

## Efectos de la inteligencia emocional en el burnout y engagement académico de estudiantes adolescentes

Pablo Usán Supervía<sup>18</sup> y Carlos Salavera Bordás<sup>19</sup>

*Universidad de Zaragoza*

### Resumen

El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre la inteligencia emocional, el burnout y el engagement académico en una muestra de 3512 alumnos pertenecientes a 18 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los instrumentos utilizados fueron las versiones españolas del *Trait Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), el *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) y la *Utrecht Work Engagement Scale-Student* (UWES-S). Los resultados mostraron relaciones positivas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el engagement académico de la misma manera que negativas del burnout con ambas. A su vez, el agotamiento físico y emocional y el cinismo predijeron negativamente la inteligencia emocional al mismo tiempo que el vigor, la dedicación y absorción, lo hicieron de manera positiva. Se desprende la importancia de la promoción de comportamientos adaptativos y habilidades emocionales que mejoren el desempeño escolar y la vida académica de los estudiantes en sus centros educativos.

**Palabras clave:** Inteligencia emocional, burnout, engagement, estudiantes, adolescentes.

<sup>18</sup> Departamento de Psicología y Sociología, Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: pusan@unizar.es

<sup>19</sup> Departamento de Psicología y Sociología, Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza. Correo electrónico: salavera@unizar.es

## Abstract

The objective of this study was to analyze the relationship between emotional intelligence, burnout and academic engagement in a sample of 3512 students belonging to 18 secondary schools. The instruments used were the Spanish versions of the Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), the Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS) and the Utrecht Work Engagement Scale–Student (UWES-S). The results showed positive relationships between the dimensions of emotional intelligence and academic engagement and negative relationships between burnout with academic engagement and emotional intelligence. In addition, physical and emotional exhaustion and cynicism negatively predicted emotional intelligence whereas vigor, dedication and absorption did in a positive way. The importance of the promotion of adaptive behaviors and emotional skills that improve the school performance and the academic life of the students in their educational centers were deduced.

**Keywords:** Emotional intelligence, burnout, engagement, students, teenagers.

## Introducción

En el proceso educativo de niños y adolescentes en los centros escolares se producen numerosas situaciones personales y contextuales que afectan de manera significativa a los estudiantes en su proceso de formación, incluso más en enseñanzas medias y coincidiendo con la adolescencia, etapa de vital trascendencia en la vida de una persona, en la cual se conforma la personalidad previa a la edad adulta (Gómez-Fraguela, Fernández, Romero y Luengo, 2008).

La Inteligencia Emocional (IE) se conoce como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer y Salovey, 1997), siendo las personas emocionalmente inteligentes aquellas que atienden a las emociones percibidas en su contexto más cercano, comprenden sus posibles causas y consecuencias y desarrollan estrategias para regular o manejar los diferentes estados emocionales (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Pena, Rey y Extremera, 2012).

Durante las tres últimas décadas han germinado diferentes concepciones acerca de la inteligencia,

la cual, tomándola por sí sola como constructo general, se revelaba como un factor insuficiente en cuanto a la predicción de éxito universal en los diferentes ámbitos de la vida. Desde las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y desde la década de los 90 se han venido explorando diferentes inteligencias que, como la emocional, aporta y magnifica información potencialmente relevante en las personas (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

En la actualidad, en el estudio científico de la IE prevalece el modelo de habilidad propuesto por Mayer, Caruso, y Salovey (1999), quienes conceptualizan la IE como “la capacidad para valorar y expresar las emociones con exactitud, la capacidad para acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento, la capacidad para entender las emociones y el crecimiento emocional y la capacidad para regular las emociones y promover el crecimiento emocional e intelectual” (pp. 71). De este modo, la IE estaría compuesta por habilidades específicas que desempeñan un papel significativo en el bienestar subjetivo de una persona, como son la claridad, reparación y regulación emocional. La primera de ellas, la atención emocional, se define como la capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada; la claridad emocional, estaría relacionada

con la comprensión de los estados emocionales y, por último, la reparación emocional se define como la capacidad de regular los estados emocionales de manera correcta.

La literatura científica en torno al estudio de la IE en el ámbito académico resulta amplia enfocándose en diferentes poblaciones y contextos. La mayoría de los estudios se han centrado en investigar la incidencia de la IE en el bienestar de los estudiantes en Educación Primaria (Ferragut y Fierro, 2012), en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Extremera, Durán y Rey, 2009), estudiantes universitarios (Extremera, Salguero, y Fernández-Berrocal, 2011) o incluso en educación de adultos (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás, y Voz-mediano, 2015) denotando la asociación de la IE con el bienestar subjetivo, satisfacción vital y felicidad académica de ellos. Asimismo, la IE también se ha estudiado en profesorado de Primaria (Arís, 2009), profesorado de Secundaria (Chan, 2006) y docentes universitarios (Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez y Pulido, 2006) unido a otras variables como salud laboral, percepción de eficacia o satisfacción con resultados académicos.

