

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Psicología Industrial

**Habilidades de Inteligencia Emocional y su relación
con el estrés laboral en docentes universitarios**

Tutor

Dr. Pedro R. Rodríguez C.

Elaborado por:

Maria Eugenia D'Aubeterre

Magrey Meléndez

Caracas, Octubre de 2007

Universidad Central de Venezuela
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Psicología
Departamento de Psicología Industrial

**Habilidades de Inteligencia Emocional y su relación
con el estrés laboral en docentes universitarios**

Proyecto de Trabajo Especial de Grado para optar al
Título de Licenciado en Educación

Tutor

Dr. Pedro R. Rodríguez C.

Elaborado por:

Maria Eugenia D'Aubeterre

C.I. 15.183.361

Magrey Meléndez

C.I. 11.927.150

Caracas, Octubre de 2007

Agradecimientos

Agradezco enormemente a mi familia por ser el pilar de mi vida, de mi educación y fuente principal de amor y constancia para poder seguir adelante.

A mi madre por tener la fe que a veces me falta, y darme el último respiro para seguir adelante en los momentos más difíciles, por acompañarme en cada uno de los caminos a los cuales he decidido enfrentarme, sin juzgarme.

A mis abuelos por ser una fuente de amor y comprensión constante, por su atención y respeto, por su comprensión y su confianza. A mi abuela Carmen por ser mi mejor confidente y amiga, mi ejemplo de entereza y constancia. A mi abuelo Prospero, por cada segundo de esencia que deja día a día en nuestros corazones, por el mejor recuerdo de un abuelo que pueda tenerse.

A mis tíos Eric y Gabriela por nunca dejarme sola aún en la distancia y ser los mejores ejemplos de carácter y fortaleza.

A Anthony por ser mi mejor decisión, por aceptarme miles de defectos, resolver miles de complicaciones, y siempre con el amor mas puro y desinteresado.

A mis madrinas, Rocío, Anita y María Elena, por ser mis fieles protectoras y las mujeres mas comprometidas que conozco..... a mi padrino por darme siempre ese espacio en su vida para conocerlo y para acompañarlo.

A mis amigos y amigas, por darme las energías, alegrías, compañía y distracciones que me permitieron tener los pies en la tierra. Carolina, Aileen, Minerva, Sandy, Carlos, Helder, Carmen, Miguel Angel, Marcelo, Kisla, Lismar y Javier, los adoro!!!!. Agradezco enormemente a todas sus familias que se convirtieron en las mías, Lourdes, Ivanna, Valentina, Diego, Andrés y Camila.

A Ivonne Affigne y su familia, por su compañía y por ser parte de mi vida durante tantos años y por cubrir muchos vacíos. Gracias por el apoyo y por los miles de favores.

A mi compañera de tesis, Magrey, porque que nunca me ha fallado y siempre tiene la mejor de las sonrisas en los momentos mas difíciles, por tanta fe y tanta confianza..... Gracias Magre...

A mi Tutor el Prof. Pedro, por no dudar de nosotras, por tener siempre la disponibilidad de ayudarnos y de enseñarnos, y ser un buen ejemplo de profesionalismo.

Al Prof. Tulio Ramírez, por tanto cariño, respeto y confianza que ha depositado en mi, por siempre decir "creo en ti" y estar dispuesto a escuchar y a compartir.

Al Prof. Audy Salcedo, por ser un ejemplo de disciplina, por brindarme su apoyo e incluirme en cada una de sus ideas, y siempre estar cuando se le necesita.

A los Profesores de la Escuela de Educación por estar siempre colaborando en cada uno de los planes que me he propuesto. En especial a los profesores de estadística por confiar y apoyarme en un camino tan atropellado.

Al Centro de Investigaciones Educativas (CIES) y todas las personas que lo componen, por brindarnos su apoyo en el desarrollo de este trabajo, siempre con la mejor disposición.....

A los profesores de la Escuela de Psicología, por la experiencia que nos han brindado, llena de aprendizajes que signan el camino que ahora debemos emprender, a los del comienzo a los del final, a todos y cada uno que dejaron alguna huella en nuestras mentes y algunas almas.....

A los más incondicionales, que nunca han dudado en ayudarnos, donde y cuando sea, que sin Uds. esto no se habría alcanzado: Miguel, Marienma y Victor.

A todas aquellas personas presentes o ausentes, que hicieron posible que pudiera cumplir mis metas y que llegara al final de uno de muchos de mis grandes retos, gracias por mantenerme presente y ofrecerme lo que estuviera a su alcance.

A mi bella y admirada UCV, por abrirme tantos caminos de aprendizaje.....

Sin dejar de lado a nuestro proveedor de vida y amor, Dios.....nunca me has abandonado....

Maria Eugenia D'Aubeterre López.

Agradecimientos

Quiero expresar mi agradecimiento

A Dios creador del universo y dueño de mi vida, gracias a quién he podido sortear y salir airoso de todas las situaciones y obstáculos presentados durante el curso de la carrera y mi vida en general.

A mis amadísimos hijos Luís Mario y Jesús David, principales motores que mueven, guían y orientan mi vida y a quienes quiero dedicar mi trabajo de tesis.

A mi padre y a mi madre quiénes infundieron la ética y el rigor que guían mi transitar por la vida y nos enseñaron a mi hermano y a mí que la perseverancia y el esfuerzo son el camino para lograr objetivos. A mi padre, quién desde el cielo sigue dándome ese calor y apoyo incondicional que siempre me permitió sentirme segura y lista para enfrentar la vida con fuerza y valentía. Sé que estarías muy orgulloso de mí papi. A mi madre, sin cuya ayuda y apoyo incondicional hubiera sido imposible alcanzar esta meta. Agradezco infinitamente el que hayas asumido, en muchas ocasiones, mi rol de madre de Luís Mario y sacrificaras tantas cosas para estar ahí cuando te necesitaba. Mamá espero también ayudarte y hacer hasta lo imposible para que logres tu título de abogada.

A mi hermano, quién es el hombre que más amo después de mis hijos, por estar siempre y a cualquier hora dispuesto a ayudarme y resolver lo que yo no pudiera. A él también dedico este logro.

A todas mis primas hermanas, tías, tíos y demás familiares que siempre estuvieron ahí para cuidarme a los niños, apoyarme en lo que necesitará y cuyas palabras de aliento siempre fueron importantes y decisivas para alcanzar esta meta.

A la Sra. Yolanda Bolívar, Belkis Vera, Zoraida Lamas, Dubrazca Lamas y demás familiares de mi hijo menor, por ser las madres de Jesús David, las veces que tuve que ausentarme para culminar mis estudios. Incluyo también al Sr. Elías Rasquídes por ser el abuelo más amoroso y cuidadoso que conozco.

A todos mis profesores de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela, por todos los conocimientos impartidos, paciencia y acompañamiento en mi proceso de formación académica.

A todos mis compañeros de la mención de Psicología Industrial por su continuo y afectuoso aliento.

A mi compañera de tesis Maria Eugenia D'Aubeterre por su calidez y compañerismo al compartir inquietudes, éxitos y fracasos durante la realización de este trabajo, pero sobre todo por enseñarme que no hay límites, que lo que uno se proponga lo puede lograr y que sólo depende de cada quién. Te quiero y admiro mucho Maru.

A Aillen por su permanente disposición y ayuda desinteresada.

A mi Tutor, Dr. Pedro R. Rodríguez C. por su generosidad al brindarme la oportunidad de recurrir a su capacidad y experiencia científica en un marco de confianza, afecto y amistad, fundamentales para la concreción de este trabajo.

Al Dr. Miguel Klie y Prof. Víctor Sojo y la Prof. Mariemma Antor por sus valiosas sugerencias y acertados aportes durante el desarrollo de este trabajo.

A los profesores de la Escuela de Educación de la UCV por toda la colaboración prestada.

A el Centro de Investigaciones Educativas (CIES) de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela y a la Coordinación Administrativa de dicha Escuela por todo el apoyo prestado en la recolección de la información valiosa para llevar a cabo esta investigación.

Y a todas las personas que de una u otra forma, colaboraron o participaron en la realización de esta investigación, hago extensivo mi más sincero agradecimiento.

Magrey Meléndez

Habilidades de Inteligencia Emocional y su relación con el estrés laboral en docentes universitarios

D'Aubeterre, M. Y Meléndez, M.
Universidad Central de Venezuela
Octubre, 2007

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación existente entre los grados de estrés laboral y las habilidades de inteligencia emocional de una muestra de 47 docentes universitarios de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). A quiénes se les aplicó el Cuestionario de Burnout del Profesorado (CBP-R), para evaluar el estrés laboral, el Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), que evalúa el meta-conocimiento de las personas sobre su atención, claridad y reparación emocional. Esta investigación se enmarcó en un estudio de campo de diseño no experimental transeccional correlacional. Los resultados evidenciaron que, aun cuando se obtuvieron asociaciones moderadas entre algunas de las dimensiones de Estrés Laboral e Inteligencia emocional, no existen evidencias suficientes para determinar que hay un alto grado de asociación entre las mismas. Sin embargo es evidente que ante situaciones de tensión las personas deben recurrir a mecanismos de defensa como estrategias de afrontamiento, y la Inteligencia emocional es una perspectiva valida a esta aproximación

Palabras claves: Habilidades de Inteligencia emocional, Estrés Laboral, Docentes Universitarios

ABSTRACT

The objective of this investigation was to determine the existing relation between the degrees of labor stress and the abilities of emotional intelligence for a sample of 47 educational college students from the School of Education (EE) of the Central University of Venezuela (UCV). For this group of people there was applied a Questionnaire of Burnout for the Teaching (CBP-R) in order to evaluate the labor stress, the Trait Meta Mood Scale (TMMS-24), which evaluates the meta-knowledge of those people about there attention, clarity and emotional repair. This investigation framed in a study of design field nonexperimental corelational transeccional. The results shows that, even though moderate associations between some of the dimensions of Labor Stress and Emotional Intelligence, there does not enought evidence to determine that there is a high degree of association between those dimentionis. Nevertheless it is evident that in front of tension situations the people look for mechanisms of defense like facing strategies, and emotional Intelligence is a valid perspective to this approach

Key words: Abilities of Emotional intelligence, Labor Stress, Educational College students

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	vii
INTRODUCCIÓN	1
I. MARCO TEÓRICO	4
1.1 Estrés Psicológico	4
1.1.1 Estrés Laboral	5
1.1.2 Estrés en docentes	7
1.1.3 Ciclos profesionales	8
1.1.4 Burnout como consecuencia del estrés	10
1.1.5 Antecedentes organizacionales y laborales	12
1.1.7 Evaluación del estrés	14
1.2 El papel de las emociones en el Estrés	16
1.3 Inteligencia	20
1.3.1 Antecedentes	20
1.3.1.1 Inteligencias Múltiples	20
1.3.1.2 Inteligencia Social	21
1.3.1.3 Inteligencia Emocional	22
1.3.2 Definiendo Inteligencia Emocional	23
1.3.3 Habilidades de Inteligencia Emocional	25
1.3.4 Evaluación de la inteligencia Emocional	27
1.3.5 Inteligencia Emocional en docentes	30
1.4 La Inteligencia Emocional en respuesta al Estrés	31
1.5 Investigaciones en Estrés e Inteligencia Emocional	33
1.5.1 Estrés	33
1.5.2 Inteligencia Emocional	37
II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	42
III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	44
3.1 Objetivo General	44
3.2 Objetivos Específicos	44

	Pág.
IV. MÉTODO	45
4.1 Análisis de las variables	45
4.1.1 Variables a estudiar	45
4.2 Tipo de Investigación	48
4.3 Diseño de Investigación	49
4.4 Población y muestra	49
4.4.1 Población	49
4.4.2 Muestra	49
4.5 Recursos	50
4.5.1 Recursos Materiales	50
4.5.2 Recursos Humanos	52
4.6 Procedimiento	52
4.6.1 Fase Preparatoria	52
4.6.2 Fase de procesamiento y análisis	53
V. RESULTADOS	57
5.1 Descripción de las variables en estudio	57
5.1.1 Características personales y laborales de los docentes	57
5.1.1.1 Género	57
5.1.1.2 Edad	58
5.1.1.3 Grado de Instrucción	59
5.1.1.4 Años de Graduado	60
5.1.1.5 Situación Laboral	61
5.1.1.6 Años de ejercicio docente en la UCV	61
5.1.1.7 Escalafón	62
5.1.1.8 Tiempo de dedicación	63
5.1.2 Estrés Laboral	64
5.1.2.1 Procesos de estrés y Burnout	64
5.1.2.2 Antecedentes organizacionales y laborales	69
5.1.2.3 Estado General de Estrés	75

