

Burnout en docentes: papel predictor de la inteligencia emocional y el humor

Isabel Martínez-Álvarez^{*1}; Fátima Llamas-Salguero²; Sergio Hidalgo-Fuentes³

¹Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), Madrid, España <https://orcid.org/0000-0002-4534-4072> isabel.martinez.al@udima.es ²Facultad de Educación y Psicología, Universidad de Extremadura (UEX), Extremadura, España, <https://orcid.org/0000-0002-9931-2658> fatimalls@unex.es ³Facultad de Ciencias de la Salud y de la Educación, Universidad a Distancia de Madrid (UDIMA), Madrid, España. Facultad de Psicología y Logopedia, Universitat de València, Valencia, España <https://orcid.org/0000-0003-0842-4986> sergio.hidalgo@uv.es

Citar como: Martínez-Álvarez, I., Llamas-Salguero, F., Hidalgo-Fuentes, S. (2024). Burnout en docentes: papel predictor de la inteligencia emocional y el humor. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(2), e1838. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1838>

Recibido: 17/07/2023. **Revisado:** 17/08/2024. **Publicado:** 31/07/2024.

Resumen

Introducción: Niveles altos de estrés pueden provocar el burnout con efectos negativos para la persona, siendo más acusado y frecuente en ámbitos laborales como el docente. Asimismo, la inteligencia emocional y el estilo de humor se relacionan con su aparición, duración e intensidad. **Objetivo:** Analizar este síndrome en docentes, así como el grado de predicción que la inteligencia emocional y los estilos de humor tienen en él. **Método:** Se utilizará un diseño de tipo predictivo transversal. La muestra se compone de 196 docentes. **Resultados:** Se encontró una relación entre aspectos de la inteligencia emocional y los estilos de humor con el burnout. El análisis de regresión mostró que la regulación emocional predice en parte el burnout profesional y que la evaluación de las propias emociones y el humor afiliativo explican parte del burnout relacionado con el alumnado. **Discusión:** La inteligencia emocional, especialmente la relacionada con el uso y la regulación de las emociones, y el estilo de humor adaptativo se relacionan de forma negativa y predicen un menor burnout en los docentes, por lo que estos podrían beneficiarse de la capacitación en inteligencia emocional como parte de las estrategias de prevención y tratamiento. **Palabras clave:** Burnout; docente; inteligencia emocional; humor; manejo del estrés.

Burnout in teachers: predictive role of emotional intelligence and humor

Abstract

Introduction: high levels of stress can cause burnout with negative effects for the person, being more pronounced and frequent in work environments such as teachers. Emotional intelligence and humor style are related to its appearance, duration and intensity. **Objective:** to analyze this syndrome in teachers, as well as the degree of prediction that emotional intelligence and humor styles have on it. **Method:** Cross-sectional predictive design. The sample consists of 196 teachers. **Results:** a relationship was found between aspects of emotional intelligence and humor styles with burnout. The regression analysis showed that emotional regulation partly predict professional burnout and that the evaluation of one's own emotions and affiliative mood explain part of the student-related burnout. **Discussion:** Emotional intelligence, especially that related to the use and regulation of emotions, and adaptive humor style are negatively related and predict less burnout in teachers, so they could benefit from intelligence training. emotion as part of prevention and treatment strategies.

Keywords: Burnout; teacher; emotional intelligence; humor; stress management.

*Correspondencia:

Isabel Martínez-Álvarez
isabel.martinez.al@udima.es

Introducción

El burnout o síndrome del quemado puede originarse por niveles elevados de estrés. En 1986, Maslach y Jackson lo definieron como un trastorno adaptativo derivado del estrés laboral continuado (Esteras et al., 2014). Sus consecuencias afectan de manera negativa a la persona, ya que se asocia con un cansancio extremo, tanto a nivel físico como psíquico y emocional. Uno de los grupos laborales que sufre un mayor estrés es el docente y de ahí que sea un motivo de gran preocupación dentro del sistema educativo. El ámbito educativo va cambiando y avanzando rápidamente, debido, en principio, a las transformaciones sociales y tecnológicas, así como a las reformas legislativas. Esto supone que los profesionales deban adaptarse para ofrecer al alumnado una educación de calidad, actualizada y funcional que supere los límites del ámbito escolar.

Pese a que el estrés persistente es un factor predictor de este síndrome en el ámbito docente, hay estudios que ponen de relieve que este no es el único aspecto relacionado con la aparición del burnout (Pinel-Martínez, Pérez-Fuentes & Carrión-Martínez, 2019). El equipo docente a menudo siente una gran responsabilidad, al implicarse a nivel tanto social como emocional, lo cual puede derivar en un agotamiento si no se gestiona de manera eficaz (Iglesias et al., 2018; Philippe et al., 2019; Rodríguez & Fernández, 2012), así como en una falta de motivación, entusiasmo o estabilidad emocional (Gloria et al., 2013). Los profesionales de la educación se ven obligados a gestionar eficazmente sus propias emociones para ser competentes en su labor docente (Lee & Yin, 2011). Las emociones positivas de los docentes se asocian con una mejor calidad de su práctica educativa y, en consecuencia, con un mejor aprendizaje del alumnado (Ruzek et al., 2016).

