

Inteligencia emocional como factor protector en docentes: Perfiles de estrategias de afrontamiento centrado en personas Emotional intelligence as a protective factor in teachers: Profiles of people-centered coping strategies

Manuel Pulido-Martos, Esther Lopez-Zafra, Daniel Cortés-Denia
Departamento de Psicología. Universidad de Jaén

Resumen

La práctica docente implica una exposición continuada a situaciones de estrés. Ante la escasez de estudios que identifiquen patrones de afrontamiento, desde una aproximación centrada en la persona pretendemos: 1) identificar perfiles de afrontamiento en docentes; 2) analizar si la inteligencia emocional percibida determina la probabilidad de pertenecer a los perfiles identificados; y 3) comprobar si la pertenencia a un determinado perfil se relaciona con un resultado de salud como el *burnout*. Doscientos cincuenta docentes (161 mujeres) participaron en el estudio respondiendo al *Trait Meta-Mood Scale* para la evaluación de la inteligencia emocional percibida, el cuestionario *COPE* para la evaluación de estrategias de afrontamiento y el *Maslach Burnout Inventory-General Survey* para la evaluación del *burnout*. Mediante un análisis de perfil latente se obtuvieron tres perfiles: 1) “afrontadores adaptativos”; 2) “evitadores conductuales con estrategias generales”; y 3) “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo”. Se comprueba cómo las dimensiones de la inteligencia emocional contribuyen a explicar la pertenencia a los perfiles conectados con mejores resultados de salud. En cuanto a los resultados relacionados con la pertenencia a un perfil, el perfil de “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo” es el que muestra mayores niveles de *burnout*.

Palabras clave: *burnout*, docentes, enfoque centrado en la persona, estrategias de afrontamiento, inteligencia emocional percibida.

Cómo citar este artículo: Pulido-Martos, M., Lopez-Zafra, E., & Cortés-Denia, D. (2022). Inteligencia emocional como factor protector en docentes: Perfiles de estrategias de afrontamiento centrado en personas. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 15(2), 182-193. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i2.14795>

Abstract

Teaching practice involves continuous exposure to stress situations. Given the scarcity of studies that identify coping patterns from a person-centered approach we intended to: 1) identify coping profiles in teachers; 2) analyze whether perceived emotional intelligence determines the probability of belonging to the identified profiles; and 3) test whether membership in a particular profile is related to a health outcome such as burnout. Two hundred and fifty teachers (161 women) participated in the study by responding to the *Trait Meta-Mood Scale* for the evaluation of perceived emotional intelligence, the *COPE* questionnaire for the evaluation of coping strategies and the *Maslach Burnout Inventory-General Survey* for the evaluation of burnout. A latent profile analysis yielded three profiles: 1) “adaptive copers”; 2) “behavioural evaders with broad strategies”; and 3) “cognitive evaders with consumption-based strategies”. Results show that the emotional intelligence dimensions contribute to explaining membership in related profiles with better health outcomes. In terms of profile-related outcomes, the profile of “cognitive evaders with consumption-based strategies” shows the highest levels of burnout.

Keywords: burnout, coping strategies, perceived emotional intelligence, person centered approach, teachers.

Correspondencia: Daniel Cortés-Denia. Departamento de Psicología. Área de Psicología Social, Edif. C5, Universidad de Jaén, Campus Las Lagunillas s/n, 23071, Jaén. Email: dcortes@ujaen.es

Introducción

Según el último informe de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE, 2021) sobre el panorama de la educación, las condiciones laborales de los docentes en España han empeorado. Además, según el V informe *Young Business Talents* (2022), el 36.4% del profesorado encuestado considera que la educación ha empeorado y el 49.4% se siente poco o nada satisfecho con el reconocimiento social por su labor docente. Todo ello produce situaciones de estrés laboral, convirtiéndose en uno de los principales problemas para la salud (EU-OSHA, 2014). El estrés de los docentes es reconocido como un tipo de estrés ocupacional, específico del contexto educativo, y se refiere al malestar psicológico y trastornos asociados que resultan de las condiciones generales de trabajo (Warr & Wall, 1975). Las condiciones generadoras de estrés en la práctica docente pueden deberse a la relación con el alumnado o los padres (Alsalhe et al., 2021). Así, la enseñanza es una de las profesiones que más estrés genera (von der Embse et al., 2019). De hecho, datos recogidos en centros educativos del norte de España muestran que la mitad del profesorado presenta síntomas de estrés en la reciente pandemia (50.6%; Ozamiz-Etxebarria et al., 2021).

Ante este panorama, cobran especial importancia los esfuerzos, sean cognitivos o conductuales, que los docentes hacen para enfrentarse a las situaciones que amenazan o comprometen sus recursos, es decir, sus estrategias de afrontamiento (EA; Folkman & Lazarus, 1984). Las personas utilizan diferentes EA siendo algunas más adaptativas (reducen el estrés y promueven la salud a largo plazo) y otras menos adaptativas (reducen el estrés a corto plazo, pero a largo plazo perjudican la salud) (Cano et al., 2007). En todo caso, la funcionalidad de las EA utilizadas va a depender de las características específicas de la situación estresante experimentada (Carver & Connor-Smith, 2010), y de su evaluación cognitiva (Lazarus & Folkman, 1986). En este sentido, se han empleado diferentes aproximaciones para determinar la funcionalidad de las EA (Kavčič et al., 2022): a) analizando estrategias aisladas y sus consecuencias; b) identificando categorías o grupos de estrategias que tienen resultados dispares en cuanto a funcionalidad; y c) explorando combinaciones de EA que difieren en cuanto a su uso por parte de las personas y que se relacionan de manera desigual con diferentes resultados. Esta última opción es la que se conoce como aproximación centrada en las personas (Lubke & Muthén, 2005) y es la seguida en este trabajo.