	Pág.
5.1.3 Habilidades de Inteligencia Emocional	80
5.1.3.1 Atención	80
5.1.3.2 Claridad	82
5.1.3.3 Reparación	84
5.2 Análisis de la bondad de ajuste de las variables en estudio a la normal	87
5.3 Análisis de la relación entre las variables en estudio	88
VI. DISCUSION	98
VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	105
REFERENCIAS	107
ANEXOS	111
1. Cuadernillo de evaluación de Estrés Laboral y Habilidades de Inteligencia Emocional en docentes universitarios	112

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Operacionalización de la variable Estrés	46
Tabla 2. Operacionalización de la variable Inteligencia Emocional	48
Tabla 3. Distribución de la población de docentes activos de la Escuela de Educación para el periodo lectivo 2007-1	49
Tabla 4. Operacionalización de las variables características personales y laborales de los docentes	50
Tabla 5. Puntos corte para hombres y mujeres en cada factor del TMMS-24	54
Tabla 6. Distribución de frecuencias y porcentajes por género de los docentes universitarios	57
Tabla 7: Estadísticos descriptivos de la distribución de las edades de los docentes universitarios	58
Tabla 8: Estadísticos descriptivos de la distribución de las edades de los docentes universitarios por género	59
Tabla 9: Distribución de frecuencias y porcentajes por género de los docentes universitarios	60
Tabla 10: Estadísticos descriptivos de la distribución de los años de graduado de los docentes universitarios	60
Tabla 11: Distribución de frecuencias y porcentajes por situación laboral de los docentes universitarios	61
Tabla 12: Estadísticos descriptivos de la distribución de los años de ejercicio docente de la UCV de los docentes universitarios	62
Tabla 13: Distribución de frecuencias y porcentajes por escalafón de los docentes universitarios	62
Tabla 14: Distribución de frecuencias y porcentajes por tiempo de dedicación de los docentes universitarios	63
Tabla 15: Estadísticos descriptivos de la distribución del Promedio de Estrés Laboral de los docentes universitarios	64
Tabla 16: Estadísticos descriptivos de la distribución de Agotamiento Emocional de los docentes universitarios	65
Tabla 17: Estadísticos descriptivos de la distribución de Despersonalización de los docentes universitarios	66
Tabla 18: Estadísticos descriptivos de la distribución de Falta de Realización de los docentes universitarios	67
Tabla 19: Estadísticos descriptivos de la distribución de Burnout de los docentes universitarios	68
Tabla 20: Estadísticos descriptivos de la distribución de Problemática Administrativa de los docentes universitarios	69
Tabla 21: Estadísticos descriptivos de la distribución de Falta de Reconocimiento Profesional de los docentes universitarios	70
Tabla 22: Estadísticos descriptivos de la distribución de Problemática Administrativa de los docentes universitarios	71
Tabla 23: Estadísticos descriptivos de la distribución de Supervisión de los docentes universitarios	72
Tabla 24: Estadísticos descriptivos de la distribución de Condiciones organizacionales de los docentes universitarios	73

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 25: Estadísticos descriptivos de la distribución de Desorganización de los docentes universitarios	74
Tabla 26: Estadísticos descriptivos de las dimensiones del Estado General de Estrés de los docentes universitarios	75
Tabla 27: Estadísticos descriptivos de la distribución del Estado General de Estrés de los docentes universitarios	78
Tabla 28: Estadísticos descriptivos de la distribución Estrés Laboral por género	79
Tabla 29: Promedios Estrés Laboral por edad	80
Tabla 30: Estadísticos descriptivos de la distribución Atención de los docentes universitarios	80
Tabla 31: Estadísticos descriptivos de la distribución de Atención de los docentes universitarios por Género	81
Tabla 32: Niveles de Atención emocional de los docentes universitarios por Género	82
Tabla 33: Estadísticos descriptivos de la distribución Claridad de los docentes universitarios	82
Tabla 34: Estadísticos descriptivos de la distribución de Claridad de los docentes universitarios por Género	83
Tabla 35: Niveles de Claridad emocional de los docentes universitarios por Género	84
Tabla 36: Estadísticos descriptivos de la distribución de Reparación de los docentes universitarios	84
Tabla 37: Estadísticos descriptivos de la distribución de Reparación de los docentes universitarios por Género	85
Tabla 38: Niveles de Claridad emocional de los docentes universitarios por Género	86
Tabla 39: Promedios de Habilidades de Inteligencia Emocional por Edad	86
Tabla 40: Prueba K-S para la bondad de ajuste a la normal de las dimensiones de Estrés Laboral	87
Tabla 41: Prueba K-S para la bondad de ajuste a la normal de las Habilidades de Inteligencia Emocional	87
Tabla 42: Correlación entre las dimensiones de Burnout	89
Tabla 43: Correlación entre las dimensiones de Problemática Administrativa	90
Tabla 44: Correlación entre las dimensiones de Desorganización	91
Tabla 45: Correlación entre las dimensiones de Estado general de Estrés	92
Tabla 46: Correlación entre las variables de Procesos de Estrés y Burnout	93

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 47: Correlación entre las Variables de Estrés Laboral y Género	93
Tabla 48: Correlación entre las Variables de Estrés Laboral, y Edad	94
Tabla 49: Correlación entre las Habilidades de Inteligencia Emocional	95
Tabla 50: Correlación entre las Habilidades de Inteligencia Emocional y Genero	95
Tabla 51: Correlación entre las Habilidades de Inteligencia Emocional y Edad	96
Tabla 52: Correlación entre las variables Estrés Laboral y Habilidades de Inteligencia Emocional	97

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1: Diagrama de sectores por género de los docentes universitarios	57
Figura 2: Histograma de la distribución de la Edad de los docentes universitarios	58
Figura 3: Diagrama de caja de la distribución de edades por género	59
Figura 4: Diagrama de barras de la distribución de los grados de Instrucción de los docentes universitarios	60
Figura 5: Histograma de la distribución de los años de graduado de los docentes universitarios	60
Figura 6: Diagrama de sectores por situación laboral de los docentes universitarios	61
Figura 7: Histograma de la distribución de los años de ejercicio docente en la UCV de los docentes universitarios	62
Figura 8: Diagrama de sectores por escalafón de los docentes universitarios	62
Figura 9: Diagrama de sectores por tiempo de dedicación de los docentes universitarios	63
Figura 10: Histograma de la distribución del Promedio de Estrés Laboral de los docentes universitarios	64
Figura 11: Histograma de la distribución de Agotamiento Emocional de los docentes universitarios	65
Figura 12: Histograma de la distribución de Despersonalización de los docentes universitarios	66
Figura 13: Histograma de la distribución de Falta de Realización de los docentes universitarios	67
Figura 14: Histograma de la distribución de Burnout de los docentes universitarios	68
Figura 15: Histograma de la distribución de de Problemática Administrativa de los docentes universitarios	69
Figura 16: Histograma de la distribución de Falta de Reconocimiento Profesional de los docentes universitarios	70
Figura 17: Histograma de la distribución de Problemática Administrativa de los docentes universitarios	71
Figura 18: Histograma de la distribución de Supervisión de los docentes universitarios	72
Figura 19: Histograma de la distribución de Condiciones organizacionales de los docentes universitarios	73
Figura 20: Histograma de la distribución de Desorganización de los docentes universitarios	74
Figura 21: Histograma de la distribución de la percepción de estrés en el trabajo de los docentes universitarios	76
Figura 22: Histograma de la distribución de la percepción de estrés en el hogar de los docentes universitarios	76
Figura 23: Histograma de la distribución de la percepción de estrés en la ciudad de los docentes universitarios	77
Figura 24: Histograma de la distribución de la percepción de estrés en el país de los docentes universitarios	77

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 25: Histograma de la distribución del Estado General de estrés de los docentes universitarios	78
Figura 26: Histograma de la distribución de Atención de los docentes universitarios	80
Figura 27: Histograma de la distribución de Claridad de los docentes universitarios	82
Figura 28: Histograma de la distribución de Reparación de los docentes universitarios	84

INTRODUCCIÓN

Los espacios académicos hoy en día requieren de personal capacitado para cubrir las exigencias no sólo de los aprendices, sino también de la comunidad y de la directiva, aunado a esto se incluyen exigencias personales, que en conjunción se traducen en presiones constantes a las cuales se enfrenta el docente en su jornada de trabajo. Esas presiones generan estrés, definiéndolo como un estado, producto del déficit o el desbordamiento de los recursos del sujeto para enfrentar situaciones.

Ante estas presiones los individuos deberán hacer uso de estrategias de afrontamiento que le permitan atender, clarificar y regular su emoción producto de la situación tensional. Se espera entonces que, en la medida en que las personas sean más capaces de atender a sus emociones, discriminarlas y regularlas, seleccionarán mejor aquellos patrones de respuesta que les permitan adaptarse a la situación de estrés.

Desde esta perspectiva han surgido teorías y modelos que relacionan elementos cognitivos y afectivos, con el propósito de dar explicaciones acerca de cómo las personas atienden a sus emociones, las clarifican y regulan, para hacer uso de ellas de la manera más eficiente posible; bajo esta aproximación surge el constructo de Inteligencia Emocional.

La inteligencia Emocional ha sido constantemente relacionada con el Estrés, partiendo de la premisa de que personas emocionalmente inteligentes afrontan con mejor efectividad situaciones de tensión, generando por ello, menores niveles de estrés; sin embargo, aun cuando esta relación ha sido estudiada en numerosas investigaciones, se han ofrecido pocos hallazgos que permitan generalizar esta asociación a otras poblaciones. Es por ello que, esta investigación intenta aproximarse al estudio de esta relación, siendo esta una población poco atendida en cuanto a la evaluación de su estado y de las habilidades que posee, a fin de ofrecer resultados parciales sobre la posible relación entre estas variables.

Para llevar a cabo este objetivo, se consideraron algunos elementos teóricos que dan sustento a cada una de las variables en estudio, que permitan generar discusiones a la luz de la teoría sobre los resultados obtenidos. Estos resultados surgen producto de un proceso de recolección de información y procesamiento estadístico que permitió ofrecer algunos indicios de la relación entre el Estrés Laboral y la Habilidades de inteligencia Emocional en

docentes universitarios, que aún cuando no son resultados concluyentes debido a la representatividad de la muestra de estudio, puede dar cabida a discusiones en esta área.

A fin de dar respuesta a este planteamiento y a los objetivos establecidos se desarrollo esta investigación que se estructura en siete capítulos a saber::

Capítulo I: Marco Teórico, en el que se consideran todos aquellos elementos que comprenden la realidad en la cual se inserta esta investigación, así como los antecedentes a la misma. En esta etapa se plantean como ejes ordenadores principales: el estrés psicológico; estrés laboral; estrés en docentes; antecedentes organizacionales y laborales; evaluación de estrés; el papel de las emociones en el estrés; inteligencia emocional; las habilidades de Inteligencia emocional; evaluación de la inteligencia emocional en docentes; la Inteligencia emocional en respuesta al estrés, para finalmente reseñar algunas investigaciones en estrés e inteligencia emocional.

Capítulo II: Planteamiento del Problema, en el cual se plantea la interrogante a responder con el desarrollo de la presente investigación: ¿Cuál es la relación entre los niveles de estrés y las habilidades de inteligencia emocional que poseen una muestra de docentes universitarios de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV)?.

Capítulo III: Objetivos de investigación, aquí se exponen de forma explícita un objetivo general y tres objetivos específicos que se discuten una vez presentados los resultados de investigación.

