



UNIVERSIDAD  
PRIVADA  
DEL NORTE

# FACULTAD DE CIENCIAS DE --- LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGIA

“BURNOUT E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN  
DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA  
CIUDAD DE CAJAMARCA EN EL AÑO 2017”

Tesis para optar el título profesional de:

**Licenciada en Psicología**

**Autores:**

Iglesias Picoy Luz Maribel

Novoa Soriano María Erika

**Asesor:**

Mg. Renato Ramírez Barrantes

Cajamarca – Perú

## APROBACIÓN DE LA TESIS

El (La) asesor(a) y los miembros del jurado evaluador asignados, **APRUEBAN** la tesis desarrollada por las Bachilleres **Luz Maribel Iglesias Picoy y María Erika Novoa Soriano**, denominada:

### “BURNOUT E INTELIGENCIA EMOCIONAL EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE LA CIUDAD DE CAJAMARCA EN EL AÑO 2017”

---

Mg. Renato Javier Ramírez Barrantes  
**ASESOR**

---

Mg. Araujo Leiva Yanazet  
**JURADO**  
**PRESIDENTE**

---

Mg. Marquina Hernández Yessenia  
**JURADO**

---

Mg. Castañeda Valdivia Edén Arturo  
**JURADO**

## DEDICATORIA

A Dios

Como principio.

A nuestras madres y  
nuestros hermanos  
con mucho amor y  
cariño, les  
dedicamos todo  
nuestro esfuerzo y  
trabajo puesto en la  
realización de esta  
tesis.

## AGRADECIMIENTO

Son los cimientos de nuestro desarrollo, todos y cada uno de ustedes – nuestras familias – han destinado tiempo para enseñarnos nuevas cosas, para brindarnos aportes individuales que servirán para toda nuestras vidas; estuvieron presentes en la evolución y posterior desarrollo de nuestra tesis, les agradecemos con creces los queremos mucho.

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

<b>APROBACIÓN DE LA TESIS .....</b>	<b>ii</b>
<b>DEDICATORIA .....</b>	<b>iii</b>
<b>AGRADECIMIENTO.....</b>	<b>iv</b>
<b>ÍNDICE DE CONTENIDOS.....</b>	<b>v</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS .....</b>	<b>vii</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>viii</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>ixx</b>
<b>CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>1</b>
1.1. Realidad Problemática.....	1-3
1.2. Formulacion del Problema.....	3
1.3. Justificación.....	3-4
1.4. Limitaciones.....	4
1.5. Objetivos.....	4
1.5.1 Objetivo general.....	4
1.5.2 Objetivos específicos.....	5
<b>CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....</b>	<b>6</b>
2.1 Antecedentes.....	6-17
2.1.1 Internacionales.....	6-14
2.1.2 Nacionales.....	14-17
2.2.1 Bases Teóricas.....	18
2.2.1.1 Historia, evolución y definición del Burnout.....	18-20

2.2.1.2 Síntomas del Burnout.....	21-24
2.2.1.3 Consecuencias del Burnout.....	24-27
2.2.1.4 Factores de riesgo.....	27-30
2.2.1.5 Enfoques de estudio de Burnout.....	31-33
2.2.1.6 Etapas del Burnout.....	33-34
2.2.1.7 Modelo Teórico de Maslach y Jackson.....	34-36
2.2.1.8 Burnout en docentes.....	36-37
2.2.2.1 Historia y definición de inteligencia emocional.....	37-39
2.2.2.2 Importancia de la inteligencia .....	39-42
2.2.2.3 Aplicación de la inteligencia emocional en el trabajo.....	42-44
2.2.2.4 Modelo de la inteligencia .....	44-49
2.2.2.5 Burnout e inteligencia emocional.....	49-51
2.3 Hipótesis.....	51
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA .....</b>	<b>51-78</b>
<b>CAPÍTULO 4. RESULTADOS.....</b>	<b>78-85</b>
<b>CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN .....</b>	<b>86-90</b>
<b>CONCLUSIONES .....</b>	<b>91-92</b>
<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>92-93</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>94-97</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>98-113</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla N°1: Muestra por sexo.....</b>	<b>74</b>
<b>Tabla N°2: Muestra por edad.....</b>	<b>75</b>
<b>Tabla N°3: Muestra por Institución educativas.....</b>	<b>75</b>
<b>Tabla N°4: Prueba de normalidad.....</b>	<b>79</b>
<b>Tabla N°5: Burnout e inteligencia emocional .....</b>	<b>80</b>
<b>Tabla N°6: Realización personal y el componente interpersonal.....</b>	<b>80</b>
<b>Tabla N°7: Realización personal y el componente adaptabilidad.....</b>	<b>81</b>
<b>Tabla N°8: Agotamiento emocional y el componente adaptabilidad.....</b>	<b>81</b>
<b>Tabla N°9: Despersonalización y el componente interpersonal.....</b>	<b>82</b>
<b>Tabla N°10: Despersonalización y el componente adaptabilidad.....</b>	<b>82</b>
<b>Tabla N°11: Despersonalización y el componente manejo de estrés.....</b>	<b>83</b>
<b>Tabla N°12: Despersonalización y el componente manejo de estrés.....</b>	<b>83</b>
<b>Tabla N°13: Total Burnout.....</b>	<b>84</b>
<b>Tabla N°14: CE TOTAL.....</b>	<b>85</b>

## RESUMEN

El presente trabajo de investigación tiene como finalidad estudiar si existe relación entre el Burnout e Inteligencia Emocional en los docentes de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca, para lo cual se realizó un estudio de diseño descriptivo correlacional. Se evaluó a un total de 97 docentes, correspondiente a los colegios dentro del perímetro de la ciudad de Cajamarca, de ambos sexos, de los niveles Primaria y Secundaria. Los datos se obtuvieron utilizando la Escala de Inventario Burnout de Maslach (MBI) y de inteligencia emocional EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory, llevándose a cabo el análisis de ítems y se estableció la validez y confiabilidad de ambos instrumentos.

La evaluación del Burnout se centró en las siguientes áreas: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Asimismo, para la evaluación de Inteligencia emocional, se tomó en cuenta las áreas que evalúa como: Componente Intrapersonal (CIA): Área que reúne los siguientes componentes: Comprensión emocional de sí mismo (CM), Asertividad (AS), Auto concepto (AC), Autorrealización (AR), Independencia (IN), Componente Interpersonal (CIE): Área que reúne los siguientes componentes: Empatía (EM), Relaciones Interpersonales (RI), Responsabilidad Social (RS), Componente de Adaptabilidad (CAD): Área que reúne los siguientes componentes: Solución de Problemas (SP), Prueba de la realidad (PR), Flexibilidad (FL), Componente del Manejo del Estrés (CME): Área que reúne los siguientes componentes: Tolerancia al Estrés (TE), Control de Impulsos (CI), Componente del Estado de Ánimo en General (CAG): Área que reúne los siguientes componentes: Felicidad (FE), Optimismo (OP).

Encontrándose que no existe correlación significativa entre el burnout y la inteligencia emocional



## ABSTRACT

This academic work has an objective study if there is a relation between Burnot and emotional intelligence between Cajamarca's schools' teachers, considering for this a descriptive correlational study research, 97 female and male teachers of primary and secondary from Cajamarca's schools were evaluated. All the information was obtained by using a Burnot of Maslachand scale and an intelligence scale "Quotient Inventory". The analysis of 20 items stablished the validity and reliability of both instruments.

The evaluation of burnout was focused on: emotional exhaustion and personal achievement, similarly to evaluate emotional intelligence, was considered the following areas such us; intrapersonal component (CIA): conformed by emotional comprehension (EC), assertiveness(AS), self-concept, self-realization, independence, interpersonal component: conformed by empathy, interpersonal relations, Social Responsibility, adaptability, comformed by problem solution, reality evaluation, flexibility, management of stress, conformed by, self-control, personal emotion; conformed by happiness, and optimism.

Finding there is not correlation between burnout and the emotional intelligence

## CAPITULO 1: INTRODUCCIÓN

### 1.1. Realidad problemática

El estrés es actualmente un problema de salud pública, dado que afecta en el ámbito académico, en el ámbito laboral y personal (Barraza & Silerio, 2007) (Universidad Católica Boliviana San Pablo, 2007). El estrés, de cualquier tipo, se evidencia en las personas mediante síntomas psicosomáticos y conductuales (Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas, 2010), los cuales afectan no solamente a la salud, sino también, al rendimiento y la productividad de las personas. Es por ello, que el estudio del estrés laboral se ha vuelto importante.

El estrés está asociado a múltiples factores, los cuales dependen del contexto y del juicio valorativo que puedan tener las personas acerca del factor estresor. Así, Folkman, Lazarus, DeLongis, & Gruen (1986), refieren que el modelo tradicional de estrés, en el que se lo veía como una simple respuesta a un estímulo estresor no basta para explicar el complejo proceso de estrés, ya que la manera en que las personas valoran y juzgan las situaciones determinan las estrategias a utilizar para hacerle frente.

Actualmente, las personas no solo están expuestas a situaciones estresantes en la familia y en lo académico, sino también en el trabajo, dentro del cual existen diversos factores asociados al estrés del trabajador, tales como la ergonomía, el clima laboral, la relación con los compañeros, jefes o subordinados, la remuneración y la satisfacción en general (Durán, Extremera, Montalbán, & Rey, 2005). Por otro lado, la manera en que el trabajador afronta y regula el estrés laboral, hace que utilice recursos y haga uso de su inteligencia emocional.

La inteligencia emocional es entendida como la capacidad de reconocer, expresar y regular nuestras emociones y la de los demás (Goleman, La

inteligencia emocional, 2008), por lo que la regulación emocional frente a las demandas externas facilitan un juicio valorativo positivo de las situaciones adversas y un adecuado uso de estrategias de afrontamiento (Gorgens & Brand, 2012).

Estudios nacionales como el de (Suca & López, 2016) e internacionales como el de (Bedoya, Matos, & Zelaya, 2014) refieren que los trabajadores del área de salud como médicos, enfermeras e incluso estudiantes de carreras de ciencias de la salud, suelen ser los más propensos al estrés, dado que se hallan presionados por las demandas de los pacientes y lo delicado que es el trato con las personas enfermas.

En cuanto a los profesores, estudios como los de la UNESCO (2008) mencionan que, en Latinoamérica, esta población se halla en constante exposición a estresores y muestran síntomas que afectan a su salud física y mental, especialmente en Argentina, Ecuador, México Perú y Uruguay. Asimismo, es sabido que los profesores en el Perú son remunerados con sueldos bajos, las horas de enseñanza se les ha aumentado en 10 y se los evalúa constantemente (Ministerio de Educación [MINEDU], 2014), por lo que la carga horaria, el salario y la preocupación por la escala magisterial podría afectar a su rendimiento, enseñanza y a su salud debido a la preocupación y presión generada por el Ministerio. Frente a ello, sería de vital importancia que realicen estrategias para afrontar determinadas situaciones de estrés. Asimismo, desarrollar la inteligencia emocional y de esta manera logre regular adecuadamente sus emociones.

En Cajamarca no existen investigaciones ni datos que hayan estudiado los niveles de inteligencia emocional en profesores, tampoco su nivel de estrés, aún menos la asociación que existe entre ambas variables, a pesar de conocer que la inteligencia emocional es un mediador y regulador del

estrés laboral (Gorgens & Brand, 2012). Ante dicho vacío teórico en nuestra localidad, surge la duda de si existe asociación entre la inteligencia emocional y el burnout en docentes de Cajamarca.

## **1.2. Formulación del problema**

¿Qué relación existe entre el burnout y la inteligencia emocional en docentes de Instituciones Educativas en la ciudad de Cajamarca?

## **1.3. Justificación**

El sistema educativo es importante para el desarrollo de la sociedad. En ese sentido, es el docente quien plantea, programa, ejecuta y evalúa las acciones del proceso enseñanza – aprendizaje en el aula de una Institución Educativa; ésta es una labor de un profesional que sabe trabajar en equipo, puede compartir ideas y tomar decisiones adecuadas para desarrollar competencias y capacidades en el estudiante. Un docente que manifieste agotamiento emocional, despersonalización y/o falta de realización personal, y que no tenga la habilidad para dirigir y controlar sus propias emociones y las de los demás, no podrá lograr los aprendizajes óptimos que se encuentran como metas dentro de un aula de clase.

En los últimos años en el Perú, el sistema educativo y los docentes han sido testigos de las demandas sociales hacia su rol profesional, unido a bajos presupuestos y pobre dotación de recursos en relación a las exigencias, y es que las instituciones educativas en nuestro país se abocan sólo a educar a los alumnos; sin embargo estas deberían también tomar en cuenta que el burnout y la inteligencia emocional en docentes, son temas cruciales si de llegar a los objetivos planteados se trata.

Atender esto en los docentes, significa darle libertad y ofrecer espacios para el desarrollo de sus habilidades profesionales y brindarles la oportunidad de experimentar sentimientos de logro personal y elevar el sentido de éxito de su desempeño. El logro de dichas metas, contribuirá en su bienestar psicológico y bienestar laboral. De lo contrario, las consecuencias negativas -al no atender estos factores- no solo repercuten en el profesor y en la organización, sino también, en el estudiante, quien es el directo receptor de un servicio de baja calidad en relación a algo esencial: su educación y/o su formación como profesional.

Cabe destacar que la presente investigación es la primera que abordará, en la ciudad de Cajamarca, la relación existente entre burnout y la inteligencia emocional en docentes; ya que no existen estudios similares en docentes en nuestra región. En ese sentido, este estudio permitirá sensibilizar sobre los efectos del desgaste profesional y la intensidad con que el docente pueda sufrir de burnout, el cual conllevaría al inadecuado manejo de aptitudes, competencias y habilidades, limitando su desempeño. Asimismo, se busca contribuir con el desarrollo de programas de prevención e intervención en docentes, ello con el fin de proporcionarles estrategias para que puedan desenvolverse adecuadamente dentro de su ambiente laboral, familiar, personal y social.

.

#### **1.4. Limitaciones**

No existen investigaciones a nivel local respecto a las variables.

#### **1.5. Objetivos**

##### **1.5.1. Objetivo general**

Identificar la relación de burnout y la inteligencia emocional en docentes de Instituciones Educativas en Cajamarca.

### 1.5.2. Objetivos específicos

- Identificar la relación entre la realización personal y el componente interpersonal en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca.
- Identificar la relación entre la realización personal y el componente adaptabilidad en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca.
- Identificar la relación entre el agotamiento emocional y el componente adaptabilidad en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca.
- Identificar la relación entre la despersonalización y el componente interpersonal en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca.
- Identificar la relación entre la despersonalización y el componente adaptabilidad en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca.
- Identificar la relación entre la despersonalización y el componente manejo de estrés en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca.
- Identificar la relación entre la realización personal y el componente intrapersonal en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca.

## CAPITULO 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1.-Antecedentes

#### 2.1.1.-Internacionales

- ✓ Acosta (2008), en su investigación planteó como objetivo determinar la relación entre variables sociodemográficas, socio laboral y organizacional con las dimensiones del síndrome de burnout en profesores universitarios chilenos y compararlos con una muestra y baremos españoles. La muestra está compuesta por 119 profesores universitarios que tienen jornada completa y exclusividad. Se les aplicó MBI G-S y la escala de Despersonalización del MBI-HSS, además de los instrumentos asociados al Modelo de Demandas-Recursos Laborales. Se realizaron pruebas no paramétricas, para el análisis de varianza y para correlaciones variadas. 17.6% de los profesores universitarios presentaron Burnout y 26% Despersonalización. Se presenta una caracterización de los profesores universitarios con mayor vulnerabilidad a padecer alguna de las dimensiones del síndrome de Burnout de acuerdo a las variables medidas. Con respecto a las variables sociodemográficas, se encontró que las mujeres reportan más agotamiento emocional que los hombres ( $U = 888$ ;  $p < .05$ ). Para cinismo, despersonalización y autoeficacia no se encontraron diferencias significativas ( $p > .05$ ) Se encontró que los casados presentan menores niveles en agotamiento emocional, ( $U = 509.5$ ;  $p < .05$ ) y cinismo ( $U = 424.5$ ;  $p < .05$ ); y por otro lado, presentaron mayores niveles en autoeficacia ( $U = 558$ ;  $p < .05$ ) que los solteros. En la dimensión de despersonalización no se presentaron diferencias significativas en estado civil ( $p > .05$ ). Se evidenció además que a medida que aumenta la edad disminuye el agotamiento emocional ( $\chi^2 KW = 13.12$ ;  $p < .001$ ) y aumenta la autoeficacia ( $\chi^2 KW = 10.16$ ;

$p < .05$ ). Mientras que en las dimensiones de cinismo y despersonalización no se asociaron a la edad ( $p > .05$ ).

- ✓ Albuerne Ruiz (2014), en su investigación inteligencia emocional y estrés percibido en personal educativo. 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. La entrevista se distribuyó on-line mediante la herramienta Google. El objetivo de ésta era recoger la opinión del personal educativo de la zona rural noreste de la provincia de Segovia. El estudio realizado se llevó a cabo sobre el personal educativo que desarrolla su función en la zona rural noroeste de la provincia de Segovia, entendiendo al mismo como el formado por los siguientes subgrupos: profesorado, educadores, trabajadores sociales y psicólogos, familias. La muestra total obtenida es de 79 personas, la cual se divide en tres subgrupos: profesorado, educadores y familias, los tres grupos son homogéneos en la variable edad ( $F(2,76) = .58, p = .56$ ) y género ( $\chi^2(2) = .83, p = .66$ ). 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 entre las diferentes variables. Se han encontrado relaciones significativas entre las sub escalas de la TMMS- 24 y las sub escalas de la CBB, estas relaciones han sido de carácter inverso. La sub escala de atención emocional se correlaciona de forma inversa ( $r = -.44$ ) y significativa ( $p = .001$ ) con la sub escala de despersonalización. De la misma manera presenta correlación inversa ( $r = -.34$ ) y significativa ( $p = .016$ ) con la sub escala de realización personal. También presenta correlación inversa ( $r = -.31$ ) y significativa ( $p = .025$ ) con la sub escala de características de la tarea. Igualmente presenta correlación inversa ( $r = -.39$ ) y significativa ( $p = .005$ ) con la sub escala de organización. Finalmente presenta correlación inversa ( $r = -.31$ ) y significativa ( $p = .030$ ) con la



sub escala de tedio. La sub escala de claridad emocional se correlaciona de forma inversa ( $r=-.28$ ) y significativa ( $p=.048$ ) con la sub escala de despersonalización. De la misma manera presenta correlación inversa ( $r=-.36$ ) y significativa ( $p=.009$ ) con la sub escala de realización personal. Finalmente presenta correlación inversa ( $r=-.29$ ) y significativa ( $p=.042$ ) con la sub escala de tedio. La sub escala de reparación de las emociones se correlaciona de forma inversa ( $r=-.29$ ) y significativa ( $p=.039$ ) con la sub escala de realización personal. Finalmente presenta correlación inversa ( $r=-.28$ ) y significativa ( $p=.049$ ) con la sub escala de tedio.

- ✓ Arjona y Cárdenas (2012), en su investigación de Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral, con profesores de nivel primaria, en escuelas públicas de la Ciudad de México, basándose en el instrumento aplicado del MBI, puede observarse que 31% de los profesores presentó un nivel bajo de burnout, 56% un nivel medio y 13% un nivel alto. En la misma tabla 1 se observa que en la dimensión Agotamiento emocional 18% presentó un nivel nulo o bajo, 60% un nivel medio y 22% un nivel alto. En la dimensión de Despersonalización, 50% de la muestra presenta un nivel bajo, 46% presenta el nivel medio y 4% presenta un nivel alto. Finalmente, en la dimensión de Realización personal, 15% de la muestra presenta un nivel bajo, 42% presenta el nivel medio y 43% presenta un nivel alto.
  
