

4

INFLUENCIA DEL PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO SOBRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL *BURNOUT*

(INFLUENCE OF SOCIO-DEMOGRAPHIC PROFILE OF TEACHERS ON THEIR LEVELS OF EMOTIONAL INTELLIGENCE AND BURNOUT)

María José Suárez Martel
Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa

Josefa D. Martín Santana
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

DOI: 10.5944/educXX1.22514

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

Suárez Martel, M. J. y Martín Santana, J. D. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesorado universitario sobre la inteligencia emocional y el *burnout*. *Educación XXI*, 22(2), 93-117, doi: 10.5944/educXX1.22514

Suárez Martel, M. J. & Martín Santana, J. D. (2019). Influence of socio-demographic profile of teachers on their levels of emotional intelligence and burnout. *Educación XXI*, 22(2), 93-117, doi: 10.5944/educXX1.22514

RESUMEN

Las directrices educativas, derivadas de la convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), exigen nuevas competencias al Personal Docente e Investigador (PDI). Estas demandas generan retos o dificultades personales a los docentes, ya que el entorno laboral puede sobrepasarlos pudiendo ocasionar la aparición del síndrome de estar quemado o *burnout*. Gran parte de ese malestar está asociado a expectativas laborales no cumplidas y a un desajuste entre las competencias y demandas emocionales requeridas como docentes. La inteligencia emocional (IE) actúa como factor preventivo del malestar laboral, explicando por qué hay docentes que son más resistentes a los factores estresantes propios de la

profesión. En este estudio se evalúa el estado emocional y el *burnout* del PDI en el contexto de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), basándose en los instrumentos TMSS-24 y MBI-GS a la vez que es analizada la influencia del perfil sociodemográfico del PDI sobre ambos constructos. Los resultados del modelo SEM (*Structural Equation Modeling*) indican que la IE percibida ejerce un efecto negativo y significativo sobre el agotamiento y positivo y significativo sobre la eficacia profesional. También, señalar que el efecto del agotamiento sobre el cinismo es positivo y significativo. Por otra parte, a partir de la información analizada, se da paso a una reflexión sobre la situación emocional y laboral que vive el profesorado universitario, donde destacan principalmente las diferencias según el género, presentando las mujeres mayores niveles de comprensión y regulación emocional pero también mayor agotamiento y cinismo, así como las diferencias en torno al área de conocimiento, donde el PDI de Arte y Humanidades presenta altos niveles de percepción emocional pero también de agotamiento y cinismo. Cabe destacar los resultados relacionados con la experiencia laboral, donde se puede observar que el mayor número de años de experiencia origina un mayor nivel de cinismo.

PALABRAS CLAVE

Inteligencia emocional; *burnout*; competencias emocionales; profesorado; investigador; universidad.

ABSTRACT

The educational guidelines, derived from the convergence of the European Higher Education Area (EHEA), require new competences of teachers and researchers at the university. These demands give rise to challenges or personal difficulties for teachers, since the work environment can overwhelm them and may cause the appearance of the well-known «burnout» syndrome. Much of that unease is linked to unfulfilled job expectations and an imbalance between the emotional competences and emotional demands required as teachers. Emotional intelligence acts as a preventative factor in this professional unease, explaining why there are teachers who are tougher than others when it comes to the stressful factors of the profession. This research evaluates the emotional condition and burnout among teachers and researchers at the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC), using as instruments the TMSS-24 and the MBI-GS, and at the same time establishing a connection between the levels of these constructs with the influence of the demographic profile of teachers and researchers. The results of the SEM indicate that the perceived emotional

intelligence does cause a significant negative effect on emotional exhaustion and a significant positive effect on professional efficacy. Moreover, there is a significant positive effect between emotional exhaustion and cynicism. Based on the information analyzed, it gives way to a reflection on the emotional and professional situation of the teachers, emphasizing mainly the differences according to gender, since women show not only higher levels of understanding and emotional regulation but also greater levels of exhaustion and cynicism, as well as differences in the area of knowledge, since the PDI of Art and Humanities presents not only high levels of emotional perception but also of exhaustion and cynicism. It is worth highlighting the results related to work experience since it is proven that the higher the number of years of experience, the higher the level of cynicism.

KEYWORDS

Emotional intelligence; burnout; emotional competences; teacher; researcher; university.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas ha evolucionado el rol que desarrolla el profesorado en la universidad. En la actualidad, los docentes no desempeñan únicamente el papel de transmisores del conocimiento como ocurría hace años, sino que son agentes que contribuyen a la formación integral del alumnado, ajustándose así a las demandas de la sociedad del siglo XXI, donde el trabajo cooperativo o el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son fundamentales, así como la adaptación a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) donde juegan un papel relevante las evaluaciones de la docencia y de la investigación del profesorado, así como las acreditaciones institucionales (Riesco, 2015; Uskola, Madariaga, Arribillaga, Maguregi, Romero y Fernández, 2015; Velayos *et al.*, 2016; Ingellis y Lahiguera, 2016).

Las nuevas directrices educativas, derivadas de la convergencia de los estudios universitarios europeos, demandan al profesorado la actualización de sus competencias profesionales. Como consecuencia, el profesorado se encuentra en un escenario en el que se producen cambios sociales que implican el trabajo en red o la tutorización del alumnado y debe remodelar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reconstruir la práctica docente y ser capaz de adquirir, desarrollar y adaptar las competencias profesionales requeridas.

Estas demandas generan dificultades personales a los docentes, ya que el entorno laboral puede sobrepasar a los trabajadores debido a un exceso de exigencias psicológicas, a la alta desmotivación o a las escasas compensaciones recibidas. Estas demandas y la falta de recursos personales para gestionarlas pueden producir tensión, estrés o ansiedad, y si se mantienen en el tiempo, pueden ocasionar la aparición del conocido síndrome de estar quemado o *burnout* (Gil-Monte, 2005).

En los últimos años, se ha comenzado a hablar sobre la desmotivación y la frustración del profesorado, ya que la profesión docente se considera una de las más vulnerables a padecer problemas de salud mental. Este síndrome no afecta solo al bienestar del docente, sino que también afecta a los procesos de enseñanza-aprendizaje donde están inmersos tanto el docente como el estudiante.

Según Maslach y Jackson (1986), el *burnout* está compuesto por los siguientes síntomas:

- Cansancio o agotamiento emocional.
- Despersonalización o actitud cínica hacia los demás.
- Falta de realización personal caracterizada por sentimientos de incompetencia y fracaso laboral.

Los tres síntomas descritos tienen un alto componente emocional. Es por ello, que no todo el profesorado afronta las demandas de la misma manera, existiendo rasgos de personalidad que protegen a los docentes de sufrir *burnout* (Maslach, Schaufeli y Leiter, 2001).