Capítulo IV: Método, en este aspecto se exponen las variables a estudiar: Estrés Laboral e Inteligencia Emocional con sus respectivas definiciones constitutivas y operacionales; el tipo y diseño de investigación; la población y muestra considerada, así como las técnicas y recursos utilizados para llevar a cabo cada uno de los propósitos y objetivos planteados en este estudio.

Capítulo V. Resultados, contempla la descripción de las variables en estudio; el análisis de la bondad de ajuste de dichas variables a la normal y el análisis de la relación entre

ellas, gracias al procesamiento de los datos obtenidos, a través de los instrumentos de recolección de información que describen las características de la muestra estudiada.

Capítulo VI: Discusión, en dicho apartado se hace todo el contraste de los hallazgos obtenidos en investigaciones anteriores con los resultados obtenidos en la presente investigación.

Capítulo VII: Conclusiones y recomendaciones, en éste capítulo se exponen los resultados globales obtenidos a partir de la información recolectada y sobre la base del cumplimiento de los objetivos de investigación.

I. MARCO TEÓRICO

1.1 *Estrés psicológico*

De acuerdo con Ayuso (2006) el estrés como fenómeno, ha tenido diversas aproximaciones; de allí que se ha conceptualizado como “una respuesta general inespecífica, como acontecimiento estimular; o como una transacción cognitiva entre persona-ambiente” (p. 2).

Lazarus y Folkman (1986) definen el estrés como “una relación particular entre el individuo y el entorno, que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar” (p. 43). Es decir, ante una situación estresante, la persona acciona mecanismos o estrategias de afrontamiento a fin de evitar, escapar, reducir la sensación de amenaza o manejar la situación.

Esta definición destaca lo comentado por Lazarus (1966. cp. Flores, 2001) cuando sugiere que el estrés debe ser tratado como un concepto general que abarca diversos fenómenos en la adaptación humana y animal; de allí que el estrés no se considera como una variable sino como “una rubrica de diferentes variables y procesos” (p. 42).

Lazarus y Folkman (1986), consideran al estrés como una relación dinámica entre el sujeto y su entorno que produce un déficit o desbordamiento de los recursos del sujeto y afectan su bienestar. Esta definición incluye no sólo al estímulo que produce el estado de estrés y las respuestas que son resultado de éste, sino también variables orgánicas y del entorno que intervienen en el proceso, y explica las diferencias individuales que se observan entre sujetos ante una situación o estímulo estresante.

Tal como lo plantean estos autores, las personas ante una situación de reto o amenaza evalúan las condiciones y elementos del entorno, valorando las interacciones entre los mismos a fin de llevar a cabo alguna estrategia o acción cognitiva que disminuya la tensión. Los resultados del uso de mecanismos o estrategias de afrontamiento son valorados por cada persona, la cual desarrolla esquemas de comportamiento que le permitan llevar a cabo las mismas respuestas en situaciones similares, a fin de disminuir la tensión provocada y manejar las emociones suscitadas.

Para dar explicación al estrés, Lazarus (2000), plantea que de acuerdo con esta teoría, el sujeto que está inmerso en una situación de tensión, de la cual realiza una evaluación o valoración primaria en donde califica a ésta como irrelevante, benigna-positiva o estresante. En esta valoración, que puede ser consciente y deliberada o intuitiva, automática e inconsciente, en la que se incluyen objetivos y creencias sobre sí mismo, estableciendo la importancia adaptativa de la situación; si ésta es evaluada como estresante se determina si produce daño o pérdida, amenaza o desafío. En este acto de valoración el sujeto deberá identificar aquellos objetivos que están comprometidos o amenazados por la situación de tensión.

Una vez evaluada la situación y considerada como estresante, el sujeto realiza una valoración secundaria dirigida a las opciones de manejo o afrontamiento, “centrada en lo que puede hacer un individuo sobre la relación estresante persona-medio” (Lazarus, 2000. p. 87). Esta valoración intenta dar respuesta a las opciones disponibles de manejo y la manera de ponerlas en funcionamiento. De acuerdo con Guerrero (2003), las estrategias o acciones de afrontamiento las cuales “además de servir para dominar las demandas de la situación de estrés, determinan la forma en que se activa el organismo” (p. 146).

Para Lazarus (2000), las personas evalúan su relación con el medio de un modo particular junto a sus significados personales, produciendo una emoción vinculada a su valoración, la cual puede ser modificada o controlada mediante procesos cognitivos de manejo, que al poner en práctica la estrategia seleccionada de manera consciente o no, el sujeto realizará una re-evaluación sobre el proceso en sí mismo y los resultados obtenidos a fin de determinar la eficacia de dicha estrategia a la situación presentada, ya sea para mantenerla o sustituirla.

1.1.1 Estrés Laboral

Ahora, al incorporar el concepto de estrés al trabajo, se agregan nuevas dimensiones que deben ser consideradas en el proceso de afrontamiento a situaciones de tensión. Al respecto Alcover, Martínez, Rodríguez y Domínguez (2004), señalan que en el ámbito organizacional, se añaden características que modulan la interpretación de la situación y sus consecuencias. Estos autores también destacan la importancia de “la necesidad de desarrollar estructuras y procesos organizacionales que reduzcan el nivel de estrés laboral y

que mantengan niveles aceptables de satisfacción y rendimiento (...) como condición indispensable para la viabilidad de la organización a medio y largo plazo” (p. 464).

Si se adapta el concepto general de estrés al ámbito laboral, este se podría entender como el resultado del desajuste entre las demandas laborales y la capacidad de las personas de llevarlas a cabo. Desde esta perspectiva el estrés y el surgimiento de afecciones a la salud se generan cuando las exigencias del trabajo no se ajustan a las necesidades, expectativas o capacidades del trabajador, sin embargo, el ajuste de expectativas dependerá de los factores situacionales como de las características individuales (Slipak, 1996. cp. Riera, 2006).

Lazarus (2000), destaca que existen variables ambientales y personales que intervienen en el proceso de valoración o evaluación cognitiva de la situación. Las variables ambientales están referidas a las demandas del entorno relacionadas a convenciones sociales a las cuales las personas deben adaptarse con ciertas limitaciones y oportunidades, todo esto debe considerarse inmerso en una cultura que determina lo colectivo y lo individual incluyendo normas, creencias, valores, hábitos, lenguaje, etc.; y que determinará cómo la persona valora situaciones de tensión, la emoción suscitada y sus reacciones ante la misma.

Sobre las variables personales, este autor plantea que hay tres tipos, los cuales intervienen en el proceso de valoración: “los objetivos y la jerarquía de objetivos; las creencias sobre el self y el mundo, y los recursos personales que aporta el individuo a las transacciones con el medio” (p. 81). Los objetivos definen las acciones de adaptación y la vida en general de acuerdo a una jerarquía entre los mismos establecida por el propio sujeto en función de sus necesidades e intereses. Las creencias sobre el self, hacen referencia a la concepción de sí mismo y afectan las valoraciones sobre las situaciones, los recursos disponibles y los resultados. El tercer tipo de variable personal se relaciona con habilidades, rasgos y recursos materiales o sociales disponibles que determinan la valoración de los objetivos, las situaciones y los resultados incidiendo directamente en la emoción suscitada ante la situación de tensión.

De lo anterior se destaca la necesidad de evaluar las condiciones del contexto y las características personales que están presentes ante la valoración de una situación de tensión y el uso de estrategias de manejo, que explican las diferencias individuales en las

reacciones suscitadas y en sus emociones ante un mismo estímulo o acontecimiento. Para Lazarus (2000), las variables personales en conjunción con las variables ambientales “modelan las valoraciones sobre las que descansa cada emoción” (p. 102).

Sin embargo, González, Zurriaga y Peiró (2002) destacan que “las transformaciones ocurridas en el mundo del trabajo ponen de relieve que una aproximación individual del fenómeno del estrés es insuficiente y pasa por alto aspectos que son fundamentales para un adecuado diagnóstico de los riesgos” (p. 13). De allí que, al evaluar el estrés es necesario considerar una aproximación que contemple múltiples variables, no solo fuentes de estrés y experiencias individuales, sino también variables que afectan a todos los miembros de la organización y a sus experiencias colectivas de ese estrés, permitiendo así una intervención más integral sobre el estrés que resulta más eficaz.

1.1.2 Estrés en docentes

Frecuentemente los investigadores se preocupan por ofrecer opciones de mejora sobre las condiciones de vida de las personas, particularmente ha sido de importancia la evaluación de las condiciones laborales en las que se desenvuelve un trabajador, ya que es allí donde invierte la mayor cantidad de su tiempo productivo diario. Tal preocupación ha surgido en espacios escolares o académicos en el cual el docente se convierte en el eje central de atención.

Flores (2001), plantea que “el profesorado es el responsable de que los alumnos aprendan, y de ahí la necesidad de formarles adecuadamente tanto en el programa de formación inicial como el de carácter permanente” (p. 3). Esta autora plantea que las responsabilidades que originalmente estaban asignadas a los padres y a la comunidad; en general, han sido atribuidas a los docentes en cuanto a formación intelectual, valores, normas, entre otros. Aunado a esto, las fallas en el sistema educativo producen la responsabilización directa en el docente del proceso de enseñanza aprendizaje. Esta situación “impacta en la vida personal de cada docente, en sus relaciones interpersonales, en sus intereses, creencias y experiencias (...) en su desarrollo de carrera y en su rol profesional” (p. 5). De allí que, de acuerdo con Flores (2001), se hace necesario analizar las condiciones psicológicas del profesorado, ya que atender a la población docente implica mejoras en la calidad de la enseñanza, considerando que éste es un elemento fundamental

en los procesos de cambio e innovación educativa, independientemente de los niveles y modalidades de la enseñanza.

Ponce, Bulnes, Aliaga y Atalaya (2005) afirman que dadas las características y el contexto en el que se ejerce la docencia esta profesión presenta un mayor riesgo de ser estresante, razón por la cual se han dedicado diversas investigaciones al estudio de los factores que intervienen en este proceso en el campo de la enseñanza así como a encontrar posibles vías de intervención; incluso se han propuesto algunas fuentes de estrés en docentes que son consideradas como las más sobresalientes: “(1) actitudes negativas por parte de los alumnos, (2) problemas de disciplina en el aula, (3) malas condiciones de trabajo (número excesivo de alumnos en las aulas y falta de equipo adecuado), (4) presiones temporales y sobrecarga de trabajo, (5) conflictos entre los profesores, (6) cambios rápidos en las demandas de currículo y organización” (p. 92).

1.2.3 Ciclos profesionales

Existen determinados agentes que juegan un papel crucial a la hora de abordar el contexto del docente; al respecto Flores (2001) destaca como uno de estos factores importantes el ciclo de vida de la enseñanza, haciendo referencia con este concepto a las diferentes fases por las que atraviesa el docente a lo largo de su vida laboral y que tienen que ver con los cambios en la calidad y competencia profesional.

Estas fases que conforman el ciclo de vida de la enseñanza tienen su origen en los estudios de Levinson (1996. cp. Flores, 2001), según el cual “(...) cada fase presenta periodos de transición, los cuales duran, aproximadamente, cinco años y, juntos conforman la macroestructura del ciclo de vida” (p.21).

El modelo propuesto por Levinson (1996. cp. Flores, 2001), incluye periodos de estabilidad que se conforman estructuras y periodos de transición, en los que se cambian las estructuras. A grandes rasgos los periodos pueden ser caracterizados de la siguiente forma:

- Preadulthood (0 a 22 años): en esta fase se dan los procesos formativos en los sujetos hasta conformar la independencia
- Transición a la primera adultez (17 a 22 años): es la etapa de cierre de la preadulthood y la apertura a la primera adultez.

- Primera Adultez (17 a 45 años): es el período de mayor energía en la que se evidencian contradicciones e indicadores de estrés.
- Adultez Media (40 a 65 años): en este período se modifican aspectos insatisfactorios de la estructura de la vida, produciéndose, ajustes psicológicos. Se caracteriza por la aparición de una nueva estructura en relación con el trabajo, la familia y las amistades.
- Adultez tardía (60 a 65 años): se dan por concluidos los esfuerzos de la adultez media. Esta etapa incluye la finalización del empleo y se inician los procesos de desvinculación organizacional.

