

*BURNOUT* Y ESTRATEGIAS DE INTELIGENCIA  
EMOCIONAL EN PROFESORES UNIVERSITARIOS:  
IMPLICACIONES EN LA SALUD LABORAL EDUCATIVA

**Burnout and emotional intelligence in university  
professors: implications for occupational health**

Betsy Ilaja, M.S.\*  
Carlos Reyes, M.S.\*\*

*Resumen*

Diversos estudios sitúan a la docencia universitaria como una de las profesiones con mayor riesgo a experimentar inestabilidad y estrés laboral. La presente investigación exploró el nivel de burnout y las habilidades en inteligencia emocional en una muestra de 60 profesores universitarios de tiempo completo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato. Se realizaron análisis de mediación múltiple y se encontró que: a) las tareas de investigación y vinculación se asocian significativamente a burnout, y la tarea de docencia es percibida como desempeño óptimo, b) la salud actúa como variable mediadora entre estrés laboral y burnout, y el género solo se relaciona con burnout, y c) la regulación emocional media la relación entre desempeño docente y satisfacción laboral. Se discuten las implicaciones de estos hallazgos en la salud laboral de docentes universitarios.

**Palabras clave:** docencia universitaria, burnout, inteligencia emocional, modelos de mediación, salud laboral educativa.

---

\* Pontificia Universidad Católica de Ecuador, Sede Ambato (Ecuador)

\*\* Universidad Autónoma de Madrid, Madrid (España)

**Correspondencia:** Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato. Avenida Manuelita Sáenz s/n Sector el Tropezón, Ambato (Ecuador). [bilaja@pucesa.edu.ec](mailto:bilaja@pucesa.edu.ec); [carlos.reyes@uam.es](mailto:carlos.reyes@uam.es)

*Abstract*

Various studies place university teaching as a one the professions at higher risk to experience instability and occupational stress. The present research explored the level of burnout and emotional intelligence skills in a sample of 60 full-time professors at the Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato. Analysis of multiple mediation were conducted and found that: a) the research and the social work are significantly associated with burnout, and the task of teaching is perceived with optimal performance, b) health mediates the relation between occupational stress and burnout, and gender is only related to burnout, and c) emotional regulation mediates the relation between professor's performance and occupational satisfaction. The implications of these findings in the occupational health of university professors are discussed.

**Keywords:** university teaching, burnout, emotional intelligence, mediation models, occupational health.

**INTRODUCCIÓN**

Desde la aprobación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010), los procesos educativos a nivel universitario en el Ecuador han sufrido diversas transformaciones, tanto en las áreas administrativas y académicas. El objetivo principal de las reformas planteadas en dicha normativa se orienta a la optimización de procesos educativos que permitan acceder a una educación universitaria de calidad. Anteriormente, la Ley de Educación Superior (2000) establecía en el artículo 50 que el ejercicio de la docencia requería únicamente un título universitario. En cambio, la actual normativa exige la formación a nivel de posgrado, a la vez que las tareas se han diversificado, ya que el rol exige el cumplimiento en actividades de docencia, investigación, tareas de vinculación, actividades administrativas y manejo de plataformas virtuales. Como consecuencia, se está generando un impacto directo en la salud laboral de los docentes, puesto que estos deben responder a las exigencias de dichos programas de formación y está expuesto a una mayor extensión en las jornadas de trabajo. De allí la paradoja de que la normativa está promoviendo cambios estructurales positivos en la educación superior, que está afectando el desempeño y salud mental

de los profesores (Alonso, 2014) y, contrariamente a lo esperado, en la productividad de las universidades. Estos impactos no están siendo evaluados en Ecuador (para una excepción, ver Castillo, Montoya & Fuentes, 2013).

Uno de los aspectos más estudiados asociado a estos efectos corresponde al síndrome de *Burnout* (BO). El término *Burnout* fue utilizado inicialmente por Freudenberger (1974) para describir al fenómeno caracterizado por cansancio físico, pérdida de motivación, desgaste emocional, resistencia, bajos niveles de tolerancia y compromiso. Diversas investigaciones coinciden al establecer que el BO se constituye en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. El BO ha sido estudiado en diversos espacios de educación (Azeem & Nazir, 2008; Otero-López, Mariño, & Bolaño, 2008), pero en menor magnitud en el ámbito universitario. Si bien se ha encontrado que los docentes pueden disponer de mayor flexibilidad para organizar sus diferentes tareas, estas actividades demandan esfuerzos ante los cuales no precisamente disponen de recursos (Moreno, Rodríguez & Escobar, 2001; Quaas, 2006). Un estudio de Arquero, Donoso, Hassall y Joyce (2006) evaluó a 35 docentes universitarios jóvenes ( $M = 34$  años), y encontró que un

34 % presenta altos valores en agotamiento, un 43 % en despersonalización y un 46 % con baja realización personal (frecuencias superiores a las encontradas en los estudios de Durán, Extremera & Rey, 2001 y de Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya & Huertas, 2005). Estos signos no se relacionaban con tareas de docencia sino específicamente con investigación, tal como confirman otros estudios (Avargues & Borda, 2010; Cifré & Llorens, 2002). Una publicación reciente (Arquero & Donoso, 2013) se une a estos hallazgos que corroboraron un mayor nivel de BO en investigación que en docencia, tanto en agotamiento,  $M_{\text{docencia}} = 17.5$  y  $M_{\text{investigación}} = 24.2$ , despersonalización,  $M_{\text{docencia}} = 5.2$  y  $M_{\text{investigación}} = 5.7$  y realización personal,  $M_{\text{docencia}} = 34.2$  y  $M_{\text{investigación}} = 27.1$  (todas las  $p < .01$ ).