- ✓ Betsy Llaja, Carlos Reyes, M.S (2016), en su investigación burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. El objetivo de la presente investigación fue explorar, en primer lugar, los aspectos relacionados con el BO en las distintas tareas realizadas por los docentes universitarios. En segundo término, explorar si las variables de salud y sexo median la relación entre el estrés laboral y BO. En último lugar, analizar si los componentes de la IE median la

relación entre el desempeño laboral y realización personal. Participaron de manera voluntaria 60 docentes de tiempo completo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato (PUCESA), quienes trabajan 40 horas semanales, ocho horas al día. La selección de la muestra se realizó por muestreo aleatorio entre 93 docentes de tiempo completo que están con contrato en dicha universidad. La selección de docentes incluyó a diferentes escuelas de dicha universidad, representando el 62,52 % del total de la población. Burnout (MBI-ES: Herranz, Reig & Cabrero, 2006). Se utilizó la versión traducida al castellano del instrumento al Maslach Burnout Inventory desarrollado por Maslach y Jackson (1981). El MBI aborda tres dimensiones: Agotamiento emocional que se refiere a la fatiga que puede presentarse en un docente universitario tanto a nivel mental como físico (Garcés de los Fayos Ruiz, Nieto, Madrid & Jiménez, 2001), con resultado de incapacidad de entrega hacia los demás (Gil-Monte & Peiró, 1997); Despersonalización, que son las actitudes, sentimientos y respuestas negativas hacia los beneficiarios del servicio que proporciona el trabajador (Arquero & Donoso, 2013; Benavides Pereira, Porto-Martins & Machado, 2010; Mairal, 2010; Quass, 2006) y también se utilizó una versión reducida traducida al castellano (TMMS-24) por Extremera y colaboradores (2004). Esta escala ha sido utilizada en investigaciones que evaluaron la relación de la Inteligencia Emocional con el estrés laboral y BO (Garrido & Pacheco, 2012; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández Castro & Gómez-Benito, 2004; Palomera, Gil-Olarte & Brackett, 2006). Este instrumento evalúa tres dimensiones: Atención a los sentimientos, que es definida como la capacidad de la persona para sentir y expresar sus sentimientos de forma adecuada; Claridad emocional, referida a la capacidad de la persona para comprender sus diversos estados emocionales, y reparación de emociones (ítems 17 al 24). Las respuestas se presentan en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1= nunca; 5 = muy

frecuentemente). El instrumento presentó un alto nivel de confiabilidad ( $\alpha = .81$ ). Se presenta la matriz de correlaciones de las variables en estudio. Se observa una relación positiva y significativa entre el MBI, la salud y el estrés laboral. También surge una relación negativa significativa entre la escala de TMMS y la salud. No se presentaron relaciones significativas en relación con la escala de desempeño docente. Se exploró a través de una correlación entre las dimensiones de BO y las distintas tareas realizadas por los docentes, se observa que, a excepción de la tarea de docencia, todas las demás actividades presentan una relación significativa con las dimensiones del MBI. Los resultados reflejan que la tarea de investigación es la que más se asocia a agotamiento emocional y que la tarea de vinculación incluye, además, una relación positiva con despersonalización y negativa con realización en el trabajo. Estos resultados presentan relación con que el 100 % de los profesores señala que la tarea de docencia forma parte de sus funciones y el 92.3 % que en esta tarea logra un rendimiento óptimo. Por el contrario, el 85.7 % y el 90.9 % de los docentes señala que las actividades de investigación y vinculación forman parte de sus funciones respectivamente, y solo un 2.6 % refiere que en estas tareas logra un desempeño óptimo. De esta forma, el estrés percibido de investigación y vinculación configuraron las actividades que mayor relación presentaron con las dimensiones del MBI. Se observó que surgieron diferencias significativas en la escala MBI, siendo mayor en mujeres que en hombres. Específicamente por dimensiones, las diferencias se concentraron solo en agotamiento emocional,  $t(60) = 2.184$ ,  $p = .033$ ,  $d = .56$ , lo que confirmó los resultados de otros estudios (Arquero & Donoso, 2013). No se presentaron otras diferencias en este punto en escalas y dimensiones (todas las  $p > .05$ ).

Posteriormente, se realizó un análisis de mediación múltiple que ubicó el estrés laboral como variable independiente, el BO como

dependiente y la salud total y género como mediadoras. Se encontró que, en primer lugar, el estrés laboral se asoció positivamente con el burnout ( $B = .29$ ,  $t(60) = 3.29$ ,  $p = .002$ ). Asimismo, se encontró que el estrés laboral se relacionó positivamente con la salud ( $B = .29$ ,  $t(60) = 2.29$ ,  $p = .026$ ). No obstante, en contra de lo esperado, el estrés laboral no presentó una relación significativa con la variable género ( $B = -.11$ ,  $t(60) = -.88$ ,  $p > .05$ ). Esto confirma que el género se relaciona positivamente con el burnout, pero no con el estrés laboral. Los resultados indicaron que de los mediadores propuestos, solo la salud se asoció positivamente con el burnout ( $B = .40$ ,  $t(60) = 3.32$ ,  $p < .002$ ). No obstante, los resultados indicaron que el efecto directo del estrés laboral con el BO siguió siendo significativa ( $B = .22$ ,  $t(60) = 2.06$ ,  $p = .043$ ). Las variables incluidas en este modelo explican el 31 % de la varianza. De esta forma, los resultados confirman, es decir, la variable salud se ratifica como una variable mediadora del estrés laboral y el agotamiento emocional.

Finalmente, se realizó igualmente un análisis de mediación múltiple que incluyó todas las dimensiones de la inteligencia emocional. Los resultados muestran que el desempeño docente presenta una relación significativa con la realización personal ( $B = .28$ ,  $t(60) = 2.24$ ,  $p = .02$ ). Luego, el desempeño docente se relacionó significativamente con la reparación emocional ( $B = .34$ ,  $t(60) = 3.02$ ,  $p = .008$ ). Esta variable se establece como mediadora de la realización personal ( $B = .47$ ,  $t(60) = 2.79$ ,  $p = .007$ ). Conjuntamente, los resultados indicaron que el efecto directo del desempeño docente con la realización personal se convirtió en no significativa ( $B = .14$ ,  $t(60) = .80$ ,  $p > .05$ ) cuando se controla la reparación emocional, lo que sugiere una mediación completa. Las dimensiones de claridad emocional y atención a los sentimientos no resultaron significativas como mediadoras (todos los  $p > .05$ ). Estas variables explican el 29 % de la varianza del modelo.

- ✓ Carbajal y otros (2009), en su investigación de niveles de síndrome burnout, la cual la realizó en la ciudad de los Ángeles Chile en una muestra de 121 docentes de enseñanza básica, los datos se recogieron mediante el cuestionario de Evaluación del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (CESQT-PE-2005), los resultados arrojan presencia del síndrome de quemarse por el trabajo entre los docentes angelinos es baja, afectando a un 2,5% de la población. Sin embargo, el autor observó las distintas dimensiones y estas arrojaron un alto grado de desgaste psíquico (33.8%) y de manifestación de actitudes cínicas como indolencia o despersonalización (7.4%), especialmente en el grupo de los hombres (15.4%). Los docentes de entre 41 y 50 años de edad presenta los mayores niveles de desgaste psíquico (46.2%), menciona que estos resultados coincide con la variable años de experiencia, en la que los docentes de 16 a 30 años de docencia alcanzan un 42.9%, en igual dimensión. Se concluye que existe un alto índice de síndrome de quemarse por el trabajo en los docentes angelinos.
  
- ✓ Aldrete, Pando, Aranda & Balcázar (2003), en su investigación prevalencia del Síndrome de burnout en profesores de educación Primaria de la Zona de Metropolitana de Guadalajara, la muestra fue 25 escuelas seleccionadas aleatoriamente donde se estudiaron a 301 maestros, fue un estudio observacional, transversal y descriptivo, se utilizó un cuestionario auto aplicado que contenía las variables de interés y la Escala de Maslach Burnout Inventory. Los resultados demostraron la existencia del Burnout en los profesores que presentaban niveles altos de agotamiento emocional (25.9%), baja realización en su trabajo (21.6%) y altos niveles de despersonalización (5.6%); solo un 20.6 % no presentaban alteración en las áreas que evalúa la escala de Maslach. Asimismo

se evidenció que un 80% de maestros demostraban el síndrome de quemarse por el trabajo y este no se relacionaba con las actividades propias de su actividad profesional.

- ✓ Extremera, Fernández-Berrocal, Durán Durán (2003), en su investigación inteligencia emocional y burnout en profesores. Este estudio examinó el papel de la inteligencia emocional percibida (IEP) y ciertas estrategias de afrontamiento como la supresión el pensamiento en la aparición del burnout y del desgaste emocional en profesores de enseñanza secundaria. La muestra no aleatoria estuvo formada por 183 profesores de educación secundaria (40.3% varones y 57.7% mujeres) de edades comprendidas entre 23 y 63 años. Se utilizó como instrumentos: el Traie Meta-Mood Scale (TMMS: Salovey ete al 195) instrumento que proporciona un indicador de inteligencia emocional percibida compuesta por tres factores de tipo intrapersonal: tensión, claridad y reparación emocional; y el Maslach Burnout Inventory (MBI, Maslach y Jackson, 1986), adaptación al castellano (Seis dedos, 1997), que es una escala de 22 ítems que recoge las tres dimensiones características del síndrome de burnout: Cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.

El grupo con alto cansancio emocional se diferenció del grupo con bajo cansancio en puntuaciones más elevadas en atención emocional( $F(1,117)=4.73, p<.05$ ) y supresión de pensamientos( $F(1,117)=12.95, p<.001$ ) y niveles más bajos de reparación ( $F(1,118)=6.96, p<.01$ ) y salud mental( $F(1,117)=33.40, p<.001$ ). Con respecto al grupo de profesores caracterizado por alta despersonalización, ( $F(1,136)=4.24, p<.05$ ) y mayor tendencia a suprimir sus pensamientos ( $F(1,136)=13.30, p<.001$ ). Finalmente el grupo de docentes con altos niveles de realización personal presenta puntuaciones más elevadas

en claridad emocional ( $F(1,110)=13.23, p<.001$ ). Reparación emocional ( $F(1,110)=17.34, p<.001$ ) y una tendencia estadística en salud mental mostrando un ajuste psicológico, aunque no significativo ( $F(1,110)=3.60, p=.06$ )

- ✓ Gorgens y Brand (2012), en su investigación denominada Emotional intelligence as a moderator in the stress-burnout relationship: a questionnaire study on nurses consideraron una muestra de 122 enfermeras de Western Cape Provincia en Sudáfrica. Utilizaron el test de inteligencia emocional de la universidad de Swinburne, el inventario de estrés laboral y el inventario de burnout de Maslach. Los resultados mostraron que existe correlación inversa entre el control emocional y el burnout, y de manera general, mientras más inteligencia emocional, menor estrés ( $r=.319, p<.05$ ).
- ✓ Chan (2006), en su investigación denominada Emotional intelligence and componentes of burnout among chinese secondary school teachers in Hong Kong consideró una muestra de 167 profesores de secundaria de Hong Kong. Como instrumentos de medición utilizaron una escala de inteligencia emocional (EIS) y el inventario Maslach de Burnout. Los resultados mostraron que el agotamiento emocional, influenciado por la evaluación emocional y la regulación positiva, fue causalmente anterior a la despersonalización y personal logro, pero el logro personal podría desarrollarse de manera relativamente independiente de los componentes del agotamiento a través de la influencia de la utilización positiva de las emociones.

### 2.1.2.- NACIONALES

- ✓ Farfán (2009), en su investigación se propuso demostrar la relación que existe entre el Clima Laboral y el Síndrome de Burnout en el personal docente de secundaria, el estudio es de carácter no

experimental, el diseño utilizado fue el descriptivo correlacional. El tipo de muestreo fue el probabilístico, el número de participantes estuvo compuesto de 367 profesores de ambos sexos, de diferente grado de nivel secundario de menores de los centros educativos estatales y particulares de Lima Metropolitana. Los instrumentos que se emplearon para la medición de las variables fueron la escala de Clima Social de R.H Moos y el Inventario Burnout de Maslach. En los resultados obtenidos se observaron niveles medios de burnout, en los colegios estatales y particulares. En cuanto a la correlación de la dimensión autorrealización del clima laboral con el síndrome de burnout en la muestra total de estudio, se observó que la variable autonomía tiene una correlación positiva pero baja, con la dimensión agotamiento emocional y con la dimensión despersonalización del síndrome de burnout.

- ✓ Sucasaire Huanca, Elsa (2012), en su investigación niveles de inteligencia emocional de docentes de una institución educativa del distrito de Ventanilla – Callao. Este estudio descriptivo simple tiene el propósito de identificar los niveles de inteligencia emocional de un grupo de docentes de una institución educativa del distrito de Ventanilla, región Callao. Para tal efecto se aplicó a una muestra de 60 sujetos elegidos de forma intencional, se utilizó como instrumento el Inventario de Inteligencia Emocional EQ-I-Bar-On estandarizado y adaptado para el Perú por Ugarriza (2001). Se reporta que la gran mayoría de los docentes posee un nivel de inteligencia emocional adecuado (96,7%) y solamente el 3,3% tiene un nivel por mejorar, es decir, bajo. En cuanto al componente intrapersonal se observa que el 86.7% de los docentes se encuentra en el nivel adecuado, seguido del 10% que se encuentra en el nivel “por mejorar” y solo 3.3% de docentes se hallan en el nivel “muy desarrollado”, es decir, la mayoría de docentes han desarrollado la comprensión emocional de sí mismo. La mayoría de docentes (91.7%) se ubica en el nivel



adecuado en el componente estado de ánimo; el 8.3% se halla en el nivel “por mejorar”. La mayoría de los docentes tienen habilidades para sentirse satisfecho con la vida.

- ✓ Arias y Jiménez (2013), en su estudio de la incidencia del síndrome de burnout en una muestra de 233 profesores (127 varones y 106 mujeres) con un rango de edad de 20 a 65 años que laboran en instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de Arequipa. Se aplicó el Inventario de Burnout de Maslach para profesores y se encontró que el 93,7% de los profesores tiene un nivel moderado de burnout y el 6,3% tienen un nivel severo, mientras que el 91,5% de las docentes tiene un nivel moderado y el 7,5% tiene un nivel severo de síndrome de burnout. Un mayor porcentaje de varones que de mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal.
  
- ✓ Núñez (2010), en su estudio describe el síndrome de burnout, los factores asociados y sus consecuencias, este estudio es realizado en una población de 1454 profesores de educación primaria y secundaria del Callejón de Huaylas y la muestra se constituyó por 414 profesores, utilizó como instrumento el Maslach Burnout Inventory y un cuestionario sobre aspectos del trabajo del profesorado; factores socio demográficos, factores socio laborales, consecuencias organizacionales. El síndrome de quemarse por el trabajo (SQT), fue identificado en la muestra con el Maslach Burnout Inventory (MBI) que considera tres dimensiones independientes: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. - Según los creadores del MBI, el alto grado de agotamiento emocional y de despersonalización con el grado bajo de realización personal, corresponden a los casos con síndrome de quemarse por

el trabajo. Cumplen estrictamente esto 29 profesores, 7% de la muestra. Adicionalmente, 20,3% del profesorado presentó dos dimensiones “quemadas”, el 35,3% una dimensión “quemada” y el 37,4% cero dimensiones “quemadas”. Se consideró “quemada” a una dimensión cuando presentó puntuaciones altas y en el caso de realización personal puntuaciones bajas. Las medias de la muestra respecto a las puntuaciones en las tres dimensiones del SQT, son agotamiento emocional (12,39), despersonalización (6,31) y realización personal (36,72) correspondiendo a un grado medio del síndrome de quemarse por el trabajo. La muestra de profesores presentó diferentes grados de agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Con respecto a la dimensión agotamiento emocional, el 33,1% (137 casos) del profesorado presentó grado alto; en la dimensión despersonalización, el 31,4% (130 casos) de los profesores presentó grado alto y; con respecto a la dimensión de realización personal, el 31,7% (134 casos) grado bajo.

- ✓ Ponce, Bulnes, Tovar, Atalaya y Huertas (2005), en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, en la ciudad de Lima, realizó una investigación sobre el síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios, trabajando con 274 docentes de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pertenecientes a cinco áreas de especialidad, Ciencias de la Salud, básica, ingenierías, letras, educación, derecho y administración-economía y contabilidad respectivamente. Se seleccionó dicha población a través de un muestreo no probabilístico de tipo intencional o intencionado, haciendo uso del MBI Inventario "Burnout" de Cristina Maslach y Susan Jackson para la evaluación; se llegó a la conclusión que la Universidad Nacional Mayor de San Marcos presenta evidencias del síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en los docentes de dicha institución.

## 2.2.1 BASES TEÓRICAS

### 2.2.1.1- Historia y definición del burnout

Este concepto fue descrito durante la década de los setenta en los trabajos del Psiquiatra Herbert Freudenmberger, quien observó que la mayoría de los voluntarios que trabajaban con toxicómanos, al cabo de un año aproximadamente, sufrían de forma progresiva una pérdida de energía y ciertos cambios en la actitud hacia su labor; hasta llegar al agotamiento, síntomas de ansiedad y depresión, así como desmotivación en su trabajo y agresividad con sus pacientes (Bosqued, 2008).

Según Aranda (2006, citado en Vinaccia y Quiceno 2009), la palabra “burnout” es un término anglosajón que significa estar quemado, desgastado, exhausto y perder la ilusión por el trabajo.

En sus inicios el burnout se entendía como un estado, actualmente se construye conceptualmente como un proceso en el que se incluyen las tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo, que puede desarrollarse en aquellas personas cuyo objeto de trabajo son personas en cualquier tipo de actividad (Gil-Monte, 2005; Fernández, 2002).

La aparición del síndrome de burnout es un proceso compuesto por cuatro etapas, en la que habría una primera etapa de entusiasmo con expectativas poco realistas respecto al trabajo, así como una excesiva involucración personal en el mismo. Luego tiene lugar la fase de estancamiento donde la persona es consciente de los costos personales que conllevan a una dedicación en el puesto de trabajo, a continuación surge la fase de frustración, momento crítico de

aparición del síndrome de burnout, en el que se cuestionan el valor de la labor desempeñada en el puesto de trabajo y que conducen finalmente a la fase de apatía (Lázaro, 2004).

En los años ochenta, los autores Jerry Edewich y Archie Brodsky, definen al burnout como un proceso de desilusión o de desencanto hacia la actividad laboral y, para explicar ese proceso elaboran un modelo de cuatro fases: idealismo y entusiasmo, estancamiento, apatía y distanciamiento (Gil-Monte, P. 2005; Fernández, M. 2002).

Para los años ochenta las psicólogas Christina Maslach y Susan Jackson, consideraron al burnout como una respuesta al estrés laboral crónico, integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja (actitudes de despersonalización) y hacia el rol profesional (falta de realización profesional en el trabajo), así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado (Gil-Monte, 2005; Fernández, 2002, Núñez, 2010).

Maslach se interesó por las implicancias de los estresores emocionales en trabajadores de diversos servicios sociales, además de investigar sobre las estrategias de afrontamiento utilizadas por los profesionales y sus consecuencias (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Maslach, producto de estas investigaciones, elaboró una conceptualización de burnout que permitió la aceptación por parte de casi la totalidad de la comunidad científica de la época, produciéndose una proliferación considerable de publicaciones en torno a esta temática durante la década de los ochenta (Morian y Herruzo, 2004).

