



## **DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS**

### **Tema:**

“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL ESTRÉS LABORAL EN LOS  
PROFESORES DE LA PUCE SEDE AMBATO”

Tesis de grado previo a la obtención del título de  
Magíster en Ciencias de la Educación

### **Línea de investigación:**

Psicología Social, Cultural y/o del Trabajo: fundamentos y aplicaciones

### **Autora:**

BETSY NATALIA ILAJA VERDEZOTO

### **Director:**

PS. MG. CARLOS MARCELO REYES VALENZUELA

Ambato – Ecuador

Junio 2014

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL ECUADOR**

**SEDE AMBATO**

**HOJA DE APROBACIÓN**

**Tema:**

“LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL ESTRÉS LABORAL  
EN LOS PROFESORES DE LA PUCE SEDE AMBATO”

**Línea de investigación:** Psicología Social, Cultural y/o del Trabajo:  
fundamentos y aplicaciones

**Autora:**

BETSY NATALIA ILAJA VERDEZOTO

Luis Antonio Vargas Robalino, Dr. Mg.  
**CALIFICADOR/A**

f. \_\_\_\_\_

Norma Marlene Macías Herrera, Ps. Cl. Mg.  
**CALIFICADOR/A**

f. \_\_\_\_\_

Helder Marcell Barrera Erreyes, Lcdo. Mg.  
**CALIFICADOR/A**

f. \_\_\_\_\_

Juan Ricardo Mayorga Zambrano, Matemático PhD.  
**DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE  
INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS**

f. \_\_\_\_\_

Hugo Rogelio Altamirano Villarroel, Dr.  
**SECRETARIO GENERAL PUCESA**

f. \_\_\_\_\_

## **DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD**

Yo, Betsy Natalia Ilaja Verdezoto portadora de la cédula de ciudadanía No. 171146708-2 declaro que los resultados obtenidos en la investigación que presento como informe final, previo a la obtención del título de **MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN** son absolutamente originales, auténticos y personales.

En tal virtud, declaro que el contenido, las conclusiones y los efectos legales y académicos que se desprenden del trabajo propuesto de investigación y luego de la redacción de este documento son y serán de mi sola y exclusiva responsabilidad legal y académica.

---

Betsy Natalia Ilaja Verdezoto

CC. 171146708-2

## **AGRADECIMIENTO**

Una eterna gratitud con el Creador de lo concreto y abstracto de este mundo, con mi esposo por ser mi fuente de energía, con mis padres y hermano por su amor incondicional y sobretodo un sincero agradecimiento al Ps. Mg. Carlos Reyes por compartir sus conocimientos y experiencia durante el proceso de esta investigación y hacer de la misma un trabajo de interés propio y colectivo.

## **DEDICATORIA**

A las cuatro estrellas de mi vida.

## RESUMEN

Diversos estudios sitúan a la docencia universitaria como una de las profesiones con más riesgo a experimentar estrés laboral, debido al desequilibrio entre las demandas laborales y emocionales que los profesores deben afrontar. La presente investigación exploró el estrés laboral, la inteligencia emocional y su relación con variables como desempeño docente y burnout en una muestra representativa de 60 profesores universitarios de tiempo completo. Se utilizaron como variables de mediación: género, salud, recuperación y satisfacción laboral. Los resultados obtenidos confirman que un 26.7% de la muestra de profesores en PUCESA presenta agotamiento emocional, siendo las mujeres quienes la reportan más. A nivel de hipótesis, los resultados ratifican que el estrés, la salud y el género presentan una relación directa con el agotamiento (Hip. 1), que la salud y no el género media la relación entre estrés y agotamiento (Hip. 2). Asimismo, la habilidad del refuerzo emocional media la relación entre desempeño docente y la realización laboral (Hip. 3). Por último, la salud y un aspecto del desempeño docente (ambientes de aprendizaje) media la relación entre agotamiento y habilidades de inteligencia emocional (Hip.4). Se discuten las implicaciones de estos hallazgos y se proponen recomendaciones respecto a la importancia de mantener un cuidado de la salud laboral de los profesores.

**Palabras clave:** Docencia universitaria, agotamiento emocional, inteligencia emocional, modelos de mediación, implicaciones

## ABSTRACT

Several studies place the university teaching as one of the professions with greater risk to experience occupational stress, due to the imbalance between job and emotional demands that the teachers must face. This research study explored occupational stress, the level of emotional intelligence and the relation between variables such as: burnout and teaching performance included in a representative sample of sixty full-time university professors. This study used gender, age, health, recovery and job satisfaction as mediating variables. The results confirm that 26.7 % of the sample of professors in PUCESA presents emotional exhaustion, showing that women represent the highest levels. Additionally in the hypothesis, the results confirm that stress, health and gender have a direct relation with the exhaustion (Hip. 1); also health mediates the relation between stress and burnout, while gender does not have affect (Hip. 2). Moreover, the ability of the average emotional management mediates the relation between teacher performance and job fulfillment (Hip. 3). Finally, health and teaching performance (learning environment) mediate the relation between burnout and emotional intelligence skills (Hip.4). The implications of these findings are discussed; also this study includes recommendations regarding to the importance of taking care of occupational health between the teachers.

**Keywords:** University teaching, emotional exhaustion, emotional intelligence, mediation models, implications

## TABLA DE CONTENIDOS

DECLARACIÓN DE AUTENTICIDAD Y RESPONSABILIDAD .....	iii
AGRADECIMIENTO .....	iv
DEDICATORIA .....	v
RESUMEN.....	vi
ABSTRACT.....	vii
INTRODUCCIÓN .....	1
CAPÍTULO I.....	3
MARCO TEÓRICO.....	3
1.1 Educación Superior .....	3
1.1.1 Práctica Docente.....	4
1.1.1.1 Disciplina: .....	6
1.1.1.2 Planificación del curso:.....	6
1.1.1.3 Diseño de ambientes de aprendizaje: .....	6
1.1.1.4 Estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje: .....	7
1.1.1.5 Motivación: .....	7
1.1.1.6 Gestión del Curso:.....	8
1.1.1.7 Satisfacción General: .....	8
1.1.2 Investigación .....	9
1.1.3 Vinculación .....	10
1.1.4 Plataforma Virtual.....	11
1.1.5 Nuevo perfil del docente universitario.....	11
1.1.6 Evaluación del desempeño docente .....	12
1.2 El trabajo y la salud.....	14
1.2.1 Beneficios y riesgos del trabajo .....	16
1.2.2 Riesgos psicosociales .....	17
1.2.3 Factores de riesgos psicosociales en el trabajo .....	18
1.3 Estrés laboral.....	19
1.3.1 Fases del estrés.....	22
1.3.1.1 Fase de alarma.....	22
1.3.1.2 Fase de resistencia.....	23
1.3.1.3 Fase de agotamiento.....	23
1.3.2 Tipos de estrés.....	23
1.3.3 Efectos fisiológicos .....	24
1.3.4 Efectos conductuales.....	25
1.3.4.1 Procesamiento de información.....	25
1.3.4.2 Desempeño.....	26
1.3.5 Efectos psicológicos.....	26
1.3.6 Estrés laboral en los profesores universitarios .....	27
1.4 Burnout-Estar Quemado o Agotado.....	30
1.4.1 Modelo de BO dentro del proceso de estrés laboral de Gil-Monte y Peiró (1997). .....	33
1.4.2 Modelo de Recursos y Demandas de Xanthoupoulou et al. (2007).....	34

1.4.2.1 Modelo de demandas y recursos (JD-R).....	35
1.4.2.2 Teoría de la conservación de recursos (COR).....	37
1.4.3 El burnout en los profesores.....	38
1.5 Inteligencia.....	42
1.5.1 Inteligencia emocional (IE).....	44
1.5.1.1 Modelo de IE Mayer y Salovey (1997).....	45
1.5.1.2 Modelo de IE Goleman (2001).....	46
1.5.1.3 Inteligencia emocional y educación.....	48
1.5.1.4 Inteligencia emocional en profesores.....	49
1.6 Recuperación en el trabajo.....	50
<b>CAPÍTULO II</b> .....	<b>55</b>
<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>55</b>
2.2. Antecedentes.....	55
2.2. Significado del problema.....	57
2.3. Definición del problema.....	57
2.4. Planteamiento del tema.....	58
2.5. Delimitación del tema.....	58
2.6. Hipótesis.....	59
2.7. Variables e indicadores.....	60
2.7.1. Variable Dependiente: Inteligencia Emocional y Burnout.....	60
2.7.2. Variable Independiente: Estrés Laboral, Desempeño Docente y Burnout.....	60
2.7.3. Variables Mediadoras: Género, Salud, Recuperación y Satisfacción Laboral.....	60
2.8. Objetivos.....	60
2.8.1. Objetivo General:.....	60
2.8.2. Objetivos Específicos:.....	60
2.9. Metodología.....	61
2.9.1. Tipo y Diseño de la investigación.....	61
2.9.2. Participantes.....	62
2.9.3. Procedimiento.....	63
2.9.4. Instrumentos.....	64
<b>CAPÍTULO III</b> .....	<b>70</b>
<b>RESULTADOS</b> .....	<b>70</b>
3.1. Características de la muestra.....	70
3.2. Descriptivos y consistencia interna de las variables en estudio.....	73
3.2.1. Variables independientes y dependientes.....	73
3.2.2. Estrés Laboral.....	74
3.2.3. Desempeño Docente.....	75
3.2.4. MBI-Burnout.....	75
3.2.5. Inteligencia Emocional.....	76
3.3. Variables Mediadoras.....	76
3.3.1. Salud.....	76
3.3.2. Recuperación interna.....	77
3.3.3. Recuperación externa.....	78

3.4. Comparaciones de medias entre las variables en estudio.....	80
3.4.1. Escuela PUCESA de procedencia.....	80
3.4.2. Género.....	81
3.4.3. Edad.....	82
3.4.4. Estado civil.....	83
3.4.5. Tiempo trabajando en PUCESA.....	84
3.4.6. Recuperación interna y externa.....	85
3.5. Matriz de correlaciones de las variables en estudio y sus dimensiones.....	87
3.6. Modelos de mediación entre las variables en estudio.....	94
3.6.1. Resultados de mediación con agotamiento emocional como VD.....	97
3.6.2. Resultados de mediación con realización personal como VD.....	99
3.6.3. Resultados de mediación con inteligencia emocional como VD.....	101
CAPÍTULO IV.....	103
DISCUSIÓN.....	103
4.1. Limitaciones y extensiones.....	115
CAPÍTULO V.....	118
CONSIDERACIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO Y PAUTAS PARA SU INTERVENCIÓN.....	118
5.1. Consideraciones sobre el contexto en que se realiza el trabajo docente universitario.....	118
5.2. Pautas generales para una intervención en estrés laboral en profesores de PUCESA.....	120
5.2.1. Estrategias organizacionales.....	121
5.2.2. Estrategias académicas.....	122
5.2.3. Estrategias de recuperación y desarrollo de habilidades emocionales.....	122
5.2.4. Limitaciones y problemas en la puesta en marcha de actividades de intervención en estrés laboral y BO.....	123
CAPÍTULO VI.....	126
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	126
6.1. Conclusiones.....	126
6.1.1. Desempeño docente:.....	126
6.1.2. Estrés Laboral:.....	127
6.1.3. Burnout.....	127
6.1.4. Inteligencia Emocional:.....	128
6.2. Recomendaciones.....	128
6.2.1. Desempeño Docente:.....	129
6.2.2. Estrés Laboral:.....	129
6.2.3. Burnout:.....	130
6.2.4. Inteligencia Emocional:.....	130
BIBLIOGRAFÍA.....	132
ANEXOS.....	144
<i>Anexo 1</i> .....	144

## TABLA DE GRÁFICOS

### Gráficos

Gráfico 1.1: Dimensiones en la evaluación a la práctica docente.....	5
Gráfico 1.2: Tipos de Evaluación: Autoevaluación, hétero-evaluación y co-evaluación .....	13
Gráfico 1.3:Características del burnout, descritas en los componentes de agotamiento, despersonalización y baja realización personal.....	32
Gráfico 1.4: Modelo de integración del BO dentro del proceso de estrés laboral .....	34
Gráfico 1.5: Modelo de demandas-recursos laborales .....	37
Gráfico 3.1: Porcentaje del género de los participantes.....	70
Gráfico 3.2: Porcentaje de rango de edad de los participantes .....	71
Gráfico 3.3: Porcentaje de estado civil de los participantes.....	71
Gráfico 3.4: Porcentaje de la escuela PUCESA de procedencia.....	72
Gráfico 3.5: Porcentaje de años de servicio de los participantes en PUCESA .....	72
Gráfico 3.6: Porcentajes de la carga horaria de los participantes .....	73
Gráfico 3.7: Efecto indirecto de Estrés Laboral en Agotamiento Emocional a través de Salud Total y Género.....	98
Gráfico 3.8: Mediación múltiple entre desempeño docente y realización personal	100
Gráfico 3.9: Mediación múltiple entre agotamiento e inteligencia emocional .....	102

### Tablas

Tabla 1.1: Descripción de beneficios y riesgos del trabajo en la salud de las personas. ....	17
Tabla 1.2: Factores y estresores psicosociales en el trabajo .....	19
Tabla 1.3: Causas del estrés laboral en profesores.....	28
Tabla 1.4: Manifestaciones del Estrés Laboral .....	30
Tabla 1.5: Precusores de Burnout en profesores.....	40
Tabla 1.6: Habilidades de la inteligencia emocional .....	46
Tabla 1.7: Estructura del modelo de IE de Goleman .....	47
Tabla 1.8 : Actividades Internas y Externas que Contribuyen en la Recuperación ...	53
Tabla 3.1: Estadísticos descriptivos y consistencia interna de las variables y dimensiones en .....	74
estudio .....	74
Tabla 3.2: Estadísticos descriptivos y consistencia interna de la variable Salud.....	76
Tabla 3.3: Frecuencia de actividades de recuperación interna de los profesores en PUCESA .....	78

Tabla 3.4: Frecuencia de actividades de recuperación externa de profesores PUCESA .....	79
Tabla 3.5: Comparaciones de Medias de las variables en estudio de acuerdo a la Escuela PUCESA de Procedencia.....	81
Tabla 3.6: Comparaciones de Medias de las variables en estudio de acuerdo a Género .....	82
Tabla 3.7: Comparaciones de Medias de las variables en estudio de acuerdo a Edad .....	82
Tabla 3.8: Comparaciones de medias entre profesores hombres y mujeres respecto a la edad .....	83
Tabla 3.9: Comparaciones de Medias de las variables en estudio de acuerdo a Estado Civil.....	83
Tabla 3.10: Comparaciones de Medias de las variables en estudio de acuerdo a tiempo trabajando en PUCESA.....	84
Tabla 3.11: Comparaciones de Medias entre profesores hombres y mujeres respecto al tiempo trabajando en PUCESA.....	85
Tabla 3.12: Comparaciones de Medias entre profesores que realizan Recuperación Interna y Externa y las variables en estudio.....	86
Tabla 3.13: Matriz de correlaciones de las variables en estudio.....	87
Tabla 3.14: Matriz de correlaciones de dimensiones en relación a Burnout y Salud .....	88
Tabla 3.15: Matriz de correlaciones de dimensiones en relación a estrés laboral, inteligencia emocional, desempeño docente y burnout.....	88
Tabla 3.16: Matriz de correlaciones de dimensiones en relación a Estrés Laboral ...	90
Tabla 3.17: Actividades laborales de los profesores y BO .....	91
Tabla 3.18: Matriz de correlaciones de nivel de estrés por actividad laboral en relación a MBI.....	91
Tabla 3.19: Matriz de correlaciones de dimensiones en relación a la IE a través del TMMS .....	93

## INTRODUCCIÓN

La investigación realizada pertenece al campo de la Educación, así como también al de la Psicología, ya que se enfoca en explorar el nivel de agotamiento emocional y destrezas en inteligencia emocional en profesores de tiempo completo en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Ambato y su relación con variables como estrés laboral y desempeño docente. Además se analiza factores como salud, recuperación, satisfacción laboral y realización personal de los profesores universitarios.

La investigación cuenta con cinco capítulos, distribuidos de la siguiente manera: El primer capítulo constituye el marco teórico, que incluye conceptualizaciones que aborda temas tales como: el trabajo, salud, estrés laboral, burnout, inteligencia emocional, desempeño docente, áreas de evaluación del desempeño docente. Asimismo, se incorporan aspectos relativos a los cambios de la Ley Orgánica de Educación Superior del 2010 y cómo influyen en el desempeño docente.

El segundo capítulo está conformado por la metodología, aquí se establecen los antecedentes, significado y definición del problema, planteamiento y delimitación del tema, las hipótesis y las variables del estudio. Finalmente se señalan los objetivos, tipo, diseño, participantes, procedimiento e instrumentos de la investigación.

El tercer capítulo se refiere al análisis e interpretaciones de los resultados obtenidos luego de la aplicación de diferentes reactivos como, la Escala de Rasgo de Meta-conocimientos sobre Estados Emocionales, el Test de Salud Total, el Maslach

Burnout Inventory, Cuestionario de Evaluación Docente y una ficha con información general del docente y las actividades que realiza para su recuperación interna y externa.

El cuarto capítulo contiene la discusión de los resultados, así como el análisis y validación de los mismos. En este se realiza la comprobación de las hipótesis establecidas y se comparan los resultados de la presente investigación con estudios anteriores en el área. Los análisis de datos siguieron un procedimiento de mediación establecido por Preacher y Hayes (2004; 2008).

El capítulo quinto especifica las conclusiones y recomendaciones a manera de propuesta, identificadas a partir de los resultados conseguidos. En último lugar se incluye la lista de referencias y en anexos los reactivos utilizados.

# CAPÍTULO I

## MARCO TEÓRICO

### 1.1 Educación Superior

La sociedad actual experimenta continuos cambios en el contexto social, económico, cultural y político. Estos cambios han dado como resultado que “la información y el conocimiento pasen a ser ejes fundamentales en todas las actividades de la nueva sociedad” (Aguiar & Villegas, 2009, p.135).

Esta constante evolución y posicionamiento del conocimiento en la sociedad actual involucran directamente a las instituciones de educación superior, que como manifiestan Aguiar y Villegas (2009), las universidades aparecen responsables de:

- (a) La incorporación de nuevos conocimientos al mismo tiempo que se producen, (b) [una] vinculación más estrecha en lo que se llama nuevo humanismo científico-técnico, (c) nuevas filosofías con esquemas de educación globalizadora, (d) la importancia de la universidad como productora y a la vez usuaria del software, (e) la diversidad, las nuevas formas de organizar el conocimiento (inter y trans-disciplinariamente) y (f) la pluralidad de la ciencia y la complejidad de nuevos saberes (p.136).

De igual manera, queda establecido en el literal a. del Art. 13 de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) de 2010 en Ecuador. En este trabajo se establece como función del Sistema de Educación Superior “garantizar el derecho a la educación superior mediante la docencia, la investigación y su vinculación con la sociedad, y asegurar crecientes niveles de calidad, excelencia académica y pertinencia” (p.7).

Estos diversos procesos que enfrentan las instituciones de educación superior convierten al profesor universitario como responsable principal de las actividades de docencia, investigación y vinculación.

### **1.1.1 Práctica Docente**

En este punto, es importante explicar la diferencia entre los términos docente y profesor universitario. Gross y Romañá (1995) establecen que docente es aquel profesional que se dedica netamente a impartir conocimientos en el aula de clases, por otra parte, cuando este además de la docencia realiza otras funciones como investigación y gestión universitaria, las autores se refieren a él como profesor<sup>1</sup>.

Es por esta razón que primero se analizarán las funciones propias de la práctica docente y luego se conceptualizará otras actividades que realizan los profesores universitarios, tales como, investigación y vinculación.

A pesar de ser una actividad tradicional, es complejo encontrar o establecer una conceptualización que abarque todo lo que implica la profesión docente. La docencia

---

<sup>1</sup> Es por ello que, en el presente trabajo se habla de profesores universitarios, ya que en la muestra utilizada, todo el personal realiza otras actividades a parte de la docencia, estas se explicarán más adelante en el trabajo.

es la práctica de un profesor, que enseña o transmite conocimientos, destrezas, experiencias, pensamientos para que los receptores las aprendan (Diccionario Manual de la Lengua Española, 2007). En la docencia participan el docente, el estudiante, el contenido y el vínculo pedagógico (Santoyo, 1998).

De acuerdo al Marco Institucional de Docencia de la Universidad Autónoma de México, la práctica docente requiere de la aplicación de metodologías, programación de contenidos, formulación de objetivos, evaluación y recursos dentro y fuera del aula de clases (citado en Zaldívar, 2010). Sánchez (2003), señala que “la docencia universitaria responde a los porqué de los conocimientos, a sus razones y sus causas; los explica” (p. 18). Dicho autor concluye que la docencia abarca un campo más amplio que el de únicamente transmitir conocimientos (Sánchez, 2003).

Es así que, Lujambio, Tuirán, García, Cisneros, Acosta y Flores (2011) identifican las principales dimensiones del desempeño, enlistadas en el gráfico 1.



**Gráfico 1.1: Dimensiones en la evaluación a la práctica docente**

**Fuente: Abdón (2003).**

**Elaboración propia (2014).**

A continuación se explican las dimensiones mencionadas, utilizando los indicadores de cada dimensión establecidos por Lujambio, et al. (2011):

### **1.1.1.1 Disciplina:**

Esta dimensión hace referencia al nivel de dominio de conceptos, teoría de la disciplina/asignatura que el docente imparte. Los autores establecen que muestra dominio el docente que:

- Explica de manera clara los contenidos de la asignatura.
- Relaciona los contenidos de la asignatura con los contenidos de otras.
- Resuelve las dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura.
- Propone ejemplos o ejercicios que vinculan la asignatura con la práctica profesional.
- Explica la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional (p.5).

### **1.1.1.2 Planificación del curso:**

Planificación del curso se refiere a la capacidad del docente para planificar de manera precisa el proceso de enseñanza –aprendizaje basándose en las características de los contenidos, estudiantes y perfil de egreso. Es así que Lujambio et al. (2011) manifiestan que cumplen esta dimensión el docente que:

- Cumple con los acuerdos establecidos al inicio de la asignatura.
- Durante el curso establece las estrategias adecuadas necesarias para lograr el aprendizaje deseado.
- El programa presentado al principio de la asignatura se cubre totalmente (p. 5).

### **1.1.1.3 Diseño de ambientes de aprendizaje:**

Dimensión que hace se referencia a la capacidad del docente para crear espacios adecuados para el proceso de enseñanza. Es por ello que se considera que un docente diseña un ambiente de aprendizaje adecuado cuando:

- Incluye experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula (talleres, laboratorios, empresa, comunidad, etc.).
- Utiliza para el aprendizaje las herramientas de interacción de las tecnologías actuales de la información (correo electrónico, chats, plataformas, etc.).
- Organiza actividades que me permiten ejercitar mi expresión oral y escrita.
- Relaciona los contenidos de la asignatura con la industria y la sociedad a nivel local, regional, nacional e internacional.
- Usa ejemplos y casos relacionados con la vida real (p.6).

#### **1.1.1.4 Estrategias, métodos y técnicas de aprendizaje:**

Con el fin de alcanzar los objetivos planificados en sus clases, el docente debe utilizar medios variados y adecuados para cada contenido. Se considera que el docente cumple con esta dimensión cuando:

- Adapta las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.
- Promueve el autodidactismo y la investigación
- Promueve actividades participativas que me permiten colaborar con mis compañeros con una actitud positiva.
- Estimula la reflexión sobre la manera en que aprendes.
- Se involucra en las actividades propuestas al grupo.
- Presenta y expone las clases de manera organizada y estructurada.
- Utiliza diversas estrategias, métodos, medios y materiales (p.6).

#### **1.1.1.5 Motivación:**

Esta dimensión abarca las actividades que el docente realiza con el fin de estimular a los estudiantes y buscar su interés en el proceso de aprendizaje. Los autores establecen que da cumplimiento a esta dimensión el docente que:

- Muestra compromiso y entusiasmo en sus actividades docentes.
- Toma en cuenta las necesidades, intereses y expectativas del grupo.
- Propicia el desarrollo de un ambiente de respeto y confianza.
- Propicia la curiosidad y el deseo de aprender.
- Reconoce los éxitos y logros en las actividades de aprendizaje.
- Existe la impresión de que se toman represalias con algunos estudiantes.
- Hace interesante la asignatura (p.6).

Evaluación del Aprendizaje: Lujambio et al. (2011) manifiestan que una de las principales actividades del docente es el desarrollo de instrumentos de evaluación que vayan acorde y a favor del aprendizaje del estudiantado. Es así que, señalan que el cumplimiento de esta dimensión se evidencia cuando el docente:

- Identifica los conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio de la asignatura o de cada unidad.
- Proporciona información para realizar adecuadamente las actividades de evaluación.
- Toma en cuenta las actividades realizadas y los productos como evidencias para la calificación y acreditación de la asignatura.
- Considera los resultados de la evaluación (asesorías, trabajos complementarios, búsqueda de información, etc.) para realizar mejoras en el aprendizaje.
- Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido.
- Da oportunidad de mejorar los resultados de la evaluación del aprendizaje.
- Muestra apertura para la corrección de errores de apreciación y evaluación.
- Otorga calificaciones imparciales (p. 6-7).

#### **1.1.1.6 Gestión del Curso:**

Esta dimensión contiene la responsabilidad y organización que el docente demuestra con relación al cumplimiento de sus funciones. Es por ello que, se manifiesta que un docente gestiona pertinentemente su curso cuando:

- Asiste a clases regular y puntualmente.
- Fomenta la importancia de contribuir a la conservación del medio ambiente.
- Promueve mantener limpias y ordenadas las instalaciones.
- Es accesible y está dispuesto a brindarte ayuda académica (p. 8).

#### **1.1.1.7 Satisfacción General:**

Finalmente los autores señalan la importancia de que los profesores experimenten una satisfacción general hacia las actividades que realizan.

Como se puede evidenciar la docencia involucra diversas actividades, mismas que no solo toman lugar dentro del aula de clases, sino también fuera la misma. Por ejemplo, el docente debe realizar tutorías con sus estudiantes, proceso que se ejecuta de manera personalizada y atendiendo necesidades específicas. Este apoyo sistematizado permitiría que el docente motive, guíe y realice un seguimiento a los estudiantes (Sprengler, Egidi & Craveri, 2007), los cuales a la vez adquirirían hábitos que facilitan su aprendizaje autónomo (Alonso, 1998).

Además de las actividades netamente ligadas a la docencia, el profesor universitario realiza proyectos de investigación, actividad que se explica a continuación.

### **1.1.2 Investigación**

La investigación es una de las actividades del docente considerada como uno de los competentes esenciales en el quehacer universitario, puesto que permite la producción de conocimientos en diferentes áreas (Sánchez, 2003). Es por ello que la investigación debe estar relacionada a la docencia, puesto que la docencia no solo se refiere a la preparación y transmisión de contenidos, sino también a la explicación de los cómo, las causas y los contextos en los que se origina el conocimiento.

Con el propósito de que el docente realice investigaciones académicas, se recomienda que los profesores elijan una línea de investigación que permita formalizar su trabajo. Además, deben existir laboratorios de investigación, en los cuáles se brinde asesoría de profesores, ayudantes de profesores y estudiantes (Zaldívar, 2010).

De esta manera, si el personal docente no cuenta con las herramientas, tiempo, formación y metodología necesarios para el proceso de investigación, no podrá generar conocimientos nuevos que afectará directamente en su desempeño docente.

### **1.1.3 Vinculación**

De acuerdo a lo establecido en la LOES (2010), la universidad debe diseñar y ejecutar proyectos de vinculación con la colectividad, los cuales deben estar relacionados con la estructura productiva de cada provincia y deben ser guiados por los profesores. El desarrollo de proyectos de vinculación con la colectividad brinda a los profesores universitarios el espacio para que, en conjunto con los estudiantes, logren que los beneficios del conocimiento lleguen a toda la comunidad (Zaldívar, 2010).

Además de la docencia, investigación y vinculación, ciertos profesores cumplen funciones administrativas, colaboran en planes de mejora para la institución, coordinan diferentes áreas académicas, e incluso desarrollan actividades extracurriculares con los estudiantes como talleres, clubs, ponencias o seminarios. Por lo ya mencionado y considerando la constante evolución de la sociedad y lo contemplado en la LOES (2010), es importante describir el perfil del docente universitario.

#### **1.1.4 Plataforma Virtual**

En la actualidad, resulta imposible hablar de educación sin hablar de tecnología. Las universidades a nivel mundial utilizan como una herramienta de apoyo educativo plataformas virtuales que facilitan el encuentro entre profesores y estudiantes (Sánchez, 2009). Esta herramienta permite la publicación de archivos, videos, URL, etc. Y al mismo tiempo facilita la presentación de tareas por parte del estudiantado. Por tal razón, es un elemento fundamental en la educación de modalidades presencial, semipresencial y a distancia.

#### **1.1.5 Nuevo perfil del docente universitario**

La LOES (2010) categoriza a los profesores universitarios en cuatro tipos: titulares, invitados, ocasionales o bajo honorarios. A su vez, clasifica a los profesores titulares en principales, agregados o auxiliares. También contempla tres modalidades respecto al tiempo de dedicación: exclusiva o tiempo completo (40 horas semanales), semi-exclusiva o medio tiempo (20 horas semanales) y tiempo parcial (menos de 20 horas semanales).

Con las reformas ejecutadas recientemente a la LOES, el perfil del docente adoptó un notorio cambio en relación a las exigencias para su desempeño. Una de aquellas reformas, señala que para acceder a titular principal, es necesario contar con los siguientes requisitos: a) Título de Doctorado o PhD en el área que ejercerá la cátedra, b) Haber publicado alguna obra o artículo en el área de ejercicio de la cátedra, c) Ser ganador del respectivo concurso público de merecimientos y oposición, y d) Tener

cuatro años de experiencia docente. En el caso de un docente titular agregado o auxiliar deberá tener como mínimo el título de maestría afín a la cátedra a impartir.

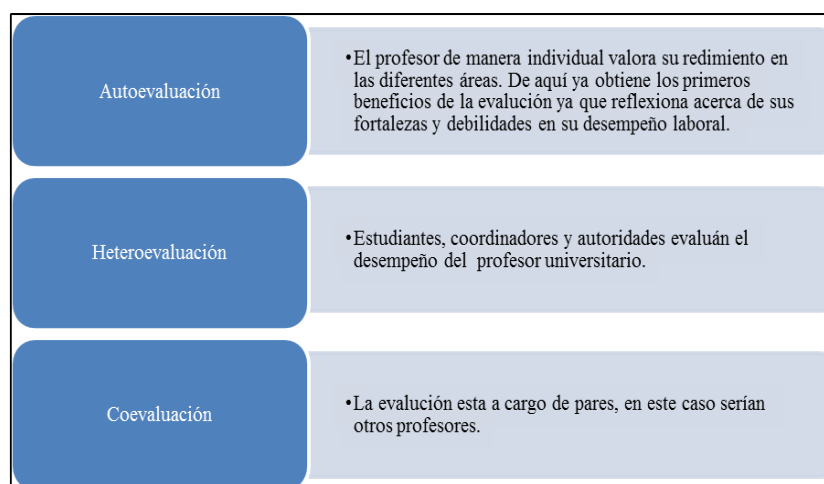
Con el fin de garantizar una educación superior de calidad y como resultado de los requerimientos (no solo de la LOES), las universidades mantienen procesos de evaluación del personal docente, que se aborda a continuación.

### **1.1.6 Evaluación del desempeño docente**

En el presente trabajo se aplicó una autoevaluación docente como parte de los instrumentos para la recolección de información acerca del desempeño del profesor en sus actividades. Por tal razón que se aborda la teoría en con respecto al procesos que se debería seguir con el fin de evaluar objetivamente el desempeño de los profesores universitarios.