De este modo, las emociones suponen un papel importante en la adaptación de los estudiantes en su centro escolar en cuanto al manejo emocional

de todas aquellas variables contextuales y personales que se producen a lo largo del curso académico y que pueden determinar cuestiones tan importantes como el bienestar personal, felicidad académica, socialización grupal o rendimiento académico, entre otros.

Por otra parte, algunos estudiantes durante su etapa escolar, de manera puntual o más persistente en el tiempo, pueden no disponer de las competencias y estrategias necesarias para las exigencias y demandas de la vida académica, lo que los lleva a experimentar sensaciones y percepciones como la asunción de una actitud negativa de desvalorización y pérdida de interés en sus estudios, aparición de dudas acerca de la propia capacidad personal en sacarlos adelante o, incluso, agotamiento físico y psíquico que pueden desembocar en una desmotivación absoluta y posterior abandono de sus estudios (Musitu, Giménez y Burgui, 2012). La aparición de dichas manifestaciones se conoce como síndrome de Burnout Académico (BA) (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova y Bakker, 2002; Schaufeli y Salanova, 2007), el cual se caracteriza por tres dimensiones principales: cansancio emocional, cinismo y eficacia. La primera de ellas se relaciona con el agotamiento físico y desgaste emocional que puede llegar a tener un alumno en un

momento dado; la segunda, el cinismo, hace referencia a la indiferencia o falta de interés hacia los estudios y, por último, la eficacia académica, se vincula con la aptitud para el desempeño de las tareas escolares encomendadas.

De esta manera, el BA se ha relacionado con un bajo rendimiento escolar (Salanova, Martínez y Llorens, 2014), altos niveles de estrés (Extremera, Durán y Rey, 2007), bajos niveles de autoeficacia (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, y Montalbán, 2006) así como, en definitiva, escasa felicidad académica durante la etapa escolar del alumno (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005).

Los estudios que vinculan a la IE y el BA en población académica suelen coincidir en la relación negativa entre ellas (Durán et al., 2006). De este modo, una mayor IE por parte de los estudiantes se halla negativamente asociada con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del BA. A su vez, mayores puntuaciones en IE correlacionan de manera positiva con mayores niveles de eficacia académica (Extremera, Durán y Rey, 2007).

El último constructo del estudio, conceptualizado como Engagement Académico (EA), se considera un estado psicológico proveniente de la psicología positiva y fundamentado en las fortalezas del indi-

viduo frente a las situaciones de estrés y/o agotamiento (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005). En un sentido contrario al BA, el EA queda caracterizado por las dimensiones del vigor, la dedicación y la absorción. El primero de ellos refiere a altos niveles de energía y resistencia ante la demanda escolar, la inversión de esfuerzos, así como la persistencia y rectitud frente a las dificultades aparecidas; el segundo, la dedicación, hace referencia a la involucración y compromiso en el trabajo, así como sentimientos de entusiasmo e involucramiento en él y, por último, la absorción, resulta un estado de inmersión en la tarea que satisface y colma las expectativas del alumno (Schaufeli y Bakker, 2004).

De esta manera, el EA se consideraría un patrón conductual adaptativo de los alumnos caracterizado por la implicación, satisfacción y desempeño de la propia actividad académica.

En este sentido, diversas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de una relación inversa entre los constructos de EA y BA. De este modo, a las dimensiones de agotamiento físico/emocional y el cinismo, que caracterizan al BA, se contraponen el vigor y la dedicación, que responden al EA (Salanova, Del Líbano, Llorens y Schaufeli, 2014), entendiéndose como polos

opuestos bipolares en las categorías de energía, aglutinando al cansancio emocional y vigor, por un lado; e identificación, aunando al cinismo y la dedicación, respectivamente (González-Romá, Schaufeli, Bakker, y Lloret, 2006).

En el ámbito académico, la literatura científica ha relacionado el EA con un óptimo rendimiento escolar y con altos niveles de percepción de autoeficacia (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011), una baja prevalencia de abandono escolar (Salanova et al., 2014), así como, en términos generales, la felicidad académica y el bienestar de los estudiantes (Moyano y Riaño-Hernández, 2013). Los estudios referidos a EA e IE evidencian una relación positiva entre ambas; concretamente, las dimensiones de atención y reparación emocional se asocian con vigor y dedicación mientras que la reparación emocional resulta la única vinculada con la dimensión de absorción (Extremera et al., 2007).