Estudios previos en diferentes etapas educativas, desde Infantil hasta Bachillerato, han identificado que los docentes sienten, por un lado, que no cuentan con la formación y los recursos necesarios para atender adecuadamente a la diversidad del alumnado. Por otro lado, los conflictos que surgen cada vez de manera más acusada en el ámbito escolar suponen otro reto al que enfrentarse y que, en ocasiones, les superan (Castillo et al., 2017). Estas si-

tuaciones, si van acompañadas además de una falta de apoyo social y de recompensas, pueden derivar en el síndrome de burnout (Díaz & Gómez, 2016). El sufrimiento del burnout en un nivel alto y a lo largo del tiempo deriva en consecuencias negativas, tanto a nivel profesional como personal (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Sin embargo, la investigación se ha centrado en mayor medida en el estudio del burnout en otros ámbitos laborales, como el sanitario, quedando aún un largo camino por recorrer en el contexto educativo debido a su reciente incorporación como ámbito afectado (Mónico et al., 2018).

Las aún escasas investigaciones centradas en el ámbito docente, dejan entrever una dificultad en la interpretación y diagnóstico del burnout en docentes. Principalmente, se han centrado en las variables personales (edad, situación familiar), psicológicas (motivación, inteligencia emocional) y académico-profesionales (volumen de estudiantes, asignaturas), que se relacionan con este síndrome (Castillo et al., 2017; Mónico et al., 2017; Pena & Extremera, 2012). Los resultados han sido, en cierta medida, dispares. Esto podría tener relación con el uso de escalas distintas a la hora de evaluar el burnout en el contexto docente.

La inteligencia emocional, según Mayer et al. (2016), es la competencia para sentir, expresar y comprender las emociones, tanto propias como ajenas. Los niveles altos de inteligencia emocional se asocian con una gran cantidad de beneficios a nivel personal y socioemocional. Además, se ha estudiado su efecto a la hora de reducir el estrés laboral y, por ende, el síndrome del burnout (Extremera et al., 2007). El estudio de la relación entre las habilidades emocionales y este síndrome se encuentra en pleno auge en los últimos años. Algunos autores, como Schoeps et al. (2021) han encontrado una asociación negativa y significativa entre la claridad del estado de ánimo y la reparación emocional con el burnout, mediada por el afecto negativo. Los propios docentes reconocen que las dimensiones de la inteligencia emocional son un eficaz recurso a la hora de desarrollar su labor educativa de manera óptima y que, por tanto, promueve un ambiente laboral saludable física y psicológicamente (Cejudo & López-Delgado, 2017; Federici & Skaalvik, 2012). De ahí que sea necesario estudiar el impacto de este tipo de inteligencia en

el ámbito educativo, así como promover una formación destinada al trabajo de la misma en los docentes (Hopman et al., 2018). Docentes capaces de comprender, expresar y regular las emociones de manera eficaz se sienten más competentes para lograr sus propósitos laborales, se relacionan de manera eficaz con los diferentes agentes de la comunidad educativa, generan un clima positivo en las aulas y reducen su nivel de agotamiento mental y emocional (García-Arroyo & Segovia, 2018; Vergara et al., 2015). Si bien algunas investigaciones se han centrado en la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome del burnout, son escasos aún los estudios que analizan los procesos psicológicos que sustentan dicha asociación. Es por ello que estudios recientes (Schoeps et al., 2021) han comenzado a señalar la importancia de reflexionar acerca de cuáles son las habilidades emocionales concretas que afectan a las dimensiones del burnout para desarrollar así intervenciones eficaces.

El humor se considera una herramienta emocional óptima para gestionar eficazmente el estrés laboral, pero aún ha sido muy poco estudiado (Liao et al., 2020). Puede servir como mecanismo para hacer frente de manera adecuada a las emociones, potenciando el bienestar personal al mejorar la salud tanto física como psicológica o emocional (Liao et al., 2020; Martín, 2001). El humor es multifactorial e implica aspectos cognitivos, físicos, socioemocionales y conductuales. Existen diferentes estilos de humor, que pueden clasificarse en dos inadaptativos (agresivo *-aggressive-* y de autodenigración o descalificación personal *-self-defeating-*) y dos adaptativos (afiliativo *-affiliative-* y de automejora o mejoramiento personal *-self-enhancing-*) (López et al., 2019; Torres-Marín et al., 2018). Dentro de los estilos de humor adaptativos, el afiliativo implica el hecho de llevar a cabo bromas de una manera positiva y amigable socialmente, mientras que el de mejoramiento personal involucra el tener una visión de la vida humorística, haciendo uso de ese humor para afrontar las emociones negativas. En cuanto a los estilos inadaptativos, el agresivo supone el uso del humor como medio de crítica, usando las bromas para fastidiar a los demás, y el autodenigrante involucra esta disposición para desprenderse a uno mismo y para ocultar sus verdaderas emociones. Autores como Yin et al. (2017) o Liao et

al. (2020) encontraron que los dos tipos óptimos se relacionaban de manera positiva con la eficacia a la hora de gestionar las habilidades emocionales en el ámbito laboral docente en todas las etapas educativas y que, por tanto, es esencial avanzar en la formación de los profesionales para desarrollar un estilo de humor positivo.

