

Una aproximación a las relaciones de la inteligencia emocional con el burnout y engagement académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria

**Usán Supervía, Pablo^{1,2}, Salavera Bordás, Carlos^{1,2}
Teruel Melero, Pilar^{1,2}**

¹ Observatorio para la Investigación e Innovación en Ciencias Sociales (OPIICS)

² Departamento de Psicología y Sociología.
Universidad de Zaragoza

España

Correspondencia: Pablo Usán Supervía. Dpto Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza. C/Pedro Cerbuna nº12. 50009 (Zaragoza) España. E-mail: pusan@unizar.es

© Education & Psychology I+D+i and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Resumen

Introducción. En el proceso educativo de niños y adolescentes en los centros escolares se producen numerosas situaciones personales y contextuales que afectan de manera significativa a los estudiantes en su proceso de formación. Variables como la inteligencia emocional, el burnout y engagement académico juegan un papel fundamental en la vida escolar de los estudiantes adolescentes. El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre la inteligencia emocional, el burnout y el engagement académico en una muestra de 1756 alumnos pertenecientes a 12 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Método. El estudio estuvo compuesto por 1756 estudiantes pertenecientes a 12 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El presente trabajo consistió en un estudio ex post-facto de carácter prospectivo con un diseño descriptivo simple, respondiendo a un muestreo aleatorio simple. Los instrumentos utilizados fueron las versiones españolas del *Traid Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), el *Maslach Burnout Inventory–Student Survey* (MBI-SS) y la *Utrecht Work Engagement Scale–Student* (UWES-S).

Resultados. Los resultados mostraron relaciones positivas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el engagement académico de la misma manera que negativas del burnout con ambas. A su vez, el agotamiento físico y emocional y el cinismo predijeron negativamente la inteligencia emocional al mismo tiempo que el vigor, la dedicación y absorción, lo hicieron de manera positiva.

Discusión y conclusiones. Se desprende la importancia de la promoción de comportamientos adaptativos y habilidades emocionales que mejoren el desempeño escolar y la vida académica de los estudiantes en sus centros educativos.

Palabras Clave: Inteligencia emocional; burnout; engagement; estudiantes, adolescentes.

Abstract

Introduction: In the educational process of children and adolescents in schools, there are many personal and contextual situations that significantly affect the students in their school stage. In this way, variables such as emotional intelligence, burnout and academic engagement play a fundamental role in the school life of adolescent students. The objective of this work was to analyze the relationship between emotional intelligence, burnout and academic engagement in a sample of 1756 students belonging to 12 public secondary education centers.

Method: The study was composed of 1756 students belonging to 12 public compulsory secondary education (ESO) centers. The present work consisted of an ex post-facto prospective study with a simple descriptive design, responding to a simple random sampling. The instruments used were the Spanish versions of the Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) and the Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S).

Results: The results showed positive relationships between the dimensions of emotional intelligence and academic engagement in the same way that negative burnout. In add, physical and emotional exhaustion and cynicism negatively predicted emotional intelligence at the same time that vigor, dedication and absorption did it positively.

Discussion or Conclusion: The importance of the promotion of adaptive behaviors and emotional skills that improve school performance and the academic life of students in their educational centers was revealed.

Keywords: Emotional intelligence; burnout; engagement; students, adolescents.

Introducción

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

La Inteligencia Emocional (IE) se conoce como la capacidad para procesar la información que nos proporcionan las emociones (Mayer y Salovey, 1997) siendo las personas emocionalmente inteligentes aquellas que atienden a las emociones percibidas en su contexto más cercano, comprenden sus posibles causas y consecuencias y desarrollan estrategias para regular o manejar los diferentes estados emocionales (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Pena, Rey y Extremera, 2012). Las tres últimas décadas han ido germinando diferentes concepciones acerca de la inteligencia la cual, tomándola por sí sola como constructo general, se revelaba como un factor insuficiente en cuanto a la predicción de éxito universal en los diferentes ámbitos de la vida. Desde las inteligencias múltiples de Gardner (1983) y desde la década de los 90 se han venido explorando diferentes inteligencias que, como la emocional, aporta y magnifica información potencialmente relevante en las personas (Mayer, Roberts y Barsade, 2008).

En la actualidad, la IE estaría compuesta por habilidades específicas que desempeñan un papel significativo en el bienestar subjetivo de una persona como resultan la atención, claridad y regulación emocional. La primera de ellas, la atención emocional, se define como la capacidad para percibir y expresar los sentimientos de forma adecuada; la claridad emocional, estaría relacionada con la comprensión de los estados emocionales y, por último, la regulación emocional, se define como la capacidad de regular los estados emocionales correctamente.

La literatura científica en torno al estudio de la IE en el ámbito académico resulta amplia enfocándose en diferentes poblaciones y contextos. La mayoría de los estudios se han centrado en investigar la incidencia de la IE en el bienestar de los estudiantes en Educación Primaria (Ferragut y Fierro, 2012), en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (Extremera, Durán y Rey, 2009), estudiantes universitarios (Extremera, Salguero, y Fernández-Berrocal, 2011) o incluso en educación de adultos (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás, y Vozmediano, 2015) denotando la asociación de la IE con el bienestar subjetivo, satisfacción vital y felicidad

académica de ellos. De este modo, las emociones suponen un papel importante en la adaptación de los estudiantes en su centro escolar en cuanto al manejo emocional de todas aquellas variables contextuales y personales que se producen a lo largo del curso académico y que pueden determinar cuestiones tan importantes como el bienestar personal, felicidad académica, socialización grupal o rendimiento académico, entre otros.

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

De esta manera, el BA se ha relacionado con un bajo rendimiento escolar (Salanova, Martínez y Llorens, 2014), altos niveles de estrés (Extremera, Durán y Rey, 2007), bajos niveles de autoeficacia (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal, y Montalbán, 2006) así como, en definitiva, escasa felicidad académica durante la etapa escolar del alumno (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005). Los estudios que vinculan a la IE y el BA en población académica suelen coincidir en la relación negativa entre ellas (Durán et al., 2006). De este modo, una mayor IE por parte de los estudiantes se halla negativamente asociada con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del BA. A su vez, mayores puntuaciones en IE correlacionan de manera positiva con mayores niveles de eficacia académica (Extremera, Durán y Rey, 2007).

