

## **MISIÓN POSIBLE: MEJORAR EL BIENESTAR DE LOS ORIENTADORES A TRAVÉS DE SU INTELIGENCIA EMOCIONAL**

### ***MISSION POSSIBLE: IMPROVE THE WELFARE OF COUNSELORS THROUGH THEIR EMOTIONAL INTELLIGENCE***

María de los Remedios **Álvarez-Ramírez**<sup>1</sup>

Mario **Pena Garrido**

Lidia **Losada Vicente**

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España

## **RESUMEN**

El presente trabajo examina los beneficios de la inteligencia emocional en diversas dimensiones del bienestar personal y laboral tales como satisfacción vital, compromiso en el trabajo (*engagement*) y percepción de estrés en una muestra de orientadores, dado que las habilidades emocionales han sido identificadas como necesarias en el perfil profesional de los orientadores laborales y educativos.

El estudio se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo. El procedimiento de muestreo fue de tipo incidental no aleatorio, de carácter voluntario y anónimo. La muestra estuvo compuesta por 76 orientadores (39 laborales y 37 educativos), que completaron las versiones traducidas al castellano de la Escala de inteligencia emocional percibida (Wong y Law, WLEIS), la Escala del síndrome de “estar quemado” (*burnout*) (Maslach y Jackson, MBI), la Escala de *engagement* (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, UWES), y la Escala de satisfacción vital (Dianer, Emmons, Larsen y Griffin, SWLS).

---

<sup>1</sup> *Correspondencia:* María de los Remedios Álvarez Ramírez. C/ Juan del Rosal, nº 14, Despacho 264. Facultad de Educación, UNED, C.P.: 28040 Correo-e: [mdlr.alvarez@gmail.com](mailto:mdlr.alvarez@gmail.com)

En términos generales, los resultados indicaron correlaciones positivas de la inteligencia emocional con *engagement* y satisfacción vital; así como correlaciones positivas entre la inteligencia emocional y el factor de realización personal del *burnout*; y negativas entre inteligencia emocional y las otras dos dimensiones de *burnout* (agotamiento y despersonalización). Además, los resultados identifican la inteligencia emocional como predictora de la satisfacción vital, el *engagement* y la situación de *burnout*.

Los resultados obtenidos van en la misma dirección que estudios previos y sugieren que el nivel de competencia emocional de los orientadores es un recurso personal que les ayuda a sentirse ilusionados, motivados e implicados con su labor.

**Palabras clave:** inteligencia emocional, satisfacción vital, compromiso en el trabajo, síndrome de estar quemado, orientadores.

## ABSTRACT

This paper examines the benefits of emotional intelligence in various dimensions of personal and professional well-being such as engagement, life satisfaction and perceived stress in a sample of counselors, considering that emotional intelligence have been identified as necessary in the professional profile of the labor counselors and educational counselors.

The study was carried out under a quantitative approach. Sampling was conducted a non-random sampling incidental voluntary sample and anonymous of 39 job counselors and 37 educational counselors, who completed translated into Spanish versions of the Scale of perceived emotional intelligence (Wong and Law, WLEIS), the Maslach Burnout Inventory (Maslach y Jackson, MBI), Engagement Scale (Salanova, Schaufeli, Llorens y Grau Peiró, UWES), and life satisfaction Scale (Dianer, Emmons, Larsen and Griffin, SWLS).

Overall, the results indicated, in both samples, positive correlations between emotional intelligence and engagement and emotional intelligence and life satisfaction; and positive correlations between emotional intelligence and personal fulfillment factor of burnout; and negative between emotional intelligence and the other two dimensions of burnout (exhaustion and depersonalization). Also, the results identify emotional intelligence as a predictor of life satisfaction, the engagement and burnout situation.

The results go in the same direction as reported in previous studies. These findings suggest that level of emotional competence of counselors is a personal resource that helps them feel excited, motivated and involved with their work.

**Key Words:** emotional intelligence, life satisfaction, engagement, burnout, counselors.

## Introducción

Tradicionalmente, el desarrollo vocacional y de la carrera se ha explicado a través de variables cognitivas. Sin embargo, desde hace algún tiempo, se tiene en cuenta no sólo este tipo de variables, sino también la importancia del ámbito afectivo en el asesoramiento vocacional y profesional, habiéndose incrementado notablemente las investigaciones centradas en el constructo denominado inteligencia emocional.

Aunque fue Goleman (1996) quien divulgó e impulsó el concepto de “inteligencia emocional”, Mayer, Dipaolo y Salovey (1990) ya habían utilizado este término para referirse a una serie de capacidades relacionadas con la emoción que mejoraban la calidad de la vida. En 1997, Mayer y Salovey definieron el término de inteligencia emocional concediendo un mayor peso a los aspectos cognitivos sobre los motivacionales. En este sentido, las personas emocionalmente inteligentes fueron aquellas que tenían la capacidad de percibir y expresar emociones, comprender por qué se producen y qué conllevan, y regular reflexivamente sus emociones a fin de promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997; Mayer, Salovey y Caruso, 2000).

