Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Psicología
Escuela Profesional de Psicología

Inteligencia emocional y síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana

TESIS

Para optar el Título Profesional de Psicólogo

AUTOR

Emanuel VILLAFUERTE TARAZONA

ASESOR

Dra. Lupe Célica GARCÍA AMPUDIA

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Villafuerte, E. (2025). *Inteligencia emocional y síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana*. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Psicología, Escuela Profesional de Psicología]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Emanuel Villafuerte Tarazona
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	71520423
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0003-3140-1037
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Lupe Célica García Ampudia
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08323635
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-1204-660X
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Rosa Elena Huerta Rosales.
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	08975381
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Nedda Cristina García Luna
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	25752848
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Abel Cuzcano Zapata
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06037280
Datos de investigación	

Línea de investigación	B.5.2.1. Promoción y prevención de la salud mental
Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	Edificio: Universidad Nacional Mayor de San Marcos País: Perú Departamento: Lima Provincia: Lima Distrito: Cercado de Lima Calle: Av. German Amezaga N° 375 Latitud: -12.0561578 Longitud: -77.08721
Año o rango de años en que se realizó la investigación	2023-2025
URL de disciplinas OCDE	Psicología https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.01.02

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
(Universidad del Perú, **DECANA DE AMÉRICA)**

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Escuela Profesional de Psicología
Calle Germán Amézaga N° 375, Lima (Ciudad Universitaria)
Central Telefónica 6197000, anexo 3213, fax 3209

ACTA

Siendo las 11:00 horas del día 14 de octubre del 2025, en el Mini Auditorio del Pabellón de la Facultad de Psicología, bajo la presidencia de la **Dra. Rosa Elena Huerta Rosales,** se reunieron los catedráticos integrantes del Jurado que suscriben la presente Acta, así como el postulante al Título Profesional de Psicólogo, el Bachiller **VILLAFUERTE TARAZONA EMANUEL**. A invitación de la Presidenta, el postulante procedió a exponer y sustentar su trabajo de tesis titulado **"INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES Y AUXILIARES DE CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL DE LIMA METROPOLITANA".** Concluida la sustentación, respondió satisfactoriamente a las preguntas formuladas por los miembros del Jurado.

Al concluir el acto de sustentación, la Presidenta del Jurado invitó al postulante y a los asistentes a retirarse del recinto para dar inicio a la deliberación evaluativa. A su término, cada miembro del Jurado entregó a la presidenta, en sobre cerrado, sus respectivas calificaciones, habiendo obtenido el postulante al Título Profesional de Psicólogo el promedio de:

18 (Dieciocho) Aprobado con mención honrosa.

Seguidamente, la Presidenta del Jurado invitó al postulante y a los asistentes a ingresar al salón de grados, con el propósito de comunicarles el resultado obtenido en el presente proceso.

El Jurado dispuso que se extendiera la presente acta como constancia de titulación por la modalidad de Presentación y Sustentación de Tesis.

DRA. ROSA ELENA HUERTA ROSALES
PRESIDENTA

DRA. LUPE CÉLICA GARCÍA AMPUDIA
ASESORA

MG. ABEL CUZCANO ZAPATA
MIEMBRO

MG. NEDDA CRISTINA GARCÍA LUNA
MIEMBRO

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo, Lupe García Ampudia en mi condición de asesor acreditado con el Dictamen Nº 000045-2025-EPSI-FPSI/UNMSM de la EPP de la tesis cuyo título es “INTELIGENCIA EMOCIONAL Y SÍNDROME DE BURNOUT EN DOCENTES Y AUXILIARES DE CENTROS DE EDUCACIÓN BÁSICA ESPECIAL DE LIMA METROPOLITANA” presentado por el bachiller Emanuel Villafuerte Tarazona para optar el título de Psicólogo.

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante la plataforma PIDS, el documento evaluado cuenta con el 15 % de similitud, nivel PERMITIDO para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del título de Psicólogo.

Lima, 23 de setiembre del 2025

UNMSM
Firmado digitalmente por GARCIA AMPUDIA Lupe Celica FAU 20148092282 soft
Motivo: Soy el autor del documento
Fecha: 25.09.2025 01:10:39 -05:00

Firma del Asesor

Nombres y Apellidos del asesor: Lupe García Ampudia

DNI 08323635

ÍNDICE

RESUMEN 7
ABSTRACT 8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 9
1.1. Situación problemática 9
1.2. Formulación del problema 12
1.3. Objetivos 12
1.3.1. Objetivo general 12
1.3.2. Objetivos específicos 12
1.4. Justificación 13
1.5. Limitaciones 14
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO 15
2.1. Antecedentes 15
2.1.1. Antecedentes internacionales 15
2.1.2. Antecedentes nacionales 19
2.2. Bases teóricas 22
2.2.1. Inteligencia emocional 22
2.2.2. La inteligencia emocional en personal educativo 27
2.2.3. Estrés laboral 28
2.2.4. Estrés en docentes 31
2.2.5. Síndrome de burnout 32
2.2.6. Componentes del burnout 34
2.2.7. Consecuencias del estrés laboral y burnout 34
2.2.8. Educación básica especial 35
2.2.9. Necesidades Educativas Especiales 35
2.3. Conceptos básicos 37
2.4. Hipótesis 37
2.4.1. Hipótesis General 37
2.4.2. Hipótesis específicas 38
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA 39
3.1. Tipo y diseño de investigación 39
3.2. Variables de estudio 39
3.3. Población y muestra 40
3.3.1. Criterios de inclusión 40

3.3.2. Criterios de exclusión 41
3.4. Instrumentos de recolección 41
3.4.1. Trait Meta-Mood Scale 24 41
3.4.2. Inventario de Burnout de Maslach- Educators Survey 44
3.5. Procedimiento de recolección de datos 46
3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos 46
CAPÍTULO IV: RESULTADOS 47
4.1. Análisis psicométrico del Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) 47
4.1.1. Validez 47
4.1.2. Confiabilidad 48
4.2. Análisis psicométrico del Inventario de Burnout de Maslach-Educators Survey (MBI-Ed) 48
4.2.1. Validez 48
4.2.2. Confiabilidad 49
4.3. Caracterización sociodemográfica de la población participante 50
4.4. Contraste de normalidad de datos de las pruebas utilizadas 53
4.5. Contraste de hipótesis 54
CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN 65
5.1. Discusión 65
5.2. Conclusiones 68
5.3. Recomendaciones 69
REFERENCIAS 71
ANEXOS 82

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1: *Puntuaciones V de Aiken para las dimensiones del instrumento TMMS-24* 47
Tabla 2: *Ajuste del modelo del TMMS-24* 48
Tabla 3: *Puntuaciones V de Aiken para las dimensiones del instrumento MBI-Ed* 49
Tabla 4: *Ajuste al modelo del MBI-Ed* 49
Tabla 5: *Frecuencias de la variable Sexo*: 50
Tabla 6: *Frecuencias de la variable Condición Laboral* 51
Tabla 7: *Frecuencia de la variable Nivel de Instrucción Alcanzado* 51

Tabla 8: *Frecuencias de la variable Estado civil* 52
Tabla 9: *Matriz de correlaciones de la dimensión Atención Emocional*..... 54
Tabla 10: *Matriz de correlaciones de la dimensión Claridad Emocional* 55
Tabla 11: *Matriz de correlaciones de la dimensión Reparación Emocional* 55
Tabla 12: *Dimensiones de las variables según estudios concluidos* 56
Tabla 13: *Dimensiones según variables cuantitativas* 57
Tabla 14: *Diferencia según los años de experiencia*..... 58
Tabla 15: *Dimensiones de las variables según la tenencia de hijos* 58
Tabla 16: *Dimensiones de las variables según la condición laboral*..... 59
Tabla 17: *Dimensiones de las variables según necesidad educativa atendida (D. intelectual)*..... 60
Tabla 18: *Dimensiones de las variables según necesidad educativa atendida (TEA*) ... 61
Tabla 19: *Dimensiones de las variables según necesidad educativa atendida (Multidiscapacidad)*..... 61

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: *Frecuencias de la variable Estudios Concluidos*..... 52
Figura 2: *Frecuencias de las necesidades educativas atendidas* 53
Figura 3: *Frecuencias de los niveles de las dimensiones del síndrome de burnout*..... 62
Figura 4: *Frecuencias de los niveles de atención emocional*..... 63
Figura 5: *Niveles de las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional*..... 63

DEDICATORIA

El presente trabajo de investigación es dedicado para mis padres, mi abuela y mi familia en general por motivarme a ser mejor persona y buscar lograr mis sueños en la vida. En especial, se lo dedico a mi hermana menor, Aracely, quien fue la fuente de inspiración para incursionar en el área donde me desempeño y buscar contribuir con mi trabajo como profesional a las futuras generaciones.

AGRADECIMIENTOS

Es de mi consideración agradecer a todos los profesionales y docentes que contribuyeron en mi etapa de formación académica, además de darle las gracias a las instituciones que me abrieron las puertas para realizar el proyecto. Dedico un agradecimiento cordial a todo el personal docente y administrativo del CEBE 09 San Francisco de Asís, en especial a las psicólogas y la directora, quienes durante mi estancia, me motivaron a realizar este trabajo académico. Asimismo, agradezco a mi asesora por el apoyo brindado tanto académicamente como enseñanza en valores.

RESUMEN

La labor educativa ha reportado índices de burnout elevados por lo que la inteligencia emocional aparece como posible variable para contrarrestar sus consecuencias negativas en la salud, principalmente en educación especial que atiende estudiantes que necesitan más apoyos para progresar. El objetivo fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana, asimismo si existían diferencias según variables sociodemográficas y la necesidad educativa atendida. La investigación es de corte transversal, correlacional y comparativo con muestreo no probabilístico. La muestra estuvo conformada por 121 docentes y auxiliares. Para medir los constructos se utilizaron el Inventario de Burnout de Maslach- Educators Survey (MBI-ES) y el Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) Los resultados indicaron una correlación positiva entre el agotamiento emocional y la atención emocional. Asimismo, se evidenció correlación negativa entre la claridad y reparación emocional con el agotamiento y la despersonalización mientras que presentan correlación positiva con la realización personal. Además, se encontraron diferencias según la condición laboral, años de experiencia, presencia de hijos, cantidad de hijos y la necesidad educativa atendida (TEA, Discapacidad Intelectual y Multidiscapacidad). Reflexionando, es importante que se continúen las investigaciones en la población y promuevan a la inteligencia emocional como factor que podría ayudar a atenuar el estrés en los docentes y auxiliares.

Palabras clave: inteligencia emocional, síndrome de burnout, educación especial.

ABSTRACT

Educators have reported high rates of burnout, that's when emotional intelligence came out as a possible variable to counter its negative health consequences, particularly in special education which serves students who need more help to progress. The aim was to determine the relationship between emotional intelligence and burnout syndrome in teachers and assistants at special elementary education centers in Lima, and whether there were differences based on sociodemographic variables and the educational need addressed.This research was cross-sectional, correlational, and comparative, using a non-probability sample. The sample consisted of 121 teachers and assistants.The Maslach Burnout Inventory-Educators Survey (MBI-ES) and the Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24) were used to measure the constructs. The results indicated a positive correlation between emotional exhaustion and emotional attention.A negative correlation was also found between emotional clarity and repair and exhaustion and depersonalization, while they were positively correlated with personal accomplishment.Furthermore, differences were found based on position, years of experience, presence of children, number of children, and the educational needs addressed (ASD, Intellectual Disability, and Multiple Disabilities). In reflection, it is important to continue research among the population and promote emotional intelligence as a factor that could help to mitigate stress in teachers and assistants.

Keywords: emotional intelligence, burnout syndrome, special education.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Situación problemática

La educación es un proceso que busca lograr la formación de potencialidades, competencias, saberes y aptitudes fundamentales que se deben obtener para desenvolverse de forma eficaz en las diversas esferas de la sociedad para alcanzar un desarrollo integral (Ministerio de Educación, 2003). En ese sentido, los que participan en el proceso educativo cobran una importancia trascendental para lograr este objetivo. Entre los actores que integran la comunidad educativa se encuentran los docentes, quienes son los agentes que permiten el desarrollo de diversas competencias en los estudiantes, y es en esta interacción bidireccional donde las características y capacidades propias que tiene el profesorado puede influir en lo que los estudiantes logren. En la interacción con los estudiantes, cobran importancia las características de desarrollo personal del profesorado ya que el maestro es un modelo emocional que facilita el aprendizaje de la percepción e interpretación de las emociones producidas en las relaciones interpersonales y la forma de expresar los estados emocionales de manera apropiada (López y Joyanes, 2014). Se dice que para lograr un adecuado proceso de enseñanza se requiere de profesores que presenten cualidades como compromiso, flexibilidad, creatividad, dedicación, determinación, empatía, etc.(Espinoza et al., 2017).

Otro de los partícipes del proceso de aprendizaje de los alumnos es el auxiliar, quien está en contacto permanente con ellos y apoya al docente en su formación integral. Debido a ello, el auxiliar de educación, tanto en modalidad básica regular como básica especial, constituye un modelo a seguir y debe de cumplir con un perfil personal que incluya capacidades como la gestión emocional en situaciones estresantes, resolución de problemas, empatía, capacidad de escucha, mantenimiento de adecuadas relaciones

interpersonales con la comunidad educativa y conocer sus propias características y las del grupo con el que trabaja (Ministerio de Educación et al., 2021).

Desde épocas de la pandemia provocada por el Covid-19, el Ministerio de Educación indicó que los docentes enfaticen la búsqueda de espacios de aprendizaje y participación de los estudiantes con discapacidad a través de la elaboración de un plan individualizado, adaptación de los recursos que brindaba el estado para cada estudiante, dar orientación educativa y brindar soporte emocional a las familias y alumnos que atendía (Ramos et al., 2021) lo que aumentaba considerablemente la carga laboral de los maestros y aun así no lograr conocer a totalidad el impacto real de su trabajo sobre los estudiantes. En consecuencia, se han reportado niveles considerables de agotamiento psicológico, estrés ocupacional, sobrecarga de emociones como el miedo, sentimientos de incompetencia, frustración, cambios en el bienestar físico y mental (Robinet-Serrano y Pérez-Azahuanche, 2020).

Reportes que provienen de la Encuesta Nacional de Docentes (ENDO) mostraron que el 55% de los profesores encuestados sufrieron alguna manifestación de estrés, 28.4% padecieron ansiedad y 19% adolecieron de depresión, además se enfatiza que existió un cambio en el tiempo evidenciándose un aumento del estrés desde el 2014 al 2021 viendo un patrón constante en que las mujeres docentes, explicada por la carga laboral y doméstica que poseen, y los del sector urbano indicaron mayores niveles de estrés por lo que su bienestar socioemocional fue significativamente afectado (Pulso PUCP et al., 2022). El estrés que es experimentado por la población encuestada, que crónicamente podría desembocar en un síndrome de burnout, sería causado por las demandas de aprender nuevas competencias o la cantidad de trabajo elevada donde los docentes tienen que realizar funciones como preparar clases, labores administrativas, atender a padres de

familia, evaluar estudiantes y a reunirse con colegas incluso fuera de su horario laboral. (Puertas-Molero et al.,2019, Ministerio de Educación, 2021a).

Recordemos que dentro la realidad educativa peruana, que promete ser una educación con carácter inclusivo, existe un porcentaje de la población que presenta necesidades educativas especiales que pueden estar asociadas a alguna condición de discapacidad, estudiantes con talento y superdotación que están agrupados en la modalidad de educación básica especial. Estos alumnos tienen más barreras que otras poblaciones para aprender lo que necesitan según su edad y características, o presentan retraso con respecto a las competencias esperadas establecidas en el currículo nacional (Rojas-Salgado, 2023). En el Perú existen 555 instituciones educativas públicas y privadas de educación especial en las que trabajan 3337 profesores y 20 721 estudiantes con discapacidad que fueron inscritos en esta modalidad educativa (El Peruano, 2021). Estas cifras evidencian la gran cantidad de alumnos que necesitan atención focalizada de profesionales, en particular de los docentes, quienes son los responsables de enseñarles competencias para la vida. Es decir que se requiere que los maestros realicen sus planes educativos personalizados, planifiquen su evaluación, preparen material adaptado a sus necesidades, se encarguen de la tutoría, realicen trabajo constante con la familia de los estudiantes matriculados en la modalidad de educación básica especial, adaptaciones en el ambiente y en la organización del salón de clases. (Ministerio de Educación, 2003 y Rojas-Salgado, 2023) diferenciándose de los profesores de educación básica regular. Ante la situación de carga laboral y afectación salud mental docente es importante tomar acciones y prestar más atención al bienestar del profesorado, fomentando factores protectores como la inteligencia emocional que actúa como amortiguador de los efectos de las variables contextuales en el estado de ánimo (Martínez-Saura et al., 2023).