Desde la aparición del constructo de IE (Salovey y Mayer, 1990) se ha subrayado la importancia que el conocimiento y la regulación de las emociones puede desempeñar sobre el bienestar de los individuos (Mayer y Salovey, 1995).

En la literatura nos podemos encontrar con diferentes definiciones de IE. Así, Salovey y Mayer (1990) la definieron inicialmente como «la habilidad para regular los sentimientos y las emociones propios de uno y los de otros, discriminar entre ellos y usar esa información para guiar el pensamiento y la acción de uno» (p. 189). A partir del citado estudio, el tratamiento de las emociones cambió, pasando a considerarlas un fenómeno vital que proporciona información útil acerca de cómo resolver los problemas, incluyendo los derivados de las exigencias laborales (Mayer, Salovey y Caruso, 2004), desarrollando una nueva definición de IE:

La habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que

faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual. (Mayer y Salovey, 1995, p. 197)

Según López, Pulido y Augusto (2013), este modelo analiza las habilidades que permiten utilizar la información que nos proporcionan las emociones para mejorar el pensamiento sobre cualquiera de las esferas de la vida: personal, académica, laboral...

Gran parte del malestar docente está asociado a expectativas laborales no cumplidas y a un desajuste entre las competencias emocionales y las demandas emocionales requeridas como docentes donde además, se producen diferencias entre hombres y mujeres o entre el profesorado con menor y mayor experiencia laboral (Otero-López, 2012; León-Rubio, Cantero y León-Pérez, 2011). En este sentido, el profesorado emocionalmente inteligente presenta una mayor capacidad para comprender y gestionar mejor las relaciones humanas, para reducir el impacto emocional negativo que surge por la falta de recursos personales y materiales y para disminuir la disonancia emocional que surge entre sus emociones, expectativas y deseos y la realidad actual en el trabajo. Todas estas habilidades son elementos clave en los docentes emocionalmente inteligentes que evitan la aparición del desgaste emocional que puede llevar al *burnout*.

La IE actúa como factor preventivo del malestar docente, explicando por qué hay docentes que son más resistentes a los factores estresantes propios de la profesión (Palomera, Gil-Olarte y Brackett, 2006). Por otro lado, el mayor número de emociones positivas de un docente mejora su bienestar y, además, facilita la creación de un clima en el aula que propicia el aprendizaje (Extremera y Fernández-Berrocal, 2015). Por lo anterior, resulta difícil concebir una actividad laboral desvinculada de las emociones, tal como se expone a continuación:

Uno puede llegar a experimentar emociones positivas como el orgullo o la alegría después de una jornada laboral satisfactoria, a la vez que tristeza o disgusto cuando las cosas no acaban saliendo como se esperaba. Esto quiere decir que la vida laboral no deja de ser una vida emocional. (López, Pulido y Augusto, 2013, p. 39)

Todo ello ha llevado a que, en las últimas dos décadas, los investigadores se hayan interesado en el estudio de la IE. Se han aportado evidencias que muestran cómo la IE puede mejorar e incluso predecir la adaptación a contextos importantes de la vida, proporcionando así un mayor bienestar psicológico al individuo (Augusto-Landa, López-Zafra y Berrios-Martos,

2012; Guaderrama, Arroyo y Flores, 2017; León-Rubio, Cantero y León-Pérez, 2011). Es decir, en base a los hallazgos expuestos, la IE se puede considerar como un recurso personal importante a la hora de percibir, asimilar y regular los estados de ánimo negativos, siendo un factor protector contra la aparición del *burnout*.

Maslach y Jackson (1986) definieron el *burnout* como «un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y reducido logro personal que puede ocurrir en individuos que de alguna manera trabajan con personas» (p. 1), aunque las autoras reconocen la importancia de la interacción social con otras personas en el lugar de trabajo, el *burnout* se considera como «... una crisis de relación con el trabajo y no necesariamente una crisis de las relaciones con las personas con las que se trabaja» (p. 192).

Según Gil-Monte (2005), la popularidad de la definición anterior es debida al hecho de que se basa en el cuestionario más utilizado en todos los tiempos para evaluar el *burnout*, el Maslach Burnout Inventory (MBI), que incluyen las tres dimensiones mencionadas en la definición: falta de realización personal en el trabajo (tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, afectando a su capacidad para realizar el trabajo y para relacionarse con las personas a las que atienden), agotamiento emocional (situación en la que los trabajadores perciben que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo) y despersonalización o cinismo (desarrollo de actitudes y sentimientos negativos hacia las personas destinatarias del trabajo).

Maslach y Jackson (1986) estudian el *burnout* desde una perspectiva psicosocial, considerando el *burnout* como un «proceso» que se desarrolla por la interacción entre las características del entorno laboral y las características personales, señalando que el malestar laboral se inicia con la aparición del agotamiento, posteriormente aparece la despersonalización o cinismo y, por último, la baja realización personal en el trabajo. Cabe destacar que Maslach, Jackson y Leiter (1996) sustituyen la baja realización personal en el trabajo por la dimensión de eficacia profesional, dotando así al modelo de dos dimensiones negativas y una positiva, presentando *burnout* los sujetos con altas puntuaciones en las dimensiones agotamiento y cinismo unidas a bajas puntuaciones en la dimensión eficacia profesional. A pesar de la importancia que atribuyen como factores causales del síndrome a la implicación con los usuarios, la falta de reto, la frustración y las expectativas no realistas, el verdadero énfasis lo ponen en las características del trabajo como factor determinante de la propensión de una persona a padecer *burnout*.

Por todo lo anterior, podemos afirmar que el *burnout* tiene un alto componente emocional. La IE actúa como factor preventivo del malestar docente, explicando por qué hay docentes que son más resistentes a los factores estresantes propios de la profesión (Palomera *et al.*, 2006).

Por lo anterior, con este trabajo se pretende contrastar las siguientes hipótesis en las que subyace el papel preventivo de la IE, así como el papel antecedente del agotamiento sobre el cinismo siguiendo la secuencia descrita por Maslach y Jackson (1986):

- **H1:** A mayor nivel de inteligencia emocional percibida (IEP) en el PDI, menor nivel de agotamiento.
- **H2:** A mayor nivel de IEP en el PDI, mayor nivel de eficacia profesional.
- **H3:** A mayor nivel de agotamiento en el PDI, mayor nivel de cinismo que desencadena el *burnout*.

Finalmente, también se pretende determinar la influencia del perfil sociodemográfico del PDI en sus niveles de IEP y *burnout*, dado que, en la literatura, como ya hemos expuesto anteriormente se señala que las características personales y laborales pueden llegar a explicar estos fenómenos. Es por ello que se plantea como última hipótesis la siguiente:

- **H4:** El perfil del profesorado influye en las puntuaciones de la IE y del *burnout*.