El último constructo del estudio, conceptualizado como Engagement Académico (EA), se considera un estado psicológico proveniente de la psicología positiva y fundamentado en las fortalezas del individuo frente a las situaciones de estrés y/o agotamiento (Seligman, Steen,

Park y Peterson, 2005). En un sentido contrario al BA, el EA queda caracterizado por las dimensiones del vigor, la dedicación y la absorción. El primero de ellos refiere a altos niveles de energía y resistencia ante la demanda escolar, la inversión de esfuerzos, así como la persistencia y rectitud frente a las dificultades aparecidas; el segundo, la dedicación, hace referencia a la involucración y compromiso en el trabajo así como sentimientos de entusiasmo e involucración en él y, por último, la absorción, resulta un estado de inmersión en la tarea que satisface y colma las expectativas del alumno (Schaufeli y Bakker, 2004). De esta manera, el EA se consideraría un patrón conductual adaptativo de los alumnos caracterizado por la implicación, satisfacción y desempeño de la propia actividad académica. En este sentido, diversas investigaciones han puesto de manifiesto la existencia de una relación inversa entre los constructos de EA y BA. De este modo, las dimensiones de agotamiento físico/emocional y el cinismo, que caracterizan al BA, se contraponen el vigor y la dedicación, que responden al EA (Salanova, Del Líbano, Llorens y Schaufeli, 2014), entendiéndose polos opuestos bipolares en las categorías de energía, aglutinando al cansancio emocional y vigor, e identificación, aunando el cinismo y la dedicación, respectivamente (González-Romá, Schaufeli, Bakker, y Lloret, 2006).

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

Por todo ello, y siguiendo a Caballero, Hederich y García (2015), resultan necesarios más estudios que amplíen la comprensión y conocimiento de la interrelación entre los diferentes constructos psicológicos de la vida académica de los estudiantes, como son la inteligencia emocional, el burnout académico y el engagement académico en aras del desarrollo personal y académico de los alumnos dentro de la institución escolar.

Objetivos e hipótesis

De este modo, y ante la escasez de estudios que relacionen de manera directa los constructos enunciados en población escolar, el objetivo del estudio se centra en analizar la relación

entre la *inteligencia emocional*, el *burnout* y el *engagement académico* en una muestra de adolescentes escolares de Educación Secundaria Obligatoria.

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

- (a) Aquellos estudiantes con unas mayores prevalencias en inteligencia emocional se relacionarán con un mayor engagement académico así como de un menor burnout académico siguiendo una línea de conductas más adaptativas que,
- (b) Aquellos estudiantes que obtengan menores niveles en inteligencia emocional, relacionados positivamente con el burnout académico en una línea de conductas menos adaptativas y,
- (c) El burnout académico precedirá negativamente la inteligencia emocional al mismo tiempo que, el engagement académico, la precedirá de manera positiva.

Método

Participantes

El estudio estuvo compuesto por 1756 estudiantes de género masculino (N=914; 52,05%) y femenino (N=842; 47.94%) pertenecientes a 12 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la provincia de Zaragoza (España) con edades comprendidas entre los 12 y 18 años ($M=14.47$; $DT=1.63$).

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

		N	%
Edad	12 años	307	17.48
	13 años	293	16.68
	14 años	403	22.94
	15 años	417	23.74
	16 años	269	15.31
	17 años	56	3.18
	18 años	11	0.62
Curso académico	1º ESO	338	19.24
	2º ESO	436	24.82
	3º ESO	567	32.28
	4º ESO	415	23.63

Instrumentos

Para recoger la información y aproximarnos al objetivo establecido se utilizaron tres cuestionarios.

Con la finalidad de evaluar la inteligencia emocional de los estudiantes se utilizó la escala Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Pal-fai, 1995) en una versión reducida y adaptada a la población española por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004). La escala contiene tres dimensiones con 8 ítems cada una de ellas: atención emocional (5) ($\alpha=.89$) (Ej. “Presto mucha atención a mis sentimientos”); claridad de sentimientos (5) ($\alpha=.90$) (Ej. “Frecuentemente puedo definir mis sentimientos”) y regulación emocional (5) ($\alpha=.86$) (Ej. “Aunque me sienta mal, procuro pensar cosas agradables”). Las respuestas se disponen en una escala tipo Likert que oscila desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5). La fiabilidad del instrumento original describe un alfa de Cronbach de .87 mientras que en nuestra investigación se obtuvo un valor de .88.

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

Por último, para evaluar el engagement académico de los estudiantes se partió de la versión española del Utrecht Work Engagement Scale–Student (UWES-S) (Schaufeli et al., 2002). El instrumento está compuesto por 17 ítems los cuales se dividen en tres dimensiones: vigor (6) ($\alpha=.77$) (Ej. “Mis tareas como estudiante me hacen sentir lleno de energía”); dedicación (5) ($\alpha=.79$) (Ej. “Mis estudios son un reto para mí”) y absorción (6) ($\alpha=.76$) (Ej. “Soy feliz cuando realizo mis tareas como estudiante”). Las respuestas oscilan desde “Muy en desacuerdo” (1) hasta “Muy de acuerdo” (5) en una escala tipo Likert. El instrumento original

denota un alfa de Cronbach de .80 mientras que en nuestra investigación se obtuvo un valor .78.

Procedimiento

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

Análisis de datos

Se procedió a realizar una estadística descriptiva con la finalidad de conocer los datos sociodemográficos de la muestra, así como las diferentes variadas estudiadas. Posteriormente, se llevaron a cabo correlaciones entre las variables de IE, BA y EA, procesadas y analizadas mediante el programa estadístico IBM SPSS v22.0. A su vez, para estimar la predicción de las subvariables de las variables del BA y EA sobre la IE se realizó una regresión jerárquica. Para todas las operaciones, se tuvo en cuenta un nivel de significación $p \leq 0,05$ trabajándose con un nivel de confianza del 95%.