Ante la falta de una investigación asentada y amplia en relación al burnout en docentes y a la variabilidad de los resultados obtenidos a partir de los estudios realizados, el objetivo principal del presente trabajo se centra en el análisis de este síndrome en docentes de todas las etapas educativas no universitarias en España, así como el grado de predicción que la inteligencia emocional y los estilos de humor tienen en el burnout docente.

Método

Participantes

La muestra del presente estudio, seleccionada mediante un muestreo no probabilístico de conveniencia, estuvo formada por 196 profesores de educación infantil, primaria, secundaria, bachillerato y/o formación profesional de la Comunidad Autónoma de Extremadura (77.8% mujeres). La edad media de los participantes fue de 43.39 años ($DT = 10.61$) y la experiencia media como profesor fue de 17.12 años ($DT = 11.05$). En el caso de los hombres, la edad media fue de 44.60 años ($DT = 9.71$) y su experiencia media como docente de 17.02 años ($DT = 11.30$); mientras que en el caso de las mujeres su edad media fue de 42.98 años ($DT = 10.86$) y su experiencia media como profesora alcanzó los 17.24 años ($DT = 11.06$). Durante el curso 2022-23, el número de docentes en Extremadura en los diferentes niveles preuniversitarios era de 15.893, por lo que, con una muestra de 196 y un nivel de confianza del 90%, el margen de error del estudio es de $\pm 5.83\%$.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico para evaluar las características de la muestra (sexo, edad, nivel o niveles educativos en los que imparte clase, antigüedad como docente y antigüedad en el centro actual).

Copenhagen Burnout Inventory (CBI). El burnout en profesores se midió mediante el CBI

(Kristensen et al., 2005), adaptada a población española por Molinero-Ruiz, Basart-Gómez y Moncada-Lluis (2013). El CBI evalúa el burnout a través de 19 ítems divididos en tres subescalas: burnout personal (6 ítems, e.g. “¿Con qué frecuencia estás físicamente agotado?”), burnout relacionado con el trabajo (7 ítems, e.g. “¿Te sientes agotado al final de tu jornada laboral?”) y burnout relacionado con los clientes (6 ítems, e.g. “¿Sientes que das más que recibes cuando trabajas con clientes o usuarios?”). El cuestionario se adaptó a los sujetos de la presente investigación cambiando en la subescala burnout relacionado con los clientes los términos clientes o usuarios por el término alumnos, de manera similar al estudio de Piperac et al. (2021). Para confirmar la estructura factorial del CBI tras la adaptación realizada, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio. Los resultados obtenidos tras atender los índices de modificación sugeridos por el programa indican un ajuste aceptable del modelo. El Índice de Ajuste Comparativo (CFI) fue de .923, lo cual sugiere un buen ajuste del modelo propuesto. De manera complementaria, el Índice Tucker-Lewis (TLI) obtuvo un valor de .908, también indicando un ajuste adecuado. El Error de Aproximación Cuadrático Medio (RMSEA) fue de .080 (IC 90% = .068;.091), lo que se considera un ajuste razonable. Los ítems se contestan a través de una escala Likert de cinco puntos, desde 0 (*Nunca*) a 4 (*Siempre*), encontrándose el rango de las subescalas burnout personal y burnout relacionado con los clientes entre 0 y 24 puntos, y el rango de la subescala burnout relacionado con el trabajo entre 0 y 28 puntos, implicando a puntuaciones más elevadas un mayor burnout. Los coeficientes de consistencia interna de las subescalas burnout personal, burnout relacionado con el trabajo y burnout relacionado con los clientes para el presente trabajo fueron de $\alpha = .92$ (IC 95% = .90;.93), $\alpha = .79$ (IC 95% = .74;.83) y $\alpha = .82$ (IC 95% = .78;.86), respectivamente.

Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS). La inteligencia emocional se evaluó a través de la WLEIS (Wong & Law, 2002), adaptada al español por Extremera et al. (2019). La WLEIS consta de 16 ítems divididos en cuatro subescalas: evaluación de las propias emociones (4 ítems, e.g. “Tengo una buena comprensión de mis propias emociones”), evaluación de las emociones de los demás (4 ítems,

e.g. “Tengo una buena comprensión de las emociones de las personas que me rodean”), uso de las emociones (4 ítems, e.g. “Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda”); y regulación de las emociones (4 ítems, e.g. “Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado”). Los ítems se contestan mediante una escala Likert de siete puntos, desde 1 (*Completamente en desacuerdo*) a 7 (*Completamente de acuerdo*), con un rango de puntuaciones para cada una de las subescalas que se encuentra entre 4 y 28 puntos, mientras que el rango de la puntuación total de la prueba oscila entre 16 y 112 puntos, se entiende que puntuaciones mayores implican una inteligencia emocional más elevada. Para el presente estudio, la fiabilidad total de la escala fue de $\alpha = .91$; mientras que las subescalas de evaluación de las propias emociones, evaluación de las emociones de los demás, uso de las emociones y regulación de las emociones presentaron unos valores de consistencia interna de $\alpha = .87$ (IC 95% = .84;.90), $\alpha = .85$ (IC 95% = .81;.88), $\alpha = .89$ (IC 95% = .86;.91) y $\alpha = .89$ (IC 95% = .86;.91), respectivamente.