Método

Muestra

El estudio se llevó a cabo en el PDI de la ULPGC. La muestra está compuesta por un total de 304 docentes. Siguiendo la Tabla 1, el análisis del perfil sociodemográfico evidencia que existe una distribución sesgada hacia el género masculino. En cuanto a la edad, el tramo con mayor representatividad es el comprendido entre los 51 y los 60 años. En relación a la categoría docente, cabe destacar el elevado porcentaje de Profesorado Titular de Universidad, así como la alta representatividad de las ramas de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas y de Ciencias de la Salud. La mayoría de los docentes cuenta con experiencia docente entre 21 y 30 años y una dedicación a la docencia total. Por último, existe una desviación de casi 10 puntos entre el colectivo de profesorado que realiza actividades de gestión y el que no.

Tabla 1
Perfil de la muestra de encuestados

Características	N	%
Género:		
Hombre	168	55.3
Mujer	136	44.7
Edad:		
Hasta 40 años	33	10.9
41-45 años	58	19.1
46-50 años	79	26.0
51-60 años	118	38.8
Más de 60 años	16	5.3
Área de conocimiento:		
Arte y Humanidades	46	15.1
Ciencias	26	8.6
Ciencias de la Salud	73	24.0
Ciencias Sociales y Jurídicas	89	29.3
Ingeniería y Arquitectura	70	23.0
Categoría docente:		
Catedrático de Universidad	27	8.9
Profesorado Titular de Universidad	114	37.5
Profesorado Contratado Doctor, PCD	39	12.8
Profesorado Ayudante Doctor, PAD	7	2.3
Profesorado Asociado	71	23.4
Profesorado colaborador	12	3.9
Profesorado Titular de Escuela Universitaria	21	6.9
Otro	13	4.3
Años de ejercicio en docencia universitaria:		
Hasta 10 años	61	20.1
11-20 años	87	28.6
21-30 años	137	45.1
Más de 30 años	19	6.3
Dedicación docente:		
Parcial	71	23.4
Total	233	76.6
Desempeño de actividades de gestión:		
Sí	139	45.7
No	165	54.3

Fuente: elaboración propia

Instrumentos de medida

Se han utilizado los siguientes instrumentos:

- **Cuestionario sociodemográfico.** Con el objetivo de recabar información sobre cuestiones sociodemográficas y laborales. Los datos solicitados fueron: edad, sexo, área de conocimiento, categoría profesional, años de ejercicio en la docencia universitaria y el desempeño de actividades de gestión.
- **TMMS-24 de Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), adaptado al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004).** El TMMS-24 es una versión reducida y adaptada al castellano del TMMS-48, que evalúa los niveles de IEP, con propiedades psicométricas muy similares a las de la escala original. El TMMS-24 mantiene los tres componentes originales, pero reduciendo el número ítems a la mitad y conservando aquellos de mayor consistencia interna: percepción emocional (8 ítems), comprensión emocional (8 ítems) y regulación emocional (8 ítems). La versión reducida sigue el formato tipo Likert con cinco alternativas de respuesta que va del «1.Nada de acuerdo al «5.Totalmente de acuerdo». Cabe señalar que TMMS-24 fue publicado previamente a la reformulación teórica del modelo de Mayer y Salovey (1995), existiendo una falta de correspondencia entre sus factores y las dimensiones propuestas en el nuevo modelo. A pesar de este desajuste, el TMMS-24 es de indudable utilidad para la evaluación de los procesos reflexivos de las emociones, siendo el instrumento más utilizado en población hispano hablante y vinculándose al modelo de Mayer y Salovey (1995) a pesar de no recoger todas sus dimensiones (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005). Además de lo anterior, Mestre y Fernández-Berrocal (2009) exponen «Si consideramos la IE como una habilidad mental compuesta por procesos emocionales básicos, quizá sería más adecuado utilizar las propuestas de evaluación enmarcadas en el modelo de Mayer y Salovey, ya sean de autoinforme o de ejecución» (p. 118).
- **Maslach Burnout Inventory – General Survey (MBI-GS) de Schaufeli y Leiter (1996), adaptado por Bresó, Salanova, Schaufeli y Nogareda (2007).** El MBI inicial se diseñó para medir el *burnout* en personal del sector servicios. Debido a que el cuestionario podía aplicarse de una forma rápida y sencilla fue muy utilizado, facilitando así que la definición de *burnout* implícita en el MBI se convirtiese en la más aceptada. Además, se ha llegado a diseñar un instrumento de medida genérico que es útil para evaluar el *burnout* en todo tipo de trabajos independientemente de las tareas que en el

se realicen y con una consistencia interna que supera el 0.70. Este es el llamado MBI-GS que evalúa las dimensiones de agotamiento (5 ítems que valoran la sensación de agotamiento, cansancio, fatiga y tensión de origen emocional), cinismo (4 ítems que reflejan la actitud de indiferencia, devaluación y distanciamiento ante el propio trabajo) y eficacia profesional (6 ítems relacionados con las expectativas profesionales, expresando las creencias sobre la capacidad de trabajo y la contribución eficaz a la organización). Los ítems deben ser respondidos haciendo uso de una escala tipo Likert que va de «0. Nunca» a «6. Siempre».

Procedimiento

Para describir el diseño de la investigación se sigue el planteamiento de Díaz-Barriga y Luna (2014). El procedimiento es de índole cuantitativo empleando un diseño metodológico no experimental a través de la utilización de una encuesta *online* (*G-Suite*) totalmente estructurada y realizada por los docentes con la ayuda de unas indicaciones simples donde se presentaba la investigación y se aseguraba el anonimato y protección de datos. Se realizaron dos contactos con el PDI mediante un envío masivo del cuestionario a través del correo electrónico institucional con 5 meses de diferencia, siendo el primero al inicio del curso y otro al final. En la primera solicitud se recibieron 192 encuestas cumplimentadas y en la segunda 112. Finalmente, se procedió a la codificación y análisis de las encuestas con los programas SPSS versión 22 y AMOS, también, versión 22.

RESULTADOS

Validez de las escalas

Para determinar la dimensionalidad y validar las escalas correspondientes a la IEP, como un constructo de segundo orden, y a las tres dimensiones del *burnout* se empleó un análisis factorial confirmatorio (AFC) conjunto utilizando como método de estimación el de máxima verosimilitud. En la Tabla 2 se recogen los resultados de este estudio una vez eliminados aquellos ítems con cargas factoriales muy inferiores a 0,7 siempre y cuando no alterasen el contenido de las escalas y, por tanto, siguieran siendo consideradas con validez de contenido. Los resultados de este AFC confirman la naturaleza tridimensional del TMMS- 24 de acuerdo con la literatura existente sobre este tópico. A su vez, también se obtienen tres escalas válidas y fiables para evaluar los tres componentes del *burnout*.