La evaluación del desempeño docente no tiene como fin mostrar las deficiencias o menos aún categorizar a los catedráticos, sino busca su reflexión en el desempeño para que adquiera el perfil adecuado (Estrada, 2002). La evaluación del desempeño docente pretende obtener datos de la realidad con el propósito de mejorar la institución educativa, el desarrollo profesional de los educadores y, consecuentemente, el proceso de aprendizaje en los estudiantes. La evaluación del desempeño de los profesores universitarios requiere establecer un proceso sistematizado mediante instrumentos objetivos, sencillos, claros, válidos y pertinentes. Por ello, se recomienda que deba iniciarse con la autoevaluación, luego

la h etero-evaluación y finalmente la co-evaluación, que se explican en el gráfico 2 (Abdón, 2003).



**Gráfico 1.2: Tipos de Evaluación: Autoevaluación, h etero-evaluación y co-evaluación**

**Fuente: Abdón (2003).**

**Elaboración propia (2014).**

Como se observa en el gráfico anterior, la autoevaluación, h etero-evaluación y co-evaluación son formas en las que se puede registrar una valoración del desempeño docente. Estos tres tipos de valoración deben ocurrir como parte de un proceso planificado y organizado (Abdón, 2003).

Con el fin de que los resultados de la evaluación aporten en la calidad de la educación y contribuyan principalmente a que los profesores mejoren su desempeño, es esencial diseñar o escoger correctamente los instrumentos de evaluación y las dimensiones que se desea valorar.

Es de importancia que antes de seleccionar los instrumentos de evaluación se establezcan los objetivos de la misma, de manera de escoger dimensiones que validen dicha evaluación.

Con lo antes mencionado se puede evidenciar que la profesión docente involucra diversas actividades, mismas que si bien proporcionan espacios para el crecimiento profesional y personal de los profesores, a su vez pueden generar desgaste e incluso estrés laboral. Es por tal razón que a continuación se conceptualiza el trabajo y luego se analiza los efectos del mismo en la salud de los profesores.

## **1.2 El trabajo y la salud**

En la actualidad el trabajo se considera fundamental para el bienestar del individuo, su familia y comunidad. De acuerdo a la Organización Internacional del Trabajo (OIT; citado en UGT, 2006), el trabajo es la esencia en la estructuración de las sociedades.

Bajo esta perspectiva, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo (2003) establece que el trabajo es la aplicación de esfuerzos físicos o mentales, conocimientos, recursos personales y compromiso a lo largo del tiempo. Waddell y Burton (2006) añaden que el trabajo no es solo una ocupación por la cual el ser humano recibe una remuneración, sino que “incluye empleos no pagados o voluntarios, educación y entrenamiento, responsabilidades y cuidados familiares” (p.4). Por lo tanto, trabajo es toda actividad remunerada o voluntaria, personal y/o profesional en la que el ser humano se involucra física o mentalmente, que al requerir el uso de recursos y esfuerzos continuos, promueve un impacto en la salud.

Son varias las acepciones que se le han asignado a salud. A lo largo del presente trabajo se utilizará la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que

se ha mantenido desde 1946. Este organismo refiere que “la salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades” (OMS, 2001, p. 1). En otras palabras, no basta con que una persona manifieste no sentir malestar para concluir que es un ser saludable, sino que debe reportar bienestar en su dimensión física, psicológica e interpersonal. A pesar de constituirse en una definición clara, precisa y que presenta una aceptación generalizada, no ha sido capaz de traspasar al mundo de la teoría y de la investigación (Díaz, Blanco, Horcajo & Valle, 2007). Al respecto, estos autores señalan dos factores de tal paradoja: (a) la insistencia de un modelo de sujeto centrado en una concepción individualista, sin considerar variables contextuales, y (b) la mantención de una “ideología de la enfermedad” que ha definido la producción del conocimiento (Díaz et al., 2007). Esto ha generado la dificultad de encontrar “instrumentos estandarizados para medir, diagnosticar y estudiar la presencia de la salud mental” (Keyes, 2005, p. 539). Esta misma autora ha propuesto la concepción de un Modelo del Estado Completo de Salud que considera dos axiomas: que la ausencia de enfermedad no garantiza la presencia de salud y que la salud mental admite un funcionamiento psicosocial positivo. Estos aspectos tienen implicaciones significativas cuando se estudian las condiciones de salud mental en contextos laborales.

En este sentido, de acuerdo a Boda, de Diego y Vigil (2004), la salud es una variable que debe ser evaluada al momento de analizar la calidad productiva de una institución, ya que el estado de salud física y psicológica de los trabajadores repercutirá directamente en los servicios que estos proporcionen. Esta concepción refuerza que el trabajo representa salud, aspecto corroborado en varios estudios.

Por ejemplo, Dodu (2005) manifiesta que el trabajo cubre necesidades psicosociales; Shah y Marks (2004) concluyen que el trabajo es esencial para la “identidad individual, roles sociales y estatus social” (citado en Waddell y Burton 2006, p. 9). No obstante, diversos aspectos del trabajo pueden convertirse en riesgos que ponen en peligro la salud de los trabajadores (Coggon 1994; HSC, 2002; HSC 2004 & Snashall, 2003). Seguidamente, se describirán los beneficios y riesgos que el trabajo representa para la salud.

### **1.2.1 Beneficios y riesgos del trabajo**

En general las personas manifiestan la necesidad de obtener trabajo con el fin de encontrar un bienestar físico, psicológico y económico. No obstante, también expresan a diario sus inconformidades y problemas generados en su entorno laboral. De allí que podamos identificar una esfera positiva del trabajo que permite el desarrollo profesional y personal de ser humano, y una negativa que podrían generar consecuencias en la salud del trabajador (UGT-Aragón, 2005).

Un entorno laboral adecuado permite obtener ingresos económicos y desarrollar bienestar en ámbitos psicosociales. Sin embargo, el trabajo también representa riesgo para los trabajadores quienes se enfrentan a diversas condiciones que atentan en su salud física y mental (AFOEM, s.f.; UGT, 2005). En la tabla 1 se sintetizan los beneficios y riesgos del trabajo en la salud.

**Tabla 1.1: Descripción de beneficios y riesgos del trabajo en la salud de las personas.**

<b>Beneficios</b>	<b>Riesgos</b>
– Fomenta el bienestar y calidad de vida	– Accidentes de trabajo
– Genera ingresos económicos	– Enfermedades Profesionales
– Evita exclusión social	– Fatiga Profesional
– Permite que el individuo:	– Insatisfacción laboral
– Cubra necesidades de pertenencia	– Estrés
– Obtenga identidad social y estatus	
– Organice sistemáticamente su tiempo	
– Desarrolle relaciones interpersonales	
– Se proponga metas	
– Posea autoestima saludable	
– Adquiera competencias	
– Es positivo para la salud física y mental <sup>2</sup>	

**Fuente: AFOEM, s.f.; UTG-Aragón, 2005**  
**Elaboración propia (2014).**

### 1.2.2 Riesgos psicosociales

De acuerdo a la OIT (1986), los riesgos psicosociales están asociados a la influencia de diversos aspectos del entorno laboral, que genera un impacto en los trabajadores.

Así, dicha institución define riesgos psicosociales como:

Las interacciones entre el contenido, la organización y la gestión del trabajo y las condiciones ambientales, por un lado, y las funciones y necesidades de los trabajadores/as, por otro. Estas interacciones podrían ejercer una influencia nociva en la salud de los trabajadores/as a través de sus percepciones y experiencias. (UGT, 2006, p. 23).

Consecuentemente, la amenaza de los riesgos psicosociales se genera en todo contexto laboral, ya que los trabajadores forman parte de un todo dinámico que se encuentra en constante interacción con el ambiente y las relaciones interpersonales que en él se desarrollan. Precisamente, los momentos en que los trabajadores

<sup>2</sup> El trabajo no solo beneficia a las personas saludables, sino también a los individuos con alguna discapacidad.

experimenten o desarrollen percepciones de riesgos psicosociales podrían convertirse en factores detonantes que pueden desencadenar consecuencias negativas para su salud.

### **1.2.3 Factores de riesgos psicosociales en el trabajo**

La sociedad actual se enfrenta a diversos cambios en el ámbito laboral, ya sea por políticas gubernamentales, globalización, tecnologías, o la continua evolución del ser humano. De acuerdo a lo establecido por Mansilla (2012), el ámbito laboral hoy en día “requiere empresas organizadas, dinámicas y con altos estándares de calidad que puedan adaptarse fácilmente a un entorno cambiante y exigente” (p. 8). Como consecuencia de ello, el perfil del trabajador en los diferentes campos ocupacionales varía continuamente. Por ejemplo, cada vez es más extensa la lista de requisitos, capacitación, formación, competencias o experiencia, que un aspirante debe cumplir para incorporarse en una ocupación.

Estas exigencias, junto a la interacción permanente entre el trabajador, la organización y la gestión de la misma, componen diversos factores de riesgo que podrían convertirse en estresores<sup>3</sup>. En la tabla 2, se resumen algunos de los principales factores de riesgo psicosocial encontrados en el contexto laboral.

Así, los estresores laborales pueden ser de índole física, biológica, química, y pueden originarse por tres aspectos: (a) en las relaciones entre compañeros y autoridades en

---

<sup>3</sup> Circunstancia que es percibida como un riesgo, que sobrepasa la capacidad de respuesta de la persona (Consejería de Administración Autonómica, 2008).

las características de las tareas, (b) en las expectativas de la empresa y, (c) por la estabilidad que tal organización pueda proporcionar.

Esto justifica que varios estudios se hayan centrado en analizar las consecuencias de los factores de riesgo psicosocial, sugiriendo que estos podrían ser una de las principales fuentes para la presencia del estrés (Luceño, Martín, Jaén & Díaz, 2005; Mansilla 2012; Moreno & Báez, 2010).

### 1.3 Estrés laboral

En la cotidianidad, la palabra estrés tiende a convertirse en un término coloquial, que se utiliza para describir las situaciones conflictivas en la vida profesional, personal, y social. Es decir, las personas sienten estrés cuando no pueden cumplir con las demandas de su contexto. No obstante, este déficit en las respuestas a las demandas en un entorno laboral asume otras características que complejizan dicho cumplimiento. Ello ha posibilitado que el estudio del ambiente de trabajo como fuente de estrés cuente con una amplia tradición en los modelos teóricos sobre el proceso de estrés (Cifré, Salanova & Ventura, 2009).

**Tabla 1.2: Factores y estresores psicosociales en el trabajo**

<b>Condiciones</b>	<b>Ejemplos</b>
Ambientales	Agentes físicos: Iluminación, temperatura, humedad, ruido, etc. Agentes químicos: Productos nocivos o tóxicos Agentes biológicos: Virus, bacterias, hongos, etc.
<b>Diseño del puesto de trabajo</b>	Diseño y ubicación de lugar de trabajo Mobiliario Recursos y espacio de trabajo
<b>Jornada de trabajo</b>	Pausas Cambios de actividad

<b>Horario de trabajo</b>	Horarios fijos, flexibles nocturnos Turnos de trabajo
<b>Funciones y tareas</b>	Contenido del trabajo Sentido del trabajo Conocimiento de sus tareas Coherencia entre la capacidad del trabajador y sus funciones
<b>Ritmo del trabajo</b>	Plazos urgentes Presión en el tiempo de entrega Competitividad entre compañeros Cantidad de trabajo
<b>Monotonía</b>	Tareas repetitivas, desagradables
<b>Autonomía</b>	Posibilidad de planificar del trabajo Toma de decisiones
<b>Carga Mental</b>	Exigencias intelectuales Poco tiempo y varias tareas Demandas sobrepasan las competencias del trabajador Bajo nivel de trabajo
<b>Formación</b>	Nivel de formación superior o menor que lo requerido para el trabajo
<b>Desempeño del Rol</b>	Sobrecarga de rol Ambigüedad de rol Disfunciones en la gestión Objetivos divergentes
<b>Comunicación</b>	Comunicación formal Comunicación informal
<b>Estilo de mando</b>	Estilo autoritario o autocrático. Estilo paternalista Estilo pasivo Estilo democrático o participativo
<b>Relaciones Interpersonales en el ámbito laboral</b>	Poca cohesión Tensión
<b>Seguridad del empleo</b>	Fortalezas y debilidades personales Inseguridad laboral Trasposos
<b>Desarrollo profesional</b>	Espacios de capacitación Ascensos Reconocimiento

**Fuente: INSIGT, 1996a, 2001 y 2002.  
Elaboración propia (2014).**

La palabra estrés fue utilizada en primera instancia por Walter Cannon (1911), cuando descubrió que la secreción de adrenalina estaba influenciada por factores emocionales (citado en González, 1994). En 1970, MacGrath conceptualizó el estrés como un “desequilibrio sustancial (percibido) entre la demanda y la capacidad de respuesta del individuo bajo condiciones en las que el fracaso ante esta demanda posee importantes consecuencias (percibidas)” (citado en UGT, 2005, p. 89). De acuerdo a la OMS, el estrés laboral corresponde a “la reacción que puede presentar el

individuo ante exigencias y presiones laborales que no se ajustan a sus conocimientos y capacidades, y que ponen a prueba su capacidad para afrontar la situación” (citado en Leka, Griffiths & Cox, 2004, p. 3). Mansilla (2012), complementa esta definición al precisar que las reacciones ante el entorno amenazante pueden ser de índole emocional, cognitivo y fisiológico. En efecto, se puede plantear que el estrés laboral concierne al conjunto de reacciones físicas y psicológicas ante el desequilibrio entre las demandas, exigencias, expectativas del entorno laboral y los recursos que posee el trabajador para afrontarlas.

De igual manera la OMS y OIT miden el estrés laboral a través de siete dimensiones mismas que se analizan seguidamente (Ivancevich & Mattenson, 1985):

- Clima organizacional: hace referencia a la comprensión de la misión, políticas y estrategias de la organización por parte del personal.
- Estructura organizacional: aborda lo relacionado con la forma de rendir informes, control sobre el trabajo y jerarquía en la institución.
- Territorio organizacional: se refiere al espacio con que el personal cuenta para ejercer sus funciones.
- Tecnología: evalúa la presencia de recursos tecnológicos y el conocimiento de los trabajadores para utilizarlos
- Influencia del líder: esta dimensión explora la percepción del trabajador acerca de la función que cumplen su líder en la organización.
- Falta de cohesión: hace referencia a la organización y efectividad de los equipos de trabajo.

- Respaldo del grupo: mide la percepción del trabajador en cuanto al apoyo que recibe del resto del personal de la institución

En los últimos años se ha incrementado el interés en investigar los factores psicosociales que fomentan la aparición de estrés laboral en los trabajadores, que conlleva la aparición de reacciones negativas. Estas reacciones se presentan en fases, las que se exponen a continuación.

### **1.3.1 Fases del estrés**

Hans Selye (1974), describe el estrés como los esfuerzos que el cuerpo humano realiza para adaptarse a los cambios del medio ambiente. De acuerdo a este autor, estos requerimientos se manifestarían en tres fases: alarma, resistencia y agotamiento.

#### **1.3.1.1 Fase de alarma**

En una etapa inicial, cuando se enfrenta un estímulo estresor, la primera respuesta del cuerpo humano es disminuir la resistencia y preparar al organismo para afrontar el estresor. Ello promueve la adopción de una reacción de lucha o huida<sup>4</sup>. Esto se expresa en la experimentación en el ser humano de diferentes estados, fundamentalmente físicos, tales como: hiperventilación, taquicardia, aumento de

---

<sup>4</sup> Walter Cannon (1911), estableció el concepto de lucha o huida y la define como la “respuesta básica del organismo a toda situación percibida como peligrosa” (citado en Gonzales, 1994).

capacidad sensorial, dilatación de pupilas o contracción del bazo. En este estado, la sangre abandona la piel y se conduce a los músculos, corazón y cerebro.

#### **1.3.1.2 Fase de resistencia**

En una segunda fase el organismo se mantiene activo y trata de adaptarse a la situación, disminuyendo la sintomatología de la reacción de lucha o huida. En caso de que el individuo no logre eliminar la situación amenazante o adaptarse a la misma, desencadenará una fase posterior de agotamiento.

#### **1.3.1.3 Fase de agotamiento**

Esta tercera fase ocurre cuando el estresor se manifiesta en alta frecuencia y durante un tiempo prologado. El individuo se agota al no contar con los recursos para defenderse de la situación amenazante, que podría desencadenar enfermedades físicas y/o psicológicas. No obstante, si el individuo convierte la situación amenazante en un reto, el estrés no necesariamente será experimentado en la esfera de las consecuencias negativas. De allí que puedan identificarse tipos de estrés; uno positivo y otro negativo.

### **1.3.2 Tipos de estrés**

El estrés se ha tendido a relacionar con consecuencias negativas. Selye (1974), identificó dos tipos de estrés: uno positivo y uno negativo. El estrés positivo, al que denominó *eustrés*, es el responsable de que las personas busquen cumplir retos y

generen comportamientos nuevos y creativos. Precisamente, el *eustrés* evita que la jornada laboral de las persona se vuelva monótona.

Por el contrario, el estrés negativo, que Selye nombró *distrés*, es aquel que produce agotamiento y desgaste si es canalizado y controlado de manera efectiva. De esta forma, un nivel moderado de estrés en el contexto laboral es positivo, ya que el ser humano se mantendrá motivado a cumplir con sus funciones. En este punto, Selye considera que las reacciones de nuestro organismo ante el *eustrés* y el *distrés* son las mismas, sugiriendo que las percepciones y experiencias que los trabajadores tengan con el estrés dependerán en cómo lo afronten (Selye, 1974). En otros términos, si un trabajador busca disfrutar de la actividad y obtener un aprendizaje del mismo, evitará el mencionado desgaste. En contra, si los individuos participan de las actividades por obligación o simplemente por cumplir, lo más probable es que terminen experimentando *distrés*.

Por tanto, el estrés que no se regula de manera pertinente genera efectos negativos a nivel fisiológico, conductual y psicológico en los trabajadores, los que se detallan seguidamente.

### **1.3.3 Efectos fisiológicos**

Preferentemente, podría presentar dos vías: (a) el estrés precipita los sufrimientos de personas ya enfermas o predispuestas a enfermedades, (b) la activación psicofisiológica continua producida por los estresores conduce a un abuso orgánico que degenera en alteraciones (Manassero, Vázquez, Ferrer, Fornés & Fernández, 2003).

### **1.3.4 Efectos conductuales**

Kahn y Boysiere (1992) establecen que el estrés laboral puede ocasionar en el trabajador altas tasas de ausentismo, accidentes, abuso de drogas, déficit en el desempeño laboral, poca productividad y comportamiento agresivos (citado en Landy & Conte, 2005). De esta forma, la experiencia del estrés desarrolla o incrementa conductas directamente nocivas para la salud (i.e. el abuso de sustancias) o disminuye o elimina conductas beneficiosas para la salud (i.e. abandonar el ejercicio físico o los amigos) (Manassero et al., 2003). Otros efectos conductuales identificados se considera la disminución en el procesamiento de información y en el desempeño laboral (Landy & Conte, 2005).

#### **1.3.4.1 Procesamiento de información**

Diversos estudios abordan el impacto del estrés laboral en el procesamiento de la información. Por ejemplo, Smith (1990), establece que el estrés laboral produce un deterioro en la memoria, en los tiempos de reacción y desempeño en diferentes tareas que debe cumplir el trabajador. Svenson y Maule (1993), señalan que el procesamiento de información se deteriora debido al déficit de atención y tareas cognitivas que el individuo experimenta a causa del estrés laboral. Además, los estudios de Rastegary y Landy (1993) y de Shanteau y Dino (1993), manifiestan que las personas que presentan estrés laboral, exhiben problemas en el procesamiento de información, ya que su creatividad y toma de decisiones se ven afectadas por tal desgaste (citado en Landy & Conte, 2005).

#### **1.3.4.2 Desempeño**

Dado que el estrés laboral afecta el funcionamiento físico y psicológico del trabajador, es inherente que su desempeño también sufrirá consecuencias negativas. Se ha descrito la hipótesis de que el estrés y el desempeño laboral presentan una relación en forma de “U” invertida; a medida que el estrés aumenta, igualmente ocurre con el desempeño. Pero, en un punto determinado, dicho estrés comienza a disminuir. En consecuencia, en situaciones en las cuales el individuo no se enfrenta a retos (*eustres*) y en las que experimenta demasiado estrés laboral (*distrés*) existe un déficit en el rendimiento (Landy & Conte, 2005).

#### **1.3.5 Efectos psicológicos**

Entre las consecuencias psicológicas del estrés laboral, se encuentran la ansiedad, depresión, burnout o desgaste profesional, fatiga, tensión laboral e insatisfacción con el trabajo (Landy & Conte, 2005). Por otra parte, la anticipación de experiencias de estrés y el propio estrés produce distorsiones cognitivas, afectivas y perceptivas (Manassero et al., 2003). Asimismo, genera preocupaciones extremas, confusión, vulnerabilidad ante las críticas, riesgo de consumir sustancias y disminución en la habilidad de adopción de decisiones, la concentración y focalizar atención. Cuando estos efectos son experimentados en forma continua, pueden desencadenar en el trabajador diferentes trastornos psicológicos, tales como trastornos del sueño, de la conducta alimentaria, trastornos afectivos, de ansiedad e incluso de personalidad. Conjuntamente, quienes padecen estrés laboral están más propensos al absentismo, accidentes e incluso suicidio (Mansilla, 2012). Pese a estas consecuencias negativas

reflejadas en la conducta del trabajador, surgen otras en el ambiente laboral, que puede afectar las relaciones interpersonales, los diferentes procesos administrativos e incluso la productividad y servicio de la empresa (Cifré et al., 2009).

### **1.3.6 Estrés laboral en los profesores universitarios**

En la actualidad, debido a los diferentes cambios que ha experimentado el ámbito de la educación, los profesores universitarios han asumido diferentes roles que implican una mayor participación en procedimientos de gestión y decisiones del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Por consiguiente, estos roles demandan mayor conocimiento y manejo de diversas herramientas tecnológicas y didácticas que está dando lugar a un desgaste físico, psicológico y emocional en los profesores. Es por ello que, las diversas actividades en las que se involucran, pudieran ser fuente de tensión, que posiblemente desencadenen respuestas de estrés laboral.

La literatura revisada evidencia escasas investigaciones acerca del estrés laboral en profesores universitarios. No obstante, existen estudios que califican a la docencia como una de las profesiones con alto riesgo de padecer estrés laboral (Sánchez & Clavería, 2005) debido a la interacción directa y continua entre profesores y estudiantes. De igual manera, las reformas educativas presentan una fuente de presión en la docencia

Avargues y Borda (2010), establecen que el estrés laboral aparece cuando los profesores perciben y/o experimentan que no disponen de las habilidades personales y profesionales necesarias para dar respuesta a las demandas innatas de su profesión. Por otro lado, Travers y Cooper (1997), han identificado el cambio como una de las fuentes comunes de estrés en los profesores. Las presiones del cambio están asociadas con “crecientes demandas de tiempo, que exigen a los profesores asimilen los cambios propuestos, examinen sus prácticas actuales y las modifiquen” (Travers & Cooper, 1997, p. 18).

Al mismo tiempo, en la profesión docente se podrían presentar diferentes condiciones que desencadenen el estrés laboral, por ejemplo: rutina monótona, sobrecarga laboral, conflictos de rol, salarios bajos, escasos recursos laborales y personales. Estas condiciones podrían resultar en que el trabajador experimente poco control en las funciones a su cargo, no consiga adaptarse a su entorno y exprese tener niveles bajo de satisfacción laboral (Arimany, s.f.; Barbarroja, 2009; Moriana & Herruzo, 2004; Zavala, 2008).

En la tabla 3, se incluyen las principales causas del estrés laboral en profesores.

**Tabla 1.3: Causas del estrés laboral en profesores**

---

–	Contacto permanente con estudiantes, colegas, autoridades, etc.
–	Estudiantado heterogéneo
–	Falta de apoyo administrativo
–	Rutina diaria
–	Sobrecarga laboral
–	Falta de control en sus diferentes funciones
–	Aprensión a la evaluación
–	Falta de adaptación en el entorno
–	Cambios constantes en el sistema educativo
–	Salarios bajos

---

- 
- Trabajo administrativo
  - Conflictos interpersonales
  - Escasas oportunidades de especialización profesional
  - Insatisfacción laboral
  - Escasos recursos laborales y personales
- 

**Fuente:** Arimany, s.f.; Barbarroja, 2009; Moriana & Herruzo, 2004; Zavala, 2008  
**Elaboración propia (2014).**

Los profesores que no logren contrarrestar el desgaste diario de su profesión podrían experimentar diferentes síntomas del estrés laboral, tales como complicaciones físicas (problemas endócrinos, respiratorios, digestivos, coronarios neurológicos, dolores de cabeza, temblores, dolores musculares, manifestaciones vegetativas, hipoxia<sup>5</sup>, taquicardia) y psicológicas (baja autoestima, falta de autorrealización, sentimiento de inferioridad, ansiedad, apatía, depresión, frustración, nerviosismo, alteraciones en el sueño y alimentarias, irritabilidad, ambivalencia en el estado de ánimo).

Además, aquellos profesores que padecen estrés laboral experimentan síntomas físicos y psicológicos que podrían influir en su desempeño docente, especialmente en la calidad del proceso de enseñanza (Ballenato, 2002). Lo cual, consecuentemente, afecta a todo el sistema educativo.

A continuación en la tabla 4 se presenta una compilación de las principales manifestaciones del estrés laboral.

---

<sup>5</sup> El diccionario médico de la Academia Nacional de Medicina de Colombia define hipoxia como: el déficit de oxígeno en el organismo.

**Tabla 1.4: Manifestaciones del Estrés Laboral**


---

Complicaciones físicas y psicológicas
Agotamiento mental y físico
Deterioro en el funcionamiento interpersonal
Disminución de libido sexual
Ideas sobrevaloradas, obsesivas y paranoicas
Consumo de drogas
Bajo desempeño laboral
Burnout

---

**Fuente:** Arimany, s.f.; Barbarroja, 2009; Moriana & Herruzo, 2004; Zavala, 2008  
**Elaboración propia (2014).**

Uno de los efectos del estrés laboral más estudiados en la actualidad es el *burnout* o llamado síndrome de estar quemado o agotado en el trabajo.

## 1.4 Burnout-Estar Quemado o Agotado

En consecuencia a la exposición continua a estresores laborales, el trabajador puede desarrollar el síndrome de burnout (BO), el cual, ha sido traducido al español como síndrome de quedar quemado por el trabajo (SQT) (Arquero & Donoso, 2013; Gil-Monte & Peiró, 1997), o desgaste profesional (Gálvez, Moreno & Mingote, 2009). Este término, que ha contado con al menos 19 denominaciones en la literatura en español (Gil-Monte, 2003), surge como una metáfora para describir una situación de agotamiento tras un periodo de esfuerzo y dedicación con altas demandas emocionales (Gálvez et al., 2009).

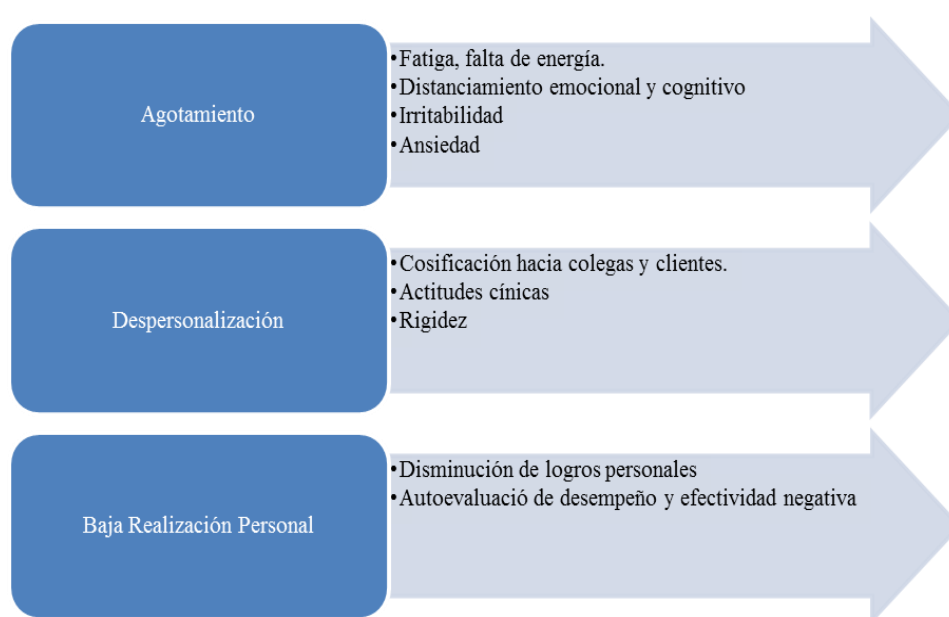
Forbes (2011), define el BO como la condición resultante de la exposición a presiones prolongadas. Moreno y colaboradores (2009) refieren que el BO es una respuesta crónica, misma que se origina por el desequilibrio entre las demandas del contexto y los recursos laborales de la persona. Siguiendo esta misma línea Ponce,

Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas (2005) consideran al BO como la “fase avanzada del estrés profesional y se produce cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario” (p. 89).

El término burnout fue utilizado inicialmente por Freudenberger (1974) para describir el “conjunto de síntomas médico-biológicos y psicosociales inespecíficos, que se desarrollan en la actividad laboral, como resultado de una demanda excesiva de energía” (citado en Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya & Huertas, 2005, p. 90). Paralelamente Freudenberger (1974) se refiere al BO como un fenómeno de cansancio físico, pérdida de motivación, desgaste emocional, bajo nivel de realización, deshumanización, intolerancia, resentimiento, agresividad y poco compromiso (Arquero & Donoso, 2013; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001; Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya & Huertas, 2005).

En 1977, Cristina Maslach introdujo el concepto de BO en los estudios en psicología. Inicialmente se refirió a este término como la respuesta a un estrés emocional, caracterizado principalmente por desgaste psicológico, indiferencia y poca adaptación en las tareas que se deben realizar (citado en De la Asunción, 2005). Posteriormente en 1997, Maslach junto con Leiter, describen al BO como la “erosión del alma”, refiriéndose al desequilibrio entre la forma de ser de una persona, sus metas y las actividades que realiza. De igual manera, Gil-Monte y Peiró (1997) se refirieron al BO como “una respuesta emocional al estrés crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como la constatación de encontrarse emocionalmente agotado” (pp. 18-19).

Diversos estudios y autores concuerdan en que el BO está caracterizado por tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y bajo logro personal o también identificado como falta de realización (Arquero & Donoso, 2013; Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; De la Asunción, 2005; Gil-Monte & Peiró, 1997; Landy & Conte, 2005; Moreno, Rodríguez & Escobar, 2001). Estos aspectos se describen en el gráfico 3.



**Gráfico 1.3: Características del burnout, descritas en los componentes de agotamiento, despersonalización y baja realización personal**

**Fuente: Landy y Conte (2005).**

**Elaboración propia (2014).**

De acuerdo a lo descrito en el gráfico 2, el agotamiento o cansancio emocional aborda la incapacidad de entrega tanto personal como psicológica. La despersonalización hace referencia a las respuestas negativas, especialmente con los receptores de los servicios y la baja realización personal supone una autoevaluación negativa del desempeño laboral (Arquero & Donoso, 2013; Gil-Monte & Peiró, 1997; Landy & Conte, 2005). Estos tres factores constituyen la estructura del BO.

Una de las actividades laborales con mayor riesgo de experimentar este síndrome son las de carácter asistencial, es decir, en labores en que el principal objetivo es la ayuda y el apoyo a los demás mediante la intervención social. Por ejemplo, enfermeras, médicos, profesores, policías, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros (Moreno, Bustos, Matalla & Miralles, 1997; Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya & Huertas, 2005).