1.2. Formulación del problema

Debido a la situación problemática presentada, se formula la interrogante: ¿Cuál es la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general

Determinar la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana.

1.3.2. Objetivos específicos

- Determinar la relación entre la atención emocional y las dimensiones del síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana.
- Establecer la relación entre la claridad emocional y las dimensiones del síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana.
- Determinar la relación entre la reparación emocional y las dimensiones del síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana.
- Comparar los niveles de inteligencia emocional y síndrome de burnout según variables sociodemográficas de docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana.

- Describir los niveles de inteligencia emocional y síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana.

1.4. Justificación

Los educadores del área de educación especial, tanto docentes como auxiliares, deben tener un nivel desarrollado de inteligencia emocional, es decir, saber gestionar conflictos, comprender sus emociones y las ajenas, seleccionar la palabra correcta o el gesto apropiado y para interpretar emociones al trabajar con niños y adolescentes con necesidades educativas especiales y en muchas ocasiones con dificultades de lenguaje (Pedro da Fonseca y Hernandez-Gonzalez, 2021). Asimismo, Mina-Basto (2021) menciona que una salud mental adecuada de los docentes que trabajan con estudiantes con necesidades educativas es importante pues su labor genera consecuencias físicas, emocionales, estrés y frustración.

Es debido a ello que la justificación teórica de la presente investigación se fundamenta en que los resultados aportarán conocimientos y evidencia acerca del constructo de inteligencia emocional y síndrome de burnout, específicamente estudiados en docentes y auxiliares que trabajan en el área de la educación básica especial. Además de brindar información sobre el panorama del estado de salud mental de esta población, donde la investigación y antecedentes son limitados tanto a nivel internacional como nacional lo que no permite tener en claro cómo se encuentra su realidad.

A nivel práctico, la investigación brindará un acercamiento a la realidad para realizar intervenciones en los profesores y auxiliares que laboran en educación básica especial enfocadas en trabajar el fortalecimiento de inteligencia emocional, aliviar los niveles de burnout o estrés, disminuyendo sus efectos en la salud mental y general, con

el fin de optimizar su desempeño contribuyendo así en una adecuada relación educativa con los estudiantes.

A nivel metodológico, se realizará un aporte con el análisis psicométrico de los instrumentos que evalúan los constructos de inteligencia emocional y el síndrome de burnout. Además, se brindará evidencias de confiabilidad y validez lo que servirá en un futuro como antecedente para otras investigaciones.

1.5. Limitaciones

La investigación realizada cuenta con limitante muestral, debido a que se obtuvo una cantidad de participantes reducida realizada en un muestreo por conveniencia. Aquello indicaría que los resultados no pueden ser generalizados y se limiten a la población participante. Otra limitación encontrada fue la accesibilidad a la muestra debido a que no solamente existen pocos centros de educación básica especial sino que cuentan con una labor bastante recargada debido a sus actividades durante la jornada escolar lo que disminuía la disposición de la población a participar.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

A continuación, se recopilaron investigaciones que estudiaron las variables principales de este estudio, priorizando aquellas que utilizaron los mismos instrumentos y en la población lo más similar posible debido a que el estudio de la población docente que atiende estudiantes que presentan N.E.E. es escaso tanto a nivel internacional como nacional.

2.1.1. Antecedentes internacionales

Valenzuela-Zambrano et al. (2021) realizaron un estudio en la provincia de Concepción de Chile sobre la inteligencia emocional cuyo objetivo fue evaluar los niveles de las dimensiones de la inteligencia emocional percibida en una muestra de 110 profesores de diverso nivel de la provincia de Concepción. El objetivo de este trabajo. El instrumento aplicado fue el Trait Meta- Mood Scale TMMS-24. Entre los principales resultados se destaca el bajo nivel de inteligencia emocional autopercibida en sus 3 dimensiones y diferencias significativas en cuando a los años de ejercicio docente, encontrando un mejor desempeño emocional en docentes con más años de experiencia laboral.

Sánchez-Pujalte et al. (2021) realizó una investigación en varias regiones de España sobre la inteligencia emocional y el burnout durante época del COVID 19 en una muestra de 430 profesores a quienes les aplicaron el Maslach Burnout Inventory (MBI), the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24) y el Socioemotional Competences Scale (SCS). Los resultados muestran que los participantes evidenciaron altos grados en las dimensiones del burnout siendo las mujeres las más afectadas y correlaciones

estadísticamente significativas negativas fueron encontradas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el burnout.

Unamuno (2020) hizo un estudio con la finalidad de estudiar la relación entre el burnout y la inteligencia emocional en una muestra formada por 97 docentes de Andalucía en España. Se aplicaron el Trait Meta Mood Scale 24, el Maslach Burnout Inventory y un cuestionario para la obtención de datos sociodemográficos. Los resultados mostraron la existencia de una relación significativa entre ambas variables. Además, los docentes con mayor puntaje en claridad y reparación emocional reportaban menos cansancio emocional y despersonalización, mientras que puntajes mayores en todas las dimensiones determinaron una realización personal elevada. Asimismo, se concluyó que existe de relaciones significativas entre el número de alumnos por clase, el agotamiento y el cinismo. Se añade que la edad y la cantidad de experiencia docente están relacionados con la atención emocional.

Benítez et al. (2020) realizó un estudio de burnout e inteligencia emocional en una escuela del estado de México para delimitar una relación entre ambas variables. A nivel transversal se aplicaron a 17 profesores de la Escuela Primaria Leona Vicario, el Maslach Burnout Inventory y el Trait Meta-Mood Scale. El análisis mostró que existe una nula correlación entre la Inteligencia Emocional y el Síndrome de Burnout en los participantes del estudio. Por otro lado, se halló una correlación moderada entre Inteligencia Emocional y el factor de realización personal.

Barraza y Méndez (2019) realizaron un estudio con el objetivo de establecer los niveles de estrés que genera la atención de necesidades educativas especiales, determinar si las variables sociodemográficas y la autoeficacia influyen en el nivel de estrés. La investigación fue aplicada con un cuestionario de estrés generado por las N.E.E. en 189

alumnos de la licenciatura de Educación de la Universidad Pedagógica de Durango en México que se encuentran laborando en instituciones educativas. Los resultados evidencian que las necesidades educativas que los participantes asociaron con el estrés fueron la discapacidad visual, motora y las discapacidades asociadas.

Hidalgo et al. (2019) realizaron un estudio correlacional transversal para analizar la relación entre el burnout, la resiliencia y el compromiso laboral en maestros de educación especial en Nezahualcóyotl, México. Aplicaron la Escala de Comportamientos Resilientes para Profesores, el Maslach Burnout Inventory General Survey el Utrecht Work Engagement Scale y la Escala de Autoeficacia General en una muestra de 80 docentes que trabajan con estudiantes con discapacidad severa. Sobre el síndrome de quemarse por el trabajo, se observó que el 30% se ubica por arriba del percentil 75 en desgaste emocional; 26.25% se ubica por arriba del percentil 75 en cinismo, y el 47.50% de la población se encuentra por debajo del percentil 25 en eficacia profesional. Esto evidencia que el desgaste emocional, las conductas y la sensación de fracaso en el trabajo se encuentra presente en diferente proporción en la población evaluada.

Martínez-Monteagudo et al. (2019) realizaron un estudio en España para identificar los diferentes perfiles de inteligencia emocional de acuerdo con las características de burnout, ansiedad, depresión y estrés. Se aplicaron las Trait Meta-Mood Scale-24, El MBI, and y escalas para la ansiedad, depresión y estrés para evaluar las variables. Los profesores en los grupos con bajos niveles en la inteligencia emocional pueden obtener un alto cansancio emocional. Asimismo, quienes tienen excesiva atención emocional y baja reparación emocional tienen riesgo de padecer síndrome de quemarse por el trabajo.

Serrano-Díaz et al. (2018) presentaron una investigación con la finalidad de evaluar las competencias emocionales a mejorar en la formación inicial y permanente para prevenir el burnout en el profesorado de educación infantil. Los participantes de este estudio fueron 91 docentes de ambos sexos de Cádiz en España a quienes se les aplicaron el el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) y el Trait Meta-Mood Scale (TMMS) que tiene como objetivo medir la competencia emocional percibida. Los resultados indicaron una correlación significativa entre las competencias emocionales y el burnout en la población estudiada. Específicamente se reporta relaciones entre el agotamiento emocional, realización personal, claridad y reparación, donde los últimos se presentaron como factor de protección para hacer frente a los niveles de estrés. Los autores comentan que los docentes que presenten niveles más altos de inteligencia emocional son más resilientes al burnout dada su capacidad para saber manejar sus emociones en el ambiente laboral y así no llegar a sufrir el síndrome de burnout.

Mónico et al. (2017) realizaron una investigación con la finalidad de establecer la relación entre las estrategias de afrontamiento de apoyo a las necesidades educativas del profesorado, variables sociodemográficas y burnout. Se usó el Inventario de Burnout de Maslach y el Cuestionario de estrategias Wuppertal a una muestra de 33 profesores de escuelas de Asturias en España, cuyos resultados evidenciaron que los años de experiencia docente y las adecuadas estrategias de afrontamiento son factores de protección ante la aparición del síndrome de burnout. Asimismo, el agotamiento emocional se correlacionó negativamente con todas las necesidades educativas especificadas en el estudio siendo las que tenían más puntuación el trastorno de conducta, TEA y dificultades de escritura entre las más resaltantes.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Chuquillanqui (2022) hizo un estudio en Lima sobre el burnout y la salud mental en 90 docentes de varios CEBEs de la UGEL 03 para determinar la relación entre las variables utilizando el MBI y cuestionario de salud general. Los resultados de la investigación correlacional mostraron que un 74% de los docentes presentaron bajos niveles de burnout y más de la mitad presentaron ausencia de psicopatología.

Camacho (2022) estudio la variable de inteligencia emocional en docentes de un CEBE de Iquitos utilizando el cuestionario de Inteligencia de Ice Baron para determinar el nivel presente en una muestra de 28 docentes. Se encontró que el 75% de los docentes varones y 54,2% de las profesoras mostraron un nivel de inteligencia emocional adecuado (más de la mitad de la muestra) mientras que aproximadamente se reportó que el 25% de la población presentaba un nivel bajo de inteligencia emocional y según los años de servicio presentaban un rango promedio de la variable estudiada.

Montenegro y Valle (2022) realizaron una investigación en Lima sobre el burnout y su relación con variables sociodemográficas en la población de 57 auxiliares que trabajan con personas con diagnóstico de discapacidad. Esta investigación comparativa fue realizada con el MBI GS y los resultados arrojaron que no existieron diferencias significativas en la puntuación total del síndrome de burnout o sus dimensiones exceptuando el agotamiento emocional que se presenta más en quienes son menores y no poseen hijos.

Valdivia (2022) realizó una investigación para establecer la correlación entre la inteligencia emocional y el estrés laboral en una muestra de 58 docentes de una institución educativa de la ciudad de Lima. En este estudio correlacional transversal se utilizaron el Maslach Burnout Inventory MBI y el Trait Meta-Mood Scale TMMS-24. Sobre los

resultados, se indicó que el 82.8 % de los profesores presentaba un nivel medio de estrés laboral y un 81% se ubicaba en el nivel medio de inteligencia emocional. Al relacionar ambas variables se obtuvo una correlación baja de 0,357. Se concluye que ambas variables presentan relación.

Valeriano (2022) planteó un estudio correlacional transversal con el objetivo de analizar la relación entre la inteligencia emocional y el burnout a través de la aplicación de la escala de Inteligencia Emocional Wong Law y el Inventario de Burnout de Maslach (MBI-Ed) en una muestra de 131 docentes de escuelas del Callao. Los resultados indican que existen relaciones significativas entre las dimensiones de inteligencia emocional y Burnout, excepto por la asociación entre agotamiento emocional y despersonalización con relación a los valores de los demás.

Adauto (2021) realizó una investigación de corte transversal en Chilca, Huancayo para determinar la correlación entre la inteligencia emocional y el estrés laboral en 120 profesores a quienes se les aplicaron la prueba Trait Meta Mood Scale TMMS-24 y el Cuestionario de Maslach Burnout Inventory (MBI) for Educators de donde se concluyó que la inteligencia emocional tiene una correlación con el estrés laboral, al igual que las dimensiones de atención emocional, claridad emocional y reparación emocional.

Estrada y Gallegos (2020) realizaron un estudio descriptivo en Cusco para estudiar las variables sociodemográficas que podrían relacionarse al síndrome de burnout. Los participantes fueron 114 docentes aplicando el MBI. Se halló que los docentes presentaban altos niveles de síndrome de burnout, cansancio emocional y despersonalización, no obstante, presentaron bajos niveles de realización profesional. Además, se evidenció que el sexo, la edad, el nivel al que enseña, la condición laboral, el

horario de trabajo y la antigüedad laboral están relacionadas a los niveles del síndrome de burnout.

Aramburú (2020) se propuso a investigar el síndrome de Burnout en docentes de educación básica especial de Lima Metropolitana a través de un diseño descriptivo transversal en 25 profesores. Los instrumentos utilizados fueron el Inventario de Burnout de Maslach (MBI-Ed) y se observó que el 51% presenta nivel bajo de burnout, el 35% se ubica en nivel medio y el 14% presenta nivel alto de burnout. Otro resultado es que las mujeres presentaron mayores niveles de burnout.

Cerrón (2020) realizó una investigación para estudiar la relación entre el desempeño docente y la inteligencia emocional en una muestra de 109 docentes de educación especial de la UGEL 06 de Lima Metropolitana. Se aplicaron el cuestionario Baron Ice para evaluar la inteligencia emocional y un instrumento que evalúa el desempeño en el marco del buen desempeño docente. Las evidencias muestran que la inteligencia emocional tiene un 82,4% ubicado en nivel adecuado y un 17,6% nivel moderado. Se estableció que el coeficiente de correlación según el Rho de Spearman es igual a 0,378. concluyendo que existe una correlación significativa entre ambas variables.

Arapa y Huanca (2018) ejecutaron una investigación con el objetivo de establecer la relación entre el síndrome de burnout y los estilos de afrontamiento en docentes de educación básica especial de la ciudad de Arequipa. En este estudio correlacional transversal se aplicaron el Maslach Burnout Inventory y el Cuestionario de modos de afrontamiento al estrés en una muestra de 90 docentes. Los resultados indican que existe relación significativa entre el cansancio emocional y el Estilo de Afrontamiento al Estrés enfocado en la emoción. Un resultado a destacar es que se reportó el 57.6% de los participantes pertenecen a los niveles moderado y bajo de realización personal; lo que nos

diría que muchos docentes (40.3%) se sienten cansados por atender las necesidades de los estudiantes que tienen a cargo.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Inteligencia emocional

La terminología fue usada por primera vez por Mayer y Salovey en 1990 definiéndola como la habilidad de regular las emociones para guiar nuestra conducta y fue popularizada por Daniel Goleman junto a su teoría de las inteligencias múltiples (Velasco, 2001). Proveniente de teorías que buscaban explicar la inteligencia humana y su impacto en las relaciones humanas, el concepto de inteligencia emocional es un constructo que ha sido ampliamente investigado en psicología a lo largo de las décadas.