Cuando las personas hacen frente a situaciones estresantes utilizan una combinación variada de estrategias o perfiles de afrontamiento (Skinner et al., 2003) que muestran cierta consistencia en estudios anteriores. Encontramos afrontadores con estrategias de aproximación (emplean estrategias variadas como el afrontamiento activo, apoyo instrumental y emocional, planificación, reconversión positiva o aceptación), evitadores (con estrategias como desconexión conductual o negación), y afrontadores pero que usan pocas estrategias para hacer frente a los factores estresores de la vida (Kavčič et al., 2022). En contextos educativos, sobre todo en las etapas iniciales de la educación, son escasos y novedosos los trabajos que exploran perfiles de EA en docentes, pero los resultados no son concluyentes. Específicamente, Aulén et al. (2021) encuentran cuatro perfiles de afrontamiento: docentes con niveles bajos o altos de afrontamiento, y docentes con afrontamiento centrado en el problema o en la emoción. No obstante, Wang et al. (2022) encuentran tres perfiles: evitadores de problemas, adaptativos y los que se aíslan socialmente. Aunque el empleo de diferentes instrumentos de medida de las EA puede explicar parcialmente la variedad de perfiles, no existe un patrón común. De hecho, el propio contexto en el que se produce el afrontamiento (ej. académico, laboral, sanitario...) puede ser un aspecto clave que puede contribuir a la obtención de perfiles diferentes. Por ello, se debe seguir profundizando en la identificación de perfiles de afrontamiento entre los docentes.

Otro aspecto importante desde esta aproximación centrada en la persona, es poder analizar variables antecedentes que modifiquen la probabilidad de pertenencia a un perfil (Magidson & Vermunt, 2002). En este sentido, la capacidad de percibir y comprender las emociones, así como regularlas para promover el correcto desarrollo intelectual y emocional, es decir, la inteligencia emocional (E; Mayer & Salovey, 1997), se ha relacionado con resultados positivos en el afrontamiento de situaciones estresantes (Stough et al., 2009). La IE se define como "la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual" (Mayer & Salovey, 1997, p. 4). Estas habilidades pueden medirse considerando la IE como rasgo, a través de cuestionarios de autoinforme, o como capacidad, a través de tests de ejecución máxima.

Son variados los argumentos teóricos que relacionan la IE con el uso de EA (ver Zeidner & Matthews, 2018). A nivel teórico, el modelo integrador de las diferencias individuales relacionadas con el afecto (Hughes & Evans, 2018) establece la forma en que la IE actuaría sobre determinadas estra-

teñas de regulación, lo que explicaría la obtención de resultados de tipo positivo. A nivel empírico, varios estudios indican que la evaluación y regulación de las emociones pueden influir en la toma de decisiones de tipo cognitivo y en el comportamiento (García-Sancho et al., 2017), y en el estilo de afrontamiento (Jung & Yoon, 2016). Así, la IE percibida podría tener un efecto sobre el afrontamiento activo ante distintas situaciones estresantes (Augusto-Landa et al., 2011). Específicamente, se ha encontrado que los componentes de la IE percibida se relacionan positivamente con el estilo de afrontamiento de evaluación cognitiva, pero solo los componentes de la autoevaluación de las emociones y el uso de las emociones se han relacionado con el estilo de afrontamiento de resolución de problemas, mientras que el componente de la autoevaluación de las emociones se ha relacionado negativamente con el estilo de afrontamiento centrado en la emoción (Jung & Yoon, 2016). En todos los estudios revisados, se evalúa la IE con medidas de autoinforme, excepto en el trabajo de García-Sancho et al. (2017) que utilizan una medida de ejecución. Sin embargo, a pesar de que la IE percibida podría tener un efecto discriminante sobre la pertenencia a distintos perfiles desde una perspectiva centrada en la persona, como se ha encontrado en otros constructos (i.e. conducta agresiva; Ye et al., 2022), los estudios han seguido una perspectiva centrada en las variables. Así, la relación entre la IE percibida y los perfiles de afrontamiento está por explorar.

Analizar estos perfiles no solo sería beneficioso para ver la variabilidad de las EA ante situaciones de estrés. En este sentido, Eisenbarth (2021) sugiere que podría brindar una mejor interpretación y entendimiento entre la relación de las diferentes EA y otros resultados relacionados con la salud y bienestar. De hecho, la percepción de estrés produce resultados negativos como el abandono de su puesto de trabajo o de la profesión (Mérida-López & Extremera, 2022), falta de rendimiento o dificultades interpersonales (Kongcharoen et al., 2019), siendo la más extrema el *burnout*, que implica una afectación de la salud de los docentes (García-Carmona et al., 2019).

El *burnout* se ha definido como una respuesta al estrés crónico en el trabajo con tres componentes: altos niveles de agotamiento emocional y despersonalización, y bajos niveles de logros personales (Maslach & Jackson, 1981). El agotamiento emocional se refiere a una falta de energía y recursos emocionales con los que hacer frente a las obligaciones laborales. La despersonalización, o deshumanización, se caracteriza por falta de empatía con otras personas. Finalmente, el logro personal es la capacidad de afrontar nuevos retos, y de sentirse realizados. En su ausencia, los trabajadores desarrollan actitudes negativas hacia sus propias capacidades y potencial laboral (McCormick & Barnett, 2011). Sin embargo, a pesar de la relevancia del *burnout* en docentes y del riesgo a sufrirlo, incluso mayor que en otras profesiones estresantes, existen pocos datos sobre su prevalencia, y los que hay apuntan a distintos porcentajes en cada una de las dimensiones del *burnout*, cuestión a tener en cuenta (García-Carmona et al., 2019). Una posible explicación está en la forma de afrontar las situaciones estresantes en este contexto laboral. Así, docentes que utilizan EA centradas en la emoción presentan niveles más altos de *burnout* frente a los que utilizan estrategias centradas en el problema (Parker et al., 2012). Desde un enfoque centrado en la persona, Herman et al. (2020) encuentran que perfiles con niveles altos de estrés y bajos de afrontamiento se relacionan negativamente con los niveles de *burnout*, mientras que bajos niveles de estrés y altos de afrontamiento se asocian a niveles elevados de *burnout*. Sin embargo, otros estudios no han encontrado una relación significativa entre perfiles de afrontamiento y *burnout* (Aulén et al., 2021).

En este estudio, tenemos en cuenta la importancia del afrontamiento sobre el estrés por parte del profesorado, puesto que consideramos que influirá en los resultados sobre su salud (*burnout*). Asimismo, consideramos que el profesorado afrontará la situación de forma diferente en función de su IE. En este sentido, las investigaciones previas señalan que la IE del profesor predice el nivel de *burnout* que sufre (Fernández-Berrocal et al., 2008; Fiorilli et al., 2019; Mérida-López & Extremera, 2017), por lo que en este estudio se analiza si funciona como un factor protector en esta relación desde una perspectiva centrada en la persona.