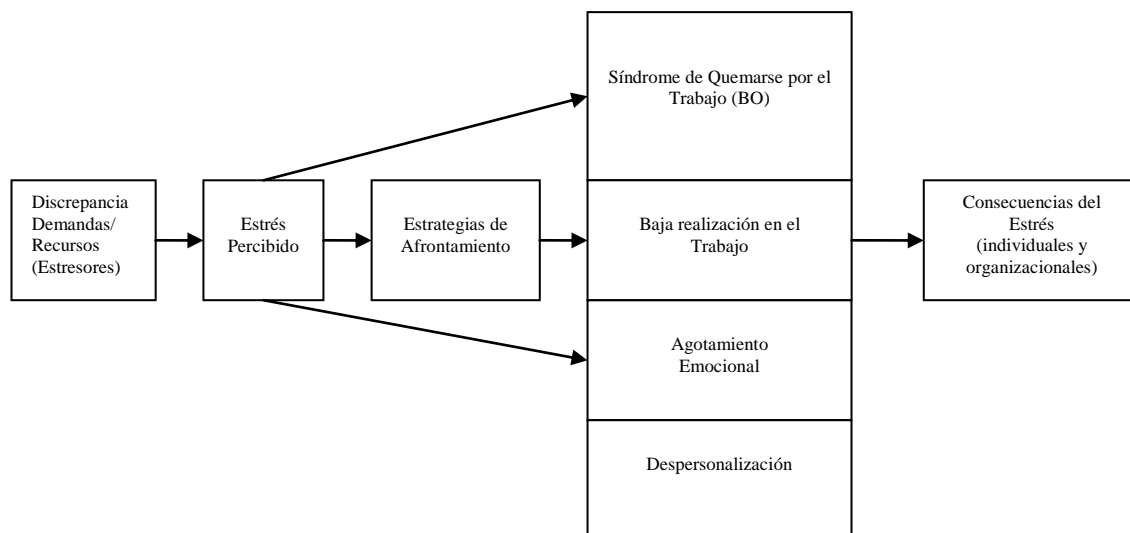
Diversos estudios han analizado los ambientes laborales y las características que podrían ser los generadores del síndrome de BO. Ello ha permitido que se hayan desarrollado algunos modelos explicativos del BO, que se detallan a continuación:

#### **1.4.1 Modelo de BO dentro del proceso de estrés laboral de Gil-Monte y Peiró (1997).**

Gil-Monte y Peiró (1997) sugieren que el BO es una específica respuesta al estrés laboral. Está constituido de estresores laborales que promoverán una serie de estrategias de afrontamiento que deben ser efectivas para manejar las respuestas de estrés. Cuando las respuestas de afrontamiento no son exitosas conllevan fracaso profesional y en las relaciones personales. Esto condiciona las respuestas de sentimientos de baja realización personal en el trabajo y agotamiento emocional. La despersonalización, de acuerdo a estos autores, se desarrolla como nueva forma de afrontamiento.

De esta forma, es indispensable promover estrategias de afrontamiento que se enfaticen en estrategias activas, centradas en la emoción o de otro tipo, con las cuales

evitar los sentimientos de agotamiento y baja realización personal. El gráfico 4 ejemplifica este modelo.



**Gráfico 1.4: Modelo de integración del BO dentro del proceso de estrés laboral**  
**Fuente: Gil-Monte y Peiró (1997).**

#### 1.4.2 Modelo de Recursos y Demandas de Xanthoupoulou et al. (2007)

Xanthopoulou, Bakker, Demerouti y Schaufeli (2007), señalan que es fundamental identificar las condiciones y recursos mediante los cuales se pueda maximizar el compromiso de los trabajadores y reducir el agotamiento. Esto con el fin de optimizar el ambiente laboral y consecuentemente reducir y evitar el estrés laboral y BO.

Los autores analizan el impacto de recursos personales como la autoeficacia, autoestima y el optimismo en el modelo de Demandas y Recursos Laborales (JD-R), como se explica a continuación.

### **1.4.2.1 Modelo de demandas y recursos (JD-R)**

Este modelo se señala que las características del ambiente se pueden clasificar en dos categorías: demandas y recursos laborales. Las demandas laborales, corresponden a las variables físicas, sociales y/u organizacionales que se presentan en el contexto laboral y exhortan un esfuerzo físico y/o psicológico, el cual genera consecuencias negativas en el trabajador. Por otra parte, los recursos laborales se refieren a las variables físicas, sociales y/u organizacionales del trabajo que son de gran ayuda para el alcance de metas. Estas sirven para disminuir las demandas laborales y permiten cumplir los objetivos y proporcionan espacios de crecimiento personal y laboral (Llorens, del Líbano & Salanova, 2009; Moreno et al., 2009).

Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli (2001) establecen que a pesar de que las demandas laborales fomentan el crecimiento personal, estas pueden causar un deterioro en la salud, ya que el trabajador debe invertir energía y recursos para cumplirlas. Es así que, en situaciones en las que el trabajador percibe que no cuenta con la energía y recursos necesarios para enfrentar las demandas laborales, se desgasta y puede presentar agotamiento, una de las características del BO.

Por otra parte, el modelo JD-R refiere que los recursos laborales permiten la regulación de demandas inherentes a cada profesión, lo cual resultaría en el aumento del compromiso organizacional y prevención del agotamiento (Demerouti et al., 2007).

Basándose en lo mencionado, Xanthopoulou et al. (2007), estudian el rol que desempeñan los recursos personales<sup>6</sup> en el modelo JD-R. En su investigación incluyen: la autoeficacia, la autoestima basada en la organización y el optimismo.

Los autores manifiestan que estos tres recursos están estrechamente vinculados con la capacidad de adaptarse del individuo, impactando de manera directa el comportamiento en su entorno laboral. Los resultados encontrados sugieren que la autoeficacia, la autoestima basada en la organización y el optimismo no influyen en la relación entre demandas laborales y el bienestar del trabajador. Asimismo, los recursos personales pueden afectar de manera directa el proceso motivacional del trabajador, al aumentar el compromiso del mismo en la empresa y evitar el agotamiento. Finalmente, el trabajador que posee recursos personales se siente más confiado de sus capacidades, lo cual genera un sentimiento de optimismo respecto a la culminación de sus metas (Xanthopoulou et al., 2007).

Moreno et al. (2009) y Llorens et al. (2009), señalan que los recursos laborales y personales permiten prevenir el síndrome de BO, y las demandas laborales pueden predecir el agotamiento emocional (véase el gráfico 3).

El modelo JD-R no es el único que aborda la importancia de los recursos en el ámbito laboral, a continuación se analiza la Teoría de la Conservación de Recursos, en la cual los recursos son los medios esenciales para alcanzar metas.

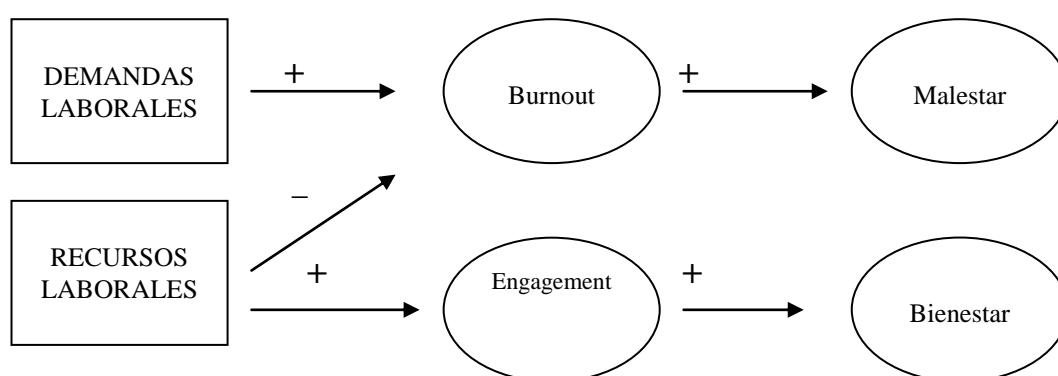
---

<sup>6</sup>Se refiere al conocimiento que tiene el individuo acerca de la habilidad para manipular e influenciar en su entorno de manera efectiva (Hofball, Johnson, Ennis & Jackson, 2003, citado en Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufel, 2007).

### 1.4.2.2 Teoría de la conservación de recursos (COR)

Según Hofboll (1989), los recursos son los aspectos que tienen su propio valor y además actúan como medios para obtener objetivos. Estos pueden ser objetos, condiciones, características personales y energías. Esta teoría está basada en dos supuestos: (a) que trabajadores utilizan sus recursos para enfrentar factores amenazantes de su entorno y evitar consecuencias negativas, (b) el personal intenta acumular y construir recursos para utilizarlos cuando la situación lo amerite.

De acuerdo a esta teoría, el estrés se genera cuando el ser humano enfrenta ambientes en los cuales existen amenazas de perder sus recursos y hay pocas posibilidades de adquirir beneficios después de utilizar tales recursos. Por ello, Hobfoll (1989), establece que aquellos trabajadores que posean diversos recursos tendrán más posibilidades de afrontar las vicisitudes del entorno laboral y experimentar bienestar laboral.



**Gráfico 1.5: Modelo de demandas-recursos laborales**  
Fuente: Llorens, del Líbano & Salanova (2009).

Por lo mencionado en el modelo JD-R y COR, se puede establecer que los trabajadores que tengan la capacidad de crear, proteger y mantener sus recursos se encontraran en menor riesgo de experimentar estrés laboral y BO.

Las demandas laborales y condiciones que atentan con los recursos se encuentran en la mayoría de las profesiones. Un aspecto limitadamente estudiado, se refiere al estrés laboral y el BO que se presentan en quienes ejercen la docencia, especialmente, la universitaria. A continuación se especificará sobre este aspecto.

### **1.4.3 El burnout en los profesores**

Debido a la alta prevalencia de BO en diversas profesiones y a los efectos negativos que representa, instituciones académicas y organizaciones internacionales como la OIT, ONU, OCDE, entre otras, han presentado gran interés en estudiar este fenómeno (Arquero & Donoso, 2013; Ponce et al., 2005).

A pesar de que se han realizado diferentes estudios acerca del BO en diversos ámbito de la educación, poco se ha indagado la presencia de este síndrome a nivel de la educación superior (Moreno et al., 2009; Otero-López, Mariño & Castro 2008) posiblemente por la concepción de que el profesor universitario tiene libertad para establecer sus actividades, horarios, contenidos a impartir e investigaciones a realizar (Avargues y Borda, 2010).

Sin embargo, descontando la capacidad de organizar su tiempo, el docente universitario depende de su automotivación para cumplir a cabalidad las diversas

funciones a su cargo (Moreno et al., 2009). De acuerdo a Quaas (2006), la actividad del docente universitario es variada, al incluir labores de docencia, investigación, vinculación e incluso tareas administrativas. Seldin (1987), establece que la diversidad de tareas, el tiempo restringido, la escasez de reconocimientos y estímulos adecuados representarían las razones para la aparición de BO en los profesores universitarios (citado en Arquero & Donoso, 2013).

De igual modo, Moreno et al. (2009) manifiesta que los profesores enfrentan un sin número de demandas emocionales provocadas por las relaciones interpersonales propias de la profesión.

Por otra parte, Arquero, Donoso, Hassall y Joyce (2006) y Avargues y Borda (2010) especifican que la presión experimentada por los profesores universitarios se genera en menor cantidad por las actividades de docencia y en niveles mayores por las relacionadas con la investigación. Este argumento es sustentado por Arquero y Donoso (2013) y Cifre y Llorens (2002), al manifestar que las funciones de investigación que realizan los profesores universitarios tiene un gran impacto en la aparición del BO.

El desgaste generado por la investigación en los profesores se puede explicar por la presión del tiempo limitado que existe para esta actividad, así como también el requisito que esta representa para acceder a becas y publicación de estudios (Avargues & Borda, 2010; Lester, Carter, Dassu, y Hobbs, 1998).

Como se puede constatar son diversos los factores que pueden convertirse en generadores de BO. Es por tal razón que en la tabla 5 se presenta un resumen de los factores que pueden ser predecesores del síndrome de BO en el colectivo docente.

**Tabla 1.5: Precusores de Burnout en profesores**

<b>Factor</b>	<b>Ejemplos</b>
<b>Factores de la Relación Educativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Relaciones interpersonales conflictivas con los estudiantes</li> <li>– Ambiente negativo en clase</li> <li>– Presión laboral</li> <li>– Escasa motivación en el estudiantado</li> </ul>
<b>Factores organizacionales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Poco apoyo de colegas y autoridades</li> <li>– Sobrecarga laboral</li> <li>– Tiempo y recursos limitados</li> <li>– Salarios bajos</li> <li>– Bajo reconocimiento profesional</li> </ul>
<b>Factores personales</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Rasgos de personalidad</li> <li>– Baja autoestima</li> <li>– Locus de control</li> <li>– Expectativas en la regulación emocional</li> </ul>

**Fuente: Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003**  
**Elaboración propia (2014).**

Con lo antes mencionado y añadiendo la contante evolución en el ámbito de la enseñanza, la implementación de nuevos planes de estudio, metodologías, y la permanente evaluación al desempeño docente (Viloria & Paredes, 2002), no es extraño que los profesores universitarios perciban que no disponen de los recursos necesarios para cumplir estas demandas de manera efectiva.

Actualmente la educación superior en el Ecuador enfrenta diversos cambios que si bien buscan la calidad en todos los procesos educativos, también generan presión en quienes forman parte de este proceso. De acuerdo a lo establecido por Armadans, Ferrer y Manzano (2010), estas modificaciones estructurales tienen como resultado

que los profesores deban realizar esfuerzos adicionales en todas sus funciones y se adapten al nuevo perfil solicitado.

La presencia del síndrome de BO es un inconveniente para el sistema educativo ya que afecta directamente la calidad en el proceso de enseñanza y principalmente del personal docente (Extremera, Fernández- Berrocal y Durán, 2003). Ello condiciona diversas manifestaciones físicas, psicológicas y emocionales que afectan su desempeño profesional. En este sentido, Colangelo (2004) refiere que:

Los docentes que sufren este criterio generalmente se sienten como si fueran incapaces de apoyar a sus estudiantes e inclusive actitudes más negativas hacia ellos, padres y colegas, así como incapaces de lograr metas. Los maestros con síndrome de desgaste laboral o BO están menos comprometidos para crear buenas lecciones, corregir y revisar trabajos y tienen menos tolerancia a las interrupciones comunes de la clase. (Citado en Zavala 2008, p. 72).

Por otra parte, Ponce et al. (2005), señalan que entre los efectos negativos del BO en profesores universitarios se puede mencionar el cinismo, insatisfacción laboral, intenciones de dejar el trabajo, desmotivación, deficiencia en la productividad, y niveles bajos de compromiso. Los autores establecen que la sensación de desvalorización y fracaso presentes en el síndrome de BO constituye la principal diferencia respecto al estrés. De igual manera, Álvarez, Cantú, Gayol, Leal y Sandoval (2005), argumentan que el BO en profesores universitarios puede generar disímiles reacciones, tales como: cefaleas, dolores osteo-musculares, molestias gastrointestinales, úlceras, pérdida de peso, obesidad, cansancio crónico, insomnio, hipertensión arterial y alteraciones menstruales (citado en Gutiérrez & Valadez, 2011). Asimismo, el docente se queja constantemente, se ausenta, enferma y experimenta malestar en sus relaciones interpersonales con colegas, autoridades y

estudiantes, lo que conlleva a un estado elevado de vulnerabilidad (Gutiérrez & Valadez, 2011).

Si a lo anterior se añaden los síntomas de agotamiento afectivo, despersonalización y baja realización personal como consecuencias comunes del BO en el personal docente, se puede concluir que los efectos del síndrome amenazan el bienestar físico, conductual y psicológico de los profesores universitarios.

Existen estudios que sugieren que ciertos rasgos de personalidad y habilidades emocionales influyen en el control de estresores organizacionales y laborales (Mearns y Cain, 2003). Siguiendo esta línea, Extremera, Fernández- Berrocal y Durán (2003) y Martínez y Salanova (2009), enfatizan que una estrategia para el afrontamiento del BO es la inteligencia emocional, ya que esta contribuye en la comprensión de la susceptibilidad de los profesores a los efectos negativos del BO. Es por ello que, a continuación se analiza la inteligencia emocional, partiendo de la conceptualización de inteligencia y su evolución.

## **1.5 Inteligencia**

Los seres humanos al ser considerados una unidad bio-psico-social poseen características semejantes propias de su naturaleza. A pesar de estas similitudes, existen características específicas que hacen de cada individuo un ser único. Una de tales particulares lo constituye la inteligencia, que ha sido estudiada durante la evolución del ser humano.

La definición de la inteligencia humana ha sido compleja debido los elementos que la conforman, constatado en las diversas conceptualizaciones ofrecidas. Binet (1905), presenta el primer test para evaluar inteligencia, al introducir diferentes situaciones de conflicto. Binet define inteligencia como el conjunto de las funciones formales, tales como la memoria, la percepción y atención. Igualmente, señala que las principales características de la inteligencia se orientan a la comprensión, invención, dirección y censura (citado en Ardilla, 2011). Spearman (1904), puntualiza que la inteligencia es la habilidad que permite al individuo desarrollarse de manera óptima en diferentes ámbitos (citado en Alonso, 1996).

Por otra parte Thorndike (1920), incluye menciones sobre los factores sociales del término. Refiere que la inteligencia no solo es la capacidad de manejar ideas, entender y/o controlar objetos, sino también la habilidad de comprender y manejar las relaciones (citado en Molero, Saiz & Esteban, 1998). La inteligencia, por lo demás, contribuiría en el manejo del entorno. Wechsler (1967), la define como la capacidad que poseen los seres humanos para comportarse positiva e intencionalmente y así enfrentar de manera eficaz las diferentes situaciones de su entorno (citado en Briones, 2013).

De igual manera Piaget (1947), describe la inteligencia como producto de aspectos tales como la genética, el desarrollo psicológico y de factores sociales. Ello favorece que la inteligencia se convierta en un proceso activo, que se encuentra en constante construcción y que contribuye en el aprendizaje (citado en Schawartz, 1979). En efecto, Gardner (1983; 1993) señala que no se puede suponer de la existencia de una única inteligencia. Para ello, introduce el concepto de inteligencias múltiples,

argumentando que las capacidades humanas son diversas. Dicho autor distingue la inteligencia de acuerdo a aspectos: espacial, lógica matemática, musical, cenestésica, verbal, naturalista, interpersonal e intrapersonal (citado en Ardilla, 2011). Finalmente, Mayer y Salovey (1990) introducen el término de inteligencia emocional para referirse a la capacidad del ser humano para regular sus propias emociones y comprender las de los demás.

Como se observa, la definición de inteligencia ha ido incorporando nuevos componentes, especialmente de índole interpersonal e intrapersonal. Estos han contribuido para que finalmente Mayer y Salovey (1990), desarrollen una teoría de la inteligencia emocional (IE), que se describe a continuación.

### **1.5.1 Inteligencia emocional (IE)**

Mayer y Salovey (1990), afirman que la inteligencia social regula las emociones personales e interpersonales<sup>7</sup>, lo cual permite que el ser humano guíe su comportamiento y pensamiento (citado en Molero, Saiz & Esteban, 1998). Los autores denominan a esta habilidad inteligencia emocional y la definen como:

La habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás (p.189.)

Extremera y Fernández (2004), definen a las emociones como procesos vitales del ser humano que contribuyen en la solución de problemas diarios a través de la

---

<sup>7</sup>Extremera y Fernández (2004), definen las emociones como procesos vitales del ser humano que contribuyen en la solución de problemas diarios a través de la información que proporcionan.

información que proporcionan. Se reconoce el valor de las emociones positivas en la promoción de la salud (Martínez & Salanova, 2009). De allí que se pueda establecer que la IE es una habilidad que facilita la relación interna y externa de la persona. También permite analizar y comprender las emociones de los demás, siendo eficaz al momento de resolver conflictos y promoviendo la adaptación del individuo al ambiente. También se ha descrito que la IE puede considerarse un recurso personal que se relaciona con importantes resultados positivos: favorece las relaciones de calidad y la comunicación, genera actitudes positivas hacia el trabajo, el desarrollo de la autoeficacia, incrementa la satisfacción laboral, reduce el BO y favorece la tolerancia al estrés (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán, 2006). Mayer y Salovey (1997), desarrollaron un modelo acerca de la conformación de la IE mismo que se explica a continuación.

#### **1.5.1.1 Modelo de IE Mayer y Salovey (1997)**

Este modelo establece que la IE está conformada por cuatro habilidades específicas: percepción emocional, asimilación emocional, comprensión emocional y regulación emocional (Mayer y Salovey, 1997). Se describe la percepción emocional como aquella habilidad mediante la cual el ser humano reconoce sus propias emociones y las de los demás. A través de esta habilidad el individuo identifica las consecuencias físicas y cognitivas generadas por las emociones (Mayer y Salovey, 1997).

Una vez que las consecuencias de las emociones han sido analizadas, se procede a la asimilación emocional, habilidad que contribuye en la toma de decisiones y en procesos de razonamiento (Mayer y Salovey, 1997). En este punto, es esencial

analizar la forma en que las emociones se generan, combinan y evolucionan en el tiempo. Ello comprende el significado de los diferentes estados de ánimo que el individuo o los demás experimentan, que Mayer y Salovey (1997) denominaron comprensión emocional. Finalmente, estos autores describen la habilidad de regulación emocional, con que se aborda el manejo emocional a nivel intrapersonal e interpersonal. Esta habilidad posibilita un control y evitación de emociones negativas y fortalece las positivas.

El desarrollo de emociones positivas es considerado como la habilidad de mayor complejidad de la IE, pues consiste en regular conscientemente las propias emociones y de otros. Esto configuraría un punto de desarrollo en el ser humano tanto a nivel intelectual y, especialmente, emocional. En la tabla 6 se presenta un resumen de las habilidades referidas contenidas en la IE.

**Tabla 1.6: Habilidades de la inteligencia emocional**

<b>Destreza</b>	<b>El ser humano</b>
<b>Percepción emocional</b>	Reconoce sus emociones y las de los demás.
<b>Asimilación emocional</b>	Identifica las consecuencias que se originan de las emociones Establece conexión entre las emociones y las decisiones que toma.
<b>Comprensión emocional</b>	Analiza los procesos de evolución de las emociones y su estado de ánimo.
<b>Regulación emocional</b>	Regula conscientemente sus emociones y las de los demás.

**Fuente:** Mayer y Salovey, 1997  
**Elaboración propia (2014).**

### **1.5.1.2 Modelo de IE Goleman (2001)**

Para Goleman, la IE es definida como la “habilidad para reconocer y regular las emociones en uno mismo y en los demás” (Goleman, 2001, p. 14). Este autor señala que la IE se refiere a una serie de habilidades tales como el autocontrol, el

entusiasmo, la perseverancia y la capacidad para motivarse a sí mismo, las cuales desafían un desarrollo y un grado de dominio. Posteriormente, Goleman desarrolló 20 competencias congregadas en cuatro habilidades generales de la IE (Goleman, 2001), dos personales y dos sociales.

El primer grupo de competencias personales refiere la toma de conciencia de las emociones, cuando ocurren y los efectos que producen. Las competencias sociales reconocen las emociones de los demás y las habilidades sociales para inducir respuestas en los demás. Algunos aspectos del modelo se presentan en la tabla 7.

**Tabla 1.7: Estructura del modelo de IE de Goleman**

	<b>UNO MISMO</b> <b>(Competencias Personales)</b>	<b>LOS DEMÁS</b> <b>(Competencias Sociales)</b>
<b>RECONOCIMIENTO</b>	Conciencia de uno mismo Conciencia Emocional Valorización adecuada en uno mismo Confianza en uno mismo	Conciencia de los demás Empatía Orientación hacia el servicio Conciencia Organizacional
<b>REGULACIÓN</b>	Autorregulación Autocontrol emocional Confiabilidad Concienciación Adaptabilidad Motivación de logro Iniciativa	Habilidades Sociales Desarrollo de los demás Influencia Comunicación Gestión de conflictos Desarrollo de vínculos Colaboración y trabajo en equipo

**Fuente: Martínez y Salanova (2009).**

Las habilidades de la IE abarcan un campo amplio, que requiere el reconocimiento de las emociones y una utilización en diferentes procesos cognitivos, contribuyendo así en la resolución de conflictos. Asimismo, mediante las habilidades de la IE se puede reconocer un origen de las emociones y de cómo se desarrollan con el tiempo. Ello posibilita manejarlas de manera consciente para aumentar la experiencia de emociones positivas y disminuir las negativas. No obstante, estas habilidades no solo

deben ser efectivas con las propias emociones, sino también con otros, aspecto que facilitará las relaciones interpersonales. Entonces, la IE asume implicaciones beneficiosas en diversos contextos, especialmente en el ámbito educativo, ayudando a generar mejores ambientes y optimizando sus resultados. Ello permite introducir sobre los posibles efectos de la IE en la educación.

### **1.5.1.3 Inteligencia emocional y educación**

El proceso de enseñanza–aprendizaje implica diversas situaciones en las que estudiantes y profesores deben adoptar decisiones, solucionar conflictos y establecer conclusiones. Hay autores que han sugerido que la IE facilita el desempeño en dichos escenarios (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010; Extremera & Fernández, 2004; Fernández & Extremera, 2005).

Fernández y Ruíz (2008), manifiestan que los profesores sostienen que la IE es un elemento esencial en la evolución y crecimiento socioemocional de los estudiantes. La IE contribuiría a mejorar la dedicación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje y minimizaría la percepción de los estresores académicos (Extremera & Durán, 2007). Por otra parte, si los estudiantes reciben formación en diferentes áreas de conocimiento, igualmente la requieren en la regulación de sus emociones, para una mejor adaptabilidad con el medio (López & Salovey, 2004; Mayer & Cobb, 2000). En iguales términos refieren Extremera y Fernández (2003), ya que la influencia de la IE en el funcionamiento intelectual de los estudiantes, se relacionaría con su rendimiento académico. Justamente, aquellos estudiantes que apliquen las habilidades de la IE tendrán mejores resultados en su desempeño académico.

Otras investigaciones sugieren que además de contribuir en el rendimiento académico del alumnado, la IE impacta positivamente en la satisfacción de los estudiantes en sus relaciones interpersonales (Ciarrochi, Chan & Bajgar, 2001). En este punto, se detallarán los aspectos presentados entre IE y enseñanza.

#### **1.5.1.4 Inteligencia emocional en profesores**

Se ha identificado que para que los estudiantes desarrollen las habilidades de la IE es esencial que tengan un profesor que domine dichas habilidades (Extremera & Fernández, 2004). El docente se convertiría en un modelo a imitar y sería el encargado de exhibir una adecuada regulación emocional, tanto propia como externa, que orientaría a los estudiantes al desarrollo de tales habilidades. Palomera, Fernández y Bracket (2008), mencionan que la formación en habilidades emocionales debería ser parte de los estudios universitarios de profesores, dado que se convierten en herramientas para su desempeño laboral. Análogamente, Gutiérrez y Fernández (2009) señalan que la mayoría de los conflictos que los profesores experimentan, están situados en la inadecuada confrontación de problemas inherentes de su profesión. Precisamente, la habilidad de asimilación emocional sería de gran utilidad en estas situaciones.

De esta forma, los profesores que sean capaces de regular sus emociones contarán con mayores herramientas en el proceso de enseñanza. Esto les permitirá afrontar de mejor manera el estrés, experimentar menores complicaciones físicas y mejorar la calidad de sus relaciones interpersonales (Cabello, Ruiz & Fernández, 2010; Extremera & Fernández, 2004; Martin & Mora, 2009).

Por otra parte, el presente trabajo de investigación incluyó cuestionamientos a los profesores acerca de las actividades que realizan dentro y fuera de la jornada laboral, para contrarrestar el estrés generado por el trabajo. Es por ello que, a continuación se analiza la teoría que conceptualiza las actividades que los trabajadores, en este caso en particular los profesores, realizan para recuperarse del desgaste propio de su profesión.

## **1.6 Recuperación en el trabajo**

Los cambios que se han manifestado en los diferentes ámbitos laborales de la actual sociedad globalizada elevan los riesgos para la salud física y psicológica del trabajador. A su vez estos cambios aumentan las demandas laborales con el fin de mejorar la calidad y la productividad de las empresas (Colombo & Cifre, 2012). El incremento de las demandas laborales y la percepción de los trabajadores de no disponer con los recursos necesarios para cubrirlas, dan como resultado estados de tensión, fatiga, estrés o directamente presentar síntomas de BO.

Tal como se describió, las consecuencias del BO son percibidas no solo a nivel fisiológico, conductual y psicológico de los trabajadores, sino que puede resultar en accidentes laborales, bajo desempeño, alta rotación de personal, entre otros. Esto promueve que las investigaciones se orienten a la búsqueda de mecanismos para disminuir y evitar los efectos negativos del estrés laboral y BO. Uno de estos mecanismos lo representa la recuperación.

Para Sonnentag y Geurts (2009) la recuperación es el “proceso psico-fisiológico que permite a los trabajadores mantener y recuperar sus energías y recursos” (citado en Colombo & Cifre, 2012, p. 130). De allí que el trabajador que se sienta recuperado podrá satisfacer de manera efectiva las diversas demandas laborales de su profesión. En este punto, es importante recordar la Teoría de Conservación de los Recursos que establece que los individuos están auto-motivados a conservar, fomentar y proteger sus recursos (Hofboll, 1989). Por ende, cuando las demandas laborales aumentan el trabajador percibe como sus recursos se encuentran en riesgo y pueden perderse. De esta forma, respecto a la recuperación, la teoría COR señala que los recursos se pueden recuperar a través de la elaboración de nuevos recursos, o mediante la restauración de los recursos amenazados o perdidos (Hofboll, 1989).

Esta recuperación, acorde a Geurts y Sonnentag (2006), puede darse en el trabajo, lo que se conoce como recuperación interna, o fuera del horario de trabajo, a lo cual se denomina recuperación externa. La recuperación interna se da mediante recesos cortos en la jornada laboral (Geurts & Sonnentag, 2006). Según Tucker (2003), estos recesos funcionan como mecanismos para manejar la fatiga y mantener el desempeño laboral. Esto puesto que el centrarse en actividades menos demandantes o simplemente reducir el ritmo de trabajo ayudan en la recuperación del trabajador. La recuperación externa, por otra parte, es la que ocurre después de la jornada laboral, (e.g., fines de semana; vacaciones). El trabajador se recupera externamente al verse liberado de los estresores laborales diarios, lo que se considera una recuperación externa pasiva y además puede realizar actividades no relacionadas con el trabajo, desarrollando una recuperación activa (Geurts & Sonnentag, 2006).

Sin embargo, las actividades fuera del trabajo pueden ser de diferente índole; Geurts y Sonnentag (2006) identifican tres maneras en las que las personas pueden utilizar su tiempo fuera del trabajo. En primer lugar, identifican el tiempo relacionado con el trabajo, en el cual la persona dedica su tiempo no laboral para preparar o terminar pendientes del trabajo. Estudios previos manifiestan que el tiempo relacionado con el trabajo se relaciona con niveles elevados de fatiga, y una alta necesidad de recuperación (Sonnentag & Zijlstra, 2006; Sonnentag, 2001). En segundo lugar, las autoras identifican el tiempo *semi-leisure* que podría traducirse como tiempo de semi-ocio, en el cual el individuo realiza actividades parcialmente obligatorias, tales como las actividades domésticas. Finalmente, en tercer lugar, señalan el *leisure-time* o tiempo de ocio, en el cual la persona se dedica totalmente a actividades de su propia elección. Estas últimas, a su vez, se clasifican en actividades pasivas o de bajo esfuerzo y actividades activas. Dentro de las actividades de bajo esfuerzo se puede citar, ver la televisión, leer, recostarse y relajarse. Igualmente, las actividades de índole activa pueden ser sociales, como conversar con amigos o asistir una fiesta. Estas permiten la recuperación por el apoyo social y porque demandan recursos diferentes a los del ambiente laboral (Bakker, Demerouti & Euwema, 2005; Hobfoll, 1998; Sonnentag & Bayer, 2005).