Debido a ello es menester realizar una revisión acerca de los autores que buscaron explicarla para aproximarnos al modelo bajo el cual se desarrolló este trabajo. Los modelos teóricos pueden dividirse en modelos mixtos y modelos de habilidad que se ampliarán a continuación:

a) Modelo de habilidad de Mayer y Salovey

Este modelo teórico fue creado por John Mayer y Peter Salovey en los años 90. Mayer et al. (2000) indicaron que la inteligencia emocional desde este modelo es definida como la habilidad para percibir, reconocer las emociones, sus significados y relaciones para razonar y resolver problemas en base a ellas. Tomando en cuenta que es uno de los modelos teóricos más estudiados, este señala que la inteligencia emocional es un constructo basado en habilidades para procesar información emocional y que no incluye a los factores de la personalidad (García-Fernández y Giménes-Mas, 2010). Este modelo

de inteligencia emocional está compuesto por las siguientes habilidades (Danvilla y Sartre, 2010):

- Percibir las emociones
- Utilizar las emociones para facilitar el pensamiento
- Comprender las emociones
- Gestionar las emociones

Chan (2002), Fernández-Berrocal y Extremera (2005) definen a las cuatro habilidades del modelo empezando por la percepción emocional como el reconocer e ingresar información de la emoción a través de registrar y descifrar el mensaje emocional captado de las expresiones faciales, las voces, etc. propios y de otras personas. Además señalan que esta habilidad permite a las personas identificar sensaciones fisiológicas y pensamientos que acompañan a la emoción. Por ejemplo, gracias a esta habilidad un docente podría notar incongruencias entre el mensaje verbal de uno de sus estudiantes y sus expresiones del estado emocional para poder tomar acción al respecto.

La segunda habilidad, también llamada facilitación emocional, es conceptualizada como el uso de una emoción para facilitar el proceso cognitivo del pensamiento, donde la emoción puede influir en dirigir el sistema cognitivo hacia cierta dirección y cambiar pensamientos hacia lo positivo o negativo. Esto quiere decir que las emociones moldearían cómo procesamos los hechos y pensamos en un modo de actuar, influyendo en la creatividad y explicando porqué las personas tienen diferencias individuales para procesar las consecuencias emocionales de un mismo hecho.

La tercera habilidad implica el entender las emociones, sus significados, cómo se interrelacionan entre sí y cómo progresan con el paso del tiempo. Finalmente, la cuarta habilidad es sobre a la regulación y la apertura emocional hacia el sistema de inteligencia

centrándose en la autogestión emocional y el manejo de las emociones en otros. Estas habilidades se organizan jerárquicamente teniendo como habilidad básica a la percepción y a la más compleja a la gestión emocional, colocándose transversalmente la regulación emocional (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006).

En el presente trabajo de investigación se utilizará este modelo teórico para sustentar esta tesis debido a que según Fernández-Berrocal y Cabello (2021) presenta las siguientes ventajas en comparación con los modelos teóricos mixtos:

- La coherencia y claridad del marco teórico, pues la inteligencia emocional se encuentra definida independientemente de otros constructos psicológicos como los rasgos de personalidad
- El rigor y validez otorgado por la cantidad y calidad de producción científica en torno a este tema en los últimos 30 años donde se han diseñado instrumentos específicos para evaluar dimensiones de acuerdo a este modelo teórico
- La capacidad de predicción del modelo en ámbitos heterogéneos y relevantes socialmente

Asimismo, el modelo teórico planteado por Mayer & Salovey resalta el papel clave de la inteligencia emocional en el campo educacional a diferencia de otros modelos que resaltan en el campo empresarial. El concepto de inteligencia emocional como habilidad permite identificar sus aportes para mejorar el rendimiento escolar, la relación entre docentes y estudiantes, la motivación académica o la resolución de problemas (Bueno, 2019).

b) Modelos teóricos mixtos

Son aquellos modelos teóricos que convergen en las variadas habilidades, capacidades, objetivos, rasgos de personalidad, competencias y disposiciones afectivas, por lo que se critica a estos modelos porque al contener tantos elementos, los resultados de sus instrumentos llegan a ser confusos, además de que existe dificultad para operacionalizar el constructo a pesar de que ayudaron a popularizar a la inteligencia emocional en diversos contextos (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

b.1) Modelo de Goleman

Daniel Goleman construye este modelo definiéndolo como el conjunto de características que permitirán resolver los problemas que surjan a lo largo del desarrollo vital (Fragoso-Luzuriaga, 2015). García-Fernández y Giménez-Mas (2010) indican que este modelo tiene aplicación en el ámbito organizacional y laboral fundamentado por el mismo Goleman en sus escritos. Este modelo indica que la inteligencia emocional está compuesta por (Goleman, 1995 y Fragoso-Luzuriaga, 2015):

- La autoconciencia: Es definida como el conocimiento emocional de uno mismo, por el cual uno es capaz de sentir señales internas de emociones que afectan nuestro rendimiento en el trabajo y usarlas como guía para ver qué acciones realizar.
- La autorregulación: Se refiere a la capacidad de la persona para gestionar sus emociones con la finalidad de lograr un bien propio o para los demás. Además del autocontrol emocional, implica el grado de optimismo o la habilidad para adaptarse y orientarse a resultados.

- Conciencia social: Implica construir empatía y conciencia organizacional para construir relaciones sociales de forma adecuada.
- Habilidad para manejar relaciones interpersonales: Refiere a las habilidades como la persuasión o ejercicio de influencia en otros con la finalidad de gestionar las relaciones sociales que se tiene.

b.2) Modelo de Bar-On

Este modelo define a la inteligencia emocional como la convergencia entre las habilidades emocionales y sociales que influirán en que tan efectivos somos al momento de percibir y comprendernos a nosotros mismos a los demás, cómo nos relacionamos y cómo afrontamos los conflictos que surgen en la vida. (Bar On, 2006). Baron construye este modelo junto a una su inventario de evaluación buscando cuantificar un coeficiente para su medición.

La composición del modelo teórico construido por Reuven BarOn se desarrolla en cinco componentes (García-Fernández y Giménes-Mas, 2010; Bar On, 2006):

- Componente intrapersonal: Comprende la autoconciencia emocional, la asertividad, autoestima, autoactualización e independencia. Este componente se refiere a cómo percibimos correctamente nuestras emociones, construimos una expresión propia adecuada, a no depender de los demás emocionalmente y en cómo alcanzamos nuestras metas propias.
- Componente interpersonal: Incluye la empatía, establecer relaciones sociales efectivas y la responsabilidad social. Este componente se refiere a reconocer cómo los otros se sienten, cooperar con un grupo con el que nos identificamos y cómo establecer relaciones de correspondencia mutua.

- Componente de adaptabilidad: Contiene la capacidad de solucionar problemas, reconocer la realidad y la flexibilidad. Este componente refiere a validar las emociones y verificarlas con el entorno real, ajustar nuestras emociones a los cambios y resolver conflictos en las relaciones interpersonales.
- Componente de manejo del estrés: Está construido por la tolerancia al estrés y el controlar impulsos. Este componente hace referencia a controlar y gestionar de manera efectiva nuestras emociones.
- Componente del estado de ánimo general: Compuesta por la felicidad y el optimismo. Este componente trata sobre la motivación personal que tenemos, ver el lado positivo de la vida y sentirnos contentos con todo en general.

2.2.2. La inteligencia emocional en personal educativo

Durante los últimos años, el rol del docente se ha revalorizado debido a su importancia en la estrategia de educación emocional, por lo que ayuda en gran medida a fomentar la adaptación a la nueva realidad post pandemia y a los cambios en general a lo largo de la vida de los estudiantes. Cervantes (2021) señala que el papel del docente debe contemplarlo como un ser humano que presenta desafíos, busca la satisfacción de necesidades y cuenta con emociones propias. La actitud y conducta del educador, siempre y cuando sea la adecuada, podrá ofrecer valores como respeto, seguridad o confianza con sus estudiantes, por lo que servirá de modelo para ellos (Bisquerra, 2013). Asimismo, Bisquerra (2013) menciona que es a través del contacto, tono de voz o gestos que el estado emocional del docente se transmite al estudiante. La educación e inteligencia emocional brinda formación de docentes con mejor capacidad de afrontamiento de las incesantes y complejas labores dentro de la enseñanza, sirve como un factor determinante en

prevención y reducción del síndrome de burnout en el personal docente y fortalecimiento de la vocación en su carrera como educadores (Pacheco-Salazar, 2017).

Es importante resaltar que además de ser un ambiente destinado a la educación, una institución educativa es también un centro de trabajo para los docentes y auxiliares. Es debido a ello que debemos considerar que el estado emocional adecuado de los docentes influye en su desempeño laboral y el cumplimiento de objetivos laborales o de aprendizaje (Muñoz de Morales, 2005). Es por ello por lo que es importante que la inteligencia emocional sea incluida a lo largo de la formación del profesorado con la finalidad de que cuando salgan al campo laboral, puedan atender a los estudiantes de forma adecuada.

2.2.3. Estrés laboral

El estrés laboral es un constructo que se ha ido estudiando a lo largo de la historia debido a la aparición de las consecuencias de diversos factores relacionados a la ocupación en los trabajadores de distintas profesiones, por lo que es importante definirlo con la finalidad de contextualizar en cómo las condiciones laborales pueden afectar el bienestar de las personas. Para enfoques prácticos iniciales, el estrés laboral es un estado que surge de la interacción entre el individuo y el ambiente que se vuelve un factor de riesgo del bienestar (Párraga, 2006).

En segunda instancia, se pueden analizar tres enfoques adicionales para definir al estrés laboral. Los enfoques sintetizados por Riaño (2016) que serían el fisiológico, donde el estrés es la respuesta que tendría nuestro organismo para lograr el equilibrio; el técnico, que indicaría que el estrés es parte del ambiente donde se desenvuelve una persona y ejerce un efecto sobre ella y el psicológico que indica que el estrés laboral es una falencia en la interrelación de los estímulos ambientales y cognitivos de la persona

que ejerce la labor ejerciendo influencia en la forma en que se experimenta el trabajo así como particularmente la percepción sobre situaciones o estímulos que se experimenta. Añadido a esto, Alvarado (2020) indica que el estrés sería una respuesta a una situación de exigencia que sobrepasa la capacidad de responder del individuo. Esto nos llevaría a pensar que existe riesgo de padecer estrés laboral en la mayoría de las carreras profesionales, que podrán ir variando en intensidad, consecuencias o factores. Por ejemplo, Alvarado (2020) recopila que las ocupaciones que podrían tener mayor riesgo de padecer estrés son los profesores de secundaria, madres de familia que trabajan fuera del hogar y personal de salud.

Tomando en cuenta estos enfoques, existen muchos modelos teóricos que definen al estrés laboral; sin embargo, según Martínez-Mejía (2022), si tomamos en cuenta a los que cuentan con consistencia conceptual, evidencia en investigación y aplicaciones prácticas encontraremos los llamados modelos psicosociales del estrés laboral que son:

- **Teoría transaccional del estrés**: Lazarus y Folkman (1984) definen al estrés como cuando la persona percibe como amenaza a la interacción con su entorno, es decir, que uno se da cuenta cuando su bienestar va decayendo por lo que sugieren que las condiciones personales serían un factor que influye en la disminución de las consecuencias negativas que tendría el estrés prolongado.
- **Teoría del ajuste persona-ambiente:** Martínez-Mejía (2022) menciona que la teoría desarrollada por Harrison, Clapman y Edwards conceptualiza al estrés laboral como el resultado de la incongruencia entre la percepción subjetiva del ambiente y la persona con la realidad, lo que generaría un desajuste o desequilibrio en el individuo.

- **Teoría de la conservación de recursos:** Es una teoría que se centra en los factores cognitivos y del ambiente relacionados según los recursos personales. En este sentido, el estrés laboral o en consecuencia, burnout se concibe como el perder recursos personales ante estresores laborales y familiares incluso de manera crítica (Martínez-Mejía, 2022). La experiencia del burnout puede ser modulada por los recursos personales (Rodríguez-Carvajal y De Rivas, 2011).

En suma, el estrés laboral sería el resultado de la interacción de los factores estresores externos sobre los factores individuales en una situación de exigencia en el entorno laboral al cual el individuo debe dar respuesta y que de manera crónica conllevarían a un síndrome de desgaste expresados en síntomas físicos y psíquicos, llamado síndrome de burnout (Martínez, 2010), que es el objeto de esta investigación. Las teorías mencionadas sustentan con sus postulados a la aparición del burnout como un desajuste entre los recursos personales y lo que se espera de él en el trabajo.

Es importante realizar un análisis de cuáles son los factores que influyen en la aparición de altos niveles de estrés laboral. Por ejemplo, Peiró (1993) señala que se pueden identificar los siguientes factores:

- Estresores del ambiente físico
- Sobredemandas en las labores
- Contenido de la ocupación
- El rol asignado y el rendimiento
- Relaciones con otras personas
- Desarrollo profesional
- Estructura y clima de la organización
- Relación del trabajo con otras áreas de la vida como la familia o pareja

2.2.4. Estrés en docentes

Tomando en cuenta la profesión de educador, Cladellas-Pros et al. (2018) reporta que un 70% de los educadores padecen de estrés, burnout e insatisfacción con el desempeño de su puesto de trabajo frecuentemente, recordando que no solo podrían desencadenar en efectos psicológicos, sino que inciden en el rendimiento laboral y la salud física. Saltijeral y Ramos (2015) indican que los estresores laborales en el ámbito escolar incluyen por ejemplo la presión por terminar la programación planificada, sobrecarga de trabajo y de alumnos que atender debido a sus características, falta de apoyo por parte de la institución, escaso contacto entre la familia y la escuela, problemas de comportamiento de los estudiantes, falencias de la preparación para enfrentar los retos que se presentan, pérdida de condiciones y estabilidad laboral, y la remuneración por la actividad laboral. Es por ello por lo que Díaz (2014) indica que el profesorado que padece estrés estaría propenso a sufrir de síndrome de burnout por los constantes factores de riesgo psicosocial que se les presenta, siendo uno de estos la permanente convivencia que se tiene con los diversos tipos de estudiantes. Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004) indican que el nivel de estrés o burnout que puedan presentar los docentes se deben a factores del contexto organizacional y social, vinculados a la educación y los factores personales e individuales. Dentro de estos importante recalcar que las características de los estudiantes influyen también en los niveles de estrés que presenta el docente, siendo las necesidades educativas especiales un punto a tomar en cuenta cuando se habla de los docentes de educación especial quienes deben enfrentarse a dificultades relacionadas con sus estudiantes y con las altas expectativas familiares, experimentando soledad, desmotivación o sensación de no reconocimiento aumentando su nivel de estrés (Cabrera-Mora et al., 2015).

2.2.5. Síndrome de burnout

El concepto de síndrome de burnout o síndrome de quemarse por el trabajo surgió alrededor de los años 80 gracias a la labor investigativa de Christina Maslach quien observó patrones similares en los trabajadores del área de salud (Riaño, 2016).

Gil-Monte y Peiró (1999) enmarcan desde una perspectiva psicosocial a los modelos teóricos que podrían explicar el desarrollo del burnout teniendo en cuenta las variables antecedentes o consecuentes en la misma. Los modelos explicativos se dividen según la teoría en la que están fundamentados:

- **La teoría sociocognitiva del yo:** Este modelo teórico fundamentado en los postulados de Albert Bandura explica el burnout en base a las cogniciones de los individuos que modifican la forma en la que percibimos y hacemos las cosas, además del grado de seguridad que tenemos determinando nuestro grado de esfuerzo para lograr objetivos o nuestras reacciones emocionales, como el estrés. La autoeficacia percibida sería un factor para la aparición del burnout pues una persona con menos percepción positiva de sí mismo y mayor autoconciencia presentaría más posibilidades de sufrir el estrés crónico.
- **La teoría del intercambio social:** Esta teoría explica que el síndrome de quemarse por el trabajo estaría causado por la sensación de falta de igualdad u obtención de ganancia que perciben los trabajadores como resultado de la comparación social que se establecen mientras se desarrollan las relaciones interpersonales. Añadiéndose a que las personas que brindan servicios podrían presentar incertidumbre por no saber cómo actuar y una falta de control sobre sus acciones en el trabajo. Por ejemplo, los trabajadores que realizan labores con personas establecen relaciones de intercambio (de gratitud o ayuda) con los

receptores de su trabajo, compañeros y la organización. Si constantemente se percibe que se aporta más de lo que se recibe a cambio, sin manera de resolver la situación, desarrollarán síntomas del síndrome de burnout.