Este tipo de modelo de habilidad basado en el uso adaptativo de las emociones y su aplicación a nuestro pensamiento difiere de otro modelo aceptado en la actualidad, el modelo de rasgos o mixto, que entiende la inteligencia emocional como un conjunto de rasgos estables de personalidad, competencias emocionales, y diversas habilidades cognitivas (Fernández-Abascal, 2013).

Desde el modelo de habilidad, el constructo inteligencia emocional tiene un papel determinante en el desempeño óptimo de cualquier tipo de trabajo y en la consecución del éxito profesional (Goleman, 1998; Repetto y Pena, 2008; Cejudo, López-Delgado, Rubio y Latorre, 2015). De hecho, algunos autores señalan que la inteligencia emocional puede ser considerada como una competencia genérica, transferible a una gran diversidad de trabajos, incluyéndose en este término las denominadas competencias sociales y competencias emocionales, tales como la percepción de las emociones en los demás, regulación de las propias emociones, empatía y/o automotivación (Repetto y Pérez-González, 2007).

En relación al ámbito laboral, existen numerosos estudios que constatan la presencia del “síndrome de estar quemado” o *burnout* en diferentes colectivos (para una revisión véase Schaufeli y Enzmann, 1998). A pesar de las diferentes definiciones existentes sobre *burnout* podemos hablar de un consenso a la hora de definirlo como un síndrome compuesto por tres dimensiones independientes: un estado elevado de agotamiento emocional y de despersonalización (o deshumanización), acompañado de una disminuida realización personal en el trabajo (Fernández-Abascal, 2013). Así, López-Araujo, Osca-Araujo y Rodríguez (2008) encontraron en una muestra de soldados profesionales españoles que los estresores de rol (conflictos y ambigüedad) correlacionaban con el síndrome de *burnout*. Tejero, Fernández y Carballo (2010) hallaron que cuanto más cansados estaban los directores escolares mayor despersonalización tenían y menor realización personal. Calvete y Villa (1999) constataron los vínculos entre el *burnout* en profesores de educación secundaria y los factores considerados estresantes por ellos mismos, tales como la falta de disciplina en el aula, las malas condiciones de trabajo, las exigencias temporales por parte de la comunidad (alumnado, profesorado, familias, y en ocasiones, incluso de los propios centros de salud), los conflictos entre profesores, y los cambios rápidos de las demandas del currículum y la organización. Extremera, Rey y Pena (2010) hallaron en los docentes niveles medio-altos de sintomatología asociada al estrés, así como tendencia a padecer sintomatología y manifestaciones físicas, psicológicas y sociales concomitantes. Finalmente, Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra y Dios (2014) encontraron en una muestra de estudiantes de infantil y primaria que aquellos con mayor nivel de *burnout* presentan más bajos niveles de autopercepción en el desarrollo de las competencias. Tales resultados son coherentes con la concepción de *burnout* como provocador de sentimientos negativos que, unidos a la falta de capacidad de percibir, expresar, comprender y gestionar emociones podrían asociarse a uno de los factores de la inteligencia emocional (baja autopercepción del desarrollo de las competencias o lo que es lo mismo con una baja autoestima en relación a dicho desarrollo).

En este sentido, la inteligencia emocional ha sido vinculada como factor de protección frente a la aparición de estrés laboral (Extremera, Rey y Pena, 2010). Así, Extremera, Fernández-Berrocal, y Durán (2003) estudiaron, en una muestra de profesores de enseñanza secundaria, el papel de la

inteligencia emocional percibida y ciertas estrategias de afrontamiento (supresión del pensamiento) en la aparición del *burnout* y el desajuste emocional; encontraron que la inteligencia emocional influía directamente sobre las dimensiones del *burnout* e indirectamente sobre la supresión del pensamiento. De hecho, los análisis de regresión revelaron que inteligencia emocional y supresión de pensamientos explicaban parte de la varianza de las dimensiones de *burnout* no explicada por la edad, el sexo o los años de docencia de los profesores. Por tanto, teniendo en cuenta que el mercado laboral se encuentra en continuo cambio, generando demandas de adaptación y capacitación competencial a los trabajadores, resulta necesario que las personas cuenten con recursos personales como la inteligencia emocional que aminore las consecuencias de la exposición a factores laborales estresantes, tales como la carga de trabajo, la presión del tiempo, las exigencias psicológicas o los conflictos de rol.