Por todo ello, y siguiendo a Caballero, Hederich y García (2015), resultan necesarios más estudios que amplíen la comprensión y conocimiento de la interrelación entre los diferentes constructos psicológicos de la vida académica de los estudiantes, como son la inteligencia emocional, el burnout

académico y el engagement académico en aras del desarrollo personal y académico de los alumnos dentro de la institución escolar.

De este modo, y ante la escasez de estudios que relacionen de manera directa los constructos enunciados en población escolar, el objetivo del estudio se centra en analizar la relación entre la inteligencia emocional, el burnout y el engagement académico en una muestra de adolescentes escolares de Educación Secundaria Obligatoria.

De esta manera, y con base en el objetivo citado, se postulan tres hipótesis:

- Aquellos estudiantes con unas mayores prevalencias en inteligencia emocional se relacionarán con un mayor engagement académico, así como de un menor burnout académico siguiendo una línea de conductas más adaptativas, que
- Aquellos estudiantes que obtengan menores niveles en inteligencia emocional, relaciona-

dos positivamente con el burnout académico en una línea de conductas menos adaptativas, y

- La inteligencia emocional actuará de factor de protección del burnout académico y favorecerá la aparición del engagement académico.

## Método

### Diseño

El presente trabajo, de acuerdo con Ato, López y Benavente (2013), consistió en un estudio ex post-facto de carácter prospectivo con un diseño descriptivo simple, respondiendo a un muestreo aleatorio simple.

### Muestra

El estudio estuvo compuesto por 3512 estudiantes de género masculino (N=1816; 51,07%) y femenino (N=1696; 48,29%) pertenecientes a 16 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Zaragoza con edades comprendidas entre los 12 y 18 años (M=14,55; DT=1,68).

**Tabla 1.** Edad y curso académico de los estudiantes.

		N	%
Edad	12 años	307	17,89
	13 años	293	16,54
	14 años	403	24,02
	15 años	417	23,93
	16 años	269	14,03
	17 años	56	2,71
	18 años	11	0,88
Curso académico	1º ESO	338	20,09
	2º ESO	436	25,63
	3º ESO	567	32,11
	4º ESO	415	22,17

### Instrumentos de evaluación

Para recoger la información y aproximarnos al objetivo establecido se utilizaron tres cuestionarios. Con la finalidad de percibir la *inteligencia emocional* de los estudiantes se utilizó la escala *Traid Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995) en una versión reducida y adaptada a la población española por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La escala contiene tres dimensiones con 8 ítems cada una: *atención emocional* (5) ( $\alpha = ,89$ ) (Ej.

“Presto mucha atención a mis sentimientos”); *claridad de sentimientos* (5) ( $\alpha = ,90$ ) (Ej. “Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”) y *reparación emocional* (5) ( $\alpha = ,86$ ) (Ej. “Aunque me sienta mal, procuro pensar cosas agradables”). Las respuestas se disponen en una escala tipo Likert que oscila desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5). La fiabilidad del instrumento original describe un alfa de Cronbach de ,87 mientras que en nuestra investigación otorgó una prevalencia de ,88.

Para denotar el *burnout académico* de los estudiantes, se utilizó la versión española del *Maslach Burnout Inventory-Student Survey* (MBI-SS) (Schaufeli et al., 2002). Dicho cuestionario se compone de 15 ítems repartidos en tres dimensiones: *agotamiento físico/emocional* (5) ( $\alpha = ,81$ ) (Ej. "Estudiar o ir a clase todo el día es una tensión para mí"); *cinismo* (4) ( $\alpha = ,79$ ) (Ej. "He perdido entusiasmo por mis estudios") y *eficacia* (6) ( $\alpha = ,78$ ) (Ej. "Me estimula conseguir objetivos en mis estudios"). Las respuestas responden al grado de acuerdo o desacuerdo con los ítems en una escala tipo Likert que oscila desde "Muy en desacuerdo" (1) hasta "Muy de acuerdo" (5). La fiabilidad del instrumento original denota un alfa de Cronbach de ,80 mientras que en nuestra investigación otorgó una prevalencia de ,83.