Así, nuestros objetivos son: 1) identificar perfiles de afrontamiento en docentes; 2) analizar si la IE determina la probabilidad de pertenecer a estos perfiles; y 3) comprobar la posible relación entre pertenecer a un perfil y los niveles de *burnout* experimentados.

Método

Participantes

Los participantes fueron 250 docentes de educación primaria (64.4% mujeres) con edades entre los 22 y 60 años ($M = 39.00$; $DT = 11.27$). El 82% tenía un contrato indefinido y en cuanto a su experiencia como docentes, un 50% tenía ≤ 9 años, un 19.6% entre 10 y 20 años, un 20% entre 21 y 30 años y el 10.4% restante tenía una experiencia > 30 años.

Instrumentos

Trait Meta-Mood Scale (TMMS; Salovey et al., 1995). Evalúa el meta-conocimiento de las personas acerca de sus habilidades emocionales. Empleamos la versión en castellano (Fernández-Berrocal et al., 2004) que consta de 24 ítems y tres dimensiones: atención, claridad y reparación emocional. La atención emocional se refiere al grado en el que una persona piensa sobre sus emociones y sentimientos (ej. pienso en mi estado de ánimo constantemente) ($\omega = .88$). La claridad emocional evalúa hasta qué punto una persona es precisa a la hora de determinar qué emoción está experimentando y si es capaz de comprender esa emoción (ej. frecuentemente puedo definir mis sentimientos) ($\omega = .88$). La reparación emocional se relaciona con la capacidad percibida de una persona para reducir la experimentación de emociones y sentimientos negativos, o bien, incrementar los de signo positivo (ej. cuando estoy triste pienso en todos los placeres de la vida) ($\omega = .80$). El formato de respuesta es tipo Likert con 5 anclajes (1 = nada de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo).

Cuestionario COPE (Carver et al., 1989). Evalúa las EA de las personas. Se utilizó la versión disposicional en castellano (Crespo & Cruzado, 1997). Consta de 60 ítems con un formato de respuesta tipo Likert con cuatro anclajes (1 = habitualmente no hago esto en absoluto; 4 = habitualmente hago esto mucho). El análisis de su estructura factorial en España arrojó seis factores de segundo orden que son los empleados en este estudio: afrontamiento centrado en el problema, con un factor de tipo conductual (ej. elaboro un plan de acción) ($\omega = .79$) y otro cognitivo (ej. intento verlo de manera diferente para hacerlo parecer más positivo) ($\omega = .73$); escape, con un factor conductual (ej. me vuelco en el trabajo y en otras actividades sustitutivas para apartar cosas de mi mente) ($\omega = .63$) y otro cognitivo (ej. actúo como si nunca hubiera sucedido) ($\omega = .80$); afrontamiento centrado en las emociones (ej. me altero y dejo que mis emociones afloren) ($\omega = .82$); y consumo de alcohol y drogas (ej. intento perderme un rato bebiendo alcohol o consumiendo drogas) ($\omega = .93$).

Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS; Schaufeli et al., 1996). Evalúa los niveles de *burnout* de los empleados y está formado por tres dimensiones: agotamiento emocional referido a la fatiga física y emocional experimentada (ej. el trabajo diario es realmente una tensión para mí) ($\omega = .79$); despersonalización, relacionada con la indiferencia experimentada o con actitudes de distanciamiento hacia el trabajo (ej. solo deseo hacer mi trabajo y que no me molesten) ($\omega = .73$); y realización personal, sobre las expectativas de éxito del docente (ej. creo que tengo confianza en mi eficacia para alcanzar los objetivos) ($\omega = .85$). Niveles elevados de agotamiento y despersonalización, junto con bajos niveles de realización personal indican la presencia de este síndrome. La adaptación al castellano del instrumento original de 22 ítems (Gil-Monte, 2002), elimina dos ítems que no ajustan de forma óptima, y no se consideran en este estudio (Gil-Monte, 2005). Las respuestas siguen un formato tipo Likert con siete anclajes (0 = nunca; 6 = todos los días).

Todos los valores de fiabilidad informados anteriormente corresponden a este estudio.

Procedimiento

Se contactó con 12 centros educativos públicos de la provincia de Jaén, a través de docentes matriculados en tercer ciclo. El equipo investigador se reunió con la dirección de los centros y se obtuvo el consentimiento de nueve colegios. Posteriormente, se visitaron estos centros para explicar a los docentes en qué consistía su participación. Finalmente 251 docentes (78.44% de 320 posibles inicialmente) participaron anónima y voluntariamente, rellenando en ese momento los cuestionarios en formato papel y lápiz. La media en contestar el cuestionario fue de 20 minutos. Se siguieron todas las recomendaciones éticas de la Declaración de Helsinki, informándoles sobre el objetivo y el procedimiento, y se obtuvo su consentimiento informado antes de completar las pruebas.

Análisis de datos

Para el análisis se empleó el software MPlus v.8.6. Mediante un análisis centrado en las personas (*latent profile analysis*; LPA; para una descripción ver Ferguson et al., 2020) se tomó un perfil como modelo de contraste y se fue incrementando el número de perfiles extraídos hasta que no se lograba una mejora en el ajuste del modelo (Nylund et al., 2007). Los indicadores del análisis se corresponden con los factores de segundo orden del COPE en castellano. Para evitar las soluciones locales y siguiendo las recomendaciones más recientes (ej. Morin et al., 2020; Spurk et al., 2020), en los análisis se incrementaban los valores de inicio que por defecto incluye MPlus (con valores START = 100 20 o en caso de ser necesario START = 500 200). Además, empleamos la opción OPTSEED para agilizar los tiempos del análisis (Asparouhov & Muthén, 2012). Para comprobar el ajuste de los modelos puestos a prueba empleamos los siguientes estadísticos: *log likelihood*, *Akaike information criterion* (AIC), *consistent AIC* (CAIC), *bayesian information criterion* (BIC), *sample size-adjusted BIC* (SSA-BIC), *Lo-Mendell-Rubin*

adjusted likelihood ratio test (LMRA), *bootstrap likelihood ratio test* (BLRT) y entropía. Los valores más bajos para los estadísticos AIC, CAIC, BIC, and SSA-BIC, indican una solución de perfiles con un mejor ajuste para la opción $k + 1$ perfiles (Morin et al., 2020; Spurk et al., 2020). También se consideraron los niveles de significación estadística de LMRA y BLRT ($p < .05$). Con respecto a la entropía, con valores entre .00 y 1.00, los valores cercanos a 1.00 indican una gran precisión a la hora de clasificar a los sujetos en los diferentes perfiles, aunque su interpretación no contribuye de forma directa a determinar el número de perfiles óptimo (Jung & Wickrama, 2008). Para la determinación del número final de perfiles también se consideró la interpretación teórica de los mismos, su valor heurístico y sus potenciales relaciones con variables covariadas (tanto resultados como antecedentes) (Morin et al., 2020).