Se ha observado que debido a la sobrecarga y condiciones de trabajo, el docente universitario se ve expuesto a efectos en la salud mental, ya que pueden experimentar cansancio, fatiga física, que pueden promover un desarrollo gradual de BO (Caruso, Giammanco, & Gitto, 2014). En términos generales, los problemas de salud se identifican como un factor directo asociado al BO (Maslash, 2001; Schaufeli & Baker, 2004), pero habitualmente no han sido estimados en las investigaciones en BO en docentes universitarios. Por otro lado, en relación a la prevalencia por sexo, los resultados sugieren que en profesores universitarios el agotamiento emocional es más alto en mujeres (Arquero & Donoso, 2013), y la despersonalización es mayor en varones (Arquero et al., 2006).

Por otra parte, la inteligencia emocional (IE) ha sido observada como una estrategia de regulación para BO (Görgens-Ekermans, & Brand, 2012). De acuerdo con Mayer y Salovey (1997), la IE estaría conformada por habilidades para percibir, asimilar, comprender y regular emociones. Este modelo evalúa tres componentes: la reparación, claridad y atención emocional.

En uno de los pocos estudios realizados en profesores universitarios, Augusto, López-Zafra, Martínez de Antoñana y Pulido (2006) evaluaron la satisfacción con la vida en 52 docentes de universidades españolas. Los autores utilizaron como predictores el afecto positivo y negativo, la satisfacción en el trabajo y las dimensiones de IE. Los resultados revelaron que los componentes de la IE explican solo el 1 % de la varianza de la satisfacción con la vida, específicamente, la reparación y claridad emocional. Esto sugiere que, a pesar de que la contribución en la satisfacción con la vida es pequeña, los componentes emocionales describen factores más estables que variables transitorias como el estado de ánimo.

De este modo, el desarrollo de habilidades emocionales surge como una forma de afrontamiento para prevenir el BO y consecuencias negativas en la salud laboral de los profesores universitarios (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010; Extremera & Fernández, 2004; Martín & Mora, 2009). La IE favorecería, además, que el desempeño docente sea percibido como una actividad que favorece la realización personal, lo que permitiría una optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010; Extremera & Fernández, 2004).

El objetivo de la presente investigación fue explorar, en primer lugar, los aspectos relacionados con el BO en las distintas tareas realizadas por los docentes universitarios. En segundo término, explorar si las variables de salud y sexo median la relación entre el estrés laboral y BO. En último lugar, analizar si los componentes de la IE median la relación entre el desempeño laboral y realización personal. De esta manera, se plantearon las siguientes hipótesis:

- Hipótesis 1: *El burnout se asociará significativamente con tareas que no sean percibidas como*

*parte de las funciones del docente y en las cuales no perciban un desempeño óptimo.*

- Hipótesis 2: *La salud y el género mediarán las relaciones entre estrés laboral y burnout.*
- Hipótesis 3: *La relación entre el desempeño docente y la realización personal estará mediada por las dimensiones de inteligencia emocional.*

## MÉTODO

### Participantes

Participaron de manera voluntaria 60 docentes de tiempo completo de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, sede Ambato (PUCESA)<sup>1</sup>, quienes trabajan 40 horas semanales, ocho horas al día<sup>2</sup>. La selección de la muestra se realizó por muestreo aleatorio entre 93 docentes de tiempo completo que están con contrato en dicha universidad. La selección de docentes incluyó a diferentes escuelas de dicha universidad, representando el 62,52 % del total de la población. En la tabla 1 se presentan los descriptivos de la muestra por sexo.

<sup>1</sup> La LOES (2010) establece que el personal académico de las universidades ecuatorianas está conformado por profesores investigadores que pueden ser titulares, invitados, agregados u honorarios, y se regula a través del Reglamento de Carrera y Escalafón del Profesor e Investigador del Sistema de Educación Superior del Ecuador. Para ser considerado profesor titular principal, el docente debe poseer un título de doctorado en el área afín de la asignatura que dictará, y contar con publicaciones en los último cinco años relacionados con el área de la asignatura a cargo. Para esto requiere obtener el concurso de merecimientos y oposición y disponer de cuatro años de experiencia en docencia. Por otra parte, los profesores agregados o auxiliares deben tener mínimo un título de maestría afín al área en que ejercerán la cátedra.

<sup>2</sup> En relación con el tiempo de dedicación de los profesores de educación superior, en Ecuador, se presentan tres tipos: tiempo completo, con cuarenta horas semanales; medio tiempo, con veinte horas semanales; y a tiempo parcial, con menos de veinte horas semanales. La jornada laboral puede distribuirse entre las siete de la mañana hasta las diez de la noche, dependiendo de las funciones y cursos que se encuentren a cargo del docente.

**Tabla 1.** Descriptivos de la muestra por sexo

	Mujeres (N = 25)	Hombres (N = 35)	$\chi^2$	t
<b>EDAD</b>			3.473	
Menos de 30	8	7		
30 - 40	11	13		
40 - 50	5	9		
50 - 60	1	5		
Más de 60	0	1		
<b>ESTADO CIVIL</b>			0.720	
Soltero/a	5	7		
Casado/a	16	25		
Unión Libre	4	3		
<b>ESCUELA DE ORIGEN</b>			3.480	
Adm. Empresas	5	9		
Diseño	4	8		
Jurisprudencia	4	8		
Lenguas y Lingüística	3	2		
Psicología	6	5		
Sistemas	3	3		
<b>AÑOS EN UNIVERSIDAD</b>			3.463	
Menos de un año	9	11		
1 - 3	6	12		
4 - 6	5	3		
7 - 9	0	2		
Más de 9	5	7		
<b>CARGA HORARIA</b>			1.666	
Mañana	19	26		
Tarde	5	5		
Noche	1	4		
Puntuación BO	29.1	21.1		2.081*
Punt. EL	60	55.2		.883
Punt. TST	13.2	12.6		.515
Punt. TMMS	87.8	86.2		.621
Punt. DD	80.6	78.4		+1.883