Resultados

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

Análisis correlacional

Por una parte, tal y como se refleja en la tabla 2, las puntuaciones descriptivas de las diferentes variables resultaron heterogéneas. Las dimensiones de la IE obtuvieron puntuaciones más altas que el resto; la regulación emocional fue la más acusada ($M=3.56$). En el BA, la dimensión con mayores prevalencias resultó la eficacia ($M=3.52$) siendo el cinismo la menor ($M=2.14$). En el EA, resultaron la absorción ($M=3.21$) y el vigor ($M=2.75$), respectivamente.

Por otra parte, analizando las variables de IE, BA y EA se apreciaron correlaciones significativas entre varias de ellas. De esta manera, todas las dimensiones de la IE correlacionaron positivamente con las del EA denotando la relación entre ambas variables estableciendo la mayor correlación entre la regulación emocional y la dedicación ($r=.42$)

La claridad y regulación emocional se relacionaron de manera negativa con el agotamiento físico/emocional y el cinismo, del BA, siguiendo una misma línea que con todas las dimensiones del EA. Sin embargo, la eficacia académica mostró correlación positiva con la claridad ($r=.33$) y regulación ($r=.39$) de la IE del mismo modo que con el vigor ($r=.49$), dedicación ($r=.62$) y absorción ($r=.50$) del EA.

Tabla 2. *Relación entre la inteligencia emocional, burnout y engagement académico.*

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Inteligencia emocional	1. Atención emocional	1								
	2. Claridad emocional	.155**	1							
	3. Regulación emocional	0.055	.451**	1						
Burnout académico	4. Agotamiento físico/emocional	.100**	-.136**	-.198**	1					
	5. Cinismo	0.047	-.172**	-.251**	.328**	1				
	6. Eficacia	0.06	.331**	.388**	-.158**	-.489**	1			
Engagement académico	7. Vigor	.082*	.301**	.369**	-.323**	-.292**	.487**	1		
	8. Dedicación	.066*	.299**	.420**	-.303**	-.470**	.623**	.722**	1	
	9. Absorción	.119**	.248**	.286**	-.234**	-.330**	.500**	.709**	.707**	1
	<i>Media</i>	3.44	3.41	3.56	3.19	2.14	3.52	2.75	3.21	2.84
	<i>DT</i>	0.75	0.72	0.75	0.96	1.06	0.77	1.02	1.02	0.9
	<i>Alfa de Cronbach</i>	0.89	0.9	0.86	0.81	0.79	0.78	0.77	0.79	0.76

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

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

Análisis de regresión jerárquica

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

Los resultados del análisis de regresión predijeron negativamente las dimensiones del agotamiento físico/emocional y el cinismo, pertenecientes al BA, sobre la IE. Al mismo tiempo,

las tres dimensiones del EA como son el vigor, la dedicación y la absorción, predijeron positivamente las dimensiones de la atención y claridad emocional.

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

VD: A. físico/emocional (BA)	B	s.e.	R²	t	Sig.
Atención emocional	-.218	.047		-4.588	.000
Claridad emocional	.155	.043		3.636	.000
Regulación emocional	-.103	.049	.236	-2.089	.037
VD: Cinismo (BA)					
Atención emocional	-.307	.048		-5.941	.000
Claridad emocional	-.124	.049		-2.308	.021
Regulación emocional	.101	.046	.269	2.174	.030
VD: Eficacia (BA)					
Atención emocional	.305	.035		8.676	.000
Claridad emocional	.208	.036		5.722	.000
Regulación emocional	.014	.437	.424	.437	.663
VD: Vigor (EA)					
Atención emocional	.396	.047		8.395	.000
Claridad emocional	.236	.049		4.842	.000
Regulación emocional	.040		.397	1.288	.198
VD: Dedicación (EA)					
Atención emocional	.488	.046		10.515	.000
Claridad emocional	.189	.048		3.953	.000
Regulación emocional	.026		.436	.849	.396
VD: Absorción (EA)					
Atención emocional	.264	.043		6.115	.000
Claridad emocional	.167	.045		3.713	.000
Regulación emocional	.102	.039	.325	2.639	.008

Discusión y Conclusiones

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

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

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

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

La segunda hipótesis de nuestro estudio aludía a la posible relación negativa de los niveles de IE con los del BA de los estudiantes en una línea de conductas más desadaptativas. La hipótesis establecida se cumplió de manera parcial; el análisis correlacional denotó la relación negativa de la claridad y atención emocional con el agotamiento físico/emocional y el cinismo del mismo modo que, de manera positiva, con la eficacia académica. Además, la atención emocional se relacionó positivamente con el agotamiento físico y emocional.

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

Diversos estudios de la literatura científica que vinculan a la IE y el BA en población académica suelen coincidir en la relación negativa entre ellas (Durán *et al.*, 2006). De este modo, una menor IE por parte de los estudiantes se halla positivamente asociada con las dimensiones agotamiento emocional y cinismo del BA. A su vez, mayores puntuaciones en IE correlacionan de manera positiva con mayores niveles de autoeficacia académica (Blanco, 2010) como acontece en nuestros resultados.

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

Por último, la tercera hipótesis de nuestro estudio pronosticaba una predicción negativa del BA sobre la IE y la predicción positiva del EA en la misma. La hipótesis planteada se cumplió en su totalidad. Atendiendo a las variables del BA, el agotamiento físico/emocional y el cinismo predijeron negativamente la aparición de las tres dimensiones de la IE como son la atención, la claridad y la regulación emocional en una clara línea de comportamientos adaptativos. Del mismo modo, las tres dimensiones del EA como resultan el vigor, la dedicación y la absorción, predijeron positivamente la atención y la claridad emocional de los estudiantes adolescentes.

La literatura científica nos deja escasos estudios que indaguen de manera específica acerca del valor predictivo del BA y EA sobre la IE en población estudiantil adolescente. Esteban (2014) alude a las dimensiones de la eficacia académica, así como el vigor, la dedicación y la absorción del BA y el EA, respectivamente, como predictores de la variable de claridad emocional, tal y como desprenden los resultados de nuestra investigación, complementados con la variable de regulación emocional. El estudio de Mestre, Guil y Gil-Olarte (2004) encuentra predicciones estadísticamente significativas entre IE y el EA, así como el rendimiento escolar, que se mantienen con independencia de la influencia en que, sobre las calificaciones, tiene la personalidad y la inteligencia general o el efecto combinado de ambas. Buenrostro (2012) denota la influencia y el peso de las dimensiones del EA sobre la IE de los estudiantes unido a otras variables como bienestar psicológico o la mayor satisfacción general con la vida (Buenrostro *et al.*, 2012). Por último, Carlotto y Gonçalves (2008) aglutinan las tres dimensiones del EA, así como las expectativas de éxito en la asunción de que ambas predican positivamente la IE y negativamente la aparición de BA en estudiantes adolescentes.

