli, RM (2024). Estrés del docente de educación secundaria argentina durante la pandemia covid- 19. *Revista Científica Educ@ção* , 9 (14). <https://doi.org/10.46616/rce.v9i14.106>

Anexos

Encuesta Variables Sociodemográficas

Protocolo a administrar

Los invito a colaborar en una investigación en la que se estudian cuestiones referidas a la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en docentes de nivel primario, su colaboración en este estudio es de especial relevancia.
Recuerde que no existen respuestas correctas o incorrectas, nos interesa su opinión.
Muchas gracias por su participación

Sexo:

1-Masculino

2-Femenino

Edad:.....en años

¿Actualmente se encuentra ejerciendo?

1- Si

2- No

¿En qué ámbito se encuentra ejerciendo?

1- Privado

2- Público

3- Ambos

¿En cuál distrito se encuentra ejerciendo? (Ej: Ezeiza, San Vicente, Lomas de Zamora, etc.)

Escala de Maslach Burnout Inventory Para Educadores (MBi-ES).

Maslach y Jackson (1996).

A continuación, hay algunas afirmaciones sobre su relación con las personas hacia las que trabaja y sobre usted mismo. Para responder a ellas ponga el número que más se ajuste a la frecuencia con la que usted lo percibe según la siguiente escala:

0	1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---	---

Nunca	Alguna vez al año o menos	Una vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez por semana	Algunas veces por semana	Todos los días
-------	---------------------------	------------------------	----------------------	--------------------	--------------------------	----------------

- 1) Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotada/o.
- 2) Al final de la jornada me siento agotada/o.
- 3) Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.
- 4) Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.
- 5) Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.
- 6) Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.
- 7) Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.
- 8) Me siento "quemada/o" por el trabajo.
- 9) Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.
- 10) Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.
- 11) Me preocupa que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.
- 12) Me encuentro con mucha vitalidad.
- 13) Me siento frustrada/o por mi trabajo.
- 14) Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.
- 15) Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de los alumnos a los que tengo que atender.
- 16) Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.
- 17) Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos.
- 18) Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.
- 19) He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.
- 20) En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.

21) Siento que se trata de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.

22) Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.

Trait Meta Mood Scale versión abreviada (TMMS-24)

Extremera y Fernández-Berrocal (2004).

INSTRUCCIONES:

A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos.

Lea atentamente cada frase y 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	2	3	4	5
Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo

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) Prestó 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.