De la misma forma que se identifican actividades sociales, se hallan las físicas, tales como la práctica de deportes o realizar entrenamiento. Estas actividades posibilitan no solo la recuperación del trabajador, sino también mejorar su salud física y mental al influir positivamente en los procesos fisiológicos y psicológicos (McAuley, Kramer & Colcombe, 2004).

Adicionalmente, estudios demuestran la presencia de otro grupo de actividades de recuperación denominadas actividades de reto cognitivo (Colombo, Cifre & Salanova, 2011), las que hacen referencia a “aquellas actividades que utilizan recursos cognitivos vinculados a la búsqueda de restos y de oportunidades de aprendizaje” (citado en Colombo & Cifre, 2012, p. 132). Por ejemplo, los juegos de video, capacitaciones, seminarios, entre otros. En la tabla 8, se presenta el resumen de las actividades de recuperación descritas.

**Tabla 1.8 : Actividades Internas y Externas que Contribuyen en la Recuperación**

– Actividades Sociales	– Reuniones
	– Fiestas
	– Familia
	– Amigos
– Actividades de Bajo esfuerzo	– Escuchar música
	– Leer
	– Ver películas
	– Recostarse
– Actividades Físicas	– Deportes
	– Caminatas
	– Entrenamientos
– Actividades de Reto Cognitivo	– Aprender un idioma
	– Juegos de video
	– Formación profesional
	– Capacitaciones

**Fuente: Colombo, Cifre y Salanova (2011)  
Elaboración propia (2014).**

Como se evidencia, el trabajador tiene la posibilidad de involucrarse en actividades de recuperación tanto internas como externas, aunque existen condiciones que pueden evitar el proceso de recuperación.

Geurts y Sonnentag (2006), exponen dos condiciones fundamentales que evitan el proceso de recuperación: la exposición prolongada de demandas y los procesos cognitivos que dificultan la activación fisiológica. Primeramente, la exposición

prolongada a las demandas laborales no permite que el trabajador se recupere completamente, porque a pesar de que busque recesos internos y/o externos, no es capaz de mantener o renovar sus recursos, debido al tiempo limitado que posee. Hulst (2003), añade que la presencia permanente de demandas laborales impide el proceso de recuperación y adicionalmente genera enfermedades cardiovasculares, diabetes, fatiga y enfermedades físicas. Al mismo tiempo, investigaciones de Sonnentag y Sabine (2001) y Rau y Triemer (2004), señalan que una alta exposición da como resultado problemas para obtener una relajación, promueve la expresión de afectos negativos, y se presentan dificultades en el sueño (citado en Geurts & Sonnentag, 2006).

Otro factor que dificulta el proceso de recuperación son los procesos cognitivos, como la incapacidad de distanciarse psicológicamente de los asuntos relacionados con el trabajo. El trabajador ocupa su tiempo libre para pensar en sus actividades de su trabajo (rumiación sobre asuntos laborales). Sonnentag y Binnewies (2010) aportan que las personas capaces de distanciarse psicológicamente pueden relajarse, adquirir recursos para mejorar su bienestar e incluso, presentar mayor compromiso en su trabajo.

## **CAPÍTULO II**

### **METODOLOGÍA**

#### **2.2. Antecedentes**

En la actualidad debido a los distintos cambios que experimenta el ámbito de la educación, los profesores universitarios han asumido diferentes roles, que implican mayor participación en procedimientos de gestión y toma de decisiones inherentes al proceso de enseñanza – aprendizaje. Estas acciones demandan una amplitud en conocimientos y manejo de diversas herramientas tecnológicas y didácticas. Como consecuencia, se está dando lugar en los profesores una dinámica de desgaste, fundamentalmente físico, psicológico y emocional. Es por ello que, estas actividades pudieran ser fuente de tensión que, posiblemente, estén desencadenando respuestas de estrés laboral.

Según Avargues y Borda (2010), surgen situaciones en que los profesores universitarios perciben que no cuentan con las habilidades necesarias para responder a las demandas innatas de su profesión, convirtiéndolos en uno de los grupos más afectados por el estrés laboral. Es decir, la existencia de estrés laboral en ciertos profesores dependerá de los recursos y habilidades personales-profesionales que

cuenten para realizar sus actividades cotidianas. Como complemento, Gonzales (2008), manifiesta que el estrés laboral afecta el rendimiento, la conducta y salud de los profesores. Además, deteriora el tiempo dedicado a la investigación y a su perfeccionamiento profesional (Gonzales, 2008, citado en Avargues, 2010).

En definitiva, el agotamiento, desgaste y sensación de no cumplimiento con las demandas de la docencia e investigación, podría desarrollarse en el docente estrés laboral asistencial, fenómeno más conocido como burnout (Herranz, Reig & Cabrero-García, 2006, Maslach, 2001).

Por otra parte, anteriores investigaciones se han centrado en explorar las estrategias que los profesores emplean para afrontar situaciones que consideran amenazantes. Una de aquellas estrategias consideradas es la IE. Mearns y Cain (2003), establecen que aquellos profesores capaces de regular sus emociones cuentan con una mayor cantidad de estrategias de afrontamiento para situaciones laborales estresantes. O sea, estos profesores experimentan menos estrés y se sienten más realizados con su trabajo.

De esta manera, el presente trabajo investigó la relación existente entre el estrés laboral, el agotamiento emocional, desempeño docente y la IE en una muestra de profesores universitarios que labora en PUCESA a tiempo completo.

## **2.2. Significado del problema**

Los cambios en la educación superior han generado situaciones nuevas para los profesores, quienes suelen reportar que no disponen de los recursos personales y profesionales necesarios para afrontarlas. Estos elementos podrían desencadenar en la aparición de estrés laboral. Por otro lado, los nuevos requisitos para el perfil docente en el Ecuador (LOES, 2010) obliga a los profesores a adquirir diferentes habilidades para su desempeño profesional y estrategias para afrontar el desgaste laboral y/o agotamiento.

De esta forma, surge el interés por explorar la relación entre el estrés laboral, el agotamiento emocional, la IE y el desempeño docente. A su vez, las distintas variables socio-demográficas como el género, la edad y el tiempo que un docente lleva trabajando, podrían explicar mejor las relaciones entre las variables mencionadas en la muestra seleccionada.

## **2.3. Definición del problema**

1. ¿Qué relación existe entre el estrés laboral y el agotamiento emocional en profesores de PUCESA?
2. ¿Qué relación se presenta entre el desempeño docente y el dominio de destrezas de inteligencia emocional en estos profesores?
3. Las relaciones en las preguntas 1 y 2 ¿de qué manera son modificadas por variables tales como el género, la edad y la salud?

4. ¿Qué variables influyen en la relación entre el agotamiento emocional y el desarrollo de destrezas de inteligencia emocional en los profesores?

## **2.4. Planteamiento del tema**

En primer lugar, se hipotetiza que aquellos profesores que presentan un alto nivel de estrés laboral producto de las actividades que desarrollan en PUCESA, están presentando agotamiento emocional y están condicionados por problemas de salud. Además, es más probable que quienes reporten mayor agotamiento sean profesores de género femenino.

En segundo lugar, se predice que los profesores que presentan estrés laboral, podrán desarrollar destrezas de IE, dependiendo de una mejora en sus condiciones de salud. Por tanto, la disminución del estrés laboral para desarrollar habilidades dependerá de una mejor percepción de las condiciones de salud que manifieste el docente.

En último lugar, se prevé encontrar una relación positiva entre el desempeño docente y la realización personal. Esta relación estará influida por el desarrollo de habilidades de inteligencia emocional.

## **2.5. Delimitación del tema**

-Periodo: Seis meses a partir de la aprobación del plan

-Espacio: Pontificia Universidad Católica del Ecuador – Sede Ambato.

-Área: Educación

-Unidad experimental: 60 Profesores tiempo completo

## **2.6. Hipótesis**

### **Hipótesis 1:**

El estrés laboral, la salud y el género se relacionarán de manera directa con el BO.

### **Hipótesis 2:**

La salud y el género mediarán la relación entre el estrés laboral y el BO.

### **Hipótesis 3:**

La relación entre el desempeño docente y la realización personal estará mediada por la inteligencia emocional.

### **Hipótesis 4:**

La relación entre el agotamiento emocional y la inteligencia emocional estarán mediadas por la salud, el género y la edad.

## **2.7. Variables e indicadores**

2.7.1. **Variable Dependiente:** Inteligencia Emocional y Burnout.

2.7.2. **Variable Independiente:** Estrés Laboral, Desempeño Docente y Burnout.

2.7.3. **Variables Mediadoras:** Género, Salud, Recuperación y Satisfacción Laboral.

## **2.8. Objetivos**

### **2.8.1. Objetivo General:**

Explorar el nivel de estrés laboral e inteligencia emocional en los profesores de que trabajan tiempo completo de la PUCESA y su relación con el desempeño docente.

### **2.8.2. Objetivos Específicos:**

- a) Describir el estrés laboral y el desempeño docente en los profesores de la PUCESA
- b) Identificar la relación entre inteligencia emocional y desempeño docente de los profesores en PUCESA

- c) Establecer modelos de mediación que muestren si la relación entre estrés laboral, inteligencia emocional y desempeño docente está mediada por variables como burnout, salud, género y recuperación.

## **2.9. Metodología**

### **2.9.1. Tipo y Diseño de la investigación**

La presente investigación es cuantitativa, ya que las variables analizadas son de tipo nominal y ordinal. El método general es científico, debido a que las etapas del presente estudio están sistematizadas, por lo que existe coherencia entre ellas. Además, cada etapa fue planificada con el fin de evaluar y correlacionar las variables establecidas (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2007).

Respecto a los métodos específicos, la investigación en curso es exploratoria, descriptiva, ex post facto, de corte transversal.

La investigación es exploratoria, ya que se ha recogido información previa acerca del estrés laboral, basándose en conceptos establecidos por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), la IE se analiza desde la teoría de Salovey y Mayer.

Análogamente, es descriptiva, puesto que se detalla el estado actual del estrés laboral, IE y el desempeño docente en la muestra seleccionada; permitiendo identificar las características de la muestra, indagar sobre las relaciones y establecer

predicciones. De esta forma, la presente investigación es descriptiva, correlacional, de corte transversal y muestreo aleatorio (Shaughnessy, Zechmeister & Zechmeister, 2007).

Es un estudio con un diseño de tipo *ex post facto* retrospectivo. De acuerdo a la definición de León y Montero (2011), este diseño se caracteriza en el que tanto las variables independientes como la dependiente han tomado sus valores antes de que el investigador inicie el estudio. Además, no se pone a prueba la eficacia de un tratamiento, y conoce las causas de un fenómeno sin posibilidad de manipulación. Por tanto, primeramente se “buscan los datos de la variable dependiente y después, hacia atrás busca posibles variables independientes” (León & Montero, 2011, p. 394).

### **2.9.2. Participantes**

En el periodo que se realizó la investigación, la PUCESA contaba con 93 profesores de tiempo completo, quienes trabajan 40 horas semanales, ocho horas al día. 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. Para realizar la selección de la muestra y que se mantenga la característica de la representatividad de las diferentes escuelas que conforman la PUCESA, se realizó como técnica de muestreo por conveniencia, ya que la selección de los profesores que participarían de la investigación exigía la condición de trabajar en jornada completa, de todas las escuelas. Se intentó trabajar con la totalidad de la población, sin embargo, debido a la poca disponibilidad de tiempo de los profesores, algunos

decidieron no ser parte de la presente investigación. Por tal motivo, se trabajó con una muestra de 60 participantes que equivale al 62,52% de la población.

### **2.9.3. Procedimiento**

El presente estudio se inició realizando una indagación bibliográfica y se recopiló información pertinente al tema, que fue analizada y sintetizada. Luego, se seleccionó los instrumentos con los cuales se evaluaron las variables de estudio.

La selección de la muestra se realizó por muestreo por conveniencia entre los 93 profesores de tiempo completo del semestre agosto–diciembre 2013. Se contactó a los profesores personalmente, se les expuso los objetivos de la investigación y se solicitó su participación en la misma. Existieron profesores que no aceptaron trabajar en el estudio.

La recogida de datos se realizó mediante una única entrevista con los profesores, algunos de ellos respondieron de manera inmediata, otros solicitaron completar los instrumentos de manera personal y entregarlo una vez culminado. Este proceso permitió mantener la confidencialidad de los participantes. Los instrumentos se aplicaron dependiendo de la disponibilidad de horario del docente. Se aplicaron, la ficha de datos personales y los cuestionarios en el siguiente orden: TMMS, Salud Total, Estrés Laboral, MBI y Desempeño Docente.

Los datos obtenidos se tabularon e interpretaron utilizando técnicas estadísticas inferenciales, a través del programa SPSS, versión 21, lo que permitió realizar la

comprobación de las hipótesis respectivas. Finalmente, y en concordancia con los resultados, se establecieron las conclusiones y recomendaciones.

De esta manera, se ha generado conocimientos en el área del estrés laboral en profesores que sirva de base para futuros estudios, con el fin de ampliar el desarrollo de propuestas de su prevención e intervención en la comunidad universitaria.

#### **2.9.4. Instrumentos**

Se aplicó una ficha de datos para recolectar información referente a variables socio-demográficas tales como género, edad y estado civil. Igualmente, se obtuvieron datos respecto a variables relacionadas con su trabajo, tales como facultad en que labora, años de trabajo, carga horaria, funciones y percepción de calidad de su desempeño. Además, se agregaron reactivos en relación a las actividades de recuperación que el docente realiza fuera y dentro del trabajo para contrarrestar el estrés. A continuación de describen los instrumentos utilizados de acuerdo a la variable en estudio:

*Desempeño Docente* (Cuestionario de Evaluación Docente, Lujambio, Tuirán, García, Cisneros, Acosta y Flores, 2011). La versión final de este cuestionario contiene 48 preguntas, que describen 10 dimensiones, de las cuales 9 se relacionan con las competencias de los profesores y una con la satisfacción general. Las dimensiones que se evalúan son: dominio de la asignatura, planificación del curso, ambientes de aprendizaje, estrategias, métodos y técnicas, motivación, evaluación, comunicación, gestión del curso, técnicas de la información y comunicación y finalmente, satisfacción general.

No obstante, en la presente investigación se adaptó el instrumento y se redujeron las dimensiones a evaluar, es así que se descartó la dimensión de comunicación y técnicas de la información y comunicación. Esto se realizó debido a que estas dimensiones ya se evalúan en la dimensión de gestión del curso y ambientes de aprendizaje, además son analizadas en el cuestionario de estrés laboral, con lo cual se evitó la duplicación de información. Por otra parte, en el periodo en que se ejecutó la investigación, los profesores contaban con tiempo limitado, por lo tanto se debió optimizar dicho tiempo en la aplicación de los instrumentos. Es importante mencionar que este cuestionario fue validado por la Mg. Cristina Salazar, experta en docencia universitaria y administración educativa.

Es así que, luego de este análisis y validación se trabajó con un total de 19 ítems, mismos que abordaron las dimensiones de Disciplina (ítems 1 y 4), Planificación del Curso (ítem 5), Ambientes de Aprendizaje (ítems 6 y 7), Estrategias, Métodos y Técnicas (ítems 8 al 11), Motivación (ítems 12 al 15), Evaluación (ítems 16 y 17), Gestión del curso (ítem 18) y Satisfacción General (ítem 19). 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*, 2= *muy pocas veces*, 3= *algunas veces*, 4= *casi siempre* y 5= *siempre*).

Este cuestionario se utilizó en la presente investigación, ya que de todos los instrumentos analizados, es este el que más dimensiones evalúa acerca de la actividad docente del profesor universitario. Por otra parte, cuenta con la validación de directivos, directores, subdirectores, jefes de departamento, profesores y alumnos del

Sistema Nacional de Educación Superior Tecnológica en México. Además mediante la validación de este cuestionario se cumple los objetivos planteados.

*Inteligencia emocional (TMMS-48: Extremera, Fernández, Mestre & Guil, 2004).*

La Escala de Rasgo de Meta-conocimientos sobre Estados Emocionales fue publicada originalmente por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995). Esta escala busca evaluar el conocimiento de las personas acerca de sus estados emocionales.

La versión empleada en esta investigación es el TMMS-24 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) y evalúa tres dimensiones: atención a los sentimientos (percepción emocional), claridad emocional (comprensión de sentimientos) y reparación de las emociones (regulación emocional). Cada dimensión está compuesta de ocho ítems y concuerdan con las habilidades de la IE enunciadas por Mayer y Salovey (1997).

Las dimensiones están conformadas de la siguiente manera: atención a los sentimientos (ítems 1 al 8), claridad emocional (ítems 9 al 16) y reparación de emociones (ítems 17 al 24). Las respuestas se presentan en una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos (1= *nunca*, 2= *raramente*, 3= *algunas veces*, 4= *con bastante frecuencia* y 5 = *muy frecuentemente*).

Se seleccionó esta escala para el presente trabajo ya que permite obtener información de la inteligencia emocional a través de aspectos reflexivos de la experiencia emocional. Adicionalmente se consideró pertinente la aplicación de este instrumento ya que “es uno de los más utilizados en el ámbito científico y aplicado” (Extremera

& Fernández, 2005, p.5). Finalmente este instrumento se ha aplicado en diversas investigaciones con profesores universitarios (Celestino, 2013; Fragoso, 2009; Landa, López-Zafra, Martínez & Pulido, 2006; Vásquez, 2008).

*Estrés Laboral*. Cuestionario sobre estrés laboral de la OMS y la OIT, de Ivancevich y Matteson (1985). El cuestionario contiene 25 ítems relativos a estresores laborales (Suárez, 2013) y está compuesto por siete dimensiones: Clima Organizacional (ítems 1, 10, 11 y 20), Estructura Organizacional (ítems 2, 12, 16 y 24), Territorio Organizacional (ítems 3, 15 y 22), Tecnología (ítems 4, 14 y 25), Influencia del Líder (ítems 5, 6, 13 y 17), Falta de Cohesión (ítems 7, 9, 18 y 21) y Respaldo del Grupo (ítems 8, 19 y 23).

Las respuestas de los participantes, se presentan en una escala de respuesta tipo Likert de 7 puntos (1= *nunca*, 2= *raras veces*, 3= *ocasionalmente*, 4= *algunas veces*, 5= *frecuentemente*, 6= *generalmente*, 7= *siempre*).

La decisión de aplicar este instrumento, se basa principalmente en las dimensiones que este mide, ya que aborda estresores laborales que se encuentran estrechamente ligados con el entorno en el que los profesores universitarios se desempeñan. Sin embargo, a pesar de la utilidad que representa la aplicación de este cuestionario en el personal docente de una universidad y de que estudios anteriores han manifestado la importancia de medir el estrés laboral en los profesores de educación superior (superior (Ayuso, 2005; Guerrero, 2002) ; no se han encontrado estudios en el área de educación que utilicen este instrumento. Es por ello el interés del presente trabajo en utilizar este cuestionario como parte de los instrumento a aplicados.

*Burnout* (MBI-ES:Herranz, Reig & Cabrero, 2006). El Maslach Burnout Inventory desarrollado por Maslach y Jackson (1981), para evaluar las actitudes del trabajador hacia contexto laboral. Es uno de los instrumentos más utilizados para medir el desgaste laboral (Gálvez, More & Mingote, 2009). La presente investigación utilizó la versión adaptada al español del inventario para profesionales de la educación (MBI-ES, 2006, citado en Napione, 2011). El MBI aborda tres dimensiones: agotamiento emocional (ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20), despersonalización (ítems 5, 10, 11, 15 y 22) y realización personal en el trabajo (ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21).

El inventario consiste en 22 ítems que se valoran mediante una escala de respuesta tipo Likert de 6 puntos (0= *nunca*, 1= *algunas veces al año*, 2= *una vez al mes*, 3= *algunas veces al mes*, 4= *una vez a la semana*, 5= *algunas veces a la semana* y 6= *todos los días*).

La selección de este instrumento como parte de la presente investigación, se fundamenta en explorar si existen profesores en la población seleccionada que presenten niveles de estrés laboral crónico, es decir, burnout. Además anteriores estudios que se han interesado en el desgaste de los profesores han utilizado esta herramienta (De la asunción, 2005; Guerrero, 2002;Marín; Marín & Paredes, 2002; Sánchez & Clavería, 2005). Finalmente se justifica el uso de este cuestionario ay que existe un validación del mismo específicamente para profesores (MBI-ES:Herranz, Reig & Cabrero, 2006).

*Salud* (TST: Sánchez & Clavería, 2005). El Test de Salud Total fue elaborado por Langer-Amiel (1986), contiene 22 ítems, que evalúan la salud mental de la persona

mediante preguntas acerca de síntomas psicósomáticos<sup>8</sup>. Las preguntas del TST están basadas en la definición de salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS), y permite ubicar alteraciones psico-fisiológicas generadas por las condiciones laborales que están expuestos los trabajadores (Sánchez & Clavería, 2005).

Los 22 reactivos contienen dos o tres posibilidades de respuesta, en donde una es considerada respuesta sintomática. Los resultados se organizan en tres categorías: asintomática, intermedia y sintomática. Las puntuaciones altas se consideran dificultades que deben ser analizadas a profundidad (Nogareda, 2005).

La presente investigación incluye este test principalmente basándose en lo establecido por Nogareda (2000) quien en el documento “Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación” establece la importancia de incluir una evaluación de sintomatología física en estudios que busquen medir la presencia de estrés en los profesores ya que “ se basa en la definición de la Salud en la OMS, es decir, en el concepto de la misma como ausencia de enfermedad y como equilibrio físico, mental y social”(p.3) y “los resultados de dicho test nos permiten conocer el estado general de salud de un grupo de sujetos” (p. 4).

---

<sup>8</sup>Síntomas de origen psíquico que se reflejan en el cuerpo y generan malestar físico.

## CAPÍTULO III

### RESULTADOS

#### 3.1. Características de la muestra:

La muestra estuvo compuesta por 60 profesores que trabajan en PUCESA a tiempo completo. Por género, predominó el masculino con un 58.3%. El rango promedio de edad se ubica entre los 30-40 años ocupa el 40% del total. Respecto al estado civil, el 67.8% estaban casados, 20.3% solteros y un 11.9% unión libre. Los resultados se presentan en los gráficos 6, 7 y 8.

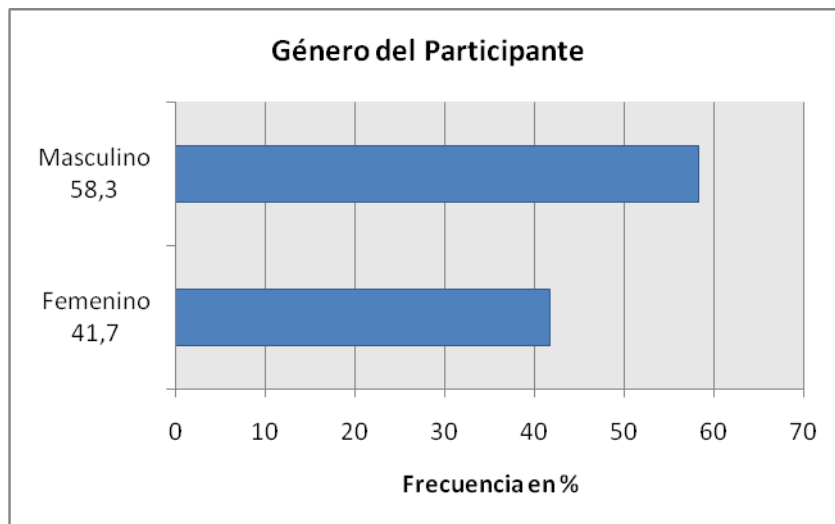
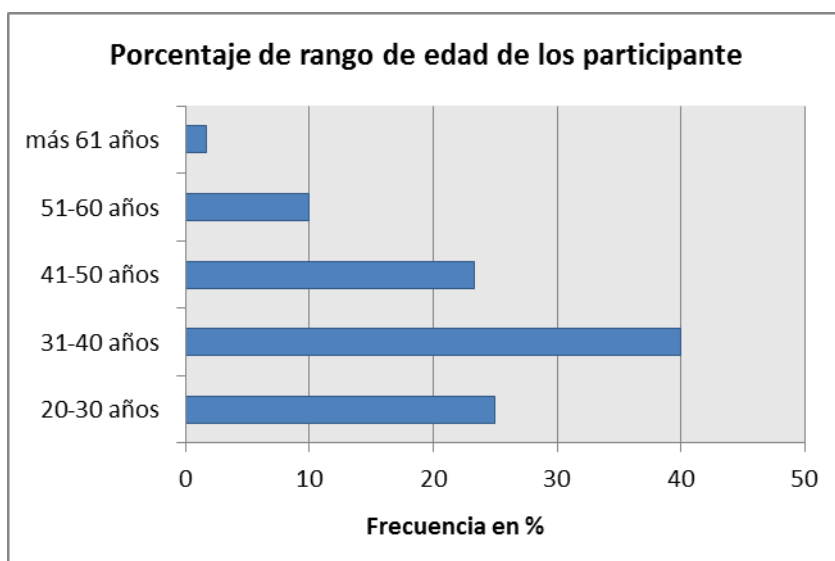
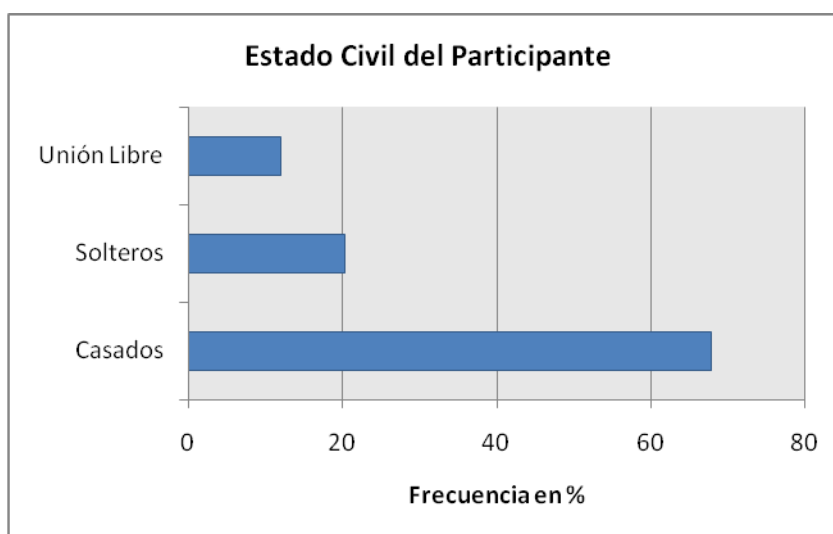


Gráfico 3.1: Porcentaje del género de los participantes  
Elaboración propia (2014).

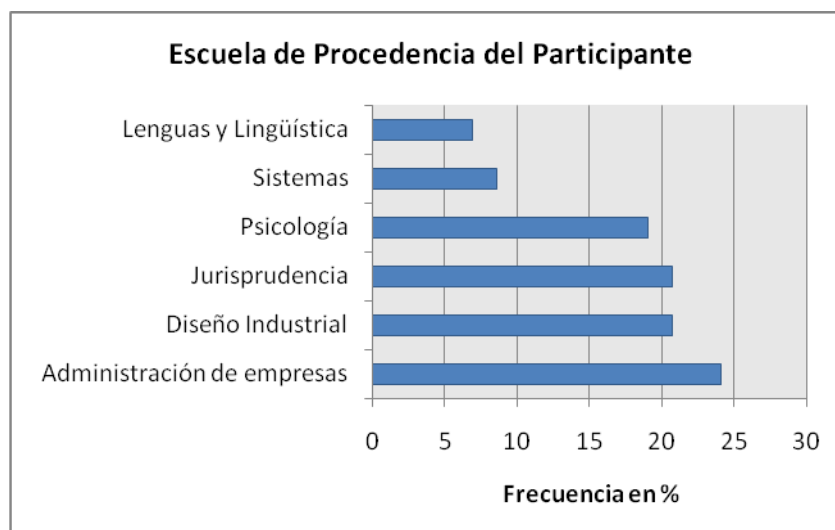


**Gráfico 3.2: Porcentaje de rango de edad de los participantes**  
Elaboración propia (2014).



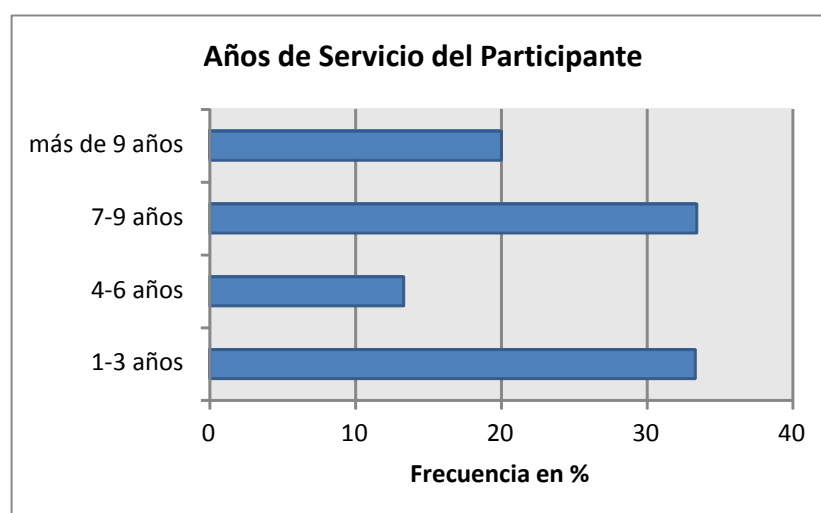
**Gráfico 3.3: Porcentaje de estado civil de los participantes**  
Elaboración propia (2014).

Respecto a la escuela PUCESA que pertenecen, el 24.1% procede de la escuela de Administración de Empresas, 20.7% de Diseño, 20.7% de Jurisprudencia, 19% de Psicología, 8.6% de Sistemas y un 6.9% de Lenguas y Lingüística. Los resultados se observan en el gráfico 9.



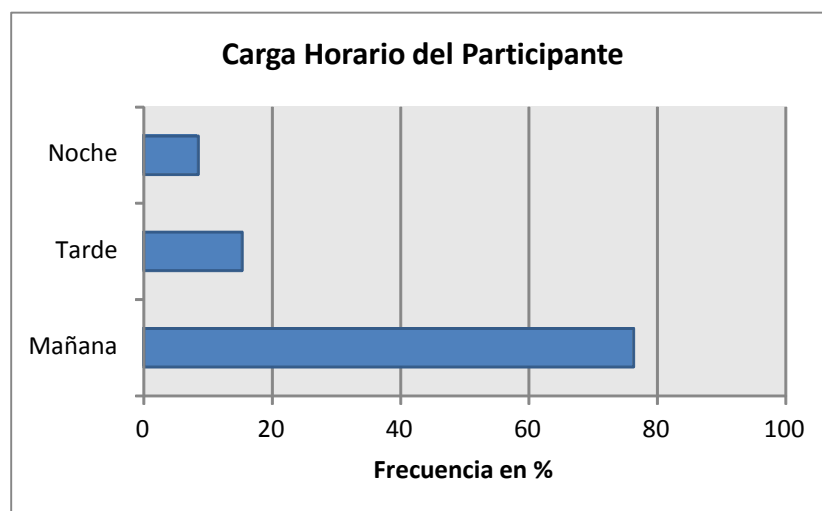
**Gráfico 3.4:** Porcentaje de la escuela PUCESA de procedencia  
**Elaboración propia (2014).**

Un tercio de los profesores presenta menos de un año trabajando en PUCESA (33,3%), un 30% en el rango 1-3 años, un 13.3% entre 4-6 años. No obstante, un 20% de los profesores lleva más de 9 años. Además, un 43.3% de los profesores, presenta otra actividad laboral fuera de PUCESA. Los resultados aparecen en el gráfico 10.