Por todo esto, tal y como venimos comentando, aspectos referidos a la IE, el BA así como el EA influyen y desempeñan una labor relevante sobre las conductas de los estudiantes en edad escolar resultando fundamental atender a ellos para un óptimo desarrollo personal y académico (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Salanova *et al.*, 2014; Vera *et al.*, 2014).

Limitaciones del estudio

Entre las limitaciones del estudio puede señalarse las variaciones en las prevalencias de las tres variables psicológicas estudiadas, como son la inteligencia emocional, el engagement académico y el burnout académico del alumnado encuestado durante el curso académico originada por factores intrínsecos como pueden ser la motivación, compromiso o interés así como por factores extrínsecos como el rendimiento académico, cohesión entre compañeros, relaciones con los profesores, etc., pudiendo afectar a los niveles de las tres variables mencionadas a lo largo de un mismo curso académico.

A su vez, el diseño transversal utilizado con la recopilación de datos en un momento espacio-temporal dado puede resultar un sesgo en relación a lo anteriormente mencionado.

Prospectivas de futuro

Resultaría interesante estudiar otras variables relacionadas con las estudiadas y su interacción con ellas como pueden ser el género, el curso escolar o cuestiones sociales del alumnado. A su vez, el diseño de estudios longitudinales que permitiesen realizar una evaluación temporal de los constructos estudiados a lo largo de un tiempo puede ser interesante para comprobar las evoluciones del alumnado. Por último, la incorporación de la muestra de diferentes etapas educativas como Educación Primaria, Bachillerato o, incluso, alumnado universitario, puede dotar de globalidad y aumento de la muestra a posteriores estudios.

Implicaciones prácticas

Esta investigación puede tener unas implicaciones prácticas en forma de estrategias didácticas con el alumnado gestionadas por los propios docentes y/o orientadores escolares enfocadas al conocimiento de las emociones, bienestar personal y promoción del esfuerzo en la asunción de un mayor engagement académico y detrimento de burnout estableciendo pautas para superarlo primando el correcto funcionamiento escolar. De igual modo, proyectos y/o programas de intervención impartidos por profesionales en los centros educativos puede contribuir a la formación integral y educativa del alumno disminuyendo el prematuro abandono escolar y potenciando su rendimiento escolar. Por último, los resultados de la investigación invitan a seguir investigando en el campo de la psicología educativa, de modo que nos permitan avanzar en la construcción del desarrollo personal y social del alumnado escolar.

Agradecimientos:

por su ayuda a la investigación a la Fundación Bancaria Ibercaja y Fundación CAI (CH 16/19).

Referencias

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

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

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

- Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10182-006
- Schaufeli, W. y Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 25 Issue 3, p. 293.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marqués, A., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464-468.
- Schauffeli, W. y Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. y Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410- 421.
- Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T. y Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology*, 44, 133-144.
- Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldas, J., y Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. doi: 10.1111/ajpy.12065

Recibido: 16-02-2019

Aceptado: 24-05-2019

Approaching the relationship between emotional intelligence, burnout and academic commitment in students of compulsory secondary education

**Usán Supervía, Pablo^{1,2}, Salavera Bordás, Carlos^{1,2}
Teruel Melero, Pilar^{1,2}**

¹ Observatorio para la Investigación e Innovación en Ciencias Sociales (OPIICS)

² Departamento de Psicología y Sociología.
Universidad de Zaragoza

España

Correspondence: Pablo Usán Supervía. Dpto Psicología y Sociología. Universidad de Zaragoza. C/Pedro Cerbuna nº12. 50009 (Zaragoza) España. E-mail: pusan@unizar.es

© Education & Psychology I+D+i and Ilustre Colegio Oficial de la Psicología de Andalucía Oriental (Spain)

Abstract

Introduction: In the educational process of children and adolescents in schools, there are many personal and contextual situations that significantly affect the students in their school stage. In this way, variables such as emotional intelligence, burnout and academic engagement play a fundamental role in the school life of adolescent students. The objective of this work was to analyze the relationship between emotional intelligence, burnout and academic engagement in a sample of 1756 students belonging to 12 public secondary education centers.

Method: The study was composed of 1756 students belonging to 12 public compulsory secondary education (ESO) centers. The present work consisted of an ex post-facto prospective study with a simple descriptive design, responding to a simple random sampling. The instruments used were the Spanish versions of the Traid Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24), the Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) and the Utrecht Work Engagement Scale-Student (UWES-S).

Results: The results showed positive relationships between the dimensions of emotional intelligence and academic engagement in the same way that negative burnout. In add, physical and emotional exhaustion and cynicism negatively predicted emotional intelligence at the same time that vigor, dedication and absorption did it positively.

Discussion or Conclusion: The importance of the promotion of adaptive behaviors and emotional skills that improve school performance and the academic life of students in their educational centers was revealed.

Keywords: Emotional intelligence; burnout; engagement; students, adolescents.

Resumen

Introducción. En el proceso educativo de niños y adolescentes en los centros escolares se producen numerosas situaciones personales y contextuales que afectan de manera significativa a los estudiantes en su proceso de formación. Variables como la inteligencia emocional, el burnout y engagement académico juegan un papel fundamental en la vida escolar de los estudiantes adolescentes. El objetivo del presente trabajo fue analizar la relación entre la inteligencia emocional, el burnout y el engagement académico en una muestra de 1756 alumnos pertenecientes a 12 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

Método. El estudio estuvo compuesto por 1756 estudiantes pertenecientes a 12 centros públicos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). El presente trabajo consistió en un estudio ex post-facto de carácter prospectivo con un diseño descriptivo simple, respondiendo a un muestreo aleatorio simple. Los instrumentos utilizados fueron las versiones españolas del *Traid Meta-Mood Scale-24* (TMMS-24), el *Maslach Burnout Inventory–Student Survey* (MBI-SS) y la *Utrecht Work Engagement Scale–Student* (UWES-S).