Sikes (1985. cp. Flores, 2001), ha adaptado las fases de Levinson (1996) al ámbito laboral docente, categorizándolos por grupos etarios referenciales, quedando estructurado de la siguiente forma (p. 24):

- Fase I (21 a 28 años): surge la necesidad de explorar las posibilidades de la vida adulta y la conformación de una estructura estable de vida.
- Fase II (28 a 30 años): se caracteriza por la estabilidad laboral o la búsqueda de nuevo empleo. Se evidencia un mayor interés en la enseñanza que en el dominio de los contenidos
- Fase III (30 a 40 años): es un período de gran capacidad física e intelectual. El docente está en la búsqueda de un asentamiento, en el que busca ser más competente. Este periodo debe alternarse con la atención a los hijos, a la familia y las demandas del entorno en general que producen estrés. (p. 24)
- Fase IV (40 a 50/55 años): es un periodo de adaptación a la madurez, en el que se adoptan nuevos papeles en la escuela o el sistema educativo, facilitando la delegación de muchas responsabilidades en las personas que se encuentran en esta fase. Es la etapa en la que se busca dejar legado intelectual y enseñar a otros.
- Fase V (55 años en adelante): esta es la fase de preparación para la jubilación donde los docentes disminuyen la disciplina y demandas hacia los alumnos. Se evidencia en esta fase una evaluación constante a las fases anteriores.

Como se puede evidenciar, este autor presenta una clasificación similar en cuanto a los grupos etarios referenciales y las características definitorias de tales categorías, corroborando la conceptualización de Levinson (1996. cp. Flores 2001) sobre las diferentes etapas del ciclo vital, y por ende, la importancia de tomar en cuenta las mismas como

factores relevantes a la hora de abordar investigaciones centradas en los docentes. La importancia en describir estas etapas radica en la necesidad de considerar variables ambientales y personales en el estudio de estados o condiciones de estrés, tal como era planteado por Lazarus (2000).

1.1.4 Burnout como consecuencia del estrés

El estrés ha sido considerado como un fenómeno adaptativo, que puede garantizar la supervivencia, o en otros contextos un adecuado rendimiento o desempeño eficaz de tareas cotidianas, enfatizando la importancia de los factores cognitivos en la evaluación de las situaciones de amenaza o desbordamiento de recursos. Dávila (2006) señala que la inadecuada selección de recursos de afrontamiento puede ocasionar agotamiento o descenso de los recursos emocionales y el desarrollo de auto percepciones negativas, indicando que las exigencias de la situación de tensión no se corresponden con sus capacidades, necesidades o expectativas y someten a las personas a un mayor grado de estrés. Estos elementos y exigencias del entorno ocasionan Burnout, el cual es considerado como un síndrome tridimensional que se desarrolla en los profesionales que trabajan con personas (Guerrero, 2003). El carácter tridimensional de este síndrome se debe a las tres dimensiones que lo distinguen y conforman:

1. Agotamiento Emocional: se refiere a la fatiga que puede ser física, psíquica, o una mezcla de ambas.
2. Despersonalización: se entiende como el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas. Esta despersonalización viene seguida de un aumento en la irritabilidad y pérdida de motivación hacia el trabajo
3. Bajo logro o realización profesional y/o personal: surge cuando se comprueba que las demandas que se la hacen a la persona exceden su capacidad para atenderlas de forma competente. Esta dimensión presenta como síntomas comunes la evitación del trabajo y el abandono de la profesión.

De acuerdo con Dávila (2006), el Burnout “es un estado disfórico y disfuncional en un individuo sin antecedentes psicopatológicos, que ha desempeñado por un tiempo una actividad con alta demanda emocional y afectiva, y no recuperara el nivel previo sin ayuda externa o reestructuración ambiental” (p. 15).

Haciendo referencia al ámbito docente, Antor (1999) destaca que los profesionales de la enseñanza están sometidos a fuertes presiones y demandas laborales debido a su rol, en consecuencia sufren altos niveles de estrés ocupacional, que afectan negativamente sus niveles de satisfacción, desempeño y productividad tanto en lo personal como lo laboral, lo que puede llevar al padecimiento de enfermedades, que a largo plazo puede desarrollar el síndrome de Burnout.

Ponce y cols (2005) presentan síntomas específicos que caracterizan el Burnout:

- Psicosomáticos: fatiga crónica, dolores de cabeza, malestar general, problemas de sueño, desórdenes gastrointestinales, taquicardia e hipertensión entre otros.
- Conductuales: mala comunicación, ausentismo laboral, contacto superficial con los demás, conductas violentas, trastornos alimenticios, etc.
- Emocionales: actitud cínica, impaciente, irritable, aburrimiento, desorientación, sentimientos depresivos, baja autoestima y pobre realización personal.
- Laborales: detrimento en la capacidad de trabajo, calidad de los servicios prestados, conflictos interpersonales en el ámbito laboral y familiar, etc.

Para estos autores, cuando los estresores en el ámbito educativo se mantienen de forma continua, las reacciones que caracterizan al Burnout afectan negativamente las habilidades del docente para realizar su trabajo, caracterizado por la falta de implicación y la pérdida de ideales. De todo lo anterior se hace necesaria la identificación de elementos que indiquen la presencia de Burnout ante la evaluación de la condiciones de los docentes, debido a que la presencia o no de este síndrome determina los mecanismos de acción que deben ser desarrollados por el entorno a fin de recuperar el estado inicial, y que se diferencia sustancialmente de las estrategias a desarrollar ante situaciones de estrés, en el que el individuo aun tiene control e incidencia sobre la recuperación de su estado.

1.1.5 Antecedentes organizacionales y laborales

Centros de investigación colaboradores de la Organización Mundial de la Salud, indican que las condiciones de trabajo incluyen una serie de factores que son causantes comunes de estrés entre los que se encuentran (Evelyn Kortum-Margot. cp. Quinlan, 2002):

- Inadecuado diseño de las tareas: lo que implica una gran carga de trabajo, largas jornadas laborales, tareas rutinarias y de poco contenido y la sensación de poco control sobre las funciones que se desempeñan.
- Estilo de gestión poco transparente: no permite la participación de los trabajadores en la toma de decisiones, trae además poca organización del trabajo y pocas políticas favorables a la familia en la empresa.
- Inquietud relacionada con las perspectivas de carrera: este aspecto tiene que ver con la inseguridad laboral, falta de reconocimientos o incentivos, así como la introducción de cambios bruscos en las funciones laborales sin preparación previa.
- Relaciones interpersonales forzadas: este factor comúnmente es un indicador de fallas comunicativas entre supervisores y compañeros de trabajo, así como falta de apoyo entre las diferentes personas que comparten el espacio laboral.
- Tareas contradictorias o imprecisas: este factor tiene que ver con el exceso de responsabilidades o demasiadas tareas para realizar a un mismo tiempo o poco estructuradas.
- Entorno de trabajo peligroso o desagradable: referido a las condiciones físicas e higiénicas del entorno laboral que pueden influir de forma decisiva en los niveles de estrés de un docente en un momento determinado. Este factor hace referencia a aspectos como el hacinamiento, ruido excesivo, altos niveles de contaminación, o condiciones deficientes que puedan acarrear problemas de salud.

Por su parte González y cols (2002) identifican elementos que afectan a una unidad de trabajo o a la mayor parte de sus miembros:

- Condiciones ambientales y espacio físico. Referidas a iluminación, espacio, ubicación del centro (dificultades para traslados, incompatibilidad horaria para asistir a cursos) y presión y ansiedad por causa de la carretera (desplazamientos diarios al centro).

- Condiciones y características del trabajo. cambio de turnos, turno rotatorio, horario excesivo, exceso de trabajo, carga de trabajo, sobrecarga del trabajo, ritmo de trabajo, situaciones de urgencia, viajes, cursos de formación.
- Características del empleo y compensación. el salario, no considerarse bien retribuido, inestabilidad en el empleo, inestabilidad en el trabajo, inestabilidad laboral y diferencias contractuales, y las dificultades de promoción.
- Contenidos del propio trabajo. la toma de decisiones, la imprevisibilidad de las tareas, la rutina, el poco control y/o autonomía en el trabajo, la imposición de normas, reglas, leyes, sin poder influir en la toma de decisiones, las situaciones extraordinarias continuas a las que hay que dar respuesta inmediata y la diversidad de tareas de cada profesional.
- Estresores del desempeño del rol. ambigüedad en las funciones, consecuencias de sus propios errores, exigencia de responsabilidades que en realidad no tienen, ambigüedad de rol dentro del equipo, conflicto de roles, exigencia administrativa, políticas/sindicales y demandas contradictorias de la administración.
- Procesos de interacción en la unidad. comunicación insuficiente, las relaciones interpersonales conflictivas y la falta de formación en habilidades técnicas y trabajo en equipo.
- Equipamiento y tecnologías: innovaciones tecnológicas.
- Aspectos organizativos. normas y reglamentación y los objetivos a conseguir y los medios para conseguirlos.
- Destinatarios del trabajo. el contacto directo y continuo con personas con problemas psicosociales, la sobrecarga emocional por la implicación, la continua atención personalizada y la dependencia emocional, afectiva y cognitiva.
- Relaciones del trabajo con otros ámbitos de la vida. la incompatibilidad trabajo-familia, la falta de desconexión en los temas del trabajo, y las situaciones personales y familiares.
- Contexto social del trabajo. Se hace referencia a la falta de reconocimiento social y a la falta de reconocimiento laboral.

Estos factores planteados por la OMS y por González y cols (2002), son identificados y agrupados de forma diferente por Extremera y Fernández-Berrocal (2004b) quienes establecieron tres grandes grupos de agentes estresores específicos del ámbito laboral docente:

1. Factores del contexto organizacional y social: tales como sobrecargas de trabajo o escasez de recursos, condiciones supervisorias, y características del puesto de trabajo.
2. Factores vinculados a la relación educativa: como la desmotivación estudiantil o falta de comprensión por parte de los compañeros de trabajo, que se traduce en preocupaciones profesionales y la evaluación negativa del rol desempeñado, en la búsqueda del reconocimiento profesional.
3. Factores personales e individuales: relacionados con la autoestima y la experiencia docente y las características de personalidad.

1.1.6 Evaluación del estrés

Múltiples han sido las técnicas utilizadas para evaluar el estrés y las variables asociadas en distintos ámbitos y en diversas poblaciones, sin embargo algunas técnicas son frecuentemente referidas en la búsqueda de elementos desencadenantes del estrés o en la identificación de estados de estrés. Entre estas técnicas de recolección de información se encuentran:

1.1.6.1 Entrevista:

Ander-Egg (1982) define la entrevista como una técnica de recolección de información basada en una “conversación entre dos o mas personas por lo menos” (p. 226), en la cual se dialoga a partir de un guión de entrevista permite ahondar por diversos tópicos, situaciones o elementos que intervienen en el estado de estrés del sujeto y que permitan identificar fuentes generadoras o consecuencias de la situación de tensión. Esta técnica permite obtener anécdotas de acontecimientos y reacciones o situaciones estresantes, examinar los elementos comunes o temas presentes en las situaciones estresantes, considerar el impacto que ejerce el estrés en el funcionamiento cotidiano de la persona, etc.

1.1.6.2 Cuestionarios y Escalas

Los cuestionario son “un conjunto de preguntas respecto de una o mas variables a medir”, tal como lo describe Hernández, Fernández y Baptista (2006. p 310). Haciendo referencia a las Escalas, Ander-Egg (1982), plantea que el procedimiento de evaluación de valoraciones a través del uso de escalas, consiste en solicitar a las personas que señalen dentro de una serie graduada de ítems, aquellos que acepta o prefiere, que “se representan en continuos bipolares” (p. 251).

1.1.6.2 Evaluaciones conductuales:

Este procedimiento puede variar desde un diario sin límite fijo hasta el registro o clasificación sistemática de comportamientos específicos. Se intentan efectuar evaluaciones en la vida real, la clínica o el laboratorio, estas evaluaciones del comportamiento ayudan a determinar si la incapacidad de afrontamiento del paciente es un reflejo de un repertorio inadecuado o de interferencias transmitidas interna y/o externamente.