Tabla 2
AFC de la escala de IEP y de los componentes del burnout

Relaciones causales		Estimadores estandarizados	<i>t</i>	<i>p</i>	Consistencia interna
Percepción emocional	← Inteligencia emocional	0,412	3,563	0,000	
Comprensión emocional	← Inteligencia emocional	0,897			
Regulación emocional	← Inteligencia emocional	0,430	3,572	0,000	
PE1	← Percepción emocional	0,757	14,610	0,000	
PE2	← Percepción emocional	0,840			FC = 0,884
PE3	← Percepción emocional	0,753	14,516	0,000	AVE = 0,605
PE4	← Percepción emocional	0,751	14,457	0,000	$\alpha = 0,883$
PE5	← Percepción emocional	0,784	15,307	0,000	
CE1	← Comprensión emocional	0,752			
CE2	← Comprensión emocional	0,873	15,138	0,000	FC = 0,881
CE3	← Comprensión emocional	0,754	13,054	0,000	AVE = 0,599
CE4	← Comprensión emocional	0,743	12,841	0,000	$\alpha = 0,878$
CE5	← Comprensión emocional	0,739	12,772	0,000	
RE1	← Regulación emocional	0,742			
RE2	← Regulación emocional	0,890	15,142	0,000	FC = 0,831
RE3	← Regulación emocional	0,739	12,641	0,000	AVE = 0,556
RE4	← Regulación emocional	0,850	14,608	0,000	$\alpha = 0,874$
AG1	← Agotamiento	0,894			
AG2	← Agotamiento	0,862	21,231	0,000	FC = 0,931
AG3	← Agotamiento	0,810	18,793	0,000	AVE = 0,730
AG4	← Agotamiento	0,835	19,908	0,000	$\alpha = 0,930$
AG5	← Agotamiento	0,868	21,557	0,000	
EP1	← Eficacia profesional	0,742			
EP2	← Eficacia profesional	0,774	11,729	0,000	FC = 0,814
EP3	← Eficacia profesional	0,698	10,829	0,000	AVE = 0,522
EP4	← Eficacia profesional	0,673	10,485	0,000	$\alpha = 0,810$
CI1	← Cinismo	0,702			FC = 0,794
CI2	← Cinismo	0,811	11,835	0,000	AVE = 0,563
CI3	← Cinismo	0,734	11,071	0,000	$\alpha = 0,790$

Fuente: elaboración propia

A pesar de que los resultados de este modelo de medida indican que es estadísticamente significativo [$\chi^2(290) = 623.370$, $p = 0.000$], es preciso señalar que este estadístico depende del tamaño de la muestra analizada, de ahí la necesidad de analizar otros indicadores de ajuste. A este respecto, los resultados obtenidos muestran cómo otros indicadores de ajuste global del modelo se encuentran dentro de los valores recomendados por la literatura (CFI = 0.927, NFI = 0.873, TLI = 0.919, RMSEA = 0.062), por lo que se puede concluir que el modelo especificado reproduce adecuadamente la matriz de covarianzas observada. Este modelo de medida muestra un ajuste satisfactorio, ya que el valor de CFI es superior a 0.90 y el valor de RMSEA no supera el máximo recomendado de 0.08 (Mathieu y Taylor, 2006). Siguiendo a Anderson y Gerbing (1988) y como se observa en la Tabla 2, el modelo muestra una fiabilidad individual aceptable, ya que la relación existente entre cada ítem y su respectiva dimensión es estadísticamente significativa, ya que los valores del estadístico t son estadísticamente significativos. En cuanto a las medidas de consistencia interna de cada una de las dimensiones de la IE y de los tres componentes del *burnout*, los valores del indicador de fiabilidad compuesta (FC) alcanzan valores superiores a 0.70 y los de la varianza extraída (AVE) a 0.50. Los valores del alfa de Cronbach corroboran los obtenidos en la fiabilidad compuesta. Estos resultados indican que los modelos de medida son válidos y fiables.

Contraste del modelo propuesto

Para poder testar las tres primeras hipótesis planteadas se ha empleado el modelo de ecuaciones estructurales, también conocido como modelo SEM (*Structural Equation Modeling*), utilizando como método de estimación el de máxima verosimilitud. Los resultados del modelo SEM, recogidos en la Figura 1, indican que se trata de un modelo satisfactorio [$\chi^2(293) = 669,977$, $p = 0.000$; CFI = 0.918; NFI = 0.864; TLI = 0.909; RMSEA = 0.065], ya que el valor de CFI es superior a 0,90 y el valor del RMSEA supera el valor máximo recomendado. Estos resultados nos permiten extraer las siguientes conclusiones:

- La IEP medida a través de sus tres dimensiones influye negativa y significativamente en el agotamiento ($\beta = -0,163$, $p = 0.038$), pero positiva y negativamente en la eficacia profesional manifestada el PDI ($\beta = 0,331$, $p = 0.000$). Por tanto, puede afirmarse que se aceptan la H1 y la H2.
- El agotamiento experimentado por el PDI influye positiva y muy significativamente en el nivel de cinismo mostrado ($\beta = 0,687$, $p = 0.038$). Por tanto, las evidencias nos permiten aceptar la H3.

— Finalmente, el modelo propuesto es capaz de explicar el 47.2% de la variabilidad del cinismo.

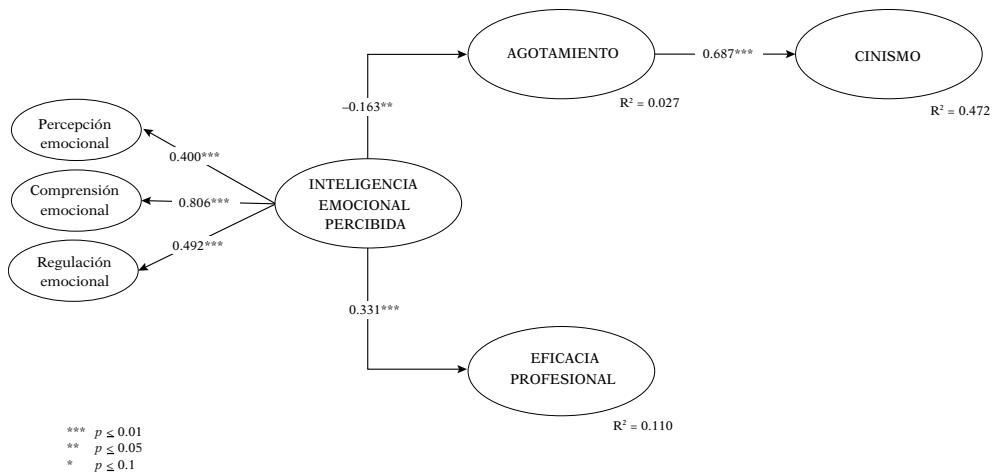


Figura 1. Resultados del modelo SEM

Influencia de las características del PDI en las dimensiones de la inteligencia emocional y del *burnout*

Para contrastar la última de las hipótesis planteadas (H4) se ha realizado un test de diferencia de medias, utilizando el test de la t para muestras independientes o el análisis ANOVA de un factor, según procediera.