**Gráfico 3.5:** Porcentaje de años de servicio de los participantes en PUCESA  
**Elaboración propia (2014).**

En la dimensión de carga horaria, como se señaló, el 100% de la muestra de profesores presentaba jornada completa, es decir, 40 horas semanales. Esta carga está distribuida fundamentalmente por la mañana (76.3%), aunque la tarde ocupa un 15.3% y un 8.5% en la noche. Los resultados se observan en el gráfico 11.



**Gráfico 3.6: Porcentajes de la carga horaria de los participantes**  
Elaboración propia (2014).

## **3.2. Descriptivos y consistencia interna de las variables en estudio**

### **3.2.1. Variables independientes y dependientes.**

Se realizaron los análisis descriptivos de medias, desviación típica y consistencia interna de las variables en estudio (ver Tabla 9). Algunos de estos resultados confirman los hallazgos de otros estudios. Específicamente, se ha encontrado que la dimensión de agotamiento emocional presenta una consistencia interna similar a otras investigaciones en profesores universitarios (Moreno et al., 2009). La dimensión de realización en el trabajo presenta una consistencia interna igualmente

coincidente con otros estudios, aunque con una media de respuesta más alta (Arquero & Donoso, 2013). Respecto a las demás variables en estudio, no existen antecedentes que las hayan medido en una muestra de profesores universitarios.

**Tabla 3.1: Estadísticos descriptivos y consistencia interna de las variables y dimensiones en estudio**

	<b>M</b>	<b>DS</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>DESEMPEÑO DOCENTE</b>	4.41	.61	.65
Disciplina	4.75	.45	
Ambientes de Aprendizaje	4.57	.59	
Estrategias, Métodos y Técnicas	4.47	.63	
Motivación	3.91	.61	
Evaluación	4.4	.64	
Gestión del Curso	4.93	.31	
Satisfacción General	4.55	.68	
<b>ESTRÉS LABORAL</b>	2.42	1.74	.87
Clima Organizacional	2.81	1.8	
Estructura Organizacional	2.17	1.56	
Territorio Organizacional	3.14	1.83	
Tecnología	2.52	1.95	
Influencia del Líder	2.22	1.64	
<b>MBI</b>	2.91	1.58	.77
Agotamiento Emocional	2.11	1.72	.89
Despersonalización	1.22	1.58	.70
Realización en Trabajo	4.89	1.41	.66
<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	3.61	.81	.81
Atención a los sentimientos	3.24	.91	.86
Claridad emocional	3.72	.85	.83
Reparación de las emociones	3.87	.97	.81

**Fuente: Elaboración propia (2014).**

### 3.2.2. Estrés Laboral

Se encontró que del nivel de estrés laboral de los profesores PUCESA las dimensiones que presentaron mayor frecuencia de respuesta son las de Territorio Organizacional (72.1%) y Clima organizacional (51.1%). Por el contrario, la dimensión de menor frecuencia de respuesta es la de Influencia del Líder (10.4%).

Respecto de las actividades realizadas por profesores, se identificaron las siguientes frecuencias de estrés laboral: Docencia (13.9%), EVAE<sup>9</sup> (23.7%), Funciones Administrativas (25%), Investigación (17.6%) y Vinculación (14%).

### **3.2.3. Desempeño Docente**

La dimensión que es reportada como de mejor desempeño en profesores PUCESA es el dominio de la asignatura (75.8%), seguida de Motivación (72.8%). Un 60.3% de los profesores refieren satisfacción por el desempeño docente que realizan.

Además, los profesores identifican que la Docencia es la actividad que más dominio presentan y que perciben de mayor desempeño óptimo (83.3%). Por el contrario, las funciones administrativas son percibidas con menor desempeño óptimo (11.8%) y luego las funciones de vinculación (11.1%).

### **3.2.4. MBI-Burnout**

Respecto a la frecuencia encontrada en este nivel en los profesores PUCESA, se encontró que un 26.7% presenta agotamiento emocional y un 27.1% informa de despersonalización. Las puntuaciones altas en estas dos dimensiones definen el síndrome de Burnout.

---

<sup>9</sup> EVAE: son las siglas de entorno virtual de apoyo educativo, es la plataforma virtual que la universidad utiliza.

### 3.2.5. Inteligencia Emocional

En la inteligencia emocional se reportan las siguientes frecuencias de respuesta por dimensión: atención emocional (43.1%), claridad de sentimientos (54.4%) y reparación emocional (68.9%).

## 3.3. Variables Mediadoras

### 3.3.1. Salud

La escala de Salud entrega información de distintas manifestaciones sintomatológicas. Para este trabajo, se ha preferido, además, clasificar los síntomas en los siguientes factores: síntomas físicos, síntomas psíquicos, síntomas asociados a percepción negativa: Estos síntomas se refieren a percepciones negativas sobre sí mismo, los demás o del futuro. Algunos de estos indicadores han sido referidos en el desarrollo de trastornos tales como ansiedad generalizada o estrés postraumático (Foa, Ehlers, Clark, Tomin & Orsillo, 1999).

Aquí se incluyen ítems como percepción que las cosas van mal, nada tiene la pena, o aislamiento, entre otros. En la tabla 10, se presentan los descriptivos encontrados para salud y las dimensiones propuestas.

**Tabla 3.2: Estadísticos descriptivos y consistencia interna de la variable Salud**

	<b>M</b>	<b>DS</b>	<b><math>\alpha</math></b>
<b>SALUD TOTAL</b>	.58	.56	.68
<b>FÍSICAS</b>	.72	.72	.64
Apetito	1.15	.54	

Ardor estómago	.35	.48	
Dolor de cabeza	1.27	.86	
Problemas sueño	1.25	.89	
Ola de calor	.43	.50	
Pesadez cabeza o nariz	.47	.50	
Fatiga	.40	.49	
Palpitaciones	.83	.97	
Desvanecerse	.10	.30	
Sudores fríos	.43	.81	
Temblor en las manos	.52	.87	
<b>PSÍQUICAS</b>	.66	.53	
Memoria	.69	.46	
Humor	.73	.44	
Irritabilidad	1.43	.76	
Sensación ahogo	1.15	.89	
Agitación	.28	.45	
Sin ocuparse nada	.30	.46	
Intranquilo	.15	.36	
<b>PERCEPCIÓN NEGATIVA</b>	.11	.27	.61
Aislado	.18	.30	
Las cosas van mal	.07	.25	
Nada merece la pena	.08	.27	

**Fuente:** Elaboración propia (2014).

### 3.3.2. Recuperación interna

De acuerdo a la definición planteada por Sonnentag y Geurts (2009), las actividades de recuperación interna son las que se realizan en el propio trabajo, las cuáles pueden ser clasificadas de acuerdo a diversos tipos. En este punto, se describirán las variadas actividades que señalaron los participantes y de cuáles fueron consideradas de acuerdo a la clasificación de las autoras.

La frecuencia de actividades de recuperación interna, se describe en la tabla 11.

### 3.3.3. Recuperación externa

Las actividades de recuperación externa son las que se realizan fuera del trabajo, las cuáles igualmente son clasificadas como la recuperación interna. En este punto, se describirán las variadas actividades que señalaron los participantes y de cuáles fueron consideradas de acuerdo a esta clasificación.

**Tabla 3.3: Frecuencia de actividades de recuperación interna de los profesores en PUCESA**

<b>TIPO DE ACTIVIDADES</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
Actividades Sociales	23	30.7
Conversar con compañeros	14	
Tomar café	7	
Bromear	2	
Actividades de Bajo Esfuerzo	22	29.4
Escuchar música	11	
Cambiar de Actividad	5	
Tomar descansos (5 minutos)	3	
Ver videos	2	
Ir a capilla	1	
Actividades Físicas	5	6.6
Caminar por la Universidad	3	
Estiramiento del cuerpo	2	
Actividades de Reto Cognitivo	8	10.6
Lectura de publicaciones	5	
Investigar sobre temas específicos	2	
Presentar pensamientos positivos	1	
Sin actividades de recuperación	17	22.7

**Fuente: Elaboración Propia (2014).**

1) Actividades Sociales: En este punto, se ha incluido actividades tales como: salir de paseos con la familia o amigos, jugar con la familia (hijos), realizar viajes en periodos de descanso, salir a comer en compañía de otros.

2) Actividades de Bajo Esfuerzo: En este punto se encontraron actividades tales como: ver programas deportivos, escuchar música, ver TV, película, cantar, dormir, chatear, juegos de video, ir a centro comercial, entre otros.

3) Actividades Físicas: En este caso, las actividades descritas fueron, entre otras: hacer deporte (práctica), realizar ejercicios de relajación, yoga, bailar, meditar.

4) Actividad de Reto Cognitivo: En este punto, se incluyeron actividades tales como: hacer música, aprender jardinería, aprender bailes, entre otras. La frecuencia de actividades de recuperación interna, se describe en la tabla 11.

**Tabla 3.4: Frecuencia de actividades de recuperación externa de profesores PUCESA**

<b>TIPO DE ACTIVIDADES</b>	<b>FRECUENCIA</b>	<b>PORCENTAJE</b>
<b>Actividades Sociales</b>	<b>19</b>	<b>20.6</b>
Paseos con la familia	10	
Jugar con la familia (hijos)	5	
Viajar	3	
Salir a comer	2	
<b>Actividades de Bajo Esfuerzo</b>	<b>20</b>	<b>21.8</b>
Ir al cine	6	
Ver TV	3	
Orar	2	
Dormir	2	
Chatear	2	
Ver juegos de video	2	
Ver películas en casa	2	
Ir al centro comercial	1	
<b>Actividades Físicas</b>	<b>33</b>	<b>35.9</b>
Hacer deporte (bicicletas, pesas, etc.)	20	
Caminatas	10	
Hacer relajación-meditación	4	
Hacer ejercicios al aire libre	1	
<b>Actividades de Reto Cognitivo</b>	<b>12</b>	<b>13.1</b>
Lectura	5	
Aprender jardinería	3	
Aprender a cocinar	2	
Hacer música	1	
Hacer negocios	1	
<b>Sin actividades de recuperación</b>	<b>8</b>	<b>8.6</b>

**Fuente: Elaboración Propia (2014).**

### **3.4. Comparaciones de medias entre las variables en estudio**

#### **3.4.1. Escuela PUCESA de procedencia**

Es de interés evidenciar las diferencias que puedan surgir entre las distintas variables en estudio y la escuela PUCESA de la cual proceden los profesores. Las principales diferencias se aprecian en la dimensión de agotamiento emocional y en la escala de TMMS, contenidas en la tabla 17. Los resultados descriptivos refieren que la escuela de Administración presenta una media menor de agotamiento respecto de las demás escuelas, seguida de Psicología. Por el contrario, las medias más altas se hallan en las escuelas de Sistemas y Lenguas-Lingüística. Pero, en estos últimos casos, el tamaño de la muestra es significativamente menor que las demás.

Se presentan diferencias significativas en la dimensión de agotamiento emocional, entre las escuelas de Administración y de Diseño,  $t(26) = -2.034$ ,  $p = .05$  y una diferencia marginalmente significativa entre Administración y Sistemas,  $t(19) = -1.993$ ,  $p = .06$ . Las demás diferencias entre las distintas escuelas no son significativas en este nivel.

Respecto de la variable de habilidades de IE, se observa en la tabla 13 que las escuelas de Psicología y Administración presentan las medias más altas en este aspecto. Y que fundamentalmente la escuela de Lenguas-Lingüística presenta la menor media en el TMMS. Nuevamente, como en el caso anterior, es necesario ponderar respecto del menor tamaño de muestra en esta última escuela.

Las diferencias significativas se presentan entre la escuela de Psicología y Diseño,  $t(21)= 2.019$ ,  $p= .05$ , entre Psicología y Lenguas y Lingüística,  $t(13)= 2.226$ ,  $p= .045$  y una diferencia marginalmente significativa entre Psicología y Jurisprudencia,  $t(21)= 1.850$ ,  $p= .08$ . No hay otros resultados significativos entre las distintas escuelas en este nivel.

**Tabla 3.5: Comparaciones de Medias de las variables en estudio de acuerdo a la Escuela PUCESA de Procedencia**

FACULTAD	N	Agotamiento	Realización Personal	Estrés Laboral	Salud	Desempeño	TMMS
Administración de Empresas	14	13.7*	42.3	55.6	11.5	78.4	90.7*
Diseño	12	20.9	36	58.1	11.4	78.9	84.3
Jurisprudencia	12	20.7	37.2	55.2	14.1	80	84.9
Lenguas y Lingüística	4	22.2	39	55.5	15.2	80	75.2
Psicología	10	17.3*	41.6	57	11.2	80	92.6*
Sistemas	3	25.6	37	62.2	16.8	79	84.6

**Nota.** \* $p < .05$ , significativo respecto a las otras escuelas PUCESA de procedencia.  
**Fuente:** Elaboración Propia (2014).

### 3.4.2. Género

Los resultados confirmaron diferencias en género en el agotamiento emocional. Al realizar una comparación de medias, se observa que el género femenino presenta mayor tendencia al agotamiento que el masculino (ver tabla 14),  $t(60)= 2,184$ ,  $p= .034$ .

También se produce una diferencia marginalmente significativa en el género respecto del desempeño docente. Las medias de mujeres es más alta que la de hombres,  $t(60)= 1,883$ ,  $p= .063$ .

**Tabla 3.6: Comparaciones de Medias de las variables en estudio de acuerdo a Género**

<b>GÉNERO</b>	<b>N</b>	<b>Agotamiento</b>	<b>Realización Personal</b>	<b>Estrés Laboral</b>	<b>Salud</b>	<b>Desempeño</b>	<b>TMMS</b>
Femenino	25	22.8*	40.4	60	13.2	80.6*	87.8
Masculino	35	16.3	37.8	55.2	12.6	78.4	86.2

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

**Fuente:** Elaboración Propia (2014).

### 3.4.3. Edad

No hay estudios que revelen diferencias en las variables en estudio respecto a la edad de los profesores. Esto se confirmó tal como aparece en la tabla 19. Este resultado sugiere que la edad no evidencia las diferencias que se han producido en algunas variables. Para ello, decide dividirse la muestra de acuerdo al género para explorar si las diferencias en edad están relacionadas con esta variable. Los resultados se muestran en la tabla 15.

**Tabla 3.7: Comparaciones de Medias de las variables en estudio de acuerdo a Edad**

<b>RANGO EDAD</b>	<b>N</b>	<b>Agotamiento</b>	<b>Realización Personal</b>	<b>Estrés Laboral</b>	<b>Salud</b>	<b>Desempeño</b>	<b>TMMS</b>
20-30 años	15	17.2	37.2	54.6	11.2	79.2	86.6
31-40 años	24	22	38.1	58.2	13.6	79.7	84.5
41-50 años	14	17.8	39.9	57.3	12.9	79.2	89.6
51-60 años	6	17.1	43.3	58.5	14.3	77.8	90.8

**Fuente:** Elaboración Propia (2014).

Los resultados permiten identificar diferencias significativas en los rangos de edad. Respecto de la dimensión de agotamiento, se observa una diferencia entre profesores de género femenino en el rango de edad 31-40 años, respecto a los otros rangos, pero no es significativa. Las mujeres presentes en este rango, además reportan mayores

problemas de salud, que sí representa una diferencia significativa respecto a los otros rangos,  $M_{(31-40 \text{ años})} = 16.3$  y  $M_{(41-50 \text{ años})} = 9.6$   $t(16) = 3.194$ ,  $p = .007$ .

También se observan diferencias significativas al realizar una comparación de medias entre el rango 41-50 años respecto de los demás, al presentar una media mayor en desempeño docente,  $t(16) = -2.555$ ,  $p = .023$  y en habilidades de IE, que es marginalmente significativa,  $t(15) = -1.755$ ,  $p = .099$ . Estas diferencias no se aprecian en profesores masculinos.

**Tabla 3.8: Comparaciones de medias entre profesores hombres y mujeres respecto a la edad**

GÉNERO	N	Agotamiento	Realización Personal	Estrés Laboral	Salud	Desempeño	TMMS
<b>MUJERES</b>							
20-30 años	8	19	39.5	57.2	10.7	79.5	87.1
31-40 años	11	27.1	40.1	61.7	16.3*	79.9	83.8
41-50 años	5	16.4	41.6	60.4	9.6	83.6*	97.7*
<b>HOMBRES</b>							
20-30 años	7	15.2	34.7	51.5	11.8	78.8	86.1
31-40 años	13	17.6	36.4	55	11.3	79.6	85.1
41-50 años	9	18.6	38.8	55.6	15	76.8	86.1
51-60 años	5	12.8	42.6	58	13.6	76.8	89.4

Nota. \* $p < .05$

Fuente: Elaboración Propia (2014).

### 3.4.4. Estado civil

Los resultados en estado civil se presentan en la tabla 17. No se encontraron diferencias significativas en ninguna variable en estudio

**Tabla 3.9: Comparaciones de Medias de las variables en estudio de acuerdo a Estado Civil**

ESTADO CIVIL	N	Agotamiento	Realización Personal	Estrés Laboral	Salud	Desempeño	TMMS
Casado/a	40	18.5	39.5	58.9	12.5	78.8	86.1
Unión Libre	7	24.5	41.5	53.2	15	79.1	91.2
Soltero	12	17.4	35.5	54.5	13	80.9	86.2

Fuente: Elaboración propia (2014)

### 3.4.5. Tiempo trabajando en PUCESA

Se realizaron comparaciones de media en las variables en estudio respecto del tiempo que los profesores presentan trabajando en PUCESA. Los resultados se muestran en la tabla 18. Se encontraron diferencias significativas en la dimensión de agotamiento, que es menor en el rango inicial (menos de un año) que respecto de los demás rangos. Se presentan diferencias significativas entre el rango 1 y 2,  $t(38) = -1.793$ ,  $p = .088$ , entre el rango 1 y 3,  $t(28) = -3.432$ ,  $p = .002$ . Esto sugiere que el agotamiento tiende a aumentar progresivamente de acuerdo al tiempo de permanencia en PUCESA y tiende a estabilizarse en periodos de más de 7 años.

**Tabla 3.10: Comparaciones de Medias de las variables en estudio de acuerdo a tiempo trabajando en PUCESA**

TIEMPO PUCESA	N	Agotamiento	Realización Personal	Estrés Laboral	Salud	Desempeño	TMMS
-1 año	20	14.5	38.6	57.8	12.1	78.8	86.6
1-3 años	18	20.5	39.1	58.5	12.8	79.7	87.1
4-6 años	8	27*	37.8	58.3	16	80	86.7
7-9 años	2	22.5	36.5	59.5	18	75.5	75.4

Nota. \* $p < .05$

Fuente: Elaboración propia (2014).

Se realiza una comparación de medias, identificando las diferencias entre el tiempo de permanencia en PUCESA y el género. Los resultados se presentan en la tabla 19. Se encuentran diferencias significativas entre profesores mujeres en agotamiento emocional entre el rango 1 y 2,  $t(15) = -2.050$ ,  $p = .061$ , y el rango 1 y 3,  $t(14) = -2.972$ ,  $p = .012$ . En profesores masculinos, se encuentran diferencias respecto a habilidades de IE, entre el rango 1 y 3,  $t(14) = 2.477$ ,  $p = .029$ .

**Tabla 3.11: Comparaciones de Medias entre profesores hombres y mujeres respecto al tiempo trabajando en PUCESA**

<b>GÉNERO</b>	<b>N</b>	<b>Agotamiento</b>	<b>Realización Personal</b>	<b>Estrés Laboral</b>	<b>Salud</b>	<b>Desempeño</b>	<b>TMMS</b>
<b>MUJERES</b>							
-1 año	9	16.5	39.5	58.8	12.2	79.5	86.4
1-3 años	6	29.1*	40.1	69.8	13.5	80.3	84.5
4-6 años	5	30	41.4	61.6	17	80.6	91.6
<b>HOMBRES</b>							
-1 año	11	12.9	37.9	56.9	12	78.1	86.8*
1-3 años	12	16.2	38.5	52.8	12.5	79.4	88.5
4-6 años	3	22	32	53	14.3	79	78.6
7-9 años	2	22.5	36.5	59.5	18	75.5	75.4

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

**Fuente:** Elaboración propia (2014).

### 3.4.6. Recuperación interna y externa

La recuperación ha sido establecida como una variable que podría influir cuando se presentan dinámicas de estrés o agotamiento (Sonnetag & Geurts, 2009). Para ello se han identificado las distintas actividades que realizan los profesores PUCESA, tanto dentro como fuera del trabajo. En la tabla 20, se presentan los resultados descriptivos de la recuperación interna y externa y las variables en estudio.

Al realizar la comparación de medias, se observa que en la recuperación interna las diferentes actividades promueven diferencias en la dimensión de agotamiento emocional. Se obtiene una diferencia marginalmente significativa entre actividades sociales y de bajo esfuerzo,  $t(27) = 1,770$ ,  $p = .089$ . También se obtienen diferencias significativas entre las actividades sociales y las de reto cognitivo,  $t(20) = 3,704$ ,  $p = .002$ .

**Tabla 3.12: Comparaciones de Medias entre profesores que realizan Recuperación Interna y Externa y las variables en estudio**

TIPO RECUPER.	N	Agotamiento	Realización Personal	Estrés Laboral	Salud	Desempeño	TMMS
<b>RECUPERACIÓN INTERNA</b>							
Sociales	14	20.8	40.5	57.5	13.1	79.3	88.2
Bajo Esfuerzo	13	13.8	38.3	56.6	10.7	77.5	83.8
Físicas	5	17	34.2	53.6	10.4	82.8	83.4
Reto	6	8	38.6	53.8	11.6	79.6	92.8
Cognitivo							
No realiza	16	26.5*	39.7	60.7	15.5	79.6	85.8
<b>RECUPERACIÓN EXTERNA</b>							
Sociales	9	19.2	38.2	66.1	12.6	81.8	86
Bajo Esfuerzo	21	20.5	37.2	60.1	12.3	78.6	87.5
Físicas	17	16	39.7	49.3*	12.5	79.3	89
Reto	5	12.4*	42.6	48	10.8	77	86.6
Cognitivo							
No realiza	8	25.7*	40.8	61.2	17.1	80	80.8*

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

**Fuente:** Elaboración propia (2014).

Igualmente, se presentan diferencias significativas en agotamiento emocional entre efectuar alguna actividad de recuperación interna y no ejecutarla, específicamente, al realizar una actividad de bajo esfuerzo y no realizarla,  $t(29) = -3.430$ ,  $p = .002$ , y desarrollar una actividad de reto cognitivo y no realizar recuperación,  $t(22) = -5.976$ ,  $p = .000$ .

Respecto a la recuperación externa, se obtiene una diferencia significativa en agotamiento emocional entre quienes realizan una actividad de bajo esfuerzo y de reto cognitivo,  $t(26) = 2.367$ ,  $p = .036$ . Se obtiene una diferencia marginalmente significativa entre quienes desarrollan una actividad física y quienes no realizan recuperación externa,  $t(25) = -1.915$ ,  $p = .068$  y una diferencia significativa entre quienes ejecutan una actividad de reto cognitivo y quienes no realizan recuperación externa,  $t(13) = -2.820$ ,  $p = .017$ .

### 3.5. Matriz de correlaciones de las variables en estudio y sus dimensiones

Se realizó una matriz de correlaciones entre las distintas variables, de manera de explorar las distintas relaciones y comprobar algunas de las hipótesis planteadas. La matriz de las escalas se presenta en la Tabla 21. Tal como se esperaba, existe 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 a la escala de desempeño docente.

**Tabla 3.13: Matriz de correlaciones de las variables en estudio**

	MBI	Salud	Estrés Lab.	TMMS	Desempeño
<b>MBI</b>	--				
<b>Salud Total</b>	.43**	--			
<b>Estrés Laboral</b>	.31*	.29*	--		
<b>TMMS</b>	-.04	-.32**	.09	--	
<b>Desempeño Docente</b>	.09	.01	-.01	.20	--

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

**Fuente:** Elaboración Propia (2014).

A manera de explorar la hipótesis 1, se incluyeron otras correlaciones a nivel de dimensiones, la que se incluye en la tabla 21. Se observa una relación positiva y significativa entre la salud total, el estrés laboral y el género con la dimensión del agotamiento emocional. De esta manera, se comprueba la hipótesis 1. Ello además permite confirmar que hay diferencias significativas respecto al género, tal como han reportado en otros estudios (Arquero & Donoso, 2013).

Los resultados contenidos en la tabla 22 sugieren que estos factores se relacionan significativamente con la dimensión de agotamiento emocional. Las relaciones más altas se producen en el grupo de síntomas físicos. Esto confirma que el agotamiento

emocional representa un desgaste físico (Maslach et al., 2001). No se encontraron relaciones significativas con las otras dos dimensiones del MBI. Luego, el grupo de síntomas psíquicos presenta igualmente relaciones significativas, en algunos casos negativas.

**Tabla 3.14: Matriz de correlaciones de dimensiones en relación a Burnout y Salud**

	<b>Agotamiento Emocional</b>	<b>Despersonalización</b>	<b>Realización en el Trabajo</b>
<b>Salud Total</b>	<b>.48**</b>	<b>.01</b>	<b>.05</b>
Ardor estómago	.42**	-.11	-.01
Buena Memoria	-.36**	.01	-.07
Buen Humor	-.45**	-.16	.19
Fatiga	.58**	.17	-.05
Palpitaciones	.35**	.01	.03
Desvanecerse	.37**	-.04	.15
Sudores fríos	.51**	.17	.12
Temblor en las manos	.38**	-.04	.13
Intranquilidad	.44**	.09	.08
Aislado/a	.21*	.14	-.41**
Percepción las cosas van mal	.33**	.15	-.13
Nada merece la pena	.22*	.06	-.23*

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

**Fuente:** Elaboración Propia (2014).

**Tabla 3.15: Matriz de correlaciones de dimensiones en relación a estrés laboral, inteligencia emocional, desempeño docente y burnout**

	<b>Agotamiento Emocional</b>	<b>Despersonalización</b>	<b>Realización en el Trabajo</b>
<b>Estrés Laboral</b>	<b>.37**</b>	<b>.20</b>	<b>-.22*</b>
Clima Organizacional	.34**	.17	-.16
Estructura Organizacional	.50**	.31**	-.27*
Territorio Organizacional	.47**	.31**	-.27*
Tecnología	.57**	.38**	-.30**
Influencia del Líder	-.02	-.11	.17
Falta de Cohesión	.14	.08	-.34**
Respaldo del Grupo	.16	.14	.14
<b>TMMS</b>	<b>-.24*</b>	<b>-.07</b>	<b>.40**</b>
Atención a los sentimientos	.19	.09	-.05
Claridad emocional	-.36**	-.06	.34**
Reparación de las emociones	-.34**	-.18+	.47**
<b>Desempeño Docente</b>	<b>-.05</b>	<b>.04</b>	<b>.28*</b>
Disciplina	-.14	.01	.19

Ambientes de Aprendizaje	.23*	.11	.47**
Estrategias, Métodos y Técnicas	.08	.15	.08
Motivación	.14	.14	.06
Evaluación	-.20	-.11	.24*
Planificación del Curso	-.31**	-.03	.16
<b>Satisfacción General</b>	<b>-.06</b>	<b>-.09</b>	<b>.08</b>
<b>Socio-Demográficas</b>			
Género	-.27*	-.10	-.20
Edad	-.08	-.13	.30*
Estado Civil	-.03	.12	-.25*

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

Fuente: Elaboración Propia (2014).

En último lugar, el grupo de síntomas asociados a percepción negativa, mantiene una relación significativa y positiva con el agotamiento emocional, pero a la vez, presenta una relación negativa con la dimensión de realización en el trabajo. Esto podría sugerir que este grupo de síntomas puede ser más determinante en la expresión de mecanismos de afrontamiento ante las demandas académicas y no sólo se refieren al agotamiento. La dimensión de despersonalización, no presenta relaciones significativas con la salud.

Otra escala de interés para observar la relación con el MBI es el estrés laboral. Al respecto, como se presenta en la tabla 24, las dimensiones de clima, estructura, territorio organizacional y tecnología, presentan una relación significativa con las tres dimensiones del MBI. Una es de tipo positiva con el agotamiento y despersonalización y otras de tipo negativa con la realización en el trabajo. Las otras dimensiones del estrés laboral, no presentaron relaciones significativas con las dimensiones del MBI.

**Tabla 3.16: Matriz de correlaciones de dimensiones en relación a Estrés Laboral**

	Clima	Tecnología	I. Líder	Territorio	Cohesión	Estru.
<b>MBI</b>						
Agotamiento Emocional	.34*	.57**	-.02	.47**	.14	.50**
Despersonalización	.17	.38**	-.11	.31**	.08	.31**
Realización en el Trabajo	-.16	-.30**	.17	-.27*	-.34**	-.27*
<b>INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>						
Atención Emocional	.34**	.28*	.24*	.28*	.23*	.24*
Claridad de los sentimientos	.17	-.23*	.20	-.32**	-.11	-.15
Reparación Emocional	-.14	-.31**	.16	-.26*	-.18	-.23*
<b>DESEMPEÑO DOCENTE</b>						
Disciplina	.01	-.05	.16	-.10	-.09	-.06
Ambientes de Aprendizaje	.07	.09	.22*	.18	-.20	.08
Estrategias, Método y Técnicas	.01	.01	.15	.01	-.03	.02
Motivación	.06	.13	-.03	.23*	.11	.12
Evaluación	-.06	-.09	.30**	-.14	.02	-.03
Planificación del Curso	-.31**	-.29*	.03	-.27*	-.14	-.11

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

Fuente: Elaboración Propia (2014)

La variable de IE, a través de la escala de TMMS, presenta una relación significativa y negativa con el estrés laboral, específicamente, en las dimensiones de claridad y reparación emocional. No obstante, la dimensión de atención emocional presenta una relación positiva con todas las dimensiones del estrés laboral. Lo que significa que la habilidad de comprender y regular emociones en los profesores contribuye en el afrontamiento al estrés laboral, sin embargo la habilidad de presentar atención a las emociones eleva la posibilidad de que los profesores universitarios experimenten estrés laboral.

La variable de desempeño docente no presentó relaciones significativas con el Estrés Laboral a nivel de variable, pero sí se observaron entre dimensiones. La planificación de curso presentó una relación significativa con el estrés laboral. Es decir, esta actividad está representando un punto de estrés que habría que seguir explorando. La actividad de crear ambientes de aprendizaje y la evaluación presentó una relación

positiva y significativa con la influencia del líder. También se observa una relación significativa entre la motivación y el territorio. Por lo tanto, se establece que una adecuada influencia por parte de los líderes fomenta la creación de ambientes de aprendizaje efectivos y al mismo tiempo favorece los procesos de evaluación por parte de los profesores. De igual forma el proporcionar un territorio adecuado para el desempeño de los profesores eleva la motivación en los mismos.

Para conocer qué aspectos del trabajo docente se relacionan con las dimensiones del estrés laboral y con el Burnout, se realizó una correlación con la percepción de estrés que los profesores señalaron de cada actividad que ejecutan. Los resultados se informan en las tablas 25 y 26.