Todo el proceso detallado para la extracción de perfiles supone el primer paso dentro del procedimiento automático de tres pasos para LPA (Asparouhov & Muthén, 2014). En el segundo, la pertenencia más probable a un determinado perfil se basa en la distribución que se produce sobre la distribución posterior realizada a partir del primer paso. Así se tiene en cuenta el posible error en la clasificación en los diferentes perfiles mejorando los resultados de otras técnicas como el análisis de conglomerados (Morin et al., 2016). El último paso contempla las relaciones que se producen entre la solución óptima de perfiles y un grupo de variables covariadas (antecedentes y resultados), considerando tanto la pertenencia probable a los diferentes perfiles, como la tasa de error en la clasificación.

El comando R3STEP es el que se emplea con los antecedentes (Asparouhov & Muthén, 2014; Vermunt, 2010), es decir, las dimensiones relacionadas con la IE percibida del TMMS. Mediante regresiones logísticas multinomiales, este comando permite analizar si el incremento en una unidad de la variable tomada como antecedente hace más o menos probable la pertenencia a un determinado perfil con respecto a otro. Esa probabilidad de pertenencia es comparada en grupos de perfiles dos a dos. Además, se calculan las *odds ratios* (OR) que facilitan la interpretación de los coeficientes obtenidos (Morin et al., 2016). Las ORs reflejan “el cambio en la probabilidad de pertenencia a un perfil de destino vs. un perfil de comparación con cada incremento en una unidad del predictor” (Morin et al., 2016, p.16). Para facilitar la interpretación de los resultados obtenidos, los perfiles que se comparan son expresados en la forma “perfil X vs. perfil Y”, siendo el perfil Y el perfil de referencia o comparación, y el perfil X el perfil de destino.

Para los resultados, empleamos el comando BCH (Asparouhov & Muthén, 2014; Bakk & Vermunt, 2016). Esto permite comprobar si un perfil es estadística y significativamente diferente a otros perfiles teniendo en cuenta un grupo de variables criterio o resultado. En nuestro caso, las variables resultado fueron las puntuaciones obtenidas mediante el MBI-GS en las tres dimensiones del *burnout* de los docentes.

Resultados

Los resultados sobre la numeración de perfiles aparecen recogidos en la Tabla 1. Aunque existen opciones con valores más bajos para índices como el BIC, el valor p , tanto de LMRA como de BLRT, indica como adecuadas las soluciones de dos, tres y cuatro perfiles. Los aspectos teóricos sobre las diferentes categorías de EA y la pertinencia de las relaciones, tanto como con variables antecedentes como resultado, nos lleva a decantarnos por la opción de tres perfiles.

Tabla 1
Resumen del ajuste de modelos en el análisis de perfil latente

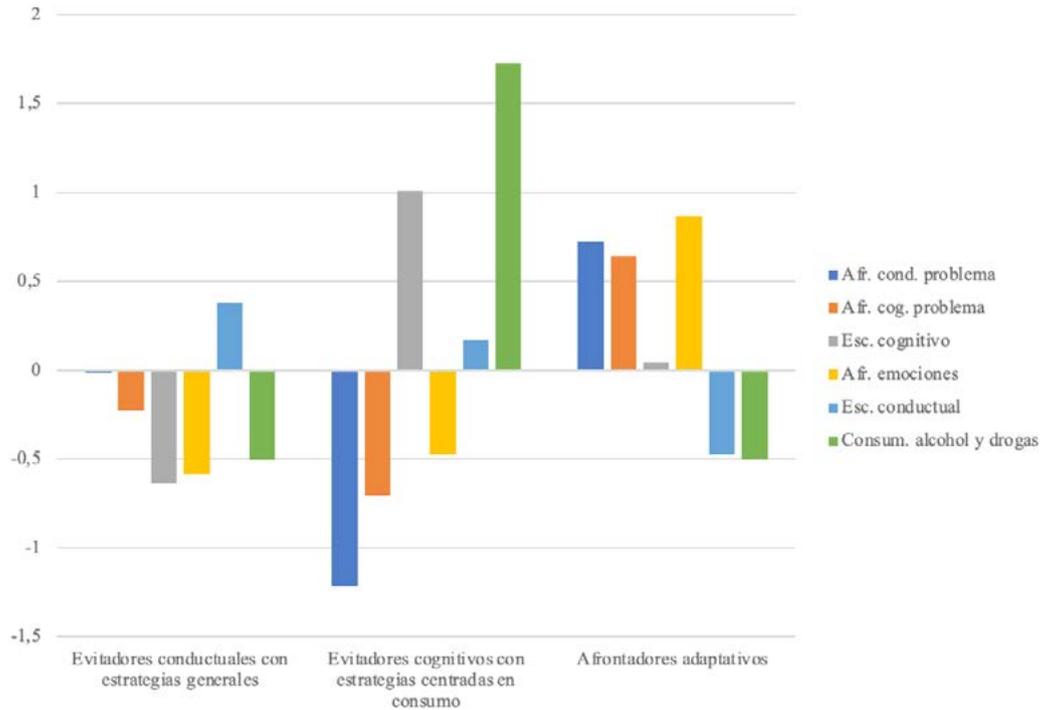
Modelo	Log likelihood	PF	AIC	CAIC	BIC	SSA-BIC	Entropía	Perfil con menor tamaño (%)	LMRA p -valor	BLRT p -valor
1	-2125.06	12	4274.12	4290.89	4316.38	4278.34	.1	250 (100)		
2	-1850.58	19	3739.16	3765.72	3806.06	3745.83	.99	57 (22.8)	<.001	<.001
3	-1783.26	26	3618.52	3654.87	3710.08	3627.66	.83	57 (22.8)	<.05	<.001
4	-1727.1	33	3520.19	3566.33	3636.4	3521.79	.86	26 (10.4)	<.05	<.001
5	-1669.88	40	3419.76	3475.68	3560.62	3433.81	.89	23 (9.2)	.6	<.001
6	-1627.32	47	3348.63	3414.34	3514.14	3365.14	.9	11 (4.4)	.07	<.001
7	-1603.23	54	3315.23	3389.95	3505.39	3334.21	.89	11 (4.4)	.24	<.001
8	-1557.93	61	3237.86	3323.13	3452.67	3259.29	.9	8 (3.2)	.27	<.001

Nota. $N = 250$. PL = parámetros libres; AIC = Akaike's information criterion; CAIC = consistent AIC; BIC = bayesian information criterion; SSA-BIC = sample-size adjusted BIC; LMRA = Lo-Mendell-Rubin adjusted likelihood ratio test; BLRT = bootstrap likelihood ratio test.