Nota. \* $p < .05$ ; † = marginal

BO = Burnout; EL = Estrés Laboral; TST = Salud Total;

TMMS = Inteligencia Emocional;

DD = Desempeño Docente

## Instrumentos

- *Estrés Laboral* (OMS y la OIT: Ivancevich y Matteson, 1985). Esta escala se ha utilizado en otras investigaciones con el fin de medir el estrés laboral (Acevedo, Fernández-D'Pool, & Fernández, 2005). El cuestionario está compuesto por seis dimensiones: *Estructura organizacional*, que se refiere al tipo de jerarquía que se maneja en la institución y como es percibida por el individuo; *Territorio organizacional*, que describe el espacio físico con el que el individuo cuenta para su desempeño laboral y cómo se siente al trabajar con lo demás; *Tecnología* referido a los insumos tecnológicos con los que el trabajador cuenta para el cumplimiento de sus funciones; *Influencia del líder*, que corresponde a la percepción que el individuo posee acerca de su inmediato superior; *Falta de cohesión* es la relación que el individuo mantiene con los demás trabajadores y su sentido de pertenencia a nivel grupal y *Respaldo del grupo* corresponde al apoyo social a nivel profesional y personal que el individuo percibe por parte de sus compañeros. Las respuestas de los participantes se presentan en una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1= *nunca*, 7= *siempre*). Presenta un alto nivel de confiabilidad ( $\alpha = .87$ ).
- *Salud* (TST: Sánchez & Clavería, 2005). El Test de Salud Total fue elaborado por Langner-Amiel (Amiel, 1986), y evalúa la salud mental de la persona mediante preguntas acerca de síntomas psicósomáticos y estados depresivos- neuróticos que pueden estar vinculados a situaciones del trabajo. Anteriores investigaciones ya han utilizado el test de salud total para conocer el estado general de la salud (Fernández, & Señas, 2005; Gómez, 2004). Está conformada por 22 ítems, los cuales contienen dos o tres posibilidades de respuesta, de acuerdo con tres categorías: asintomática, intermedia y sintomática. Presenta un nivel mínimamente aceptable de confiabilidad ( $\alpha = .68$ ).
- *Burnout* (MBI-ES: Herranz, Reig & Cabrero, 2006). Se utilizó la versión traducida al castellano del instrumento al *Maslach Burnout Inventory* desarrollado por Maslach y Jackson (1981). El MBI aborda tres dimensiones: *Agotamiento emocional* que se refiere a la fatiga que puede presentarse en un docente universitario tanto a nivel mental como físico (Garcés de los Fayos Ruiz, Nieto, Madrid & Jiménez, 2001), con resultado de incapacidad de entrega hacia los demás (Gil-Monte & Peiró, 1997); *Despersonalización*, que son las actitudes, sentimientos y respuestas negativas hacia los beneficiarios del servicio que proporciona el trabajador (Arquero & Donoso, 2013; Benavides-Pereira, Porto-Martins & Machado, 2010; Mairal, 2010; Quass, 2006). De esta manera, el trabajador aparece indiferente y distante, adjudicando su comportamiento al entorno y equipo de trabajo (Gil-Monte & Peiró, 1997) y *Baja realización personal en el trabajo*, que corresponde a la autoevaluación deficiente (Arquero & Donoso, 2013), lo que causa un autoconcepto negativo y de baja percepción de logro laboral (Garcés de los Fayos Ruiz et al., 2001). Este inventario se valora mediante una escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos (0= *nunca*; 6= *todos los días*). Presenta un adecuado nivel de confiabilidad ( $\alpha = .77$ ).
- *Inteligencia emocional* (TMMS-48: Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre & Guil, 2004). La Escala de Rasgo de Meta-conocimientos sobre Estados Emocionales fue publicada originalmente por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Se utilizó una versión reducida traducida al castellano (TMMS-24) por Extremera y colaboradores

(2004). Esta escala ha sido utilizada en investigaciones que evaluaron la relación de la Inteligencia Emocional con el estrés laboral y BO (Garrido & Pacheco, 2012; Limonero, Tomás-Sábado, Fernández-Castro & Gómez-Benito, 2004; Palomera, Gil-Olarte & Brackett, 2006). Este instrumento evalúa tres dimensiones: *Atención a los sentimientos*, que es definida como la capacidad de la persona para sentir y expresar sus sentimientos de forma adecuada; *Claridad emocional*, referida a la capacidad de la persona para comprender sus diversos estados emocionales, y *Reparación de emociones* (ítems 17 al 24). Las respuestas se presentan en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1= *nunca*; 5 = *muy frecuentemente*). El instrumento presentó un alto nivel de confiabilidad ( $\alpha = .81$ ).

- *Tareas de sus funciones y desempeño óptimo*. Se crearon para este estudio dos ítems, orientados a conocer cuáles de las distintas tareas que desempeña el docente forma parte de sus funciones y en cuál de ellas percibe un rendimiento óptimo.
- *Desempeño docente* (Cuestionario de evaluación docente, Lujambio, Tuirán, García, Cisneros, Acosta & Flores, 2011). La versión final de este cuestionario contiene 48 preguntas, pero en este trabajo se utilizó una versión resumida de 22 ítems. Se incluyó la dimensión de *Disciplina*, que corresponde al dominio que el profesor posee con respecto a la cátedra que imparte; *Planificación del curso*, que hace referencia a cuando el profesor planifica de manera adecuada el proceso de aprendizaje con base en el perfil de la cátedra y de la carrera; *Ambientes de aprendizaje*, en el que el profesor genera espacios que permiten que los estudiantes aprendan con eficacia; *Estrategias, métodos y técnicas*, cuando el profesor utiliza metodologías efectivas

para el proceso de aprendizaje; *Motivación*, en la cual el profesor estimula el interés de los estudiantes en ser parte de un proceso de aprendizaje efectivo; *Evaluación*, se refiere a las estrategias que el docente utiliza y como estas contribuyen en el proceso de aprendizaje; *Gestión del curso* en que el profesor demuestra responsabilidad y un trato equitativo en las actividades propias de las cátedra, y *Satisfacción General*, que corresponde a la percepción de satisfacción que manifiestan los profesores con respecto a su trabajo. Las respuestas se presentan en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, diferentes del original, con el fin de que el cuestionario tenga coherencia y claridad en cada uno de sus ítems. De esta manera, la escala con la que se trabajó quedó de la siguiente manera (1= *nunca*; 5= *siempre*). Presenta un nivel mínimamente aceptable de confiabilidad ( $\alpha = .65$ ).