**Tabla 3.17: Actividades laborales de los profesores y BO**

	Clima	Tecnología	I. Líder	Territorio	Cohesión	Estr.
<b>Actividad Laborales</b>						
Actividad de Docencia	.01	.27*	-.20	.16	.01	.04
Actividad de EVAE	.13	.31*	-.25	.20	.01	.22
Funciones Administrativas	.20	.21	-.18	.17	.11	.30*
Actividad de Investigación	.07	.42**	-.13	.37**	.05	.29*
Actividad de Vinculación	.13	.39**	-.36**	.34**	-.05	.37**

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

**Fuente:** Elaboración Propia (2014).

**Tabla 3.18: Matriz de correlaciones de nivel de estrés por actividad laboral en relación a MBI**

	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización en el Trabajo
Actividad Laboral del Docente			
Actividad de Docencia	.19	.05	-.20
Actividad de EVAE	.43**	.09	-.06
Actividad de Funciones Administrativas	.43**	.15	.06
Actividad de Investigación	.55**	.19	-.12
Actividad de Vinculación	.44**	.54**	-.32**

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

**Fuente:** Elaboración Propia (2014).

Los resultados evidencian que la dimensión de la tecnología es la que promueve más estrés laboral tanto en las actividades de docencia, EVAE, investigación y vinculación. Esta última actividad es la que genera mayor estrés laboral, al relacionarse positivamente con las dimensiones de tecnología, territorio, estructura y una relación negativa con la influencia del líder. Asimismo, la actividad de investigación también se relaciona con diversas dimensiones del estrés laboral.

Respecto a las dimensiones del BO, los resultados son ligeramente diferentes: reflejan que la actividad de investigación es la que más se asocia a agotamiento emocional. No obstante, las demás actividades también presentan una relación significativa, a excepción de la docencia. Además, se obtiene que la actividad de vinculación esté significativamente relacionada a signos de despersonalización. Un aspecto llamativo es que la actividad de docencia no presenta relaciones significativas con las dimensiones del BO.

En relación a los resultados obtenidos en la escala TMMS, se realizó una matriz de correlaciones entre las dimensiones de la IE y las variables en estudio. Estos resultados se presentan en la tabla 27. Es llamativa la relación significativa y positiva entre las dimensiones del estrés laboral y la atención de sentimientos. Por el contrario, las dimensiones del estrés laboral presentan una relación negativa esperable con claridad y reparación de emociones. La salud presenta una relación negativa sólo con la claridad de emociones. De allí que es posible advertir que un efecto negativo de problemas de salud tengan como impacto la dificultad en los profesores universitarios de mantener una claridad de las emociones en su trabajo.

El desempeño docente tiende a presentar relaciones en la dimensiones de claridad y, especialmente, con reparación emocional. Se advierte una relación positiva entre la claridad emocional y actividades como disciplina, ambientes de aprendizaje y una relación negativa con motivación. La claridad emocional aporta la habilidad de preparar y afinar el contexto en que ocurre el aprendizaje de los alumnos. Sorprendentemente, se podría referir que esta claridad es contraria a la posibilidad de promover una motivación de los alumnos. La dimensión de reparación de emociones presenta una relación positiva con disciplina, el uso de técnicas y estrategias de docencia y, especialmente, con la evaluación de los contenidos.

Esto está sugiriendo que la reparación de emociones es la habilidad más importante de la IE, en la posibilidad de promover un buen desempeño docente. Por último, la edad se relaciona positivamente con la reparación emocional. Es decir, a mayor edad, es más probable que el docente presente más habilidades de reparación.

**Tabla 3.19: Matriz de correlaciones de dimensiones en relación a la IE a través del TMMS**

	<b>Atención Sentimientos</b>	<b>Claridad Emocionales</b>	<b>Reparación Emociones</b>
<b>Salud Total</b>	<b>-.10</b>	<b>-.42**</b>	<b>-.10</b>
<b>Estrés Laboral</b>	<b>.36**</b>	<b>-.07</b>	<b>-.14</b>
Clima Organizacional	.34**	.17	-.23*
Estructura Organizacional	.24*	-.15	-.27*
Territorio Organizacional	.28*	-.32**	-.26*
Tecnología	.28*	-.23*	-.31**
Influencia del Líder	.24*	-.20	.16
Falta de Cohesión	.23*	-.11	-.18
Respaldo del Grupo	.32**	-.10	-.07
<b>Desempeño Docente</b>	<b>-.12</b>	<b>.14</b>	<b>.34**</b>
Disciplina	-.14	.27*	.21*
Ambientes de Aprendizaje	.14	.21*	.15
Estrategias, Métodos y Técnicas	-.05	.13	.27*
Motivación	-.03	-.27*	.20
Evaluación	-.16	-.01	.41**
Planificación del Curso	-.12	.12	.08
<b>Satisfacción General</b>	<b>.03</b>	<b>.09</b>	<b>.07</b>
<b>Burnout</b>	<b>.17</b>	<b>-.16</b>	<b>-.15</b>
Agotamiento Emocional	.19	-.36**	-.34**

Despersonalización	.09	-.06	-.18
Realización en el Trabajo	-.05	.34**	.47**
<b>Socio-Demográficas</b>			
Género	-.10	-.01	-.01
Edad	-.13	.17	.21*
Estado Civil	-.08	-.17	.10

**Fuente: Elaboración Propia (2014).**

### **3.6. Modelos de mediación entre las variables en estudio**

El interés en el presente estudio de incorporar análisis de mediación, se debe a la presencia de variables que expliquen tanto el agotamiento emocional, como posible dimensión del BO presente en profesores PUCESA. Otro objetivo, es explorar las variables intervinientes en las habilidades de IE. Justamente, en el presente trabajo, se considera que esta influencia no será únicamente directa entre dos variables, sino que las variables serán múltiples.

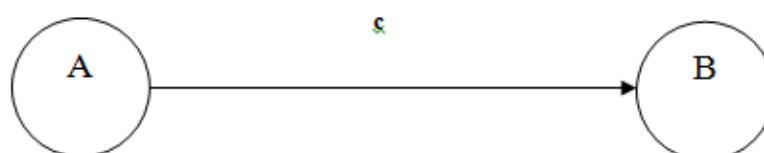
En este contexto, el análisis de mediación múltiple (Preacher & Hayes, 2004; 2008), proporciona las posibilidades de explorar estas relaciones, y los potenciales efectos de tales variables. Esto favorecerá la indagación de variables que usualmente no son utilizadas habitualmente en la explicación del agotamiento emocional (tales como la salud), más otras variables que sí se han utilizado en diversos estudios, como el género (Arquero & Donoso, 2013, Maslach et al., 2001). Por otro lado, es indispensable también explorar qué variables influyen en la reducción del agotamiento (por ejemplo, las variables de recuperación), que ha sido considerada en investigaciones (Sonntag & Geurts, 2009). Y en último lugar, qué variables proporcionan evidencias que favorezca el desarrollo de habilidades de IE en los

profesores universitarios. Al respecto, posiblemente variables como la satisfacción docente o la realización en el trabajo favorecerán la explicación de la IE.

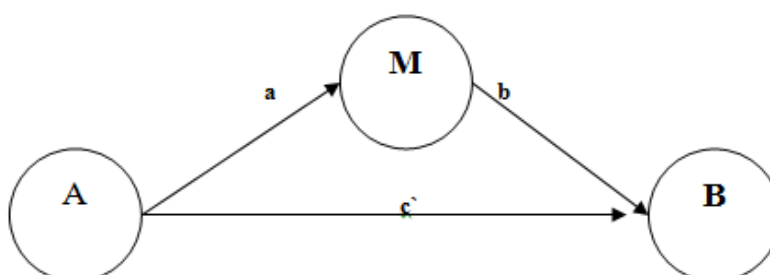
Los análisis de mediación están orientados a establecer cómo y por qué una variable predice o influye en otra (Baron & Kenny, 1986). Una variable puede considerarse un mediador en el grado en que explica la relación entre una variable independiente o predictor, y la variable dependiente o criterio (Baron & Kenny, 1986; Holmbeck, 1997).

Ello ha llevado a conceptualizar distintos tipos de efectos, los que se describen a continuación:

1) El efecto total (o efecto  $c$ ): Corresponde a la relación simple entre el predictor [A] y la variable de resultado.



2) El efecto directo (o efecto  $c'$ ): Se refiere al efecto del predictor [A] sobre la variable criterio [B], controlando el efecto del mediador [M].



De allí que el efecto indirecto es el producto de la trayectoria de A hacia M y de M hacia B, o  $ab$ . Por lo tanto,  $ab = (c - c')$  o efecto total – efecto directo.

Por lo tanto, la mediación se refiere a la influencia indirecta de una variable independiente sobre la dependiente. Los efectos de mediación también son llamados como efectos indirectos.

De acuerdo a Baron y Kenny (1986), hay cuatro condiciones que debe cumplir una variable para que se considere mediadora:

- a) Que la relación entre la variable predictora y la variable criterio tiene que ser estadísticamente significativa. No obstante, el mismo autor señala que no es una condición imprescindible.
- b) Que la relación entre la variable predictora y la variable mediadora tiene que ser estadísticamente significativa.
- c) Que la relación entre la variable mediadora y la variable criterio tiene que ser estadísticamente significativa.
- d) Que la variable mediadora tiene que reducir (mediación parcial) o eliminar (mediación total) la relación entre la variable predictora y la variable criterio.

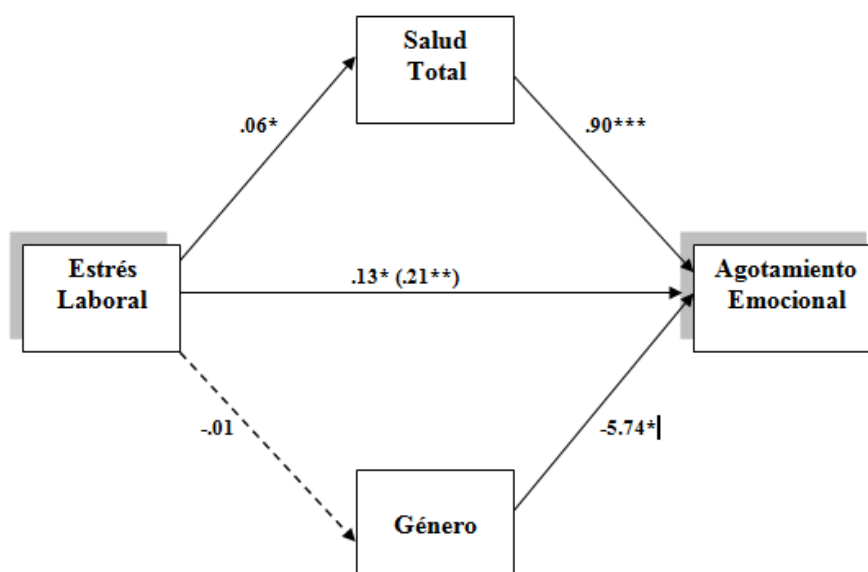
### 3.6.1. Resultados de mediación con agotamiento emocional como VD.

Algunos estudios han dado relevancia a la salud como hipótesis interviniente en el agotamiento emocional (López, Pedrosa, Vicente, Suárez-Álvarez, Galindo & García-Cueto, 2014), orientándose al registro de problemas de salud, específicamente, conductas de consumo de alcohol y/o tabaco. En el presente estudio, se busca conocer otros problemas de salud que se ha clasificado como síntomas físicos, psíquicos y de percepción negativa. Al respecto, se observa que las principales fortalezas de la utilidad de la escala de Salud Total, se centran en la descripción de variados síntomas que podrían relacionarse con el agotamiento. También se ha observado la diferencia en género respecto a la percepción de agotamiento emocional (Arquero & Donoso, 2013). Dado que se cumplía la hipótesis 1 relativo a la relación directa entre estrés laboral y agotamiento, la hipótesis 2 para este estudio plantea que la salud y el género mediarán la relación entre el estrés laboral y el agotamiento emocional.

Se realizaron análisis de regresión múltiple para evaluar cada componente del modelo de mediación propuesto. En primer lugar, se encontró que el estrés laboral se asoció positivamente con el agotamiento emocional ( $B = .21, t(60) = 2.06, p = .003$ ). También se encontró que el estrés laboral se relacionó positivamente con la salud ( $B = .06, t(60) = 2.29, p = .025$ ). No obstante, en contra de lo esperado, el estrés laboral no presentó una relación significativa con la variable género ( $B = -.01, t(60) = -.84, p = ns$ ). Esto confirma que el género se relaciona positivamente con el agotamiento, pero no con el estrés laboral. Por último, los resultados indicaron que de los mediadores propuestos, sólo la salud se asoció positivamente con el agotamiento

emocional ( $B = .90$ ,  $t(60) = 3.20$ ,  $p < .002$ ). Debido a que tanto la ruta de acceso a y b fueron significativos, los análisis de mediación se pusieron a prueba utilizando el método de arranque con las estimaciones de confianza sesgo corregido (Preacher & Hayes, 2004). En el presente estudio, el intervalo de confianza del 95 % de los efectos indirectos se obtuvo con 5000 número de muestras de carga (Preacher & Hayes, 2008). Además, los resultados indicaron que el efecto directo del estrés laboral con el agotamiento emocional siguió siendo significativa ( $B = .13$ ,  $t(60) = 2.06$ ,  $p = 0,43$ ). El gráfico 12 muestra los resultados.

Los resultados confirman parcialmente la hipótesis: es decir, la variable salud se ratifica como una variable mediadora del estrés laboral y el agotamiento emocional. Sin embargo, el género, a diferencia de lo encontrado en otros estudios, sólo se presenta como una variable que tiene relación directa con el agotamiento emocional, pero no resulta ser una variable mediadora. Por lo tanto, la hipótesis 2 se cumple parcialmente.

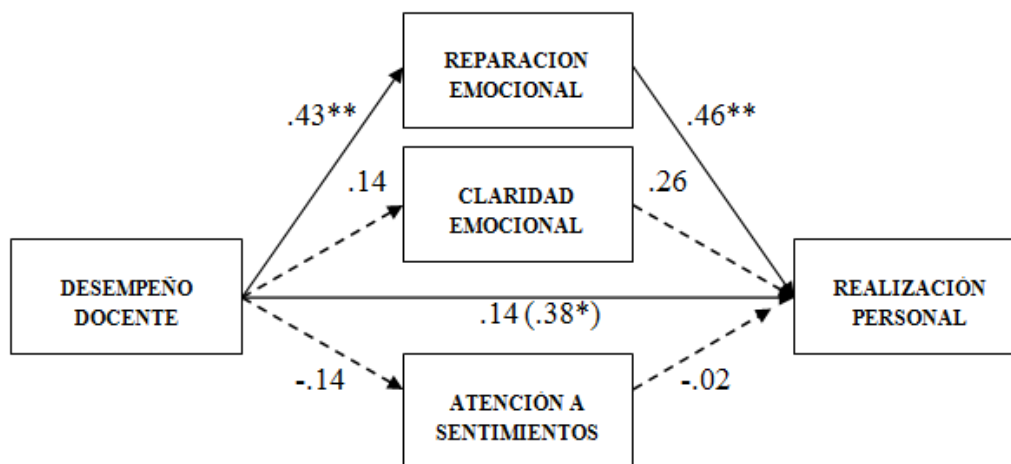


Nota.  $*p < .05$ ,  $**p < .01$ ,  $***p < .001$ . Los valores corresponden a los coeficientes de regresión no estandarizados  
**Gráfico 3.7: Efecto indirecto de Estrés Laboral en Agotamiento Emocional a través de Salud Total y Género**  
 Elaboración propia (2014).

### 3.6.2. Resultados de mediación con realización personal como VD

Se establece como hipótesis 3 la exploración de la inteligencia emocional en la relación entre desempeño docente y realización personal. Este punto es indispensable, porque relaciona la posibilidad que un docente a través de su desempeño pueda desarrollar una noción de realización personal. Para tal objetivo, se planteó una hipótesis explorativa igual que la hipótesis 4.

Los análisis de regresión múltiple realizados incluyeron todas las dimensiones de la inteligencia emocional buscando observar cuál es significativa respecto a la realización personal. Aquí el desempeño docente configura la VI y la realización personal como VD y se incluyeron como variables mediadoras las dimensiones de la inteligencia emocional. Los resultados obtenidos sugieren que el desempeño docente presenta una relación significativa con la realización personal ( $B = .38, t(60) = 2.13, p = .03$ ). Luego, el desempeño docente se relacionó significativamente con la reparación emocional ( $B = .43, t(60) = 3.02, p = .003$ ). Esta variable se establece como mediadora de la realización personal ( $B = .46, t(60) = 2.79, p = .007$ ). Además, los resultados indicaron que el efecto directo del desempeño docente con la realización personal se convirtió en no significativa ( $B = .14, t(60) = .80, p = .42$ ) 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  $p > .05$ ). El gráfico 13 muestra los resultados.



Nota. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ . Los valores corresponden a los coeficientes de regresión no estandarizados

**Gráfico 3.8: Mediación múltiple entre desempeño docente y realización personal**

Elaboración propia (2014).

En conclusión, los resultados de las hipótesis 1 y 2, confirman los resultados de anteriores estudios respecto a la relación directa entre estrés laboral y la salud con agotamiento emocional. Además, a diferencia de otros estudios, se encuentra que la variable de salud se presenta como mediadora entre el estrés y el agotamiento.

Las hipótesis 3 y 4 se plantearon como exploratorias. En la hipótesis 4, dado que no existen antecedentes que vinculen el BO al desempeño docente o a la IE, solo fue posible establecer relaciones hipotéticas. Asimismo, se incluyó la recuperación (interna y externa), que ha sido estudiada con el agotamiento, como variable mediadora (Geurts & Sonnentag, 2006). En la hipótesis 3, se estableció una relación de mediación completa entre el desempeño docente y la posibilidad de realización personal a través de las dimensiones de inteligencia emocional. La exploración de esta hipótesis permite otra posibilidad de encontrar relaciones entre el desempeño y la realización, que requiere investigación futura.

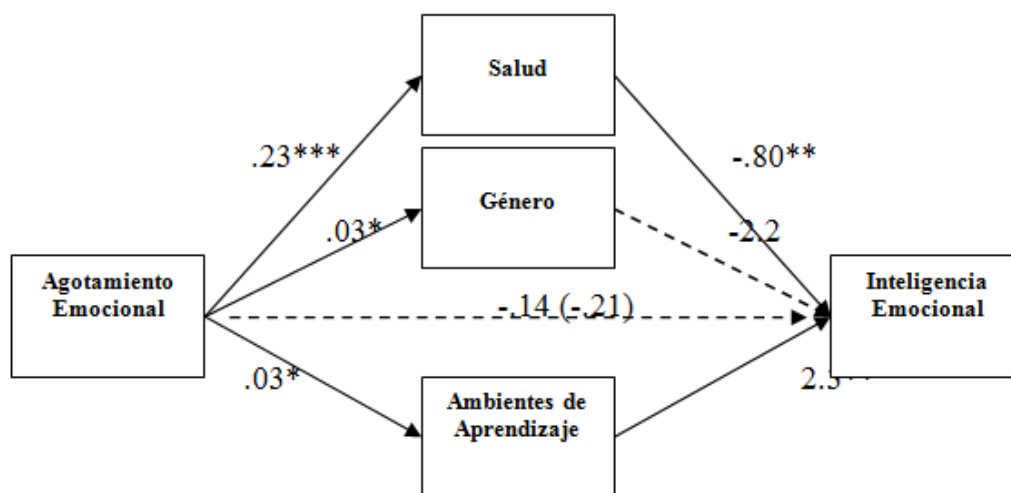
### 3.6.3. Resultados de mediación con inteligencia emocional como VD

Un aspecto relevante es conocer cómo una persona que pudiera presentar un agotamiento emocional, puede desarrollar habilidades de IE. Dado que hay profesores de PUCESA que están presentando un agotamiento, es indispensable explorar cómo estos profesores pueden implementar otras estrategias que promuevan una reducción de dicho agotamiento. Al respecto, se ha examinado si las diferencias en aspectos socio-demográficos tales como género y la salud, presentan alguna influencia en la IE. También se explora si la recuperación (interna y externa), más alguna habilidad docente, aparecían como posibles mediadoras. La hipótesis 3 plantea esta cuestión.

Para ello, igual que en la hipótesis anterior, se realizaron análisis de regresión múltiple para evaluar diferentes componentes. En este sentido, a diferencia del modelo del gráfico 12, aquí no se propone un modelo de mediación, sino que se observará qué componentes pueden ser significativos. De allí que lo fundamental es que el agotamiento representa la VI y la IE como la VD y se incorporaron como posibles variables mediadoras las anteriormente señaladas. Se obtuvo que el agotamiento emocional presenta una relación marginalmente significativa con la IE ( $B = -.21$ ,  $t(60) = -1.84$ ,  $p = .06$ ). Luego, se halló que el agotamiento emocional se asoció significativamente con la salud ( $B = .23$ ,  $t(60) = 4.69$ ,  $p = .000$ ).

Una segunda variable con la cual el agotamiento presenta una relación significativa, lo constituyen los ambientes de aprendizaje, como dimensión del desempeño laboral ( $B = .03$ ,  $t(60) = 1.76$ ,  $p = .04$ ). Estas variables también se constituyeron como

mediadoras: la salud presenta una relación significativa negativamente con la IE – dado que la variable salud pregunta por el origen de trastornos y síntomas- ( $B = -.81$ ,  $t(60) = -2.71$ ,  $p = .009$ ) y la creación de ambientes de aprendizaje una relación positiva y significativa con IE ( $B = 2.19$ ,  $t(60) = 3.14$ ,  $p = .002$ ). Estos últimos resultados son dignos de mención, ya que es esperable que una buena salud se relacione con el desarrollo de habilidades de IE. Aquí, se ha encontrado que, además, la creación de ambientes de aprendizaje representa una estrategia robusta para que profesores agotados emocionalmente, desarrollen IE. En el punto discusión se profundizará en este hallazgo. Por otra parte, la variable género presenta, como se ha dicho, una relación significativa con agotamiento emocional, pero aquí no se configura como variable mediadora. Los resultados confirmaron que el efecto directo del estrés laboral con el agotamiento emocional siguió siendo no significativa ( $B = -.14$ ,  $t(60) = -1.03$ ,  $p = ns$ ). Los resultados se presentan en el gráfico 14.



*Nota.*  $*p < .05$ ,  $**p < .01$ ,  $***p < .001$ . Los valores corresponden a los coeficientes de regresión no estandarizados  
**Gráfico 3.9: Mediación múltiple entre agotamiento e inteligencia emocional**  
 Elaboración propia (2014).

## **CAPÍTULO IV**

### **DISCUSIÓN**

Uno de los principales objetivos de esta investigación es describir qué aspectos están impactando en el desempeño de los profesores en PUCESA. A través de la utilización de modelos de mediación, se explicaron e identificaron las condiciones que llevan a los profesores a presentar estrés laboral y, a la vez, identificar aquellos que presentan habilidades de IE. Adicionalmente estos modelos permiten analizar las relaciones indirectas entre variables e identificar las variables que funcionan como mediadoras de estas relaciones.

Con lo referente a los planteado en el primer objetivo específico de esta investigación, describir el estrés laboral y desempeño docente en los profesores de la PUCESA, los resultados obtenidos informan que de las dimensiones analizadas las que mayor estrés laboral generan en los profesores de PUCESA son el Territorio Organizacional (72.1%) y Clima Organizacional (51.1%). Lo que sugiere que, los profesores que se enfrentan a dificultades, tales como, espacios inadecuados de trabajo y aquellos que perciben que las estrategias y políticas de la institución no son comprendidas se encuentran en mayor riesgo de experimentar estrés laboral.

Análogamente, los resultados muestran que de las actividades en las que participan los profesores PUCESA, las que mayor estrés laboral generan son las funciones administrativas (25%), seguidas del EVAE (23.7%), Investigación (17.6%) y finalmente aquellos que generan índices menores de estrés laboral son la vinculación (14%) y la docencia (13.9 %).

De la misma manera, los resultados muestran que la dimensión de la tecnología es la que mayor estrés laboral produce las actividades de docencia, manejo de plataforma virtual, investigación y vinculación, esto posiblemente debido a que los profesores no cuentan con un dominio en el manejo de los recursos tecnológicos que les proporciona la universidad. Por lo tanto al momento de utilizar la tecnología para cumplir con actividades como la docencia, investigación, vinculación, y el mismo manejo de la plataforma virtual los profesores experimenten estrés.

Además los resultados evidencian que la actividad de vinculación con la colectividad es la que genera mayor estrés laboral, al relacionarse positivamente con las dimensiones de tecnología, territorio, estructura y una relación negativa con la influencia del líder. Esto sugiere que el estrés que los profesores experimentan cuando participan de actividades de vinculación está relacionado con la poca estructura de este proceso. Es decir, los profesores perciben una inadecuada organización y ejecución de esta actividad. Asimismo, la actividad de investigación también se relaciona con diversas dimensiones del estrés laboral.

Con lo que respecta a la variable de desempeño docente, los resultados evidencian que los profesores en PUCESA presentan un mejor porcentaje de desempeño en las

dimensiones de: dominio de la asignatura (75.8%), motivación (72.8 %) y satisfacción laboral (60.3%). Adicionalmente los resultados muestran que los profesores perciben que en relación a las diferentes actividades que realizan en PUCESA, su desempeño es más óptimo en la Docencia (83.3%), no obstante los resultados también indican que las actividades percibidas con menor desempeño óptimo son las relacionadas con funciones administrativas (11.8%) y vinculación (11.1). Estos resultados señalan la importancia de indagar los factores de cada actividad que realizan los profesores para conocer cuáles de ellos son exactamente lo que presentan complicaciones para los profesores.

El segundo objetivo específico de esta investigación manifiesta que se debe analizar las habilidades de inteligencia emocional que poseen los profesores en PUCESA, los resultados obtenidos muestran que un 43.1 % del personal tienen habilidades de atención emocional, 54.4% tienen claridad emocional y un 68.9% del personal tiene habilidades de reparación emocional. Lo que sugiere que más de la mitad de la muestra cuenta con la habilidad de regular sus emociones de manera apropiada. Posiblemente esto resultaría en un mejor desempeño docente.

De igual manera, la dimensión de reparación emocional se relaciona de manera positiva con la disciplina, evaluación de contenidos y el uso de técnicas y estrategias de docencia. Determinando que aquellos profesores de PUCESA que han adquirido la habilidad de reparar sus emociones, mantienen de manera efectiva la disciplina, evalúan los contenidos de manera pertinente y utilizan una metodología de enseñanza variada, todo esto aporta para el mantenimiento y mejora del proceso de enseñanza – aprendizaje. Además se puede establecer que en base a estos resultados, es prioridad

desarrollar reparación emocional en los profesores para así efectivizar la educación a nivel superior.

La importancia de las habilidades emocionales en el desempeño docente, ha sido analizada por diversos autores, tales como, Coronel y Naupari, 2011 quienes ratifican una relación directa significativa y positiva entre IE y desempeño docente, especialmente en la gestión pedagógica. Sutton y Whealey (2003), confirman el protagonismo de las habilidades emocionales en los profesores, ya que estas contribuyen a mejorar la calidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. No se ha encontrado estudios que analicen las diversas dimensiones del desempeño docente y las habilidades emocionales, y a la vez realicen correlaciones, como es el caso del presente trabajo. Por otra parte, el gráfico 13, muestra que las habilidades de IE funcionan como variable mediadoras entre el desempeño docente y la realización personal como dimensión del BO.

De igual manera y mediante el análisis de correlación de variables, la IE evidencia una relación significativa y negativa con el estrés laboral, con las dimensiones de claridad y reparación emocional. Sugiriendo así que los profesores que desarrollen y utilicen habilidades de IE podrán afrontar de mejor manera el estrés inherente de su profesión.

En este punto de la discusión y antes de pasar a analizar el tercer objetivo específico, mismo que esta es estrecha relación con las hipótesis 2-4, es importante establecer lo encontrado con respecto a la hipótesis 1.

Los resultados evidencian que el 26.7% de la muestra, percibe agotamiento emocional y un 27.1% despersonalización, dos de las dimensiones del síndrome de BO. Ello está indicando que hay una parte de profesores que laboran en PUCESA que están presentando niveles crónicos de estrés laboral y experimentan signos de malestar emocional que está afectando su bienestar y, posiblemente, su desempeño docente.

En el presente trabajo se plantearon conceptualizaciones que permiten explicar el estrés laboral e incluso el BO, y explorar otras posibles relaciones que promuevan el desarrollo de inteligencia emocional y/o realización personal. La hipótesis 1 establece que el estrés laboral, la salud y el género se relacionarán de manera directa con el BO. Los resultados muestran que efectivamente existe una relación significativa con una de las dimensiones del BO, el agotamiento emocional. Los datos resultantes demuestran que se presenta una relación directa significativa entre género y la dimensión de agotamiento emocional en los profesores universitarios. Esto corrobora lo mencionado por anteriores estudios que identifican al género femenino con índices más agudos de cansancio emocional (Arquero & Donoso, 2013; Sánchez & Clavería, 2005). Una posible explicación de la diferencia significativa entre género y agotamiento emocional, lo constituye en que las mujeres tienden a informar más sus estados emocionales que los hombres (Hess, Senécal, Kirouac, Herrera, Philpott & Kleck, 2000), ya que estos últimos perciben penalizaciones sociales por comunicar sus emociones, especialmente si son negativas. Un dato para ponderar los resultados en relación al género, se refiere a que las profesoras de PUCESA presentan medias más elevadas en la variable de desempeño docente. Esto puede aludir que el género femenino reporta mejor

rendimiento en sus funciones profesores, que a la vez genera mayor desgaste y agotamiento emocional.

Por otra parte, los resultados evidencian una correlación directa y significativa entre la salud de los profesores y el agotamiento emocional. Esto confirma lo reportado por Maslach et al. (2001), al determinar que el agotamiento se manifiesta en sintomatología física. En los profesores PUCESA, aunque las puntuaciones más elevadas se evidencian en síntomas físicos, quienes reportan mal humor, problemas de memoria, intranquilidad y percepción negativa (tales como pensar/sentir que nada vale la pena, o que las cosas van mal), están presentando agotamiento. Esto revela que este agotamiento no sólo puede entenderse como un aspecto físico o psicológico, sino también se relaciona con la percepción que los profesores presentan de sí mismos y de cómo se observan en su trabajo. De allí que los síntomas evaluados aquí, muestren una relación negativa con la percepción de realización personal. Esto sugiere que una estrategia de refuerzo hacia una percepción positiva en el contexto laboral, podría constituirse en un factor determinante en la prevención del agotamiento emocional.

Continuando con los objetivos, el tercer objetivo específico de la presente investigación, busca identificar las variables que funcionan como mediadoras de la relación entre el estrés laboral, IE y desempeño docente. De igual manera las hipótesis 2, 3 y 4 están orientadas a estos de modelos de mediación. Por tal razón a continuación se presenta la discusión de dicho análisis.

Respecto a la hipótesis 2, se analizó la variable estrés laboral y la relación con el BO más la salud y el género como variables mediadoras. Sin embargo, los análisis muestran que las relaciones y diferencias significativas no se dan a nivel de la variable BO, sino más bien a nivel de una de sus dimensiones, el agotamiento emocional. Por tal motivo los análisis se centraron en la relación de las variables las dimensiones del BO. Los resultados confirman estas relaciones, a excepción del género, que no se relaciona significativamente con el estrés. Al respecto, si bien se confirmó la relación entre género y agotamiento, esto no ocurre con el estrés laboral, donde no hay diferencias en este punto. Además, las correlaciones realizadas ratifican que los profesores muestran mayor nivel de agotamiento y despersonalización cuando existen adversidades en el clima, estructura, territorio y tecnología en el entorno laboral. Esto evidencia que los estresores contextuales están influyendo en la posibilidad de que el docente experimente BO. Estos resultados concuerdan con estudios que establecen que la cultura organizacional (Begley, 1988), la tensión y conflictos en el clima laboral (Barros & Nahas, 2001), la estructura organizacional y, en general, la dinámica de la organización (Cirera, Aparecida, Rueda & Ferraz, 2012), conforman los principales precursores del BO.