Esta conceptualización, dio origen al acuerdo existente en la actualidad sobre las tres dimensiones que conforman el síndrome, abriendo paso a una teoría multidimensional del desgaste profesional. (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Para Moreno (2008), el desgaste profesional o burnout “es un sufrimiento prevalente de estar quemado profesionalmente, de no soportar la tarea que se tiene que realizar”.

El síndrome de burnout podría presentarse en profesores que tienen trato directo con los alumnos, compañeros de trabajo, padres de familia. A esto se suma las bajas remuneraciones y el sistema educativo cambiante, presentándose en los maestros síntomas como el cansancio emocional, despersonalización, no sintiéndose satisfechos en sus trabajos y por ende la falta de estímulo para capacitarse (Fernández, 2002; Núñez, 2010).

Para concluir, el Síndrome de Burnout se define como una respuesta al estrés laboral, la cual está formada por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, también por la vivencia de encontrarse emocionalmente cansado. Como mencionan los autores líneas arriba, esta respuesta ocurre con frecuencia en los profesionales que trabajan en contacto directo con los usuarios, los cuales acuden a las diferentes organizaciones, como por ejemplo; los profesionales que ejercen la docencia, profesionales de salud, sociólogos, fuerzas armadas (policías), en gran medida afecta a profesionales de servicios sociales. Éste Síndrome trae consecuencias no sólo desde el punto de vista personal sino también institucional, tales como la aparición de ausentismo laboral, nivel de satisfacción laboral bajo, alta movilidad laboral, baja productividad laboral.

### **2.2.1.2- Síntomas del burnout**

La OMS considera el estrés laboral como una de las grandes epidemias de la vida laboral moderna, estableciendo el concepto de éste como “la reacción que puede tener el individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos, destrezas y habilidades, y que ponen a prueba su capacidad para afrontar esta situación (OMS-2008).

El estrés laboral presenta una serie de reacciones, que pueden incluir:

- Respuestas fisiológicas (por ejemplo, aumento del ritmo cardiaco o de la presión arterial, hiperventilación, así como secreción de las hormonas del “estrés”, tales como adrenalina y cortisol).
- Respuestas emocionales (por ejemplo, sentirse nervioso o irritado).
- Respuestas cognitivas (por ejemplo, reducción o limitación en la atención y percepción, falta de memoria).
- Reacciones conductuales (por ejemplo, agresividad, conductas impulsivas, cometer errores).

El DSM –V (2013) define un síndrome como “la agrupación de signos y síntomas basadas en su frecuente concurrencia, que puede sugerir una patógena, una evolución, unos antecedentes familiares o una selección terapéutica comunes”. El signo es observable y evidente por el evaluador más que por el afectado, y los síntomas son una manifestación subjetiva de un estado patológico.

Los estudios atribuyen muchos síntomas al síndrome , estos síntomas afectan negativamente los afectos y emociones; (por ejemplo,

agotamiento emocional, irritabilidad, odio); a las cogniciones (por ejemplo; baja autoestima, baja realización personal en el trabajo, sentimientos de impotencia para el desempeño del rol profesional, sensación de fracaso emocional); a las actitudes (por ejemplo, cinismo, despersonalización, apatía, hostilidad y suspicacia); a las conductas (por ejemplo, comportamiento suspicaz y paranoide, aislamiento, consumo de tranquilizantes y barbitúricos, rigidez, quejas constantes, aumento de accidentes, conductas agresivas hacia clientes, ausentismo) y al sistema fisiológico del individuo (por ejemplo, cansancio, insomnio, úlcera de estómago, dolor de cabeza, dolor de espalda, fatiga, hipertensión (Benavides-Pereira, 2002; Dolan, 1987; Einsiedel y Tully, 1982; Farber, 1983; Gil-Monte y Pireo, 1997; Mingote y Pérez 1999; Paine, 1982).

Paine, en 1982, establece cinco categorías para distribuir los síntomas:

**1. Síntomas físicos:**

- Aumento de fatiga física y agotamiento físico, aumento de molestias y dolores musculares y aparición de alteraciones funcionales en el organismo.

**2. Desarrollo de conductas de exceso:**

- Consumo de sustancias estimulantes, tales como café, tabaco, alcohol y otras sustancias, conductas de riesgo para la propia integridad, conductas agresivas.

**3. Problemas de ajuste emocional:**

- Agotamiento emocional, paranoia, depresión, sentirse atrapado, miedo a perder la razón, etc.

**4. Alteración de las relaciones interpersonales:**

- Aislamiento, negativa a comunicarse con los demás, peleas y conflictos constantes por la indiferencia y frialdad en su relaciones interpersonales, laborales.

## **5. Síntomas actitudinales y cambios en los valores y creencias del individuo:**

- Cinismo, ironía hacia las personas con las que labora, sensación de impotencia y fracaso.

Ponce, C; Bulnes, M; Aliaga, J; Atalaya, M y Huertas, R. (2005) mencionan que el “Burnout” siempre está asociado a sentimientos de desvalorización y fracaso y hacen una lista de la sintomatología más frecuente:

**Psicosomáticos:** Cansancio, fatiga crónica, frecuentes dolores de cabeza, malestar general, problemas de sueño, contracturas y algias óseo musculares, úlceras y otros desordenes gastrointestinales, pérdida de peso, taquicardia hipertensión, etc.

**Emocionales:** Distanciamiento afectivo como una forma de protección del yo, aburrimiento y actitud crítica, impaciencia e irritabilidad, sentimiento de omnipotencia, desorientación, incapacidad de concentración, disminución de la memoria inmediata, baja tolerancia a la frustración, sentimientos depresivos, sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal.

**Conductuales:** Mala comunicación, ausentismo laboral, abuso de drogas (café, tabaco, fármacos etc.), incapacidad para vivir de forma relajada, superficialidad en contacto con los demás, aumento de las conductas violentas, trastornos en más o en menos del apetito y la ingesta, distanciamiento afectivo de los clientes y compañeros.



**Laborales:** Disminución en la capacidad de trabajo, detrimento en la calidad de los servicios que presta a los clientes, aumento de interacciones hostiles, comunicaciones deficientes, frecuentes conflictos interpersonales en el ámbito del trabajo y dentro de la propia familia.

Cuando está sometida al burnout, una persona puede experimentar los siguientes síntomas: (Stavroula, Griffiths y Cox, 2004; INSP, 2017).

- Estar cada vez más angustiado e irritable.
- Ser incapaz de relajarse o concentrarse.
- Tener dificultades para pensar con lógica y tomar decisiones.
- Disfrutar cada vez menos de su trabajo y sentirse cada vez menos comprometido con éste.
- Tener dificultades para dormir.
- Sentirse cansado, deprimido e intranquilo.
- Sufrir problemas físicos graves como: cardiopatías, trastornos digestivos, aumento de la tensión arterial y dolor de cabeza, trastorno músculo-esqueléticos como (lumbalgias y trastornos de los miembros superiores).

### **2.2.1.3.- Consecuencias del burnout:**

Su consideración como problema de salud viene apoyada por la circunstancia que la OMS, en la décima revisión de la CIE (Clasificación Internacional de Enfermedades) lo ha incluido en su capítulo V, referente a los trastornos mentales y del comportamiento, concretamente en el apartado XXI, referente a “factores que influyen en el estado de salud y en el contacto con los servicios de salud” y dentro del apartado reservado a “problemas relacionados con el

manejo de las dificultades de la vida”, traduciéndolo como agotamiento (código Z73.0).

Fernández (2010), hace hincapié que las consecuencias que trae el burnout en los diversos profesionales, tanto en su salud física como psíquica, son muy parecidas a las que se observan en el estrés. El riesgo de las mismas son altas si se encuentra en una fase crónica, alcanzando deterioro a nivel personal y laboral.

Gonzales (2015), nos indica lo siguiente, en relación a consecuencias de burnout.

- **Perdida de la satisfacción laboral**

La satisfacción laboral puede ser definida como el grado de felicidad que experimenta una persona al estar en su trabajo y se suele dar ante expectativas personales que corresponden con la realidad laboral. La satisfacción es importante porque, al verse disminuida, el empleado reduce su eficacia y está motivado a abandonar la organización. El burnout produce una menor satisfacción laboral.

- **Irritabilidad**

El docente con burnout es más irritable porque tiene un umbral menor para tolerar las agresiones del mundo, por consiguiente, responde a las señales del exterior con más fuerza que otras personas bajo las mismas condiciones. Tres aspectos que pueden producir híper reacciones en el docente son la entrada de luz por las ventanas del salón de clase, la temperatura de la banca o escritorio donde se sienta o apoya, así como el ruido interno o externo que hacen los alumnos. Pero el docente no sólo llega a ser intolerante a los estímulos externos, sino también a los internos. Puede estar más alterado ante un dolor de cabeza o estomacal o bien por alguna

lesión músculo-esquelética. Esto significa, en términos generales, que es más frágil a la resistencia en el trabajo.

- **Baja autoestima**

El deterioro de la autoestima hace que los maestros tengan alterada la percepción de su propia imagen, lo cual genera que los fracasos se vean con más intensidad que los éxitos; esto no les permite apreciar lo bueno que hicieron en el día, sino sólo piensan en que fueron incapaces de trabajar con sus grupos. Antes de la aparición del burnout el docente tiene un involucramiento desmedido en su actividad gracias a una elevada esperanza de transformar las conciencias a través de compartir sus experiencias y conocimientos, en dicho momento tenía una autoestima fuerte; pero con el tiempo, la falta de capacidad para entender la docencia lo lleva a una baja autoestima, la misma que conduce a la depresión y convierte a las personas en seres más dependientes.

- **Ausentismo**

El estrés profesional y el desgaste llevan poco a poco al deterioro de la salud de los trabajadores, lo que incide en que éstos presenten más enfermedades y, en consecuencia, falten con más frecuencia a su trabajo; aunque los médicos diagnostican estas enfermedades como ajenas al centro laboral, en realidad son provocadas por el estrés docente.

- **Comunicación deficiente**

Uno de los efectos del desgaste en el magisterio es que la comunicación del maestro se vuelve más corta, disminuye el tiempo en que éste permanece abierto para establecer una comunicación circular con el alumno y hace que predominen los deseos de salir con rapidez de las demandas que se le presentan. También vuelve la comunicación menos clara, lo que hace que el alumno entienda sus conceptos con mayor dificultad; además la trasmisión del conocimiento no solamente se ve afectada, sino todos los valores

que el maestro comunica, el cual es percibido por sus alumnos como una persona hostil y poco digna de confianza.

- **Ansiedad**

Con anterioridad se analizó que la interacción del docente con sus alumnos genera ansiedad y, más adelante, al combinarse con otros factores produce burnout. Pero una vez que se ha llegado al desgaste profesional, este estado, por sí mismo, es capaz de generar ansiedad; por lo tanto, se puede decir que la ansiedad es causa y consecuencia del síndrome.

#### **2.2.1.4.- Factores de riesgos**

Los factores de riesgo que predisponen a sufrir burnout van a depender de las características psicológicas de cada docente y de cómo está organizada la escuela. Cuando estos elementos interactúan negativamente aparece el burnout. En relación al síndrome de burnout, en docentes se señalan algunos factores relacionados con su aparición, los cuales pueden agruparse en variables organizacionales y propias del trabajo, socio demográficas y de personalidad (Moriani & Herruzo, 2004).

- **Variables Organizacionales**

Dentro de la organización los factores de riesgo son: la sobrecarga del trabajo, inestabilidad laboral, clases con muchos alumnos, poca valoración del trabajo, problemas con los superiores, compañeros y padres de familia, falta de una adecuada organización del tiempo y de la forma de hacer el trabajo, falta de libertad para realizar el trabajo, bajo salario, ambiente físico inadecuado, y los trastornos de conducta y conductas disruptivas (Moreno-Jiménez, Arcenillas, Morante & Garrosa, 2005).

- **Variables intrapersonales o individuales**

### **Rasgos de la personalidad**

Sobre los factores de la personalidad que influyen en el desgaste profesional, describe el tipo emocional que se caracteriza por tener una motivación hacia profesiones asistenciales, la cual predispone el cansancio emocional y la desmotivación; relacionan rasgos como la baja autoestima, sentimientos de inadecuación, pasividad o preocupaciones obsesivas como actitudes facilitadores de la aparición del síndrome de burnout (McCranie y Brandsma (1988, citado por Tonon, 2003).

Los factores que más influyen en la aparición burnout son: en la dimensión del cansancio, la estabilidad o inestabilidad de las personas y su autosuficiencia; en la dimensión de la despersonalización, el tipo de sensibilidad de las personas; y en la dimensión autorrealización y logros, influyen además de la autosuficiencia, lo reservada o abierta que sea una persona y lo relajada o tensa que esté (1994, Citado por Rubio, 2003:66).

### **Patrón de conducta tipo A**

Los rasgos que caracterizan a estos sujetos son una motivación elevada para el logro, una sobre implicación laboral, un estado de alerta constante y un afán por conseguir los objetivos propuestos; son personas que tienden a ser más agresivas y competitivas que el resto. Friedman y Rosenman (1959, citado por Rubio, 2003:68).

Por otro lado, en relación a los factores sociodemográficos no existe mucha seguridad en los resultados encontrados, mencionándose como posibles variables asociadas el sexo, la edad y el estado civil como factores de burnout (Moreno-Jiménez et al, 2005; Ortega & López, 2003).

### **Otros Factores Relacionados**

Según el MINEDU (2017) La Evaluación de Desempeño Docente tiene como finalidad comprobar el desarrollo de las competencias y desempeños profesionales del docente en el aula, la institución educativa y la comunidad en concordancia con los criterios de buen desempeño contenidos en las políticas de evaluación, Los desempeños docentes que se evaluará en la observación de aula se realizará mediante rubricas, al respecto, Santos (2010) al definir que son las rubricas dice: Las rúbricas son instrumentos que permiten describir el grado de desempeño que muestra una persona en el desarrollo de una actividad inherente al desarrollo de su profesión y se presenta como una matriz de doble entrada que contiene indicadores de desempeño y sus correspondientes niveles de logro. Son 6 rubricas de calificación: 1.- INVOLUCRA ACTIVAMENTE A LOS ESTUDIANTES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE, 2.- MAXIMIZA EL TIEMPO DEDICADO AL APRENDIZAJE, 3.- CREATIVIDAD Y/O EL PENSAMIENTO CRÍTICO, 4.- EVALÚA EL PROGRESO DE LOS APRENDIZAJES PARA RETROALIMENTAR A LOS ESTUDIANTES Y ADECUAR SU ENSEÑANZA, 5.- PROPICIA UN AMBIENTE DE RESPETO Y PROXIMIDAD, 6.- REGULA POSITIVAMENTE EL COMPORTAMIENTO DE LOS ESTUDIANTES.

**Por otro lado de acuerdo a las Normas del Ministerio de Educación establece:**

El Ministerio de Educación establece según la LEY N° 24029, LEY DEL PROFESORADO, en su capítulo IV artículo 13.- El profesor del Estado tiene derecho, de acuerdo con las normas respectivas a:

- a) Estabilidad en el servicio.
- b) Percibir una remuneración justa, acorde con su elevada misión, y su condición profesional, reajutable con el costo de vida.
- c) Participar en la formulación, ejecución y evaluación de los planes de trabajo del centro educativo.
- d) Realizar sus funciones en forma creativa dentro del marco de la organización institucional.
- e) Recibir del Estado apoyo permanente para su capacitación, perfeccionamiento y especialización profesional.
- f) Gozar de vacaciones.
- g) Ser informado periódicamente del estado de su evaluación permanente.
- h) Ascensos y resignaciones de acuerdo con el Escalafón.
- i) Licencias.
- j) Que se respeten los procedimientos legales y administrativos en la aplicación de sanciones.
- k) Gozar del 50% de descuentos en las tarifas de los servicios de transportes del Estado y en los espectáculos públicos culturales del mismo.
- l) Reconocimiento por parte del Estado, la comunidad y los padres de familia de sus méritos en la labor educativa.
- ll) Ser considerados en los convenios de intercambio educativo.
- m) Reconocimiento de oficio por el Estado o la Seguridad Social del tiempo de servicios para los goces y beneficios correspondientes, según su régimen legal.

- n) Reconocimiento para los mismos efectos, del tiempo de servicios interrumpidos por motivos políticos sindicales según el caso.
- ñ) Libre asociación y sindicalización.
- o) No ser discriminado por razón de sexo, raza, religión, región, opinión o idioma.
- p) Laborar en locales y condiciones de seguridad y salubridad;
- q) Seguridad Social Familiar.
- r) Ser sujeto de crédito preferencial con aval del Estado a través del Ministerio de Educación.
- s) Y los demás derechos pertinentes establecidos en las leyes laborales y en la Constitución Política del Perú.

#### **2.2.1.5.-Enfoques de estudio del burnout**

Desde los estudios de Freudenberguer en 1984 se han generado diversas teorías explicativas. Dos perspectivas generales se han venido desarrollando: la perspectiva clínica y la perspectiva psicosocial. En la perspectiva clínica se entiende el burnout como un estado personal al que llega una persona producto del estrés laboral. En tanto, el enfoque psicosocial lo considera como un proceso dinámico, que se desarrolla por la interacción entre las características personales con su entorno laboral (Tonon, 2003).

- **ENFOQUE CLINICO**

Freudenberger (1980), empleó por vez primera el término Burnout para describir el conjunto de síntomas físicos que observó durante su estancia en la clínica de toxicómanos en Nueva York. Según este autor, el burnout es típico de las profesiones que tienen que lidiar el día a día con otras personas, lo cual genera un estado de agotamiento como consecuencia de trabajar intensamente, sin tomar en cuenta



nuestras propias necesidades; este enfoque entiende al burnout como un estado-consecuencia del estrés laboral, y defiende que el burnout aparece más frecuentemente en los profesionales más comprometidos, en los que trabajan más intensamente ante la presión y demandas de su trabajo, poniendo en segundo término sus intereses (Bosqued, 2008).

A nuestro criterio desde esta perspectiva, el burnout se refiere a la vivencia de agotamiento, desengaño y pérdida de interés por el trabajo que se detecta en los profesionales que trabajan en contacto directo con personas en la prestación de servicios como consecuencia de ese contacto diario con su actividad laboral. Este estado sería el resultado de frustrarse por el intento de lograr una serie de expectativas inalcanzables.

- **ENFOQUE PSICOSOCIAL**

Dentro de esta perspectiva psicosocial, la definición de burnout elaborada por Maslach y Jackson (1986), consideran al burnout como una respuesta principalmente emocional, situando los factores laborales y los organizacionales como condicionantes y antecedentes. El enfoque en el cual nos hemos basado en esta investigación es el psicosocial de Maslach y Jackson (1981), si bien ellos comenzaron a estudiar el “Burnout” como un estado, posteriormente fueron considerándolo un proceso, como mencionamos, en su definición, el “Burnout” es un síndrome que se desarrolla en las personas que desarrollan trabajos en contacto con las personas, cuyo objeto de trabajo son las personas y se caracteriza por el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de realización en el trabajo. (Maslach y Jackson ,1986).

Gil-Monte, (2005) señala que a partir de la elaboración del Maslach Burnout Inventory - Human Services Survey (MBI – HSS) Maslach (1981), describe al síndrome como un proceso que se inicia con la aparición de agotamiento emocional, seguida de la despersonalización y por último la baja realización personal en el trabajo. Otros autores (Edelwich y Brodsky 1980) mencionan al burnout como un proceso de desilusión y desencanto hacia la actividad laboral y éste se va dando en cuatro fases de forma progresiva: entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía (Gil-Monte, 2005).

El síndrome de burnout también se considera como un proceso donde el individuo pasa de una fase de desorientación a una inestabilidad emocional, sentimiento de culpa, soledad y tristeza, solicitud de ayuda y restablecimiento del equilibrio inicial con el que empezó la profesión (Price y Murphy 1984 citado por Gil-Monte, 2005).