Por último, para averiguar el *engagement académico* de los estudiantes se partió de la versión española del *Utrecht Work Engagement Scale-Student* (UWES-S) (Schaufeli et al., 2002). El instrumento está compuesto por 17 ítems los cuales se dividen en tres dimensiones: *vigor* (6) ( $\alpha = ,77$ ) (Ej. "Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía"); *dedicación* (5) ( $\alpha = ,79$ ) (Ej. "Mis estudios son un reto para mí") y *absorción* (6) ( $\alpha = ,76$ ) (Ej. "Soy feliz cuando realizo mis tareas como estudiante"). Las respuestas oscilan desde

"Muy en desacuerdo" (1) hasta "Muy de acuerdo" (5) en una escala tipo Likert. El instrumento original denota un alfa de Cronbach de ,80 mientras que en nuestra investigación otorgó una prevalencia de ,78.

### Procedimiento

En la realización del estudio se contó con la aprobación de los diferentes centros de educación secundaria, así como de los padres/tutores de los alumnos por medio de consentimiento informado para poder participar en la investigación. Un día de la semana, acordado previamente con la jefatura de estudios, se llevó a cabo la cumplimentación de los cuestionarios en cada una de las clases de un mismo centro. Todos los sujetos y sus padres/tutores fueron previamente informados de la naturaleza del estudio, participando de manera voluntaria y respetando, de este modo, las directrices éticas de la Declaración de Helsinki (AMM, 2000) en todos sus términos.

### Análisis de datos

Se procedió a realizar una estadística descriptiva con la finalidad de conocer los datos sociodemográficos de la muestra, así como las diferentes variables estudiadas. Posteriormente, se llevaron a cabo correlaciones entre las variables de IE, BA y

EA, procesadas y analizadas mediante el programa estadístico IBM SPSS v22.0. A su vez, para estimar la predicción de las subvariables de las variables del BA y EA sobre la IE se realizó una regresión jerárquica. Finalmente, se planteó un modelo de ecuaciones estructurales, mediante el método de extracción de máxima verosimilitud, que permitiese validar y cuantificar las relaciones causales entre las tres variables a través del programa AMOS v24. Para todas las operaciones, se tuvo en cuenta un nivel de significación  $p \leq 0,05$  trabajándose con un nivel de confianza del 95%.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos de las diferentes variables estudiadas:

### Análisis correlacional IE

Por una parte, tal y como se refleja en la tabla 2, las puntuaciones descriptivas de las diferentes variables resultaron heterogéneas. Las dimensiones de la IE obtuvieron puntuaciones más altas que el resto; la regulación emocional fue la más

acusada ( $M=3,56$ ). En el BA, la dimensión con mayores prevalencias resultó la eficacia ( $M=3,52$ ) siendo el cinismo la menor ( $M=2,14$ ). En el EA, resultaron la absorción ( $M=3,21$ ) y el vigor ( $M=2,75$ ), respectivamente.

Por otra parte, analizando las variables de IE, BA y EA, se apreciaron correlaciones significativas entre varias de ellas. De esta manera, todas las dimensiones de la IE correlacionaron positivamente con las del EA, denotando la relación entre ambas variables y estableciendo la mayor correlación entre la regulación emocional y la dedicación ( $r=,420$ )

La claridad y regulación emocional se relacionaron de manera negativa con el agotamiento físico/emocional y el cinismo, del BA, siguiendo una misma línea que con todas las dimensiones del EA. Sin embargo, la eficacia académica mostró correlación positiva con la claridad ( $r=,331$ ) y regulación ( $r=,388$ ) de la IE, del mismo modo que con el vigor ( $r=,487$ ), dedicación ( $r=,623$ ) y absorción ( $r=,500$ ) del EA.

**Tabla 2.** Relación entre las variables de inteligencia emocional, burnout y engagement académico.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Inteligencia emocional	1. Atención emocional	1								
	2. Claridad emocional	,155**	1							
	3. Regulación emocional	,055	,451**	1						
Burnout académico	4. Agotamiento físico/emocional	,100**	-,136**	-,198**	1					
	5. Cinismo	,047	-,172**	-,251**	,328**	1				
	6. Eficacia	,060	,331**	,388**	-,158**	-,489**	1			
Engagement académico	7. Vigor	,082*	,301**	,369**	-,323**	-,292**	,487**	1		
	8. Dedicación	,066*	,299**	,420**	-,303**	-,470**	,623**	,722**	1	
	9. Absorción	,119**	,248**	,286**	-,234**	-,330**	,500**	,709**	,707**	1
	Media	3,44	3,41	3,56	3,19	2,14	3,52	2,75	3,21	2,84
	DT	,75	,72	,75	,96	1,06	,77	1,02	1,02	,90
	Alfa de Cronbach	,89	,90	,86	,81	,79	,78	,77	,79	,76

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

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

### Análisis de regresión jerárquica

Tal y como se aprecia en la tabla 3, se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquica para comprobar el posible valor predictivo de los niveles de BA y EA sobre la IE. Para ello, se tomaron las dimensiones de la IE como variables independientes y las diferentes dimensiones del BA y EA, como variables independientes.