Así mismo, diversas investigaciones apoyan que la inteligencia emocional no es sólo un factor protector contra el estrés laboral, sino también un factor potenciador del *engagement* y la satisfacción vital (Pena y Extremera, 2012; Extremera, Duran y Rey, 2005; y Extremera, Duran y Rey, 2007). En esta línea, el término *engagement* hace referencia a un constructo opuesto al *burnout*, que fue definido por Schaufeli y colaboradores (2002) como un estado mental positivo relacionado con el trabajo y caracterizado por vigor (altos niveles de energía y resistencia mental), dedicación (alta implicación laboral) y absorción (alto estado de concentración e inmersión) en la tarea (Parra, 2010). Extremera et al. (2005) encontraron en una muestra con personal asistencial de personas con discapacidad intelectual, que la inteligencia emocional predecía el nivel de bienestar personal y el *engagement*; concretamente la inteligencia emocional percibida predijo aspectos relacionados con bienestar personal (mayor satisfacción vital y felicidad subjetiva) y con dimensiones positivas del *engagement* (dedicación y absorción), encontrándose también relaciones positivas entre satisfacción vital, felicidad positiva y *engagement*. Así mismo, Extremera et al. (2007), analizaron la relación entre inteligencia emocional y el grado de *burnout* en una muestra de estudiantes universitarios, así como su nivel de *engagement* y sus niveles de estrés, obteniéndose como resultados que a mayor inteligencia emocional, los estudiantes mostraban menor *burnout* (agotamiento y cinismo) y menor estrés percibido, así como mayor *engagement* y eficacia académica. Igualmente, Augusto-Landa, López-Zafra, Martínez de Antuña, y Pulido (2006) encontraron que el nivel de satisfacción vital de los profesores universitarios era predecible en función de la inteligencia emocional, más allá de la contribución que pudiera hacer el estado de ánimo. Datos similares se han obtenido con profesorado de educación secundaria, como los obtenidos por Brackett, Palomera, Mojsa, Reyes, y Salovey (2010), que hallaron que la regulación emocional favorecía la satisfacción en el trabajo y la realización personal.

Por tanto, se constata el gran beneficio que supone el conocimiento y la regulación de las emociones (Mayer y Salovey, 1997), como por ejemplo, el hecho de percibir como menos estresantes determinados estímulos, en función de la valoración cognitiva que se le otorgue.

### *Competencias y características del puesto del profesional de la orientación laboral*

En cuanto al ámbito de la orientación laboral, los orientadores se encuentran expuestos a determinadas fuentes de estrés, tales como el excesivo número de desempleados a atender, constricciones derivadas del mercado laboral y de la entidad para la que trabaja (Martínez López, 2009), estrés psicosocial consecuencia de la situación de desempleo que manifiesta el usuario (De Uña, Auset y Díez, 1985), así como una serie de factores derivados de la tipología del usuario, que en algunos casos denota una falta de interés en la búsqueda de empleo o falta de expectativas de logro de determinados desempleados (Hernández y Ruiz del Cerro, 2002). Se añade la necesidad de ajustar la intervención orientadora a los requerimientos de los programas de orientación caracterizados por un sistema de rendimiento de cuentas que pudiera favorecer la situación de estrés laboral o *burnout*.

Sánchez, Álvarez, Manzano-Soto, y Pérez-González (2009) realizan una revisión de los estudios que analizan el perfil de competencias de los orientadores en este ámbito laboral e identifican, a partir de los resultados de su estudio, las competencias clave que permitan diseñar la formación específica para este perfil. De los resultados del análisis cualitativo de la formación de los profesionales de la orientación participantes en el estudio, Sánchez et al. (2009), identificaron áreas de competencia que, aunque no habían sido contempladas inicialmente, los participantes destacaron como importantes para el desempeño de su labor, incluyendo las habilidades sociales y la inteligencia emocional.

### *Competencias y características del profesional de la orientación educativa.*

En el ámbito de la orientación educativa, existen estudios previos cuyos resultados indican que el origen del estrés en este perfil profesional está relacionado con la sobrecarga de funciones y la ambigüedad de éstas, con la escasa formación y concienciación del profesorado acerca de asumir las necesidades educativas especiales, con la resistencia del profesorado a la hora de colaborar en determinadas actividades afines a la orientación, y con la falta de coordinación entre profesionales del centro (Guerrero y Rubio, 2008); por lo que podemos concluir que los orientadores educativos son vulnerables al Síndrome de *Burnout*, constituyendo una población de riesgo puesto que están expuestos a fuentes de estrés que se asocian a dicho síndrome (Guerrero y Rubio, 2008).

Las funciones del orientador educativo fueron definidas en la LOGSE (1990), si bien, su formulación en forma de competencias se fue desarrollando en la normativa reguladora de cada Comunidad Autónoma. Así, la exigencia en cuanto a competencias y formación de los orientadores es muy diversa, en función de la administración a la que pertenezcan (Vélaz de Medrano, Manzanares, López-Martín y Manzano-Soto, 2013). El análisis de las principales competencias que se exigen a los orientadores educativos, permite diferenciar entre las de índole técnica y de índole transversal, resultando significativo que las más demandadas a los orientadores sean las competencias de índole técnica (evaluación psicopedagógica, orientación académica, profesional y familiar, asesoramiento al profesorado). Las competencias de índole transversal, tales como la competencia emocional, la competencia social, la coordinación de equipos o la resolución de conflictos, además de ser menos exigidas, son aquellas en las que los orientadores reconocen carencias en su formación (Vélaz de Medrano et al. 2013).

Así pues, la inteligencia emocional se muestra necesaria para los profesionales de la orientación laboral y educativa, justificada por las continuas transformaciones sociales que demandan las comunidades actuales, debiendo ser un conocimiento que debe ser transmitido a nivel cognitivo, procedimental y actitudinal (Dueñas, 2002).