1.1.6.4 Test psicológicos:

Tal como lo expresa Anastasi y Urbina (1998), los test psicológicos “son medidas objetivas y estandarizadas de una muestra de conducta” (p. 4). En la evaluación es conveniente una serie de test psicológicos estandarizados, que pueden ser útiles para comprender mejor la naturaleza del estrés que sufre el paciente. Las medidas específicas a elegir van en función de las exigencias de la población en donde se va a intervenir.

La selección de una u otra técnica de medición de estrés entre las múltiples que han sido diseñadas depende el modelo de estrés que haya sido considerado, de los objetivos de la evaluación y de los procesos o intervenciones que se desarrollen a partir de los resultados, así como de la disponibilidad de la muestra y de sus características personales y del entorno en el cual se desempeñan.

1.2 El papel de las emociones en el Estrés

Cortes, Barragán y Vázquez (2002) definen las emociones como fenómenos multidimensionales.

- Son estados afectivos subjetivos, con reacciones fisiológicas que preparan al cuerpo para la acción adaptativa, ya que al sentir una emoción el cuerpo entra en un estado de activación, ya que responde de acuerdo al estímulo y a la intensidad de este, de allí que también se consideran como funcionales.
- Son fenómenos sociales, ya que producen expresiones faciales y corporales que comunican las experiencias emocionales internas a los demás, y ellos responden a ellas.
- Son procesos adaptativos, seleccionados evolutivamente, que motivan conductas dirigidas a fines relevantes para la supervivencia y que proveen de información que facilita la rapidez de las reacciones conductuales, y que por tanto dirigen o empujan al individuo en cierta dirección y organizan las prioridades del sistema psíquico, mediadas por las consecuencias interpersonales anticipadas.
- Son fenómenos de comunicación y conllevan patrones motores expresivos determinados, implican una forma de significado y como tales median, a través de esquemas emocionales memorizados, las respuestas de los individuos, así la activación de los esquemas emocionales produce la experiencia emocional, mismos que a su vez lleva a la reelaboración continua de dichos esquemas.

De acuerdo con Lazarus (2000), las emociones se definirán como “producto de la razón, ya que se derivan del modo en que se valora lo que está sucediendo” (p. 98), determinando así la manera de reaccionar emocionalmente. Estas emociones están compuestas de tres sistemas de respuesta: 1) el neurofisiológico – bioquímico, 2) el motor o conductual expresivo, y 3) el cognitivo o experiencial subjetivo, asociados con la adaptación al medio (Fernández-Abascal, Palmero y Martínez, 2002. p. 19).

Sojo y Steinkopf (2002), describen algunas características de las emociones: 1) poseen un estado afectivo subjetivo, 2) causan una excitación fisiológica, 3) energizan y dirigen la conducta externa, 4) pueden ser producidas por estímulos internos o externos 5) dependiendo de su intensidad pueden interrumpir los procesos cognitivos y conductuales.

Por su parte Feldman (1995) describe diversas funciones de las emociones:

- Preparan para la acción: actúan como nexo entre los sucesos del ambiente externo y las respuestas que emite el individuo, constituyendo estímulos que ayudan a producir respuestas eficaces ante diversas situaciones.
- Dan forma al comportamiento futuro: sirven para promover el aprendizaje de información que ayuda a elaborar respuestas adecuadas en el futuro.
- Ayudan a regular la interacción social: las emociones que son experimentadas son evidentes para los observadores, pues son comunicadas o manifiestas mediante comportamientos verbales y no verbales que pueden funcionar como una señal para los observadores, permitiéndoles comprender más adecuadamente lo que se está experimentando y predecir así la conducta futura.

Debido a que la respuesta emocional, se manifiesta generalmente a tres niveles: conductual o motor, fisiológico y cognitivo, se han desarrollado múltiples modelos para la explicación de las emociones: biológicos, conductuales, sociales y cognitivos, tal como lo presentan Martínez, Fernández-Abascal y Palmero (2002).

Los modelos biológicos destacan la función adaptativa de la emoción, con un carácter universal, determinada genéticamente y que responde a una función de adaptación ante situaciones de emergencia. Bajo esta perspectiva se ha desarrollado un listado de emociones y sus funciones, así como un sistema de expresión y reconocimiento facial. En esta misma línea se insertan enfoques psicofisiológicos que plantean que “la percepción de un estímulo relevante genera una serie de respuestas corporales (fisiológicas y motoras), siendo la percepción contingente de estos la que provoca la experiencia emocional” (Martínez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002. p. 298). Sobre esto la teoría de James-Lange destaca algunos principios que refieren al patrón fisiológico de respuestas somato-visceral y motórico-expresivas que poseen las emociones, la necesidad de una activación fisiológica para la existencia de cada emoción y la elicitación de patrones de activación de una emoción. Por su parte la teoría de Cannon sostiene que para experimentar cada emoción surgen acontecimientos que van desde la percepción del estímulo que produce una activación talámica con dos efectos: la activación de músculos y vísceras y el feedback informativo al cortex, esto da explicación a la simultaneidad de la experiencia subjetiva emocional y de los cambios corporales.

Los modelos conductuales de la emoción destacan el interés por la respuesta como producto del aprendizaje, tal como lo plantea Watson al definir la emoción como “reacciones corporales a estímulos específicos” (Tortosa y Mayor, 1992. cp. Martínez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002. p. 304). La teoría de la emoción condicionada destaca tres tipos de estímulos incondicionados que producen respuestas incondicionadas con cualidad emocional: el miedo, la ira y el amor, sobre las cuales podrían generarse la mayor parte de las reacciones afectivas. Bandura por su parte propone que la conducta emocional puede aprenderse observando reacciones emocionales de los otros y sus consecuencias, esta afirmación es la desarrollada en la teoría del aprendizaje vicario de las emociones, donde se plantea que “para que se produzca aprendizaje emocional el observador debe estar consciente (prestar atención) de la relación existente entre estímulos y respuestas emocionales” (Martínez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002. p. 307).

Los modelos sociales destacan los factores socioculturales que afectan la forma en la que se experimentan las emociones, señalando de esta manera las diferencias individuales en los patrones de valoración, producto de procesos educativos y de socialización, normas sociales, estructuras de valores y prescripciones morales que determinan la respuesta emocional su expresión y reparación.

Por último, los modelos cognitivos suponen que las especies capaces de aprender poseen funciones biológicas que les permiten evaluar constantemente el entorno para el mantenimiento de su bienestar, destacando así el componente evaluativo (consciente o inconsciente) de la emoción, que no es más que el producto de un procesamiento cognitivo. Como teórico de esta corriente la teoría cognitiva-motivacional-relacional de Lazarus ubica la valoración al inicio del proceso emocional, seguido de la activación fisiológica con la inclusión de variables mediacionales. Esta evaluación cognitiva supone una interpretación subjetiva sobre las consecuencias de un acontecimiento en la que se activa un proceso dinámico de búsqueda de estrategias dirigidas a la emoción que van desde la evitación, la minimización y atención selectivas hasta procesos de reevaluación; y estrategias dirigidas al problema con el interés de modificar las condiciones lesivas, amenazantes o desafiantes del entorno. Sobre este enfoque se enmarca la teoría del estrés explicada como consecuencia de la interacción entre la valoración primaria y secundaria así como la intensidad y valencia de la emoción (Martínez, Fernández-Abascal y Palmero, 2002). Estos autores destacan que la forma en la que se manejan las emociones y se responde al estrés influyen en la salud,

por una parte los cambios fisiológicos producto de la evaluación y el afrontamiento del estrés inducen a la vulnerabilidad del organismo, así como la realización de hábitos poco saludables que contribuyen a la aparición y ramificación de enfermedades.

Sobre la base de lo anteriormente descrito, surge la necesidad que ante una situación de estrés se desarrollen estrategias de afrontamiento dirigidas a la emoción o al producto, que permitan al individuo manejar la situación de tensión como proceso de ajuste de las demandas del entorno. Sin embargo, es necesario destacar que la vivencia de la emoción por parte del sujeto es una experiencia propia producto de significados, valores y normas procedentes del contexto, que le permiten categorizar su estado en prototipos emocionales, que una vez identificados elicitarán respuestas con el propósito de regular la emoción tal como lo plantea Alcover y cols (2004).

La integración de los procesos cognitivos de valoración y las emociones han dado pie al desarrollo de constructos que intentan dar explicación a la manera en la que los individuos perciben sus emociones y elicitan respuestas que les permite evaluarlas y manejarlas (Mayer y Salovey, 1995, 1997. cp. Rego y Fernández, 2005). La inteligencia emocional surge en respuesta al interés por explicar las habilidades del sujeto para atender, clarificar y regular sus emociones y por ende desarrollar comportamientos adaptativos a situaciones amenazantes o desbordantes de sus recursos.

De acuerdo a Cortes, Barragán y Vázquez (2002), la relación entre el manejo emocional y la inteligencia se ha abordado tomando en cuenta las habilidades que una persona posee para enfrentarse a cualquier situación. Se refiere entonces a capacidades emocionales que constituyen el componente de un constructo más amplio que se ha denominado Inteligencia Emocional.

1.3 Inteligencia

Previamente a la presentación del constructo de Inteligencia Emocional es necesario definir un constructo más amplio como es Inteligencia y que permite identificar el ámbito de acción en el cual se desarrolla la investigación y las variables asociadas al constructo de Inteligencia Emocional.

1.3.1 Antecedentes

El estudio y medición de la Inteligencia general ha sido producto de las investigaciones realizadas por Binett, Thorndike y Wechsler entre otros. En términos generales se define Inteligencia como la capacidad para razonar de manera abstracta y una habilidad general para aprender y adaptarse al ambiente. La inteligencia es la “capacidad para comprender el mundo, pensar racionalmente y emplear adecuadamente los recursos a nuestro alcance cuando se enfrenta un desafío” (Wechsler, 1975, cp. Feldman 1995 p. 278).

Diferentes tipos de inteligencia han sido a menudo distinguidas de acuerdo al tipo de información con la cual se está operando (Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios, 2003).

1.3.1.1 Inteligencias Múltiples

Según Gardner (1993. cp. De Luca, 1994), la inteligencia es "capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales" (p. 10). Sobre la base de esta definición este autor propone la existencia de una serie de *inteligencias* que incluyen áreas relacionadas con las artes y las habilidades sociales, además de las clásicamente incluidas en el concepto de inteligencia general (lógico-matemática y lingüística). Tal como plantea Monteros (2006), la inteligencia, para Gardner, no es concebible como una instancia unitaria (ya sea como compuesta por un único factor, o bien abarcativa de múltiples capacidades), sino más bien se plantea la existencia de múltiples inteligencias, cada una diferente de las demás; las cuales son independientes unas de otras, es decir, “las destrezas de una persona en una inteligencia no debieran, en principio, ser predictivas de las destrezas de esa persona en otras inteligencias” (Monteros, 2006. p.2).

Gardner (1993. cp. Feldman, 1995) define 8 inteligencias a saber:

- Inteligencia lógico-matemática: consiste en las habilidades para resolver problemas y para el pensamiento científico.
- Inteligencia lingüística: implica las habilidades para producir y emplear el lenguaje.
- Inteligencia espacial: ésta tiene que ver con la habilidades para realizar configuraciones espaciales como las que emplean los artistas y los arquitectos.
- Inteligencia musical: es aquella que implica habilidades y destrezas en tareas musicales.
- Inteligencia corporal-kinestésica: contempla las habilidades para emplear todo el cuerpo o varias partes del mismo para solucionar problemas, construir productos o realizar ejecuciones.
- Inteligencia intrapersonal: implica el autoconocimiento de los aspectos internos; acceso a los sentimientos y emociones individuales.
- Inteligencia interpersonal: son las habilidades para interactuar con los demás, tales como la sensibilidad hacia los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones de los demás.
- Inteligencia naturalista: es la utilizada cuando se observa y estudia la naturaleza, con el motivo de saber organizar, clasificar y ordenar.