Humor Styles Questionnaire (HSQ). Los estilos de humor se evaluaron con el HSQ (Martin et al., 2003), adaptada al español por Torres-Marín et al. (2018). El HSQ consta de 32 ítems divididos en cuatro subescalas: humor afiliativo (8 ítems, e.g. “Me río y bromeo mucho con mis amigos más cercanos”), humor de auto-mejora (8 ítems, e.g. “Incluso cuando estoy solo/a me suelo divertir con las cosas absurdas de la vida”), humor agresivo (8 ítems, e.g. “Si alguien comete un error, normalmente me burlo de esa persona por ello”) y humor de auto-denigración (8 ítems, e.g. “A menudo intento agradecer a las personas o trato de que me acepten más diciendo cosas divertidas sobre mis defectos, limitaciones o errores”). Los ítems se responden sobre una escala Likert de siete puntos, desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) a 7 (*Totalmente de acuerdo*), encontrándose el rango de las diferentes subescalas entre 8 y 56 puntos, se implica que mayores puntuaciones reflejan un nivel más elevado en los diferentes estilos de humor. La consistencia interna de la escala de humor afiliativo fue de $\alpha = .85$ (IC 95% = .82;.88), la de humor de automejora de $\alpha = .77$ (IC 95% = .72;.82), la de humor agresivo de $\alpha = .66$ (IC 95% = .58;.73) y la de humor de auto-denigración de $\alpha = .81$ (IC 95% = .77;.85).

Procedimiento

Una de las autoras del estudio se puso en contacto con los directores de diferentes colegios e institutos por correo electrónico y teléfono y les pidió que invitaran a sus profesores a participar en la investigación. Las pruebas se administraron mediante un formulario realizado en Google Forms. Un enlace a este formulario se hizo llegar a los profesores mediante correo electrónico junto con una descripción del estudio y sus objetivos. Una vez que los participantes accedían al formulario, la primera página les presentaba información sobre el estudio, dando cuenta de su carácter voluntario y anónimo, ya que no se recogía ningún dato que pudiera identificar a los participantes. Antes de comenzar a cumplimentar las pruebas, los participantes debían dar su consentimiento a participar en la investigación mediante un ítem específico creado con este fin. Los participantes no recibieron ningún incentivo.

Diseño y análisis de datos

El diseño de la investigación realizada es de tipo predictivo transversal (Ato et al., 2013). En primer lugar, se realizó un análisis factorial confirmatorio del Copenhagen Burnout Inventory con el objetivo de examinar su estructura factorial tras las modificaciones realizadas en la escala, analizándose los índices de ajuste de acuerdo a los criterios propuestos por Brown (2015). Posteriormente, se calcularon los estadísticos descriptivos y se examinó la normalidad de las puntuaciones de las diferentes

variables mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Dado que ninguna de las variables incluidas en el estudio seguía una distribución normal, la asociación entre las diferentes variables se evaluó a través de correlaciones de Spearman, que estima la relación monotónica entre variables. Por último, con el objetivo de examinar el papel predictor de los factores de la inteligencia emocional y de los estilos de humor sobre el burnout personal, relacionado con el trabajo y relacionado con los alumnos de los profesores, se realizaron tres análisis de regresión lineal múltiple. Antes de realizar los análisis de regresión, se verificaron los supuestos necesarios. La linealidad se comprobó mediante diagramas de dispersión parcial para cada variable independiente; la homocedasticidad, a través de la prueba de Levene; la normalidad de los residuos, con la prueba de Kolmogorov-Smirnov; y la independencia de los residuos, mediante el estadístico de Durbin-Watson. Finalmente, se descartó la presencia de multicolinealidad, ya que todos los valores de inflación de la varianza se encontraban dentro de los límites recomendados.

Los análisis estadísticos se llevaron a cabo utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 28) y el programa JAMOV.

Resultados

En la Tabla 1 pueden observarse los estadísticos descriptivos y los índices de asimetría y curtosis.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos, asimetría y curtosis

	M	DT	Asimetría	Curtosis
Burnout personal	10.85	5.1	0.213	-0.494
Burnout trabajo	11.13	4.94	0.715	0.145
Burnout alumnos	7.94	4.67	0.437	-.0319
Humor afiliativo	41.57	9.07	-0.306	-0.734
Humor de automejora	36.66	7.52	-0.367	0.617
Humor agresivo	17.48	6.49	1.108	2.582
Humor de autodenigración	25.16	9.29	0.525	-0.038
Evaluación de las propias emociones	23.22	3.61	-1.426	4.266
Evaluación de las emociones de los demás	22.4	3.54	-1.283	3.313
Uso de las emociones	21.36	4.68	-1.057	1.586
Regulación de las emociones	20.6	3.79	-0.890	1.480

En la Tabla 2 se muestran las asociaciones entre las variables incluidas en el estudio evaluadas a través de correlaciones de Spearman. Como puede observarse, los tres tipos de burnout evaluados presentan correlaciones de signo positivo y de intensidad alta según el criterio clásico de [Cohen \(1988\)](#). En relación a la asociación entre los factores de inteligencia emocional y el burnout, se puede observar cómo la evaluación de las propias emociones, el uso de las emociones y la regulación de las emociones muestran correlaciones negativas con los tres tipos de burnout, mientras que la evaluación de las emociones de los demás presenta correlaciones con el burnout relacionado con el trabajo y el relacionado con los alumnos, pero no con el personal. En relación con los estilos de humor, el humor agresivo muestra una correlación positiva con el burnout relacionado con los alumnos y el humor de autodenigración presenta correlaciones también de signo positivo tanto con el burnout relacionado con el trabajo como con el relacionado con los alumnos.