En definitiva, y a la luz de los datos expuestos en las diversas investigaciones sobre la relación entre inteligencia emocional, *burnout*, *engagement* y satisfacción vital, sería interesante explorar si esas relaciones se mantienen en orientadores laborales y educativos, estudiando la relación de la inteligencia emocional con determinados aspectos laborales, como factor de protección ante la percepción del estrés y la aparición del *burnout*, así como factor potenciador de la satisfacción vital y el *engagement*. En este sentido, no hemos encontrado en el ámbito español la existencia de estudios empíricos que reflejen la importancia de la inteligencia emocional en el trabajo de los orientadores educativos y laborales. Por ello, consideramos relevante realizar un estudio con esta muestra de profesionales a fin de conocer los beneficios que la inteligencia emocional reportaría en su labor diaria.

La presente investigación tiene como objetivo examinar la relación entre la inteligencia emocional y el *burnout*, *engagement* y satisfacción vital, establecer perfiles de *burnout* y *engagement* de los orientadores de la muestra en función de las muestras normativas, así como examinar la validez predictiva entre inteligencia emocional y el resto de variables.

## Método

### *Muestra*

La muestra de este estudio está compuesta de 76 orientadores, de los cuales 39 son orientadores laborales (74.4% mujeres y 25.6% hombres) y 37 orientadores educativos (67.8% mujeres y 32.2% hombres). Todos ellos son profesionales en ejercicio en distintas entidades ubicadas en diversas provincias andaluzas. El rango de edad oscilaba entre los 25 y 57 años, y la media total de la muestra fue 37,5 años; en relación al tiempo de ejercicio de la profesión, la media correspondiente al número de meses trabajado fue de 100 (8 años y medio), oscilando el rango entre un mes y 27 años. El procedimiento de muestreo fue de tipo incidental no aleatorio, de carácter voluntario y anónimo.

### *Instrumentos*

#### *Escala de Inteligencia Emocional (WLEIS)*

Para evaluar la inteligencia emocional se utilizó la versión castellana de la *Wong and Law's Emotional Intelligence Scale* (WLEIS; Wong y Law, 2002). Esta prueba es una medida de autoinforme compuesta por 16 ítems, con una escala tipo Likert de siete puntos, que evalúa el nivel de inteligencia emocional percibido. De acuerdo con su estructura factorial, permite el estudio de cuatro factores: evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (cuatro ítems), evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (cuatro ítems), uso de las emociones o asimilación (cuatro ítems) y regulación de las emociones (cuatro ítems). La consistencia interna informada de cada una de ellas es, respectivamente: .87; .90; .84 y .83 (Wong y Law, 2002).

#### *Escala de Síndrome de "estar quemado" (Burnout) (MBI)*

Con el fin de evaluar el *burnout* se utilizó la versión española del *Maslach Burnout Inventory* (MBI; Maslach y Jackson, 1986). La escala consta de 22 ítems, con una escala tipo Likert de seis puntos (0= nunca y 6= todos los días), que evalúa tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. Altas puntuaciones en agotamiento y despersonalización, y bajas puntuaciones en realización personal indicarían mayor *burnout*. La consistencia interna de las escalas alcanza los siguientes valores (alfa de Cronbach): .87 (Agotamiento emocional); .80 (Realización personal en el trabajo); y .69 (Despersonalización).

#### *Escala de compromiso en el trabajo –Engagement- (UWES)*

Para evaluar los niveles de *engagement* se utilizó la adaptación española de la *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) de Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker (2002). Esta escala está compuesta por 17 ítems con respuesta tipo Likert de seis puntos (0= nunca y 6= todos los días) que evalúan las tres dimensiones del constructo: Vigor, Dedicación y Absorción. La dimensión Vigor hace referencia a altos niveles de energía y de resistencia mental mientras se trabaja, así como al deseo de invertir más esfuerzo en el trabajo y de persistir en la actividad aunque aparezcan dificultades y complicaciones. La dimensión Dedicación se refiere al significado que el trabajo tiene para la persona, el entusiasmo por el trabajo y el nivel de identificación con él. La dimensión Absorción se refiere a los sentimientos de felicidad cuando se está concentrado e

inmerso en el trabajo. La consistencia interna es adecuada, ya que los valores  $\alpha$  de Cronbach de las tres escalas varían entre .80 y .90.

#### *Escala de Satisfacción Vital (SWLS)*

Para evaluar el grado de satisfacción con la vida, se utilizó la adaptación española de la *Satisfaction With Life Scale* (SWLS) de Atienza, Pons, Balaguer y García-Merita (2000). Es una prueba de cinco ítems con una escala de tipo Likert de siete puntos (1= Completamente en desacuerdo; 7= Completamente de acuerdo). Este instrumento es una medida global acerca del grado percibido de satisfacción en la vida. Diener et al. (1985) informaron de una elevada validez convergente y divergente y una alta consistencia interna ( $\alpha = .87$ ).

#### *Procedimiento*

La obtención de la muestra se llevó a cabo mediante dos procedimientos. Por un lado, se solicitó la colaboración de profesionales de la orientación profesional y educativa a través del correo electrónico, mensajería interna de redes sociales profesionales, así como a través de grupos profesionales creados en la red social Facebook. Una vez establecido el contacto, se les facilitó la dirección URL que daba acceso a las pruebas. Por otro lado, se localizó personalmente a compañeros del área de empleo y de educación, entregándoles las pruebas en formato papel. Todos los participantes fueron informados del objeto del estudio, quienes rellenaron los cuestionarios de forma anónima, confidencial y voluntaria.