En cambio, se identificó una relación negativa entre la dimensión del BO de realización en el trabajo y el estrés laboral. Los profesores que informan de estrés laboral, poseen dificultades o no consiguen experimentar una realización personal en su desempeño laboral que, consecuentemente, podría afectar no solo su desempeño laboral, sino además incrementar problemas interpersonales y de salud en los profesores (Avargues & Borda, 2010). Estos resultados están representados en el gráfico 12 perteneciente al modelo 1.

Respecto a la hipótesis 3, esto es la posible relación entre el agotamiento emocional y las habilidades de IE se establecieron variables que indagarán tal relación; los estudios informaron de una correlación negativa, también surgida aquí. No obstante, lo interesante era atender sobre otras variables que definieran mejor esa relación. En términos concretos, lo que se pretende en esta hipótesis era describir si en aquellos profesores que presentan agotamiento, qué aspectos deben reforzarse para el logro de una IE en su contexto laboral. La salud se corrobora como una dimensión clave para entender a los profesores que presentan agotamiento y quienes exhiben IE. Esto configura una lógica en que así como un deterioro en la salud es un indicador del agotamiento, por otro lado, una promoción y cuidado en la salud lo es de quienes practican la IE. De allí que es imprescindible que toda intervención en la dinámica de agotamiento de profesores, debe orientarse a la promoción de la salud física y mental. Este cuidado en salud podría asimilarse a la posesión de estrategias más adecuadas para manejar el estrés y situaciones conflictivas (Bosqued, 2008), amplificando la salud (Salanova, Llorens & Rodríguez-Sánchez, 2009).

La segunda variable, la creación de ambientes de aprendizaje, sorprendentemente, surgió como mediadora; este resultado estaría revelando que los profesores de PUCESA que presentan agotamiento, requieren apoyo para estructurar ambientes de aprendizaje en sus prácticas educativas, que permita promover una noción de dominio y tranquilidad laboral y que, paulatinamente, se establezca como una práctica educativa con implicaciones emocionales. Esta información contribuye a lo ya establecido por Sutton y Whealey (2003), quienes manifiestan que un clima adecuado favorece el proceso de aprendizaje. Con todo, es posible que suscitando ambientes de aprendizaje constituya una forma de escapar al agotamiento, porque

proporciona control, auto-eficacia y posiblemente refuerzo positivo si hay aceptación en los alumnos. Esto requiere seguir evaluándose para confirmar o descartar la relación que se presenta aquí.

También se puede informar respecto a la IE, de la importancia de las dimensiones de claridad y reparación emocional, tanto en su relación negativa con el agotamiento, y positiva con la realización en el trabajo. Estos hallazgos coinciden con lo establecido por Extremera, Fernández-Berrocal y Duran (2003), al concluir que la claridad emocional no solo se relaciona positivamente con la salud mental, sino también con la realización en el trabajo, y señalan una relación negativa entre la IE y el agotamiento emocional de los profesores. Esto apunta a que aquellos profesores PUCESA que entienden con claridad sus emociones y poseen la habilidad de reparación, están evidenciando menores niveles de agotamiento emocional.

El presente estudio también reveló una correlación positiva entre la IE y el estrés laboral. Esta relación puede explicarse en términos en que una elevada atención a las emociones por largos períodos de tiempo, origina pérdida en el control emocional y problemas de salud (Kulikowska y Pokorski, 2008; Saklofske, Austin, Galloway y Davidson, 2007). Martínez, Piqueras e Inglés (2011), concluyen que una alta atención a las emociones es una estrategia de afrontamiento inapropiada ante entornos estresantes, ya que se enfoca en mecanismos evitativos, agresivos y de rumiación<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup>De acuerdo a Nolen-Hoeksem (2004), corresponde a pensamientos pasivos y repetitivos (citado en Cova, Rincón & Melipillán 2009)

Del mismo modo, los resultados revelan una relación negativa entre salud y la dimensión de la claridad emocional, aludiendo que los problemas en la salud de los profesores estarían generando complicaciones en el logro de una claridad de las emociones. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Martínez et al. (2011), quienes concluyen que los déficits en IE se verían reflejados en la incapacidad para afrontar estresores, con consecuencias en la salud física y mental de profesores. Lo obtenido por estos autores concuerda con los resultados de este trabajo, en que la claridad y regulación emocional contribuyen en el afrontamiento adecuado al estrés laboral.

La hipótesis 4 se centra en el desempeño docente y en la posibilidad que los profesores perciban una realización en el trabajo. Al respecto, como se ha referido con la hipótesis 3, los resultados obtenidos son exploratorios, aun cuando hay correlaciones que apoyan algunos hallazgos.

Sin duda, lo más significativo obtenido en esta hipótesis se refiere a que la variable de reparación emocional funciona como mediadora entre el desempeño docente y la realización personal de los profesores en PUCESA. Esto revela que el desempeño docente influye en la realización personal de los profesores a través de la reparación emocional, por ende, esta dimensión de la IE impacta en la realización personal que experimenten los profesores.

Siguiendo esta línea, los resultados muestran que entre la edad de los profesores PUCESA y la realización personal existe una relación positiva, al observarse que los profesores de mayor edad presentan niveles más elevados de realización personal.

Estos resultados son disímiles a los encontrados por Ibáñez, López, Márquez, Sánchez, Flores-Alarcón y Vera (2012) y De la Fuente y Sánchez-Moreno (2012), que reportan una relación negativa entre la edad y la realización personal. La información obtenida, asimismo, revela una relación positiva entre la edad y la dimensión reparación emocional. Así, los profesores de mayor edad exponen niveles elevados de realización personal en el trabajo, ya que ostentan y aplican estrategias de reparación emocional. Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003) sugieren una proporción en que a mayor edad y experiencia laboral, los profesores ostentan mejores capacidades para regular sus emociones. Esto ocurre, posiblemente, debido a que con el transcurso de los años se han enfrentado a diferentes situaciones laborales que han requerido respuestas y demandas de tipo emocional. Esto, consecuentemente, resulta en que los profesores eleven su autoconfianza y disminuyan su vulnerabilidad a la tensión.

Por otra parte, y una vez culminado el análisis de los modelos e hipótesis planteadas, los resultados evidenciaron diferencias significativas de las todas las variables medidas, con relación a la escuela PUCESA a la cual pertenecen los profesores. Por ejemplo, se evidenció que la Escuela de Administración presenta bajos niveles de agotamiento emocional, y al mismo tiempo es la escuela que obtuvo mayor puntaje en habilidades de inteligencia emocional. Seguidamente, se encuentra la Escuela de Psicología que presenta una media menor en la dimensión de agotamiento y una media alta en la de inteligencia emocional. Estos resultados, revelan la utilidad de las habilidades de inteligencia emocional como mecanismo para evitar o disminuir el agotamiento emocional en los profesores universitarios. Pena y Extremera (2010), concluyen una relación negativa entre las habilidades de inteligencia emocional de

los profesores y la dimensión de agotamiento. En contraste, las Escuelas de Sistemas y Lenguas-Lingüística, reportaron medias elevadas en cuanto al agotamiento emocional, aunque es importante mencionar que el número de profesores que participaron en el estudio es menor en estas escuelas, lo que podría condicionar los resultados obtenidos y su generalización como tendencia de esas escuelas.

Adicionalmente, la presente investigación recabó información acerca de las diferentes actividades de recuperación que realizan los profesores de tiempo completo de la PUCESA de manera interna y externa para recuperarse del trabajo. La recuperación ha sido estudiada como una variable que podría influir en el estrés laboral y en el agotamiento. En la comparación de las medias se evidencia que los profesores que mayor agotamiento emocional experimentan, no realizan actividades de recuperación interna o externa. Asimismo, aquellos profesores que dentro de sus actividades de recuperación interna y externa utilizan las de reto cognitivo, bajo esfuerzo y actividades físicas, perciben bajos niveles de agotamiento. Esto debido a que las actividades de bajo esfuerzo no demandan exceso de energía por parte de la persona, lo que conlleva a que la misma recupere su estado previo al estrés (Sonnetag, 2001). Por el contrario, las actividades físicas sí requieren un esfuerzo, pero al activar procesos fisiológicos mejoran la salud física y mental de las personas (McAuley, Kramer y Colcombe, 2004).

En último lugar, los resultados en cuanto a la recuperación proveniente de actividades de reto cognitivo aportan evidencia a lo manifestado por Hobfoll (1998), quien establece que este tipo de actividades permiten al ser humano adquirir nuevos recursos, habilidades y competencias. De esta forma se espera que los profesores que

practiquen actividades de reto cognitivo como método de recuperación laboral, experimentarán menores niveles de agotamiento y en general de BO, de acuerdo a lo establecido por el modelo JD-R (Demerouti et al., 2007) y COR (Hofboll, 1989). Es importante mencionar que los resultados evidencian que los profesores en PUCESA con menor agotamiento emocional, son aquellos que se recuperan de manera externa. Acerca de esto, Sonnentag (2001) establece que, las actividades de recuperación realizadas fuera del trabajo diariamente y en los fines de semana, son las que contribuyen en mayor grado a los individuos a mantener niveles de bienestar.

#### **4.1. Limitaciones y extensiones**

El presente trabajo muestra limitaciones que es necesario considerar. En primer lugar, el tamaño de la muestra es pequeño en relación a otros estudios; no obstante, la muestra utilizada es representativa para la población de profesores tiempo completo en la PUCESA. Se sugiere realizar en el futuro estudios en que se comparen a profesores universitarios que trabajen a tiempo completo y parcial, o que se consideren distintas universidades del Ecuador en la muestra. Así, podrían controlarse variables como género, edad, tiempo de permanencia en la Universidad o incorporar otras facultades no incluidas aquí.

Una segunda limitación se relaciona a que este estudio se planteó como una investigación transversal de evaluación diagnóstica y no contemplaba una intervención con la población analizada. Las futuras investigaciones en esta área pueden orientar sus acciones en implementar programas de intervención en profesores universitarios. Esto posibilitaría realizar medidas antes-después

(metodología cuasi-experimental), o realizar seguimientos (estudio longitudinal), que difícilmente se encuentran en la literatura sobre el estrés en profesores.

Una tercera limitación se refiere a la ausencia de otras variables que están relacionadas con el estrés y, específicamente, con el BO. Por ejemplo, se ha observado que las diferentes estrategias de afrontamiento pueden contribuir a una mejora o mantención del estrés o agotamiento emocional (Guerrero, 2003). Es posible que no todas las estrategias de afrontamiento que sean desadaptativas o pasivas se encuentren en profesores con agotamiento. Por otro lado, la inclusión de esta variable podría otorgar una asociación significativa con la recuperación: es posible que los profesores que presentan recuperación externa, tiendan a un conjunto de estrategias de afrontamiento que es importante observar. También es de interés 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.

Una cuarta limitación se relaciona a que existen pocos instrumentos que aborden la complejidad y multiplicidad de tareas que cumple un docente universitario. En este estudio, se reporta que el agotamiento está más asociado a la actividad de investigación y, en general, todas aquellas que no se relacionan necesariamente con docencia. Por ejemplo, el MBI, un instrumento ampliamente usado y validado para medir el BO, solo está orientado al diagnóstico de la docencia ejercida por los profesores. Recientemente se validó una escala orientada a la investigación (Arquero & Donoso, 2013), que posiblemente permitiría obtener información sobre los

componentes específicos de la actividad investigativa que generan mayor desgaste en los profesores.

Finalmente, como quinta limitación, está referida al uso de la estrategia de la mediación y la necesidad de presentar modelos conceptuales previamente establecidos. Al respecto, esta limitación se observa respecto a las hipótesis 3 y 4 que, al no disponer de antecedentes teóricos sobre las posibles relaciones establecidas en dichas hipótesis, se prefirió establecerlas como exploratorias. Ello permite descubrir posibles relaciones entre variables no indagadas, pero indudablemente, no están contenidas en un marco teórico que pudiera respaldar tales hallazgos.

## **CAPÍTULO V**

### **CONSIDERACIONES SOBRE EL TRABAJO DOCENTE UNIVERSITARIO Y PAUTAS PARA SU INTERVENCIÓN**

#### **5.1. Consideraciones sobre el contexto en que se realiza el trabajo docente universitario**

Al concluir el proceso de esta investigación una vez analizados los resultados, ha surgido la necesidad de realizar un análisis reflexivo acerca de los recientes cambios en la educación superior en el Ecuador, así como sus efectos en los profesores universitarios. Esto, sin duda, promueve cambios que generan impactos en el desempeño docente universitario.

Inicialmente, las reformas propuestas en la LOES (2010), buscan garantizar la excelencia en la educación superior en el Ecuador, mediante el mejoramiento de los procesos educativos y el fortalecimiento académico y profesional de los profesores universitarios. Sin embargo, los cortos períodos de tiempo y la forma en la que se han ido implementando estas reformas, han generado que sean percibidas como sobre exigencias y estén afectando la salud física y psicológica de los profesores y, en general, de quienes forman parte de los procesos de enseñanza a nivel superior. Respecto a este punto, Salgado (2011) manifiesta que:

“existe el peligro de convertir a los sistemas de aseguramiento de calidad en el nuevo ídolo de la universidad, poniéndolo por encima de la comunidad de seres humanos, de la necesaria diversidad que requiere la cultura para potenciar sus posibilidades, y de la autonomía consustancial para la generación y difusión del conocimiento” (p.2).

La consideración del acceso al mejoramiento de los procesos educativos como uno de los objetivos en la educación superior, promueve que la atención esté centrada en las relaciones entre conceptos, procesos o en las estrategias. De esta manera, se tiende a la cosificación del individuo (Tenorio, 1996, citado en Salgado, 2011).

Además, cuando el sistema educativo únicamente se basa en el cumplimiento de procesos en plazos determinados, las instituciones educativas entran en un régimen de competencia. Esta competencia tiende a expandirse tanto en las relaciones con otras universidades, entre profesores, estudiantes, etc. A este fenómeno, Maturana (2011), refiere que no existe la *sana competencia*, ya que todo acto de competitividad involucra la negación del otro, ya que para que un individuo gane una competencia, otro debe fracasar. En este contexto actual que suscita la competencia, se observa que tanto “ganadores” y “perdedores” perciben una sobrecarga de demandas, con déficit de recursos para afrontarlas. Estas condiciones son las “ideales” para la generación de estrés laboral y BO en todo funcionario relacionado con la educación superior, y en particular, los profesores.

En conclusión, se considera que las acciones adoptadas para la mejora de la educación superior a pesar que han aportado con elementos positivos para la superación académica y profesional de los profesores han generado ambientes de riesgo para la salud psicológica y física de sus trabajadores. Tales impactos no

pueden ser asumidos solo por profesores o el personal, sino que requiere de las instituciones favorecer procesos de reflexión y de optimización de las dinámicas académicas - organizacionales. Más que una cuestión de adaptarse a los cambios implementados por la normativa en educación superior, las universidades y su personal requieren conocer los factores protectores y de riesgo que implican la aplicación de estas políticas. Esto facilitaría reforzar tales factores protectores y establecer límites de manera que los factores de riesgo no impacten en la salud física y mental del personal universitario.

## **5.2. Pautas generales para una intervención en estrés laboral en profesores de PUCESA.**

Una vez analizados los resultados de esta investigación, es preciso establecer sugerencias que permitan reducir y prevenir los efectos del estrés laboral y el agotamiento en los profesores universitarios. A la vez es indispensable promover estrategias de IE que deriven en una optimización del desempeño docente universitario.

Puesto que los estresores continuamente estarán presentes en el contexto laboral del docente, es primordial que las acciones que se realicen estén enfocadas a afrontar de manera adecuada las condiciones que podrían generar desgaste; y por otra parte, proporcionar y promover espacios de recuperación y desarrollo de habilidades de IE para los profesores. En este sentido, con la información obtenida en el presente estudio se ha efectuado una clasificación de estrategias para fomentar la salud y

bienestar de profesores universitarios, agrupándolas en estrategias organizacionales, académicas y de recuperación.

El desarrollo y aplicación adecuada de tales estrategias se reflejaría en dos aspectos: disminución y prevención de niveles de estrés laboral y agotamiento en los profesores, desarrollo de estrategias de IE que optimicen el desempeño docente.

### **5.2.1. Estrategias organizacionales**

- Evaluar los estresores/riesgos laborales propios de cada función que cumplen los profesores.
- Adecuar el clima, estructura y territorio laboral, con el fin de contribuir a la motivación de los profesores, y fomentar la percepción positiva de los mismos hacia la universidad.
- Ofrecer servicios de salud ocupacional, a partir de los cuales se establezcan diversas actividades que promuevan y protejan la salud física y psicológica de los profesores; así como se disminuyan las condiciones de riesgo.
- Iniciar y mantener continuamente capacitaciones y talleres que coadyuven al desarrollo de habilidades emocionales.
- Reconocer los logros y reconocimiento de los profesores, con el fin de elevar los niveles de realización personal en el trabajo.

### **5.2.2. Estrategias académicas**

- Proporcionar técnicas de tipo conductual, tales como: manejo de clases, disciplina, planificación, motivación, con el fin de que los profesores universitarios renueven los ambientes de aprendizaje.
  
- Capacitación continua que permita el desarrollo personal y profesional.
  
- Identificar los factores del proceso de investigación que están generando mayor tensión.
  
- Aumentar el apoyo colaborativo entre profesores en temas relacionados con publicación de estudios, con el objetivo de compartir conocimientos y experiencia.

### **5.2.3. Estrategias de recuperación y desarrollo de habilidades emocionales.**

- Proporcionar alternativas de recuperación interna en los profesores. Por ejemplo, salas de descanso, espacios verdes, pausas activas; en las cuales se realicen actividades sociales, físicas, de bajo esfuerzo y de reto cognitivo.
  
- Capacitar a los profesores sobre temas de recuperación externa y las diversas actividades que los mismos pueden efectuar en horarios fuera de la jornada laboral.

- Favorecer actividades de capacitación en habilidades de IE, centrados en la resolución de problemas asociados a las diversas actividades que ejecuta un docente, y no solo en relación a docencia.

#### **5.2.4. Limitaciones y problemas en la puesta en marcha de actividades de intervención en estrés laboral y BO.**

La implementación de programas de intervención en estrés laboral y BO no están exentas de dificultades. Algunas de estas son teóricas y otras respecto a las resistencias de trabajadores y jefaturas de participar en estas instancias. En este punto se describirán tales aspectos.

Se ha mencionado que el estrés laboral y, específicamente, el BO no configuran un elemento conceptual sólido que dé cuenta de cómo surge una dinámica de dificultades en los trabajadores. Ya las distintas definiciones al concepto de BO y su traducción promueven una confusión conceptual respecto a qué significa. Esto es más patente, cuando deben crearse programas que buscan una prevención y/o intervención. Por un lado, el BO delimita “condiciones de deshumanización”, o un “trato despersonalizado” al referirse a las condiciones laborales. Por otro lado, hay diferencias si considerarlo un trastorno mental, de ansiedad o personalidad (Tizón, 2012). En este escenario, la complejidad no solo se asocia a que el BO puede constituirse en una noción mal definida, sino que ello promueve dificultades a la hora de la intervención.

Un aspecto que ha suscitado una amplia difusión del fenómeno, es que a nivel metodológico presenta una amplia aceptación a los instrumentos de medida (principalmente el MBI, el Cuestionario de Síndrome de quemarse por el trabajo-CESQT, de Gil-Monte y Moreno, 2007), y la estructura en tres factores. Sin embargo, un problema con la aplicación de estos instrumentos es que no detectan los cambios que una persona pueda presentar a partir de su medición y tampoco está orientado como indicador de salud mental (Tizón, 2012). Por lo tanto, estos instrumentos tienden a identificar, pero difícilmente apoyan en estrategias de prevención y/o intervención.

Otra dificultad asociada a la implementación de programas de intervención se relaciona con el escaso apoyo que pueda contar tanto en los equipos directivos y coordinación, o de los mismos trabajadores. Posiblemente, hay una “conciencia de problema” respecto a que ocurren dinámicas de agotamiento en la institución, pero no sobre cómo abordar esos cambios. Así, es posible identificar una resistencia de los equipos a abordar esta temática, las cuales podrían relacionarse a “no identificarse como estresado/a” delante de sus compañeros en los posibles trabajadores con BO. Ello condicionaría su participación en instancias de reflexión, prevención o intervención. Desde las jefaturas, las resistencias se orientarán a “no generar cambios en la estructura organizacional o de las metas esperadas”. Esto se suma a una característica de las jefaturas de no involucrarse en programas o acciones de prevención-intervención en relación al BO, prefiriendo ejecutar acciones puntuales en el tiempo. De allí que la falta de participación de los trabajadores y la tendencia a promover acciones puntuales debilitarán todo intento de proponer un programa específico.

De esta forma, las iniciativas de desarrollar programas de atención e intervención en el estrés laboral y BO en los profesores de PUCESA requiere considerar todos estos aspectos: es más plausible que cada unidad académica defina qué entienden por estrés o BO al interior de las escuelas y que se realice un diagnóstico interno sobre los aspectos individuales, grupales y organizacionales que pudieran explicar el fenómeno. Estas actividades constituirían un acercamiento hacia el fenómeno, de manera de romper las barreras y resistencias que puedan surgir. Esto puede generar condiciones paulatinas para que no haya problemas de participación en los profesores y jefaturas. Llegados a este punto, recién es posible pensar en la implementación de posibles mejoras en la dinámica laboral. Por eso, no es recomendable que se lleven a cabo iniciativas conductuales que no cuentan con la aceptación y participación de los profesores. En este sentido, estas actividades serán observadas como descontextualizadas y, paradójicamente, obligatorias para el personal docente.

En definitiva, en la posible implementación de programas de prevención o intervención en estrés laboral y/o BO en las escuelas de PUCESA, es indispensable que haya un acercamiento progresivo al fenómeno y a preparar las condiciones para abordarlo. Ya que como menciona Tizón, “los seres humanos estamos preparados para la relación dual pero mucho menos preparados para la relación grupal” (Tizón, 2012, p. 215).

## **CAPÍTULO VI**

### **CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES**

#### **6.1. Conclusiones**

##### **6.1.1. Desempeño docente:**

De las diferentes actividades que realizan los profesores PUCESA Los profesores PUCESA, estos presentan mejor desempeño en: docencia, y por ende en las dimensiones de dominio de la asignatura y motivación. La dimensión de ambientes de aprendizaje funciona como mediadora en la relación entre el agotamiento emocional y la IE. De allí que los profesores podrán afrontar y reducir su agotamiento emocional, a través de la modificación de los ambientes de aprendizaje en su desempeño docente. De igual modo, las habilidades de IE, específicamente la habilidad de claridad emocional, son efectivas tanto para una mejorar las dimensiones de disciplina y ambientes de aprendizaje en el desempeño de los profesores.

### **6.1.2. Estrés Laboral:**

Los que generan mayores porcentajes de estrés laboral en los profesores PUCESA son el clima y territorio organizacional y las actividades que mayor estrés general son las funciones administrativas, vinculación con la colectividad y el manejo de recursos tecnológicos. Consecuentemente el estrés laboral afecta la realización personal de los profesores en el trabajo y la posibilidad de que los mismos desarrollen IE.

Adicionalmente, se concluye que los profesores podrán afrontar de manera adecuada los estresores diarios mediante la aplicación de la IE. Finalmente aquellos profesores que experimenten estrés laboral que realicen actividades para mejorar su salud evitarán ser víctimas del síndrome de BO.

### **6.1.3. Burnout**

Se presenta un 26.7% de profesores en PUCESA que reporta agotamiento emocional, una de las dimensiones del BO. La principal actividad docente asociada a agotamiento lo constituye la investigación. Además los profesores en PUCESA de género femenino presentan niveles más elevados de agotamiento emocional. De igual modo los profesores con mayores niveles de agotamiento emocional presentan puntuaciones más elevadas de sintomatología, lo que permite establecer que el agotamiento se relaciona directamente con el malestar físico. No obstante, el agotamiento genera consecuencias en su bienestar psicológico, específicamente en su humor, memoria, tranquilidad y percepción general de su futuro y contexto.

Finalmente los profesores en PUCESA que mayor nivel de agotamiento emocional experimentan no realizan actividades de recuperación, ni internas o externas

#### **6.1.4. Inteligencia Emocional:**

El 68.9% de los profesores PUCESA posee la habilidad de regulación emocional, lo que significa que son capaces de atender, comprender y reparar sus emociones. Los profesores de mayor edad en PUCESA experimentan niveles elevados de realización personal y aplicación de habilidades de IE, especialmente en la dimensión de recuperación emocional. Esto permite confirmar que la aplicación de la IE en el desempeño de los profesores universitarios aumenta su realización personal en el trabajo. Además, Las dimensiones que aparecen más significativas de la IE corresponden a la claridad y reparación emocional, estas resultarían como potentes estrategias de afrontamiento, puesto que se relacionan con menores niveles de estrés laboral y mayores niveles de realización personal. No obstante, la dimensión de atención a las emociones está más relacionada con niveles de estrés laboral. Esto sugiere que los profesores que continuamente están pendientes de sus emociones y de los demás, tienden a presentar mayores niveles de estrés laboral.

## **6.2. Recomendaciones**

Con el fin de reducir y prevenir el estrés laboral, así como el BO y, por otra parte, mejorar las habilidades emocionales y el desempeño de los profesores de PUCESA, se proponen las siguientes recomendaciones:

### **6.2.1. Desempeño Docente:**

Crear espacios de formación donde los profesores adquieran estrategias para el mejor desempeño. Estas podrían orientarse en las siguientes áreas: control de disciplina, creación de ambientes de aprendizaje adecuados, planificación y evaluación de contenidos, uso estrategias metodológicas y formación en IE. Finalmente con respecto a esta variable se recomienda socializar los beneficios laborales que los profesores adquieren al mantener estados de salud favorables, y que les permite una mejor percepción de su desempeño docente. Es decir, educar al personal docente en temas relacionados a mejorar su salud física y mental.

### **6.2.2. Estrés Laboral:**

Capacitar continuamente a los profesores en el manejo de los recursos tecnológicos que la universidad les proporciona, esto con el fin de evitar que el personal docente vea a la tecnología como un estresor. Se sugiere realizar actividades que desarrollen una percepción positiva hacia el contexto laboral en los profesores, tales como, reconocimiento continuo, capacitaciones a nivel nacional e internacional. De igual manera, fomentar a que los profesores continúen sus estudios académicos y motivar a la publicación de artículos, etc., esto mejorará la percepción del profesor acerca de su territorio y clima organizacional. Por otra parte, se cree pertinente implementar estrategias organizacionales y académicas, que busquen la promoción de la salud física y mental del personal docente, enfocándose en el desarrollo de habilidades emocionales que permitan el mejor afrontamiento a situaciones estresantes: para ello, es importante generar otros espacios diferentes a los actuales para abordar tal

fenómeno (reuniones específicas, actividades grupales de formación, actividades de recuperación, entre otras). De igual forma, es pertinente que la institución realice las modificaciones necesarias en las políticas que rigen las actividades de vinculación, ya que esto también está generando estrés en los profesores.

Por último, se recomienda analizar la implementación del área de servicios psicológicos, misma que tendría como principal objetivo proteger y fomentar la salud psicológica de los profesores en PUCESA.

### **6.2.3. Burnout:**

Identificar los factores que generan desgaste en el proceso de investigación que realizan los profesores y capacitar a los profesores acerca de los beneficios de la recuperación interna y externa, tanto en su desempeño laboral y en su salud. Es importante reconocer las dificultades que implicará aplicar acciones correctivas o de intervención en estrés o BO. Es posible que el personal universitario (profesores, jefaturas, coordinadores) manifiesten resistencias a participar en estas instancias.

### **6.2.4. Inteligencia Emocional:**

Reforzar el uso de estrategias de inteligencia emocional en claridad de sentimientos y reparación emocional de los profesores en sus actividades de docencia. Se debe incluir un apartado en las reuniones de profesores de las diferentes escuelas, un punto asociado a sus habilidades emocionales y la discusión respecto de cuáles son requeridas para abordar el trabajo docente. Además, se considera adecuado capacitar

al personal docente en diferentes estrategias de inteligencia emocional, y cómo aplicarlas en actividades que percibe menor desempeño como funciones administrativas, vinculación e investigación.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abdón, I. (2003). *Evaluación del desempeño docente. Fundamentos, modelos e instrumentos*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Academia Nacional de Medicina de Colombia (2014). Diccionario Académico de la Medicina. Recuperado de <http://www.idiomamedico.com/diccionario.php?diccionario=Hipoxia&table=etimologia&mytable=Etimolog%C3%ADa>
- AFOEM (s.f.) *Australian and New Zealand consensus statement on the health benefits of work*. Sydney, Australasian Faculty of Occupational & Environmental Medicine.
- Aguiar, Y., & Villegas, C. (2009). El desempeño del docente universitario en el contexto de la sociedad del conocimiento. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 133-144.
- Alonso, J., & Benito, Y. (1996). *Superdotados: adaptación escolar y social en secundaria*. Recuperado de [http://books.google.com.ec/books?id=mATbY8UKwwIC&printsec=frontcover&dq=Superdotados:+adaptaci%C3%B3n+escolar+y+social+en+secundaria&hl=es&sa=X&ei=TagxU4\\_SN4erkQfQo4GICA&ved=0CC4Q6wEwAA#v=onepage&q=Superdotados%3A%20adaptaci%C3%B3n%20escolar%20y%20social%20en%20secundaria&f=false](http://books.google.com.ec/books?id=mATbY8UKwwIC&printsec=frontcover&dq=Superdotados:+adaptaci%C3%B3n+escolar+y+social+en+secundaria&hl=es&sa=X&ei=TagxU4_SN4erkQfQo4GICA&ved=0CC4Q6wEwAA#v=onepage&q=Superdotados%3A%20adaptaci%C3%B3n%20escolar%20y%20social%20en%20secundaria&f=false)
- American Psychological Association (APA) (2010). *Manual de Publicaciones de la American Psychological Association*. 3ª ed. Ciudad de México: Editorial El Manual Moderno.
- Amier, R. (1986). La noción de santé mentale et son évaluation dans les études épidémiologiques à visées préventives en médecine du travail et en santé communautaire". *Archives de maladies professionnelles de Médecine du Travail et Sécurité Sociale*, 47(1), 1-14.
- Aragón, UGT. (Ed.) (2005). *Riesgos Psicosociales Laborales: en el punto de mira*. Zaragoza: Edición y Gestión De.Z. S.L.
- Aragón, UGT. (Ed.) (2006). *Manual de riesgos psicosociales en el mundo laboral*. Zaragoza: Edición y Gestión De.Z. S.L.
- Ardilla, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.
- Arimany, I. (s.f.). *Estrés laboral en el profesorado*. Recuperado de <http://centros5.pntic.mec.es/ies.ria.del.carmen/opinion/estresdelprofesorado.htm>
- Armadans, I., Ferrer, R., & Manzano, J. (2010). Evaluación de Riesgos Psicosociales del Profesor Universitario: una Propuesta de Intervención para las Organizaciones Docentes. Recuperado de [www.camarazaragoza.com/prevencion/.../documentopublicaciones32.pdf](http://www.camarazaragoza.com/prevencion/.../documentopublicaciones32.pdf)

- 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.
- 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.
- 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.
- Ayuso, J. (2005). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.
- Bakker, A., Demerouti, E. & Euwema, M. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10 (2), 170-180.
- Ballenato, G. (2002). *Docencia y estrés*. Recuperado de <http://www.cop.es/colegiados/m-13106/images/Art%C3%ADculoDocenciaEstr%C3%A9s.pdf>
- Barbarroja, M. (2009). El profesorado padece estrés. *Innovación y experiencias educativas*, 15, 1-8.
- Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51 (6), 1173-1182.
- Barros, G. V. M., & Nahas, V. M. (2001). Comportamiento de risco, auto-avaliacao do nivel de saúde e percepcao de estresse entre trabalhadores na industria. *Revista Saúde Pública*, 554-570.
- Begley, T. M. (1988). Coping strategies as predictors of employee distress and turnover after an organizational consolidation: a longitudinal analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 71, 305 – 329.
- Bosqued, M. (2008). *Quemados. El síndrome de burnout. Qué es y cómo superarlo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Briones, M. (14 de octubre de 2013). La destrucción del conocimiento y la frustración de miles de millones de vidas [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://piensachile.com/2013/10/la-destruccion-del-conocimiento-y-la-frustracion-de-miles-de-millones-de-vidas/>
- Cabello, R., Ruiz, D., & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49.
- Celestino, M. (2013). Modelos multivariantes para describir las estructuras de covariación

entre Inteligencia Emocional, Desgaste Profesional y Salud General. (Trabajo para optar el Grado de Doctor). Universidad de Salamanca, España.