Resultados. Los resultados mostraron relaciones positivas entre las dimensiones de la inteligencia emocional y el engagement académico de la misma manera que negativas del burnout con ambas. A su vez, el agotamiento físico y emocional y el cinismo predijeron negativamente la inteligencia emocional al mismo tiempo que el vigor, la dedicación y absorción, lo hicieron de manera positiva.

Discusión y conclusiones. Se desprende la importancia de la promoción de comportamientos adaptativos y habilidades emocionales que mejoren el desempeño escolar y la vida académica de los estudiantes en sus centros educativos.

Palabras Clave: Inteligencia emocional; burnout; engagement; estudiantes, adolescentes.

Introduction

Many personal and contextual situations emerge in children's and adolescents' education process at school that strongly affect them while they learn. This is particularly true when they reach secondary education, which coincides with adolescence, a key life stage in anyone's life when personality forms before adulthood (Gómez-Fraguela, Fernández, Romero & Luengo, 2008).

Emotional Intelligence (EI) is known as the ability to process information that provides us with emotions (Mayer & Salovey, 1997), and emotionally intelligent people are those who deal with the emotions that they perceive in their own context, understand the causes and consequences they may have, and develop strategies to regulate or handle different emotional states (Mayer, Salovey & Caruso, 2000; Pena, Rey & Extremera, 2012). In the past three decades, different conceptions of intelligence have been shaped which, when taken as a general construct, have allowed intelligence to come over as an insufficient factor to predict universal success in different areas of life. Since Gardner's multiple intelligences (1983) and the 1990s, different intelligences have been explored, such as EI, which provides and magnifies people's potentially relevant information (Mayer, Roberts & Barsade, 2008).

Nowadays, EI is made up of specific skills that play a key role in people's subjective well-being, such as attention, clarity and emotional regulation. The first, emotional attention, is defined as the capacity to suitably perceive and express feelings; emotional clarity is related to understanding emotional states; finally, emotional regulation is defined as the ability to properly regulate emotional states.

Many works in the scientific literature have studied EI in the academic domain by focusing on different contexts and populations. Most studies have centered on investigating the incidence of EI on the well-being of Primary Education (Ferragut & Fierro, 2012), Compulsory Secondary Education (CSE) (Extremera, Durán & Rey, 2009) and University (Extremera, Salguero, & Fernández-Berrocal, 2011) students, or even on adult education (Vergara, Alonso-Alberca, San-Juan, Aldás, & Vozmediano, 2015) by indicating EI to be associated with their subject well-being, satisfaction with life and academic enjoyment. Hence emotions play a relevant role for students to adapt to their education center when they have to emotionally handle

all the contextual and personal variables that may emerge during the school year, and to determine such important matters like personal well-being, academic enjoyment, group socialization, academic performance, etc.

While learning at school, some students do not sporadically or persistently acquire the competences and strategies they need to meet the academic demands expected of them. This means they may note certain feelings and perceptions, like taking a negative attitude by underestimating themselves and losing interest in studying. They may also doubt their own personal capacity to conduct their studies, or may even feel physical and psychic burnout that could lead to complete demotivation, and then dropping out of studying altogether (Musitu, Giménez & Burgui, 2012). The appearance of such manifestations is called Academic Burnout (AB) syndrome (Schaufeli, Martínez, Marques, Salanova & Bakker, 2002; Schaufeli & Salanova, 2007), which is characterized by three main dimensions: emotional burnout, cynicism and efficacy. The first relates to the physical exhaustion and emotional burnout that students may feel at a given time; cynicism refers to feeling indifference to or no interest in one's studies; finally, academic efficacy is linked to taking an attitude in order to perform all assigned academic tasks.

Thus AB has been related to poor academic performance (Salanova, Martínez & Llorens, 2014), high levels of stress (Extremera, Durán & Rey, 2007), low levels of self-efficacy (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal & Montalbán, 2006) and, basically, to poor academic enjoyment when studying (Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005). Those studies that have linked EI to AB in academic populations tend to coincide in there being a negative relation between them (Durán et al., 2006). Indeed students' greater EI is negatively associated with the emotional burnout and cynicism dimensions of AB. In turn, higher EI scores positively correlate with higher academic efficacy levels (Extremera, Durán & Rey, 2007).

The last study construct, conceptualized as academic engagement (AE), is considered a psychological state that stems from positive psychology, based on an individual's strengths when faced with situations of stress and/or burnout (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). Conversely to AB, AE is characterized by dimensions of vigor, dedication and absorption. Vigor refers to high levels of energy and resistance to meet academic demands, involves making efforts, and implies persistence and rectitude when faced with any difficulties that may arise; dedication refers to being engaged in and committed to work, and also to feelings of enthusiasm about and engagement in work; finally, absorption refers to the state of being fully immersed in

a task that it meets and exceeds students' expectations (Schaufeli & Bakker, 2004). Thus AE is considered an adaptive behavioral pattern for students, characterized by being engaged in, satisfied with and performing academic activity. Several research works have evidenced an inverse relation between constructs AE and AB. Indeed the physical exhaustion/emotional burnout dimensions and cynicism that characterize AB are the opposite of the vigor and dedication dimensions that respond to AE (Salanova, Del Líbano, Llorens & Schaufeli, 2014), and are understood as opposite bipolar poles in energy categories by encompassing emotional burnout and vigor, and also identification by combining cynicism and dedication, respectively (González-Romá, Schaufeli, Bakker & Lloret, 2006).

In the academic world, scientific literature has related AE to optimum academic performance and high levels of perceived self-efficacy (Bresó, Schaufeli & Salanova, 2011), a low prevalence of dropping out of studies (Salanova et al., 2014), and generally to students' academic enjoyment and well-being (Moyano & Riaño-Hernández, 2013). Studies into AE and EI have evidenced a positive relation between both because the attention and emotional regulation dimensions have been associated with vigor and dedication, while emotional regulation has been the only one linked to the absorption dimension (Extremera et al., 2007).

In line with all this, and in accordance with Caballero, Hederich and García (2015), more studies are needed for us to better understand and know the interrelation among students' various psychological constructs of academic life, such as EI, AB and AE, in the interests of students' personal and academic development in education centers.