#### *Análisis de datos*

En primer lugar, se realizó un análisis descriptivo de ambas muestras conjuntamente y se calcularon los coeficientes de consistencia interna de las variables examinadas. En segundo lugar, se procedió al establecimiento del perfil de los orientadores de nuestra muestra, comparando sus puntuaciones con la muestra normativa española del MBI (Gil-Monte y Peiró, 2000) y con la muestra española del UWES (Salanova, Martínez y Llorens, 2005). En tercer lugar, se realizó un análisis de correlación entre las variables del estudio. Finalmente, llevamos a cabo un análisis de regresión para comprobar el valor predictivo de las dimensiones de inteligencia emocional sobre los niveles de *burnout*, *engagement* y satisfacción vital. Como variables dependientes se incluyeron la variable de satisfacción vital, las tres dimensiones de *engagement*, y las tres dimensiones de *burnout*.

## **Resultados**

#### *Análisis descriptivo e índices de fiabilidad.*

Los resultados de medias y desviaciones típicas y los coeficientes de fiabilidad de las variables examinadas en este estudio se presentan en la tabla 1.

**TABLA 1. Estadísticos descriptivos e Índices de Fiabilidad**

	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>D.T.</i>	<i>α de Cronbach</i>
1. Satisfacción Vital	76	5.28	5.16	.89
2. Percepción Intrapersonal	76	5.74	2.94	.80
3. Percepción Interpersonal	76	5.60	3.47	.87
4. Asimilación	76	5.61	3.79	.88
5. Regulación	76	5.08	3.88	.86
6. Vigor	76	5.14	4.34	.87
7. Dedicación	76	5.18	5.26	.92
8. Absorción	76	4.87	5.46	.90
9. Agotamiento	76	1.73	10.59	.89
10. Despersonalización	76	0.80	4.47	.64
11. Realización Personal	76	4.91	7.03	.87

*Análisis de prevalencia de burnout y engagement.*

Se establecen los perfiles de los orientadores de la muestra objeto de estudio al compararlos con las puntuaciones de la muestra normativa española del MBI (Gil-Monte y Peiró, 2000) y de la muestra española del UWES (Salanova, Martínez y Llorens, 2005). En la tabla 2 se puede apreciar que la muestra de orientadores presenta unos niveles bajos en despersonalización y agotamiento y unos niveles en realización personal medio-altos. Por otro lado, la tabla 3 muestra niveles en *engagement* elevados, comparados con el baremo normativo español, presentando los orientadores un nivel alto en las tres dimensiones.

**TABLA 2. Perfiles de los orientadores en burnout**

<i>Baremos normativos nacionales de burnout (Gil-Monte y Peiró, 2000)</i>			
	Despersonalización	Realización Personal	Agotamiento
Bajo	≤ 3	≤ 34	≤ 15
Medio	8-4	39-35	24-16
Alto	≥ 9	≥ 40	≥ 25
Orientadores	<b>4,03</b>	<b>39,29</b>	<b>15,62</b>

*Fuente:* Adaptado de Pena y Extremera (2012).

**TABLA 3. Perfiles de los orientadores engagement**

<i>Baremos normativos nacionales de engagement (Salanova, Martínez y Llorens, 2005)</i>			
	Vigor	Dedicación	Absorción
Muy bajo	<2.6	<1.41	<1.21
Bajo	2.6 – 3.51	1.41 - 2.99	1.21 - 2.25
Medio	3.52 - 4.99	3 - 4.5	2.6 - 4.1
Alto	5 -5.99	4.6 - 5.5	4.2 - 5.1
Muy alto	>5.99	>5.5	>5.1
Orientadores	<b>5.14</b>	<b>5.18</b>	<b>4.87</b>

*Fuente:* Adaptado de Pena y Extremera (2012).



### Análisis correlacional

A pesar de la existencia de diferencias entre orientadores laborales y educativos en determinadas variables, tales como las diferencias entre las funciones que estos profesionales realizan, las diferencias en la relación administrativa con la administración pública (mientras los orientadores laborales son contratados, la mayor parte de los orientadores educativos son funcionarios), o la diferencia en la antigüedad (en términos generales, los orientadores educativos tienen más antigüedad en su puesto que los orientadores laborales), la muestra original no se dividió entre orientadores laborales y educativos, porque tras ser realizada prueba de diferencia de medias no paramétrica, se concluyó que no existían diferencias significativas entre las principales variables del estudio entre ambos grupos, no teniendo sentido la división empírica de la muestra.

Los resultados del análisis de correlación entre las variables satisfacción vital, inteligencia emocional, *engagement* y *burnout* en orientadores laborales se pueden observar en la tabla 4. Concretamente, el factor percepción intrapersonal correlacionó positivamente con la dimensión “dedicación” de *engagement* y con la dimensión de “realización personal” de *burnout*, y negativamente con las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización. Además, el factor percepción interpersonal correlacionó positivamente con la dimensión de “realización personal” de *burnout*, y de forma negativa con “despersonalización” de *burnout*. Igualmente, el factor asimilación correlacionó positivamente con las tres dimensiones de *engagement* y con la dimensión “realización personal” de *burnout*, y negativamente con la dimensión “agotamiento” de *burnout*. Así mismo, el factor regulación correlacionó positivamente con la dimensión “dedicación” de *engagement* y con la dimensión “realización personal” de *burnout*.