1.3.1.2 Inteligencia Social

Thorndike (1920, cp. Rego y Fernández, 2005), definió la inteligencia a partir de tres facetas: inteligencia abstracta, mecánica y social. Esta última definida como “la capacidad de percibir los comportamientos y motivos propios y de los otros, así como su utilización a situaciones sociales” (p. 24), esto con el propósito de hacer uso de este conocimiento para actuar de forma adecuada. Esta definición da pie a la incorporación de elementos sociales en la definición de inteligencia.

Seligman (2003) ha definido inteligencia social como la capacidad de responder ante las motivaciones y sentimientos propios y de los otros. Por su parte Cantor y Kihlstrom (cp. Carver y Scheier, 1997), usaron el término inteligencia social para referirse a las habilidades, conocimientos y las capacidades que las personas aplican a las experiencias sociales. Esta idea esta basada en el supuesto de que las personas poseen patrones únicos de

competencias y constructos a las situaciones que encuentran. De esta manera la conducta difiere de una persona a otra, en ocasiones de modo radical, porque la gente utiliza su conocimiento social para interpretar de manera distinta las situaciones que encuentra.

La investigación sobre inteligencia social ha continuado, con el trabajo importante por Sternberg y Smith (1985, cp. Mayer, Caruso y Salovey, 2000), Cantor y Kihlstrom (1987, cp. Mayer, Caruso y Salovey, 2000), Legree (1995, cp. Mayer, Caruso y Salovey, 2000) y otros. Mucho de ese trabajo representó el desarrollo conceptual importante de la inteligencia social; poco de ese trabajo, sin embargo, se refirió a la medida real de la capacidad en lo referente a otras inteligencias (algunas excepciones son Legree, 1995; Wagner y Sternberg, 1985, cp. Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

1.3.1.3 Inteligencia Emocional

Según Mayer, Caruso y Salovey (2000) la inteligencia emocional es más amplia que la inteligencia social, incluyendo no solamente razonar sobre las emociones en relaciones sociales, sino también razonar sobre las emociones internas que son importantes para el crecimiento personal. Por otra parte, la inteligencia emocional esta enfocada en los problemas emocionales (pero no necesariamente verbales) encajados en situaciones personales y sociales.

Con el transcurrir del tiempo y las investigaciones, los estudios sobre inteligencia emocional y el impacto que ésta tiene en diferentes ámbitos ha contribuido a cierta pérdida de interés por el Coeficiente Intelectual (CI). Sin embargo, de lo que se trata es de combinar ambas vertientes (cognitiva y emocional) de forma que contribuyan a la calidad de vida del individuo en el ámbito de la toma de decisiones, interacción y éxito profesional (Damasio, 1994, cp. Rego y Fernández, 2005).

1.3.2 Definiendo Inteligencia Emocional

Antes de dar una definición de lo que se considera Inteligencia Emocional es necesario aclarar una clasificación que servirá de referencia para una mejor comprensión de éste término. Según Mayer, Caruso y Salovey (2000) la definición de Inteligencia ha incluido a variados grupos relacionados de capacidades mentales que se relacionan con el tratamiento de información lógica, verbal, espacial y relacionada. A este proceso se le conoce con el término *frío* dado que el alcance personal es mínimo. Ahora bien, si el tratamiento de la información implica algún proceso emocional característico se le conoce como *caliente* (Mayer, Caruso y Salovey, 2000). De acuerdo a esta clasificación la inteligencia emocional forma parte de las denominadas inteligencias *calientes* junto con la inteligencia social, práctica y personal, entre otras.

Inteligencia Emocional como constructo tomó relevancia pública a partir de la publicación de Goleman (1995) en la que se reunió los resultados de múltiples estudios con el procesamiento de las emociones con el propósito de expresarlos en un lenguaje accesible al público en general. Tal como lo destaca Rego y Fernández (2005), esta publicación dio pie a la divulgación internacional de esta materia en los años 90. Sin embargo algunos autores (Mestre y Palmero, 2004. cp. Riera, 2006; Klie, 2001, Rego y Fernández, 2005), destacan que esta publicación no cuenta con el soporte teórico suficiente ni el basamento metodológico científico.

Rego y Fernández (2005) destacan que la inteligencia emocional es el resultado de la interacción entre las emociones y las cogniciones, por lo que se establece que: a) la emoción torna el pensamiento más inteligente; b) la inteligencia cognitiva auxilia al individuo a pensar sus emociones y las de los otros; c) la ausencia de esta relación torna el individuo emocional y socialmente incapaz.

Extremera y Fernández-Berrocal (2002), destacan que los modelos de inteligencia emocional pueden clasificarse en mixtos y de habilidad. Los modelos mixtos combinan dimensiones de personalidad como el optimismo y la capacidad de automotivación con habilidades emocionales, tal como lo plantean las propuestas de Goleman (1995) y Bar-On. El modelo de habilidad presentado por Mayer y Salovey (1990), se centra de forma exclusiva en el procesamiento emocional de la información y en el estudio de las capacidades

relacionadas con dicho procesamiento. Desde esta última perspectiva, la inteligencia emocional se define como la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de manera adecuada y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás.

Mayer y Salovey (1990), definen inteligencia emocional como “la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de sí mismo y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propio” (p. 189). Es “la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las propias emociones y la de los demás promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997. p. 10). Desde esta definición a la inteligencia emocional se le considera como la capacidad para razonar acerca de las emociones que incluye habilidades para percibir estas emociones, generar emociones, comprenderlas y regularlas reflexivamente para promover emociones y el crecimiento intelectual.

Este constructo hace referencia a una capacidad de reconocer los significados de las emociones y de sus relaciones, además de razonar y solucionar los problemas en base a ellas; que implica la capacidad de percibir emociones, asimilar sensaciones relacionadas con la emoción, entender la información de esas emociones y manejarlas (Mayer y Salovey, 1990; Salovey y Mayer, 1997).

La inteligencia emocional se ha conceptualizado a menudo (particularmente en la literatura popular) como participación mucho más que como capacidad para percibir, asimilar, entender y manejar las emociones. Estos conceptos alternativos incluyen no solamente la emoción y la inteligencia por sí mismo, también incluyen la motivación, las disposiciones y rasgos de la incapacidad y el funcionamiento personal y social global (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

De acuerdo con estos autores para que la inteligencia emocional sea considerada como una inteligencia verdadera o estándar debe responder a criterios rigurosos. Estos criterios se pueden dividir en tres grupos bastantes diferenciados: conceptual, correlacional y de desarrollo. El primer criterio implica que la inteligencia debe reflejar funcionamiento mental, más que maneras preferidas de comportamiento, la autoestima de una persona, o

los logros no intelectual. El segundo criterio describe estándares empíricos: específicamente el hecho de que una inteligencia debe describir un sistema de las capacidades de cerca relacionadas a las cuales ser similar, pero distinto de las capacidades mentales descritas por las inteligencias ya establecidas. El tercer criterio indica que la inteligencia se convierte a medida que avanzamos en edad y experiencia.

El criterio conceptual destaca que las capacidades van desde un nivel más simple a uno más complejo. Las habilidades del primer nivel implican la opinión y la valoración de la emoción. El siguiente nivel implica asimilar las experiencias emocionales básicas de la vida mental, incluyendo las emociones que pesan unas contra otras, las sensaciones y los pensamientos, además de permitir que las emociones dirijan la atención. El tercer nivel requiere entender y razonar sobre las emociones, las cuales se definen según sus propias reglas. El cuarto nivel implica la gerencia y la reparación de la emoción. En el criterio correlacional se debe definir un sistema de las capacidades que están intercorrelacionadas de forma moderada unas con otras. Por último el criterio de desarrollo plantea que las capacidades intelectuales crecen con la edad y experiencia de la niñez a la edad adulta temprana (Mayer, Caruso y Salovey, 2000).

Con el propósito de responder a estos criterios se han desarrollados múltiples investigaciones que tienen como objetivo de dar inicio a la evaluación de las habilidades de inteligencia emocional, su relación con otras variables y su estabilidad o variación en el tiempo. De acuerdo con Extremera y Fernández Berrocal (2004a), las investigaciones en inteligencia emocional, se centraron en el desarrollo teórico de modelos y la creación de instrumentos de evaluación rigurosos, es por ello que actualmente existen suficientes bases teóricas y herramientas para examinar de forma confiable la relación de este constructo con otras variables relevantes. Armenico y Fernández (2005), destacan que algunas investigaciones sugieren que pueden existir distintas formas de procesamiento emocional que implica la adaptación a situaciones y la utilización de este conocimiento para actuar de manera adecuada.

1.3.3 Habilidades de Inteligencia Emocional

A pesar de que existen diversos acercamientos al constructo de Inteligencia Emocional, la teoría desarrollada por los creadores del concepto, Mayer y Salovey (1990)

sigue siendo la más defendida y avalada empíricamente (Extremera y Fernández Berrocal, 2004a). En la propuesta de Mayer y Salovey (1990), la inteligencia emocional engloba un conjunto de habilidades relacionadas con el procesamiento emocional de la información, a saber: atención, claridad y reparación.

La habilidad de atención está referida a la percepción de una persona sobre sus sentimientos y emociones, la manera en la que los identifica (etiqueta) y cómo los vivencia. Un adecuado reconocimiento de los sentimientos establece la base que permite posteriormente aprender a controlarlos, de manera que se moderen las reacciones impidiendo la expresión de impulsos. La atención se muestra como una capacidad de percibir los estados afectivos propios y reconocer los expresados por otros, tanto verbal como gestualmente, e incluso distinguir el valor o contenido emocional de un evento o situación social.

La claridad emocional está referida a la comprensión de los sentimientos propios y de los otros, sus causas y sus implicaciones. Las experiencias emocionales a lo largo del ciclo vital permitirán crear patrones de identificación a fin de comprender adecuadamente las expresiones y los cambios emocionales en si mismo y en otros, con el propósito último de regularlos propiciando estados adaptativos.

La reparación es una habilidad para moderar o manejar las reacciones emocionales propias ante situaciones positivas o negativas. La reparación emocional se ha considerado como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo, sin embargo, supone también percibir, sentir y vivenciar el estado emocional, sin perder el equilibrio. En esta reparación intervienen las normas sociales y culturales que permiten decidir como hacer uso de la información emocional.

Para Extremera y Fernández-Berrocal (2004a), estas habilidades están enlazadas de forma que para una adecuada reparación emocional es necesaria una buena comprensión emocional (claridad) y, a su vez, para una comprensión eficaz requerimos de una apropiada percepción emocional (atención). No obstante, lo contrario no siempre es cierto; personas con una gran capacidad de percepción emocional carecen a veces de comprensión y reparación emocional. Esta habilidad se puede utilizar sobre uno mismo (competencia personal o inteligencia intrapersonal) o sobre los demás (competencia social o inteligencia

interpersonal). La inteligencia emocional, como habilidad, no se puede entender tampoco como un rasgo de personalidad o parte del *carácter* de una persona, en este sentido, las personas con cierto tipo de personalidad desarrollarán con más o menos facilidad, con mayor o menor rapidez, sus habilidades emocionales.

Para Mayer y Salovey (1995) las emociones se construyen y una vez que sean experimentadas, se regulan. La propuesta de estos autores destaca que “las personas necesitan ejercitar buena sensibilidad del juicio y del contexto en sus reacciones emocionales” (p. 205), porque este juicio puede ser realizado de forma más eficiente si la persona tiene acceso a la información relevante, cualquier proceso psicológico que bloquee el flujo de la información puede reducir la inteligencia emocional.

1.3.4 Evaluación de la Inteligencia Emocional

Extremera y Fernández-Berrocal (2003) plantean 3 enfoques evaluativos de Inteligencia emocional bajo los cuales se agrupan los principales instrumentos utilizados en la medición de esta variable:

1.3.4.1 Cuestionarios y autoinformes (autodescripción):

Los cuestionarios de auto-descripción involucran al sujeto en un proceso de auto-análisis a partir de la presentación de diversas afirmaciones (Rego y Fernández, 2005). Frecuentemente los cuestionarios son construidos a partir de enunciados verbales cortos en los que la persona evalúa sus niveles de Inteligencia Emocional a través de una escala de gradación. El resultado de esta evaluación es un “índice inteligencia emocional percibida o auto-informada” o índices por habilidades que revela las creencias y expectativas de las personas sobre si pueden percibir, discriminar y regular sus emociones” (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003, p. 2)

La crítica a estos autoinformes proviene principalmente de autores que consideran que estos cuestionarios pueden ser afectados por los sesgos perceptivos de la persona así como la tendencia a dar respuestas falsas para ofrecer una imagen más positiva (Mayer y Salovey, 1990).