Objectives and hypotheses

As very few studies have directly related the constructs described in student populations, the objective of the present study is to analyze the relation linking EI, AB and AE in a sample of CSE students.

According to the above objective, three hypotheses are set out:

- (a) Students with higher prevalences for EI would be related with higher AE and with lower AB by following a more adaptive course of actions than,
- (b) Students with lower EI levels would positively relate with AB burnout by following a less adaptive course of actions and,
- (c) AB would negatively predict EI, while AE would positively predict it.

Método

Participants

This study recruited 1756 students, of whom 914 were males (52.05%) and 842 were females (47.94%). They went to 12 public CSE education centers in the province of Zaragoza (Spain), aged between 12 and 18 years ($M=14.47$; $SD=1.63$).

Table 1. *Students' ages and academic years.*

		<i>N</i>	%
Age	12 years	307	17.48
	13 years	293	16.68
	14 years	403	22.94
	15 years	417	23.74
	16 years	269	15.31
	17 years	56	3.18
	18 years	11	0.62
Academic year	1 st CSE	338	19.24
	2 nd CSE	436	24.82
	3 rd CSE	567	32.28
	4 th CSE	415	23.63

Instruments

To collect information and to work toward the proposed objective, three questionnaires were employed.

For the purpose of evaluating students' EI, a shortened version of the Trait Meta-Mood Scale-24 (TMMS-24) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Pal-fai, 1995) was employed, which was adapted to the Spanish population by Fernández-Berrocal, Extremera and Ramos (2004). This scale contains three dimensions, each with eight items: emotional attention (5) ($\alpha=.89$) (e.g. "I pay a lot of attention to my feelings"); clarity of feelings (5) ($\alpha=.90$) (e.g. "I am often able to define my feelings") and emotional regulation (5) ($\alpha=.86$) (e.g. "Even when I feel bad, I try thinking about pleasant things"). Responses are answered on a Likert-type scale ranging from "Totally disagree" (1) to "Totally agree" (5). The reliability in the original instrument described Cronbach's alpha to be .87, which was .88 in the present study.

In order to measure students' AB, the Spanish version of the Maslach Burnout Inventory–Student Survey (MBI-SS) (Schaufeli et al., 2002) was used. It survey comprises 15 items spread out over three dimensions: physical exhaustion/emotional burnout (5) ($\alpha=.81$) (e.g. “Studying or going to class all day stresses me”); cynicism (4) ($\alpha=.79$) (e.g. “I am no longer enthusiastic about my studies”); efficacy (6) ($\alpha=.78$) (e.g. “Fulfilling objectives with my studies motivates me”). Answers are given in accordance with the degree of agreement or disagreement with items on a Likert-type scale ranging from “Totally disagree” (1) to “Totally agree” (5). The reliability in the original instrument obtained a Cronbach's alpha of .80, which was .83 in this study.

Finally, in order to evaluate students' AE, the Spanish version of the Utrecht Work Engagement Scale–Student (UWES-S) (Schaufeli et al., 2002) was used. This instrument has 17 items divided into three dimensions: vigor (6) ($\alpha=.77$) (e.g. “My tasks as a student make me feel full of energy”); dedication (5) ($\alpha=.79$) (e.g. “My studies are challenging for me”) and absorption (6) ($\alpha=.76$) (e.g. “I'm happy when I do my student tasks”). Answers range from “Totally disagree” (1) to “Totally agree” (5) on a Likert-type scale. The original instrument obtained a Cronbach's alpha of .80, which was .78 herein.

Procedure

In order to conduct the present study, approval was obtained from the different secondary education centers, and from the students' parents/guardians, by means of written informed consent so they could participate in this research. On the week day previously agreed on by the Head of Studies, questionnaires were completed in the classes of one same center. All the students and their parents/guardians were told about the nature of the study beforehand. Students participated on a voluntary basis. All the terms of the ethical guidelines of the Declaration of Helsinki (AMM, 2000) were respected at all times.

Data analysis

The descriptive statistics were carried out to obtain the sample's socio-demographic data and the different studied variables. Correlations were then made among the variables EI, AB and AE, which were processed and analyzed using v22.0 of the IBM SPSS Statistics Package. Hierarchical regression was run to estimate the prediction of the subvariables of the variables

AB and AE on EI. Significance was set at $p \leq 0.05$ and a 95% confidence level was taken into account for all operations.

Results

The results obtained from the studied variables are reported below:

Correlation analysis

As Table 2 reflects, the descriptive scores for the different variables are heterogeneous. The EI dimensions obtain higher scores than the rest, while emotional regulation is the most marked ($M=3.56$). For AB, the dimension with higher prevalences is efficacy ($M=3.52$), where cynicism is the lowest ($M=2.14$). For AE, absorption ($M=3.21$) and vigor ($M=2.75$) are respectively indicated.

When analyzing the variables EI, AB and AE, significant correlations between some of them appeared. All the EI dimensions correlated positively with the AE dimensions, and a relation between both variables was found when establishing the highest correlation between emotional regulation and dedication ($r=.42$)

Clarity and emotional regulation were negatively related with physical exhaustion/emotional burnout and cynicism for AB and along the same lines as all the AE dimensions. However, AE positively correlated with clarity ($r=.33$) and regulation ($r=.39$) for EI, and in the same way with vigor ($r=.49$), dedication ($r=.62$) and absorption ($r=.50$) for AE.

Table 2. Relation linking EI, AB and AE.