**TABLA 4. Análisis correlacional entre las diferentes variables**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Satisfacción Vital										
2. Percepción Intra	.37**									
3. Percepción Inter	.23*	.68**								
4. Asimilación	.47**	.60**	.43**							
5. Regulación	.39**	.61**	.42**	.57**						
6. Vigor	.33**	.21	.21	.37**	.10					
7. Dedicación	.58**	.37**	.17	.41**	.32**	.66**				
8. Absorción	.21	.22	.18	.34**	-.00	.63**	.45**			
9. Agotamiento	-.46**	-.25	-.04	-.30**	-.21	-.45**	-.48**	-.31**		
10. Despersonalización	-.46**	-.34**	-.25*	-.22	-.10	-.34**	-.45**	-.23*	.38**	
11. Realización Personal	.46**	.54**	.39**	.54**	.38**	.48**	.55**	.37**	-.51**	-.45**

Nota: \*p<.05; \*\*p<.01

### Análisis de regresión

Los resultados en el análisis de regresión, introduciendo como variables de control la edad y la antigüedad profesional de los orientadores, se muestran en la tabla 5. La asimilación mostró su valor predictivo en cuanto a la satisfacción vital. Con relación a las dimensiones de *engagement*, la asimilación predecía el vigor y la dedicación, mientras que la absorción era predicha por la asimilación y, de forma inversa, por la regulación emocional. En cuanto a la variable *burnout*, la asimilación era la que mejor predecía de forma inversa el agotamiento emocional, mientras que la despersonalización era predicha de forma inversa por el factor intrapersonal, y la asimilación y el factor intrapersonal lo hacían de forma directa en la dimensión de realización personal.

TABLA 5. Análisis de Regresión en la muestra de orientadores

	$R^2$	$F$	$P$	$\beta$	$P$
<b>VD: Satisfacción Vital</b>	.19	17.38	.000 <sup>b</sup>		
Asimilación				.436	.000
<b>VD: Vigor</b>	.222	21.094	.000 <sup>b</sup>		
Asimilación				.471	.000
<b>VD: Dedicación</b>	.315	33.983	.000 <sup>b</sup>		
Asimilación				.561	.000
<b>VD: Absorción</b>	.206	9.489	.000 <sup>c</sup>		
Asimilación				.567	.000
Regulación Emocional				-.357	.008
<b>VD: Agotamiento</b>	.133	11.377	.001 <sup>b</sup>		
Asimilación				-.365	.001
<b>VD: Despersonalización</b>	.123	10.355	.002 <sup>b</sup>		
Percepción Intrapersonal				-.350	.002
<b>VD: Realización personal</b>	.387	23.038	.000 <sup>c</sup>		
Asimilación				.375	.001
Percepción Intrapersonal				.325	.005

## Conclusiones

El presente trabajo se ha centrado en el estudio de la inteligencia emocional en los orientadores laborales y educativos.

La principal contribución que aporta nuestra investigación está en el hecho de que es el primer estudio empírico realizado con orientadores educativos y laborales para conocer el grado de relación de su inteligencia emocional con el nivel de bienestar laboral y vital. Este trabajo podría sentar las bases para trabajar con este colectivo programas de intervención en inteligencia emocional. Nuestro estudio ha examinado la relación entre la inteligencia emocional y satisfacción vital, engagement y burnout; encontrándose que la inteligencia emocional correlaciona positivamente con engagement y satisfacción vital, mientras que correlaciona de forma negativa con *burnout*. Concretamente, nuestros hallazgos ponen de manifiesto una serie de relaciones significativas entre las dimensiones. Así pues, el factor percepción intrapersonal correlaciona positivamente con la dimensión dedicación y con la dimensión realización personal y negativamente con las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización; el factor percepción interpersonal correlaciona positivamente con la dimensión de realización personal, y de forma negativa con despersonalización; el factor asimilación correlaciona positivamente con las tres dimensiones de engagement y con realización personal, y negativamente, con agotamiento emocional; y finalmente, el factor regulación, correlaciona con la dimensión dedicación y realización personal.

En general, nuestros resultados están en consonancia con investigaciones previas en otros colectivos; es decir, la inteligencia emocional correlaciona positivamente con *engagement* y satisfacción vital, mientras que correlaciona de forma negativa con *burnout*. En nuestro trabajo, la satisfacción vital correlaciona con las cuatro dimensiones de inteligencia emocional; mientras que en otras investigaciones solo ha correlacionado con alguna de las dimensiones estudiadas, como es el caso del estudio de Augusto-Landa et al. (2006) que solo obtuvieron correlaciones en las dimensiones de clarificación y reparación emocional.

Nuestra investigación también pretendía establecer perfiles de burnout y engagement de los orientadores de la muestra en función de las muestras normativas, hallándose respectivamente que los orientadores de nuestra muestra presentaban unos niveles bajos en despersonalización y

agotamiento y unos niveles en realización personal medio-altos, así como un nivel alto en las tres dimensiones de engagement.