- **La teoría organizacional:** Esta teoría señala el papel de los estresores contextuales organizacionales como las disfunciones del rol, cultura, clima organizacional y de las estrategias de afrontamiento al sufrir estrés prolongado. Esto quiere decir que una persona estaría más propensa de sufrir los estragos del estrés crónico al percibir falencias en la estructura del trabajo, tener bajo compromiso laboral y la sobrecarga de actividades.

- **La teoría multidimensional del burnout**: Maslach y Jackson (1981) definen al síndrome de burnout , con base en teoría psicosociales del estrés laboral, como un síndrome tridimensional (de agotamiento, cinismo y baja realización personal) que ocurre frecuentemente en las personas que realizan trabajo con otras personas y se manifiesta de manera conductual. El síndrome de burnout surgiría cuando los recursos emocionales o sociopersonales no son suficientes para lo que se demanda laboralmente. Esta es la definición que usaremos en la presente investigación debido a ser un marco de referencia dentro de la investigación del síndrome de burnout además de que la población participante serán personas que interactúan constantemente con otros brindando un servicio educativo. Es importante indicar que la labor docente corre el riesgo de desarrollar burnout, ya que implica realizar actividades dentro y fuera del área de trabajo, que van desde relacionarse con compañeros y alumnos, hasta elaborar programaciones curriculares, evaluaciones y participar en actividades de organización (Rodríguez et al., 2017).

Párraga (2006) resume que el burnout es una respuesta al estrés crónico en el trabajo que estuvo durante mucho tiempo acumulándose y generó consecuencias negativas a

nivel individual y organizacional en labores, especialmente con personas como enfermas o estudiantes, no obstante, es importante señalar que el estrés per se no es causante del burnout sino que se añade la falta de retroalimentación positiva pues la carga de ser responsable de otros podría generar un malestar emocional.

2.2.6. Componentes del burnout

Maslach y Jackson (1981) indican que el síndrome de burnout es un constructo formado por tres componentes: cansancio o agotamiento emocional, despersonalización y falta o baja realización personal. A continuación, detallaremos cada componente (Gómez et al., 2009):

- Agotamiento Emocional: Se refiere a la situación en la energía emocional se va consumiendo y el profesional percibe como disminuye su capacidad de entrega a los demás.
- Baja realización personal: Se conceptualiza como la propensión de los trabajadores a tener una evaluación negativa, afectando su capacidad de realización laboral y el tipo de relación que establecen con las personas que reciben su servicio. El efecto de una baja realización personal provoca que se sientan infelices consigo mismos e inconformes con su desempeño laboral.
- La despersonalización: Hace referencia a la ocurrencia de emociones y actitudes negativas hacia las personas receptoras del servicio.

2.2.7. Consecuencias del estrés laboral y burnout

La prolongada exposición a los síntomas del síndrome de quemarse en el trabajo puede reflejarse en las siguientes áreas (Martínez, 2010):

A nivel emocional, aparecen sentimientos de fracaso, depresión, irritabilidad, disgusto y baja autoestima. A nivel cognitivo, incompatibilidad entre lo real y lo esperado en el trabajo, frustración, cinismo, autocrítica radical, autosabotaje y desvalorización personal. En cuanto a nivel conductual, se ejemplifican consecuencias como la despersonalización, pérdida de acción proactiva, aparición de síntomas somáticos como dolores musculares, espalda. náuseas o problemas de sueño y riesgo de hábitos riesgosos para la salud como el consumo de drogas. Finalmente, a nivel social se observa un incremento del aislamiento social y la insatisfacción en las relaciones interpersonales.

2.2.8. Educación básica especial

La educación básica especial en el Perú es una modalidad del sistema educativo que atiende a niños y adolescentes con necesidades educativas especiales como discapacidad o talento/dotación, con el objetivo de desarrollar de forma integral sus habilidades y capacidades (MINEDU, s.f.). Es importante resaltar que quienes tienen el quehacer profesional de lograr potenciar esas habilidades es el docente, y en educación especial se enseñan habilidades de autonomía y conceptos para fomentar el aprendizaje en diversas áreas y lograr la inclusión en la sociedad tomando en cuenta sus características. El objetivo de la educación especial es lograr la inclusión educativa en educación básica o técnico productiva (MINEDU, s.f.).

2.2.9. Necesidades Educativas Especiales

Luque (2009) define a las llamadas necesidades educativas especiales o por sus siglas N.E.E. a aquellas que refieren dificultades o limitaciones que presenta un grupo de estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, de forma temporal o permanente, por lo que necesita apoyo y recursos educativos según características. El estado peruano

define las siguientes necesidades educativas especiales (Dirección Nacional de Educación Básica Especial, 2007):

- Discapacidad Intelectual: Se caracteriza por limitaciones en el área intelectual y el área de conducta adaptativa, que se manifiesta en habilidades intelectuales con dificultades como la atención y memoria, aprendizaje significativo, inmadurez afectiva, requerimiento de supervisión y dificultades a nivel de independencia personal.
- Discapacidad Visual: Es la carencia parcial o total del funcionamiento visual y engloba diferentes tipos de dificultades relacionadas con la vista como la ceguera y la baja visión. Presenta dificultades a nivel emocional, motor y adaptativo, requiriendo de apoyo en muchas ocasiones para su desplazamiento.
- Discapacidad Auditiva: La discapacidad auditiva es la reducción de la capacidad para escuchar los sonidos con la misma intensidad que las demás personas pueden escuchar y no aumenta a pesar de las ayudas auditivas. Esto causa dificultades de comunicación, aislamiento social, dificultades de adquisición del lenguaje, etc.
- Sordoceguera: Es una discapacidad única caracterizada por la deficiencia auditiva y visual simultánea, parcial o total, que limita la comunicación, la movilización y el acceso a la información del medio ambiente (Ministerio de Educación, 2021b).
- Discapacidad Física: Discapacidad temporal o permanente que implica alguna alteración en el área motora y que limita las actividades que pueden realizar las personas de su misma edad.
- Trastorno del espectro autista: Es una condición caracterizada por la carencia de intención de establecer relaciones sociales, reiteración de rituales compulsivos y una elevada inflexibilidad. Además, presentan cierta dificultad en la comprensión de gestos y en el uso social o figurado del lenguaje.

- Talento y Superdotación; Es la alta capacidad que presenta una persona en una o varias aptitudes para procesar información o un alto rendimiento en el uso de información específica.

2.3. Conceptos básicos

Inteligencia emocional: La inteligencia emocional es un constructo que implica la habilidad para percibir y reconocer emociones propias, interpretar y realizar acciones o tomar decisiones de acuerdo con la información codificada.

Estrés laboral: Es el resultado de la interacción de los factores ambientales sobre los factores individuales en una situación de exigencia en el entorno laboral al cual el individuo debe dar respuesta.

Síndrome de burnout: Es un síndrome causado por una exposición prolongada y crónica al estrés laboral que se compone de la aparición de síntomas de despersonalización, baja realización personal y agotamiento emocional.

Necesidades educativas especiales: Son el conjunto de necesidades educativas que presentan estudiantes con una condición asociada o no a discapacidad que requiere apoyo y adaptaciones específicas de acuerdo con sus características.

2.4. Hipótesis

2.4.1. Hipótesis General

Existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana.

2.4.2. Hipótesis específicas

- Existe una relación significativa entre la atención emocional y las dimensiones del síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana
- Existe una relación significativa entre la claridad emocional y las dimensiones del síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana
- Existe una relación significativa entre la reparación emocional y las dimensiones del síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana

- Existen diferencias entre los niveles de las dimensiones de la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana según variables sociodemográficas.

- Hay presencia de niveles inadecuados en las dimensiones del síndrome de burnout y de la inteligencia emocional en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. Tipo y diseño de investigación

La presente investigación tiene un enfoque cuantitativo pues se ejecutará una medición de variables cuyos datos serán analizados con métodos estadísticos para buscar comprobar una hipótesis en torno al problema planteado (Hernández-Sampieri et al., 2014). Asimismo, es un estudio de estrategia asociativa comparativa y diseño correlacional simple ya que se analizará la relación entre dos variables y las diferencias que existen entre varios grupos. Además, es una investigación de corte transversal debido a que se recopilarán los datos en un momento determinado (Ato et al., 2013).

3.2. Variables de estudio

Las variables que se investigarán en el presente estudio son:

- Inteligencia emocional, definida como un constructo que implica la habilidad para percibir y reconocer emociones propias, interpretar y realizar acciones o tomar decisiones de acuerdo con la información codificada. Operacionalmente será conceptualizada por las puntuaciones obtenidas en el Trait-Meta Mood Scale 24 (TMMS-24).
- Síndrome de Burnout, definido como aquel síndrome causado por una exposición prolongada y crónica al estrés laboral que se compone de la aparición de síntomas de despersonalización, baja realización personal y agotamiento emocional y operacionalmente será conceptualizada por las puntuaciones del Inventario de Burnout de Maslach- Educators Survey (MBI-ES).

- Variables sociodemográficas como la edad, sexo, la condición laboral, los años de experiencia laboral, el grado de instrucción, la carrera estudiada, el estado civil,

la tenencia de hijos y la necesidad educativa atendida se utilizarán como variables de comparación.

3.3. Población y muestra

La población está compuesta por docentes y auxiliares que laboran en instituciones de educación básica especial pertenecientes a la UGEL 03, UGEL 06 y UGEL 07 de Lima Metropolitana. Para el cálculo de la muestra se utilizó el programa estadístico G*Power utilizando los siguientes parámetros:

- Tail(s): Two
- Correlation pH1: 0.4
- α err prob: 0.05
- Power (1- β err prob): 0.95
- Correlation p H0: 0

Obteniendo un tamaño de muestra mínimo de 75, se decidió por contemplar una muestra mínima de 100 participantes. La muestra recolectada durante la aplicación de este estudio consta de 121 docentes y auxiliares que trabajan en instituciones educativas de educación básica especial de 5 distritos de Lima Metropolitana.

Para la realización de este estudio, se empleó un muestreo no probabilístico e intencional (Hernández-Sampieri et al, 2014). Además, se utilizarán los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

3.3.1. Criterios de inclusión

- Docentes y auxiliares que hayan cumplido la mayoría de edad
- Docentes y auxiliares con por lo menos un año de experiencia laboral en el área

- Docentes y auxiliares de centros de educación básica especial pertenecientes a la UGEL 03, UGEL 06 y UGEL 07

3.3.2. Criterios de exclusión

- Docentes y auxiliares que no hayan cumplido la mayoría de edad
- Docentes y auxiliares que cuenten con menos de un año de experiencia laboral en el área
- Docentes y auxiliares de centros de educación básica especial pertenecientes a la UGEL 01, UGEL 02, UGEL 04 y UGEL 05

3.4. Instrumentos de recolección

3.4.1. Trait Meta-Mood Scale 24

a) Ficha técnica del instrumento

- Nombre del instrumento: Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24)
- Autor: Fernández-Berrocal et al. (2004)
- Procedencia: España
- Descripción: La TMMS-24 está basada en la Trait Meta-Mood Scale (TMMS) del grupo de investigación de Salovey y Mayer. Se describe como una escala orientada a evaluar el metaconocimiento de los estados emocionales comprendido por 24 premisas. Eso quiere decir, nuestra capacidad de ser conscientes de nuestras propias emociones, así como de nuestra capacidad para regularlas. La TMMS-24 contiene tres factores que presentan 8 ítems cada una: claridad emocional, atención emocional y reparación emocional.
- Ámbito de aplicación: Mayores de 18 años
-

b) Normas de calificación e interpretación

Para la calificación de las puntuaciones se utiliza la siguiente sumatoria por dimensiones (Fernández-Berrocal, et al., 2004):

- Atención emocional: Suma de puntuaciones del ítem 1 al 8
- Claridad emocional: Suma de puntuaciones del ítem 9 al 16
- Reparación emocional: Suma de puntuaciones del ítem 17 al 24

Para la interpretación se utilizaron los siguientes valores:

- Atención emocional: De acuerdo con el sexo, en el caso de los varones las puntuaciones van de < 21 (debe mejorar, poca atención), 22 a 32 (adecuada atención) y > 33 (debe mejorar, mucha atención). En el caso de las mujeres, se utiliza <24 (debe mejorar, poca atención), 25 a 35 (adecuada atención) y >36 (debe mejorar, demasiada atención)
- Claridad emocional: De acuerdo con el sexo, en el caso de los varones las puntuaciones van de < 25 (debe mejorar su comprensión), 26 a 35 (adecuada comprensión) y > 36 (excelente comprensión). En el caso de las mujeres, se utiliza <23 (debe mejorar comprensión), 24 a 34 (adecuada comprensión) y >35 (excelente comprensión)
- Reparación emocional: De acuerdo con el sexo, en el caso de los varones las puntuaciones van de < 23 (debe mejorar su regulación), 24 a 35 (adecuada regulación) y > 36 (excelente regulación). En el caso de las mujeres, se utiliza <23 (debe mejorar regulación), 24 a 34 (adecuada regulación) y >35 (excelente regulación)

c) Evidencias de Confiabilidad y Validez del Instrumento

Fernández-Berrocal et al. (2004) reportan evidencias de confiabilidad a nivel de consistencia interna de las escalas que componen la prueba con alfa de Cronbach mayores a 0.85 para cada una de las dimensiones. La dimensión de Atención tuvo 0.90, Claridad presentó 0.90 y Reparación 0.86. Además, sobre la correlación test-retest luego de cuatro semanas reportaron puntuaciones entre 0.60 y 0.83, concluyendo así que la TMMS-24 es un instrumento con confiabilidad apropiada relación significativa con las variables de criterio medidas a través del inventario de depresión de Beck, la escala de satisfacción vital y la escala de respuestas rumiativas.

Sobre las propiedades psicométricas, Pérez et al. (2020) reportaron que la TMMS-24 presenta fiabilidad adecuada por cada dimensión. La dimensión de Atención obtuvo 0.88 y 0.82, Claridad puntuó 0.89 y 0.78 mientras que Regulación obtuvo 0.87 y 0.86 en alfa de Cronbach y Omega de McDonald respectivamente. Además, con respecto a la validez, se realizó un análisis factorial confirmatorio que corroboró el modelo teórico con adecuados índices de ajuste. Asimismo, sobre la validez en relación con otras variables evaluadas con el DASS 21 y WHO FIVE, se reportó correlación convergente con la primera escala y correlación discriminante con la segunda. Los autores reportaron invarianza en función al sexo y observaciones sobre el ítem 5, sugiriendo su modificación para elevar los niveles de validez.

3.4.2. Inventario de Burnout de Maslach- Educators Survey

a) Ficha técnica del instrumento

- Nombre del instrumento: Inventario de Burnout de Maslach- Educators Survey (MBI-ES)
- Autores: Maslach, Jackson y Schwab (1986) adaptada al contexto peruano por Fernández (2002)
- Procedencia: Estados Unidos
- Descripción: El MBI-ES es una versión de la MBI original, debido a que se sustituye la palabra paciente por alumno, que está compuesto al igual que la escala original por tres componentes: agotamiento emocional, realización personal y despersonalización medida a través de 22 ítems en escala Likert (Fernández, 2002 y Delgado, 2003).
- Ámbito de aplicación: Uso con educadores, incluyendo profesores administrativos, otros miembros del personal y voluntarios trabajando en cualquier contexto educativo (Mind Garden, s.f.).
- Baremación: El baremo está adaptado para ser utilizado en profesores varones y mujeres, de colegios estatales y no estatales de la ciudad de Lima (Delgado, 2003).

b) Normas de calificación e interpretación

La calificación e interpretación de la prueba se realiza dividiendo la prueba para obtener puntuaciones según cada dimensión:

- Agotamiento emocional: Suma de puntuaciones de los ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16,20. Sobre la interpretación, el constructo se divide en las categorías bajo (0-18), medio (19-26) y alto (27-54).