## Procedimiento

Para el desarrollo de la presente investigación se presentó la propuesta a la Comisión de Posgrados de PUCESA, organismo que aprobó el estudio y los recursos económicos destinados. Una vez que se contó con la autorización, se contactó a los profesores personalmente, se les expuso los objetivos de la investigación y se solicitó su participación. La recogida de datos se realizó mediante una única entrevista con los docentes; algunos de ellos respondieron de manera inmediata, otros solicitaron completar los instrumentos de manera personal y entregarlo una vez culminado. Este proceso permitió mantener el anonimato y confidencialidad de los participantes. Los instrumentos se aplicaron dependiendo de la disponibilidad de horario del docente. A pesar de que, en general, los profesores estuvieron dispuestos a participar en la investigación, se encontró mayor dificultad para obtener respuestas al test de Salud Total.

Los datos fueron recogidos entre los meses de diciembre de 2013 y febrero de 2014.

### Análisis estadístico

Se llevaron a cabo análisis descriptivos, comparaciones de media, Chi-cuadrado, correlación de Pearson y mediación múltiple, fijándose una significación en  $p < .05$ . Todos los procedimientos estadísticos se realizaron con el programa SPSS 21. Los análisis de mediación múltiples fueron utilizados para contrastar, primeramente, las asociaciones directas entre estrés laboral y *burnout* (hipótesis 2), seguida del desempeño docente y realización personal (hipótesis 3). Se utilizó el macro PROCESS para SPSS (Hayes & Preacher, 2013) para efectos indirectos. Este macro proporciona estimaciones de los efectos indirectos de múltiples mediadores, los errores estándar (SES) y los intervalos de confianza (IC) derivados de la distribución de arranque. *Bootstrapping* es un procedimiento de remuestreo

no paramétrico que no impone un supuesto de normalidad en la distribución de muestreo; en consecuencia, se puede considerar superior a formas estándar de la estimación de los errores estándar de los efectos indirectos. Si los intervalos de confianza (IC del 95%) no contenían el cero, entonces los efectos indirectos fueron considerados estadísticamente significativos (Hayes & Preacher, 2013).

### RESULTADOS

En la tabla 2 se presenta la matriz de correlaciones de las variables en estudio. Se observa una relación positiva y significativa entre el MBI, la salud y el estrés laboral. También surge una relación negativa significativa entre la escala de TMMS y la salud. No se presentaron relaciones significativas en relación con la escala de desempeño docente.

Tabla 2. Matriz de correlaciones entre las variables en estudio

	MBI	TST	EL	TMMS	DD
MBI	--				
TST	.43**	--			
EL	.31*	.29*	--		
TMMS	-.04	-.32**	.09	--	
DD	.09	.01	-.01	.20	--

Nota. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$

MBI = Burnout; EL = Estrés Laboral; TST = Salud Total; TMMS = Inteligencia Emocional; DD = Desempeño Docente

En relación con la hipótesis 1, se exploró a través de una correlación entre las dimensiones de BO y las distintas tareas realizadas por los docentes. En la tabla 3 se observa que, a excepción de la tarea de docencia, todas las demás actividades presentan una relación significativa con las dimensiones del MBI. Los resultados reflejan que la tarea de investigación es la que más se asocia a agotamiento emocional

y que la tarea de vinculación incluye, además, una relación positiva con despersonalización y negativa con realización en el trabajo. Estos resultados presentan relación con que el 100 % de los profesores señala que la tarea de docencia forma parte de sus funciones y el 92.3 % que en esta tarea logra un rendimiento óptimo. Por el contrario, el 85.7 % y el 90.9 % de los docentes señala que las actividades de investigación

y vinculación forman parte de sus funciones respectivamente, y solo un 2.6 % refiere que en estas tareas logra un desempeño óptimo. De esta forma, el estrés percibido de investigación y vinculación configuraron las actividades que mayor relación presentaron con las dimensiones del MBI y, al mismo tiempo, las que los docentes ubicaron con menor rendimiento.

Respecto a la hipótesis 2, en la tabla 1 se describieron las medias para las puntuaciones

obtenidas en cada instrumento, distribuidos por sexo. Se observó que surgieron diferencias significativas en la escala MBI, siendo mayor en mujeres que en hombres. Específicamente por dimensiones, las diferencias se concentraron solo en agotamiento emocional,  $t(60) = 2.184$ ,  $p = .033$ ,  $d = .56$ , lo que confirmó los resultados de otros estudios (Arquero & Donoso, 2013). No se presentaron otras diferencias en este punto en escalas y dimensiones (todas las  $p > .05$ ).