#### **2.2.1.6.- Etapas del burnout**

Los investigadores Jerry Edelwich y Archie Brodsky, 1980 (Gil-Monte, 2005, Garcés, 2003, Mansilla, 2009) establecen etapas en las que vive el profesional para llegar al burnout:

Estas tres dimensiones descritas para el fenómeno del burnout, transcurren a lo largo de etapas definidas y observables, tales como:

- **El entusiasmo:** Periodo inicial matizado por las expectativas, esperanza y una alta energía donde el trabajo lo es “todo” con una identificación excesiva e ineficaz de energía.

- **El estancamiento:** Donde se jerarquiza las satisfacciones de las propias necesidades, fuera ya del entorno laboral. El trabajo pasa a otro plano menos importante.
- **La apatía:** La etapa de la apatía está caracterizada por la frustración del individuo, es la fase central del síndrome de burnout donde el individuo hace un alto a sus actividades, demostrando apatía y falta de interés. Aquí surgen los problemas emocionales, conductuales y físicos. Estos comportamientos empiezan a volverse constantes, desencadenándose la última etapa de burnout.
- **Distanciamiento:** Al contrario de la primera etapa, aquí el individuo se encuentra crónicamente frustrado en su trabajo, limita su quehacer, no le dedica el tiempo necesario, hace lo mínimo, se manifiesta un sentimiento de vacío total que se refleja en el distanciamiento emocional y en la desvalorización de su profesión. El profesional no acepta los cambios, se muestra reacio a las innovaciones, realiza el trabajo porque lo necesita para poder obtener su salario y no arriesgar su estabilidad laboral ya que cree que a pesar que no es el trabajo adecuado recibe compensaciones a la falta de satisfacción laboral.

#### **2.2.1.7.- Modelo teórico de Maslach y Jackson**

En los años 80, el modelo establecido por Maslach y Jackson (1981) establece tres dimensiones para la definición de estrés laboral: “quemarse por el trabajo o burnout”. Estos investigadores acuñaron el término y desarrollaron el modelo teórico y empírico mediante el Maslach Burnout Inventory (MBI) que actualmente establece una referencia básica en la investigación sobre el síndrome de burnout en

el profesor. Como se ha mencionado, existen tres “síntomas” o rasgos característicos de este trastorno que constituyen las tres sub escalas del MBI (Maslach y Jackson, 1981).

### **El agotamiento emocional**

Es la situación en que los trabajadores perciben que no pueden dar más a nivel afectivo, se refiere a un agotamiento de energía y de recursos personales emocionales, debido al contacto diario con personas a las que tiene que atender como parte de su trabajo. (Gil-Monte y Peiró, 1999)

### **Despersonalización**

Se entiende como el modo de desarrollar y responder actitudes y sentimientos negativos hacia las personas a las que va dirigido el trabajo, siendo tratadas las mismas de forma deshumanizada debido a la insensibilidad afectiva; es decir, que al no poder dejar de relacionarse con estas personas, genera un mecanismo de defensa emocional inconsciente que lo muestra con frialdad en el trato, distante en sus afectos, se vincula superficialmente con las personas, mostrándose menos agradable, hasta cínico, poniéndose de manifiesto el intento por mantener una distancia entre el profesional y los usuarios del servicio, donde los primeros ignoran las cualidades personales únicas de cada uno de sus beneficiarios, puesto que sus demandas son más manejables cuando son considerados de manera impersonal (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Este factor hace énfasis en la necesidad de la empatía en las profesiones de ayuda y servicio a personas (Bakker, 2002).

## **Realización personal**

En el trabajo se refiere la tendencia de los profesionales a auto evaluarse negativamente, sintiéndose descontentos consigo mismos e insatisfechos con sus resultados laborales. Todo esto afecta su capacidad para llevar a cabo su trabajo y relacionarse con las personas que atienden; en esta etapa hay pérdida de ideales y un creciente alejamiento de las actividades familiares, sociales y recreativas, creando una especie de auto reclusión; por último, con el paso del tiempo, la persona comienza a cuestionarse en términos personales su vocación, su quehacer, el propósito de su trabajo y cómo éste le aporta, generando sentimientos de “no lograr nada”, de estar estancado, poniendo en duda su realización personal, obteniendo además, sentimientos negativos de competencia y éxito en el trabajo, los que se manifiestan en estados de ánimo negativos; insatisfacción laboral; dificultades en las relaciones familiares, laborales y de amistad (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

### **2.2.1.8- Burnout en docentes**

Según Otero, explica que en los últimos tiempos el malestar laboral de los docentes ha sido un tema que ha suscitado la preocupación de la nuestra sociedad; al respecto el autor refiere que los docentes pueden sufrir de estrés laboral debido a ciertos factores que pueden desencadenar su inicio, como los factores exógenos a la propia institución (la familia y la sociedad son los elementos con mayor protagonismo) y los factores endógenos, en la opinión de muchos profesores la evolución de la sociedad ha impuesto cambios profundos en su profesión, llevándolos en muchas ocasiones a una crisis de identidad,(desorientación del docente a las modificaciones legislativas, el sentimiento de los profesores al verse desautorizados por los padres sobre su educación, la prolongación de horas de

enseñanza obligatoria, cambios en los contenidos curriculares, la apatía de los alumnos y otros más elementos que indirectamente o directamente influyen en el malestar del docente (Otero- López, 2015). El profesor con varias titulaciones universitarias, y no menos con posibilidades de desarrollar cualquier otra actividad profesional, sigue desempeñando su vocación temprana: “enseñar”, un profesor define que existen varias causas del estrés que puedan sufrir aquí algunas según su propia experiencia laboral: la debilitación de la familia como institución educadora y el inadecuado y anquilosado procedimiento selectivo del profesorado junto a la inexistencia de una verdadera carrera docente; en el primer caso se denota que hay una debilitación de la familia como institución educadora, hay una tendencia a confundir actitudes liberales con permisividad, lo cual el niño, en pleno proceso de socialización, no perciba normas como referencias a cumplir y ni tan siquiera entienda la idea de autoridad y la segunda causa relacionado con la burocracia administrativa, la despreocupación y la permisividad por parte de la administración respecto al rendimiento individual del profesor, los profesores sienten una gran frustración ver tanta deficiencia y en ocasiones negligencia, sin que las autoridades educativas tomen medidas para corregir situaciones perjudiciales para la buena marcha del proceso educativo (Otero- López, 2015).

#### **2.2.2.1. Historia y definición de la inteligencia emocional**

A lo largo de la historia se ha dado mucha importancia al hecho de que una persona con un CI (coeficiente intelectual) alto tenía el éxito profesional y personal asegurado, que al tener un buen desarrollo de la parte cognitiva, era capaz de resolver dificultades que se presentasen a lo largo de su vida. Sin embargo, dicha concepción deja a un lado aspectos relacionados con el desarrollo de las emociones.

Para Charles Darwin, quien fue el primero en utilizar el concepto de inteligencia emocional, señala en sus trabajos la importancia de la expresión emocional para la supervivencia y la adaptación (Charles Darwin 1873).

A su vez, el psicólogo Edward Thorndike, precursor de la inteligencia social, quien la define como “la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas y, actuar sabiamente en las relaciones humanas. Es decir, la Inteligencia Social es la parte de nuestra inteligencia que se utiliza para relacionarnos con efectividad con la gente que nos rodea (Edward Thorndike 1920- citado en Valda Juan Carlos, 2011).

En la década de los 80, el Dr. Howard Gardner incluye la "inteligencia personal" en su obra fundamental “La teoría de las inteligencias múltiples”. Según este autor, la inteligencia personal estaba compuesta por la inteligencia intrapersonal, referida al conocimiento de los aspectos internos de una persona, y por la inteligencia interpersonal, basada en la capacidad básica para notar las distinciones entre otros, en particular, el contraste en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones (Gardner, 1993- citado en Danvila & sastre, 2010).

Y en los años 90, es cuando dos psicólogos norteamericanos, Salovey y Mayer, acuñaron un término fundamental: “inteligencia emocional”. Según estos autores, la inteligencia emocional consistía en la habilidad de manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones (Mayer y Salovey 1990 citado Fernández y Extremera 1990).

Pero no fue hasta la publicación del célebre libro de Daniel Goleman sobre Inteligencia Emocional, quien fue uno de los pioneros en nombrar otro tipo de inteligencia más allá de la educación escolar, donde señala “La inteligencia emocional emerge como un predictor mucho más fuerte de quién será más exitoso, porque cómo nos controlamos a nosotros mismos en nuestras relaciones personales, determina lo bien que nos va cuando conseguimos trabajo” (Daniel Goleman 1996).

Como podemos apreciar, el término inteligencia emocional, se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de buscar motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones. Refiere aptitudes complementarias, pero distintas de la inteligencia académica, sino referidas al CI. De este modo, personas de gran preparación intelectual, pero carentes de inteligencia emocional, terminan trabajando a las órdenes de personas que tienen un CI menor, pero mayor inteligencia emocional.

#### **2.2.2.2. Importancia de la inteligencia emocional**

Actualmente estamos frente a innumerables cambios en los modelos educativos, apoyados por el impacto de la tecnología, sin embargo, no resulta suficiente contar con las mejores maquinarias e instalaciones, si falta la motivación, el compromiso y el espíritu de cooperación.

Una de las aportaciones que más han influido en la ampliación del paradigma de la inteligencia, y que ha llevado al concepto de inteligencia emocional ha sido la teoría de las «inteligencias múltiples» desarrollada por Gardner (1983), quien ha identificado hasta seis tipos de inteligencia que, en terminología de Sattler



(1996), son como bloques de construcción con los que se construyen el pensamiento y la acción, siendo la base de las capacidades humanas para la utilización de símbolos, tales tipos son: inteligencia lingüística (capacidades sintácticas y pragmática que participan en el uso del lenguaje para la comunicación); inteligencia musical (habilidades rítmicas y de tono que intervienen en la composición, canto e interpretación musical); inteligencia lógico-matemática (pensamiento lógico, habilidad numérica); inteligencia espacial (percibir el mundo visual, transponer y modificar las propias percepciones iniciales); inteligencia corporal-kinestésica (baile, atletismo, gimnasia, deportes); inteligencia personal, conocimiento de uno mismo (inteligencia intrapersonal) como el de los otros (interpersonal).

Los cinco primeros tipos corresponden a capacidades específicas, y el último a capacidades que permiten a la persona entender a los demás y comprenderse a sí mismas, es en este último tipo donde se situaría la inteligencia emocional. (Dueñas Buey, María Luisa, 2002)

Por lo tanto, cuando la educación no incluye los sentimientos, no pasa de ser una simple instrucción o una educación memorística, el factor emocional se considera como un elemento muy importante en la prevención y/o desarrollo de algunas enfermedades, se está demostrando que emociones negativas como la ira, el miedo, el estrés, la depresión, etc., tienen un efecto directo sobre la salud (Perea, 2002).

Es por eso que, la Inteligencia Emocional, parte de la convicción de que la escuela debería promover situaciones que posibilitaran el desarrollo de la sensibilidad y el carácter de los agentes que participan en la educación (padres, profesores y los alumnos), para conseguir una adecuada educación emocional hay cierta

conformidad en que los cinco factores, habilidades o competencias, que conforman la inteligencia emocional, conciencia emocional: ser consciente de uno mismo, autocontrol o regulación de las emociones: capacidad para saber manejar ampliamente los propios sentimientos, autocontrol, significa ser aplicado, ser constante, perseverante, tener resistencia ante las frustraciones, empatía, o capacidad de ponerse en el lugar de la otra persona, entender lo que otras personas sienten, sentir con las otras personas, habilidad social: entenderse con los demás, orientarse hacia los otros, no ser un mero observador de los demás sino hacer algo en común con ellos, sentir alegría de estar entre la gente, colaborar, ayudar, pertenecer a un grupo, según Goleman (1995)-deben ser lo más intensamente posible y desde más temprana fomentadas y desarrolladas en la adolescencia (Brockert y Braun, 1997 citado en Dueñas Buey, María, 2002).

Lo cual nos demuestra que las personas más destacadas en su carrera profesional, no son necesariamente los más inteligentes, del mismo modo, los niños que destacan en las clases por su rendimiento académico, no son siempre los que obtiene los mayores éxitos, solo aquellos que supieron conocer sus emociones y cómo gobernarlas de forma apropiada para que colaboraran con su inteligencia, son los que cultivaron las relaciones humanas, la inteligencia emocional funcionaría como un catalizador para el desarrollo del buen trato de estas relaciones o las interpersonales, en tanto posibilita, entre otras cosas, el respeto entendido como aquella consideración por los sentimiento de los demás (Romero, 2006 citado en Vásquez de la Hoz, Francisco, 2009).

En definitiva, la frecuencia en la que un individuo demuestra o hace uso de sus competencias y capacidades inherentes a la inteligencia

emocional determina el modo en el que dicho individuo lidia consigo mismo, con el trabajo, con la vida en general y con los demás (Goyatzis, Goleman & Rhee, 2000), en otras palabras, la inteligencia emocional es algo que llevamos dentro, de carácter intangible y que influye en cómo manejamos nuestro comportamiento, en cómo atravesamos las complejidades sociales y en cómo tomamos decisiones personales que nos permiten alcanzar resultados positivos (Bradberry, 2009 citado en Goena Rodríguez, 2015).

### **2.2.2.3. Aplicación de la inteligencia emocional en el trabajo**

Goleman, proporciona ejemplos de cómo las personas optimistas o empáticas logran mejores resultados en ventas, y de qué manera personas con habilidades sociales alcanzan éxito profesional por encima de lo que la medición de su inteligencia cognitiva hubiera sugerido (Goleman, 1995).

Nuestra sociedad ha valorado de forma pertinaz durante los últimos siglos un ideal muy concreto del ser humano: la persona inteligente. En el siglo XXI dicha visión ha entrado en crisis por razones como: la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional, la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana, son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002).

Cada vez es más evidente que el éxito general y el bienestar en la adultez puede ser una consecuencia del aprendizaje temprano en la utilización de estas habilidades sociales y emocionales para afrontar de manera beneficiosa los cambios vitales, ya que reducen

el riesgo de padecer problemas de salud mental y mejora el bienestar psicológico (Bisquerra, 2008; Fernández-Berrocal & Ruiz, 2008b citado en Jiménez Morales, María Isabel; López-Zafra, Esther; 2009).

El conocimiento emocional del docente es un aspecto fundamental para el aprendizaje y el desarrollo de estas competencias en los alumnos. Los docentes emocionalmente más inteligentes, es decir, aquellos con una mayor capacidad para percibir, comprender y regular las emociones propias y la de los demás, tendrán los recursos necesarios para afrontar mejor los eventos estresantes de tipo laboral y manejar más adecuadamente las respuestas emocionales negativas que frecuentemente surgen en las interacciones que mantienen con los compañeros de trabajo, los padres y los propios alumnos (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004).

En efecto, cada vez es más necesario ampliar las competencias emocionales de los docentes, no solo para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, sino también con el fin de promover su bienestar y rendimiento laboral (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008).

En síntesis, la inteligencia emocional tiene como aspecto fundamental la capacidad de motivarse uno mismo influyendo directamente a nivel laboral, en cuanto a la facilitación de expectativas positivas en base a la interacción social; es decir, trabajadores bien motivados con un buen bienestar psicológico tanto emocional y en su rendimiento laboral, serán capaces de alcanzar un desenvolvimiento apropiado en sus funciones que

cada día enfrenta en su centro de trabajo, las cuales las realizará con entusiasmo y profesionalismo.

#### **2.2.2.4 Modelos de inteligencia emocional**

Actualmente, sobre la IE se pueden encontrar diversas posturas teóricas, a partir de las cuales se han generado distintas definiciones e instrumentos de medición. En términos generales, los modelos desarrollados de IE se han basado en tres perspectivas: las habilidades o competencias, los comportamientos y la inteligencia.

A continuación se describirán los tres principales modelos de la IE: Bar-On (1988, 2000), Salovey y Mayer (1997), y Goleman (1998).

#### **Modelo de la inteligencia emocional y social**

La primera de las teorías principales fue la de Bar-On (1997). La misma que ha ofrecido otra definición de IE tomando como base a Salovey y Mayer (1990). La concepción Bar-On describe la IE como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Dicha habilidad se basa en la capacidad del individuo de ser consciente, comprender, controlar y expresar sus emociones de manera efectiva.

El modelo de Bar-On, se fundamenta en las competencias, las cuales intentan explicar cómo un individuo se relaciona con las personas que le rodean y con su medio ambiente; por tanto, la IE y la inteligencia social son consideradas un conjunto de factores de interrelaciones emocionales, personales y sociales que influyen en la habilidad general para adaptarse de manera activa a las presiones y demandas del ambiente.

El modelo de Bar-On (1997) está compuesto por cinco elementos:

- El CE de Componente Intrapersonal evalúa el yo interior, las personas con altos puntajes, se caracterizan por que Comprenden sus emociones, son capaces de expresar y comunicar sus sentimientos y necesidades. Comprende los siguientes subcomponentes: comprensión emocional de sí mismo (CM), que es la habilidad para percatarse y comprender nuestros sentimientos y emociones; diferenciarlos y conocer el porqué de los mismos; asertividad (AS), que es la habilidad para expresar sentimientos, creencias y pensamientos sin dañar los sentimientos de los demás y defender nuestros derechos de una manera no destructiva, auto concepto, (AC), que es la habilidad para comprender, aceptar y respetarse a sí mismo, reconociendo nuestros aspectos positivos y negativos, como también nuestras limitaciones y posibilidades; autorrealización (AR), que es la habilidad para realizar lo que realmente podemos, queremos y disfrutamos de hacerlo; e independencia (IN): es la habilidad para auto dirigirse, sentir seguridad de sí mismo con respecto a nuestros pensamientos, acciones y ser independientes emocionalmente para tomar nuestras decisiones.

El CE del componente interpersonal abarca habilidades y el desempeño interpersonal, es decir que las personas mantienen relaciones interpersonales satisfactorias, saben escuchar y son capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás. Comprende los siguientes subcomponentes: empatía (EM), que es la habilidad de percatarse, comprender, y apreciar los sentimientos de los demás; las relaciones interpersonales (RI), que es la habilidad para establecer y mantener relaciones mutuas

satisfactorias que son caracterizadas por una cercanía emocional e intimidad; y la responsabilidad social (RS), que es la habilidad para demostrarse a sí mismo como una persona que coopera, contribuye y que es un miembro constructivo del grupo social.

- El CE del Componente de Adaptabilidad permite apreciar cuán exitosa es la persona para adecuarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas. Comprende los siguientes subcomponentes: solución de problemas (SP), que es la habilidad para identificar y definir los problemas como también para generar e implementar soluciones efectivas; la prueba de la realidad (PR), que es la habilidad para evaluar la correspondencia entre lo que experimentamos (lo subjetivo) y lo que en realidad existe (lo objetivo); y la flexibilidad (FL), que es la habilidad para realizar un ajuste adecuado de nuestras emociones, pensamientos y conductas a situaciones y condiciones cambiantes.

- El CE del Componente del Manejo del Estrés, que es la característica de las persona que generalmente son calmadas y trabajan bien bajo presión, rara vez impulsivas y pueden responder usualmente ante eventos estresantes sin un estallido emocional. Comprende los siguientes subcomponentes: tolerancia al estrés (TE), que la habilidad para soportar eventos adversos, situaciones estresantes, y fuertes emociones sin “desmoronarse”, enfrentando activa y positivamente el estrés: y el control de los impulsos (CI), que es la habilidad para resistir o postergar un impulso o tentaciones para actuar y controlar nuestras emociones.