- Despersonalización: Suma de puntuaciones de los ítems 5, 10, 11, 15, 22. El constructo se divide en las categorías bajo (0-6), medio (9-7) y alto (10-30).
- Realización personal: Suma de puntuaciones de los ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21. Las puntuaciones se dividen en bajo (0-30), medio (31-39) y alta (40-48).

c) Evidencias de Confiabilidad y Validez del Instrumento

Fernández (2002) usó la versión para educadores del Inventario de Burnout de Maslach en 264 docentes de educación primaria, valorando la validez de constructo mediante un análisis factorial confirmatorio que mostró adecuados índices de ajuste para el modelo de tres factores; y una confiabilidad con índices superiores a 0.7 obtenida mediante el método de consistencia interna.

Delgado (2003) reporta que el Inventario de Burnout de Maslach presenta confiabilidad a nivel de consistencia interna con un alfa de Cronbach de 0.78, 0.71 y 0.76 correspondientes a cansancio emocional, despersonalización y realización personal respectivamente. Además, señala que el instrumento presenta validez de constructo ya que las subescalas componen a un solo constructo que es el Burnout.

En el estudio realizado por Alvarado (2009) en Costa Rica reportó que los valores alfa de Cronbach en las subescalas: a = 0.86 para agotamiento emocional, a = 0.76 para realización personal en el trabajo y para despersonalización, un a = 0.59 demostrando así la fiabilidad de las primeras dimensiones y reportando problemas en la dimensión de despersonalización en una población de docentes compuesta por 113 mujeres y 12 varones.

3.5. Procedimiento de recolección de datos

En primer lugar, se realizó una prueba piloto para obtener las evidencias de confiabilidad y validez de ambos instrumentos. Posteriormente pasada la etapa de análisis del instrumento, se hizo una búsqueda de centros de educación básica especial en Lima Metropolitana y se procedió a contactar con los directivos de las instituciones que aceptaron participar para solicitar el permiso de los docentes y auxiliares a través del consentimiento informado. Los datos fueron recolectados mediante la aplicación de los instrumentos de forma presencial y de acuerdo con los horarios asignados por cada institución para luego ser analizados. Se procuró cumplir con las condiciones para una adecuada administración de los instrumentos además de la entrega de un reporte de resultados a las instituciones participantes.

3.6. Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos obtenidos por los instrumentos que evalúan la inteligencia emocional y el burnout se realizará a través del software estadístico Jamovi en su versión 2.6.24 luego de elaborar una base de datos en el programa Microsoft Excel con la información obtenida del trabajo de campo. Luego del procesamiento se procedió a realizar el análisis psicométrico del instrumento y obtener estadísticos de acuerdo con los objetivos del estudio cuyos resultados se presentan en el siguiente apartado.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Análisis psicométrico del Trait Meta-Mood Scale 24 (TMMS-24)

4.1.1. Validez

En cuanto a las evidencias de validez, en el presente estudio se realizó el proceso de validez de contenido por juicio de expertos, donde los jueces puntuaron los ítems de la escala según criterios de pertinencia, relevancia y claridad para determinar el coeficiente V de Aiken. A continuación, se presentan las puntuaciones halladas de acuerdo con cada dimensión de la escala:

Tabla 1

Puntuaciones V de Aiken para las dimensiones del instrumento TMMS-24

	Pertinencia	**Relevancia**	**Claridad**	**TOTAL**
Atención emocional	0.89	0.90	0.93	0.91
Claridad emocional	0.91	0.93	0.94	0.93
Reparación emocional	0.90	0.90	0.95	0.92

En la Tabla 1 se puede observar que todas las puntuaciones del coeficiente V de Aiken de las dimensiones de la prueba cumplen con la aprobación de los jueces en los criterios de pertinencia, relevancia y claridad por lo que indicaría que la prueba cumple con la evidencia de validez para ser aplicada (V>0.8).

Con relación a las evidencias de validez del constructo se procedió a realizar un análisis confirmatorio para contrastar el modelo teórico utilizado por los autores de la

prueba y lo encontrado en la aplicación de la investigación. Para ello se aplicaron diversas medidas de ajuste como el CFI (comparative fit index), TLI (Tucker-Lewis index), SRMR (standardized root mean residual) y RMSEA (root mean square error of approximation). En la Tabla 2 se puede observar las puntuaciones de estos índices que nos indican que el modelo teórico y los datos obtenidos presentan un ajuste moderado.

Tabla 2

Ajuste de Modelo del TMMS-24

CFI	TLI	SRMR	RMSEA
0.863	0.848	0.0962	0.0847

4.1.2. Confiabilidad

Con relación a la confiabilidad de la prueba TMMS-24, a través del análisis de consistencia interna se obtuvieron coeficientes de alfa de Cronbach para cada dimensión. Las dimensiones de atención emocional (α=0.841), claridad emocional (α=0.930) y reparación emocional (α=0.834) presentaron una buena confiabilidad en símil a lo encontrado en las investigaciones antecedentes.

4.2. Análisis psicométrico del Inventario de Burnout de Maslach-Educators Survey (MBI-Ed)

4.2.1. Validez

En cuanto a las evidencias de validez, para el MBI-Ed se realizó el proceso de validez de contenido por juicio de expertos, donde los jueces puntuaron los ítems de la escala según criterios de pertinencia, relevancia y claridad para determinar el coeficiente V de Aiken. A continuación, se presentan las puntuaciones halladas de acuerdo con cada dimensión de la escala.

Tabla 3

Puntuaciones V de Aiken para las dimensiones del instrumento MBI-Ed

	Pertinencia	**Relevancia**	**Claridad**	**TOTAL**
Agotamiento emocional	0.93	0.94	0.96	0.95
Despersonalización	0.84	0.92	0.92	0.89
Baja realización personal	0.89	0.95	0.96	0.93

En la Tabla 3 se puede observar que todas las puntuaciones del coeficiente V de Aiken de las dimensiones de la prueba cumplen con la aprobación de los jueces en los criterios de pertinencia, relevancia y claridad por lo que indicaría que la prueba cumple con la evidencia de validez para ser aplicada (V>0.8).

Sobre el análisis confirmatorio del MBI-Ed observamos que al aplicar las diversas medidas de ajuste mencionadas en el apartado anterior, en la Tabla 4 podemos observar las puntuaciones obtenidas en cada índice que nos indican un ajuste al modelo teórico de carácter moderado.

Tabla 4

Ajuste al modelo del MBI-Ed

CFI	TLI	SRMR	RMSEA
0.828	0.807	0.0894	0.0734

4.2.2. Confiabilidad

Con relación a la confiabilidad de la prueba MBI-Ed, a través del análisis de consistencia interna se obtuvieron coeficientes de alfa de Cronbach para cada dimensión.

Las dimensiones de agotamiento emocional (α=0.875) y realización personal (α=0.834) presentaron una adecuada confiabilidad en similitud a lo encontrado por las investigaciones antecedentes. Con respecto a la dimensión de despersonalización (α=0.339) , su confiabilidad no fue la adecuada por lo que es importante tomar con cautela los resultados sobre esa dimensión asimismo lo encontrado en esta investigación se condice con lo reportado en el análisis psicométrico de Álvarez (2009) obteniendo un coeficiente también inadecuado y que tiene una población en proporción de sexo bastante similar a la de la presente investigación además de tomar en cuenta que esta dimensión presenta pocos ítems en comparación con las otras, lo que podría afectar su índice de confiabilidad.

4.3. Caracterización sociodemográfica de la población participante

Se procedió a realizar un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas utilizadas para los posteriores análisis, por ejemplo en el caso de la edad. Los participantes oscilaban entre los 25 y 65 años con una media de 47.6 y una desviación estándar de 9.90.

Tabla 5

Frecuencias de la variable Sexo

Sexo	Frecuencias	% del Total
Masculino	8	6.6 %
Femenino	113	93.4 %

En la Tabla 5 se puede observar sobre la variable sexo que 113 son personas del sexo femenino lo que conforma el 93.4% del total mientras que el 6.6% restante lo conforman 8 personas del sexo masculino.

Tabla 6

Frecuencias de la variable Condición Laboral

C. Laboral	Frecuencias	% del Total
Docente	71	41.3 %
Auxiliar	50	58.7 %

En cuanto a la variable Condición laboral, la Tabla 6 evidencia que la población está constituida por 71 docentes y 50 auxiliares que pertenecen a 6 centros de educación básica especial de Lima Metropolitana, haciendo el 53.7% y 46.3% respectivamente.

Con respecto a la variable Años de Experiencia en el área de Educación Especial, se reportó que los valores oscilaban entre 1 año mínimo de experiencia hasta 40 años con una media de 15.4 años.

Tabla 7

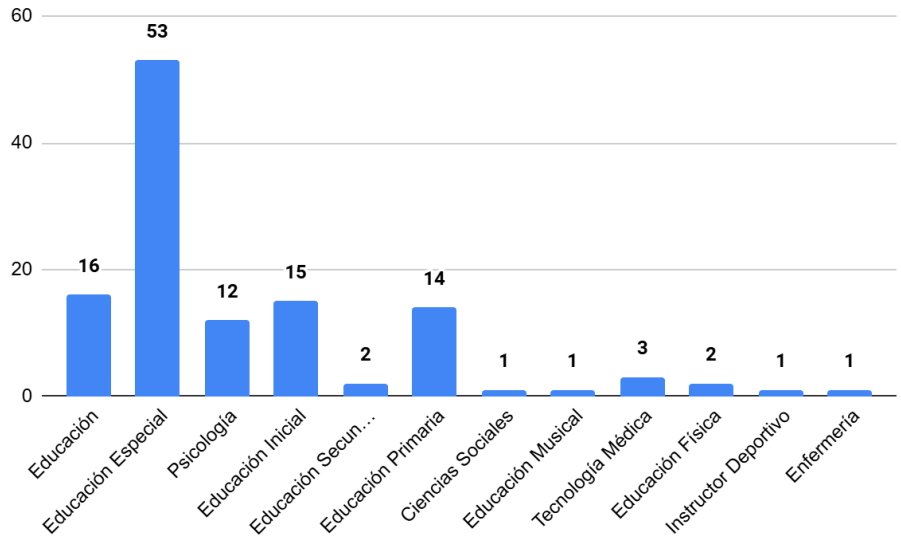
Frecuencia de la variable Nivel de Instrucción Alcanzado

Nivel de Instrucción Alcanzado	Frecuencias
Técnico	7
Superior Universitario	77
Maestría	35
Doctorado	2

Sobre el nivel de instrucción alcanzado de la población se pudo observar que 7 personas alcanzaron estudios técnicos, 77 participantes concluyeron un nivel superior universitario, 35 cursaron estudios de maestría y 2 lograron culminar un doctorado.

Figura 1

Frecuencias de la variable Estudios Concluidos



Nota: Elaboración propia

Sobre la variable de la carrera estudiada, en la Figura 1 se observa que las carreras de mayor proporción son Educación Especial con 53 participantes, siguiendo Educación, Educación Primaria, Educación Inicial y Psicología con 16, 15, 14 y 12 participantes respectivamente.

Tabla 8

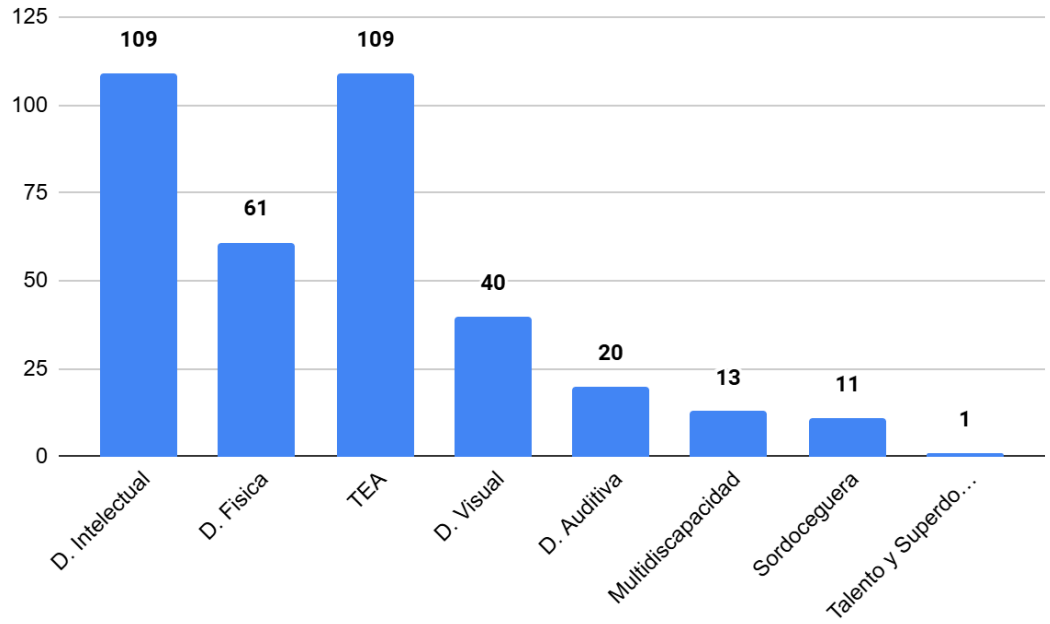
Frecuencias de la variable Estado civil

Estado civil	Frecuencias
Soltero	56
Casado	56
Divorciado	6
Viudo	3

Sobre la variable de estado civil, en la Tabla 8 se observa que 56 participantes son casados al igual que la cantidad de participantes solteros, 6 son divorciados y 3 son viudos. Por otro lado, respecto a los hijos, 31 personas manifestaron no tenerlos mientras que 90 participantes tienen entre 1 a 5 hijos.

Figura 2

Frecuencias de las necesidades educativas atendidas



Nota: Elaboración propia

En cuanto a las necesidades educativas atendidas, se observó que las que presentan mayor frecuencia son la discapacidad intelectual y el trastorno del espectro autista con 109 participantes, luego le siguen la discapacidad física, discapacidad visual y auditiva con 61, 40 y 20 respectivamente.

4.4. Contraste de normalidad de datos de las pruebas utilizadas

Por el tamaño de muestra obtenido se aplicó la prueba de Shapiro-Wilk para contrastar la normalidad de los datos. Se observó que en cuanto al TMMS-24, la

dimensión de atención emocional presenta valor p de 0.119 indicando una distribución normal mientras que las dimensiones de claridad emocional y reparación emocional obtuvieron un valor p>0.001 indicando que no se distribuyen de manera normal. Respecto a las dimensiones de la prueba MBI-Ed, todas las dimensiones presentaron evidencia de que no se distribuyen de manera normal con valores p menores a 0.05.

4.5. Contraste de hipótesis

Para responder a los objetivos de esta investigación y contrastar las hipótesis planteadas, se decidió utilizar el estadístico de Rho de Spearman, una prueba no paramétrica debido a la distribución no normal de la muestra.

Tabla 9

Matriz de correlaciones de la dimensión Atención Emocional

Atención emocional	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Rho de Spearman	0.167	0.080	0.051
Valor p	0.047	0.381	0.581

Para contrastar la hipótesis principal que plantea que existe una relación significativa entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana se procedió a realizar el análisis de correlaciones de acuerdo con cada dimensión de las variables estudiadas a través de contrastación de hipótesis específicas. Empezando por analizar la correlación entre la atención emocional y las dimensiones del síndrome de burnout, podemos observar que en la Tabla 9 los valores de correlación indicarían que las variables están correlacionadas de manera positiva, además de que al observar la significancia estadística habría que tomar con cuidado los resultados pues no es posible afirmar la

relación con seguridad a excepción de la relación entre la atención emocional y el agotamiento emocional que mostró un valor p<0.05 indicando significancia estadística.

Tabla 10

Matriz de correlaciones de la dimensión Claridad Emocional

Claridad emocional	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Rho de Spearman	-0.277	-0.196	0.444
Valor p	0.002	0.031	<.001

Sobre si existe una relación significativa entre la claridad emocional y las dimensiones del síndrome de burnout, en la Tabla 10 podemos observar los coeficientes de correlación que nos indican una correlación negativa con las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización, mientras que una correlación positiva moderada con la dimensión de realización personal. Todas las correlaciones encontradas cuentan con significancia estadística con valores p <0.05.