De los resultados de la Tabla 3, se puede afirmar que el género del PDI influye en el nivel de IEP, en concreto en la comprensión emocional ($t = 2.961, p = 0.003$) y la regulación emocional ($t = 1.988, p = 0.048$), siendo las mujeres las que presentan un mayor grado ($M = 3.56$ y $M = 3.82$ para hombres y mujeres, respectivamente en comprensión emocional y $M = 3.60$ y $M = 3.80$ para hombres y mujeres, respectivamente en regulación emocional). En cuanto al *burnout*, también encontramos influencia del género en el agotamiento ($t = 3.313, p = 0.001$) y el cinismo ($t = 2.352, p = 0.019$), siendo nuevamente las mujeres las que presentan un mayor grado ($M = 1.98$ y $M = 2.55$ para hombres y mujeres, respectivamente en agotamiento; $M = 1.50$ y $M = 1.89$ para hombres y mujeres, respectivamente en cinismo). Ahora bien, los valores del estadístico d de *Cohen*, al no acercarse al 0,8, indican que el tamaño de estos efectos no es elevado, produciéndose el mayor efecto del género el ejercido sobre el agotamiento, donde las mujeres registran mayores niveles.

Tabla 3
Influencia del género del PDI en su estado emocional

	Dimensiones	Hombres	Mujeres	<i>t</i> (<i>p</i>)	<i>d</i> Cohen (<i>r</i>)
IEP	Percepción emocional	3.27 (0.81)	3.39 (0.88)	1.232 (0.219)	—
	Comprensión emocional	3.56 (0.77)	3.82 (0.76)	2.961 (0.003)	0.340 (0.167)
	Regulación emocional	3.60 (0.81)	3.80 (0.91)	1.988 (0.048)	0.232 (0.115)
Burnout	Agotamiento	1.98 (1.44)	2.55 (1.58)	3.313 (0.001)	0.377 (0.185)
	Cinismo	1.50 (1.37)	1.89 (1.53)	2.352 (0.019)	0.269 (0.133)
	Eficacia profesional	4.93 (0.90)	5.02 (0.78)	0.934 (0.351)	—

Fuente: elaboración propia

Tabla 4
Influencia de la edad del PDI en su estado emocional

	Dimensiones	Hasta 40 (1)	41-51 (2)	46-50 (3)	51-60 (4)	Más de 60 (5)	<i>F</i> (<i>p</i>)	<i>Tukey</i> (<i>p</i> <0.10)
IEP	Percepción emocional	3.35 (0.93)	3.23 (0.78)	3.26 (0.83)	3.33 (0.87)	3.39 (0.61)	0.713 (0.583)	—
	Comprensión emocional	3.96 (0.70)	3.57 (0.76)	3.69 (0.78)	3.65 (0.75)	3.55 (0.99)	1.544 (0.189)	—
	Regulación emocional	3.64 (0.97)	3.71 (0.83)	3.74 (0.93)	3.66 (0.82)	3.63 (0.78)	0.139 (0.968)	—
Burnout	Agotamiento	2.39 (1.42)	2.21 (1.53)	2.21 (1.57)	2.27 (1.50)	1.80 (1.82)	0.435 (0.783)	—
	Cinismo	1.61 (1.54)	1.23 (1.22)	1.65 (1.46)	1.92 (1.46)	1.70 (1.84)	2.221 (0.067)	2-4
	Eficacia profesional	5.25 (0.51)	5.06 (0.69)	4.86 (1.03)	4.92 (0.86)	4.90 (0.85)	1.522 (0.196)	—

Fuente: elaboración propia

Según la Tabla 4, la edad del PDI no ejerce influencia alguna en las dimensiones analizadas al no presentar diferencias significativas a un nivel de significación igual o inferior al 5%. No obstante, se aprecia que a un

nivel del 6.7% existen diferencias significativas en la dimensión de cinismo, encontrándose diferencias significativas entre los grupos de edades 41-51 y 51-60, de acuerdo con los resultados del estadístico *Tukey*, siendo el segundo de ellos el que registra un mayor nivel de cinismo ($M = 1.92$).

Tabla 5
Influencia del área de conocimiento del PDI en su estado emocional

	Dimensiones	Arte y Humanidades (1)	Ciencias (2)	Ciencias Salud (3)	C. Sociales y Jurídicas (4)	Ingeniería y Arquitectura (5)	F (p)	Tukey (p<0.10)
	Percepción emocional	3.45 (0.91)	3.34 (0.89)	3.30 (0.79)	3.44 (0.83)	3.09 (0.80)	2.032 (0.090)	—
IEP	Comprensión emocional	3.83 (0.80)	3.56 (0.59)	3.80 (0.71)	3.72 (0.75)	3.40 (0.85)	3.400 (0.010)	1-5 3-5 4-5
	Regulación emocional	3.53 (0.89)	3.94 (0.67)	3.72 (0.83)	3.67 (0.90)	3.70 (0.88)	1.008 (0.403)	—
Burnout	Agotamiento	3.09 (1.44)	2.03 (1.32)	1.90 (1.35)	2.28 (1.60)	2.04 (1.56)	5.213 (0.000)	1-2 1-3 1-4 1-5
		2.34 (1.48)	2.06 (1.38)	1.24 (1.18)	1.75 (1.58)	1.45 (1.40)	5.234 (0.000)	1-3 1-5 2-3
								—
	Eficacia profesional	4.84 (0.87)	5.10 (0.69)	5.05 (0.76)	4.89 (0.95)	5.01 (0.85)	0.822 (0.512)	—

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la Tabla 5 permiten afirmar que el área de conocimiento del PDI influye en el estado emocional. En cuanto al nivel de IEP, encontramos que influye en la comprensión emocional ($F = 3.400$, $p = 0,010$), siendo los docentes del área de Arte y Humanidades los que presentan un mayor grado ($M = 3.83$). Por otra parte y de acuerdo con el estadístico *Tukey*, se observan diferencias significativas entre el grupo de profesores pertenecientes al área de Ingeniería y Arquitectura y las otras áreas de conocimiento, salvo con el de Ciencias, al registrar el nivel más alto de todos ($M = 3.83$). En cuanto al *burnout*, también encontramos influencia, en concreto en el agotamiento ($F = 5.213$, $p = 0.000$) y el cinismo ($F = 5.234$, $p = 0.000$), siendo, nuevamente, los docentes del área de Arte y Humanidades los que presentan un mayor grado ($M = 3.09$ en agotamiento y $M = 2.34$ en cinismo). Los resultados del estadístico *Tukey* indican que las diferencias de agotamiento se producen únicamente entre esta área de conocimiento y las restantes; mientras que en el cinismo, los resultados indican que el

profesorado de Arte y Humanidades presentan de forma significativa unos niveles más elevados que las áreas de Ciencias de la Salud e Ingeniería y Arquitectura, que son los que registran valores más reducidos. De igual modo, se observan diferencias significativas entre Ciencias y Ciencias de la Salud.