En relación con el primer objetivo del trabajo, la Figura 1 muestra los perfiles en función de las medias de las puntuaciones estandarizadas de cada indicador. El perfil con el mayor número de miembros (40%) agrupa docentes con niveles elevados de afrontamiento cognitivo y conductual del problema, así como emocional, niveles promedio en cuanto a escape cognitivo y bajos niveles de

escape conductual y consumo de alcohol y drogas. Definimos este perfil como “afrentadores adaptativos”. El siguiente perfil (37.2%) agrupa a los docentes con niveles moderadamente altos en el uso de estrategias de escape conductual, así como niveles promedio y moderadamente bajos para las EA conductual y cognitivo del problema, respectivamente. Además, muestran niveles reducidos en el empleo de estrategias de escape cognitivo, afrontamiento emocional y consumo de alcohol y drogas. Por ello, los denominamos “evitadores conductuales con estrategias generales”. Por último, el perfil menos frecuente (22.8%) agrupa a docentes con niveles elevados en el uso de estrategias como el consumo de alcohol y drogas y escape cognitivo, niveles medios en estrategias de escape conductual y niveles reducidos en el uso de EA conductual y cognitivo del problema y afrontamiento emocional. Designamos este perfil como “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo”.

Figura 1
Perfiles latentes de los docentes



El segundo objetivo del trabajo se relacionaba con determinar si las dimensiones de la IE percibida contribuían a pronosticar la pertenencia del docente a un determinado perfil de los tres identificados (véase Tabla 2). En atención emocional, un incremento en una unidad en la percepción de los niveles de atención emocional aumenta en 1.09 veces la probabilidad de pertenecer al perfil de “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo” vs. el perfil de “evitadores conductuales con estrategias generales” ($OR = 1.093$; $p < .05$), en 1.3 veces la probabilidad de pertenecer al perfil “afrentadores adaptativos” vs. el perfil “evitadores conductuales con estrategias generales” ($OR = 1.305$; $p < .001$) y en 1.2 veces la probabilidad de pertenecer al perfil “afrentadores adaptativos” vs. el perfil “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo” ($OR = 1.194$; $p < .01$).

La claridad emocional no determina diferencias entre la pertenencia al perfil “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo” vs. “evitadores conductuales con estrategias generales” ($OR = 0.950$; $p > .05$), ni con respecto a la pertenencia al perfil “afrentadores adaptativos” vs. “evitadores conductuales con estrategias generales” ($OR = 1.104$; $p > .05$). Sin embargo, sí diferencia entre la pertenencia al perfil “afrentadores adaptativos” vs. “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo” ($OR = 1.162$; $p < .01$). En este último caso, un aumento en una unidad de la claridad emocional percibida aumenta hasta 1.2 veces la probabilidad de pertenencia al perfil de “afrentadores adaptativos”.

Por último, en lo referente a la reparación emocional, esta no determina diferencias entre la pertenencia al perfil “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo” vs. “evitadores conductuales con estrategias generales” ($OR = 1.062$; $p > .05$). Sin embargo, sí discrimina entre “afrentadores adaptativos” vs. “evitadores conductuales con estrategias generales” y entre “afrentadores adaptativos” vs. “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo”. Para el primer caso, un aumento en una unidad de la percepción de reparación emocional aumenta en 1.2 veces la proba-

bilidad de pertenecer al perfil de “afrentadores adaptativos” (OR = 1.180; $p < .001$) y, para la segunda comparación, aumenta en 1.1 vez la probabilidad de pertenecer a “afrentadores adaptativos” (OR = 1.111; $p < .05$).

Tabla 2
Resultados del método de tres pasos para variables antecedentes (R3STEP)

Antecedente	ECECC vs. ECEG			AA vs. ECEG			AA vs. ECECC		
	Coef.	ET	OR	Coef.	SE	OR	Coef.	SE	OR
AE	0.089*	0.035	1.093	0.266***	0.050	1.305	0.177**	0.051	1.194
CE	-0.051	0.038	0.950	0.099	0.053	1.104	0.150**	0.050	1.162
RE	0.060	0.040	1.062	0.166***	0.043	1.180	0.106*	0.044	1.111

Nota. Los valores de los coeficientes positivos indican que niveles más elevados de la variable antecedente hacen más probable que un docente forme parte del primer perfil de los dos que están siendo comparados; valores negativos indican que niveles más elevados de la variable antecedente hacen más probable que un docente pertenezca al segundo perfil de los dos que están siendo comparados. AE = Atención emocional; CE = Claridad emocional; RE = Reparación emocional; ECECC = Evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo; ECEG = Evitadores conductuales con estrategias generales; AA = Afrentadores adaptativos; Coef. = β obtenida de los análisis de regresión logística multinomial mediante R3STEP; ET = error típico del coeficiente; OR = *odds ratio*.

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

Para dar respuesta al último objetivo, se analizó si los perfiles se diferenciaban entre sí en las dimensiones del *burnout* experimentado por los docentes (i.e. agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal; véase Tabla 3). Con respecto al agotamiento emocional, el grupo de “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo” mostraban los mayores niveles, tanto cuando es comparado con el grupo de “evitadores conductuales con estrategias generales” ($p < .001$) como comparado con el grupo de “afrentadores adaptativos” ($p < .001$). No obstante, estos dos últimos grupos no diferían entre sí en los niveles de agotamiento emocional ($p > .05$).

A nivel de despersonalización se repetía el mismo patrón de resultados. De nuevo, el grupo de “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo” mostraba los mayores niveles, tanto cuando se comparaba con el grupo de “evitadores conductuales con estrategias generales” ($p < .001$) como con el grupo de “afrentadores adaptativos” ($p < .001$). Los “evitadores conductuales con estrategias generales” y los “afrentadores adaptativos” no mostraban diferencias en niveles de despersonalización ($p > .05$).