Para evaluar la capacidad predictora de la inteligencia emocional y los estilos de humor sobre

el burnout se realizaron tres análisis de regresión lineal múltiple, tomando como variable dependiente en cada uno de ellos los tipos de burnout estudiados. En relación al burnout personal, la única variable incluida en el modelo es el humor de autodenigración ($\beta = -.186$) que explica un 10.3% de la varianza de este tipo de burnout. En cuanto al burnout relacionado con el trabajo, se mostró como variable predictora única la regulación de las emociones ($\beta = -.19$), explicando un total del 8.1% de la variabilidad. Por último, la evaluación de las propias emociones ($\beta = -.254$) y el humor afiliativo ($\beta = .141$) resultaron predictores del burnout relacionado con los alumnos, explicando un 7.5% de su varianza. En los modelos en los que se obtuvieron más de una variable predictora se descartó la presencia de colinealidad al encontrarse los valores de tolerancia por encima de 0.1 y los valores inflación de varianza por debajo de 10, siguiendo el criterio de [O'Brien \(2007\)](#). El estadístico de Durbin-Watson presentó valores de entre 1.78 y 2.22, por lo que se puede considerar que los errores de medición de las diferentes variables explicativas son independientes entre sí.

Tabla 2
Correlaciones bivariadas

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.Burnout personal	-										
2.Burnout trabajo	.63**	-									
3.Burnout alumnos	.46**	.65**	-								
4.Humor afiliativo	-.01	.01	.10	-							
5.Humor de automejora	-.04	-.04	-.08	.06	-						
6.Humor agresivo	-.01	.09	.19**	.01	.01	-					
7.Humor de autodenigración	.14	.15*	.15*	.05	.33**	.50**	-				
8.Evaluación de las propias emociones	-.20**	-.18*	-.29**	.01	.18*	-.20**	-.20**	-			
9.Evaluación de las emociones de los demás	-.05	-.21**	-.18*	.03	.20**	-.30**	-.21**	.45**	-		
10.Uso de las emociones	-.20**	-.18*	-.18*	.02	.32**	-.18*	-.15*	.55**	.40**	-	
11.Regulación de las emociones	-.22**	-.22**	-.15*	.04	.22**	-.20**	-0.12	.48**	.34**	.46**	-

* $p < .05$; ** $p < .01$

Tabla 3

Regresión lineal múltiple de inteligencia emocional y estilos de humor sobre el burnout personal, relacionado con el trabajo y relacionado con los alumnos

Variables	Burnout personal	Variables	Burnout trabajo	Variables	Burnout alumnos
	β		β		β
Humor afiliativo	.011	Humor afiliativo	.041	Humor afiliativo	.141*
Humor de automejora	-.021	Humor de automejora	.084	Humor de automejora	-.002
Humor agresivo	-.149	Humor agresivo	-.012	Humor agresivo	.028
Humor de autodenigración	.186*	Humor de autodenigración	.051	Humor de autodenigración	.045
Evaluación de las propias emociones	-.144	Evaluación de las propias emociones	.026	Evaluación de las propias emociones	-.254*
Evaluación de las emociones de los demás	.072	Evaluación de las emociones de los demás	-.110	Evaluación de las emociones de los demás	-.013
Uso de las emociones	-.139	Uso de las emociones	-.160	Uso de las emociones	-.006
Regulación de las emociones	-.151	Regulación de las emociones	-.193*	Regulación de las emociones	-.035

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Discusión

El síndrome de burnout ha sido investigado por diversos autores en los últimos años, como [Iglesias et al. \(2018\)](#), [Delgado et al. \(2019\)](#), [Taris \(2022\)](#) y [Schoeps et al. \(2021\)](#). Según estos estudios, el burnout puede ser considerado un problema de salud pública, ya que afecta significativamente a la calidad de vida de los trabajadores y puede desencadenar consecuencias graves tanto de salud física como mental. El grupo laboral de los docentes es considerado como uno de los más estresantes debido a las demandas psicológicas y emocionales que implica la profesión. Según los estudios de [Delgado et al. \(2019\)](#) y [Phillipe et al. \(2019\)](#), los docentes experimentan niveles altos de estrés laboral debido a factores como la sobrecarga de trabajo, la falta de recursos y apoyo, la falta de control en su entorno laboral y la exposición a situaciones emocionalmente demandantes, como conflictos interpersonales y problemas disciplinarios. Además, los docentes también enfrentan presiones cada vez mayores para cumplir con estándares educativos más altos y evaluar el desempeño de