Es posible encontrar diversos instrumentos diseñados para medir la Inteligencia Emocional que aunque son parecidos a nivel de estructura evalúan aspectos diferentes. Entre los principales cuestionarios se encuentran:

- **Inventario EQ-i de Bar-On:** Parte de la definición de la inteligencia emocional como una serie de capacidades no cognitivas, competencias y habilidades que influyen en la capacidad de las personas para tener éxito al enfrentarse con las demandas y presiones ambientales e incluye la autoactualización, la responsabilidad social, las pruebas de realidad, el control de impulso y el optimismo. Tiene 133 ítems y comprende cinco factores que se descomponen en 15 subescalas: 1) inteligencia intrapersonal, evalúa las habilidades de autoconciencia-emocional, autoestima personal, asertividad, auto-actualización e independencia; 2) inteligencia interpersonal, que comprende las subescalas de empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social; 3) adaptación, que incluye las habilidades de solución de problemas, comprobación de la realidad y flexibilidad; 4) gestión del estrés, compuesta por las subescalas de tolerancia al estrés y control de impulsos y 5) humor general, integrada por las subescalas de felicidad y optimismo.
- **Trait-Meta Mood Scale (TMMS):** La escala de este instrumento proporciona una estimación personal sobre los aspectos reflexivos de la experiencia emocional, y contiene tres dimensiones claves de la inteligencia emocional intrapersonal: atención a las emociones, claridad emocional y reparación de las propias emociones. La versión clásica contiene 48 ítems aunque hay versiones reducidas de 30 y de 24 ítems (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

1.3.4.2 Medidas de evaluación de observadores externos (informantes):

Estas medidas de evaluación externa se realizan a través de instrumentos que son llenados por personas ajenas a la que está siendo evaluada. El método de informantes involucra a una serie de observadores que posicionan a un individuo en función de una serie de afirmaciones (Rego y Fernández, 2005). Esta forma de evaluación es complementaria al primer grupo de medidas, recogiendo información adicional y como una forma de evitar sesgos de deseabilidad social que son tan comunes en las primeras pruebas. La principal limitación de este grupo de instrumentos es que la evaluación del observador depende de la

forma en la que el individuo se comporte en el momento en el cual está siendo observado, además, es importante no olvidar el sesgo del observador, la información que proporciona esta metodología esta restringida a un contexto determinado; con este procedimiento es difícil obtener datos sobre las habilidades emocionales intrapersonales tales como la capacidad de conciencia emocional, atención afectiva o claridad emocional interna. No obstante, esta metodología aporta nueva información no facilitada por las medidas anteriores (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003).

Entre algunas medidas de evaluación por informantes se pueden encontrar:

- Inventario EQ-i de Bar-On: incluye un instrumento de observación externa complementario al cuestionario que debe completar el evaluado.
- Emocional Competence Inventory (ECI): es una herramienta de evaluación 360°; que proporciona información de 20 competencias, correspondientes a cuatro áreas: autoconocimiento, autogestión, conocimiento de los demás y habilidades sociales. Puede ser utilizado tanto para evaluar individuos, como para evaluar colectivos dentro de una organización (Enebral, 2001).

1.3.4.3 Medidas de habilidad o ejecución (competencias)

Los test de competencias involucran a las personas en tareas que deben ser desempeñadas con el objetivo de resolver problemas, tareas o actividades emocionales (Rego y Fernández, 2005). Las respuestas en estas actividades se comparan con criterios de puntuación predeterminados y objetivos (Extremara y Fernández-Berrocal, 2003). Este tipo de pruebas sirven principalmente para subsanar las dificultades relacionadas con el sesgo que presentan los dos grupos de pruebas anteriores.

Los principales instrumentos utilizados bajo este enfoque son:

- Multifactor Emocional Intelligence Scale (MEIS): Fue la primera evaluación basada en el supuesto de la inteligencia emocional como un juego de capacidades. El MEIS comprende doce medidas de capacidad divididas en cuatro grupos de habilidades (Mayer y Salovey, 1997): a) percepción y expresión de emociones; b) utilización de emociones para facilitar pensamiento y otras actividades cognitivas; c)

entendimiento de la emoción; y d) manejo de la emoción de sí mismo y de otros. Esta prueba puede ser administrada por la interacción con un programa informático o usando lápiz y papel (Salovey, Kokkonen, Lopes y Mayer, 2001).

- Mayer Salovey Caruso Emocional Intelligence Test (MSCEIT): es una prueba de inteligencia emocional que pretende mejorar las cualidades psicométricas del MEIS acortando la batería a aproximadamente 30 minutos (Mayer, Salovey y Caruso, 2004). Dicho test contiene 141 ítems, con dos subtareas para cada uno de los cuatro grupos de habilidades que mide inteligencia emocional. La progresión de pruebas del MEIS a varias versiones del MSCEIT mostró aumento gradual de la confiabilidad en el nivel de las tareas individuales.

Una de las principales limitaciones que presenta este grupo de pruebas es que requiere mejorar sus propiedades psicométricas; además las pruebas son contextuales y deben adaptarse en función de la población que se va a evaluar. Por último, es de acotar que requieren un mayor tiempo para su implementación en comparación con las pruebas descritas en los enfoques anteriores. (Extremera y Fernández-Berrocal, 2003)

De acuerdo con Rego y Fernández (2005), todos y cada uno de estos métodos presentan ventajas y dificultades en cuanto a su pertinencia, consistencia y validez por lo que no existe un consenso acerca del cuál es el mejor método para evaluar la Inteligencia Emocional.

1.3.5 Inteligencia Emocional en docentes

Extremera, Fernández-Berrocal, (2004b), citan a Doménech (1995) y Valero (1997), quienes destacan tres grupos de factores que pueden inducir a la manifestación de estrés en docentes: a). factores del contexto organizacional y social, b) factores vinculados a la relación educativa y c) factores personales e individuales relacionados con variables inherentes del profesorado que influyen en la vulnerabilidad al estrés docente. Sobre este último grupo de factores se enfocan las habilidades de inteligencia emocional, la necesidad de evaluar estos factores en los docentes se encuentra avalada por trabajos recientes que evidencian que “una gestión adecuada de nuestras reacciones emocionales disminuye los niveles globales de estrés laboral del profesorado incluso cuando se controlan estresores

típicamente organizacionales y del entorno de trabajo” (Extremera y Fernández Berrocal, 2004b. p. 6)

En el desarrollo de esta investigación se hace referencia al tercer grupo de los factores mencionados anteriormente y que tienen que ver con las habilidades intrínsecas del docente, es allí, donde se incorporan las habilidades de inteligencia emocional como una alternativa para afrontar situaciones amenazantes o desbordantes de sus recursos, propios del contexto académico.

Para Extremera y Fernández Berrocal (2004b), el docente, el poseer habilidades de inteligencia emocional es relevante debido principalmente a dos razones:

(...) 1) Porque las aulas son el modelo de aprendizaje socio-emocional adulto de mayor impacto en los alumnos y 2) porque la investigación está demostrando que unos adecuados niveles de inteligencia emocional ayudan a afrontar con mayor éxito los contratiempos cotidianos y el estrés laboral al que se enfrentan los profesores en el contexto educativo (p. 1).

1.4 La Inteligencia Emocional en respuesta al Estrés

El manejo o afrontamiento del estado de tensión, está referido a los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes (Lazarus y Folkman, 1986), las cuales son expresadas en emociones, cogniciones y comportamientos. Algunas personas manejan en forma adecuada su estrés mientras que otras no son tan eficaces, ya que las estrategias de afrontamiento, dependiendo de la persona y el contexto, pueden o no resultar efectivas.

De acuerdo con Martín (2001), el estrés puede regularse haciendo uso de habilidades sobre la activación fisiológica o modificando los efectos de los pensamientos, conductas o emociones del individuo. En el primer caso, porque se controla directamente la propia activación del organismo, en el segundo, porque se reducen los agentes que incitan su aparición. Las técnicas para la prevención y el manejo del estrés pueden ser: a) generales, las cuales tienen como objetivo incrementar en el individuo una serie de recursos personales o habilidades de carácter genérico para hacer frente al estrés; b) cognitivas, cuya finalidad es

cambiar la forma de ver la situación (la percepción, la interpretación y la evaluación del problema y de los recursos propios); c) fisiológicas, que están encaminadas a reducir la activación fisiológica y el malestar emocional y físico consiguiente; y conductuales, las cuales tienen como fin el promover conductas adaptativas y dotar al individuo de una serie de estrategias de comportamiento que le ayuden a afrontar un problema.

El desarrollo teórico en el área de estrés demuestra que, ante una situación estresante las personas deberán poner en práctica estrategias de afrontamiento o manejo de su estado que se definen como esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrollan ante situaciones de estrés en función de dirigir o manipular el problema, y/o regular la respuesta emocional.

Particularmente en el ámbito laboral se ha evidenciado un importante interés en el estudio del estrés, factores psicosociales y estado de salud. El entorno académico como ámbito de trabajo, se ha convertido en una importante fuente de estrés, en consecuencia el estrés académico se ha incrementado en la actualidad, así como, el número de docentes que experimentan problemas psicológicos y somáticos a causa de dicho estado.

Sin embargo, Polo, Hernández y Poza (1996), explican que la respuesta ante tales demandas depende de la disposición personal para hacer frente a la situación así como de la situación en sí misma, por lo que la disposición y la interpretación que haga la persona de la situación (estrés percibido) será la que determine su grado de amenaza.

Alcover y cols., (2004), plantean que la efectividad del afrontamiento ante el estrés dependerá de “la fortaleza psicológica, nivel de autoestima o autoconfianza de los individuos, como elementos individuales que influyen en la selección de estrategias de afrontamiento a situaciones de tensión” (p. 461). Sobre la base de esto Lazarus (2000) destaca que el problema de la efectividad del afrontamiento señala entonces la relación entre un componente cognitivo de análisis y valoración, y un componente afectivo de expresión, el cual se complica si se comprende que cada emoción tiene su tipo de evaluación, su propia tendencia a la acción y su propia expresión.

Al respecto, Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), destacan que “la capacidad para razonar sobre nuestras emociones, percibir las y comprenderlas, (...) implica, el

desarrollo de procesos de reparación emocional que ayudarían a moderar y prevenir los efectos negativos del estrés docente a los que los profesores están expuesto diariamente” (p. 4).

Según lo expresan Extremera y Fernández-Berrocal (2004b), el desarrollar habilidades de Inteligencia Emocional es una herramienta preventiva ante los efectos del estrés al que están expuestos los profesores a diario. Esta atención especial al estrés docente se debe a que “las situaciones de conflicto que se originan debido a la estructura, dificultades y necesidades de la organización, crean condiciones de estrés y de desgaste emocional en los profesores”. (Corvalán, 2005, p. 74). Por tanto, dadas las características de esta profesión, los docentes, al estar más propensos a padecer altos niveles de estrés, necesitan un adecuado manejo, control y comprensión de sus emociones, lo cual se logra a través del desarrollo adecuado de habilidades de Inteligencia Emocional.

A partir de lo planteado con anterioridad se considerará a la inteligencia emocional partiendo de la propuesta de Mayer y Salovey (1990, 1995), que la definen como un conjunto de habilidades de atención, claridad y reparación, con las cuales se supone una relación de estas con los niveles de estrés de los docentes universitarios, que es evaluado en el desarrollo de esta investigación.

1.5 Investigaciones en Estrés e Inteligencia Emocional

Son diversas las investigaciones que se han realizado en relación a las habilidades de inteligencia emocional, como a los niveles de estrés en el ámbito profesional docente. A continuación se describen algunas investigaciones relacionadas con el objeto de estudio de esta propuesta y que ofrecen apoyo teórico y metodológico para las variables consideradas.