Por último, atendiendo a los niveles de realización personal, todos los perfiles diferían entre sí de forma significativa ($p < .001$). El grupo de “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo” era el que mostraba unos niveles de realización personal más bajos, seguido del grupo de “evitadores conductuales con estrategias generales” y de “afrentadores adaptativos” que, en esta dimensión del *burnout*, era el grupo con mejores resultados.

Tabla 3
Resultados del método de tres pasos para variables resultado (BCH)

Resultado	ECEG (A)	ECECC (B)	AA (C)	Chi-cuadrado (χ^2)
Agotamiento emocional	14.24 ^B	22.28 ^{AC}	16.37 ^B	39.04***
Despersonalización	5.64 ^B	16.13 ^{AC}	5.51 ^B	197.21***
Realización personal	29.72 ^{BC}	17.56 ^{AC}	34.13 ^{BC}	223.04***

Nota. $N = 250$. El procedimiento BCH en MPlus usa ML como método de estimación. Los valores para las variables resultado se corresponden con las medias. Los valores de la chi-cuadrado recogen la significatividad del contraste ómnibus. Las comparaciones por pares se destacan mediante superíndices, indicando los perfiles que son significativamente diferentes ($p < .05$) dentro de cada fila. AA = Afrentadores adaptativos; ECECC = Evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo; ECEG = Evitadores conductuales con estrategias generales.

*** $p < .001$.

Discusión

En este estudio nos centramos en el impacto que tiene sobre la salud de los docentes (*burnout*) la manera en que afrontan las situaciones estresantes en el ámbito educativo. Además, consideramos que el profesorado afrontará la situación de forma diferente en función de sus habilidades emocionales (IE). Para comprobarlo realizamos un análisis centrado en las personas, y no en las variables. Este análisis nos permitió identificar cuáles son las respuestas más probables que dan las personas ante situaciones de estrés, obteniendo unos perfiles concretos de afrontamiento, y analizar si la IE percibida actúa como factor protector ante el *burnout*.

Al ser el afrontamiento una construcción compleja por su variedad de taxonomías (Zeidner & Matthews, 2018), estudiar los perfiles de afrontamiento y cómo se categorizan las estrategias es de gran utilidad para analizar el rol específico de la IE percibida, y aclarar el efecto de las distintas estrategias sobre la salud. Nuestros resultados muestran que la mayoría del profesorado utiliza estrategias

adecuadas que les permiten afrontar la situación de estrés. En concreto, el 77.2% se sitúa en perfiles positivos de afrontamiento adecuado (afrontadores adaptativos y evitadores conductuales con estrategias generales). Sin embargo, los dos perfiles son diferentes e implican una distinta probabilidad de sufrir *burnout* en función de su IE percibida. Así, el mejor perfil es aquél que realiza un afrontamiento de forma adaptativa (afrontadores adaptativos). En estos casos, unas puntuaciones adecuadas en IE percibida favorecen que sea más probable pertenecer a este perfil, funcionando como factor protector. En concreto, una adecuada atención a las emociones, una mayor claridad emocional y una mejor reparación emocional produjo un aumento en la probabilidad de pertenecer a este perfil frente a los otros dos. Además, los docentes que pertenecen a este perfil muestran menor agotamiento emocional, menor despersonalización y mejores niveles de realización personal que los docentes del perfil “evitadores cognitivos con estrategias centradas en consumo”. Este último es el más negativo de los tres (véase Zeidner & Matthews, 2018). De hecho, es el perfil con peores resultados en *burnout*, con mayores niveles de agotamiento emocional y despersonalización y menores niveles de realización personal. Las dimensiones de IE percibida claridad y regulación emocional no producen cambios en la probabilidad de pertenecer a este perfil vs. “evitadores conductuales con estrategias generales”. Sin embargo, una mayor atención a las emociones funciona de manera negativa haciendo que aumente la probabilidad de pertenecer a este perfil vs. “evitadores conductuales con estrategias generales”. Estas personas utilizarían otras estrategias no directamente relacionadas con la docencia para afrontar el estrés en el contexto educativo. Serían aquellas personas que realizan, por ejemplo, estrategias o actividades de recuperación (*recovery*; Sonnentag et al., 2022) sin necesidad de consumir alcohol y, aunque son evitadores conductuales, consiguen tener un buen afrontamiento al estrés a través de estrategias generales.

Los resultados en relación al factor protector de la IE son consistentes con investigaciones anteriores que muestran, por un lado, el papel negativo que tiene el prestar excesiva atención a las emociones (Augusto-Landa et al., 2011); y, por otro lado, como la reparación emocional incrementa la probabilidad de pertenecer al perfil “afrontadores adaptativos” indicando que la reparación es un protector del bienestar afectivo de los docentes (Fernández-Berrocal et al., 2017). Esto coincide con la afirmación de autores como Zeidner et al. (2006) que definen el afrontamiento adaptativo como IE en acción. Sin embargo, en esta investigación damos un paso más al plantear un análisis centrado en la persona. Además, también nos permite afirmar la necesidad de considerar estrategias individuales como el tipo de afrontamiento, así como proponer la mejora de habilidades emocionales, como la IE, como variable fundamental para reducir el *burnout*. Estos resultados tienen unas implicaciones aplicadas muy relevantes. Además de comprender de qué manera nuestros docentes afrontan las situaciones de estrés en el trabajo, nos permite atender de forma individualizada a los problemas que pueden estar sufriendo y que pueden agravarse por la elección de un afrontamiento menos adecuado, lo cual produce problemas de alcoholismo, evitación, absentismo que podrían reducirse mediante programas específicos en función de la estrategia de afrontamiento adoptada.

En cuanto a las limitaciones del estudio, se utilizaron evaluaciones subjetivas de los docentes a través de medidas de autoinforme. Además, la mayor limitación vino dada por la estabilidad de los perfiles identificados, siendo necesario analizar la posible generalización en otro tipo de muestras. Asimismo, se trata de un estudio transversal por lo que sería interesante conocer la estabilidad de estos perfiles a lo largo del tiempo, a través de análisis de transición latente. Por otra parte, no se tuvieron en cuenta las posibles implicaciones del género en las variables por lo que futuros estudios deberían considerarlo.