los estudiantes. Todo esto puede contribuir al agotamiento emocional, la alienación y el desgaste profesional, que son componentes del síndrome de burnout en los docentes ([Iglesias et al., 2018](#)). Uno de los estudios más destacados sobre el burnout en los profesores es el realizado por [García-Carmena et al. \(2021\)](#), quienes encontraron que el 44% de los docentes encuestados presentaban dicho síndrome. Los resultados de este estudio sugieren que la pandemia de COVID-19 ha aumentado el riesgo de desarrollar burnout en los profesores, debido a los cambios en la educación y la sobrecarga de trabajo. Estos hallazgos ya fueron advertidos en estudios previos, como el realizado por [Bravo et al \(2022\)](#), en el que detectaron un grado elevado de agotamiento emocional (93,4%), una escasa realización personal (84,9%) y una despersonalización (66,4%) en el profesorado durante el periodo de la pandemia. Es por ello por lo que este estudio analiza dicho síndrome en docentes de todas las etapas educativas no universitarias, así como el grado de predicción que la inteligencia emocional y los estilos de humor tienen en el burnout docente.

Un autor destacado en los últimos años es [Taris](#)

(2022), quien propone una perspectiva más compleja del burnout, considerando no solo los factores laborales, sino también los factores personales y sociales que pueden influir en su desarrollo. Según [Taris \(2022\)](#), este síndrome es el resultado de un proceso dinámico entre los factores laborales, los rasgos de personalidad y las experiencias personales de cada individuo.

El hecho de que algún factor de la inteligencia emocional se haya mostrado predictor de los tres tipos de burnout analizados es coherente con la literatura científica. Según investigadores como [Schoeps et al. \(2021\)](#), los profesores que poseen una mayor inteligencia emocional tienen menos probabilidades de sufrir burnout, ya que pueden gestionar mejor sus emociones y las demandas de trabajo. Hay estudios que sugieren que las emociones positivas de los docentes pueden tener un impacto positivo en la calidad de su práctica educativa y, en consecuencia, en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, en el estudio publicado por [Brackett et al. \(2019\)](#), los docentes que experimentan emociones positivas, como felicidad, satisfacción y gratitud, tienen más probabilidades de mostrar prácticas educativas de alta calidad, como el fomento de la participación activa de los estudiantes y la personalización del aprendizaje. Además, se ha observado que la experiencia de emociones positivas por parte de los docentes se asocia con una mayor motivación y compromiso en su trabajo, lo que también contribuye a mejorar la calidad de su enseñanza ([Pinel-Martínez et al., 2019](#)). Otros estudios recientes, como los realizados por [Granados et al. \(2020\)](#) y [Pérez-Fuentes et al. \(2021\)](#), encontraron que aquellos profesores que presentaban mayores niveles de inteligencia emocional también mostraban menores niveles de burnout, por lo que apoyan la relación previamente establecida entre la inteligencia emocional y el burnout en docentes.

Por otro lado, se ha investigado la relación entre los estilos de humor de los docentes y el burnout. En un estudio de [Hu et al. \(2021\)](#), se encontró que el uso de estilos de humor positivos como el humor afiliativo, puede ayudar a reducir el burnout en los docentes. Además, los estilos de humor positivos también se relacionan con la resistencia psicológica ([Yağan & Kaya, 2023](#)), que es un factor

importante a la hora de reducir los efectos del estrés y el burnout experimentado por docentes. En línea con los hallazgos del presente trabajo, otros estudios, como el de [Anello et al. \(2009\)](#), han mostrado que el humor de autodenigración puede ser un factor relevante en la explicación del síndrome de burnout, actuando como un predictor significativo. Este tipo de humor implica que el docente se subestima a sí mismo, lo que puede interpretarse como una forma de negación defensiva en la que se ocultan emociones negativas. Asimismo, el humor de autodenigración se relaciona con baja autoestima ([Vaughan et al., 2014](#)), variable que a su vez es un factor de riesgo del burnout entre profesores de diferentes culturas ([Bayani & Bagheri, 2020](#); [Méndez et al., 2020](#); [Pereira et al., 2021](#)). Así, podemos indicar que el humor de autodenigración ha sido relacionado tanto con el burnout relacionado con el trabajo y con la relación con los alumnos. Autores como [Guglielmi et al. \(2020\)](#), han encontrado que este tipo de humor está relacionado con una baja autoeficacia y una percepción negativa del trabajo, lo que puede aumentar el riesgo de padecer burnout relacionado con el trabajo. Además, la autodenigración puede reforzar estereotipos negativos sobre los docentes y generar un ambiente de falta de respeto e insatisfacción en los alumnos, lo cual incrementa el riesgo de que los docentes padezcan burnout en su relación con los estudiantes. Sin embargo, en el presente trabajo solo el humor afiliativo se ha mostrado como predictor significativo sobre el burnout relacionado con los alumnos, lo que podría parecer contradictorio con resultados anteriores. Una posible explicación es que aquellos docentes que presentan un mayor burnout intenten utilizar este estilo de humor para mejorar las relaciones interpersonales con los mismos. Tal y como se ha mostrado en los análisis de correlaciones realizadas en la presente investigación, y en línea con estudios realizados por autores como [Martin y Lajo \(2021\)](#), el humor agresivo en el aula ha presentado correlación positiva con el burnout relacionado con los alumnos. Este tipo de humor puede generar un ambiente negativo y hostil en el aula, lo que puede ser una fuente de estrés para los docentes y, a largo plazo, aumentar el riesgo de padecer burnout.