Los resultados del análisis de regresión predijeron negativamente las dimensiones del agotamiento físico/emocional y el cinismo, pertenecientes al BA, sobre la IE. Al mismo tiempo, las tres dimensiones del EA como son el vigor, la dedicación y la absorción, predijeron positivamente las dimensiones de la atención y claridad emocional.

**Tabla 3.** Análisis de regresión jerárquica entre las variables de inteligencia emocional, burnout y engagement académico.

VD: A. físico/emocional (BA)	B	s.e.	R <sup>2</sup>	t	Sig.
Atención emocional	-.218	.047		-4.588	.000
Claridad emocional	.155	.043		3.636	.000
Reparación emocional	-.103	.049	.236	-2.089	.037
VD: Cinismo (BA)					
Atención emocional	-.307	.048		-5.941	.000
Claridad emocional	-.124	.049		-2.308	.021
Reparación emocional	.101	.046	.269	2.174	.030
VD: Eficacia (BA)					
Atención emocional	.305	.035		8.676	.000
Claridad emocional	.208	.036		5.722	.000
Reparación emocional	.014	.437	.424	.437	.663
VD: Vigor (EA)					
Atención emocional	.396	.047		8.395	.000

Claridad emocional	.236	.049		4.842	.000
Reparación emocional	.040		.397	1.288	.198
VD: Dedicación (EA)					
Atención emocional	.488	.046		10.515	.000
Claridad emocional	.189	.048		3.953	.000
Reparación emocional	.026		.436	.849	.396
VD: Absorción (EA)					
Atención emocional	.264	.043		6.115	.000
Claridad emocional	.167	.045		3.713	.000
Reparación emocional	.102	.039	.325	2.639	.008

### Modelo de ecuaciones estructurales

Por último, se llevó a cabo un modelo de ecuaciones estructurales que denotara la existencia de relaciones significativas entre IE, BA y EA en los estudiantes de Secundaria. En la Figura 1 se muestra el resultado del análisis con ecuaciones estructurales mediante el método de extracción de máxima verosimilitud, confirmando la adecuación del modelo compuesto por los constructos planteados en el estudio. El modelo indica la correlación entre la IE y el EA ( $r=.58$ ), lo que nos indicaría que altos niveles de IE llevan aparejados

altas prevalencias de EA. Además, el modelo indica la relación inversa entre el BA con la IE ( $r=-.64$ ) así como con el EA ( $r=-.83$ ), mostrando cómo altos niveles de BA conllevan bajos niveles de IE y EA. Por lo que se refiere al ajuste del modelo, los diversos índices de ajuste resultaron adecuados, por lo que se puede afirmar que el modelo propuesto acerca de la estructura factorial entre la IE, BA y EA resulta sustentable:  $\chi^2(24) = 82,769$ ,  $p < 0.001$ ;  $\chi^2 / gl = 3,441$ ; CFI = 0.97; NFI = 0.97; TLI = 0.95; RMSEA = 0.62, IC 95% (0.049 - 0.076).

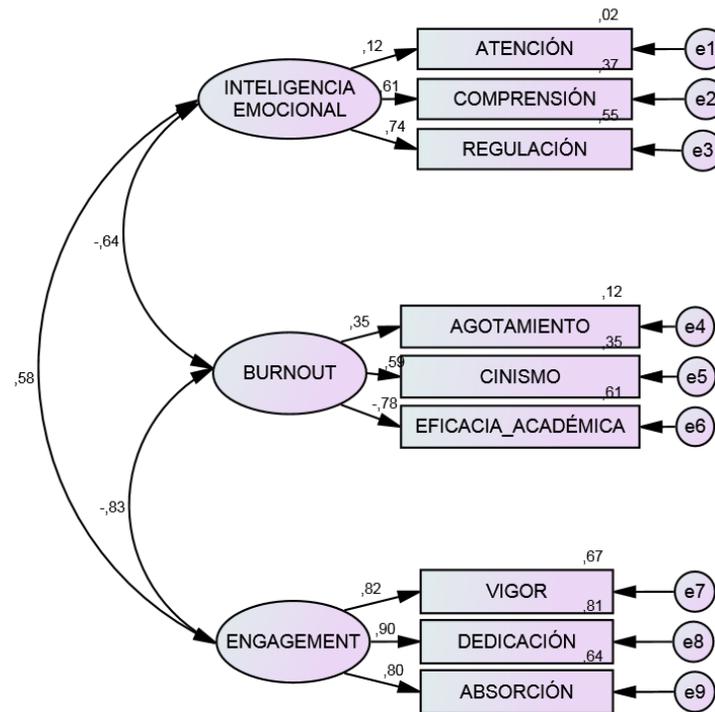


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales entre burnout, engagement y autoeficacia