Como conclusión, este estudio aporta datos complementarios a investigaciones anteriores que han enfatizado la necesidad de formar al profesorado en el aprendizaje y desarrollo de aspectos sociales y emocionales (Cabello et al., 2010). Además, se ha utilizado una nueva tendencia analítica que empieza a recibir atención en psicología, puesto que permite obtener indicadores de bondad de ajuste sobre los que los investigadores pueden realizar evaluaciones teóricas y empíricas (Ondé Pérez & Alvarado Izquierdo, 2019). En cuanto a estudios futuros, además de abordar la estabilidad de los perfiles a lo largo del tiempo, podría tenerse en cuenta si estos perfiles se replican en docentes de distintas etapas educativas con distintos niveles de *burnout*, así como tener en cuenta la perspectiva de género, dado que resultados previos muestran que las mujeres suelen presentar mayores niveles de agotamiento emocional que los hombres, mientras que los hombres suelen presentar mayores niveles de despersonalización que las mujeres (Purvanova & Muros, 2010). Del mismo modo, dado que nos centramos en la IE percibida o rasgo, sería interesante comprobar si la IE habilidad arroja resultados similares.

Notas de Autor: Los autores declaran que no hay ningún conflicto de intereses.

Agradecimientos: Al Dr. Augusto Landa por su colaboración y participación en el proceso de reclutamiento de participantes.

Financiación: Proyecto PID2020-116521RB-I00 financiado por MCIN/ AEI /10.13039/501100011033 y por beca predoctoral (FPU18/00302).

Referencias

1. Alsalhe, T. A., Chalghaf, N., Guelmami, N., Azaiez, F., & Bragazzi, N. L. (2021). Occupational burnout prevalence and its determinants among physical education teachers: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, *15*, 553230. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.553230>
2. Asparouhov, T., & Muthén, B. (2014). Auxiliary variables in mixture modeling: Three-step approaches using Mplus. *Structural Equation Modeling*, *21*(3), 329–341. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.915181>
3. Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2012). Using Mplus TECH11 and TECH14 to test the number of latent classes. *Mplus Web Notes*, *14*, 1–19.
4. Augusto-Landa, J. M., López-Zafra, E., & Pulido-Martos, M. (2011). Inteligencia emocional percibida y estrategias de afrontamiento al estrés en profesores de enseñanza primaria: Propuesta de un modelo explicativo con ecuaciones estructurales (SEM). *Revista de Psicología Social*, *26*(3), 413–425. <https://doi.org/10.1174/021347411797361310>
5. Aulén, A.-M., Pakarinen, E., Feldt, T., & Lerkkanen, M.-K. (2021). Teacher coping profiles in relation to teacher well-being: A mixed method approach. *Teaching and Teacher Education*, *102*, 103323. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103323>
6. Bakk, Z., & Vermunt, J. K. (2016). Robustness of stepwise latent class modeling with continuous distal outcomes. *Structural Equation Modeling*, *23*(1), 20–31. <https://doi.org/10.1080/10705511.2014.955104>
7. Cabello, R., Ruiz-Aranda, D., & Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *13*(1), 41–49.
8. Cano, F. J., Rodríguez, L., & García, J. (2007). Adaptación española del Inventario de Estrategias de Afrontamiento. *Actas Españolas de Psiquiatría*, *35*, 29–39.
9. Carver, C. S., & Connor-Smith, J. (2010). Personality and coping. *Annual Review of Psychology*, *61*, 679–704. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
10. Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, *56*(2), 267–283. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.2.267>
11. Crespo, M., & Cruzado, J. A. (1997). La evaluación del afrontamiento: Adaptación española del cuestionario COPE con una muestra de estudiantes universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, *23*(92), 797–830.
12. Eisenbarth, C. (2021). Coping profiles and psychological distress: A cluster analysis. *North American Journal of Psychology*, *14*, 485–496.
13. EU-OSHA - Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo. (2014). *La estimación del coste del estrés y los riesgos psicosociales relacionados con el trabajo*. <https://osha.europa.eu/es/publications/calculating-cost-work-related-stress-and-psychosocial-risks>
14. Ferguson, S. L., Moore, E. W. G., & Hull, D. M. (2020). Finding latent groups in observed data: A primer on latent profile analysis in Mplus for applied researchers. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(5), 458–468. <https://doi.org/10.1177/0165025419881721>
15. Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., & Palomera, R. (2008). Emotional intelligence as a crucial mental ability on educational context. In A. Valle & J. C. Nuñez (Eds.), *Handbook of instructional resources and their applications in the classroom* (pp. 67–88). Nova.
16. 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. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
17. Fernández-Berrocal, P., Gutiérrez-Cobo, M. J., Rodríguez-Corrales, J., & Cabello, R. (2017). Teachers' affective well-being and teaching experience: The protective role of perceived emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, *8*, 2227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02227>