**Tabla 3.** Matriz de correlaciones de nivel de estrés por actividad laboral en relación a MBI

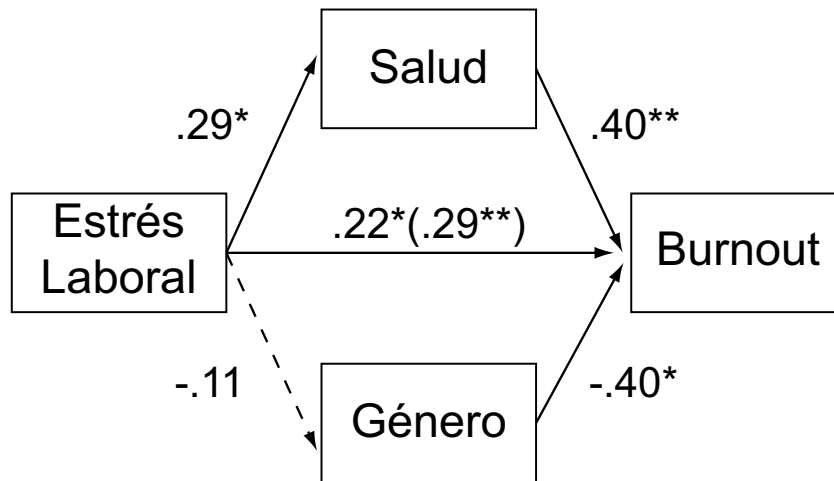
	Agotamiento emocional	Despersonalización	Realización en el trabajo
<b>Actividades laborales del docente</b>			
Docencia	.19	.05	-.20
EVAE	.43**	.09	-.06
Funciones Administrativas	.43**	.15	.06
Investigación	.55**	.19	-.12
Vinculación	.44**	.54**	-.32**

Nota. \*\*  $p < .01$

Posteriormente, se realizó un análisis de mediación múltiple que ubicó el estrés laboral como variable independiente, el BO como dependiente y la salud total y género como mediadoras. Se encontró que, en primer lugar, el estrés laboral se asoció positivamente con el *burnout* ( $B = .29$ ,  $t(60) = 3.29$ ,  $p = .002$ ). Asimismo, se encontró que el estrés laboral se relacionó positivamente con la salud ( $B = .29$ ,  $t(60) = 2.29$ ,  $p = .026$ ). No obstante, en contra de lo esperado, el estrés laboral no presentó una relación significativa con la variable género ( $B = -.11$ ,  $t(60) = -.88$ ,  $p > .05$ ). Esto confirma que el género se relaciona positivamente con el *burnout*, pero no con el

estrés laboral. Los resultados indicaron que de los mediadores propuestos, solo la salud se asoció positivamente con el *burnout* ( $B = .40$ ,  $t(60) = 3.32$ ,  $p < .002$ ). No obstante, los resultados indicaron que el efecto directo del estrés laboral con el BO siguió siendo significativa ( $B = .22$ ,  $t(60) = 2.06$ ,  $p = .043$ ). Las variables incluidas en este modelo explican el 31 % de la varianza. La figura 1 muestra los resultados. De esta forma, los resultados confirman parcialmente la hipótesis 2; es decir, la variable salud se ratifica como una variable mediadora del estrés laboral y el agotamiento emocional.



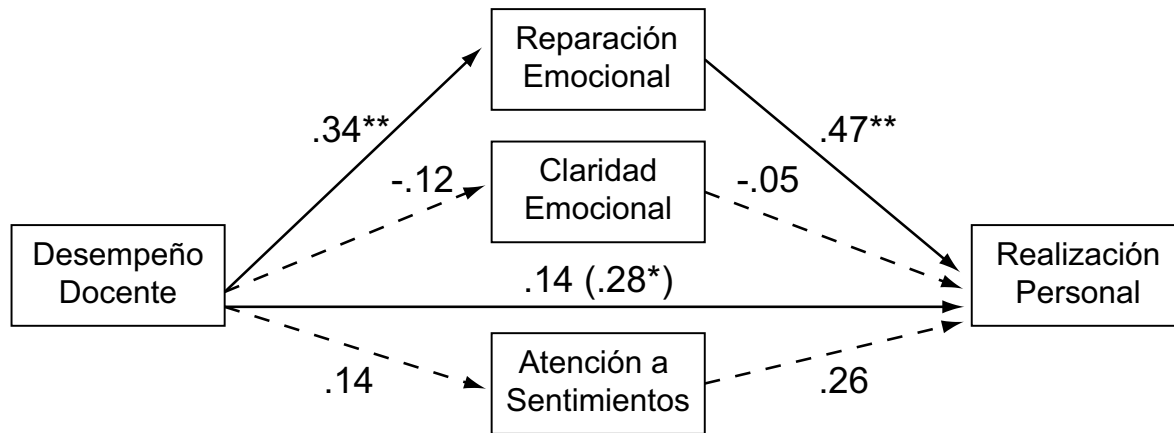


Nota: Se presentan los coeficientes de regresión B no estandarizados.  
\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

**Figura 1.** Mediación parcial entre Estrés Laboral y *Burnout*, a través de salud y género

Finalmente, para la comprobación de la hipótesis 3 se realizó igualmente un análisis de mediación múltiple que incluyó todas las dimensiones de la inteligencia emocional. Los resultados que se presentan en la figura 2 muestran que el desempeño docente presenta una relación significativa con la realización personal ( $B = .28, t(60) = 2.24, p = .02$ ). Luego, el desempeño docente se relacionó significativamente con la reparación emocional ( $B = .34, t(60) = 3.02, p = .008$ ). Esta variable se establece como mediadora de la realización personal ( $B = .47, t(60) =$

$2.79, p = .007$ ). Conjuntamente, los resultados indicaron que el efecto directo del desempeño docente con la realización personal se convirtió en no significativa ( $B = .14, t(60) = .80, p > .05$ ) cuando se controla la reparación emocional, lo que sugiere una mediación completa. Las dimensiones de claridad emocional y atención a los sentimientos no resultaron significativas como mediadoras (todos los  $p > .05$ ). Estas variables explican el 29 % de la varianza del modelo.



Nota: Se presentan los coeficientes de regresión B no estandarizados.