- El CE del Componente del Estado de Animo General mide la capacidad de la persona para disfrutar de la vida, la perspectiva

que tenga de su futuro, y el sentirse contenta en general. Comprende los siguientes subcomponentes: felicidad (FE): que es la habilidad para sentirse satisfecho con nuestra vida, para disfrutar de sí mismo y de otros, divertirse y expresar sentimientos positivos; y optimismo (OP), que es la habilidad para ver el aspecto más brillante de la vida y mantener una actitud positiva a pesar de la adversidad y los sentimientos negativos.

### **Modelo de las cuatro-fases**

Salovey y Mayer (1997), proponen este modelo, el cual está compuesto de cuatro etapas de capacidades emocionales, cada una de las cuales se construye sobre la base de las habilidades logradas en la fase anterior, percepción e identificación emocional: estas habilidades se construyen en la edad infantil, a medida que vamos madurando nuestro abanico de emociones, se va ampliando, y comienzan a ser asimiladas en nuestro pensamiento, para compararla con otras sensaciones; el pensamiento: en el nivel consciente, el sistema límbico sirve como un mecanismo de alerta frente a los estímulos, si el aviso emotivo permanece en el nivel inconsciente, significa que el pensamiento no está siendo capaz de usar las emociones para resolver problemas. Sin embargo, una vez que la emoción está conscientemente evaluada, puede guiar la acción y la toma de decisiones; razonamiento sobre emociones: en esta etapa, las reglas y la experiencia gobiernan a las emociones, las influencias culturales y ambientales desempeñan un papel significativo en este nivel; regulación de las emociones: en esta etapa, se manejan y regulan las emociones con el fin de producir un crecimiento personal y en los demás. (Mestre y Fernández, 2007 citado en Coca Guadalupe, Karina, 2010).



## **Modelo de las competencias emocionales**

Goleman por su parte, definió la IE como la capacidad para reconocer y manejar nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El modelo comprende una serie de competencias que facilitan a las personas el manejo de las emociones hacia uno mismo y hacia los demás; este modelo formula la IE en términos de una teoría del desarrollo y propone una teoría de desempeño aplicable de manera directa al ámbito laboral y organizacional, centrado en el pronóstico de la excelencia laboral; por ello, esta perspectiva está considerada una teoría mixta, basada en la cognición, personalidad, motivación, emoción, inteligencia y neurociencia; es decir, incluye procesos psicológicos cognitivos y no cognitivos. Goleman en su libro *Inteligencia Emocional* habla de las siguientes habilidades: Conciencia de sí mismo y de las propias emociones y su expresión, Autorregulación, Control de impulsos, Control de la ansiedad, Diferir las gratificaciones, Regulación de estados de ánimo, Motivación, Optimismo ante las frustraciones, Empatía, Confianza en los demás, Artes sociales. El modelo de Goleman (2001) concibe las competencias como rasgos de personalidad. Sin embargo, también pueden ser consideradas componentes de la IE las habilidades para relacionarse positivamente con los demás. Esto es, aquellas encontradas en el grupo de conciencia social y manejo de relaciones (Goleman 1998-2000 citado en Coca Guadalupe, Karina, 2010).

En conclusión, cada uno de estos modelos de inteligencia emocional indican en dónde radica su importancia, en el caso del primero, se interesa en las emociones tanto propias como la de los demás, el segundo en la capacidad para reconocer y manejar

nuestros propios sentimientos, motivarnos y monitorear nuestras relaciones. El último modelo lo sintetiza como un conjunto de conocimientos y habilidades en lo emocional y social que influyen en nuestra capacidad general para afrontar efectivamente las demandas de nuestro medio. Los modelos de habilidades se centran en las emociones y sus interacciones con el pensamiento, mientras que los mixtos alternan las habilidades mentales con una variedad de otras características.

#### **2.2.2.5.- Burnout e inteligencia emocional**

Para poder sostener si hay una relación entre el burnout e inteligencia emocional, empezaremos por tener un claro concepto de estas dos variables, burnout que es una respuesta inadecuada a un estrés crónico y que se caracteriza por tres dimensiones: cansancio o agotamiento emocional, despersonalización o deshumanización y falta o disminución de realización personal en el trabajo (Maslach y Jackson 1981) y cuando hablamos de inteligencia emocional, como la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones (Goleman 1995), se argumenta que la inteligencia emocional del individuo tiene un importante papel en la percepción del estrés laboral y en sus consecuencias, así como una satisfacción más alta en el trabajo (Gardner y Stough, 2003 citado en Pérez-Escoda, Núria, 2012).

Los estudios han propuesto que las emociones guardan relación con el estrés laboral, de acuerdo con su estado emocional, inducido por situaciones potencialmente estresantes, las personas afrontan mejor o peor dichas situaciones (Spector y Goh, 2001), es decir, la manera como los individuos perciben las situaciones y los acontecimientos estresantes influyen sobre sus emociones, de esta

manera, se argumenta que la inteligencia emocional desempeña una función importante en el manejo del estrés (Slaski y Cartwright, 2002). En algunos estudios que han explorado las relaciones entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout, se encontró relaciones negativas entre ambas variables (Gardner y Stough, 2003; Slaski y Cartwright, 2002 citado en Gabel-Shemueli, Rachel, Peralta Rondan, Verónica, Paiva Lozano, Rosa Amelia, Aguirre Huarcaya, Gisella, 2012).

En el presente trabajo tenemos como actor principal al docente, 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 aseveran (Sugai & Horner, 2001), (Troman, 2000), (Woods & Carlyle, 2002). Por lo que Ponce, señala 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. (Ponce, 2005). Para el caso específico, 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; citado en Albuerne Ruiz, A, 2014).

En este sentido, en una determinada situación de estrés laboral, el profesional con una alta inteligencia emocional parece buscar un apoyo a través de su entorno, es decir, de las relaciones, interacción e interrelaciones con los que los rodean (superiores, colegas), en consecuencia, estos individuos poseen mayor dominio en el manejo emocional, hacen frente a las demandas propias de sus roles ocupacionales y reducen la tensión psicológica; asimismo, cuentan con mayores habilidades para generar y mantener relaciones interpersonales de calidad y poseen mayor soporte social y capacidad sistemática para afrontar problemas de manera racional y objetiva como parte de sus recursos personales para manejar el estrés laboral.

### 2.3 Hipótesis

Existe relación inversa y significativa entre inteligencia emocional y burnout en docentes.

## CAPITULO 3: METODOLOGIA

### 3.1.- Operacionalización de variables

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES
Burnout	Desde la perspectiva psicosocial	1. Agotamiento Emocional (EE)	1.- Debido a mi trabajo me siento

	<p>viene a ser la respuesta emocional ante factores laborales que actúan como antecedentes y condicionantes , está relacionado con el rol laboral de profesionales cuyo objeto de ayuda son personas.</p> <p>Maslach y Jackson (1986)</p>		<p>emocionalmente agotado.</p> <p>2.- cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado.</p> <p>3.-Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.</p> <p>6.- Siento que trabajar todo el día con los estudiantes me cansa.</p> <p>8.- Siento que mi trabajo me está desgastando.</p> <p>13.- Me siento frustrado por mi trabajo.</p> <p>14.- Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.</p> <p>16.- Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.</p>
--	---	--	--

			20.-En el trabajo me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.
		2.Despersonalización (D)	<p>5.- Siento que estoy tratando algunos estudiantes como si fueran objetos impersonales.</p> <p>10.- Siento que me he hecho más riguroso con mis estudiantes.</p> <p>11.- Me preocupa que este trabajo me esté volviendo inflexible emocionalmente.</p> <p>15.- Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis estudiantes</p> <p>22.- Me parece que los estudiantes me culpan de alguno de sus problemas.</p>

		<p>3.Realizacion Personal (PA)</p>	<p>4.- Siento que puedo entender fácilmente a los estudiantes.</p> <p>7.- Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis estudiantes.</p> <p>9.- Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas.</p> <p>12.- Me siento con mucha energía en mi trabajo.</p> <p>17.-siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis estudiantes.</p> <p>18.-Me encuentro animado después de haber trabajado junto con mis estudiantes.</p> <p>19.- Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.</p>
--	--	--	---

			21.- siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.

VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	DIMENSIONES	INDICADORES
INTELIGENCIA EMOCIONAL	El término inteligencia emocional se refiere a la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos, los sentimientos de los demás, motivarnos y manejar adecuadamente las relaciones que sostenemos con los demás y con nosotros mismos.	Componente Intrapersonal (CIA)	7.-Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos. 9.-Entro fácilmente en contacto con mis emociones. 23.-Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos. 35.-Me es difícil entender como me siento. 52.-Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos. 63.-Soy



			<p>consciente de cómo me siento.</p> <p>88.-Soy consciente de lo que me está pasando, aun cuando estoy alterado (a).</p> <p>116.-Me es difícil describir lo que siento.</p> <p>22.-No soy capaz de expresar mis sentimientos.</p> <p>37.-Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir.</p> <p>67.-Cuando no estoy de acuerdo con alguien siento que se lo puedo decir.</p> <p>82.-Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo.</p> <p>96.-Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso.</p>
--	--	--	---

			<p>111.-Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza.</p> <p>126.-Me es difícil hacer respetar mis derechos.</p> <p>11.-Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de las situaciones.</p> <p>24.-No tengo confianza en mismo (a)</p> <p>40.-Me tengo mucho respeto</p> <p>56.-No me siento bien conmigo mismo</p> <p>70.-Me resulta difícil aceptarme tal como soy</p> <p>85.-Me siento feliz conmigo mismo (a)</p> <p>100.-Estoy contento (a) con mi cuerpo</p>
--	--	--	---

			<p>114.-Estoy contento (a) con la forma en que me veo</p> <p>129.-Mis cualidades superan a mis defectos y éstos me permiten estar contento (a) conmigo mismo (a)</p> <p>6.-Trato de valorar y darle sentido a mi vida</p> <p>21.-No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para qué cosas soy bueno (a).</p> <p>36.-He logrado muy poco en los últimos años</p> <p>51.-No disfruto lo que hago.</p> <p>66.-No me entusiasman</p>
--	--	--	---

			<p>mucho mis intereses.</p> <p>81.-Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan.</p> <p>95.-Disfruto de las cosas que me interesan.</p> <p>110.-Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.</p> <p>125.-No tengo idea de lo que quiero hacer en mi vida.</p> <p>3.-Prefiero un tipo de trabajo en el cual me indiquen casi todo lo que debo de hacer.</p> <p>19.-Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.</p> <p>32.-Prefiero que los otros tomen</p>
--	--	--	--

			<p>las decisiones por mi</p> <p>48.-Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a).</p> <p>91.-No estoy muy contento (a) con mi vida.</p> <p>107.-Tengo tendencia a apegarme demasiado a la gente.</p> <p>121.-Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan.</p>
		Componente Interpersonal (CIE)	<p>110.-Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.</p> <p>125.-No tengo idea de lo que quiero hacer en</p>

			<p>mi vida.</p> <p>3.-Prefiero un tipo de trabajo en el cual me indiquen casi todo lo que debo de hacer.</p> <p>19.-Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.</p> <p>32.-Prefiero que los otros tomen las decisiones por mi</p> <p>48.-Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a).</p> <p>91.-No estoy muy contento (a) con mi vida.</p> <p>107.-Tengo tendencia a apegarme demasiado a la</p>
--	--	--	---

			<p>gente.</p> <p>121.-Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan.</p> <p>110.-Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.</p> <p>125.-No tengo idea de lo que quiero hacer en mi vida.</p> <p>3.-Prefiero un tipo de trabajo en el cual me indiquen casi todo lo que debo de hacer.</p> <p>19.-Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.</p> <p>32.-Prefiero que los otros tomen las decisiones por mi</p>
--	--	--	---

			<p>48.-Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a).</p> <p>91.-No estoy muy contento (a) con mi vida.</p> <p>107.-Tengo tendencia a apegarme demasiado a la gente.</p> <p>121.-Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan.</p> <p>110.-Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.</p> <p>125.-No tengo idea de lo que quiero hacer en mi vida.</p> <p>3.-Prefiero un tipo de trabajo en el</p>
--	--	--	--



			cual me indiquen casi todo lo que debo de hacer.
		Componente de Adaptabilidad (CAD)	<p>1.-Para superar las dificultades que se me presentan, actúo paso a paso.</p> <p>15.-Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible.</p> <p>29.-Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo.</p> <p>45.-Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar.</p> <p>60.-Frente a una situación</p>

			<p>problemática, analizo todas las opciones y luego opto por la que considero mejor.</p> <p>89.-Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes.</p> <p>75.-Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema.</p> <p>118.-Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema.</p> <p>8.-Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto (a).</p> <p>35.-Me es difícil</p>
--	--	--	--

			<p>entender como me siento.</p> <p>38.-He tenido experiencias extrañas que son inexplicables</p> <p>53.-La gente no comprende mi manera de pensar.</p> <p>68.-Tengo una tendencia a perder contacto con la realidad y a fantasear.</p> <p>83.-Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías.</p> <p>88.-Soy consciente de mis emociones, aun cuando estoy alterado (a).</p> <p>97.-Tengo tendencia a exagerar.</p> <p>112.-Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente</p>
--	--	--	--

			<p>ponerme a tono con la realidad.</p> <p>127.-Me es difícil ser realista.</p> <p>14.-Me resulta difícil comenzar cosas nuevas.</p> <p>28.-En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios.</p> <p>43.-Me resulta difícil cambiar de opinión.</p> <p>59.-Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.</p> <p>74.-Puedo cambiar mis viejas costumbres.</p> <p>87.-En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana.</p> <p>103.-Me resulta difícil cambiar mis</p>
--	--	--	--

			<p>costumbres.</p> <p>131.-Si me viera obligado (a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.</p>
		<p>Componente del Manejo del Estrés (CME)</p>	<p>4.-Sé cómo manejar los problemas más desagradables.</p> <p>20.-Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.</p> <p>33.-Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso (a).</p> <p>49.-No resisto al estrés</p> <p>64.-Siento que me</p>

			<p>resulta difícil controlar mi ansiedad.</p> <p>78.-Se cómo mantener la calma en situaciones difíciles.</p> <p>93.-Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida.</p> <p>108.-Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.</p> <p>122.-Me pongo ansioso.</p> <p>13.-Tengo problemas para controlarme cuando me enojo.</p> <p>27.-Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.</p> <p>42.-Soy impulsivo (a) y esto me trae</p>
--	--	--	--

			<p>problemas.</p> <p>58.-La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto.</p> <p>73.-Soy impaciente.</p> <p>86.-Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar.</p> <p>102.-Soy impulsivo (a).</p> <p>110.-Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan.</p> <p>117.-Tengo mal carácter.</p> <p>130.-Tengo una tendencia a explotar de rabia fácilmente.</p>
		Componente del Estado de Ánimo en	2.-Me resulta difícil disfrutar de la vida.

		General (CAG	<p>17.-Me es difícil sonreír.</p> <p>31.-Soy una persona bastante alegre y optimista.</p> <p>47.-Estoy contento (a) con mi vida.</p> <p>62.-Soy una persona divertida.</p> <p>77.- Yo me deprimó.</p> <p>91.-No estoy muy contento (a) con mi vida.</p> <p>105.-Disfruto las vacaciones y los fines de semana.</p> <p>120.-Me gusta divertirme.</p>
--	--	--------------	---



			<p>11.-Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de las situaciones.</p> <p>20.-Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles.</p> <p>26.-Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo.</p> <p>54.-En general espero que suceda lo mejor.</p> <p>80.-En general, me siento motivado (a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles.</p> <p>106.-En general, tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surjan</p>
--	--	--	--

			<p>inconvenientes.</p> <p>132.-En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.</p> <p>108.-Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.</p>
--	--	--	---

### 3.2.- Tipo de investigación

#### No Experimental

La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, las variables independientes ya han ocurrido y no pueden ser manipuladas, el investigador no tiene control directo sobre dichas variables, no puede influir sobre ellas porque ya sucedieron, al igual que sus efectos. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. Como señala Kerlinger (1979, pág. 116). "La investigación no experimental o ex-post-facto es cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones". De hecho, no hay condiciones o estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural, en su realidad (Hernández, Fernández Y Baptista, 2014).

**Investigación No Experimental:** Transversal o transeccional

**El diseño debe acompañarse del esquema que lo representa**

Diseño Transversal:

Estudio	T1
Profesores	97

Dónde:

M: Muestra

O: Observación

### 3.3.- Unidad de estudio

Cada docente de las Instituciones Educativas de Cajamarca.

### 3.4.- Población

La población estuvo constituida por 150 docentes los cuales oscilan en un rango de edad entre los 27 a 75 años, de las Instituciones Educativas que están ubicadas dentro del perímetro urbano de la ciudad de Cajamarca.

### 3.5.- Muestra

La muestra fue calculada tomando como referencia la población señalada, siendo seleccionado 97 docentes de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca.

Los cuales presentan las siguientes características:

SEXO	CANTIDAD
Femenino	63
Masculino	34
Total general	97

**Tabla 2: Muestra Por Edad**

EDAD	CANTIDAD	%
27 - 40	28	29%
41- 60	64	66%
61 - 75	5	5%
Total general	97	100%

**Tabla 3 : Muestra I.E**

I.E PÚBLICAS	CANTIDAD
Colegio 1	12
colegio 2	21
Colegio 3	27
Colegio 4	13
Colegio 5	24
Total	97

Se presenta la fórmula:

$$n = \frac{NK^2 p \cdot q}{e^2 (N - 1) + k^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde

n= tamaño de la muestra

N= población

K<sup>2</sup>= 2.56 constante que no debes ser menos de 95%

e= 0.1 error máximo admisible

p. = 0.50 probabilidad a favor

q= 0.50 probabilidad en contra

### 3.6.-Técnicas, instrumentos y procedimientos de recolección de datos

#### 3.6.1 Recolección de datos

La técnica que se empleó en la investigación fue el cuestionario de Inventario Maslach para Burnout - MBI el cual consta de 22 ítems, La

prueba consta de tres dimensiones, su finalidad representa la evaluación de tres factores que son denominados como agotamiento emocional, despersonalización y realización personal, expresados en forma de afirmaciones, que se valoran con una escala tipo Likert.

Las categorías en que se clasificaron cada ítem, fueron acorde a las tres dimensiones establecidas por Maslach y Jackson:

Agotamiento Emocional se sumará las preguntas:

1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20

Despersonalización se sumará las preguntas:

5, 10, 11, 15, 22

Realización personal, de igual manera se sumará las preguntas:

4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21

También se aplicó el cuestionario de inteligencia emocional (EQ-I BarOn Emotional Quotient Inventory), el cual consta de 133 ítems, este inventario genera un cociente emocional general y 5 cocientes emocionales compuestos basados en las puntuaciones de 15 subcomponentes. Los resultados se obtienen de acuerdo a la sumatoria de las puntuaciones asignadas para cada ítem según haya marcado el evaluado, de acuerdo a las normas de calificación para cada uno de los componentes. Los ítems que correspondan a cada Sub Escala son:

- Componente Intrapersonal (CIA):

1. Conocimiento Emocional de sí mismo: 7,9 ,23 ,35 ,52 ,63 ,88 ,116

2. Asertividad: 22 ,37 ,67 ,82 ,96 ,111 ,12.

3. Auto concepto: 11 ,24 ,40 ,56 ,70 ,85 ,100 ,114 ,129

4. Autorrealización: 6, 21, 36, 51, 66, 81, 95, 110, 125

5 Independencia: 3 ,19 ,32 ,48 ,92 ,107 ,121

- Componente Interpersonal (CIE)

6. Empatía: 18, 44 ,55 ,61 ,72 ,98 ,119 ,124

7. Relaciones Interpersonales:

10 ,23 ,31 ,39 ,55 ,62 ,69 ,84 ,99 ,113 ,128

8. Responsabilidad Social: 16 ,30 ,46 ,61 ,72 ,76 ,90 ,98 ,104 ,119

- Componente de Adaptabilidad (CAD)

9. Solución de problemas: 1 ,15 ,29 ,45 ,60 ,75 ,89 ,118

10. Prueba de la realidad: 8 ,35 ,38 ,53 ,68 ,83 ,88 ,97 ,112 ,127

11. Flexibilidad: 14, 28, 43,59 ,74 ,87 ,103 ,131

- Componente del Manejo del Estrés (CME):

12. Tolerancia al estrés: 4, 20, 33, 49, 64, 78, 93, 108, 122

13. Control de los impulsos: 13, 27, 42, 58, 73, 86, 102, 110, 117 ,130

- Componente del Estado de Ánimo en General (CAG)

14. Felicidad: 2 ,17 ,31 ,47 ,62 ,77 ,91 ,105 ,120

15. Optimismo: 11,20, 26 ,54 ,80 ,106 ,108 ,132

### **3.6.2 Procedimiento de Instrumentos**

Se inició con un focus-group a veinte docentes, aplicando diez para burnout (MBI) y, los otros diez para inteligencia emocional (Bar-On Ice), el objetivo era buscar si los participantes comprendían las preguntas que presentaba cada prueba, de acuerdo a la realidad sociolingüística de Cajamarca.