## Discusión

El objetivo del estudio fue analizar la relación entre la IE, el BA y el EA en adolescentes escolares pertenecientes a diferentes centros educativos en etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

La primera hipótesis que se postuló fue, precisamente, que aquellos estudiantes con mayores prevalencias en IE se relacionarían con un mayor EA, de la misma manera que un menor BA en una línea de conductas adaptativas.

Dicha hipótesis se cumplió. Los resultados de nuestra investigación revelaron la relación existente entre la IE y unos mayores niveles de vigor, dedicación y absorción por parte del EA, unidos con unos menores niveles de agotamiento físico/emocional y cinismo, por parte del BA, en una línea de conductas autodeterminadas. De esta manera, los alumnos del estudio con altos niveles de energía, resistencia y constancia ante la demanda escolar presentaron mayor atención, claridad y reparación emocional, al mismo tiempo que un menor desgaste físico/emocional y cinismo.

Diferentes estudios avalan nuestros resultados en una línea de conductas más adaptativas. Por un lado, ciertos trabajos aluden a un mayor vigor y dedicación unidos a una mayor IE en población escolar en la etapa de Secundaria (Bresó, Schaufel y Salanova, 2011; Extremera, Durán y Rey, 2007) generalmente vinculados a un mayor rendimiento y menor posibilidad de abandono escolar (Vera, Le Blanc, Taris y Salanova, 2014). Extremera, Durán y Rey (2009) aluden a que las dimensiones de atención y reparación emocional se asocian con el vigor y la dedicación, en detrimento de la aparición de BA, mientras que la reparación emocional resultaría la única vinculada con la dimensión de absorción, hecho que coincide en nuestros resultados con las dos primeras dimensiones. Palacio, Caballero, González, Gravini y Contreras (2012) mostraron la relación existente entre altos niveles de IE y EA denotando relaciones negativas con el agotamiento físico y emocional, el cinismo y la baja eficacia académica. Pena, Rey y Extremera (2012) comparten esta misma línea aludiendo a la relación de todas y cada una de las dimensiones de la IE con el EA las cuales, en definitiva, repercuten en el bienestar personal y felicidad de los estudiantes en aras de la progresión escolar en su vida académica (Moyano y Riaño-Hernández, 2013).

La segunda hipótesis de nuestro estudio aludía a la posible relación negativa de los niveles de IE con los del BA de los estudiantes en una línea de conductas más desadaptativas.

La hipótesis establecida se cumplió de manera parcial; el análisis correlacional denotó la relación negativa de la claridad y atención emocional con el agotamiento físico/emocional y el cinismo del mismo modo que, de manera positiva, con la eficacia académica. Además, la atención emocional se relacionó positivamente con el agotamiento físico y emocional. El modelo de ecuaciones, incluyendo el EA, mantiene la relación negativa inequívoca entre los constructos de BA e IE.

De esta manera, aquellos alumnos con menores niveles de claridad y regulación emocional se relacionan con un mayor agotamiento físico y emocional, así como de un mayor cinismo, quedando ambas complementariamente relacionadas con la atención emocional de los estudiantes adolescentes.

Diversos estudios de la literatura científica que vinculan a la IE y el BA en población académica suelen coincidir en la relación negativa entre ellas (Durán et al., 2006). De este modo, una menor IE por parte de los estudiantes se halla positivamente asociada con las dimensiones agotamiento

emocional y cinismo del BA. A su vez, mayores puntuaciones en IE correlacionan de manera positiva con mayores niveles de autoeficacia académica (Blanco, 2010) como acontece en nuestros resultados.

Extremera, Durán y Rey (2007) indican que una menor IE por parte de los estudiantes se halla relacionada con el BA y rendimiento escolar de los alumnos. Caballero, Palacio y Hederich (2012) y Salanova et al., (2014) mantienen una misma línea señalando que los estudiantes con elevado agotamiento físico y emocional, así como alto cinismo, obtienen una menor IE unido a un rendimiento académico menor. Por último, Salanova, Martínez y Llorens (2014) afirman que el óptimo funcionamiento académico se encuentra relacionado negativamente con el BA y positivamente con la IE lo que quiere decir que aquellos estudiantes que se sientan emocionalmente estables y equilibrados experimentarán menor sensación de agotamiento físico y emocional, así como de cinismo, en el desarrollo de sus tareas académicas y curso escolar en el que se hallen inmersos que aquellos quienes experimentan lo contrario (Schaufeli y Bakker, 2004).