Observando la Tabla 6, encontramos influencia de la categoría docente del PDI, en concreto en el agotamiento ($F = 2.271$, $p = 0.029$), siendo el Profesorado Colaborador el que presenta un mayor agotamiento ($M = 3.44$). De hecho, el estadístico *Tukey* indica la existencia de diferencias significativas entre este colectivo con solo dos de las otras categorías (Profesorado Titular de Universidad y Profesorado Asociado).

Tabla 6
Influencia de la categoría docente del PDI en su estado emocional

Dimensiones	Catedrático de Universidad (1)	Profesorado Titular de Universidad (2)	Profesorado Contratado Doctor(3)	Profesorado Ayudante Doctor,(4)	Profesorado Asociado (5)	Profesorado colaborador (6)	Profesorado Titular de Escuela Universitaria (7)	Otro (8)	F (p)	Tukey (p<0.10)	
IEP	Percepción emocional	3.26 (0.92)	3.24 (0.84)	3.31 (0.77)	3.84 (0.72)	3.37 (0.78)	3.28 (0.97)	3.38 (0.93)	3.50 (0.97)	0.687 (0.683)	—
	Comprensión emocional	3.54 (0.76)	3.73 (0.79)	3.73 (0.83)	4.11 (0.43)	3.67 (0.73)	3.70 (0.75)	3.35 (0.87)	3.53 (0.67)	1.150 (0.332)	—
	Regulación emocional	3.65 (0.77)	3.77 (0.81)	3.67 (0.95)	3.54 (0.74)	3.72 (0.87)	3.28 (0.91)	3.59 (0.98)	3.62 (1.02)	0.616 (0.743)	—
Burnout	Agotamiento	2.42 (1.84)	2.02 (1.50)	2.69 (1.70)	2.23 (1.57)	2.07 (1.27)	3.44 (1.59)	2.00 (1.33)	2.54 (1.51)	2.271 (0.029)	2-6 5-6
	Cinismo	2.05 (1.62)	1.62 (1.35)	1.69 (1.56)	1.21 (1.63)	1.49 (1.34)	2.24 (1.65)	1.51 (1.46)	2.45 (1.85)	1.377 (0.215)	—
	Eficacia profesional	5.15 (0.80)	4.98 (0.78)	5.02 (0.70)	5.32 (0.43)	4.98 (0.84)	4.69 (1.13)	5.07 (0.88)	4.16 (1.39)	2.339 (0.024)	—

Fuente: elaboración propia

Los resultados de la Tabla 7 exponen que los años de ejercicio en la docencia también influyen, en concreto en el cinismo ($F = 3.338$, $p = 0.020$), siendo el profesorado con más de 30 años de experiencia el que presenta un mayor nivel ($M = 2.30$). Además, se puede observar cómo a cuantos más años de experiencia mayor nivel de cinismo. El estadístico *Tukey* indica

únicamente la existencia de diferencias significativas entre el colectivo de menor experiencia con los dos últimos colectivos, los cuales registran las mayores tasas de cinismo ($M = 1.84$ y $M = 2.30$).

Tabla 7
Influencia de los años de ejercicio en la docencia universitaria del PDI en su estado emocional

	Dimensiones	Hasta 10 años (1)	11-20 años (2)	21-30 años (3)	Más de 30 años (4)	F (p)	Tukey (p<0.10)
IEP	Percepción emocional	3.39 (0.84)	3.28 (0.69)	3.30 (0.93)	3.40 (0.74)	0.292 (0.832)	—
	Comprensión emocional	3.72 (0.92)	3.75 (0.80)	3.79 (0.68)	3.86 (0.29)	0.583 (0.626)	—
	Regulación emocional	3.72 (0.89)	3.75 (0.87)	3.64 (0.85)	3.66 (0.87)	0.327 (0.806)	—
Burnout	Agotamiento	2.05 (1.30)	2.29 (1.54)	2.30 (1.60)	2.11 (1.65)	0.432 (0.730)	—
	Cinismo	1.30 (1.32)	1.55 (1.40)	1.84 (1.47)	2.30 (1.71)	3.338 (0.020)	1-3 1-4
	Eficacia profesional	5.15 (0.59)	4.91 (0.95)	4.96 (0.87)	4.70 (0.84)	1.717 (0.164)	—

Fuente: elaboración propia

Tabla 8
Influencia de la dedicación docente del PDI en su estado emocional

	Dimensiones	Total	Parcial	t (p)	d Cohen (r)
IEP	Percepción emocional	3.29 (0.86)	3.90 (0.76)	0.901 (0.368)	—
	Comprensión emocional	3.67 (0.78)	3.69 (0.73)	0.174 (0.862)	—
	Regulación emocional	3.69 (0.87)	3.70 (0.84)	0.102 (0.919)	—
Burnout	Agotamiento	2.27 (1.61)	2.11 (1.22)	0.752 (0.452)	—
	Cinismo	1.77 (1.51)	1.38 (1.22)	1.979 (0.049)	0,284 (0.141)
	Eficacia profesional	4.94 (0.90)	5.07 (0.66)	1.168 (0.244)	—

Fuente: elaboración propia

Como se desprende de los resultados de la Tabla 8, la dedicación docente del PDI también influye, en concreto en el cinismo ($t = 1.979$, $p = 0.049$), siendo el profesorado con una jornada total el que presenta un mayor nivel ($M = 1.77$) frente al del profesorado con jornada parcial ($M = 1.38$). Ahora bien, el estadístico d de *Cohen* indica que el tamaño del efecto es reducido, ya que presenta un valor entre 0,2 y 0,3.

Finalmente, los resultados de la Tabla 9 indican que el desempeño de actividades de gestión del PDI influye en el estado emocional, en concreto en el agotamiento ($t = 2.409$, $p = 0.017$), siendo el profesorado que sí realiza actividades de gestión el que presenta un mayor nivel ($M = 2.46$), en contraposición de aquellos que no las realizan ($M = 2.04$). Ahora bien, el estadístico d de *Cohen* indica que el tamaño del efecto no es elevado, al situarse entre 0,2 y 0,3.