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Emotional Intelligence	1. Emotional Attention	1								
	2. Emotional Clarity	.155**	1							
	3. Emotional Regulation	0.055	.451**	1						
Academic Burnout	4. Physical/emotional burnout	.100**	-.136**	-.198**	1					
	5. Cynicism	0.047	-.172**	-.251**	.328**	1				
	6. Efficacy	0.06	.331**	.388**	-.158**	-.489**	1			
Academic Engagement	7. Vigor	.082*	.301**	.369**	-.323**	-.292**	.487**	1		
	8. Dedication	.066*	.299**	.420**	-.303**	-.470**	.623**	.722**	1	
	9. Absorption	.119**	.248**	.286**	-.234**	-.330**	.500**	.709**	.707**	1
	<i>Mean</i>	3.44	3.41	3.56	3.19	2.14	3.52	2.75	3.21	2.84
	<i>SD</i>	0.75	0.72	0.75	0.96	1.06	0.77	1.02	1.02	0.9
	<i>Cronbach's alpha</i>	0.89	0.9	0.86	0.81	0.79	0.78	0.77	0.79	0.76

** Correlation is significant at 0.01 (bilateral); * Correlation is significant at 0.05 (bilateral)

Hierarchical regression analysis

Table 3 shows the hierarchical regression analysis done to verify the possible predictive value of the AB and AE levels on EI. To do so, the EI dimensions were taken as the dependent variables, and the different AB and AE dimensions as the independent variables.

The hierarchical regression analysis results negatively predicted the physical exhaustion/emotional burnout and cynicism dimensions, which corresponded to AB, on EI. In parallel, the three AE dimensions (vigor, dedication, absorption) positively predicted the attention and emotional clarity dimensions.

Table 3. *The hierarchical regression analysis of the EI, AB and AE variables.*

DV: A. physical/emotional (AB)	B	s.e.	R²	t	Sig.
Emotional Attention	-.218	.047		-4.588	.000
Emotional Clarity	.155	.043		3.636	.000
Emotional Regulation	-.103	.049	.236	-2.089	.037
DV: Cynicism (AB)					
Emotional Attention	-.307	.048		-5.941	.000
Emotional Clarity	-.124	.049		-2.308	.021
Emotional Regulation	.101	.046	.269	2.174	.030
DV: Efficacy (AB)					
Emotional Attention	.305	.035		8.676	.000
Emotional Clarity	.208	.036		5.722	.000
Emotional Regulation	.014	.437	.424	.437	.663
DV: Vigor (AE)					
Emotional Attention	.396	.047		8.395	.000
Emotional Clarity	.236	.049		4.842	.000
Emotional Regulation	.040		.397	1.288	.198
DV: Dedication (AE)					
Emotional Attention	.488	.046		10.515	.000
Emotional Clarity	.189	.048		3.953	.000
Emotional Regulation	.026		.436	.849	.396
DV: Absorption (AE)					
Emotional Attention	.264	.043		6.115	.000
Emotional Clarity	.167	.045		3.713	.000
Emotional Regulation	.102	.039	.325	2.639	.008

Discussion and Conclusions

The objective of this study was to analyze the relation linking EI, AB and AE in adolescent students at different education centers teaching CSE.

The first hypothesis stated that the students with higher prevalences for EI would be related with higher AE and lower AB following an adaptive course of actions.

This hypothesis was met; our research results revealed a relation linking EI and higher levels of vigor, dedication and absorption for AE, with lower levels of physical exhaustion/emotional burnout and cynicism for AB following a self-determined course of actions. Therefore, the studied students with high levels of energy, resistance and persistence paid more attention, and displayed more clarity and emotional regulation, while experiencing less physical exhaustion/emotional burnout and cynicism.

Several studies back our results when following a more adaptive course of actions. Some studies refer to higher levels of vigor and dedication linked to greater EI in Secondary Education populations (Bresó, Schaufeli & Salanova, 2011; Extremera, Durán & Rey, 2007), which are generally related to better academic performance and students being less likely to abandon their studies (Vera, Le Blanc, Taris & Salanova, 2014). Extremera, Durán and Rey (2009) refer to the attention and emotional regulation dimensions associated with vigor and dedication in detriment to AB appearing, whereas emotional regulation would be the only one linked to the absorption dimension, which agrees with our results for the first two dimensions. Palacio, Caballero, González, Gravini and Contreras (2012) found a relation between high levels of EI and AE, and indicated negative relations with physical exhaustion/emotional burnout, cynicism and poor academic performance. Pena, Rey and Extremera (2012) shared this same line as they indicated a relation with all the EI dimensions and AE, which would affect students' personal well-being and enjoyment in the interest of them making academic progress in their school lives (Moyano & Riaño-Hernández, 2013).

Our second hypothesis referred to a possible negative relation between students' EI and AB levels following a more non-adaptive course of actions, which was partially met. The correlation analysis indicated a negative relation between clarity and emotional attention with physical exhaustion/emotional burnout and cynicism, and a positive relation with academic

efficacy. Moreover, emotional attention related positively to physical exhaustion/emotional burnout.

Therefore, it stands that those students with lower levels of clarity and emotional regulation would be related to higher levels of physical exhaustion/emotional burnout and cynicism, and that both would also be related to adolescent students' emotional attention.

Some studies in the scientific literature have linked EI and AB in academic populations, and tend to coincide about them being negatively related (Durán *et al.*, 2006). Indeed students' lower EI is positively related with the AB dimensions of physical exhaustion exhaustion/emotional burnout and cynicism. In turn, higher EI scores positively correlate with higher academic self-efficacy levels (Blanco, 2010), as our results show.

Extremera, Durán and Rey (2007) indicate that students' lower EI is related with AB and students' academic performance. Caballero, Palacio and Hederich (2012), and Salanova *et al.*, (2014), fall in line with this by indicating that students with high levels of physical exhaustion/emotional burnout and cynicism present lower EI and worse academic performance. Finally, Salanova, Martínez and Llorens (2014) state that optimum academic performance is negatively related with AB, but positively related with EI. This means that the students who feel emotionally stable and well-balanced will experience less physical exhaustion/emotional burnout and cynicism when undertaking their academic tasks and schoolwork, which they are immersed in, than those who note the opposite (Schaufeli & Bakker, 2004).

Our third hypothesis indicated a negative prediction of AB on EI, but a positive prediction of AE on EI, and it was met. With the AB variables, physical exhaustion/emotional burnout and cynicism negatively predicted the three EI dimensions (attention, clarity and emotional regulation) appearing by following a clearly adaptive course of actions. Likewise, the three AE dimensions (vigor, dedication and absorption) positively predicted adolescent students' attention and emotional clarity.