Finalmente, nos propusimos examinar la validez predictiva entre inteligencia emocional y el resto de variables, encontrándose que la inteligencia emocional predecía las tres dimensiones del engagement y la dimensión de realización personal del burnout, y de forma inversa las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización del burnout, no explicadas por variables sociodemográficas como la edad o la antigüedad laboral. Estos datos se asemejan a los obtenidos por Extremera et al. (2003), quienes también controlaron las variables socio-demográfica en sus análisis y no obtuvieron, al igual que nosotros, que la despersonalización se debiera a variables socio-demográficas. Sin embargo, en su estudio encontraron que la capacidad de reparación emocional era predictora del cansancio emocional, y en nuestro estudio, la variable que predice el agotamiento es la asimilación. Así mismo, encontraron que la variable que predecía la realización personal eran la reparación y clarificación emocional; mientras que en nuestro estudio es predicha por la asimilación y la percepción intrapersonal.

En definitiva, nuestros hallazgos sugieren que los orientadores con altos niveles de inteligencia emocional, poseen un recurso personal que les ayuda a sentirse ilusionados, motivados e implicados con su labor. La relación encontrada entre inteligencia emocional y satisfacción vital corrobora otros resultados encontrados en población universitaria (Extremera, et al., 2007), en muestras de docentes (Augusto-Landa et al., 2006) y en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual (Extremera et al., 2005). Así mismo, estos resultados van en línea con la literatura que enfatiza la importancia de la inteligencia emocional como dimensiones relevantes en los procesos de estrés y afrontamiento (Brackett et al., 2010). Por tanto, el desarrollo de habilidades emocionales en los orientadores, tanto laborales como educativos, ayudaría a reducir sus niveles de estrés y a aumentar su implicación laboral y su satisfacción vital.

Se puede afirmar, de acuerdo a nuestro estudio, que las tres habilidades emocionales fundamentales en los orientadores son: la percepción intrapersonal, la asimilación y la regulación emocional. La percepción intrapersonal se refiere al grado en el que cada persona identifica convenientemente sus emociones así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que conllevan, mientras que la asimilación hace referencia a la habilidad para darse cuenta cómo nuestro estado afectivo influye en nuestra forma de pensar, razonar y tomar decisiones, focalizando la atención en lo que importa en ese momento (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005). Por otro lado, la regulación emocional sería la habilidad de gestionar las emociones y reflexionar acerca de los sentimientos tanto positivos como negativos (Fernández-Abascal, 2013).

Las implicaciones de nuestro estudio a nivel educativo ponen de manifiesto que estas habilidades son útiles a los orientadores de cara a mejorar sus funciones laborales; en este sentido, una de las funciones más comunes de los orientadores, consiste en motivar a las personas asesoradas con el objetivo de que elaboren su plan de estudios o carrera. Si el orientador sabe gestionar adecuadamente su estado de ánimo, sus razonamientos serán positivos y su comunicación no verbal lo reflejará; de esta manera, podrá influir en la auto-eficacia percibida del usuario y por tanto en su motivación e interés hacia la consecución de objetivos que vayan definiendo su plan de carrera. Otro ejemplo lo enmarcamos dentro de la formación continua del profesional de la orientación, dado que los estados de ánimos negativos van encaminados al estancamiento y la no renovación de la ilusión por optar a la formación continua a lo largo de la vida; mientras que un estado de ánimo positivo influye en la decisión de los orientadores para emprender actividades formativas y de cambio en pos de la profesionalidad y la mejora continua.

En cuanto a las implicaciones para futuras investigaciones, nuestro estudio refleja qué dimensiones de la inteligencia emocional predicen el *engagement* y la satisfacción vital, así como -

de forma inversa- el burnout; por tanto, en futuros programas de intervención con orientadores habría que tenerlas en cuenta para trabajar especialmente estas dimensiones.

Para finalizar, debemos reconocer que nuestro estudio presenta algunas limitaciones como la homogeneidad de la muestra, ya que el número de mujeres participantes es mayor que el de hombres. No obstante, una muestra representativa siempre estaría compuesta por más mujeres que hombres en este sector, dado que el colectivo de mujeres es mayoritario al de hombres. La segunda limitación que planteamos es el tamaño de la muestra y el tipo de muestreo utilizado (incidental en vez de aleatorio), por lo que la muestra podría no ser representativa. En futuras investigaciones, sería conveniente incrementar el número de la muestra, de cara a poder generalizar en mayor medida nuestros resultados y a obtener los datos de forma aleatoria.

A pesar de todo ello, nuestro estudio enfatiza la influencia que tiene la inteligencia emocional en el bienestar personal y laboral de los orientadores, y nos hace reflexionar acerca de la conveniencia de desarrollar -dentro de estos perfiles profesionales- programas que desarrollen la inteligencia emocional, con el objetivo de mejorar su bienestar personal y laboral. Por tanto, los responsables de la gestión del capital humano deben ser conscientes del número de tareas asignadas y competencias requeridas a su personal y adoptar medidas de acción dirigidas a mejorar la calidad de vida laboral de sus trabajadores; ya que ello no solamente repercutirá en el ámbito personal, sino también en los resultados profesionales y en la calidad de los servicios que presta la entidad.