Tabla 9

Influencia del desempeño de actividades de gestión del PDI en su estado emocional

	Dimensiones	Sí realiza	No realiza	t (p)	d Cohen (r)
IEP	Percepción emocional	3.37 (0.85)	3.28 (0.83)	0.960 (0.338)	—
	Comprensión emocional	3.63 (0.79)	3.71 (0.75)	0.870 (0.385)	—
	Regulación emocional	3.60 (0.90)	3.76 (0.82)	1.568 (0.118)	—
Burnout	Agotamiento	2.46 (1.60)	2.04 (1.44)	2.410 (0.017)	0.276 (0,137)
	Cinismo	1.81 (1.52)	1.56 (1.39)	1.479 (0.140)	—
	Eficacia profesional	4.94 (0.90)	4.99 (0.80)	0.606 (0.545)	—

Fuente: elaboración propia

Los resultados anteriores permiten aceptar, en general, la hipótesis H4 en la que se establecía que el perfil del profesorado influye en los niveles de IEP y de *burnout*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Una de las primeras contribuciones de este trabajo es la verificación de la estructura tridimensional del TMMS-24 aplicada al contexto universitario.

De los análisis realizados para dar respuesta a las hipótesis propuestas se pone de manifiesto que el género influye en la IEP, en concreto, en la comprensión emocional y la regulación emocional, siendo las mujeres las que presentan un mayor grado en estas dimensiones, datos similares a los obtenidos por Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera y Augusto (2012). Los resultados anteriores solo coinciden parcialmente con el estudio realizado por Palomera *et al.* (2006) en docentes no universitarios (Infantil, Primaria y Secundaria), donde las mujeres puntuaron más alto en percepción y comprensión emocional, pero más bajo en regulación de las emociones. Por otro lado, la investigación realizada por Ruano, Pena, Rey y Extremera (2012) revela que solo en la dimensión de percepción emocional las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas, en contraposición a los resultados de este estudio. Por último, según los resultados obtenidos, la edad como variable sociodemográfica no presenta diferencias significativas a un nivel de significación igual o inferior al 5%, al igual que concluyeron Granados, Sanmartín, Lagos, Urrea-Solano y Hdez-Amorós (2017).

En cuanto al área de conocimiento, esta variable influye en la percepción emocional y la comprensión emocional, siendo los docentes del área de Arte y Humanidades los que presentan un mayor grado en estas dimensiones. Según Cao (2015), las artes ayudan al desarrollo personal y emocional de las personas. Por otro lado, también afirma que el arte siempre ha sido uno de los medios para acceder a la esfera emocional en cualquiera de sus manifestaciones, ofreciendo un recurso inagotable para la expresión, evocación y exploración de las sensaciones, emociones y sentimientos. En cambio, la categoría docente del PDI, así como años de ejercicio en la docencia y la dedicación, ya sea total o parcial, son variables que no influyen en la percepción de la IE del profesorado de manera significativa. Los resultados referidos a la experiencia docente coinciden con los obtenidos por Palomera *et al.* (2006), donde también sentencian que no existe significatividad en esa variable.

A la hora de analizar la influencia del perfil del PDI en los niveles de las distintas dimensiones que componen el *burnout*, señalar que en el género del profesorado se evidencia su influencia en el agotamiento y en el cinismo, siendo las mujeres las que presentan un mayor grado. Estos resultados coinciden en la dimensión de agotamiento con el estudio en profesorado gallego realizado por Otero-López (2012). Según los resultados obtenidos, la edad es una variable sociodemográfica que no presenta diferencias

significativas a un nivel de significación igual o inferior al 5%, al igual que concluyeron Cladellas y Castelló (2011).

Con respecto al área de conocimiento del PDI, se encuentra influencia en el agotamiento y cinismo, siendo los docentes del área de Arte y Humanidades los que presentan un mayor en contra de lo expuesto por Avargues, Borda y López (2010) que concluyeron que el profesorado de las áreas técnicas presentaba más síntomas de estrés laboral. También se halla influencia de la categoría docente, en concreto en la dimensión de agotamiento, siendo el Profesorado Colaborador los que presentan un mayor agotamiento. En cambio, el estudio de Sánchez-Fernández y Clavería (2005) revela como las categorías laborales más castigadas por el *burnout* las de Profesorado Asociado y Titular de Escuela Universitaria.

En relación a los años de ejercicio en la docencia, esta variable también influye, en concreto en el cinismo, siendo el profesorado con más de 30 años de experiencia el que presenta un mayor nivel. Además, se puede observar que el mayor número de años de experiencia origina un mayor cinismo. Sin embargo, la investigación realizada por Sánchez-Fernández y Clavería (2005) sentencia que los sujetos con mayor experiencia laboral son los menos afectados por el síndrome de estar quemado. Por otro lado, la dedicación docente del PDI también influye en el estado emocional, en concreto en el cinismo, siendo el profesorado con una jornada completa el que presenta un mayor frente al profesorado a tiempo parcial, resultados avalados por León-Rubio, Cantero y León-Pérez (2011).

Por último, en relación al desempeño de actividades de gestión, se puede afirmar que esta variable también es relevante en el estado emocional del PDI, en concreto en el agotamiento, siendo el profesorado que sí realiza actividades de gestión el que presenta un mayor nivel en contraposición con aquellos que no las realizan, resultados avalados por León-Rubio *et al.* (2011).

Los resultados del SEM indican que la IEP medida a través de sus tres dimensiones influye negativa y significativamente en el agotamiento experimentado por el PDI pero positiva y significativamente en la eficacia profesional manifestada por estos docentes. Estos resultados son coincidentes con los existentes en la literatura, ya que Augusto-Landa, López-Zafra y Berrios-Martos (2012) también concluye que la IE predice el desgaste profesional. Por otro lado, el agotamiento experimentado por el PDI influye positiva y muy significativamente en el nivel de cinismo mostrado por este colectivo. Estos resultados son avalados por la investigación de Guaderrama, Arroyo y Flores (2017).

Las conclusiones de esta investigación permiten tomar decisiones relativas a la situación laboral del PDI:

- Generando reflexión dentro de la ULPGC como institución sobre la distribución de la carga lectiva del profesorado, permitiendo la toma de decisiones relativas a la elección de horarios según la categoría docente.
- Proponiendo programas para el fomento de la IE entre el profesorado, así como para el desarrollo de estrategias para el afrontamiento del estrés. Ahora bien, la influencia del perfil del PDI en los niveles de IE y *burnout* recomiendan que estos programas se adapten a los diferentes grupos que se formen en función de sus puntuaciones en IE o *burnout*, pudiéndose tomar como referencia los resultados de esta investigación en los que se ha puesto de manifiesto que (1) las mujeres puntúan más alto en comprensión emocional y en regulación emocional, aunque presentan un mayor grado de agotamiento y cinismo; (2) los docentes de Arte y Humanidades presentan un mayor grado de percepción emocional y comprensión emocional y (3) un mayor número de años de experiencia origina un mayor nivel de cinismo entre los docentes de la ULPGC. Estos resultados pueden ayudar a establecer prioridades en los grupos, focalizando las actuaciones en los grupos más vulnerables.