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

**Figura 2.** Mediación completa entre Desempeño docente y Realización personal, a través de dimensiones de Inteligencia Emocional

## DISCUSIÓN

El objetivo del presente estudio consistió en explorar si se producen efectos en el desempeño y la salud mental de profesores universitarios, a raíz de los cambios implementados en la normativa en educación en Ecuador. En relación a la hipótesis 1, las tareas de investigación y vinculación se relacionan significativamente con las dimensiones del BO, que está en línea con la percepción de los propios docentes respecto a menor desempeño óptimo. Conjuntamente, la actividad de docencia no presenta asociación con BO y es percibida con mejor desempeño, que confirma hallazgos en otros estudios anteriores (Arquero, Donoso, Hassall & Joyce, 2006; Avargues & Borda, 2010; Cifré & Llorens, 2002). Estos resultados evidencian que la docencia es reconocida como la tarea que los profesores perciben con mayor dominio y que está asociado a una noción vocacional. En contraste, las actividades de vinculación, y fundamentalmente de investigación, son observadas como una exigencia dentro de los referidos requerimientos normativos, que aún

no disponen de los recursos, puesto que están en formación. En este contexto, la diversidad y exigencia de estas tareas se asocian en la aparición de sintomatología del BO.

Respecto a la hipótesis 2, los resultados concuerdan con hallazgos previos (Arquero & Donoso, 2013; Sánchez & Clavería, 2005), que describen una relación positiva entre género y la dimensión de agotamiento emocional, donde las mujeres reportan mayores índices de cansancio emocional. Esto posiblemente se debe a que el género femenino tiende a informar más sus estados emocionales que el masculino (Hess, Senécal, Kirouac, Herrera, Phillippot & Kleck, 2000). Además, los resultados informados aquí no encuentran que el género se configure como mediadora entre estrés laboral y BO. Los resultados en salud son relevantes, puesto que las investigaciones no tienden a incorporar este factor y su asociación con BO en docencia universitaria. En esta muestra de docentes se reportan una serie de síntomas (físicos, psicológicos, mentales, entre otros), que suelen ser asociados a otras causas y no como expresión

del BO. Estos problemas tienen directa relación con el énfasis de desgaste psico-fisiológico y de pérdida de energías del BO, que suele pasar desapercibido en las investigaciones (Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte & Lens, 2008), pero no en los modelos explicativos (Hockey, 1997; Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). En estos modelos los problemas de salud se relacionan con una disminución en el componente motivacional hacia el trabajo, y la sobrecarga emocional que demanda. Los estudios en docencia primaria y secundaria corroboran estos hallazgos (Hakanen, Bakker & Schaufeli, 2006) o en profesores de áreas específicas (Bartholomew, Ntoumanis, Cuevas & Lonsdale, 2014).

La hipótesis 3 pretende conocer qué habilidades de la IE deben reforzarse en los profesores universitarios, en correspondencia con los hallazgos de que las competencias emocionales son claves para potenciar mejores desempeños laborales y bienestar personal (Bisquerra, 2009; Brackett, Alster, Katulak & Fale, 2007; Cabello et al., 2010). Los resultados demuestran que la reparación emocional actúa como una variable mediadora entre el desempeño docente y la realización personal como se ha encontrado en otros estudios (Augusto et al., 2006; Extremera, Fernández-Berrocal & Durán, 2003). Fue llamativo que no se hallara un rol mediador de la dimensión claridad emocional, que se ha encontrado en estas mismas publicaciones. Esto supone que, probablemente, la reparación sea entendida en los participantes como regulación emocional, en términos de una competencia para dar respuesta adecuada a las demandas que presentan en el rol (Bisquerra, Pérez & García, 2015; Cabello et al., 2010; Mayer, Roberts & Barsade, 2008; Mearns & Cain, 2003), que les permitiría superar situaciones estresantes y de desgaste emocional.

Los hallazgos de este estudio están orientados inicialmente a las autoridades de las instituciones de educación superior, que requieren introducir políticas y programas que permitan la promoción de estrategias para el cuidado de la salud laboral de los docentes. Como enfatizan Bisquerra y cols. (2015), un planteamiento de transformación educativa no se producirá si no es potenciado el desarrollo emocional de los profesores. Diversos autores han planteado la implementación de programas de aprendizaje socio-emocional en educación (Bisquerra et al., 2015; Brackett et al., 2007; Cabello et al., 2010), en conjunto con medidas de recuperación en el trabajo que apuntan a una recuperación de energías (Geurts & Sonnentag, 2006; Sonnentag & Geurts, 2009). Los resultados revelan que aquellas personas que participan de estos programas mejoran en su capacidad para identificar y manejar emociones (Cabello et al., 2010) y exhibir mayores competencias para el cuidado (Sonnentag & Geurts, 2009). Al respecto, aquí se pueden sugerir indicadores que deben contemplarse en toda confección de estrategias de cuidado en instituciones universitarias: en primer lugar, la regularidad y frecuencia, ya que usualmente los diseños de estas acciones tienden a ser intermitentes. En segundo lugar, deben contar con procesos de evaluación y seguimiento, que posibilitan las modificaciones para el logro de los objetivos. En tercer lugar, estos programas demandan actuar en tres niveles: organizacional, académico y en el desarrollo de habilidades emocionales y recuperación fisiológica. A nivel organizacional, es indispensable establecer departamentos cuya principal función sea diseñar acciones de prevención, diagnóstico y tratamiento de problemas en la salud física y psicológica. Esto facilitaría que los profesores generen un sentido de pertinencia hacia la institución y confianza interpersonal, lo que ha sido resaltado como importante factor de prevención del BO (Caruso et al., 2014).