## Referencias bibliográficas

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Augusto-Landa, J.M., López-Zafra, E., Martínez, R. y Pulido, M. (2006). Perceived Emotional Intelligence and Life Satisfaction among University Teachers. *Psicothema*, 18, suppl., 152-157.
- Brackett, M.A., Palomera, R., Mojsa, J., Reyes, M.R. y Salovey, P. (2010). Emotion Regulation Ability, Burnout and Job Satisfaction among Secondary School Teachers. *Psychology of Schools*, 47(4), 406-417.
- Calvete, E., y Villa, A. (1999). Estrés y burnout docente: influencia de variables cognitivas. *Revista de Educación*, 319, 291-303.
- Carrobbles, J.A. y Benevides-Pereira, A.M. (2013). El estrés y la psicología positiva. En Fernández-Abascal, E. G. *Emociones Positivas* (pp. 363-374). Madrid: Pirámide.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: una visión de los futuros maestros. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.
- De Uña, A., Auset, M. A. Díez, R. (1985). El desempleo como factor de stress psicosocial: un estudio comparativo del comportamiento en dos comunidades. *Argensola: Revista de Ciencias Sociales del Instituto de Estudios Altoaragoneses*, 99, 133-144.
- Dueñas, M.L. (2002). Importancia de la inteligencia emocional: un nuevo reto de la orientación educativa. *Educación XXI*, 5, 77-96.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.

- Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2013). Inteligencia Emocional, afecto positivo y felicidad. En Fernández-Abascal, E. G. *Emociones Positivas* (pp. 229-246). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N., Durán, A. y Rey, L. (2005). La Inteligencia Emocional Percibida y su Influencia sobre la Satisfacción Vital, la Felicidad Subjetiva y el "Engagement" en Trabajadores de Centros para Personas con Discapacidad. *Ansiedad y Estrés*, 11(1), 63-73.
- 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., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, 100, 43-54.
- Fernández-Berrocal, P. y 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).
- Goleman, D. (1996) *La Inteligencia Emocional*. Kairós: Barcelona.
- Goleman, D. (1998) *La Práctica de la Inteligencia Emocional*. Kairós: Barcelona
- Guerrero, E. y Rubio, J.C. (2008). Fuentes de estrés y síndrome de burnout en orientadores de institutos de Enseñanza Secundaria. *Revista de Educación*, 347, 229-254.
- Hernández, J. y Ruiz del Cerro, J. (2002). La orientación laboral a desempleados inscritos en las oficinas de empleo del INEM. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(1), 121-133.
- López-Araujo, B., Osa-Araujo, A., y Rodríguez, M.F. (2008). Estrés de rol, implicación con el trabajo y Burnout en soldados profesionales españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 293-304.
- Martínez López, A. (2009). Los orientadores laborales. Trabajo cotidiano y efectos sobre sus públicos. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 27(2), 145-169.
- Maslach, C. y Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists. (2<sup>a</sup> edic.).
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is Emotional Intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (3-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Dipaolo, M., y Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54, 772-781
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of Emotional Intelligence. En R.J. Sternberg (Ed.), *Handbook of Human Intelligence* (pp. 396-420). New York: Cambridge University Press.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (engagement). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Pena, M., Rey, L. y Extremera, N. (2012). Bienestar personal y laboral en el profesorado de Infantil y Primaria: Diferencias en función de su inteligencia emocional y del género. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 341-360. DOI: 10.1387/RevPsicodidact.1220
- Repetto, E. y Pena, M. (2008). Estado de la investigación sobre inteligencia emocional en España en el ámbito educativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 6(15), 400-420.

- Parra, P. (2010). Relación entre el nivel de engagement y el rendimiento académico teórico/práctico. *RECS*, 7(1), 57-63.
- Repetto, E. y Pérez-González, J.C. (2007). Formación en competencias socioemocionales a través de las prácticas en empresas. *Revista Europea de Formación Profesional*, 40, 93-112.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J. y Dios, I. (2014). Burnout y desarrollo de competencias en la formación inicial de maestros. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3).
- Sánchez, M.F.; Álvarez, B.; Manzano-Soto, N.; y Pérez-González, J.C. (2009). Análisis de las competencias del orientador profesional: implicaciones para su formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2(3), 284-299.
- Schaufeli, W.B. y Enzmann, D. (1998). *The Burnout companion to study and Practice: A critical Analysis*. London, UK: Taylor and Francis.
- Schaufeli, W.B., Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach, *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Tejero, C.M., Fernández, M.J., y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en la dirección escolar. *Revista de Educación*, 351, 361-383.
- Vélaz de Medrano, C.; Manzanares, A.; López-Martín, E. y Manzano-Soto, N. (2013). Competencias y formación de los orientadores escolares: estudio empírico en nueve comunidades autónomas. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 261-292.
- Wong, C. S, y Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13, 243-274.

**Fecha de entrada:** 29 abril 2016  
**Fecha de revisión:** 4 septiembre 2016  
**Fecha de aceptación:** 6 marzo 2017