Los resultados encontrados deben interpretarse teniendo en cuenta ciertas limitaciones. En primer lugar, el muestreo por conveniencia limita la generalización de los resultados, por lo que futuras investigaciones se beneficiarían de hacer uso de muestreos probabilísticos. Asimismo, el hecho de tratarse de un diseño de tipo transversal hace que no se pueda valorar la evolución de las variables con el paso del tiempo, por lo que sería conveniente realizar estudios longitudinales para examinar este aspecto.

Por lo tanto, el síndrome de burnout sigue siendo un problema importante en el ámbito laboral, especialmente en los profesores (Liao et al., 2020). Para prevenir su desarrollo, es fundamental el apoyo institucional y una mayor atención a la salud mental de los trabajadores. Los resultados del presente estudio muestran cómo la inteligencia emocional, especialmente la relacionada con el uso y la regulación de las emociones, se relaciona de forma negativa y predice un menor burnout en los docentes, por lo que estos podrían beneficiarse de la capacitación en inteligencia emocional como parte de las estrategias de prevención y tratamiento del burnout.

Referencias

- Anello, S. D., D' Orazio, A. K., Barreat, Y., & Escalante, G. (2009). Incidencia del sentido de humor y la personalidad sobre el síndrome de desgaste profesional (Burnout) en docentes. *Educere*, 13(45), 439-447
- Ato, M., López-García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bayani, A. A., & Bagheri, H. (2020). Exploring the influence of self-efficacy, school context and self-esteem on job burnout of Iranian Muslim teachers: A path model approach. *Journal of Religion and Health*, 59(1), 154-162. <https://doi.org/10.1007/s10943-018-0703-2>
- Brackett, M. A., Rivers, S.E., & Reyes, M. R. (2019). *Emotions and teacher effectiveness*. En K.R. Wentzel & A. Wigfield (eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 402-416). Routledge.
- Bravo, J.C., & Elizondo, M. (2022). Síndrome de burnout en profesores/as durante la pandemia por COVID-19 en Chile. *Revista Educación las Américas*, 12(1), <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.196>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford publications.
- Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt, A. & Molina, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Revista de Psicología del Deporte*, 26 (3), 57-61. <https://doi.org/10.1080/02678373.2014.935524>
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Psicología Educativa*, 23(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Erlbaum.
- Delgado, L., Devia, L., & Martínez, C. (2019). *Instrumento para evaluar capital psicológico en las organizaciones colombianas (PSICAP)*. Bogotá D. C: Universidad Católica de Colombia.
- Díaz, F., & Gómez, I. C. (2016). La investigación sobre el síndrome de burnout en Latinoamérica entre 2000 y el 2010. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 113-131. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.1.8065>
- Esteras, J., Chorot, P., & Sandín, B. (2014). Predicción del burnout en los docentes: Papel de los factores organizacionales, personales y sociodemográficos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 19(2), 79-92. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.19.num.2.2014.13059>
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019). Validation of the Spanish version of the Wong Law emotional intelligence scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31, 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295-320. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>
- García-Arroyo, J., & Segovia, A. O. (2018). Effect sizes and cut-off points: A meta-analytical review of burnout in Latin American countries. *Psychology, Health & Medicine*, 23(9), 1079-1093. <https://doi.org/10.1080/13548506.2018.1469780>
- García-Carmona, M., Gómez Martínez, M.A., García Rodríguez, A., & Rodríguez Sánchez, A. M. (2021). Association between coping strategies and burnout in teachers