18. Fiorilli, C., Benevene, P., De Stasio, S., Buonomo, I., Romano, L., Pepe, A., & Addimando, L. (2019). Teachers' burnout: The role of trait emotional intelligence and social support. *Frontiers in Psychology, 10*, 2743. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02743>
19. Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1984). Personal control and stress and coping processes: A theoretical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 46*, 839–852.
20. García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education, 22*(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>
21. García-Sancho, E., Salguero, J. M., & Fernández-Berrocal, P. (2017). Ability emotional intelligence and its relation to aggression across time and age groups. *Scandinavian Journal of Psychology, 58*(1), 43–51. <https://doi.org/10.1111/sjop.12331>
22. Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México, 44*(1), 33–40.
23. Gil-Monte, P. R. (2005). Factorial validity of the Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS) among Spanish professionals. *Revista de Saude Publica, 39*(1), 1–8. <https://doi.org/10.1590/s0034-89102005000100001>
24. Herman, K. C., Prewett, S. L., Eddy, C. L., Savala, A., & Reinke, W. M. (2020). Profiles of middle school teacher stress and coping: Concurrent and prospective correlates. *Journal of School Psychology, 78*, 54–68. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.003>
25. Hughes, D. J., & Evans, T. R. (2018). Putting 'emotional intelligences' in their place: Introducing the integrated model of affect-related individual differences. *Frontiers in Psychology, 9*, 2155. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02155>
26. Jung, H. S., & Yoon, H. H. (2016). Why is employees' emotional intelligence important?: The effects of EI on stress-coping styles and job satisfaction in the hospitality industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management, 28*(8), 1649–1675. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-10-2014-0509>
27. Jung, T., & Wickrama, K. A. S. (2008). An introduction to latent class growth analysis and growth mixture modeling. *Social and Personality Psychology Compass, 2*(1), 302–317. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00054.x>
28. Kavčič, T., Avsec, A., & Zager Kocjan, G. (2022). Coping profiles and their association with psychological functioning: A latent profile analysis of coping strategies during the COVID-19 pandemic. *Personality and Individual Differences, 185*, 111287. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111287>
29. Kongcharoen, J., Onmek, N., Jandang, P., & Wangyisen, S. (2019). Stress and work motivation of primary and secondary school teachers. *Journal of Applied Research in Higher Education, 12*(4), 709–723. <https://doi.org/10.1108/jarhe-04-2019-0088>
30. Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Cognitive theories of stress and the issue of circularity. In M. H. Appley & R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of stress. Physiological, psychological, and social perspectives* (pp. 63–80). Plenum.
31. Lubke, G. H., & Muthén, B. (2005). Investigating population heterogeneity with factor mixture models. *Psychological Methods, 10*(1), 21–39. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.10.1.21>
32. Magidson, J., & Vermunt, J. K. (2002). A nontechnical introduction to latent class models. *DMA Research Council Journal*. <http://www.statisticalinnovations.com/articles/lcmodels2.pdf>
33. Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experience of burnout. *Journal of Occupational Behaviour, 2*, 99–113.
34. Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: educational implications* (pp. 3–34). Harper Collins.
35. McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management, 25*(3), 278–293.
36. Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research, 85*, 121–130. <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2017.07.006>
37. Mérida-López, S., & Extremera, N. (2022). Student aggression against teachers, stress, and emotional intelligence as predictors of withdrawal intentions among secondary school teachers. *Anxiety, Stress, and Coping, 35*(3), 365–378. <https://doi.org/10.1080/10615806.2021.1948020>
38. Morin, A. J. S., McLarnon, M. J. W., & Litalien, D. (2020). Mixture modeling for organizational behavior research. In Y. Griep & S. D. Hansen (Eds.), *Handbook on the temporal dynamics*

- of *organizational behavior* (pp. 351–379). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.4337/9781788974387.00031>
39. Morin, A. J. S., Meyer, J. P., Creusier, J., & Biétry, F. (2016). Multiple-group analysis of similarity in latent profile solutions. *Organizational Research Methods, 19*(2), 231–254. <https://doi.org/10.1177/1094428115621148>
 40. Nylund, K. L., Asparouhov, T., & Muthén, B. O. (2007). Deciding on the number of classes in latent class analysis and growth mixture modeling: A Monte Carlo simulation study. *Structural Equation Modeling, 14*(4), 535–569. <https://doi.org/10.1080/10705510701575396>
 41. OCDE. (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
 42. Ondé Pérez, D., & Alvarado Izquierdo, J. M. (2019). Análisis de clases latentes como técnica de identificación de tipologías. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 5*(1), 251–260. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2019.n1.v5.1641>
 43. Ozamiz-Etxebarria, N., Dosil Santamaría, M., Idoiaga Mondragon, N., & Berasategi Santxo, N. (2021). Estado emocional del profesorado de colegios y universidades en el norte de España ante la COVID-19. *Revista Española de Salud Pública, 95*, e1–e8.
 44. Parker, P. D., Martin, A. J., Colmar, S., & Liem, G. A. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education, 28*(4), 503–513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.001>
 45. Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*(2), 168–185. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.006>
 46. Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125–154). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10182-006>
 47. Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., Maslach, C., & Jackson, S. E. (1996). The Maslach Burnout Inventory - General Survey. In C. Maslach, S. E. Jackson, & M. P. Leiter (Eds.), *Maslach Burnout Inventory manual* (3rd ed., pp. 19–26). Consulting Psychologists Press.
 48. Skinner, E. A., Edge, K., Altman, J., & Sherwood, H. (2003). Searching for the structure of coping: A review and critique of category systems for classifying ways of coping. *Psychological Bulletin, 129*(2), 216–269. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.129.2.216>
 49. Sonnentag, S., Cheng, B. H., & Parker, S. L. (2022). Recovery from work: Advancing the field toward the future. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 9*, 33–60. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012420-091355>
 50. Spurk, D., Hirschi, A., Wang, M., Valero, D., & Kauffeld, S. (2020). Latent profile analysis: A review and “how to” guide of its application within vocational behavior research. *Journal of Vocational Behavior, 120*, 103445. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103445>
 51. Stough, C., Saklofske, D. H., & Parker, J. D. A. (2009). A brief analysis of 20 years of emotional intelligence: An introduction to assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications. In C. Stough, D. H. Saklofske, & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 3–8). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-88370-0_1
 52. Vermunt, J. K. (2010). Latent class modeling with covariates: Two improved three-step approaches. *Political Analysis, 18*(4), 450–469. <https://doi.org/10.1093/pan/mpq025>
 53. von der Embse, N., Ryan, S. V., Gibbs, T., & Mankin, A. (2019). Teacher stress interventions: A systematic review. *Psychology in the Schools, 1*–16. <https://doi.org/10.1002/pits.22279>
 54. Wang, H., Lee, S. Y., & Hall, N. C. (2022). Coping profiles among teachers: Implications for emotions, job satisfaction, burnout, and quitting intentions. *Contemporary Educational Psychology, 68*, 102030. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102030>
 55. Warr, P., & Wall, T. (1975). *Work and well-being*. Penguin.
 56. Ye, B., Ma, T., Chen, C., Liu, M., Wang, X., & Yang, Q. (2022). Exploring the profiles of aggressive behavior among college students: A person-centered approach. *Current Psychology, 41*, 8078–8090. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01267-1>
 57. Young Business Talents. (2022). *V Informe Young Business Talents: La visión del profesor*. <https://www.youngbusinesstalents.com/es/informe-profesores-young-business-talents>

58. Zeidner, M., & Matthews, G. (2018). Grace under pressure in educational contexts: Emotional intelligence, stress, and coping. In K. V. Keefer, J. D. A. Parker, & D. H. Saklofske (Eds.), *Emotional intelligence in education: Integrating research with practice* (pp. 83–110). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-90633-1_4
59. Zeidner, M., Matthews, G., & Roberts, R. D. (2006). Emotional intelligence, coping, and adaptation. In J. Ciarrochi, J. Forgas, & J. D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life: A scientific inquiry* (2ª ed.) (pp. 100–125). Psychology Press.

RECIBIDO: 6 de junio de 2022
MODIFICADO: 20 de octubre de 2022
ACEPTADO: 25 de octubre de 2022