Para concluir esta investigación, se hace necesario señalar algunos aspectos críticos que deben tenerse en cuenta en futuras investigaciones. Por un lado, es necesario señalar que aunque la distribución de la muestra es muy similar a la población total definida, en futuros estudios se debe ampliar su tamaño con la finalidad de garantizar la mayor representatividad posible. Por otro lado, es necesario enfatizar la necesidad de contar con datos longitudinales que confirmen los resultados obtenidos en este estudio, así como el uso de otros instrumentos de evaluación, como por ejemplo, las pruebas de ejecución, al objeto de contrastar resultados a partir de metodologías diferentes y, de esta forma, poder generalizar o no los resultados obtenidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, J.C., & Gerbing, D.W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), 411.
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E., Berrios-Martos, M. P., & Pulido-Martos, M. (2012). Analyzing the relations among perceived emotional intelligence, affect balance and burnout. *Psicología Conductual*, 20(1), 151.
- Avargues, M., Borda, M., y López, A. (2010). El *core of burnout* y los síntomas de estrés en el personal de universidad. prevalencia e influencia de variables de carácter sociodemográfico y laboral. *Boletín de Psicología*, 99(1), 89-101.
- Bresó, E., Salanova, M., Schaufeli, W., y Nogareda, C. (2007). Síndrome de estar quemado por el trabajo «Burnout» (III): Instrumento de medición. *Nota Técnica De Prevención*, 732, 21ª Serie. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Recuperado de <https://bit.ly/1loRhDq>
- Cao, M.L.F. (2015). Cognición y emoción: El derecho a la experiencia a través del arte. *PULSO. Revista De Educación*, 31, 221-232.
- Cladellas, R., y Castelló, A. (2011). Percepción del estado de salud y estrés, de profesorado universitario, en relación con la franja horaria de docencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(1), 217-240.
- Díaz-Barriga, A., y Luna, A.B. (2014). *Metodología de la investigación educativa: Aproximaciones para comprender sus estrategias*. México DF, México: Ediciones Díaz de Santos.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional y diferencias individuales en el metaconocimiento de los estados emocionales: una revisión de los estudios con TMMS. *Ansiedad y Estrés*, 11, 101-122.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2015). *Inteligencia emocional y educación: Psicología*. Madrid: Editorial Grupo5.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M.P., Extremera, N., y Augusto, J.M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual*, 20(1), 5-13.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Gil-Monte, P.R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saúde Pública*, 39(1), 1-8.
- Granados, L., Sanmartín, R., Lagos, N., Urrea-Solano, M., y Hernández-Amorós, M.J. (2017). Diferencias en burnout según sexo y edad en profesorado no universitario. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 2(1), 329-336. doi: <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v2.945>
- Guaderrama, A.I.M., Arroyo, J.C., y Flores, G.R. (2017). Efecto de la violación del contrato psicológico y el agotamiento emocional sobre el cinismo del empleado. *Estudios Gerenciales*, 33(143), 124-131.

- Ingellis, A.G., y Lahiguera, C.P. (2016). Análisis de un modelo de tutorización de Trabajos Fin de Grado (TFM) en el Espacio Europeo de Educación Superior: una aplicación en el Grado de Relaciones Laborales y Recursos Humanos. *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*, 32, 527-552. doi: 10.1387/lan-harremanak.15445
- León-Rubio, J.M., Cantero, F.J., y León-Pérez, J.M. (2011). Diferencias del rol desempeñado por la autoeficacia en el *burnout* percibido por el personal universitario en función de las condiciones de trabajo. *Anales de Psicología*, 27(2), 518-526.
- López, E., Pulido, M., y Augusto, J. M. (2013). *Inteligencia emocional en el trabajo*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *MBI: Maslach burnout inventory; manual research edition*. California, USA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). Maslach burnout inventory. *Evaluating Stress: A Book of Resources*, 3, 191-218.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397-422.
- Mathieu, J.E., & Taylor, S.R. (2006). Clarifying conditions and decision points for mediational type inferences in organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 27(8), 1031-1056.
- Mayer, J.D., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and the construction and regulation of feelings. *Applied and Preventive Psychology*, 4(3), 197-208.
- Mayer, J.D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mestre, J.M. y Fernandez-Berrocal, P. (2009). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Editorial Pirámide.
- Otero López, J.M. (2012). *Estrés laboral y burnout en profesores de Enseñanza Secundaria*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes?: Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-704.
- Riesco, M. (2015). El enfoque por competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-106.
- Ruano, A.; Pena, M.; Rey, L. & Extremera, N. (2012). Life Satisfaction and Engagement in Elementary and Primary Educators: differences in Emotional Intelligence and Gender. *Revista de Psicodidáctica*, 598-599.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition, and personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington, USA: American Psychological Association.
- Sánchez-Fernández, M., y Clavería, M. (2005). Profesorado universitario: estrés laboral. factor de riesgo de salud. *Enfermería Global*, 4(1), 1-16.

- Uskola, A., Madariaga, J.M., Arribillaga, A., Maguregi, G., Romero, A., y Fernández, M. (2015). Propuesta e implementación de un plan de tutorización universitaria de carácter modular. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(2), 207-232.
- Velayos, I., Cuadrado, C., Durán, C., Fernández, M., López, V., Ochoa, V., Rizo, S.; Ruiz de la Cuesta, P., y Santa Isabel, P. (2016). *Metodología para tutorización y elaboración de trabajos de fin de grado en las líneas de Derecho procesal propuestas en las titulaciones - EEES de la Universidad de Alicante*. Alicante: Universidad de Alicante.

PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LAS AUTORAS

María José Suárez Martel. Licenciada en Psicopedagogía y doctora en Formación del Profesorado por la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Maestra de Educación Especial y Educación Primaria desde 2010. En el año 2016 se incorporó a la Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa en comisión de servicios. Sus líneas de investigación principales están relacionadas con el estado emocional en docentes no universitarios y universitarios.

Josefa D. Martín Santana. Profesora Titular en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España). Está especializada en las áreas de publicidad, turismo y marketing social. Actualmente investiga marketing social. Ha publicado en revistas como *Tourism Management*, *Annals of Tourism Research*, *Family Business Review (FBR)*, *Revista Internacional de Investigaciones publicitarias*, *Business Research Quarterly (BRQ)*, *International Journal of Nonprofit and Voluntary Sector Marketing* y *International Review on Public and Nonprofit Marketing*.

Dirección de las autoras: Universidad de Las Palmas de Gran
Canaria
Departamento de Economía y Dirección de
Empresas
Facultad de Economía, Empresa y Turismo
35017 Campus de Tafira
E-mail: msuamars@gobiernodecanarias.org
josefa.martin@ulpgc.es

Fecha Recepción del Artículo: 03. Septiembre. 2018

Fecha Modificación del Artículo: 11. Enero. 2018

Fecha Aceptación del Artículo: 28. Enero. 2018

Fecha Revisión para Publicación: 04. Febrero. 2019