- of children with autism spectrum disorder in Spain. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5320. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105320>
- Gloria, C. T., Faulk, K. E., & Steinhardt, M. A. (2013). Positive affectivity predicts successful and unsuccessful adaptation to stress. *Motivation and Emotion*, 37(1), 185-193. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9291-8>
- Granados- Alos, L., Aparicio-Flores, M.P., Fernández- Sogorb, A., & García-Fernández, J.M. (2020). Inteligencia emocional su relación con el burnout en profesorado no universitario. *Revista Espacios*, 41 (30), 142-153. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n19p01>
- Guglielmi, D., Delopo, M., Borgogni, L., Petitta, L., & Cortese, C. G. (2022). Job demands-resources model and burnout in special education teachers: A longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 21(3), 1007-1029. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00119-y>
- Hopman, J. A. B., Tick, N. T., van der Ende, J., Wubbels, T., Verhulst, F. C., Maras, A., Briman, L. D., & van Lier, P. A. C. (2018). Special education teachers' relationships with students and self-efficacy moderate associations between classroom-level disruptive behaviors and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 75, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.004>
- Hu, Q., Schaufeli, W.B., Taris, T.W., & Hesse, D.J. (2021). Job demands and resources and burnout and engagement among Chinese schoolteachers: a cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (3), 1048. <https://doi.org/10.3390/ijerph18031048>
- Iglesias, S. L., Azzara, S. H., González, D., Ibar, C., Jamarco, J. Berg, G. A., Bargiela, M. M., & Fabre, B. (2018). Programa para mejorar el afrontamiento del estrés de los estudiantes, los docentes y los no docentes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad de Buenos Aires. *Ansiedad y Estrés*, 24, 105-111.
- Kristensen, T. S., Borritz, M., Villadsen, E., & Christensen, K. B. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: A new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207. <https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Lee, J. C. K., & Yin, H. B. (2011). Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective. *Journal of Educational Change*, 12(1), 25e46. <https://doi.org/10.1007/s10833-010-9149-3>
- Liao, Y. H., Luo, S. Y., Tsai, M. H., & Chen, H. C. (2020). An exploration of the relationships between elementary school teachers' humor styles and their emotional labor. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102950. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102950>
- López, E., Mesurado, B., & Guerra, P. (2019). Distintos estilos del sentido del humor y su relación con las conductas agresivas físicas y verbales en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 36(2), 69-78. <http://dx.doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.5>
- Martin, R. A. (2001). Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127(4), 504e519. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.4.504>
- Martín, F., & Lajo, R. (2019). The influence of sense of humor on teacher burnout. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1-20. <https://doi.org/10.17583/ijep.2019.3902>
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37(1), 48-75. [https://doi.org/10.1016/s0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/s0092-6566(02)00534-2)
- Mayer, J., Caruso, R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Méndez, I., Martínez-Ramón, J. P., Ruiz-Esteban, C., & García-Fernández, J.M. (2020). Latent profiles of burnout, self-esteem and depressive symptomatology among teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6760. <https://doi.org/10.3390/ijerph17186760>
- Molinero-Ruiz, E., Basart-Gómez, H., & Moncada-Lluis, S. (2013). Validation of the Copenhagen burnout inventory to assess professional burnout in Spain. *Revista Española de Salud Pública*, 87(2), 165-179.
- Mónico, P., Pérez, S. M., Areces, D., Rodríguez, C., & García, T. (2017). Afrontamiento de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y burnout en el profesorado. *Revista de Psicología y Educación*, 12(1), 35-54.
- O'Brien, R. M. (2007). A caution regarding rules of thumb for variance inflation factors. *Quality & Quantity*, 41, 673-690. <https://doi.org/10.1007/s11135-006-9018-6>
- Pena, M., & Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 1-15. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109>
- Pereira, H., Gonçalves, V. O., & Assis, R. M. D. (2021). Burnout, or-

- ganizational self-efficacy and self-esteem among Brazilian teachers during the COVID-19 pandemic. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 795-803. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030057>
- Philippe, F. L., Lopes, M., Houlfort, N., & Fernet, C. (2019). Work-related episodic memories can increase or decrease motivation and psychological health at work. *Work & Stress*, 33(4), 366-384. <https://doi.org/10.1080/02678373.2019.1577311>
- Pinel-Martínez, C., Pérez-Fuentes, M. C., & Carrión-Martínez, J. J. (2019). Investigación sobre el "burnout" en docentes españoles: Una revisión sobre factores asociados e instrumentos de evaluación. *Bordón: Revista de pedagogía*, 71(1), 115-131.
- Piperac, P., Todorovic, J., Terzic-Supic, Z., Maksimovic, A., Karic, S., Pilipovic, F., & Soldatovic, I. (2021). The validity and reliability of the Copenhagen Burnout Inventory for examination of burnout among preschool teachers in Serbia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6805. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136805>
- Pérez-Fuentes, M.C., Molero Jurado, M. D. M., Martos Martínez, A., & Gázquez Linares, J.J. (2021). Síndrome de burnout en docentes: factores protectores y de riesgo. *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 33-34. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.06.002>
- Rodríguez, J. M., & Fernández, M. J. (2012). El síndrome de Burnout en el profesorado de secundaria y su relación con variables personales y profesionales. *Revista Española de Pedagogía*, 252, 259-278.
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95e103. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004>
- Schoeps, K., Tamarit, A., Peris-Hernández, M., & Montoya-Castilla, I. (2021). Impact of emotional intelligence on burnout among Spanish teachers: A mediation study. *Psicología Educativa*, 27(2), 135-143. <https://doi.org/10.5093/psed2021a10>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession. Relation with school context, feeling of belonging and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1029-1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Taris, T.W. (2022). *The multinivel nature of burnout: An overview of the causes, consequences, and interventions. In Integration multinivel models in psychological research* (125-137). Routledge.
- Torres-Marín, J., Navarro-Carrillo, G., & Carretero-Dios, H. (2018). Is the use of humor associated with anger management? The assessment of individual differences in humor styles in Spain. *Personality and Individual Differences*, 120, 193-201. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.08.040>
- Vaughan, J., Zeigler-Hill, V., & Arnau, R. C. (2014). Self-esteem instability and humor styles: Does the stability of self-esteem influence how people use humor?. *The Journal of Social Psychology*, 154(4), 299-310. <https://doi.org/10.1080/00224545.2014.896773>
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldás, J., & Voz-mediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12065>
- Wong, C.S., & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13, 243-274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Yağan, F., & Kaya, Z. (2023). Cognitive flexibility and psychological hardiness: examining the mediating role of positive humor styles and happiness in teachers. *Current Psychology*, 42(34), 29943-29954. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04024-8>
- Yin, H., Huang, S., & Lee, J. C. K. (2017). Choose your strategy wisely: Examining the relationships between emotional labor in teaching and teacher efficacy in Hong Kong elementary schools. *Teaching and Teacher Education*, 66, 127e136. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.04.006>