Tabla 11

Matriz de correlaciones de la dimensión Reparación Emocional

Reparación emocional	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización personal
Rho de Spearman	-0.250	-0.097	0.428
Valor p	0.006	0.028	<.001

Con respecto a si existe una relación significativa entre la reparación emocional y las dimensiones del síndrome de burnout, en la Tabla 11 podemos observar que la reparación emocional presenta correlación negativa con el agotamiento emocional y la despersonalización a diferencia de la realización personal con quien presenta una correlación positiva con valores significativos de forma estadística (p<0.05).

Con la finalidad de contrastar si existe una diferencia entre los niveles de las dimensiones que componen a la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana de acuerdo según variables sociodemográficas, se optó por seleccionar variables que los antecedentes o el marco teórico mencionan que se podrían relacionar con variabilidad. Se seleccionaron las variables Sexo, Edad, Hijos, Cantidad de Hijos, Estado Civil, Años de Experiencia, Condición Laboral y Necesidad Educativa Atendida. De acuerdo con las características de cada variable se eligieron los estadísticos de Rho de Spearman y U de Man Whitney.

Tabla 12

Dimensiones de las variables según estudios concluidos

	χ^2	gl	p	ε^2
Agotamiento Emocional	13.34	11	0.272	0.1112
Despersonalización	17.10	11	0.105	0.1425
Realización Personal	9.25	11	0.598	0.0771
Atención Emocional	9.21	11	0.603	0.0767
Claridad Emocional	11.55	11	0.398	0.0963
Reparación Emocional	10.08	11	0.523	0.0840

Para el caso de la variable Estudios Concluidos, se utilizó Kruskall-Wallis donde ninguna dimensión de las variables estudiadas obtuvo una puntuación estadísticamente significativa. (Véase Tabla 12).

Tabla 13

Dimensiones según variables cuantitativas

		Cantidad de Hijos	**Años de Experiencia**
Agotamiento Emocional	Rho de Spearman	0.180	-0.190
	valor p	0.049	0.037
Despersonalización	Rho de Spearman	0.013	0.049
	valor p	0.890	0.590
Realización Personal	Rho de Spearman	-0.002	-0.057
	valor p	0.982	0.537
Atención Emocional	Rho de Spearman	-0.152	-0.074
	valor p	0.095	0.419
Claridad Emocional	Rho de Spearman	-0.012	-0.140
	valor p	0.896	0.126
Reparación Emocional	Rho de Spearman	0.082	-0.088
	valor p	0.371	0.336

Los resultados evidenciaron que existen diferencias significativas ($p<0.05$) en la dimensión de agotamiento emocional según la cantidad de hijos (Coeficiente Rho de

Spearman= 0.180) y según los años de experiencia (r=-0.190) evidenciando una correlación positiva y negativa, respectivamente, pero ambas de tipo débil. Es debido a este resultado que se buscó indagar si existían diferencias significativas entre una persona considerada experta e inexperta, por lo que se les separó en grupos de acuerdo con si sus años de experiencia eran mayores o menores a la media (15.4 años). Utilizando la U de Man Whitney se observó que el grupo inexperto tenía mayores puntuaciones de agotamiento emocional que el grupo experto (Véase Tabla 14).

Tabla 14

Diferencia según los años de experiencia

		Estadístico	p
Agotamiento Emocional	U de Mann-Whitney	1379	0.010
Despersonalización	U de Mann-Whitney	1643	0.145
Realización Personal	U de Mann-Whitney	1796	0.559
Atención Emocional	U de Mann-Whitney	1728	0.310
Claridad Emocional	U de Mann-Whitney	1548	0.925
Reparación Emocional	U de Mann-Whitney	1697	0.746

Nota. $H_a\ \mu_{Novato} > \mu_{Experto}$

Tabla 15

Dimensiones de las variables según la tenencia de hijos

		Estadístico	***p***
Agotamiento Emocional	U de Mann-Whitney	1156	0.156
Despersonalización	U de Mann-Whitney	1328	0.656
Realización Personal	U de Mann-Whitney	1351	0.796

Atención Emocional	U de Mann-Whitney	1006	0.021
Claridad Emocional	U de Mann-Whitney	1391	0.983
Reparación Emocional	U de Mann-Whitney	1235	0.341

Tabla 16

Dimensiones de las variables según la condición laboral

		Estadístico	***p***
Agotamiento Emocional	U de Mann-Whitney	1592	0.336
Despersonalización	U de Mann-Whitney	1646	0.444
Realización Personal	U de Mann-Whitney	1333	0.020
Atención Emocional	U de Mann-Whitney	1611	0.389
Claridad Emocional	U de Mann-Whitney	1700	0.694
Reparación Emocional	U de Mann-Whitney	1713	0.746

Respecto a la Tabla 15 y Tabla 16, en cuanto a la variable tenencia de hijos, se observó una diferencia significativa en la dimensión de atención emocional entre los que tienen hijos y los que no, mientras que se notaron diferencias en la realización personal de acuerdo con la condición laboral que ocupan en la institución, ambos resultados con un tamaño de efecto mediano.

Con respecto a si hay diferencias entre el tipo de necesidad educativa atendida (véase Tabla 17 y Tabla 18), al utilizar la prueba de U de Man Whitney se evidenciaron diferencias significativas ($p<0.05$) en las dimensiones de realización personal y atención emocional en los participantes que indicaron atender estudiantes con Discapacidad Intelectual y en la dimensión de despersonalización al atender estudiantes con Trastorno del Espectro Autista. Asimismo, se mostraron diferencias en quienes refirieron atender Multidiscapacidad (ver tabla 18) en la dimensión de agotamiento emocional. Todas obtuvieron un tamaño de efecto moderado. Las otras variables sociodemográficas recopiladas no demostraron variabilidad estadísticamente significativa.

Tabla 17

Dimensiones de las variables según necesidad educativa atendida (D. intelectual)

		Estadístico	***p***
Agotamiento Emocional	U de Mann-Whitney	588	0.567
Despersonalización	U de Mann-Whitney	607	0.646
Realización Personal	U de Mann-Whitney	327	0.004
Atención Emocional	U de Mann-Whitney	360	0.011
Claridad Emocional	U de Mann-Whitney	463	0.097
Reparación Emocional	U de Mann-Whitney	648	0.962

Tabla 18

Dimensiones de las variables según necesidad educativa atendida (TEA)

		Estadístico	*p*
Agotamiento Emocional	U de Mann-Whitney	595	0.609
Despersonalización	U de Mann-Whitney	442	0.038
Realización Personal	U de Mann-Whitney	631	0.845
Atención Emocional	U de Mann-Whitney	604	0.667
Claridad Emocional	U de Mann-Whitney	464	0.099
Reparación Emocional	U de Mann-Whitney	470	0.110

Tabla 19

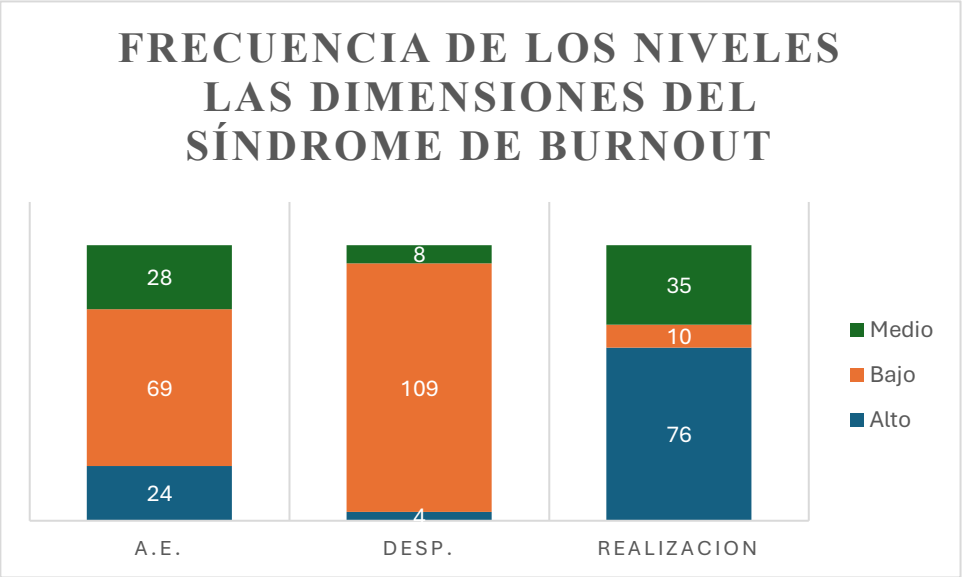
Dimensiones de las variables según necesidad educativa atendida (Multidiscapacidad)

		Estadístico	p
Agotamiento Emocional	U de Mann-Whitney	465	0.047
Despersonalización	U de Mann-Whitney	603	0.351
Realización Personal	U de Mann-Whitney	608	0.430
Atención Emocional	U de Mann-Whitney	641	0.612

Claridad Emocional	U de Mann-Whitney	656	0.699
Reparación Emocional	U de Mann-Whitney	597	0.381

Figura 3

Frecuencias de los niveles de las dimensiones del síndrome de burnout

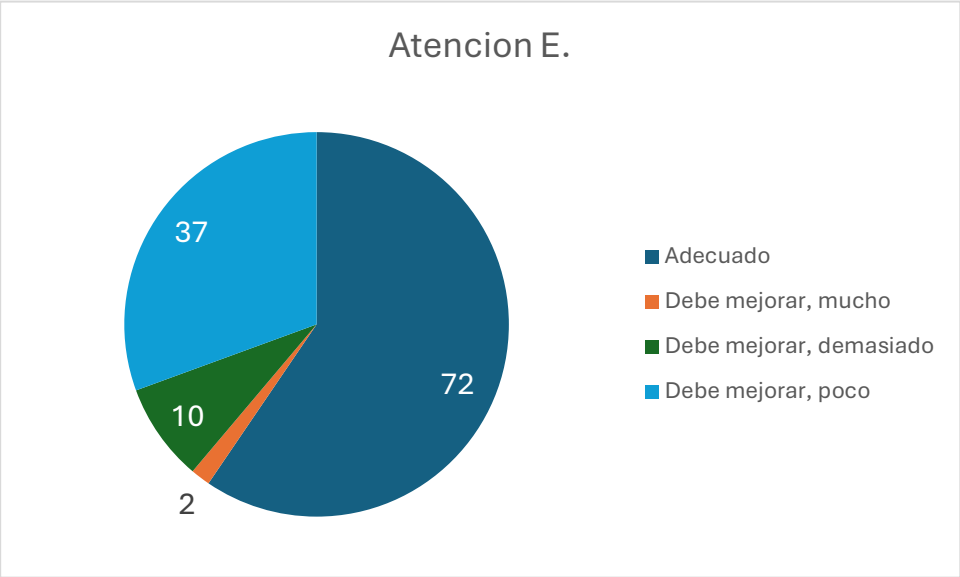


Nota: Elaboración propia

Respecto al Síndrome de Burnout, se presenta en la Figura 3 se observa que los niveles que más se presentan en frecuencia son los niveles adecuados en los indicadores del síndrome de burnout. Se presentaron niveles bajos de agotamiento emocional (57%) y despersonalización (90%) y un nivel alto de realización personal (62.8%) mientras que se presentan en menor frecuencia un alto agotamiento emocional (19.8%) y despersonalización (3.3%) además de una baja realización personal (8.3%).

Figura 4

Frecuencias de los niveles de atención emocional

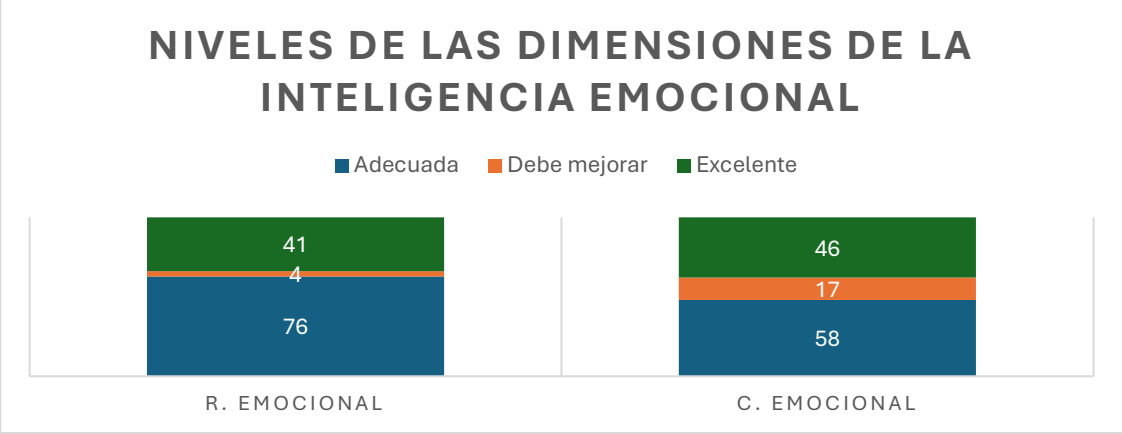


Nota: Elaboración propia

En la Figura 4 se puede observar la frecuencia de los niveles de atención emocional, evidenciándose con mayor frecuencia en la población una atención emocional adecuada (59,5%) seguida de personas con poca atención emocional (30.6%).

Figura 5

Niveles de las dimensiones de la variable Inteligencia Emocional



Nota: Elaboración propia

En cuanto a la claridad emocional y reparación emocional (véase Figura 5) se observó que la población presenta en mayor frecuencia quienes presentan un nivel adecuado de comprensión (47.9%) y regulación (62.8%) mientras que en menor frecuencia un nivel inadecuado donde el sujeto debe mejorar esa dimensión (14% y 3% respectivamente).

En suma, se evidencia que aunque exista poca frecuencia de los indicadores inadecuados de las variables estudiadas, existe presencia de los mismos en la población.

CAPÍTULO IV: DISCUSIÓN

5.1. Discusión

El objetivo principal del estudio fue determinar la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación especial de Lima Metropolitana. Para poder responder al objetivo principal, se analizaron los objetivos específicos. De acuerdo a los resultados obtenidos, al analizar las dimensiones de cada constructo, se encontró una correlación positiva entre el agotamiento emocional y la atención emocional, lo que indicaría que a mayor nivel de atención emocional se es propenso a padecer mayor agotamiento emocional, lo que coincide con el estudio realizado por Martínez-Monteagudo et al. (2019) quien indicaba que si una persona presentaba un nivel excesivo de atención emocional podría padecer mayor riesgo de presentar síndrome por quemarse en el trabajo. Igualmente, a nivel teórico de acuerdo con lo descrito por el autor de la prueba quien define a la atención emocional como el grado en el que la persona cree percibir emociones y sentimientos, añade que esta predeciría sintomatología relacionada al estrés (Durán et al., 2006). Es importante añadir que Fernández-Berrocal y Extremera (2006) mencionan que esta dimensión es la que ha brindado resultados más ambiguos y resaltan que incluso en exceso podría resultar en algo poco adaptativo para la salud mental.

Con respecto a la dimensión de claridad emocional y reparación emocional, se evidenciaron correlaciones significativas negativas con las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización, mientras que una correlación positiva con la realización personal. Recordando que se ha estudiado a la inteligencia emocional como un factor protector ante el estrés, por lo que tener en claro cuáles son tus emociones o la de los demás ayudaría a gestionar mejor los conflictos que pueden presentar los docentes y auxiliares en su labor diaria, mientras que el tener la habilidad para regular tus emociones

frente a los desafíos que presenta el atender a un estudiante con necesidades educativas especiales prevendría de tener sintomatología grave de estrés. Lo anterior se confirma con los estudios de-Valdivia (2022), Valeriano (2022), Adauto (2021), Sánchez-Pujalte et al. (2021), Cerrón (2020), Unamuno (2020) o Benítez et al. (2020) que similarmente indicó que las dimensiones de la inteligencia emocional se correlacionaron positivamente con la realización personal. y el de Serrano-Díaz et al. (2018) que menciona específicamente a la reparación y claridad emocional como factores protectores del burnout.