Se continuó con la validación de reactivos por juiciosos expertos, se entregó a tres jurados de la carrera de psicología, los cuales tuvieron los siguientes resultados: Para burnout no se encontraron observaciones y para inteligencia emocional se observaron los reactivos números 77,88 y 126 los cuales fueron modificados a términos de la realidad sociolingüística de los docentes de Cajamarca.

Luego se elaboraron los instrumentos respectivos, levantando las observaciones que sugirieron los jurados, estos fueron aplicados a una población de 40 docentes de diversas instituciones educativas para obtener la confiabilidad de los instrumentos (Ver anexos 1-2).

### **3.7.- Métodos, instrumentos y procedimientos de análisis de datos**

Para obtener la normalidad de la muestra se utilizó la prueba Kolmogorov Smirnov (K-S), teniendo como resultado una estadística no paramétrica la cual nos indica utilizar el coeficiente de correlación spearman.

El instrumento fue validado con un confiabilidad del programa SPSS; versión 23 arrojando los resultados del Alfa de Cronbach's; para Burnout, de 0.890 (Ver Anexo 3) y para el de Inteligencia Emocional de 0,965 (Ver Anexo 4) con ello se concluye que los instrumentos son confiables.

Finalmente se elaboraron los consentimientos informados para participantes de investigación (ver anexo 5) y, el consentimiento informado de aceptación de participación en investigación (ver anexo 6).

## **CAPITULO 4 RESULTADOS**

Para poder realizar el estudio de los objetivos en primer lugar se realizó una prueba de normalidad como se observa en la Tabla 1, en la que se obtuvo  $p < 0.05$  en cuatro dimensiones de las pruebas y un  $p > 0.05$  en otras seis dimensiones. Dado que no todas las dimensiones de las variables, a excepción del burnout y la inteligencia emocional cumplen con una distribución normal, se hará uso de estadísticos no paramétricos.

**Tabla 4: Prueba de normalidad**

	Estadístico	gl	Sig.
BURNOUT	,080	97	,137
INTELIGENCIA EMOCIONAL	,079	97	,152
AGOTAMIENTO	,116	97	,003
DESPERSONAL	,151	97	,000
REALIZACIÓN	,160	97	,000
TCEINTRA	,084	97	,087
TCEINTER	,087	97	,069
TCEADAPTA	,136	97	,000
TCEMANTEN	,087	97	,068
TCEANIMO	,087	97	,067



En relación al objetivo general de determinar la correlación entre la inteligencia emocional y el burnout en docentes de Cajamarca, se obtuvo un p valor de .903 ( $p > 0.05$ ) lo que quiere decir que no existe correlación significativa entre el burnout y la inteligencia emocional (Ver Tabla 5).

**Tabla 5: Burnout e inteligencia emocional**

		Inteligencia Emocional
Burnout	Correlación de Pearson	-.013
	Sig. (bilateral)	.903
	N	97

En relación al primer objetivo específico de identificar la relación entre la realización y el componente interpersonal en docentes de Cajamarca, se obtuvo un p valor de .001 ( $p < 0.01$ ), lo que quiere decir que existe correlación significativa, baja y positiva ( $Rho = .333$ ) entre la realización y el componente interpersonal (Ver Tabla 6).

**Tabla 6: Realización personal y componente interpersonal**

		Componente interpersonal
Realización	Correlación de Spearman	.333**
	Sig. (bilateral)	.001
	N	97

En relación con el primer objetivo específico de identificar la relación entre la realización y la adaptabilidad en docentes de Cajamarca, se obtuvo un p valor de .049 ( $p < 0.05$ ), lo que quiere decir que existe correlación significativa, baja y positiva ( $Rho = .200$ ), entre la realización y la adaptabilidad (Ver Tabla 7).

**Tabla 7: Realización personal y componente adaptabilidad**

	Adaptabilidad	
Realización	Correlación de Spearman	.200*
	Sig. (bilateral)	.049
	N	97

En relación al tercer objetivo específico de identificar la relación entre el agotamiento emocional y el componente adaptabilidad en docentes de Cajamarca, se obtuvo un p valor de .041 ( $p < 0.05$ ), lo que quiere decir que existe correlación significativa, baja y negativa ( $Rho = -.208$ ) entre el agotamiento emocional y el componente adaptabilidad (Ver Tabla 8).

**Tabla 8: Agotamiento emocional y componente adaptabilidad**

	Componente adaptabilidad	
Agotamiento emocional	Correlación de Spearman	-.208*
	Sig. (bilateral)	.041
	N	97

En relación al cuarto objetivo específico de identificar la relación entre la despersonalización y el componente interpersonal en docentes de Cajamarca, se obtuvo un p valor de .026 ( $p < 0.05$ ), lo que quiere decir que existe una correlación significativa, baja y negativa ( $Rho = -.227$ ) entre la despersonalización y el componente interpersonal (Ver tabla 9).

**Tabla 9: Despersonalización y componente interpersonal**

	Componente interpersonal	
Despersonalización	Correlación de Spearman	-.227*
	Sig. (bilateral)	.026
	N	97

En relación al quinto objetivo específico de identificar la relación entre la despersonalización y el componente adaptabilidad en docentes de Cajamarca, se obtuvo un p valor de .018 ( $p < 0.05$ ), lo que quiere decir que existe una correlación significativa, baja y negativa ( $Rho = -.239$ ) entre la despersonalización y el componente adaptabilidad (Ver Tabla 10).

**Tabla 10: Despersonalización y componente adaptabilidad**

	Componente adaptabilidad	
Despersonalización	Correlación de Spearman	-.239*
	Sig. (bilateral)	.018
	N	97

En relación al sexto objetivo específico de identificar la relación entre la despersonalización y el manejo del estrés en docentes de Cajamarca, se obtuvo un p valor de .746 ( $p > 0.05$ ), lo que quiere decir que no existe correlación significativa entre la despersonalización y el manejo de estrés (Ver Tabla 11).

**Tabla 11: Despersonalización y manejo del estrés**

		Manejo del estrés
Despersonalización	Correlación de	-.033
	Spearman	
	Sig. (bilateral)	.746
	N	97

En relación al séptimo objetivo específico de identificar la relación entre la realización y el componente intrapersonal en docentes de Cajamarca, se obtuvo un p valor de .914 ( $p > 0.05$ ), lo que quiere decir que no existe correlación significativa entre la realización y el componente intrapersonal (Ver Tabla 12)

**Tabla 12: Realización y componente intrapersonal**

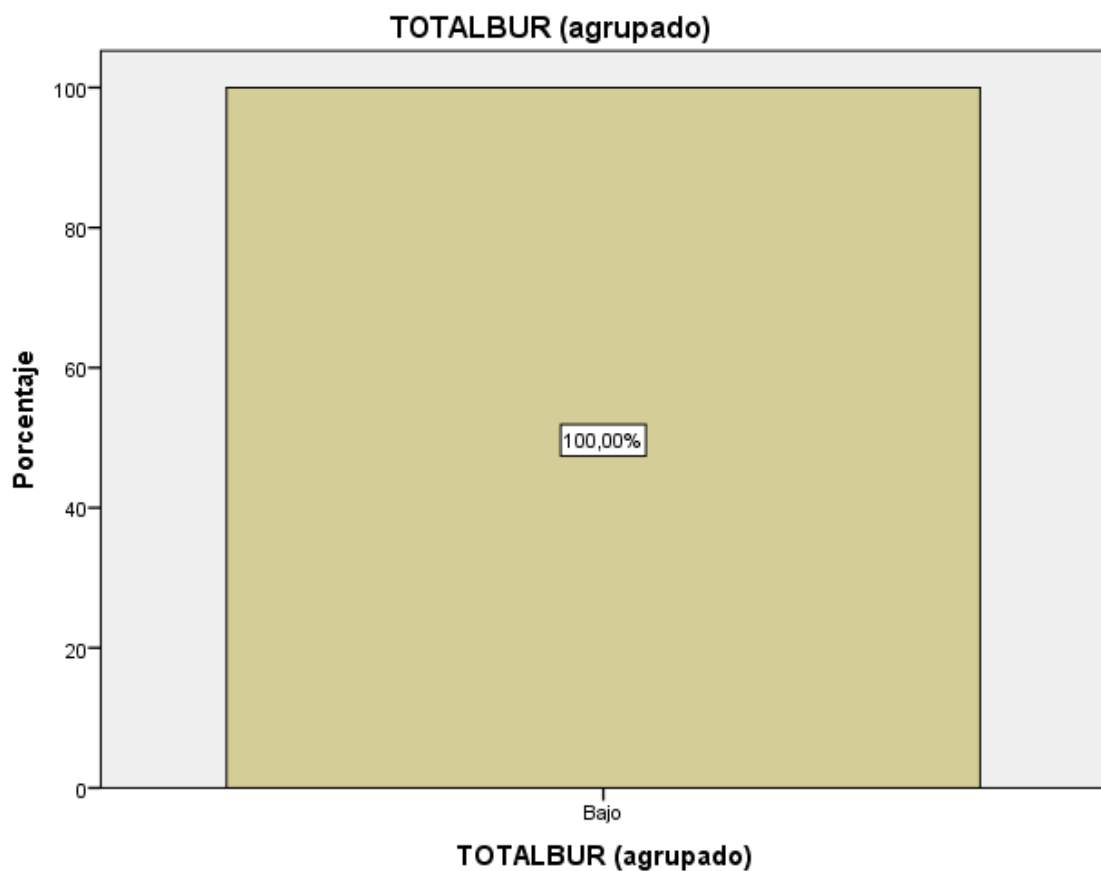
		Componente intrapersonal
Realización	Correlación de	.011
	Spearman	
	Sig. (bilateral)	.914
	N	97

## RESULTADOS COMPLEMENTARIOS

Respecto al grado de burnout, se halló que el 100% se encuentra en un nivel bajo (Ver Tabla 9).

**Tabla 13: Total Burnout (agrupado)**

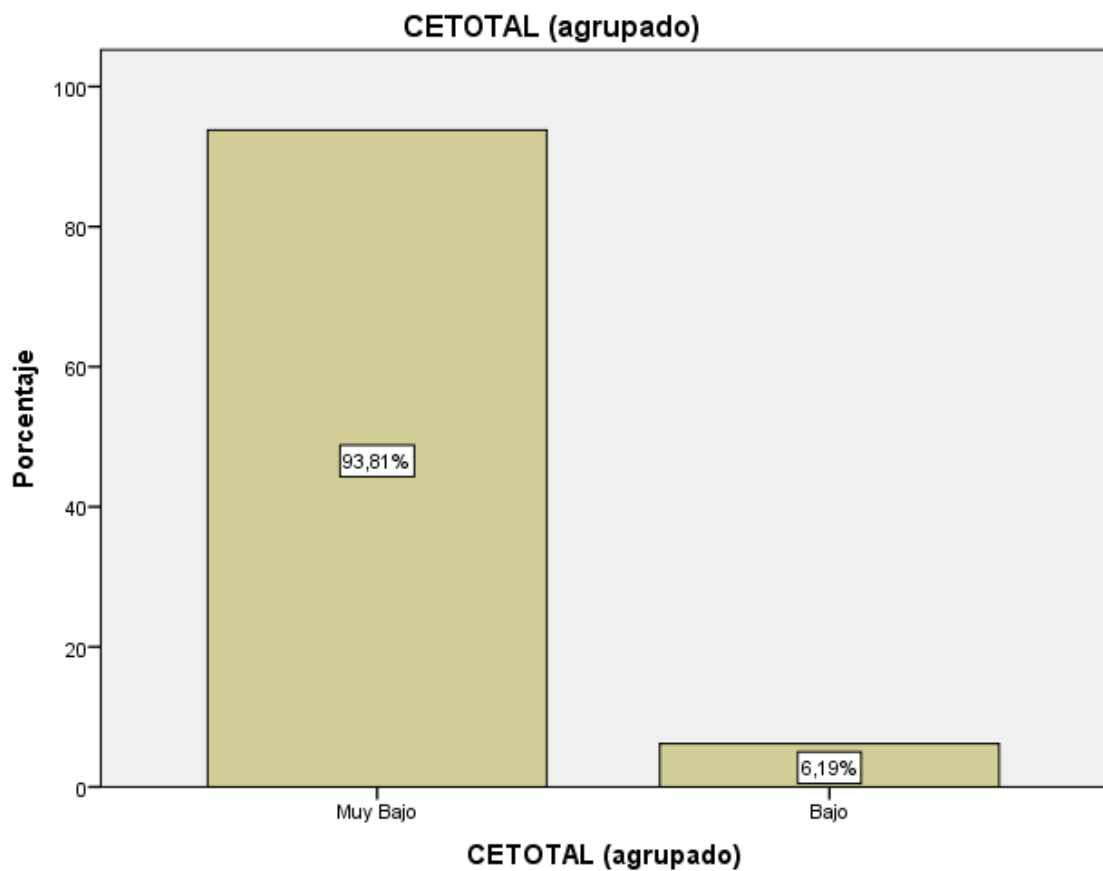
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo	97	100,0	100,0	100,0



Respecto al grado de inteligencia emocional, se halló que el 93,8% tiene un nivel muy bajo y el 6,2% tiene nivel bajo (Ver Tabla 10).

**Tabla 14: CE Total (agrupado)**

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Muy Bajo	91	93,8	93,8	93,8
Bajo	6	6,2	6,2	100,0
Total	97	100,0	100,0	



## CAPITULO 5 DISCUSIÓN

Respecto al objetivo general, el cual pretende determinar la relación entre el burnout y la inteligencia emocional, se halló que, no hubo una correlación significativa entre ambas variables, lo cual difiere de lo hallado por Extremera, Fernández-Berrocal, Durán Durán (2003), quienes explican que la inteligencia emocional contribuye a un adecuado manejo de situaciones adversas que pueden causar estrés y el consiguiente burnout, debido a que reconocen sus emociones y pueden controlarlas. Sin embargo, esto no puede inferirse en el presente estudio, ya que es difícil atribuir la relación entre ambas variables y considerar que el burnout y la inteligencia emocional estén relacionadas, pues se considera que hay diversos factores que se pueden atribuir a la aparición del burnout durante la práctica docente, tales como factores organizacionales y sociales, factores vinculados al contexto educativo y factores personales e individuales relacionado a características propias del docente que influyen en la vulnerabilidad del estrés docente (Domenech, 1995; Valero, 1997; Extremera-Fernández, 2004), es así que, se considera que el burnout tiene elementos como los factores sociales-económicos, que influyen en el desarrollo del síndrome. Estos elementos externos también se analizan y que la inteligencia emocional no es determinante por si solo para relacionarse con burnout. Diferentes elementos pueden considerarse para el desarrollo del burnout, como plantea Acosta (2008), quien encontró que el estado civil, la edad e incluso el sexo son factores que pueden determinar el burnout, esta última idea, reforzada por lo que consideró Moreno et al (2005), quien plantea que estas características sociodemográficas pueden ser influyentes en el burnout. Además de los factores organizacionales, como plantea Moreno et al (2005), la cantidad de estudiantes y otros elementos, sin tener como consideración a la inteligencia emocional. Por esto encontramos que en nuestra realidad, la incomodidad respecto a factores económicos, influye en el burnout sin tener a la inteligencia emocional como un determinante. Es decir, los niveles de burnout no están relacionados con la inteligencia emocional, pues, independientemente a las características que puedan estar presentes en los niveles de la inteligencia emocional, puede o no

aparecer el burnout. A su vez Otero y López (2015) consideran los elementos exógenos como los causantes del burnout, a la par de los elementos endógenos, es decir, diversos factores están incluidos y no necesariamente la inteligencia emocional, representaría un elemento único relacionado al burnout.

A lo referente al primer objetivo específico, el cual pretende determinar la relación entre la realización personal y el componente interpersonal, se halló que hubo correlación significativa baja y positiva entre ambas variables, así, el componente interpersonal refiere que los docentes tienen la habilidad de mantener sus relaciones interpersonales satisfactorias, además saben escuchar y son capaces de comprender y apreciar los sentimientos de los demás (Bar-On (1977 ) y esta característica se asocia a que los docentes también pueden tener una sensación positiva respecto a sus logros profesionales que derivan a una propia visión personal, entendiéndose esto último como, una descripción de la realización personal. Por contraparte, aquellos docentes que no guardan una adecuada relación con sus pares o tienen dificultades en ese sentido, no evidencian la sensación de que no están obteniendo logros de su trabajo, autocalificándose negativamente (Cordes y Dougherty, 1993; Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001). Es así que se comprueba, que si los docentes no se sienten cómodos en función a sus logros personales, también tienen dificultades para relacionarse con las otras personas e inversamente, es decir, cuando existe una autopercepción negativa en la realización personal, el componente interpersonal, también se ve afectado.

A lo referente al segundo objetivo específico, el cual pretende determinar la relación entre la realización personal y el componente adaptabilidad, se halló, que hubo correlación significativa, baja y positiva entre ambas variables. Entendemos por adaptabilidad a la capacidad de adaptarse a las exigencias del entorno, evaluando y enfrentando de manera efectiva las situaciones problemáticas (Bar-On 1997). Como se mencionó, la realización personal implica la valoración en cuanto a los logros en el campo profesional. Así, el estudio



comprueba que cuando a mayor capacidad para adaptarse a diversas situaciones cambiantes y que requieran solución de problemas y ser flexibles al cambio, el docente también tendrá facilidad para percibirse como una persona sin complicaciones para alcanzar metas y objetivos, valorando su desarrollo profesional. Por contraparte, las dificultades en adaptarse, se relacionarían a complicaciones para la autovaloración que se da en la realización personal, es decir, pueden llegar a frustrarse y sentir que sus objetivos no se alcanzan. Esto puede sustentarse en la idea de Bakker (2002) quien considera que el docente en su labor diaria como docente con sus pares y alumnos, realiza tareas administrativas de la institución educativa, lo cual conlleva a disminuir las ideas negativas de uno mismo y esto porque la adaptabilidad es la evaluación personal que hace el trabajador de cómo se desempeña en el servicio o ayuda que presta a las personas. Este factor habla de sentimientos de insuficiencia y de baja autoestima. A su vez, Extremera et al (2003), encontró que aquellos docentes con mayores niveles de autorrealización (sentirse bien por los propios logros), también tienen la capacidad para tener una mayor claridad emocional que es dar una valoración propia a lo que sucede en nuestro entorno, entendiéndose esto como una característica de la adaptabilidad emocional (prueba de realidad).