Por último, la tercera hipótesis de nuestro estudio señalaba el constructo de la IE como factor de

protección del BA favoreciendo la aparición del EA. La hipótesis planteada se cumplió en su totalidad. Atendiendo a las variables del BA, el agotamiento físico/emocional y el cinismo predijeron negativamente la aparición de las tres dimensiones de la IE como son la atención, la claridad y la reparación emocional en una clara línea de comportamientos adaptativos. Del mismo modo, las tres dimensiones del EA como resultan el vigor, la dedicación y la absorción, predijeron positivamente la atención y la claridad emocional de los estudiantes adolescentes.

La literatura científica nos deja escasos estudios que indaguen de manera específica acerca del valor predictivo del BA y EA sobre la IE en población estudiantil adolescente. Esteban (2014) alude a las dimensiones de la eficacia académica, así como el vigor, la dedicación y la absorción del BA y el EA, respectivamente, como predictores de la variable de claridad emocional, tal y como desprenden los resultados de nuestra investigación, complementados con la variable de reparación emocional. El estudio de Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) encuentra predicciones estadísticamente significativas entre IE y el EA, así como el rendimiento escolar, que se mantienen con independencia de la influencia en que, sobre las calificaciones, tiene la personalidad y la inteligen-

cia general o el efecto combinado de ambas. Buenrostro (2012) denota la influencia y el peso de las dimensiones del EA sobre la IE de los estudiantes unido a otras variables como bienestar psicológico o la mayor satisfacción general con la vida (Buenrostro et al., 2012). Por último, Carlotto y Gonçalves (2008) aglutinan las tres dimensiones del EA, así como las expectativas de éxito en la asunción de que ambas predicen positivamente la IE y negativamente la aparición de BA en estudiantes adolescentes. Por todo esto, tal y como hemos comentado, aspectos referidos a la IE, al BA, así como a al EA, influyen y desempeñan una labor relevante sobre las conductas de los estudiantes en edad escolar, por lo que resulta fundamental atenderlos para un óptimo desarrollo personal y académico (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Salanova et al., 2014; Vera et al., 2014).

### Limitaciones del estudio

Las limitaciones del estudio pueden residir en el diseño transversal del mismo tomando los datos en un momento espacio-temporal dado. A su vez, los centros de educación secundaria encuestados responden de una manera aleatoria a su inclusión en el estudio no tomando una muestra uniforme de todos los barrios o zonas de la ciudad, lo que puede afectar, del mismo modo, a las posibles

diferencias entre sus niveles socioeconómicos o educativos, así como a otras cuestiones sociales. A la par, los índices de IE, BA y EA pueden variar de un curso escolar a otro, e incluso dentro de un mismo año, en cuanto a un cúmulo de circunstancias personales y contextuales del estudiante en su grupo/clase.

### Prospectivas de futuro

Como prospectivas de futuro resultarían interesantes modelos longitudinales que permitiesen valorar la evolución de los constructos estudiados a lo largo de un período más largo de tiempo. Además, sería importante atender otras etapas educativas como pueden ser Educación Primaria o Bachillerato, de la misma manera que con otras etapas de la vida académica del estudiante como los grados de Formación Medio o Superior, así como la propia vida universitaria. Del mismo modo, sería relevante considerar otras variables relacionadas con las estudiadas, tales como el género, el curso académico, la tipología de colegio o el propio rendimiento escolar de los alumnos, así como otros aspectos sociales y culturales.

## Implicaciones prácticas

Este trabajo puede tener implicaciones de carácter práctico que desemboquen en estrategias didácticas a utilizar sobre los alumnos a través de los propios docentes u orientadores desde edades tempranas enfocadas hacia la educación en valores, el conocimiento de las emociones o el bienestar personal, todo ellos aspectos claves para un desarrollo psicológico integral que ayudará a los alumnos a enfrentarse adecuadamente a la compleja etapa de la adolescencia, y que colaborará en la prevención de trastornos del comportamiento y en la promoción de actitudes saludables para la sociedad.

A su vez, programas de intervención dirigidos por profesionales del ámbito en la apuesta por parte de la Administración y/o los propios centros educativos por el trabajo con sus adolescentes en las variables acaecidas u otras relacionadas pueden contribuir a la formación integral y educacional del alumno, disminuyendo el prematuro abandono escolar e incluso potenciando su rendimiento académico.