Con respecto a si existen diferencias en la inteligencia emocional y el burnout de acuerdo con variables sociodemográficas, el presente estudio encontró diferencias estadísticamente significativas según la condición laboral entre docentes y auxiliares en cuanto a su realización personal. La información revisada nos hace recordar que existen variables referidas al entorno laboral que actúan como factores de riesgo (Estrada y Gallegos, 2020) y no se investigan en este estudio por lo que sería importante tomar en cuenta que existen diferencias entre los docentes y auxiliares en cuanto a las funciones laborales, los sueldos bajos, conflictos con otros agentes educativos como superiores, alumnos o padres de familia y el desarrollo profesional de carrera (Zorrilla, 2017), ya que muchos de los participantes no necesariamente han estudiado educación o educación especial por lo que ello podría influir en que se perciban con una realización personal diferente. Además, como menciona Hidalgo et al. (2019), la población presenta sentimientos de fracaso en el trabajo.

Con respecto a otras variables sociodemográficas, se encontraron diferencias en el agotamiento emocional según la cantidad de hijos y los años de experiencia. Sobre el tener hijos y a más cantidad, similar a lo hallado por Montenegro y Valle (2022), su presencia haría que los niveles de agotamiento emocional no se presenten con misma intensidad a diferencia de los que no poseen hijos. Además, la atención emocional

presenta una diferencia según la presencia de hijos, aunque la mayoría de los estudios revisados no encuentran relación esto podría tener relación debido a que cuando uno tiene hijos, puede prestar más atención a sus emociones para formar un mejor modelo emocional al igual que para sus estudiantes (López y Joyanes, 2014 y Ministerio de Educación et al., 2021).

Respecto a la experiencia laboral, Valenzuela-Zambrano et al. (2021), Unamuno (2020) y Mónico et al. (2017) tuvieron resultados similares, mencionando que los años de experiencia como factor de protección ante el agotamiento emocional relacionado a que los docentes tienen mejores estrategias de afrontamiento con el tiempo de experiencia y mejor desempeño emocional lo que influiría en el agotamiento emocional. Pena y Extremera (2010) mencionan que aparentemente el tener más años ejerciendo hace que la población tenga más autoconfianza y pueda regular mejor sus emociones por lo que el burnout aparecería en personal más inexperto.

Respecto a las diferencias según la población atendida, se encontraron diferencias en atención emocional y realización personal para quienes reportaron atender discapacidad intelectual, despersonalización para quienes reportaron atender estudiantes con TEA y en agotamiento emocional para quienes atienden multidiscapacidad, lo último se condice con el estudio de Barraza y Méndez (2019) respecto a las discapacidades asociadas. Mónico et al. (2017) mencionó al autismo y al déficit cognitivo como necesidades educativas notables correlacionadas al burnout pues si los docentes se encuentran con recursos para afrontar el apoyo que necesitan tales necesidades presentaron menor agotamiento y mayor realización personal, además de la necesidad de tener recursos tanto personales como del centro laboral, por lo que un recurso personal como adecuados niveles de inteligencia emocional podría ayudar a afrontar mejor la atención de estudiantes con estas necesidades. Es importante recordar que el autismo y la

discapacidad intelectual son las N.E.E. educativas más frecuentes en el estudio además de que los CEBES están capacitados por ley para atender a la multidiscapacidad con diferentes niveles de severidad. Asimismo, los docentes y auxiliares van a enfrentar estudiantes con esas condiciones que requieren apoyos específicos para acceder a la información como ajuste de vocabulario, elaboración de materiales complementarios, uso de textos adaptados, pictogramas, cuentos con imágenes, el desarrollo de sus necesidades propias del diagnóstico como la independencia, la comunicación o las habilidades sociales y estrategias pedagógicas como la flexibilidad de los contenidos y de las actividades estructuradas (Ministerio de educación, 2013, 2023).

Finalmente, respecto a la presencia de indicadores inadecuados dentro de las dimensiones de la inteligencia emocional y el síndrome de burnout, se evidenciaron en menor frecuencia en comparación con los niveles adecuados. Estos resultados concuerdan con lo hallado por Chuquillanqui (2022) y Camacho (2022) quienes reportaron niveles bajos en cuando al burnout y niveles promedio de inteligencia emocional en la población pero no con lo hallado por Valenzuela-Zambrano et al. (2021), Cerrón (2020) o Hidalgo et al. (2019), quienes aunque encontraron resultados diferentes, sí señalan una diferencia en la proporción de los indicadores además de que se debe tomar en cuenta el nivel de deseabilidad social que podrían tener los participantes y cómo los instrumentos podrían hacer frente a esto además de la diferencia de muestras.

5.2. Conclusiones

- Se encontraron correlaciones estadísticamente significativas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y del síndrome de burnout en docentes y auxiliares de centros de educación básica especial de Lima Metropolitana.

- Existe una correlación positiva entre la atención emocional y el agotamiento emocional.
- Existe una correlación negativa entre la claridad emocional con el agotamiento emocional y la despersonalización, mientras que una correlación positiva con la realización personal.
- Se encontró una correlación negativa entre la reparación emocional y el agotamiento emocional y la despersonalización, pero una correlación positiva con la realización personal.
- Se hallaron diferencias significativas en la realización personal según la condición laboral en la institución (docente o auxiliar).
- Se encontraron diferencias significativas en el agotamiento emocional según los años de experiencia y la cantidad de hijos.
- Se encontraron diferencias significativas en la atención emocional según la presencia de hijos en la población participante.
- Se encontraron resultados con diferencias significativas en las dimensiones del burnout (despersonalización, realización personal y agotamiento emocional) en la población docente que atiende TEA, Discapacidad Intelectual y Multidiscapacidad respecto a la que no.
- Se encontró diferencias significativas en la población que atiende personas con discapacidad intelectual en atención emocional con respecto a la que no.
- Hay presencia de indicadores inadecuados del síndrome de burnout y de la inteligencia emocional (aunque en menor frecuencia) en la población.

5.3. Recomendaciones

- Recopilar una muestra más homogénea y realizar muestreo probabilístico para

poder estudiar las variables presentadas de forma más precisa y generalizar los resultados, debido a las características de la población que se evalúa, la mayoría fueron mujeres al igual que la diferencia en la frecuencia de las necesidades educativas atendidas.

- Realizar investigaciones a nivel experimental para buscar relaciones explicativas entre las variables, así como estudiar efectos moderadores o mediadores en las variables sociodemográficas.
- Estudiar variables laborales y otras variables personales que podrían relacionarse a las investigadas en este estudio para explicar con mayor claridad la relación que existe en la misma.
- Continuar promoviendo estudios a nivel psicométrico de los instrumentos para añadir evidencias de confiabilidad y validez en diversos tipos de muestra.
- A nivel institucional, evaluar la situación de la salud mental de los profesores y auxiliares a nivel trimestral o semestral con la finalidad de identificar a quienes necesiten apoyo y derivar casos que requieran ayuda profesional.
- Promover programas dentro de las instituciones educativas de educación especial para el desarrollo de inteligencia emocional y prevención del burnout en la población, con la finalidad de reducir el efecto negativo que pueda tener el mismo en el colectivo docente.
- A nivel ministerial, proponer políticas intersectoriales con el MINSA para el fortalecimiento de los programas de apoyo al bienestar emocional del personal docente y la disminución de brechas de acceso a los servicios de salud mental.
- Fortalecer los departamentos de psicología a nivel nacional, dotándolos de recursos materiales y humanos, para la elaboración de programas preventivos-promocionales en materia de salud mental en el personal docente.

REFERENCIAS

Adauto, H. M. (2021). *Inteligencia emocional y estrés laboral en docentes del nivel primario en el distrito de Chilca-Huancayo en tiempos de pandemia por la covid-19 - 2020. [Tesis de grado, Universidad Continental].* Repositorio de la Universidad Continental. https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/10485/2/IV_FHU_501_TE_Adauto_Moscoso_2021.pdf

Alvarado, K. (2009). Validez factorial de Maslach Burnout Inventory (versión castellana) en educadores costarricenses. *Actualidades Investigativas en Educación, 9*(1). 1-22. https://www.redalyc.org/pdf/447/44713054004.pdf

Alvarado, D. D. (2020). *Niveles de estrés de los docentes de educación primaria de la Institución Educativa De La Cruz Canonesas*. [Tesis de maestría, Universidad de Piura]. Repositorio de la Universidad de Piura. https://pirhua.udep.edu.pe/bitstream/handle/11042/4725/MAE_EDUC_TyGE-L_022.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Arapa, A. G. y Huanca, E. E. (2018). Síndrome de Burnout y Estilos de Afrontamiento al Estrés en docentes de CEBES de la ciudad de Arequipa. [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. Repositorio de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa. http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/7343?show=full

Aramburú, A. P. (2020). *Síndrome de Burnout en Docentes de Educación Básica Especial N°10 "Solidaridad" - La Victoria - Lima.* [Tesis de pregrado, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio de la Universidad Nacional de Huancavelica. http://repositorio.unh.edu.pe/bitstream/handle/UNH/3614/TESIS-2020-EDUCACI%c3%93N%20ESPECIAL-ARAMBURU%20GARCIA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ato, M., López, J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología, 29*(3). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-97282013000300043

Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema, 18*(1). 13-25. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4679040

Barraza, A., y Méndez, A. (2019). El estrés laboral docente generado por la atención de alumnos con necesidades educativas especiales. *Anuario Digital De Investigación Educativa*, (25). https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3891

Benítez, D., Vásquez, L. Navarrete, A. (2020) Relación entre inteligencia emocional y síndrome de burnout- Caso de estudio: Escuela Primaria Leona, estado de México. *Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional RILCO*. https://www.eumed.net/rev/rilco/07/inteligencia-emocional.html

Bisquerra, R. (2013). *Educación Emocional: Propuestas para educadores y familias.* Desclée. https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf

Bueno, A. F. (2019). La inteligencia emocional: exposición teórica de los modelos fundantes. *Revista Seres y Saberes*, 6. http://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/1816

Cabrera-Mora, L., Méndez-Puga, A. M., López-Peñaloza, J. y Valadez-Sierra, D. (2015). La percepción del docente acerca de sí mismo en la práctica de la educación especial. Revista de *Educación y Desarrollo*, 33. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/33/33_Cabrera.pdf

Camacho, V. M. (2022). *Nivel de inteligencia emocional en docentes de un centro de educación básica especial-CEBE de la ciudad de Iquitos-2022.* [Tesis de Pregrado, Universidad Científica del Perú]. Repositorio de la Universidad Científica del Perú. https://repositorio.ucp.edu.pe/server/api/core/bitstreams/4cbba398-0543-4c60-8425-47a6797bd102/content

Cerrón, E. P. (2020). *El desempeño docente y la inteligencia emocional en docentes de educación especial de la UGEL 06-Ate, 2019.* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Institucional de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/42659

Cervantes, N. (2021). *La inteligencia emocional en el contexto de la pandemia del COVID - 19.* [Tesis de pregrado, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima]. Repositorio

FTPCL.http://repositorio.ftpcl.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12850/731/CERVANTES%20CHIPA%2c%20NILO%20-%20BACHILLER.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Chan, D. (2002). Emotional Intelligence: Implications for Educational Practice in Schools. *Educational Research Journal*, 17(2). https://www.hkier.cuhk.edu.hk/journal/document/ERJ/erj_v17n2_183-196.pdf

Chuquillanqui F. Síndrome de Burnout y salud mental en docentes Educación Básica Especial de la UGEL 03, Lima-2021 [Tesis de pregrado]. Lima: Cybertesis. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/6792e58e-1045-4f05-877a-9666017cf58f/content

Cladellas-Pros, R., Castelló-Tarrida, A. y Parrado-Romero, E. (2018). Satisfacción, salud y estrés laboral del profesorado universitario. Revista de Salud Pública, 20(1). https://www.redalyc.org/journal/422/42258457009/movil/

Danvilla, I. y Sartre, M. A. (2010). Inteligencia Emocional: una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-106. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3934705

Diario Oficial El Peruano. (16 de octubre del 2021). Estudiantes con discapacidad matriculados en la educación básica superan los 80,000. *Diario Oficial El Peruano. https://elperuano.pe/noticia/131310-estudiantes-con-discapacidad-matriculados-en-la-educacion-basica-superan-los-80000/#:~:text=15%2F10%2F2021%20Este%20a%C3%B1o,Informaci%C3%B3n%20de%20Apoyo%20a%20la*

Díaz, A. (2014). *Influencia del síndrome de burnout en el desempeño docente de los profesores de la facultad de ciencias de la salud de la Universidad Nacional del Callao-2013* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Cybertesis. https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/3763

Dirección Nacional de Educación Básica Especial (2007). *Manual de Adaptaciones Curriculares.* http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/12-manual-de-adaptaciones.pdf

Delgado, A. (2003). El síndrome de burnout en profesores de educación secundaria de Lima Metropolitana. *Revista de Investigación en Psicología, 6*(2). https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/5149/5387

Durán, M.A, Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema, 18*, 158-164. https://www.redalyc.org/pdf/727/72709524.pdf

Espinoza, E., Tinoco, W., Sánchez, X. (2017). Características del docente del siglo XXI. *OLIMPIA: Revista de la Facultad de Cultura Física de la Universidad de Granma, 14*(43). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6210816

Estrada, E. y Gallegos, N. (2020). Síndrome de burnout y variables sociodemográficas. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica.* 39(6). https://biblat.unam.mx/hevila/Archivosvenezolanosdefarmacologiayterapeutica/2020/vol39/no6/8.pdf

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

Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria de Lima metropolitana. *Persona: Revista de La Facultad de Psicología,* 5, 27–66. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2881042

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755. https://journals.sagepub.com/doi/10.2466/pr0.94.3.751-755

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2004). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y estrés, 12* (2-3), 139-153. https://www.researchgate.net/publication/230886996_La_investigacion_de_la_inteligencia_emocional_en_Espana

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19*(3), 63-93. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005

Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. (2006). Emotional intelligence: a theoretical and empirical review of its first 15 years of history. *Psicothema, 18*, 7-12. https://www.redalyc.org/pdf/727/72709502.pdf

Fernández-Berrocal, P. y Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1). https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/5

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior,* 6(16), 110-125. https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf

García-Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736408

Gil-Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268. https://www.um.es/analesps/v15/v15_2pdf/12v98_05Llag2.PDF

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. https://asantelim.files.wordpress.com/2018/05/daniel-goleman-emotional-intelligence.pdf

Gómez, C., Álamo, C., Amador, M. Ceacero, F., Mayor, A., Muñoz, A. e Izquierdo, M. (2009). Estudio de seguimiento del desgaste profesional en relación con factores organizativos en el personal de enfermería de medicina interna. *Medicina y Seguridad del Trabajo,* 55(215). https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0465-546X2009000200005#:~:text=La%20Despersonalizaci%C3%B3n%20o%20Deshumanizaci%C3%B3n%20hace,%2C%20bomberos%20polic%C3%ADas

Hernández-Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. McGraw Hill Education. http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf

Hidalgo, J. A., Acle, G., García, M. y Tovalin, H. (2019). Burnout, resiliencia y compromiso laboral en maestros de educación especial. Educación y ciencia, 8(51), 48-

57. https://www.researchgate.net/profile/Guadalupe-Tomasini/publication/333389864_BURNOUT_RESILIENCIA_Y_COMPROMISO_LABORAL_EN_BURNOUT_RESILIENCE_AND_ENGAGEMENT_IN_SPECIAL_EDUCATION_TEACHER/links/5ceae014458515712ec5ed8e/BURNOUT-RESILIENCIA-Y-COMPROMISO-LABORAL-EN-BURNOUT-RESILIENCE-AND-ENGAGEMENT-IN-SPECIAL-EDUCATION-TEACHER.pdf

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, Apraissal and Coping.* Springer Publising Company. https://books.google.es/books?id=i-ySQQuUpr8C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