A lo referente al tercer objetivo específico, el cual pretende determinar la relación entre el agotamiento emocional y el componente adaptabilidad se halló, que hubo correlación significativa baja y negativa, entre ambas variables, por consiguiente, cuando los docentes presenten un conjunto de sentimientos de frustración y tensión, en la medida que ya no tienen motivación para seguir lidiando con el trabajo, al contacto diario con los alumnos, padres y compañeros con los que lidian diariamente en el de trabajo (Gil- Monte y Peiró), su capacidad de ser flexibles, realistas y afectivas en el manejo de los cambios, no será eficiente, no serán buenos en hallar modos positivos de enfrentar los problemas cotidianos (Bar-On 1977). Por otro lado, cada vez que un docente pueda mantener la flexibilidad en su trabajo, también podrá afrontar la tensión propia de la relación que se da con otras personas, en el contexto del trabajo diario.

A lo referente al cuarto objetivo específico, el cual pretende determinar la relación entre la despersonalización y el componente interpersonal se halló, que hubo relación significativa baja y negativa entre ambas variables, lo cual coincide con lo hallado por Albuérne Ruiz (2014) en su investigación Inteligencia Emocional y Estrés percibido en el personal educativo, donde se encontró correlación de forma inversa y significativa entre la atención emocional “interpersonal” y despersonalización, lo cual coincide con nuestro estudio, esto puede explicarse que este factor hace énfasis en la necesidad de la empatía en las profesiones-docentes de ayuda y servicio a personas-alumnos (Bakker, 2002), es decir, cuando los docentes se deshumanizan, se muestran indiferentes, distantes a las necesidades de las personas con quienes interactúan, no tendrán la capacidad de relacionarse de forma asertiva (Bar-On, 1977).

A lo referente al quinto objetivo específico, el cual pretende determinar la relación entre la despersonalización y el componente adaptabilidad se halló, que hubo correlación significativa baja y negativa entre ambas variables. Entendiendo a la primera como la dificultad para entablar relaciones afectivas adecuadas y a la segunda como la flexibilidad para adaptarse a las nuevas situaciones, se comprende que cuando un docente llega a tener relaciones frías y distantes con los alumnos o su entorno, también tendrá problemas para poder ajustarse a un nuevo grupo o a las nuevas exigencias que amerite su trabajo. Esto se refuerza con la idea planteada por Fernández (2002), quien considera que un sistema educativo cambiante (asociado a la adaptabilidad) puede generar niveles de despersonalización, debido al cansancio emocional que puede presentar el docente. A su vez, se entiende que los docentes que puedan llegar a tener relaciones emocionalmente nutritivas y retroalimentativas con su entorno, podrán asumir cambios de una mejor manera, pues un mejor contacto interpersonal hace que los individuos puedan sentirse cómodos en situaciones Nuevas.

A lo referente al sexto objetivo específico, el cual pretende determinar la relación entre la despersonalización y manejo de estrés se halló, que no hubo correlación significativa entre ambas variables, esto se puede explicar que las dimensiones se comportan de manera independiente, es decir, que los docentes pueden presentarse calmados y trabajan bien bajo presión, rara vez actúan de manera impulsiva y pueden responder usualmente ante eventos estresantes sin un estallido emocional( Bar-On 1977) o bien pueden tener una inadecuada visión del estrés, mostrándose pesimistas y con una visión negativa de las situaciones, independientemente a si son empáticos o distantes con los estudiantes. Esto debido a que existen diversos factores que se incluyen en el manejo del estrés y que están asociados a elementos externos. En ese sentido, Folkman et al (1986), planteaban que el estrés no es solo asumir que es una respuesta a un estímulo en específico, pues es un complejo mecánico de respuesta, donde existen valoraciones personales respecto a lo que suceda.

A lo referente al séptimo objetivo específico, el cual pretende determinar la relación entre la realización personal y el componente intrapersonal, se halló que no hubo correlación significativa entre ambas variables, esto se puede explicar porque las dimensiones se comportan de manera independiente, es decir, que los docentes pueden autoevaluarse de forma negativa, sintiéndose descontentos consigo mismo e insatisfechos con sus resultados laborales (Maslach, Schaufeli y Leiter,2001) a la par los docentes no tienen la capacidad de comprender sus emociones, tampoco son capaces de expresar y comunicar sus sentimiento y necesidades (Bar-On, 1997).

## CONCLUSIONES

1.-Respecto al objetivo general de esta investigación se propuso identificar la relación del burnout y la inteligencia emocional en docentes de las Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca. Respecto a esto se puede concluir que no se encontró correlación significativa entre el burnout y la inteligencia emocional.

2.-Respecto al primer objetivo específico de esta investigación se propuso Identificar la correlación entre la realización personal y el componente interpersonal en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca. Obteniendo como resultado que existe correlación significativa, baja y positiva.

3.-Respecto al segundo objetivo específico de esta investigación se propuso Identificar la relación entre la realización personal y el componente adaptabilidad en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca. Obteniendo como resultado que existe una correlación significativa, baja positiva.

4.- Respecto al tercer objetivo específico de esta investigación se propuso Identificar la relación entre el agotamiento emocional y el componente adaptabilidad en docentes de instituciones educativas de la ciudad de Cajamarca. Obteniendo como resultado que existe una correlación significativa, baja y negativa.

5.-Respecto al cuarto objetivo específico de esta investigación se propuso Identificar la relación entre la despersonalización y el componente interpersonal en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca. Obteniendo como resultado que existe una correlación significativa, baja y negativa.

6.-Respecto al quinto objetivo específico de esta investigación se propuso Identificar la relación entre la despersonalización y el componente adaptabilidad en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca. Obteniendo como resultado que existe una correlación significativa, baja y negativa.

7.-Respecto al sexto objetivo específico de esta investigación se propuso Identificar la relación entre la despersonalización y el componente manejo de estrés en docentes de Instituciones Educativas de la ciudad de Cajamarca. Obteniendo como resultado que no existe correlación significativa.

## RECOMENDACIONES

1.- Se recomienda que el Ministerio de Educación realice estudios acerca del bienestar psicológico del docente puesto que no hay muchas investigaciones acerca de la salud mental de los que interviene en la formación de los alumnos (docentes).

2.-Realizar un diagnóstico y ofrecer orientación, como parte de la formación docente en aspectos relacionado con el desarrollo personal, ampliando programas preventivos e intervenciones en temas como: autoestima, manejo de emociones, del estrés, programas para el entrenamiento de habilidades sociales, asertividad, solución de problemas y programas orientados al desarrollo del liderazgo.

3.-Asimismo, las Instituciones Educativas deben velar por el cuidado de la sobrecarga laboral en los docentes, cuidando que el número de alumnos por aula no exceda y, que las actividades extracurriculares no sobrecarguen al docente; ya que, esto conllevaría a un desgaste físico y mental para ellos.

4.-También se sugiere investigar y analizar acerca de los intereses y las necesidades que los docentes tienen en el desarrollo diario de sus funciones en sus centros educativos correspondientes.

5.- Al Estado y las autoridades educativas respectivas para que identifiquen las condiciones en las que se desempeñan los docentes, para que puedan realizar una mejora en sus condiciones laborales, de infraestructura y económicas.

6.- Tener en cuenta para futuras investigaciones los factores sociodemográficos y organizacionales tales como: tipo de contrato, polidoncencia, edad, nivel de enseñanza y evaluaciones.

## REFERENCIAS

### Bibliografía

- Albuermé Ruiz, Á. (2014). *Inteligencia emocional y estrés percibido en el personal educativo*. Valladolid- España.
- Aldrete, M. P. (2003). Síndrome de burnout en profesores de Educación Básica, nivel primaria Guadalajara. *Revista de Investigación y Salud*, V (I), 11-16.
- Almeria), C. F. (2010). Intervención sobre los niveles del burnout y resiliencia en docentes de educación secundaria a través de un programa de conciencia plena (Mindfulness). *Revista Complutense de Educación*, Vol. 21 Num 2 (2010) 271-278.
- Andalucía, F. d. (2011). Temas para la educación. *Revista digital para profesional de la enseñanza*, 1,4,5,8.
- Arias - Jiménez, N. (2013). "Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa". Educación Vol. XXII, N° 42:: Arequipa.
- Baron, R. (1997). *The Baron Emotional Quotient Inventory (Baron EQ-i)*. Toronto: Multi-Health Systems Inc.
- Barraza, A., & Silerio, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior: Un estudio comparativo. *Investigación Educativa*, 7(1), 48-65.
- Bedoya, F., Matos, L., & Zelaya, E. (2014). Niveles de estrés académico, manifestaciones psicósomáticas y estrategias de afrontamiento en alumnos de la facultad de medicina de una universidad privada de Lima en el año 2012. *Revista de Neuro-Psiquiatría*, 77(4), 262-270.
- Bekker. (2002). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del Burnout y del Engagement. *Ansiedad y estrés*.
- Benavides-Pereira, A. M. (2002). Burnout: el proceso de enfermar por el trabajo. Madrid: *La casa del Psicólogo*.
- Betsy Ilaja, C. R. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia. *Psicología desde el caribe*, pp 34 - 39.
- Bosqued, M. (2008). Quemados: el síndrome del burnout: qué es y cómo superarlo. *Barcelona*;; Paidós.
- Carbajal.J. (2009). *Presencia del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en docentes de enseñanza básica del sistema de educación municipal de la ciudad de los Angeles-Chile*. Los ángeles- Chile.
- Coca Guadalupe, K. T. (2010). *Inteligencia emocional y satisfacción laboral en docentes de educación inicial de la red N° 4 Ventanilla*. Callao: Lima-Perú.
- Coca Guadalupe, K. (2010). "Inteligencia emocional y satisfacción laboral en docentes de educación inicial de la red N° 4- Ventanilla Callao". *Lima-Perú*, pp 20,21,22.
- Dahlqvist, J. J. (2010). Bienestar psicológico y síndrome de Burnout en docentes de la UGEL N°7. Perú, Lima, Lima.
- Danvila, I. S. (2010). Inteligencia emocional: *una revisión del concepto y líneas de investigación*.
- Darwin, C. (1873). The expression of emotions in animals and man. N. Y: *Appleton, Traducción al castellano en Madrid*;; Alianza, 1984.
- Díaz, F. L. (2012). Factores asociados al síndrome de burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali, Colombia. *Universitas Psychologica*, 11(1), 217-227.
- Díaz, F. L. (2012). Factores asociados al síndrome del burnout en docentes de colegios de la ciudad de Cali Colombia. *Universitas Psychologica*, pp 218,219.
- Dueñas Buey, M. L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto para la orientación educativa. *Educación XX1, núm.5*, pp. 77-96 Universidad de Educación a Distancia. Madrid-España.

- Durán, M. A., Extremera, N., Montalbán, F., & Rey, L. (2005). Engagement y burnout en el ámbito docente: Análisis de sus relaciones con la satisfacción laboral y vital en una muestra de profesores. *Revista de psicología del trabajo y de las organizaciones*, 21(1-2), 145-158.
- Extremera, N. F.-B. (2003). Inteligencia Emocional y Burnout en profesores. *Encuentros en Psicología social*, pp261,262,263.
- Extremera-Fernández. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de educación*, 33 (8), 1-9.
- Farfán, M. (2009.). *Relacion del clima laboral y síndrome de Burnout en docentes de educación secundaria en centros educativos estatales y particulares. (Tesis inédita para optar el grado académico de Magister en Psicología con Mención en Psicología Educativa)*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico- Burnout- en profesores de Educación Primaria de Lima Metropolitana. *Universidad de Lima*, pp 27-66.
- Fernandez, R. (2010). La productividad y el riesgo psicosocial o derivado de la organización del trabajo. (2da ed.) *Madrid: Editorial Club Universitario*.
- Fernandez-Extremera. (1990). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Universidad de Málaga*.
- Fernández-Extremera. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de educación*, 29 (1), 1-6.
- Gabel-Shemueli, R. P. (2012). Estrés laboral: relaciones con inteligencia emocional, factores demográficos y ocupacionales. *Revista Venezolana de Gerencia (en línea)*.
- Gabel-Shemueli, R., Peralta Rondan, V., Palva Lozano, R. A., & Aguirre Huarcaya, G. (2012). laboral: Relaciones con inteligencia emocional, factores demográficos y ocupacionales. *Revista venezolana de gerencia*, pp 277, 286.
- Galván, M. A. P. (2010). Factores psicosociales y síndrome burnout en docentes de nivel preescolar de una zona escolar de Guadalajara-México. *Revista de educación y desarrollo*, pp 8- 9.
- Gil-Monte. (2005). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). *Madrid: PIRAMIDE*.
- Gil-Monte, P. P. (1999). Perspectivas teóricas modelos interpretativos para el estudio del síndrome del Burnout. *Anales de psicología*, 261-268.
- Goena Rodríguez, A. (2015). La inteligencia emocional y su impacto en el liderazgo. *UNIVERSIDAD PONTIFICIA FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES*, Madrid.
- Goleman, D. (1996). Inteligencia emocional (en papel). *Nº de páginas: 514 págs. Encuadernación*, Editorial: KAIROS Lengua: CASTELLANO.
- Goleman, D. (2008). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Editorial Kairos.
- Gonzales, L. (2015). Burnout: consecuencias y soluciones. En L. Gonzales, *Burnout: consecuencias y soluciones*. Distrito Federal, MX: Editorial El Manual Moderno.
- Gorgens, G., & Brand, T. (2012). Emotional intelligence as a moderator in the stress-burnout relationship: a questionnaire study on nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 2275-2285. doi:10.1111/j.1365-2702.2012.04171.x
- Jimenez, M. L. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 71.
- Lazaro, S. (2004). El desgaste profesional. (*síndrome de burnout*) en los trabajadores sociales, pp 4, 499-506.
- López, S. C. (2017). Burnout: La enfermedad silenciosa de la organización. *Iberoamerican Business Journal*, Vol 1 julio 2017 pp 59,60- 63,64 .
- Mansilla, F. (2009). Manual de Riesgos Psicosociales en el trabajo: Teoría y Práctica.
- Marc A. Brackett, S. E. (2011). *Emotional Intelligence: Implications for Personal, Social, Academic, and Workplace Success*. New Haven, Connecticut.



- Maslach, C. . (2001). Síndrome de Burnout. Jos Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52-397-422.
- Maslach, C. y. (1981). Maslach Burnout Inventory. *Palo Alto, California*., Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. y. (1986). Maslach Burnout Inventory (2da Ed.). *Palo Alto, California*., Consulting Psychologists Press.
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2014). *Modelo de servicio educativo - jornada escolar completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria*. Lima. Obtenido de [http://www.minedu.gob.pe/a/pdf/jec/modelo\\_JEC.pdf](http://www.minedu.gob.pe/a/pdf/jec/modelo_JEC.pdf)
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2017). Evaluación de Desempeño Docente.
- Ministerio de Educación establece según la LEY N° 24029, LEY DEL PROFESORADO (2017).
- Moreno Jiménez, B. A. (2005). Burnout en profesores de primaria: Personalidad y Síntomatología. *Revista de Psicología del Trabajo y las organizaciones*, 21,71-88.
- Moreno-Jiménez, B. G. (2008). La evaluación del desgaste profesional (burnout) en el ámbito médico. *Jano: Medicina y humanidades*, 17-46.
- Moriana, J. &. (2004). Estrés y Burnout en profesores. *International journal of clinical and health psychology*, 3,4- 597,621.
- Núñez. Zarazú, L. (2010). *El síndrome de quemarse por el trabajo (SQT) en el profesorado de educación básica de una zona andina del Perú*.
- OMS. (2008). Sensibilizando sobre el Estrés Laboral en Países en Desarrollo. *Proteccion de la Salud de los Trabajadores*, pp 9,10.
- Ortega, C. y. (2003). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: Revisión y perspectivas. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 4 (1).
- Otero- López, J. M. (2015). *Estrés laboral y burnout en profesores de enseñanza secundaria*. España: Ediciones Díaz de Santos.
- Otero-López, J. (2015). *Estres laboral y burnout en profesores de enseñanza secundaria*. España: Ediciones Dias de Santos.
- Palomera, F.-B. y. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6 (15).
- Pérez-Escoda, N. (2012). La inteligencia y la seguridad emocional: El caso de la adaptación de los preadolescentes en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educacion, Facultad de Pedagogía, Universitat de Barcelona*, España N° 60/1.
- Peter Salovey, J. D. (1990). Emotional Intelligence.Imagination, Cognition and Personality. 9(3), 185-211.
- Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., & Atalaya, M. y. (2005). El Síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. UNMSM. *Revista de Investigacion en Psicología*, Vol. 8 N°2.
- Quiceno, M. &. (2009). *Síndrome de quemarse en el trabajo SQT*. Bogotá: Red Acta Colombiana de Psicología.
- Rubio Jimenez, J. (2003). Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de institutos de enseñanza secundaria. *Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura*, p 68.
- Rubio Jimenez, J. (2003). Fuentes de estrés, síndrome de burnout y actitudes disfuncionales en orientadores de Institutos de enseñanza secundaria. *Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura*, p 66.
- Salovey, .. M. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, cognition and personality*. EE.UU.
- Stavroula, G. y. (2004). La organización del trabajo y el estrés. *Serie proteccion de la salud de los trabajadores*, p 8.
- Suca, R., & López, E. (2016). Síndrome de burnout en internos de medicina del Perú: ¿es un problema muy prevalente? *Revista de Neuro Psiquiatría*, 79(1), 69-70.

- Sucasaire, H. (2012). *Niveles de inteligencian emocional*. Lima-Perú.
- Tonon, G. (2003). *Burnout en los trabajadores sociales*. Universidad Nacional de la Matanza: San Justo-Buenos Aires.
- Tonon, G. (2003). Calidad de vida y desgaste profesional. *Una mirada al síndrome del burnout (2da ed.)*, Córdoba, Argentina: Espacio .
- Ugarriza, N. (2001). *La evolución de la inteligencia emocional a través del inventario de Baron Ice*. en una muestra de Lima metropolitana: Lima-Perú.
- UNESCO. (2008). *Condiciones de trabajo y salud docente*. Chile: OREALC.
- Universidad Católica Boliviana San Pablo. (2007). El estrés laboral como síntoma de una empresa. *Perspectivas*(20), 55-66.
- V, C. (2008). *La culpa, cuarta dimension del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en docentes de primaria y secundaria*. Aguascalientes.
- V, C. (2011). *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en educacion basica*. Aguas calientes.
- Valda, J. (2011). La inteligencia emocional origen y concepto.
- Vásquez de la Hoz, F. (2009). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica del buentrato en la escuela. *Universidad Simón Bolívar- Colombia*.

# ANEXO

## ANEXO N° 1

### CUESTIONARIO DE BURNOUT DE MASLACH INVENTORY PARA DOCENTES

EDAD \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_ TIPO DE COLEGIO \_\_\_\_\_

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

0= NUNCA

1= POCAS VECES AL AÑO O MENOS

2= UNA VEZ AL MES O MENOS

3= UNAS POCAS VECES AL MES O MENOS

4= UNA VEZ A LA SEMANA

5= POCAS VECES A LA SEMANA

6= TODOS LOS DIAS

N°	PREGUNTA	RESPUESTA
1	Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado.	
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento agotado.	
3	Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.	
4	Siento que puedo entender fácilmente a los estudiantes.	
5	Siento que estoy tratando a algunos estudiantes como si fueran objetos impersonales.	
6	Siento que trabajar todo el día con los estudiantes me cansa.	
7	Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis estudiantes.	
8	Siento que mi trabajo me está desgastando.	
9	Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas.	
10	Siento que me he hecho más riguroso con mis estudiantes.	
11	Me preocupa que este trabajo me esté volviendo inflexible emocionalmente.	
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo.	
13	Me siento frustrado por mi trabajo.	
14	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.	
15	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis estudiantes.	
16	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.	
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis estudiantes.	
18	Me encuentro animado después de haber trabajado junto con mis estudiantes.	
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	
20	En el trabajo me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.	
21	Siento que sé tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.	
22	Me parece que los estudiantes me culpan de alguno de sus problemas.	