Además, en la práctica educativa, apenas se dedica tiempo en las aulas a enseñar al alumnado la importancia que adquieren las emociones no

sólo en el ámbito escolar sino en todos los ámbitos de la vida. Del mismo modo, tampoco se trabajan con los estudiantes procedimientos, técnicas y estrategias necesarias para hacer frente de forma positiva a las emociones, especialmente las de signo negativo, que puedan surgir en situaciones educativas, ni cómo regularlas para mantener la adherencia en el aprendizaje. Por estas razones, la formación y el reciclaje del profesorado en forma de programas de formación de habilidades emocionales se revela esencial como facilitadores de las actitudes positivas en el desempeño escolar y prevención del BA.

Por último, los resultados de nuestra investigación animan a seguir investigando y buscar nuevas preguntas que nos ayuden a definir metodologías que nos permitan avanzar en la construcción del desarrollo personal y social de los adolescentes escolares.

## Referencias

Arís, N. (2009). El síndrome de *burnout* en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, pp. 829-848.

- Asociación Médica Mundial (AMM) (2000). Declaración de Helsinki. Principios éticos para las investigaciones con los seres humanos. Seúl (Corea).
- Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de psicología*, 29(3), pp. 1038-1059.
- Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction among University Teachers. *Psicothema*, 18, suppl., pp. 152-157.
- Blanco, A. (2010). Creencias de autoeficacia de estudiantes universitarios: un estudio empírico sobre la especificidad del constructo. *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, 16(1), pp. 1-28.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, 339-355.
- Bresó, E., Schaufeli, W., y Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61, pp. 339-355.
- Buenrostro, A.E., Valadez, M.D., Soltero, R., Nava, G., Zambrano, R., y García, A. (2012). Inteligencia emocional y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Educación y Desarrollo*, 20, pp. 29-37.
- Caballero, C., Hederich, C. y García, A. (2015). Relación entre burnout y engagement académicos con variables sociodemográficas y académicas. *Psicología desde el Caribe*, 32(2), pp. 254-267.
- Caballero, C., Palacio, J. y Hederich, C. (2012). Síndrome de *Burnout*: Prevalencia y factores asociados en estudiantes universitarios del área de la salud de la ciudad de Barranquilla. Tesis doctoral. Universidad del norte, Barranquilla, Colombia.
- Carlotto, M. y Gonçalves, S. (2008). Preditores da síndrome de burnout em estudantes universitários. *Pensamiento Psicológico*, 4 (10), pp. 101-109.
- Chan, D.W. (2006). Emotional Intelligence and Components of Burnout among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22, pp. 1042-1054.
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., y Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(1), pp. 158-164.

- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, pp. 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121. doi: 10.1016/j.paid.2009.02.007
- Extremera, N., Salguero, J. M., y Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517. doi: 10.1007/s10902-010-9233-7
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), pp. 751-755.
- Ferragut, M., y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), pp. 95-104.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. (1985). Human intelligence -the model is the message. *Science*, 230 (4730), 1111-1118. doi: 10.1126/science.230.4730.1111
- Gómez-Fraguela, J.A., Fernández, N., Romero, E. y Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Trastornos Adictivos*, 20(2), pp. 211-217.
- González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., y Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, pp. 165-174.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., y Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), pp. 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), pp.507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Esteban, B. (2014). Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del Trabajo Social. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, pp. 123-131.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence.

- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books. Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mestre, J., Guil, M. y Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción, VI (16)*. Universidad de Cádiz, España.
- Moyano, N. y Riaño-Hernández, D. (2013). Burnout escolar en adolescentes españoles: Adaptación y validación del School Burnout Inventory. *Ansiedad y Estrés, 19*, pp. 95-103.
- Musitu, G. Jiménez, T. y Murgui, S. (2012). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Revista de salud pública de México, 49(1)*, pp. 3-10.
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M. y Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica, 11(2)*, pp. 178-186.
- Pena, M., Rey, L., y Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica, 17(2)*, pp. 341-358. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220
- Salanova, M., Del Líbano, M., Llorens, S., y Schaufeli, W.B. (2014). Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. *Stress and Health, 30*, pp. 71-81.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*, pp. 170-180.
- Salanova, M., Martínez, I. M., y Llorens, S. (2014). Una mirada más "positiva" a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del psicólogo, 35*, pp. 22-30.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S.L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10182-006

- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multi sample study. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 25 Issue 3, p. 293.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marqués, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), pp. 464-468.
- Schauffeli, W. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, pp.177-196.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, pp. 410- 421.
- Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T. y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, pp. 133-144.
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldas, J., y Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. doi: 10.1111/ajpy.12065