López, L. y Joyanes, J. (2014). Influencia de la competencia emocional del profesor como modelo para el desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos. En E. Nieto, A.I. Callejas y O. Jerez. *Las competencias básicas: la competencia emocional* (pp. 445-457). Universidad de Castilla-La Mancha. https://www.uclm.es/-/media/Files/C01-Centros/SAP/Inclusin-y-Competencia-Emocional-desde-el-Servicio-de-Atencin-Psicolgica-Universitario.ashx?la=es

Luque, D. J. (2009). Las necesidades educativas especiales como necesidades básicas. Una reflexión sobre la inclusión educativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), 39(3-4), 201-223. https://www.redalyc.org/pdf/270/27015078009.pdf

Martínez, A. (2010). El síndrome de burnout: Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. . *Vivat Academia*, 112. https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf

Martínez-Mejía, E. (2022). Modelos de estrés laboral: funcionamiento e implicaciones para el bienestar psicosocial en las organizaciones. *Revista Electrónica de Psicología de la FES Zaragoza-UNAM, 12* (24), 17-28. https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2022/Publicaciones/revistas/Rev_Elec_Psico/Vol12_No_24/REP12%2824%29-art2.pdf

Martínez-Saura, H. F., Sánchez-López, M. C., & Pérez-González, J. C. (2023). Inteligencia emocional rasgo como amortiguador del estado de ánimo en do-centes de educación infantil y primaria durante el impacto de la COVID-19. *Anales de Psicología*, 39(3), 487–495. https://doi.org/10.6018/analesps.555021

Martínez-Monteagudo, M. C., Inglés, C, Granados, L., Aparisi, D. y García-Fernández, J. M. (2019)- Trait emotional intelligence profiles, burnout, anxiety, depression, and stress in secondary education teachers. *Personality and Individual Differences*, 142(1), 53-61. https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886919300480

Maslach, C. y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. Journal of Occupational Behaviour, 2, 99-113. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/job.4030020205

Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets Traditional Standards for an Intelligence. *Intelligence*, 27, 267-298. http://www.gruberpeplab.com/3131/13.2_Mayer_2000_EmotionIntelligenceMeetsStandardsForTraditionalIntelligence.pdf

Mina-Basto, J. (2021). Efectos de la salud mental de los docentes que llevan a cabo la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). https://repository.unicatolica.edu.co/handle/20.500.12237/2129

Ministerio de Educación. (2003). *Ley General de Educación.* https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105107/_28044_-_31-10-2012_11_31_34_-LEY_28044.pdf

Ministerio de Educación. (2021a). *Encuesta nacional a docentes de instituciones públicas de educación básica regular.* https://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/pdf/endo/2021/endo2021-0-nacional.pdf

Ministerio de Educación. (2021b). *Orientación para la atención de estudiantes con sordoceguera.* https://www.dreayacucho.gob.pe/storage/paginas/2021/archivos/F0KfQOtWuegMIMrORlHT6KhFLMJhMJsqsFVtQi2W.pdf

Ministerio de Educación. (2023). *Orientaciones para la atención de estudiantes con discapacidad intelectual.* https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8982

Ministerio de Educación, Sutta, A. V., Zegarra, J. E. y Vásquez, Y. (2021). *Guía sobre el rol orientador del auxiliar de educación secundaria.* https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/7722/Gu%c3%ada%2

0sobre%20el%20rol%20orientador%20del%20auxiliar%20de%20educaci%c3%b3n%20secundaria.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Educación. (2013). *Guía para la Atención Educativa de Niños y Jóvenes con Trastorno del Espectro Autista - TEA.* https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5342

Mind Garden (s.f.). MBI: Educators Survey. https://www.mindgarden.com/316-mbi-educators-survey

Mónico, P., Pérez Sotomayor, S. M., Areces, D., Rodríguez, C. y 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. https://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/144.pdf

Montenegro, A. y Valle, M.F. (2022). *Burnout y características sociodemográficas en personal auxiliar de instituciones que atienden niños excepcionales en Lima* [Tesis de pregrado, Universidad Femenina del Sagrado Corazón]. Repositorio institucional de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón. https://repositorio.unife.edu.pe/server/api/core/bitstreams/6aecb2b1-4cc6-4664-bf3f-d051b753ad04/content

Muñoz de Morales, M. (2005). Prevención del estrés psicosocial del profesorado mediante el desarrollo de competencias emocionales. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado,* 19(3), 115-136. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2126759

Párraga, J.M. (2006). Eficacia del programa I.RI.S. para reducir el síndrome de burnout y mejorar las disfunciones emocionales en profesionales sanitarios [Tesis doctoral, Universidad de Extremadura]. Dialnet. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=595

Pacheco-Salazar, B. (2017). Educación emocional en la formación docente: clave para la mejora escolar. *Ciencia y Sociedad*, 42(1), 104-110. https://www.redalyc.org/journal/870/87050902008/html/

Pedro da Fonseca, A. J., & Hernández-González, O. (2021). INTELIGENCIA EMOCIONAL EN MAESTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL: APROXIMACIÓN A LOS INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN. *Educere*, 25(81), 379-390. https://www.redalyc.org/journal/356/35666225005/35666225005.pdf

Peiró, J. M. (1993). *Desencadenantes del estrés laboral*. Madrid: Pirámide. https://www.researchgate.net/publication/228786101_Desencadenantes_del_estres_laboral

Pena, M. y Extremera, N. (2010). 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* , 604-627. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109.

Pérez, J. F., Quispe, J. I. y Tuesta, Y. Y. (2020). Propiedades psicométricas de la escala de Inteligencia Emocional TMMS-24 en adultos de Lima Metropolitana, 2020. *PsiqueMag*, 9(2), 60-68. http://revistas.ucv.edu.pe/index.php/psiquemag/article/view/219

Pulso PUCP, Grupo de Investigación en Psicología Comunitaria PUCP, Ministerio de Educación y Comunidad Aprendizaje con Bienestar (2022). *Monitoreo de la afectación del bienestar socioemocional docente de servicios educativos públicos de Educación Básica Regular (EBR)*. Instituto de Analítica Social e Inteligencia Estratégica - Pulso PUCP. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/188522/EVIDENCIA PULSO_0005.pdf.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Puertas-Molero, P., Zurita-Ortega, F., Ubago-Jiménez, J.L. y González-Valero, G. (2019). Influence of Emotional Intelligence and Burnout Syndrome on Teachers Well-Being: A Systematic Review. *Soc. Sci*. 8(6). https://www.mdpi.com/2076-0760/8/6/185

Ramos, G, Cueto, S. y Felipe, C. (2021). La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del COVID-19. GRADE. https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi119.pdf

Riaño, A. (2016). *Estado del Arte Sobre Estrés Laboral Entre los Años 2005 y 2016* [Tesis doctoral, Universidad del Rosario]. Repositorio de la Universidad del Rosario. https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/12845/Estado%20del%20arte

%20sobre%20estres%20laboral%20entre%20los%20a%C3%B1os%202005%20y%202016.pdf?sequence=1

Robinet-Serrano, A. y Pérez-Azahuanche, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. Polo del Conocimiento, 5(12). 637-653. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2111/4197

Rodríguez-Carvajal, R. y De Rivas, S. (2011). Los procesos de estrés laboral y desgaste profesional (burnout): Diferenciación, actualización y líneas de intervención. *Medicina y Seguridad del Trabajo, 57* (1), 71-87. https://www.researchgate.net/publication/230596289_Los_procesos_de_estres_laboral_y_desgaste_profesional_burnout_Diferenciacion_actualizacion_y_lineas_de_intervencion?enrichId=rgreq-b9814f1a2886698c7df076adea8ad301-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzIzMDU5NjI4OTtBUzoxMDQ0MTAxNjAwNDE5ODVAMTQwMTkwNDczMDc1Nw%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf

Rodríguez, J. A., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(14). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045

Rojas-Salgado, M.E. (2023). Camino hacia la educación inclusiva en el Perú: estado de la cuestión. *Revista peruana de investigación e innovación educativa*, 3(1). https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/repiie/article/view/23683

Saltijeral, M. T. y Ramos, L. (2015). Identificación de estresores laborales y burnout en docentes de una secundaria para trabajadores del Distrito Federal. *Salud Mental*, 38(5). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252015000500361

Sánchez-Pujalte, L., Navarro, D., Etchezahar, D. y Gómez, T. (2021). Teachers' Burnout during COVID-19 Pandemic in Spain: Trait Emotional Intelligence and Socioemotional Competencies. *Sustainability*, 13(7259). https://www.mdpi.com/2071-1050/13/13/7259

Serrano-Díaz, N., Pocinho, M. y Aragón-Mendizábal, E. (2018). Competencias emocionales y síndrome de burnout en el profesorado de educación infantil. *Revista de*

Psicología y Educación, 13(1). 1-12. https://pdfs.semanticscholar.org/d902/b8acc073564f291b21ede8fe25fb0f2d3dfd.pdf

Unamuno, L. (2020). *Análisis de la relación entre el Síndrome Burnout y la Inteligencia Emocional en el colectivo docente.* [Tesis de maestría, Universidad de Almería]. Repositorio de la Universidad de Almería. http://repositorio.ual.es/handle/10835/10067

Valdivia, A. M. (2022). *Estrés laboral asociado a la inteligencia emocional en docentes de la institución educativa N°3037 "Gran Amauta" Lima -2021.* [Tesis de grado, Universidad Autónoma de Ica]. Repositorio de la Universidad Autónoma de Ica. http://repositorio.autonomadeica.edu.pe/bitstream/autonomadeica/1662/1/Ana%20Maria%20Dolly%20Valdivia%20Tejeda.pdf

Valeriano, M. A. (2022). *Inteligencia emocional y Burnout en docentes de instituciones educativas privadas en contexto de Covid-19, Lima - Callao.* [Tesis de grado, Universidad San Ignacio de Loyola]. Repositorio Institucional de la Universidad San Ignacio de Loyola. https://repositorio.usil.edu.pe/items/93896f88-03db-408a-a6ce-ef57b0ae7849/full

Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez, M. y Salgado, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 20(44). https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000300029&script=sci_arttext&tlng=en

Velasco, J. J. (2001). La inteligencia emocional. *Industrial Data, 4*(1), 80-81. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/publicaciones/indata/v04_n1/inteligencia.htm

Zorrilla, A. M. (2017). *Estrés en la profesión docente: estudio de su relación con variables laborales y de contexto* [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla]. idUS. Depósito de Investigación de la Universidad de Sevilla. https://idus.us.es/items/afd3dba6-e199-4c9a-893c-b7a20fdd6987

ANEXOS

ANEXO 1. Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado (a) participante,

La presente investigación es conducida por Emanuel Villafuerte Tarazona, bachiller en Psicología de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y tiene como objetivo indagar la relación entre la inteligencia emocional y el estrés en el trabajo en personal docente y auxiliar de los centros de educación básica especial de Lima Metropolitana. Cabe recalcar que la información brindada por usted será de carácter confidencial y anónimo por lo que no se utilizará para ningún propósito fuera de la investigación. El procedimiento consiste en responder dos cuestionarios que se le presentarán a continuación y una ficha sociodemográfica para recopilar datos útiles para el estudio, que en conjunto le tomará aproximadamente 30 minutos. Cualquier duda en relación con las preguntas de los cuestionarios puede ser mencionada durante el desarrollo de este y en caso tenga una duda sobre la investigación puede contactarme a través de los siguientes medios:

- N° de Teléfono: 976019610
- Correo: evillafuerte424@gmail.com

Luego de haber sido informado sobre la investigación manifiesto mi participación voluntaria en este estudio:

SI ( ) NO ( )

ANEXO 2. Ficha de datos sociodemográficos

FICHA SOCIODEMOGRÁFICA

Antes de responder a los cuestionarios le pedimos que nos proporcione los siguientes datos. Intente ser lo más sincero posible al momento de consignar las respuestas y no se olvide de completar todos los espacios. En caso tenga dudas, puede consultarlo al aplicador.

1. **Edad: _____**
2. **Sexo: _____**
3. **Estado civil: _____**
4. **¿Tiene hijos(as)?¿Cuántos? :_____**
5. **Tiempo de experiencia laboral en el área de educación especial: _____**
6. **Nombre de la institución educativa: _____**
7. **Cargo dentro de la institución educativa:**

   Docente ( ) **Auxiliar ( )**
8. **Último nivel de instrucción alcanzado:**

   Sin estudios ( ) **Primario ( )** **Secundario ( )** **Técnico ( )**

   Superior Universitario ( ) **Maestría ( )** **Doctorado ( )**
9. **Estudios concluidos (¿Qué carrera y/o especialidades estudió?)**

   _____
10. **¿Qué tipo de estudiantes son los que tiene a cargo? (Puede marcar más de 1 opción)**

    - **Discapacidad Intelectual**
    - **Discapacidad Visual**
    - **Discapacidad Auditiva**
    - **Sordoceguera**
    - **Discapacidad Física**
    - **Trastorno del Espectro Autista**
    - **Talento y Superdotación**

      Otros: _____

ANEXO 3. Inventario MBI-Ed

Inventario de Burnout de Maslach para Educadores (MBI-Ed) por Fernández (2002)

A continuación, se presenta un conjunto de enunciados sobre diferentes ideas, pensamientos y situaciones relacionadas con su trabajo, usted debe indicar la frecuencia con que se presentan. Debe responder marcando con un aspa (X) sobre el número que le corresponda, según la siguiente escala:

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	**Alguna vez al año o menos**	**Una vez al mes o menos**	**Algunas veces al mes**	**Una vez por semana**	**Algunas veces por semana**	**Todos los días**

1. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
2. Al final de la jornada me siento agotado	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
3. Me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
4. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
5. Creo que trato a algunos alumnos con indiferencia	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
6. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
7. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
8. Me siento agotado por el trabajo	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
9. Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
10. Creo que me comporto de manera más insensible con la gente desde que hago este trabajo	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
11. Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
12. Me encuentro con mucha vitalidad	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
13. Me siento frustrado por mi trabajo	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
14. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
15. Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de los alumnos a los que tengo a mi cargo en el colegio	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
16. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
17. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
18. Me encuentro animado después de trabajar junto con mis alumnos	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
19. He realizado muchas cosas que valen la pena en este trabajo	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**

20. En el trabajo siento que he llegado al límite de mis posibilidades	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
21. Siento que sé tratar de forma adecuada los conflictos emocionales en el trabajo	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
22. Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas	**0**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**

ANEXO 4. TMMS-24

TMMS-24

INSTRUCCIONES:
A continuación, encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Lea atentamente cada frase e indique por favor el grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las mismas. Señale con una "X" la respuesta que más se aproxime a sus preferencias.
No hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas o malas. No emplee mucho tiempo en cada respuesta.

1	2	3	4	5
Nada de Acuerdo	**Algo de Acuerdo**	**Bastante de acuerdo**	**Muy de Acuerdo**	**Totalmente de acuerdo**

1.	Presto mucha atención a los sentimientos.	1	2	3	4	5
2.	Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	1	2	3	4	5
3.	Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	1	2	3	4	5
4.	Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo.	1	2	3	4	5
5.	Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	1	2	3	4	5
6.	Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	1	2	3	4	5
7.	A menudo pienso en mis sentimientos.	1	2	3	4	5
8.	Presto mucha atención a cómo me siento.	1	2	3	4	5
9.	Tengo claros mis sentimientos.	1	2	3	4	5
10.	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos.	1	2	3	4	5
11.	Casi siempre sé cómo me siento.	1	2	3	4	5
12.	Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas.	1	2	3	4	5
13.	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones.	1	2	3	4	5
14.	Siempre puedo decir cómo me siento.	1	2	3	4	5
15.	A veces puedo decir cuáles son mis emociones.	1	2	3	4	5
16.	Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	1	2	3	4	5
17.	Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista.	1	2	3	4	5
18.	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	1	2	3	4	5
19.	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida.	1	2	3	4	5
20.	Intento tener pensamientos positivos, aunque me sienta mal.	1	2	3	4	5
21.	Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme.	1	2	3	4	5
22.	Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	1	2	3	4	5
23.	Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	1	2	3	4	5
24.	Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	1	2	3	4	5