Las estrategias académicas se refieren a procesos de capacitación continua que permitan la especialización de los docentes en áreas tales como el desarrollo de habilidades en investigación. En este punto es recomendable que las instituciones educativas fomenten grupos de apoyo colaborativo entre profesores, con el fin de compartir experiencias relacionadas con el desarrollo y proceso de publicación de trabajos de investigación. Las estrategias de recuperación y desarrollo de habilidades emocionales se orientan a diseñar espacios que permitan la recuperación de los profesores, tales como las pausas de actividades en el trabajo en las que se fomente la realización de actividades sociales, físicas, de bajo esfuerzo o de reto cognitivo (Sonntag & Geurts, 2009). Además, es fundamental capacitar a los profesores en actividades que realicen fuera del trabajo y en estrategias de regulación emocional (ver las estrategias que recomiendan Bisquerra y cols., 2015). Incluso, aquí se consideran todas aquellas actividades que promueven el desarrollo de competencias emocionales durante la formación de los profesores que puedan incorporarse a los *currículum* o mallas académicas (ver Klemola, Heikinaro-Johansson & O'Sullivan, 2013; López-Goñi & Goñi, 2012).

Respecto a las limitaciones del estudio se pueden nombrar las siguientes: el tamaño de la muestra es reducido en relación con otros trabajos. No obstante, la muestra utilizada es representativa para la población de profesores tiempo completo en PUCESA. Una segunda limitación se refiere a que se presentan niveles mínimamente aceptables de confiabilidad en las escalas de salud total y desempeño docente. Al respecto, es posible que la reticencia de los docentes a contestar la escala de salud y que la disminución de ítems realizada en la prueba de desempeño docente haya influido en la reducción de fiabilidad de dichas evaluaciones. Otra

limitación se refiere a que este estudio presenta un diseño transversal, que impide evaluar los cambios que puedan presentarse en la salud laboral que está sujeto a modificaciones permanentes. Por tanto, futuros estudios requieren continuar con la exploración planteada aquí entre estrés laboral y BO, específicamente en actividades como investigación y vinculación. Sería recomendable comparar las condiciones de los profesores que trabajen a tiempo completo y parcial, lo que posibilitaría, asimismo, realizar estudios prospectivos que informen de cambios. También es de interés profundizar las condiciones de salud y las estrategias de inteligencia emocional de los profesores que faciliten el desarrollo de modelos explicativos, e incorporen estas variables como factores protectores. Por último, es fundamental incorporar variables asociadas a los diversos contextos universitarios, tales como metas de la organización, requerimientos hacia profesores, presencia o ausencia de reconocimiento, sistemas de recompensa y criterios de evaluación, entre otros. En este punto surgen algunas interrogantes que ameritan una pronta respuesta: ¿Es posible que las normativas educativas de nivel superior preparen las condiciones para que las exigencias no promuevan efecto en la salud laboral de los docentes universitarios? Y: ¿Están preparadas las universidades, y los docentes en particular, para adaptarse a las exigencias decretadas por las normativas educativas de los países?

Los resultados de esta investigación apuntan a la necesidad de que en el Ecuador se evalúe y monitoree la influencia de las nuevas demandas y se analice la importancia de adecuar tales requerimientos a las posibilidades de las universidades y sus docentes.

## REFERENCIAS

Acevedo, J., Fernández-D'Pool, J. & Fernández, P. (2005). Estrés organizacional, depresión y

- afrontamiento en trabajadores petroleros. *Salud de los Trabajadores*, 13(1), 7-17.
- Alonso, F. (2015). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-29.
- Amiel, R. (1986). La notion de santé mentale et son évaluation dans les études épidémiologiques à visées préventives en médecine du travail et en santé communautaire. *Archives des Maladies Professionnelles de Médecine*, 47(1), 1-14.
- Arquero, J. & Donoso, J. (2013). Docencia, investigación y *burnout*: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad. *Revista de Contabilidad*, 16(2), 94-105. doi:10.1016/j.rcsar.2013.04.001
- Arquero, J., Donoso, J., Hassall, T. & Joyce, J. (2006). El impacto del síndrome *burnout* en los profesores noveles. Un estudio piloto. *Revista de Enseñanza Universitaria*, 27, 69-82.
- Augusto, J. M., López-Zafra, E., Martínez de Antoñana, R. & Pulido, M. (2006). Perceived emotional and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Avargues, M. & Borda, M. (2010). Estrés laboral y síndrome de *burnout* en la Universidad: análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 73-78.
- Azeem, S. M. & Nazir, N. A. (2008). A study of job burnout among university teachers. *Psychology & Developing Societies*, 20(1), 51-64. doi: 10.1177/097133360702000103
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Cuevas, R. & Lonsdale, C. (2014). Job pressure and ill-health in physical education teachers: The mediating role of psychological need thwarting. *Teaching and Teacher Education*, 37, 101-107. doi:10.1016/j.tate.2013.10.006
- Benevides-Pereira, A. M. T., Porto-Martins, P. C. & Machado, P. G. B. (2010). Síndrome de *Burnout* en profesores universitarios. Investigación presentada en la conferencia virtual Interpsiquis 2010. Recuperado el 01 de octubre de 2015, de [http://www.psiquiatria.com/bi\\_bliopsiquis/bitstream/10401/1174/1/40cof18\\_45620.pdf](http://www.psiquiatria.com/bi_bliopsiquis/bitstream/10401/1174/1/40cof18_45620.pdf).
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Madrid: Síntesis.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. & García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Brackett, M. A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, N. & Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. R. Bar-On, J. G. Maree y M. J. Elias (Eds.). *Educating People To Be Emotionally Intelligent* (pp. 123-137). Londres: Praeger Publishers.
- Cabello, R., Ruiz, D. & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Caruso, A. L., Giammanco, M. D. & Gitto, L. (2014). Burnout experience among teachers: a case study. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*, 2(3), 1-20. doi: 10.6092/2282-1619/2014.2.1023
- Castillo, M., Montoya, J. & Fuentes, L. (2013). Los sentimientos pedagógicos en el desempeño de los docentes del sistema educativo ecuatoriano. *Revista Didasc@lia: Didáctica y Educación*, 4(2), 101-115.
- Cifré, E. & Llorens, S. (2002). *Burnout en profesores de la UJI: un estudio diferencial*. Recuperado el 10 de agosto de 2014, de [www.uji.es/bin/publ/edicions/jf7/burnout.pdf](http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jf7/burnout.pdf)
- Durán, M. A., Extremera, N. & Rey, L. (2001). *Burnout* en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(1), 45-62.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 1-10.

- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. & Durán A. (2003). Inteligencia emocional y *burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, O., Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, 209-228.
- Fernández, M. S. & Señas, M. C. (2005). Profesorado universitario: estrés laboral. Factor de riesgo de salud. *Enfermería global*, 6, 1-16.
- Freuderberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. DOI: 10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x
- Garcés de los Fayos Ruiz, E., Nieto, G., Madrid, A. & Jiménez, G. (2001). *Estrés profesional y estrategias de prevención*. Murcia: Algama Desarrollo empresarial.
- Garrido, M. P. & Pacheco, N. E. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo. *Revista de Educación*, 359, 604-627. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2011-359-109
- Geurts, S. A. & Sonnentag, S. (2006). Recovery as an explanatory mechanism in the relation between acute stress reactions and chronic health impairment. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 32, 482-492.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Síntesis.
- Gómez, J. A. D. (2004). Estrés en el profesorado universitario. Estudio piloto en dos centros de la Universidad de Huelva (España). *Salud de los Trabajadores*, 12(2), 5-25.
- Görgens-Ekermans, G. & Brand, T. (2012). Emotional intelligence as a moderator in the Stress–burnout relationship: a questionnaire study on nurses. *Journal of Clinical Nursing*, 21(15-16), 2275-2285. doi: 10.1111/j.1365-2702.2012.04171.x.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hayes, A. F. & Preacher, K. J. (2013). Statistical mediation analysis with a multicategorical independent variable. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*. doi: 10.1111/bmsp.12028.
- Hess, U., Senécal, S., Kirouac, G., Herrera, P., Philippot, P. & Kleck, R. (2000). Emotional expressivity in men and women: Stereotypes and self-perceptions. *Cognition and Emotion*, 14 (5), 609-642. DOI:10.1080/02699930050117648
- Herránz-Bellido, J., Reig-Ferrer, A. & Cabrero-García, J. (2006). La prevalencia del estrés laboral asistencial entre los profesores universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(146), 743-766.
- Hockey, G. J. (1997). Compensatory control in the regulation of human performance under stress and high workload: a cognitive–energetic framework. *Biological Psychology*, 45, 73–93. doi:10.1016/S0301-0511(96)05223-4
- Ivancevich, J. M. & Matteson, M. T. (1985). *Estrés y trabajo: Una perspectiva gerencial*. Ciudad de México: Trillas.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O’Sullivan, M. (2013). Physical education student teachers’ perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(1), 28-41. DOI:10.1080/17408989.2011.630999
- Limonero, J. T., Tomás-Sábado, J., Fernández-Castro, J. & Gómez-Benito, J. (2004). Influencia de la inteligencia emocional percibida en el estrés laboral de enfermería. *Ansiedad y Estrés*, 10(1), 29-41.
- Ley de Educación Superior. (2000). Ley de educación superior Registro oficial Ley No. 16, 15 de mayo del 2000. LOES. (2010). Ley orgánica de educación superior. Registro Oficial N°298, 12 de octubre de 2010. Ecuador.

- López-Goñi, I. & Goñi, J. (2012). La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. *Revista de Educación*, 357, 205-206.
- Lujambio, A., Tuirán, R., García, C., Cisneros, M., Acosta, M. & Flores, G. (2011). *Evaluación a desempeño docente: Cuestionario Fina*. Ciudad de México: Gobierno Federal México.
- Mairal, J. B. (2010). Emociones negativas en el profesorado universitario: *burnout*, estrés laboral y *mobbing*. *EduPsykbé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 9(1), 85-100.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of occupational behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health? *Psychology and Health*, 16, 607-611. doi: 10.1080/08870440108405530
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators* (pp. 3-34). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D. & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annu. Rev. Psychol.*, 59, 507-536.
- Mearns, J. & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82. DOI:10.1080/1061580021000057040
- Moreno, B., Rodríguez, R. & Escobar, E. (2001). La evaluación del *burnout* profesional: Factorización del MBI-GS. Un análisis preliminar. *Ansiedad y Estrés*, 7(1), 69-78.
- OMS (2001). *Documentos básicos*. (43ª ed.). Ginebra: Organización Mundial de la Salud 1.
- Otero-López, J. M., Mariño, M. J. S. & Bolaño, C. C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772.
- Palomera, R., Gil-Olarte, P. & Brackett, M. A. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-704.
- Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., Atalaya, M. & Huer-tas, R. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8(2), 87-112.
- Preacher, K.J. & Hayes, A.F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36 (4), 717-731. doi: 10.3758/BF03206553
- Preacher, K.J. & Hayes, A.F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40 (3), 879-891. doi: 10.3758/BRM.40.3.879
- Quaas, C. (2006). Diagnóstico de *burnout* y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la Quinta Región de Chile. *Psicoperspectivas*, 5(1), 65-75.
- Rodríguez-Jiménez, R. M., Velasco-Quintana, P. J. & Torreón-López, M. J. (2014). Construyendo universidades saludables: conciencia corporal y bienestar personal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 207-224.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C. & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D.C.: American Psychological Assn.
- Sánchez, M. & Clavería, M. (2005). Profesorado universitario: estrés laboral. Factor De riesgo

- de salud. *Enfermería Global*, 6. URL: <http://www.um.es/global>
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. DOI: 10.1002/job.248
- Sonnentag, S. & Geurts, S. A. (2009). Methodological issues in recovery research. En: S. Sonnentag, P. L. Perrewé y D. C. Ganster (Eds.). *Current Perspectives on Job-Stress Recovery*, Vol. 7 (pp. 1-46). New York: JAI Press/Elsevier.
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. & Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277-294. DOI: 10.1080/02678370802393672