## ANEXO N° 2

### INTELIGENCIA EMOCIONAL BARON – ICE

INVENTARIO DE COCIENTE  
EMOCIONAL DE Bar On

NOMBRE:

EDAD :

SEXO :

FECHA :

#### INSTRUCCIONES

Ud. Encontrará 133 afirmaciones sobre maneras de sentir, pensar o actuar. Léala atentamente y Decida en qué medida cada una de ellas describe o no su verdadero modo de ser. Existen cinco (5) posibilidades de respuesta

- MARCA **1** si tu respuesta es: **RARA VEZ O NUNCA**
- MARCA **2** si tu respuesta es: **POCAS VECES**
- MARCA **3** si tu respuesta es: **ALGUNAS VECES**
- MARCA **4** si tu respuesta es: **MUCHAS VECES**
- MARCA **5** si tu respuesta es: **MUY FRECUENTEMENTE O SIEMPRE**

<b>1</b>	Para superar las dificultades que se me presentan, actúo paso a paso	
<b>2</b>	Me resulta difícil disfrutar de la vida	
<b>3</b>	Prefiero un tipo de trabajo en el cual me indiquen casi todo lo que debo de hacer	
<b>4</b>	Sé cómo manejar los problemas más desagradables	
<b>5</b>	Me agradan las personas que conozco	
<b>6</b>	Trato de valorar y darle sentido a mi vida	
<b>7</b>	Me resulta relativamente fácil expresar mis sentimientos	
<b>8</b>	Trato de ser realista, no me gusta fantasear ni soñar despierto (a)	
<b>9</b>	Entro fácilmente en contacto con mis emociones	
<b>10</b>	Soy incapaz de demostrar afecto	
<b>11</b>	Me siento seguro (a) de mí mismo (a) en la mayoría de las situaciones	
<b>12</b>	Tengo la sensación que algo no está bien en mi cabeza	
<b>13</b>	Tengo problemas para controlarme cuando me enojo	
<b>14</b>	Me resulta difícil comenzar cosas nuevas	
<b>15</b>	Frente a una situación problemática obtengo la mayor cantidad de información posible para comprender	

	mejor lo que está pasando	
16	Me gusta ayudar a la gente	
17	Me es difícil sonreír	
18	Soy incapaz de comprender cómo se sienten los demás	
19	Cuando trabajo con otras personas, tiendo a confiar más en las ideas de los demás que en las mías propias.	
20	Creo que tengo la capacidad para poder controlar las situaciones difíciles	
21	No puedo identificar mis cualidades, no sé realmente para qué cosas soy bueno (a).	
22	No soy capaz de expresar mis sentimientos	
23	Me es difícil compartir mis sentimientos más íntimos	
24	No tengo confianza en mismo (a)	
25	Creo que he perdido la cabeza	
26	Casi todo lo que hago, lo hago con optimismo	
27	Cuando comienzo a hablar me resulta difícil detenerme.	
28	En general, me resulta difícil adaptarme a los cambios	
29	Antes de intentar solucionar un problema me gusta obtener un panorama general del mismo	
30	No me molesta aprovecharme de los demás, especialmente si se lo merecen	
31	Soy una persona bastante alegre y optimista.	
32	Prefiero que los otros tomen las decisiones por mi	
33	Puedo manejar situaciones de estrés sin ponerme demasiado nervioso (a)	
34	Tengo pensamientos positivos para con los demás	
35	Me es difícil entender como me siento	
36	He logrado muy poco en los últimos años	
37	Cuando estoy enojado (a) con alguien se lo puedo decir	
38	He tenido experiencias extrañas que son inexplicables	
39	me resulta fácil hacer amigos (as)	
40	Me tengo mucho respeto	
41	Hago cosas muy raras	
42	Soy impulsivo (a) y esto me trae problemas	
43	Me resulta difícil cambiar de opinión	
44	Tengo la capacidad para comprender los sentimientos ajenos	
45	Lo primero que hago cuando tengo un problema es detenerme a pensar	
46	A la gente le resulta difícil confiar en mí	
47	Estoy contento (a) con mi vida	
48	Me resulta difícil tomar decisiones por mí mismo (a)	
49	No resisto al estrés	
50	En mi vida no hago nada malo	
51	No disfruto lo que hago	
52	Me resulta difícil expresar mis sentimientos más íntimos	
53	La gente no comprende mi manera de pensar	
54	En general espero que suceda lo mejor	

55	Mis amistades me confían sus intimidades	
56	No me siento bien conmigo mismo	
57	Percibo cosas extrañas que los demás o ven	
58	La gente me dice que baje el tono de voz cuando discuto	
59	Me resulta fácil adaptarme a situaciones nuevas.	
60	Frente a una situación problemática, analizo todas las opciones y luego opto por la que considero mejor	
61	Si veo a un niño llorando me detengo a ayudarlo, aunque en ese momento tenga otro compromiso	
62	Soy una persona divertida	
63	Soy consciente de cómo me siento	
64	Siento que me resulta difícil controlar mi ansiedad	
65	Nada me perturba	
66	No me entusiasman mucho mis intereses	
67	Cuando no estoy de acuerdo con alguien siento que se lo puedo decir	
68	Tengo una tendencia a perder contacto con la realidad y a fantasear.	
69	Me es difícil relacionarme con los demás	
70	Me resulta difícil aceptarme tal como soy	
71	Me siento como si estuviera separado (a) de mi cuerpo	
72	Me importa lo que puede sucederle a los demás	
73	Soy impaciente	
74	Puedo cambiar mis viejas costumbres	
75	Me resulta difícil escoger la mejor solución cuando tengo que resolver un problema	
76	Si pudiera violar la ley sin pagar las consecuencias, lo haría en determinadas situaciones	
77	Yo me deprimó	
78	Sé cómo mantener la calma en situaciones difíciles	
79	Nunca he mentado	
80	En general, me siento motivado (a) para seguir adelante, incluso cuando las cosas se ponen difíciles	
81	Trato de seguir adelante con las cosas que me gustan	
82	Me resulta difícil decir "no" aunque tenga el deseo de hacerlo	
83	Me dejo llevar por mi imaginación y mis fantasías	
84	Mis relaciones más cercanas significan mucho, tanto para mí como para mis amigos	
85	Me siento feliz conmigo mismo (a)	
86	Tengo reacciones fuertes, intensas que son difíciles de controlar	
87	En general, me resulta difícil realizar cambios en mi vida cotidiana	
88	Soy consciente de mis emociones, aun cuando estoy alterado (a)	
89	Para poder resolver una situación que se presenta, analizo todas las posibilidades existentes	
90	Soy respetuoso (a) con los demás	
91	No estoy muy contento (a) con mi vida	
92	Prefiero seguir a otros, a ser líder	
93	Me resulta difícil enfrentar las cosas desagradables de la vida	
94	Nunca he violado la ley	

95	Disfruto de las cosas que me interesan	
96	Me resulta relativamente fácil decirle a la gente lo que pienso	
97	Tengo tendencia a exagerar	
98	Soy sensible a los sentimientos de las otras personas	
99	Mantengo buenas relaciones con la gente	
100	Estoy contento (a) con mi cuerpo	
101	Soy una persona muy extraña	
102	Soy impulsivo (a)	
103	Me resulta difícil cambiar mis costumbres	
104	Considero que es importante ser un (a) ciudadano (a) que respeta la ley.	
105	Disfruto las vacaciones y los fines de semana.	
106	En general , tengo una actitud positiva para todo, aun cuando surjan inconvenientes	
107	Tengo tendencia a apegarme demasiado a la gente	
108	Creo en mi capacidad para manejar los problemas más difíciles.	
109	No me siento avergonzado (a) por nada de lo que he hecho hasta ahora	
110	Trato de aprovechar al máximo las cosas que me gustan	
111	Los demás piensan que no me hago valer, que me falta firmeza	
112	Soy capaz de dejar de fantasear para inmediatamente ponerme a tono con la realidad	
113	Los demás opinan que soy una persona sociable	
114	Estoy contento (a) con la forma en que me veo	
115	Tengo pensamientos extraños que los demás no logran entender	
116	Me es difícil describir lo que siento	
117	Tengo mal carácter	
118	Por lo general, me trabo cuando analizo diferentes opciones para resolver un problema	
119	Me es difícil ver sufrir a la gente	
120	Me gusta divertirme	
121	Me parece que necesito de los demás, más de lo que ellos me necesitan	
122	Me pongo ansioso	
123	Nunca tengo un mal día	
124	Intento no herir los sentimientos de los demás	
125	No tengo idea de lo que quiero hacer en mi vida	
126	Me es difícil hacer respetar mis derechos	
127	Me es difícil ser realista	
128	No mantengo relación con mis amistades	
129	Mis cualidades superan a mis defectos y éstos me permiten estar contento (a) conmigo mismo (a)	
130	Tengo una tendencia a explotar de rabia fácilmente	
131	Si me viera obligado (a) a dejar mi casa actual, me sería difícil adaptarme nuevamente.	
132	En general, cuando comienzo algo nuevo tengo la sensación que voy a fracasar.	
133	He respondido sincera y honestamente a las frases anteriores.	
<b>Total</b>		



### ANEXO N°3

#### CONFIABILIDAD BURNOUT

*Resumen de procesamiento de  
casos*

	N	%
Casos Válido	40	100,0
Excluido <sup>a</sup>	0	,0
Total	40	100,0

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

*Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,890	22

*Estadísticas de total de elemento*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item1	21,70	276,472	,712	,879
Item2	20,78	293,204	,340	,891
Item3	21,98	283,563	,547	,884
Item4	22,08	304,635	,164	,896
Item5	22,83	298,148	,564	,885
Item6	21,90	272,400	,757	,877
Item7	22,13	309,958	,135	,894
Item8	21,75	279,218	,580	,883
Item9	22,73	301,692	,454	,887
Item10	20,78	288,589	,348	,892
Item11	21,88	281,856	,640	,881
Item12	22,83	291,840	,737	,881
Item13	22,70	298,523	,584	,885
Item14	22,03	291,666	,427	,887
Item15	22,55	281,177	,654	,880
Item16	22,13	283,548	,651	,881
Item17	22,85	305,721	,517	,887
Item18	22,83	303,328	,583	,886
Item19	22,35	284,490	,636	,881
Item20	21,93	295,148	,328	,891
Item21	22,40	289,374	,585	,883

Item2	22,65	297,926	,538	,885
2				

---

## ANEXO N° 4

### CONFIABILIDAD BARON ICE

#### *Resumen de procesamiento de casos*

	N	%
Casos Válido	40	100,0
Excluido <sup>a</sup>	0	,0
<b>Total</b>	<b>40</b>	<b>100,0</b>

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

#### *Estadísticas de fiabilidad*

Alfa de Cronbach	N de elementos
,965	133

#### *Estadísticas de total de elemento*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
BarOn1	274,7250	3223,743	,700	,964
BarOn2	275,2250	3259,307	,431	,964
BarOn3	275,5500	3267,433	,435	,964
BarOn4	274,6000	3264,400	,304	,965
BarOn5	275,0500	3281,228	,198	,965
BarOn6	275,2750	3283,076	,171	,965
BarOn7	274,2500	3251,577	,412	,964
BarOn8	274,6500	3212,028	,634	,964
BarOn9	273,3000	3328,626	-,242	,965
BarOn10	275,2750	3258,563	,334	,965
BarOn11	274,9250	3242,379	,518	,964

BarOn12	275,4750	3260,666	,425	,964
BarOn13	275,2750	3255,128	,438	,964
BarOn14	274,9500	3232,562	,544	,964
BarOn15	274,5750	3235,481	,583	,964
BarOn16	272,6500	3275,567	,255	,965
BarOn17	275,1000	3269,938	,288	,965
BarOn18	275,1500	3272,900	,273	,965
BarOn19	275,0000	3269,795	,315	,965
BarOn20	274,7000	3246,113	,431	,964
BarOn21	275,3500	3230,233	,679	,964
BarOn22	275,0000	3253,179	,377	,964
BarOn23	274,1250	3261,087	,277	,965
BarOn24	275,3750	3243,010	,520	,964
BarOn25	275,5750	3248,763	,566	,964
BarOn26	274,9500	3243,382	,490	,964
BarOn27	274,6750	3282,481	,156	,965
BarOn28	274,9500	3207,485	,767	,964
BarOn29	274,9000	3234,041	,543	,964
BarOn30	275,2000	3216,318	,598	,964
BarOn31	272,8000	3324,523	-,213	,965
BarOn32	275,4250	3257,174	,528	,964
BarOn33	274,2500	3229,679	,439	,964
BarOn34	274,8750	3242,574	,566	,964
BarOn35	275,2000	3226,318	,620	,964
BarOn36	274,6250	3237,471	,404	,964
BarOn37	274,1000	3253,169	,319	,965
BarOn38	275,3500	3244,438	,539	,964
BarOn39	273,3750	3322,035	-,141	,966
BarOn40	275,4500	3266,151	,418	,964
BarOn41	275,5000	3252,154	,519	,964
BarOn42	275,2000	3250,010	,515	,964
BarOn43	274,8750	3269,753	,297	,965
BarOn44	274,3500	3254,285	,358	,965
BarOn45	274,6500	3239,105	,544	,964
BarOn46	275,2250	3260,076	,369	,964
BarOn47	274,9750	3235,512	,474	,964
BarOn48	275,2000	3234,831	,649	,964
BarOn49	274,8750	3237,394	,487	,964
BarOn50	274,3000	3290,369	,063	,965
BarOn51	275,1750	3217,892	,611	,964
BarOn52	274,4750	3250,769	,405	,964

BarOn53	275,1000	3243,579	,628	,964
BarOn54	274,8000	3241,190	,475	,964
BarOn55	273,7000	3317,344	-,126	,965
BarOn56	275,1250	3238,317	,414	,964
BarOn57	274,9250	3249,404	,215	,965
BarOn58	274,9500	3238,305	,440	,964
BarOn59	274,0750	3280,276	,115	,965
BarOn60	274,8500	3247,054	,550	,964
BarOn61	273,3750	3329,369	-,224	,966
BarOn62	273,1250	3333,035	-,281	,965
BarOn63	275,0000	3263,641	,394	,964
BarOn64	275,0750	3212,225	,746	,964
BarOn65	274,2000	3273,190	,168	,965
BarOn66	275,0000	3239,846	,497	,964
BarOn67	274,4500	3230,203	,576	,964
BarOn68	275,4500	3230,715	,722	,964
BarOn69	275,1250	3257,804	,359	,965
BarOn70	275,5500	3240,715	,651	,964
BarOn71	275,6000	3254,451	,621	,964
BarOn72	274,5750	3259,533	,313	,965
BarOn73	274,9500	3250,151	,500	,964
BarOn74	274,0750	3300,430	-,006	,965
BarOn75	274,7750	3212,076	,724	,964
BarOn76	275,4500	3230,869	,720	,964
BarOn77	274,7750	3195,051	,767	,964
BarOn78	274,6500	3243,567	,534	,964
BarOn79	274,3750	3280,958	,158	,965
BarOn80	274,8750	3238,574	,650	,964
BarOn81	275,1750	3260,610	,486	,964
BarOn82	274,5250	3231,333	,545	,964
BarOn83	275,3000	3212,677	,805	,964
BarOn84	273,0250	3300,794	-,010	,965
BarOn85	275,2000	3261,138	,415	,964
BarOn86	275,4000	3253,938	,477	,964
BarOn87	274,8500	3231,618	,645	,964
BarOn88	274,6500	3233,823	,548	,964
BarOn89	274,8000	3226,882	,693	,964
BarOn90	275,3000	3261,292	,376	,964
BarOn91	275,1500	3216,951	,568	,964
BarOn92	274,9750	3240,230	,555	,964
BarOn93	274,9750	3227,615	,655	,964

BarOn94	275,0000	3292,410	,042	,965
BarOn95	275,2250	3252,846	,570	,964
BarOn96	274,2000	3243,395	,425	,964
BarOn97	275,1500	3254,746	,415	,964
BarOn98	274,6000	3265,015	,284	,965
BarOn99	275,0000	3242,513	,580	,964
BarOn100	275,1500	3262,849	,421	,964
BarOn101	275,5750	3261,276	,522	,964
BarOn102	275,3750	3253,163	,550	,964
BarOn103	275,0500	3224,869	,795	,964
BarOn104	275,0750	3220,276	,712	,964
BarOn105	274,8750	3239,548	,470	,964
BarOn106	274,6250	3214,651	,648	,964
BarOn107	274,6500	3250,131	,343	,965
BarOn108	274,7250	3230,974	,584	,964
BarOn109	274,3750	3271,010	,203	,965
BarOn110	275,1750	3255,635	,460	,964
BarOn111	275,0500	3234,100	,524	,964
BarOn112	274,2500	3264,910	,205	,965
BarOn113	274,6500	3262,797	,306	,965
BarOn114	275,1000	3244,810	,487	,964
BarOn115	275,4750	3243,948	,779	,964
BarOn116	275,1000	3242,092	,597	,964
BarOn117	275,2500	3248,551	,475	,964
BarOn118	275,0500	3226,510	,702	,964
BarOn119	273,9500	3300,818	-,013	,965
BarOn120	272,7500	3328,244	-,292	,965
BarOn121	274,7000	3243,497	,498	,964
BarOn122	275,0250	3219,871	,631	,964
BarOn123	274,4500	3289,177	,108	,965
BarOn124	274,7000	3261,446	,300	,965
BarOn125	275,2750	3224,204	,662	,964
BarOn126	275,2500	3242,500	,585	,964
BarOn127	275,4250	3242,456	,621	,964
BarOn128	274,9500	3255,279	,329	,965
BarOn129	274,8000	3226,062	,680	,964
BarOn130	275,2500	3249,628	,495	,964
BarOn131	274,5000	3268,462	,210	,965
BarOn132	275,2000	3225,395	,643	,964
BarOn133	275,4750	3269,589	,305	,965

## ANEXO N°5

### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por las Bachilleres en Psicología: **LUZ MARIBEL IGLESIAS PICOY Y MARIA ERIKA NOVOA SORIANO**, de la Universidad PRIVADA DEL NORTE (UPN) Facultad de Ciencias de la Salud, Carrera de Psicología. La meta de este estudio es Identificar la relación de estrés laboral y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas en Cajamarca.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en dos cuestionarios de **INTELIGENCIA EMOCIONAL (BARON ICE)** que consta de 133 reactivos y de **BURNOUT DE MASLACH INVENTORY PARA DOCENTES** con 22 reactivos. Esto tomará aproximadamente 20 a 25 minutos de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a los cuestionarios serán codificadas usando escalas, escogiendo sus alternativas de acuerdo a su forma de sentir, pensar y actuar.

De tener alguna duda, pregunta sobre la presente investigación durante su participación en él; Ud. puede contactarse con **LUZ MARIBEL IGLESIAS PICOY y/o MARIA ERIKA NOVOA SORIANO** a los teléfonos: 976887036 – 987806316.



Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puede contactar a **LUZ MARIBEL IGLESIAS PICOY y/o MARIA ERIKA NOVOA SORIANO** al teléfono anteriormente mencionado.

Desde ya le agradecemos su participación.

## ANEXO N°6

### Aceptación de Participación en Investigación

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por: por las Bachilleres en Psicología: **LUZ MARIBEL IGLESIAS PICOY Y MARIA ERIKA NOVOA SORIANO**. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es: Identificar la relación de estrés laboral y la inteligencia emocional en docentes de instituciones educativas en Cajamarca.

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios, los cuales tomará aproximadamente 20 a 25 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puede contactar a **LUZ MARIBEL IGLESIAS PICOY y/o MARIA ERIKA NOVOA SORIANO** a los teléfonos: 976887036 – 987806316.

Nombre del participante: -----

-

Firma del participante: -----

-

DNI N°: -----