The scientific literature contains very few studies that have specifically examined the predictive value of AB and AE on EI in an adolescent student population. Esteban (2014) indicates that the AE dimensions, as well as vigor, dedication and absorption of AB and AE, respectively, are predictors of the variable emotional clarity, exactly as our present research

results reveal, and are complemented by the variable emotional regulation. The study by Mestre, Guil and Gil-Olarte (2004) reports statistically significant predictions between EI and AE, and also for academic performance, which remain regardless of the influence that personality and general intelligence, or the combined effect of both, has on marks. Buenrostro (2012) indicates the influence and importance of the AE dimensions on students' EI, along with other variables like psychological well-being or feeling generally more satisfied with life (Buenrostro *et al.*, 2012). Finally, Carlotto and Gonçalves (2008) combine the three dimensions of AE, along with expectations of success based on the assumption that both predict EI positively and the appearance of AB in adolescent students negatively.

Thus, as shown in the present study, aspects that refer to EI, AB and AE have an influence on and play a relevant role in the conducts of adolescent students' of school age. Hence it is fundamental to deal with them to help students to accomplish optimum personal and academic development (Bresó, Schaufeli & Salanova, 2011; Salanova *et al.*, 2014; Vera *et al.*, 2014).

Study limitations

The study limitations include variations in the prevalences of the three studied psychological variables (EI, AE and AB) among the students surveyed during one academic year, which derived from intrinsic factors like motivation, commitment or interest, and from extrinsic factors like academic performance, classmates getting on, relationships with teachers, etc., which could affect the three studied variables in all ways and in the same academic year.

The fact that our cross-sectional design collects data at a certain spatial time point might bias what has been previously set out above.

Future prospects

It would be interesting to study other variables related to those studied herein and how they interact with them, such as students' gender, academic year or social issues. Longitudinal studies could be designed to make the temporal evaluation of the studied constructs with time as it would be interesting to check students' evolution. Finally, including a study sample that studies other levels of education (Primary, Higher Secondary or University) would be interesting to confer universality and to increase the sample size of future studies.

Practical implications

This research may imply some practical implications, like didactic strategies with students. These would be managed by teachers/school counselors that would: focus on knowledge about emotions and personal well-being; encourage efforts to partake in greater AE to the detriment of burnout by establishing guidelines to overcome it; prioritize correct academic performance. Intervention projects and/or programs could also be given by teachers in education centers to contribute to students' integral educational training to help lower the rates of students abandoning their studies early and to favour students' academic performance. Finally, our research results encourage us to keep investigating into educational psychology so we can keep making progress to help students' personal and social development improve.

Acknowledgments:

for its research assistance to the Fundación Bancaria Ibercaja y Fundación CAI (CH 16/19).

Referencias

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

- validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(1), 158-164.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de *burnout*, *engagement* y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2009). The moderating effect of trait meta-mood and perceived stress on life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 47(2), 116-121. doi: 10.1016/j.paid.2009.02.007
- Extremera, N., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2011). Trait Meta-Mood and subjective happiness: A 7-week prospective study. *Journal of Happiness Studies*, 12(3), 509-517. doi: 10.1007/s10902-010-9233-7
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Sternberg, R. (1985). Human intelligence - the model is the message. *Science*, 230(4730), 1111-1118. doi: 10.1126/science.230.4730.1111
- Gómez-Fraguela, J.A., Fernández, N., Romero, E., & Luengo, A. (2008). El botellón y el consumo de alcohol y otras drogas en la juventud. *Trastornos Adictivos*, 20(2), 211-217.
- González-Romá, V., Schaufeli, W.B., Bakker, A.B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 165-174.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. doi: 10.1016/S0160-2896(99)00016-1

- Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093646
- Esteban, B. (2014). Una aproximación a la influencia de la Inteligencia Emocional Percibida en su relación con los niveles de Burnout y Engagement en el desempeño del Trabajo Social. *Azarbe. Revista Internacional de Trabajo Social y Bienestar*, 3, 123-131.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational applications* (pp. 3-31). New York: Basic Books. Mayer, J.D., Salovey, P., y Caruso, D.R. (2000). Models of emotional intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 396-420). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mestre, J., Guil, M., & Gil-Olarte, P. (2004). Inteligencia emocional: Algunas respuestas empíricas y su papel en la adaptación escolar en una muestra de alumnos de secundaria. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, VI (16). Universidad de Cádiz, España.
- Moyano, N. & Riaño-Hernández, D. (2013). Burnout escolar en adolescentes españoles: Adaptación y validación del School Burnout Inventory. *Ansiedad y Estrés*, 19, 95-103.
- Musitu, G. Jiménez, T. & Murgui, S. (2012). Funcionamiento familiar, autoestima y consumo de sustancias en adolescentes: un modelo de mediación. *Revista de salud pública de México*, 49(1), 3-10.
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M., & Contreras, K. (2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universytas Psychological*, 11(2), 178-186.
- Pena, M., Rey, L., & Extremera, N. (2012). Life satisfaction and engagement in elementary and primary educators: Differences in emotional intelligence and gender. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-358. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.1220

- Salanova, M., Del Líbano, M., Llorens, S., & Schaufeli, W.B. (2014). Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. *Stress and Health, 30*, 71-81.
- Salanova, M., Martínez, I. M., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*, 170-180.
- Salanova, M., Martínez, I. M., & Llorens, S. (2014). Una mirada más” positiva” a la salud ocupacional desde la Psicología Organizacional Positiva en tiempos de crisis: aportaciones desde el equipo de investigación WoNT. *Papeles del psicólogo, 35*, 22-30.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S.L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10182-006
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 25 Issue 3, p. 293.
- Schaufeli, W., Martínez, I., Marqués, A., Salanova, M. & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*(5), 464-468.
- Schauffeli, W. & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that’s the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping, 20*, 177-196.
- Seligman, M., Steen, T., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. Empirical validation of interventions. *American Psychologist, 60*, 410- 421.
- Vera, M., Le Blanc, P., Taris, T. & Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology, 44*, 133-144.

Vergara, A. I., Alonso-Alberca, N., San-Juan, C., Aldas, J., & Vozmediano, L. (2015). Be water: Direct and indirect relations between perceived emotional intelligence and subjective well-being. *Australian Journal of Psychology*, 67(1), 47-54. doi: 10.1111/ajpy.12065

Received: 16-02-2019
Accepted: 24-05-2019