- Ciarrochi, J., Chan, A., & Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences, 31*, 1105-1119.
- Cifré, E., & Llorens, S. (2002). *Burnout en profesores de la UJI: un estudio diferencial*. Recuperado de [www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi7/burnout.pdf](http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi7/burnout.pdf)
- Cifré, E., Salanova, M., & Ventura, M. (2009). Demandas y recursos del ambiente de trabajo. En M. Salanova (Directora). *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 97-122). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Cirera, O., Aparecida, E., Rueda, V., & Ferraz, O. (2012). Impacto de los estresores laborales en los profesionales y en las organizaciones: Análisis de investigaciones publicadas. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal Sistema de Información Científica, 15* (29), 67-80.
- Coggon, D. (1994). The epidemiology of occupational disease. En *Hunter's diseases of occupations*. Raffle PAB, 49-56
- Colombo, V., & Cifré, E. (2012). La importancia de recuperarse del trabajo: Una revisión del dónde, cómo y por qué. *Papeles del Psicólogo, 33*(2), 129-137.
- Consejería de Administración Autonómica (2008). *Guía del estrés laboral*. Castilla y León: Gráficas Angelma.
- Coronel, E., & Naupari, F. (2011). Relación entre inteligencia emocional y desempeño docente en el aula en la Universidad Continental de Huancayo. *Apuntes Ciencias Sociales, 1* (1), 27-32.
- De la Asunción, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del colegio de profesores A.G. de Chile* (Tesis para optar al título de Psicólogo). Universidad de Chile, Chile.
- De la Fuente, I., & Sánchez-Moreno, E. (2012). Trabajo social, síndrome de estar quemado por el trabajo y malestar psíquico: Un estudio empírico en una muestra de trabajadores sociales de la comunidad de Madrid. *Portularia, 12*, 121-130.
- Demerouti, E., Bakker, A., de Jong, J., Janssen, P., & Schaufeli, W. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal Work Environment & Health, 27* (4), 279-286. doi:10.5271/sjweh.615.
- Díaz, D., Blanco, A., Horcajo, J., & Valle, C. (2007). La aplicación del modelo del estado completo de salud al estudio de la depresión. *Psicothema, 19* (2), 286-294.
- Estrada, L. (2002). *El desempeño docente*. Departamento de Filosofía Facultad de Ciencias de la Educación Universidad de Carabobo-Venezuela. Recuperado de

[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/dd/IMPORTANCIA\\_DEL\\_DESEMPE%C3%91O\\_DOCENTE.pdf](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/dd/IMPORTANCIA_DEL_DESEMPE%C3%91O_DOCENTE.pdf)

- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, 332, 97-116.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15 (2) ,117-137.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-9. Recuperado de <http://www.rioei.org/deloslectores/759Extremera.PDF>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). La inteligencia emocional: métodos de evaluación en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*. ISSN: 1681-5653.
- Extremera, N., Durán, A. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Extremera, N., 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-Berrocal, P., & Extremera, N. (2005). La inteligencia emocional y la educación de las emociones desde el modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P., & Ruiz, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Foa, E.B., Ehlers, A., Clark, D.M., Tolin, D.F., & Orsillo, S.M. (1999). The Posttraumatic Cognitions Inventory (PTCI). Development and Validation. *Psychological Assessment*, 11 (3), 303-314.
- Forbes, R. (2011). El síndrome de burnout: síntomas, causas y medidas de atención en la empresa. *Éxito Empresarial*, 160, 1-4.
- Fragoso, R. (2009). La inteligencia emocional en el docente universitario: El caso de la Licenciatura de Administración de Empresas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. X Congreso Nacional de Investigación Educativa: Área 1: aprendizaje y desarrollo humanos.

- Friedman, I. A. (2004). Organizational expectations of the novice teacher. *Social Psychology of Education*, 7(4), 435–461. Recuperado de: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11218-004-3639-1>
- Gálvez, M., More, B., & Mingote, J. (2009). *El desgaste profesional del médico. Revisión y guía de buenas prácticas. El vuelo de Ícaro*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- Geurts, S. & 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 (6), 482-492.
- Gil-Monte, P. (2003). Burnout síndrome: ¿síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomás? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 19, 181-197.
- Gil-Monte, P., & Peiró, J.M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss y D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace. How to select for measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- González, J. (1994). Estrés, homeostasis y enfermedad. *Psicología Médica*. Recuperado de: <http://www.fodonto.uncu.edu.ar/upload/HOMEOSTASIS.pdf>
- Guerrero, E. (2002). Una investigación con docentes universitarios sobre el afrontamiento del estrés laboral y el síndrome del “quemado”. *Revista Iberoamericana De Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/052Barona.PDF>
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de burnout y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19 (1), 145-158.
- Gutiérrez, M. & Fernández, A. (2009). Inteligencia Emocional e implicaciones en el contexto educativo. Alcance de los programas de intervención. *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional, España*, 1, 427- 432.
- 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.
- 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.
- Hobfoll, S. (1989). Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.

- Hobfoll, S. E. (1998). *Stress, Culture and Community*. The psychology and philosophy of stress. New York: Plenum.
- Holmbeck, G.N. (1997). Toward Terminological, Conceptual and Statistical Clarity in the Study of Mediators and Moderators: Examples from the Child-Clinical and Pediatric Psychology Literatures. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65 (4), 599-610.
- HSC. 2004. *A strategy for workplace health and safety in Great Britain to 2010 and beyond*. Londres: Health and Safety Commission. Recuperado de [www.hse.gov.uk/aboutus/hsc/strategy.htm](http://www.hse.gov.uk/aboutus/hsc/strategy.htm)
- HSC.2002. *The health and safety system in Great Britain*. Londres: Health and Safety Commission. Recuperado de: [www.hse.gov.uk/aboutus/hsc](http://www.hse.gov.uk/aboutus/hsc)
- Hulst, M. (2003). Long work hours and health. *Scandinavian Journal of Work Environmental Health*, 29(3), 171-188.
- Ibañez, J., López, J., Márquez, A. Sánchez, N. Flórez-Alarcón, L. & Vera, A. (2012). Variables sociodemográficas relacionadas al Síndrome de Burnout en docentes de colegios distritales. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2),103-116.
- INSHT (1996a). *Psicosociología del Trabajo*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- INSHT (2001). *Introducción a la prevención de riesgos laborales de origen psicosocial*. Documento divulgativo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- INSHT (2002). *La carga mental de trabajo*. Documento divulgativo. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1985). *Estrés y trabajo: Una perspectiva gerencial*. Ciudad de México: Trillas.
- Keyes, C. (2005). Mental Illness and/or Mental Health? Investigating Axioms of the Complete State Model of Health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73, 539-548.
- Kulikowska, A., & Pokorski, M. (2008). Self-injuries in adolescents: Social competence, emotional intelligence, and stigmatization. *Journal of Physiology and Pharmacology*, 59 (SUPPL. 6), 383-392.
- Landa, J., López-Zafra, E., Martínez, R., & Pulido, M. (2006). Perceived emotional intelligence and life satisfaction among university teachers. *Psicothema*, 18, 152-157.
- Leka, S., Griffiths, A., & Cox, T. (2004). *La organización del trabajo y el estrés*. Serie protección de la salud de los trabajadores nº 3. Ginebra: Organización Mundial de la Salud 1.

- León, O., & Montero, I. (2011). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. 3ª Edición. Madrid: McGraw Hill/Interamericana de España, SAU.
- Lester, H., Carter, Y., Dassu, D., & Hobbs, F. (1998). Survey of research activity, training needs, departmental support, and career intentions of junior academic general practitioners. *British Journal of General Practice*, 48, 1322-1326.
- Llorens, S., del Líbano, M., & Salanova, M. (2009). Modelos teóricos de salud ocupacional. En M. Salanova (Directora). *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 63-93). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- LOES. (2010). Ley orgánica de educación superior. Registro Oficial N°298, 12 de octubre del 2010. Ecuador.
- López, H., Pedrosa, I., Vicente, M.P., Suárez-Álvarez, J., Galindo, M.P., & García-Cueto, E. (2014). Multivariate analysis of burnout syndrome in Latin-American priest. *Psicothema*, 26 (2), 227-234.
- Luceño, L., Martín, J., Jaén, M., & Díaz, E. (2005). Evaluación de factores psicosociales en el entorno laboral. *EduPsykhé*, 4(1), 19-42.
- Lujambio, A., Tuirán, R., García, C., Cisneros, M., Acosta, M., y Flores, G. (2011). *Evaluación a desempeño docente: Cuestionario Fina*. Ciudad de México: Gobierno Federal México.
- Manassero, M.A., Vázquez, Á., Ferrer, V.A., Fornés, J., & Fernández, M. (2003). *Estrés y burnout en la enseñanza*. Universitat de les Illes Balears: Edicions UIB.
- Mansilla, F. (2012). *Manual de riesgos psicosociales en el trabajo: teoría y práctica*. Madrid: Editorial Académica Española.
- Martin, M., & Mora, J. (2009). Relación entre inteligencia emocional y personalidad en sus distintas concepciones teóricas. Alcance de los programas de intervención. *Avances en el estudio de la Inteligencia Emocional, España*, 1, 91-96.
- Martínez, I.M., & Salanova, M. (2009). Recursos personales: inteligencia emocional y afrontamiento. En M. Salanova (Directora). *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 63-93). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Martínez, A., Piqueras, J. & Inglés, C.J. (2011). *Relaciones entre Inteligencia Emocional y Estrategias de Afrontamiento ante el Estrés*. Recuperado de <http://reme.uji.es/articulos/numero37/article6/article6.pdf>
- Maslach, C. (2001). What have we learned about burnout and health? *Psychology and Health*, 16, 607-611.
- Maslach, C., & Leiter, M. (2008). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to Do About It*. New York: John Wiley & Sons. Recuperado de

[http://books.google.com.ec/books?id=uzomWhbqcCAC&dq=The+Truth+About+Burnout.&hl=es&source=gbs\\_navlinks\\_s](http://books.google.com.ec/books?id=uzomWhbqcCAC&dq=The+Truth+About+Burnout.&hl=es&source=gbs_navlinks_s)

- Maslach, C., Schaufeli, W., & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maturana, H. (2011). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: J.C. Saenz
- Mayer, J., & Cobb, C. (2000). Educational policy on emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* Recuperado de <http://naturaldiscoveries.biz/articles/EI1997MSWhatIsEI.pdf>
- McAuley, E., Kramer, A. F., & Colcombe, S. J. (2004). Cardiovascular fitness and neurocognitive function in older adults: A brief review. *Brain, Behavior, & Immunity*, 18, 214-220.
- Mearns, J., y Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress and Coping*, 16, 71-82.
- Molero, C., Saiz, E., & Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 30(1), 11-30.
- Moreno, B., & Báez, C. (2010). *Factores y riesgos psicosociales, formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Moreno, B., Bustos, R., Matallana, A., & Miralles, T. (1997). La evaluación del burnout. Problemas y alternativas. El CBB como evaluación de los elementos del proceso. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 13(2), 185-207.
- Moreno, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M., & Ferrer, R. (2009). El Burnout del Profesorado Universitario y las Intenciones de Abandono: Un Estudio Multi-Muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 25(2), 149-163.
- 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.
- Moriana, J., & Herruzo, J. (2004). Estrés y burnout en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 4(3), 597-621.
- Napione, M. (2011). *¿Cuándo se quema el profesorado de secundaria?* Madrid: Ediciones Días de Santos.
- Nogareda, S. (2005). *Estrés en el colectivo docente: metodología para su evaluación*. NTP 574.

- OECD (2002). *Employment Outlook*. Paris: OECD.
- OMS (2001). *Documentos básicos*. 43ª Edición. Ginebra: Organización Mundial de la Salud 1.
- Otero, J., Santiago, M., & Castro, C. (2008). An integrating approach to the study of burnout in University Professors. *Psicothema*, 20(4), 766-772.
- Palomera, R., Fernández, P. & Bracket, M. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: Algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454.
- Pena, M. & Extremera, N. (2010). Inteligencia emocional percibida en profesorado de primaria y su relación con los niveles de *burnout* e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación* (359). Recuperado de [http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359\\_109.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/doi/359_109.pdf)
- Ponce, C., Bulnes, M., Aliaga, J., Atalaya, M., & Huertas, 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.
- 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.
- 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.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.aed.). Madrid: Autor.
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Galloway, J., & Davidson, K. (2007). Individual difference correlates of health-related behaviours: Preliminary evidence for links between emotional intelligence and coping. *Personality and Individual Differences*, 42 (3), 491-502.
- Salanova, M., Llorens, S., & Rodríguez-Sánchez, A. (2009). Hacia una Psicología Ocupacional más positiva. En M. Salanova (Directora). *Psicología de la Salud Ocupacional* (pp. 63-93). Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Salgado, F. (2011). *La nueva institucionalidad de la educación superior en el Ecuador y los requerimientos para los programas de posgrado*. Simposio llevado a cabo en el congreso Internacional Acreditación de programas de posgrado Quito. Recuperado de:

<http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/372/File/pdfs/SIMPOSIO%20ACREDITACION%20DEL%20POSGRADO/Ponencia%20%20Francisco%20Salgado.pdf>

- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). *Emotional Intelligence*. Recuperado de [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf)
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S., Turvey, C., & Palfai, T. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure and health*. Washington DC: American Psychological Association.
- Sánchez, J. (2003). *La docencia universitaria. Para un manifiesto antipedagógico*. Quito: Adba-Yala.
- Sánchez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, 217-233
- Sánchez, M. & Clavería, M. (2005). Profesorado universitario: estrés laboral. Factor De riesgo de salud. *Enfermería Global*, (6). Recuperado de: <file:///C:/Users/ANDRES/Downloads/512-2316-2-PB.pdf>
- Santoyo, R. (1998). Notas acerca de la valoración educativa y evaluación del trabajo académico. *Revista de la Educación Superior*, 17 (2), 89-105.
- 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.
- Schwartz, L. (1979). El concepto de estadio en la teoría epistemológica de Jean Piaget. *Revista de Psicología*, 7, 44-46.
- Selye, H. (1974). *Stress without distress*. New York: Hawthorn Books.
- Shaughnessy, J., Zechmeister, E., & Zechmeister, J. (2008). *Métodos de investigación en psicología*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Snashall D. (2003). Hazards of work. *In ABC of occupational and environmental medicine*, 1-5.
- Sonnentag, S. (2001). Work, recovery activities and individual wellbeing: A diary study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6, 196-210.
- Sonnentag, S., & Bayer, U. (2005). Switching off mentally: Predictors and consequences of psychological detachment from work during off-job time. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(4), 393-414. doi: 10.1037/1076-8998.10.4.393.

- Sonnentag, S., & Zijlstra, F. (2006). Job characteristics and off-job time activities as predictors for need for recovery, well being, and fatigue. *Journal of Applied Psychology, 91*, 330-350.
- Sonnentag, S., Mojza, E., & Binnewies, C. (2010). Staying well and engaged when demands are high: The role of psychological detachment. *Journal of Applied Psychology, 95*(5), 965-976. doi: 10.1037/a0020032.
- Sprengher, M., Egidi, L. & Craveri, A. (2007). *El nuevo papel del docente universitario: El profesor colectivo*. Trabajo presentado en Undécimas Jornadas "Investigaciones en la Facultad" de Ciencias Económicas y Estadística, Argentina.
- Suárez, A. (2013). Adaptación de la Escala de estrés Laboral de la OIT-OMS en trabajadores de 25 a 35 años de edad de un Contact Center de Lima. *PsiqueMag, 2*(1), 33-50.
- Sutton, R., & Wheatley, K. (2003). Teachers emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review, 15*, 327-358.
- Teira, D. (2000). Reseña de La mirada cualitativa en sociología de Luis Enrique Alonso. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas, 91*, 196-199.
- Travers, C.J., & Cooper, C.L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión en la actividad docente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Tucker, P. (2003). The impact of rest breaks upon accident risk, fatigue and performance: a review. *Work Stress, 17*, 123-137.
- Vásquez, F. (2008). Inteligencia emocional en alumnos, docentes y personal administrativo de una universidad privada de barranquilla. *Psicogente, 11*(20), 164-181.
- Viloria, H., & Paredes, M. (2002). Estudio del síndrome de Burnout o desgaste profesional en los profesores de la Universidad de Los Andes. *Educere, 6*(17), 29-36.
- Waddell, G., & Burton, A. K. (2006). *Is work good for your health and well-being?* Londres: The Stationery Office.
- Xanthopoulou, D., Bakker, B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. (2007). The Role of Personal Resources in the Job Demands-Resources Model. *International Journal of Stress Management, 14*(2), 121-141. doi: 10.1037/1072-5245.14.2.121.
- Zaldívar, O. (2010). Funciones académicas: docencia, investigación, elaboración y preparación de material didáctico, tutoría, extensión y difusión. *Facultad de Ingeniería. UNAM*. Recuperado de: [http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/temtica\\_5.html](http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/temtica_5.html)
- Zaldívar, O. (2010). *Funciones académicas: docencia, investigación, elaboración y preparación de material didáctico, tutoría, extensión y difusión. Selección y*

*Perfeccionamiento de Profesores*, Trabajo presentado en el cuarto foro nacional de ciencias básicas, facultad de ingeniería, España.

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.

## ANEXOS

### *Anexo 1*

#### **Estimado Docente:**

Este cuestionario, que es parte de mi estudio académico para la obtención del título Magister en Ciencias de la Educación, tiene como objetivo recolectar información acerca de su profesión docente. Toda la información que se obtenga es confidencial.

#### **PRIMERA SECCIÓN: FICHA DE DATOS**

##### **Instrucciones:**

- Marque con una "X" la respuesta que más se acerque a su realidad.
1. **Sexo:**  
 Masculino   
 Femenino
  2. **Edad:**  
 20-30     31-40     41-50     51-60     + de 61
  3. **Estado civil:**  
 Casado/a     Unión Libre     Divorciado/a     Viudo/a     Soltero/a
  4. **Escuela a la que pertenece:**  
 Administración de Empresas \_\_\_\_\_    Lenguas y Lingüística \_\_\_\_\_  
 Diseño \_\_\_\_\_    Psicología \_\_\_\_\_  
 Jurisprudencia \_\_\_\_\_    Sistemas \_\_\_\_\_
  5. **¿Cuántos años trabaja usted en la PUCESA?**  
 Menos de 1 año \_\_\_\_\_    7-9años \_\_\_\_\_  
 1-3 años \_\_\_\_\_    Más de nueve años \_\_\_\_\_  
 4 – 6 años \_\_\_\_\_
  6. **Su carga horaria laboral es mayormente en:**  
 Mañana \_\_\_\_\_  
 Tarde \_\_\_\_\_  
 Noche \_\_\_\_\_
  7. **Indique el número total de horas de trabajo en la PUCESA:** \_\_\_\_\_ horas semanales
  8. **Indique que tan a menudo siente estrés a causa de las siguientes actividades.**

ACTIVIDADES	NIVELES					Es parte de mis funciones
	1 Nunca	2 Pocas veces	3 Algunas veces	4 Casi siempre	5 Siempre	
1.Docencia						Sí ___ No ___
2. EVAE						Sí ___ No ___
3. Funciones Administrativas						Sí ___ No ___
4. Investigación						Sí ___ No ___
5. Vinculación						Sí ___ No ___
6. Otra ¿cuál? _____						Sí ___ No ___

9. Indique el número de horas que le dedica a las siguientes actividades.

Docencia	
EVAE	
Funciones administrativas	
Investigación	
Vinculación	
Otro: _____	

10. Indique en cuál de estas actividades Ud., presenta un desempeño óptimo y en cuál su desempeño es menos óptimo (Enumere del 1 al 6, siendo 1 en la que presenta un desempeño óptimo y 6 un desempeño menos óptimo)

ACTIVIDADES	Enumeración del 1 al 6
1.Docencia	
2. EVAE	
3. Funciones Administrativas	
4. Investigación	
5. Vinculación	
6. Otra ¿cuál? _____	

11. ¿Qué actividades realiza FUERA DE SU TRABAJO para contrarrestar el estrés generado por el trabajo?

12. ¿Qué actividades realiza EN EL MISMO TRABAJO para contrarrestar el estrés generado por el trabajo?

13. ¿Tiene otra actividad laboral fuera de la PUCESA?

Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

## SEGUNDA SECCIÓN: TMMS-24

### Instrucciones:

- A continuación encontrará algunas afirmaciones sobre sus emociones y sentimientos. Marque con una "X" la frecuencia con la que usted cree que se produce cada una de ellas. Utilice la siguiente escala para responder las aseveraciones.

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algunas veces	Con bastante frecuencia	Muy frecuentemente

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

### TERCERA SECCIÓN: TEST DE SALUD TOTAL

#### Instrucciones:

- El Test de Salud Total es un cuestionario con el objetivo de obtener información sobre su autopercepción de pensamientos, sentimientos y comportamientos.
- A continuación se encontrará una serie de cuestiones que Ud. podría haber experimentado últimamente. Posiciónese en la opción (marcando con una X) que piense que se ajusta más a su situación actual.

1. En estos últimos tiempos, en general, su apetito ¿es bueno, pasable o malo?  
 Bueno  Pasable  Malo
2. ¿Siente ardor de estómago varias veces por semana?  
 Sí  No
3. ¿Tiene dolor de cabeza: frecuente, a veces o nunca?  
 Frecuentemente  A veces  Nunca
4. En estos últimos tiempos ¿ha tardado en dormirse o en permanecer durmiendo?  
 Con frecuencia  A veces  Jamás
5. En estos últimos tiempos, en su conjunto ¿tiene buena memoria?  
 Sí  No
6. En estos últimos tiempos, en general, ¿está de buen humor?  
 Sí  No
7. En estos últimos tiempos ¿no le molesta algún estado de nerviosismo, de irritabilidad o de tensión?  
 Con frecuencia  A veces  Nunca
8. ¿Es de temperamento inquieto?  
 Sí  No
9. En estos últimos tiempos ¿le ocurre a veces verse invadido por una ola de calor?  
 Sí  No
10. En estos últimos tiempos ¿le ha ocurrido sentirse molesto, sofocado, una sensación de ahogo sin haber realizado esfuerzos físicos?  
 Con frecuencia  A veces  Nunca
11. En estos últimos tiempos ¿ha tenido a veces pesadez de cabeza o taponamiento de la nariz?  
 Sí  No
12. En estos últimos tiempos ¿ha tenido momentos de agitación hasta el punto de no poder permanecer quieto algún tiempo?  
 Sí  No
13. En estos últimos tiempos ¿ha pasado días, semanas o meses sin poder ocuparse de nada porque no llegaba a empezarlo?  
 Sí  No
14. En estos últimos tiempos ¿con frecuencia se ha sentido muy fatigado?  
 Sí  No
15. En estos últimos tiempos ¿le han molestado palpitaciones?  
 Con frecuencia  A veces  Nunca
16. En estos últimos tiempos ¿ha llegado a desvanecerse?  
 Sí  No
17. En estos últimos tiempos ¿se ha sentido invadido por sudores fríos?  
 Con frecuencia  A veces  Nunca
18. En estos últimos tiempos ¿ha tenido temblor en las manos hasta el punto de preocuparle?  
 Con frecuencia  A veces  Nunca
19. En estos últimos tiempos ¿ha estado tan intranquilo que ha llegado a sentirse por ello enfermo?  
 Sí  No
20. ¿Se siente algo aislado, algo solo, incluso entre amigos?  
 Sí  No

21. ¿Tiene la sensación de que ahora las cosas le van mal?

Sí  No

22. ¿Tiene la sensación de que nada merece la pena?

Sí  No

## CUARTA SECCIÓN: CUESTIONARIO DE ESTRÉS LABORAL DE LA OMS Y OIT

### Instrucciones:

- Los siguientes enunciados tienen el objetivo de obtener información acerca del nivel de estrés laboral.
- Lea detenidamente cada una de las condiciones laborales. Señale con una “X” con qué frecuencia la condición descrita es una fuente actual de estrés, de acuerdo con la clave siguiente:

1	2	3	4	5	6	7
Nunca	Raras veces	Ocasionalmente	Algunas veces	Frecuentemente	Generalmente	Siempre

CONDICIÓN	1	2	3	4	5	6	7
1. La forma de rendir informes entre superior y subordinado me hace sentir presionado.	1	2	3	4	5	6	7
2. No estoy en condiciones de controlar las actividades de mi área de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
3. El equipo disponible para llevar a cabo el trabajo a tiempo es limitado.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mi supervisor no da la cara por mí ante los jefes.	1	2	3	4	5	6	7
5. Mi supervisor no me respeta.	1	2	3	4	5	6	7
6. No soy parte de un grupo de trabajo de colaboración estrecha.	1	2	3	4	5	6	7
7. Mi equipo no respalda mis metas profesionales.	1	2	3	4	5	6	7
8. Mi equipo no disfruta de estatus o prestigio dentro de la organización.	1	2	3	4	5	6	7
9. La estrategia de la organización no es bien comprendida.	1	2	3	4	5	6	7
10. Las políticas generales iniciadas por la gerencia impiden el buen desempeño.	1	2	3	4	5	6	7
11. Una persona a mi nivel tiene poco control sobre el trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
12. Mi supervisor no se preocupa de mi bienestar personal.	1	2	3	4	5	6	7
13. No se dispone de conocimiento técnico para seguir siendo competitivo.	1	2	3	4	5	6	7
14. No se tiene derecho a un espacio privado de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
15. La estructura formal tiene demasiado papeleo.	1	2	3	4	5	6	7
16. Mi supervisor no tiene confianza en el desempeño de mi trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
17. Mi equipo se encuentra desorganizado.	1	2	3	4	5	6	7
18. Mi equipo no me brinda protección en relación con injustas	1	2	3	4	5	6	7

demandas de trabajo que me hacen los jefes.							
19. La organización carece de dirección y objetivo.	1	2	3	4	5	6	7
20. Mi equipo me presiona demasiado.	1	2	3	4	5	6	7
21. Me siento incómodo al trabajar con miembros de otras unidades de trabajo.	1	2	3	4	5	6	7
22. Mi equipo no me brinda ayuda técnica cuando es necesario.	1	2	3	4	5	6	7
23. La cadena de mando no se respeta.	1	2	3	4	5	6	7

## QUINTA SECCIÓN: MBI

### Instrucciones:

- A continuación encontrará 22 frases relacionadas con opiniones o sentimientos que usted puede tener o sentir en su trabajo.
- Lea cada frase y señale con una "X", la frecuencia con la que ha tenido esa opinión o sentimiento de acuerdo con la clave siguiente:

0	1	2	3	4	5	6
Nunca	Algunas veces al año	Una vez al mes	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	Algunas veces a la semana	Todos los días

1. Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
2. Me siento cansado al final de la jornada de trabajo	0	1	2	3	4	5	6
3. Me siento fatigado día tras día cuando me levanto y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo	0	1	2	3	4	5	6
4. Comprendo fácilmente como se sienten los estudiantes	0	1	2	3	4	5	6
5. Suelo tratar a los estudiantes como si fueran objetos impersonales	0	1	2	3	4	5	6
6. Trabajar todo el tiempo con estudiantes me causa una gran tensión	0	1	2	3	4	5	6
7. Trato muy eficazmente los problemas de los estudiantes	0	1	2	3	4	5	6
8. Me siento muy "quemado" (desgastado) por mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
9. Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de los demás	0	1	2	3	4	5	6
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo este trabajo	0	1	2	3	4	5	6
11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	0	1	2	3	4	5	6
12. Me siento muy activo	0	1	2	3	4	5	6
13. Me siento muy frustrado en mi trabajo	0	1	2	3	4	5	6
14. Creo que estoy trabajando demasiado	0	1	2	3	4	5	6
15. Lo que le pase a algunos estudiantes me trae sin cuidado	0	1	2	3	4	5	6
16. Trabajar directamente con estudiantes me produce estrés	0	1	2	3	4	5	6

17. Me resulta fácil crear una atmosfera relajada con los estudiantes	0	1	2	3	4	5	6
18. Me siento con la moral alta después de trabajar en contacto con los estudiantes	0	1	2	3	4	5	6
19. He logrado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo	0	1	2	3	4	5	6
20. Siento que ya no puedo más	0	1	2	3	4	5	6
21. En mi trabajo trato los problemas emocionales con mucha paciencia	0	1	2	3	4	5	6
22. Creo que los estudiantes me culpan de algunos de sus problemas	0	1	2	3	4	5	6

### A. SEXTA SECCIÓN: DESEMPEÑO DOCENTE

#### Instrucciones:

- El siguiente cuestionario tiene el objetivo de obtener datos acerca de su desempeño como docente universitario.
- Lea los enunciados y conteste que tan a menudo realiza las actividades mencionadas. Señale con una “X” su respuesta, utilizando la siguiente clave.

1	2	3	4	5
Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre

1. Explica de manera clara los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5
2. Resuelve las dudas relacionadas con los contenidos de la asignatura.	1	2	3	4	5
3. Propone ejemplos o ejercicios que vinculan la asignatura con la práctica profesional.	1	2	3	4	5
4. Explica la utilidad de los contenidos teóricos y prácticos para la actividad profesional.	1	2	3	4	5
5. Cumple con los acuerdos establecidos al inicio de la asignatura. (Syllabus)	1	2	3	4	5
6. Incluye experiencias de aprendizaje en lugares diferentes al aula (talleres, laboratorios, empresa, comunidad, etc.).	1	2	3	4	5
7. Utiliza para el aprendizaje las herramientas de interacción de las tecnologías actuales de la información (EVAE).	1	2	3	4	5
8. Adapta las actividades para atender los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes.	1	2	3	4	5
9. Promueve el autodidactismo y la investigación	1	2	3	4	5
10. Presenta y expone las clases de manera organizada y estructurada.	1	2	3	4	5
11. Utiliza diversas estrategias, métodos, medios y materiales.	1	2	3	4	5
12. Muestra compromiso y entusiasmo en sus actividades docentes.	1	2	3	4	5
13. Toma en cuenta las necesidades, intereses y expectativas del grupo.	1	2	3	4	5
14. Propicia el desarrollo de un ambiente de respeto y confianza en sus clases.	1	2	3	4	5
15. Existe la impresión de que se toman represalias con algunos estudiantes.	1	2	3	4	5
16. Identifica los conocimientos y habilidades de los estudiantes al inicio de la asignatura o de cada unidad.	1	2	3	4	5
17. Da a conocer las calificaciones en el plazo establecido.	1	2	3	4	5

18. Asiste a clases regular y puntualmente.	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

<b>Satisfacción general</b>	1 Totalmente en desacuerdo	2 En desacuerdo	3 Indiferente	4 De acuerdo	5 Totalmente de acuerdo
19 Estoy satisfecha o satisfecho por mi nivel de desempeño y aprendizaje logrado gracias a la labor del docente.					

**MUCHAS GRACIAS POR SU VALIOSA COLABORACIÓN**

Atentamente: Betsy Ilaja  
Lcda. en Letras – Psicología