1.5.1 Estrés

Las investigaciones desarrolladas en el área de estrés en docentes estudian las diversas relaciones entre las situaciones de estrés y los efectos en las respuestas cognitivas y conductuales. De aquí se desprenden a su vez relaciones entre la percepción de estrés por parte del docente y algunas variables propias del sujeto y del contexto que intervienen en la interpretación de la situación desbordante. No menos importantes son aquellas

investigaciones que han demostrado efectos nocivos en la salud y la depresión del sistema inmune a causa de la constante interacción con situaciones de estrés en ámbitos académicos, las cuales pueden llevar al deterioro físico, mental, provocando así en muchos casos la disminución del rendimiento.

Travers y Cooper (1997) realizaron un estudio transversal en el que se pretendía evaluar las fuentes de estrés de los docentes y su grado de extensión a partir de la construcción del Cuestionario sobre el Estrés en la Enseñanza, que considera datos demográficos, características de la escuela, estilo conductual, estrategias de superación, fuentes de presión, salud mental y satisfacción laboral. La muestra estuvo conformada por 1790 docentes de aula del Reino Unido. Los resultados revelan que el estrés en los docentes está relacionado con las características del ambiente de trabajo, la presión bajo la cual están sometidos, la influencia del estilo personal de comportamiento (personalidad) y los tipos de estrategias defensivas utilizadas. Según Kyriacou (1987. cp. Travers y Cooper, 1997), el estrés de los profesores proviene del trabajo que hacen en casa, el comportamiento de los alumnos, la falta de vías promocionales, las condiciones laborales insatisfactorias, la mala relación con los colegas, alumnos y administradores y muchos otros problemas.

Antor (1999), desarrolló una investigación que tenía como objetivo determinar la relación entre estrés, autoeficacia y afrontamiento en docentes de preescolar, para ello abordó cada una de estas variables desde un estudio de campo con una muestra conformada por 200 docentes de preescolar activos, de sexo femenino para instituciones públicas y privadas. La recolección de datos se realizó a partir de tres instrumentos: Escala de situaciones de Estrés; Cuestionario de Afrontamiento, y el Cuestionario de Autoeficacia. Los hallazgos indican que los docentes presentan niveles moderados de estrés percibido en frecuencia e intensidad tanto en el área personal como en el área laboral, así como, niveles moderadamente altos de autoeficacia general. Se evidenció una menor frecuencia e intensidad del estrés asociada con mayor autoeficacia, y el empleo de estrategias más funcionales, independientemente de si están centradas en el problema o en la emoción. Los resultados señalan una relación inversa entre menor autoeficacia y percepción de un mayor número de eventos estresantes, mayor grado de malestar y el uso de estrategias de afrontamiento poco funcionales.

Guerrero (2003) realizó una investigación en la cual se propuso contrastar, en una muestra de profesores universitarios, los modos de afrontamiento del estrés y el grado de Burnout que padecen. La muestra para realizar esta investigación estuvo conformada por 257 docentes de la Universidad de Extremadura (UEX). Se aplicaron 3 cuestionarios; uno sociodemográfico, laboral y motivacional; el Inventario de Burnout de Maslach (MBI) (Maslach y Jackson, 1986, cp. Guerrero, 2003) compuesto de 22 en una escala de gradación, con la finalidad de evaluar las tres dimensiones del síndrome de Burnout: Agotamiento emocional, Despersonalización y Logro personal. También fue utilizada la Escala de evaluación de técnicas de afrontamiento (COPE) que consta de 60 ítems de menor a mayor grado referidos a preguntas relativas a lo que hace o siente habitualmente el docente cuando experimenta sucesos estresantes durante el desempeño de su trabajo.

Tras el análisis de datos, se obtuvo como resultado que los docentes universitarios que sufren mayor grado de Agotamiento emocional, presentan sentimientos de Despersonalización más frecuentemente y de modo significativo; es decir, que los grados de Despersonalización son directamente proporcionales a los grados de Agotamiento emocional. Se confirmó que los grados de Agotamiento emocional y Despersonalización son inversamente proporcionales a grados en Logro personal; es decir, los docentes que presentan los grados más bajos de Agotamiento emocional y Despersonalización se sienten más competentes personal y profesionalmente que, aquellos que se sienten agotados o despersonalizados con una frecuencia media o baja, presentando estos grupos diferencias estadísticamente significativas. También se confirma que ante situaciones de estrés laboral, los profesores de la UEX emplean más unas estrategias de afrontamiento que otras. Los modos de afrontamiento del estrés diferencian de modo significativo a los sujetos de la muestra en función de los diferentes grados (bajo, medio y alto) de Burnout, de manera que las conclusiones extraídas corroboran que en el desgaste profesional están implicados los modos de afrontamiento del estrés.

Por su parte Salmurri y Skoknic (2003), realizaron una investigación cuyo objetivo era evaluar y posteriormente emplear una estrategia de intervención con el propósito de facilitar la mejora de los recursos conductuales, cognitivos, emocionales y de interacción social de los profesores, a fin de contribuir al auto control de su estrés laboral. Estas técnicas estaban destinadas a mejorar sus habilidades para el control emocional y el afrontamiento del estrés en su trabajo mediante el aumento del autocontrol la disminución de la ansiedad y la

depresión y el aumento de la asertividad y las emociones positivas entre otras variables. La muestra de estudio estuvo compuesta por Profesores de Enseñanza Básica. Este estudio se desarrolló a lo largo de varios años 1996-2001. Los resultados indican que el aprendizaje y el entrenamiento en las técnicas y habilidades del programa para profesores parece influir en el comportamiento de las variables estudiadas verificándose influencias estadísticamente significativas en muchos de los factores estudiados en relación al estrés en profesores.

Los principales hallazgos y conclusiones derivadas de este estudio, destacan que el profesorado valora cualitativamente una considerable mejora en su autoestima, autocontrol, estilo cognitivo y habilidades de interacción atribuyéndolas a su participación en este estudio. En relación a los rasgos de personalidad estudiados se observó una significativa disminución de la inestabilidad emocional (*neuroticismo*) y una importante tendencia a disminuir la rigidez/dureza (*psicoticismo*). Se evidenció una reducción estadísticamente significativa de la sintomatología psicopatológica, con mejora de todos los indicadores de salud psicológica general, así como una reducción de los días de baja laboral que va aumentando con el paso del tiempo. Estos autores destacan la importancia que tiene para esta población, el desarrollar investigaciones centradas en el efecto que tiene sobre el estrés los recursos individuales u organizacionales, en especial, aquellos que favorezcan la potenciación de estrategias o la mejora de las condiciones de trabajo en esta área.

En cuanto a los estudios relacionados con el síndrome de Burnout también cuenta el realizado por Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas (2005), cuyo objetivo fue conocer la posible presencia del síndrome del *quemado* por estrés laboral asistencial en grupos de docentes de una Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima, Perú. La muestra constituida por 274 docentes pertenecientes a cinco áreas de especialidad: Ciencias de la Salud; Básica; Ingenierías; Letras-Educación-Derecho y Administración-Economía-Contabilidad, a los cuales se les aplicó el MBI-Inventario Burnout de Maslach y Jackson, el cual comprende una escala tridimensional que comprende: cansancio emocional (CE), despersonalización (DP) y realización personal (RP). Los resultados permitieron concluir que los docentes que conformaron la muestra de estudio presentan evidencias del síndrome del *quemado* por estrés laboral asistencial. El análisis cualitativo permitió apreciar diferencias en la presencia del Burnout según áreas de especialidad, sin embargo se destaca que, no se evidenciaron diferencias en las etapas del Burnout en relación a las variables Género, estado civil y práctica de deporte.

Restrepo, Colorado y Cabrera (2006) elaboraron un estudio en el cual se propusieron como objetivo explorar manifestaciones de desgaste emocional y físico o, síndrome de Burnout, en docentes oficiales de Medellín, Colombia. Para ello se valieron de una metodología cuantitativa transversal en una muestra de 239 sujetos a quienes se aplicó cuestionario autoadministrado. El instrumento de recolección comprendió ítems para estructurar un perfil demográfico y social, y la incorporación del inventario de Burnout-MBI, instrumento utilizado para identificar tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal en el trabajo. Los resultados evidenciaron que el 23,4% presentó manifestaciones de Burnout y un 23,4% adicional tuvo riesgo de manifestarlo; en ambos subgrupos prevaleció el agotamiento emocional y la despersonalización. De estos resultados se concluyó que existía relación de manifestaciones del Burnout con algunas variables estudiadas. Sugiriéndose profundizar en la exploración de variables personales, familiares y sociales que potencialmente responden por las manifestaciones del síndrome.

1.5.2 Inteligencia Emocional

Ante la necesidad de identificar estrategias de afrontamiento a situaciones de tensión, la Inteligencia emocional es considerada una alternativa para la evaluación de las emociones y su posterior reparación, en esta línea múltiples han sido las investigaciones desarrolladas a fin de identificar los elementos relacionados a este constructo y el desarrollo de técnicas o instrumentos que permitan obtener estimaciones sobre el mismo. Como demostración de ello se podrían nombrar los siguientes estudios:

Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003. cp. Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b) evaluaron a la Inteligencia emocional a través de una medida del Trait Meta-Mood Scale (TMMS), y ciertas estrategias de afrontamiento como la supresión de pensamientos en la aparición del *Burnout* y el desajuste emocional en profesores de enseñanza secundaria. Los resultados demostraron varianza de las dimensiones del Burnout explicada por los niveles de inteligencia emocional y la tendencia a suprimir los pensamientos negativos. Aquellos profesores con una mayor tendencia a suprimir sus pensamientos negativos y menor capacidad de reparación emocional indicaban un mayor cansancio emocional, mayores niveles de despersonalización y puntuaciones más bajas en salud mental. Los

docentes con una capacidad más elevada para reparar y discriminar sus estados emocionales presentaron puntuaciones más elevadas en su realización personal. Finalmente, se dividieron a los profesores en grupos extremos (altas y bajas puntuaciones en cada dimensión de Burnout). Se evidenciaron diferencias en los grupos con alto cansancio emocional el cual se diferenció del grupo con bajo cansancio en puntuaciones más elevadas en atención emocional y supresión de pensamientos y niveles más bajos de reparación y salud mental. Con respecto al grupo de profesores caracterizado por alta despersonalización, presentaban menores niveles de reparación y mayor tendencia a suprimir sus pensamientos. Los docentes con altos niveles de realización personal presentaba puntuaciones más elevadas en claridad emocional y reparación de las emociones (p. 6).

Moreno y Zerpa (2003), diseñaron un entrenamiento en Inteligencia Emocional con estrategias de aprendizaje acelerado para una muestra de oficiales de policía, basadas en el modelo de Mayer, Caruso y Salovey (2000), Salovey, Kokkonen, López y Mayer (2001) y Mayer, Salovey, Caruso y Sitarenios (2003). En esta investigación se trabajó con un grupo de 22 oficiales utilizando un diseño pre experimental con pre prueba y post prueba los cuales fueron aplicados para evaluar la Inteligencia emocional antes (pre) y después (post). Se obtuvo que de los 4 componentes de la teoría, entre de ellos existen diferencias significativas que se podían atribuir a los efectos del entrenamiento. Las dimensiones que fueron afectadas positivamente son percepción y expresión de las emociones, uso de las emociones para facilitar los procesos cognitivos y comprensión de las emociones. Adicionalmente, se encontró en el índice general de Inteligencia Emocional diferencias significativas posteriormente al entrenamiento.

Paz, Álvarez y Sánchez (2003) también estudiaron la inteligencia emocional pero en relación con la estabilidad emocional y el bienestar psicológico; en este sentido, el objetivo que se propusieron fue evaluar si existe o no relación entre la inteligencia emocional, el bienestar psicológico y la estabilidad emocional en una muestra de estudiantes universitarios. Dicha muestra estuvo conformada por 65 personas, (48 hombres y 17 mujeres) entre 18 y 33 años de edad. Los instrumentos de evaluación utilizados fueron la Escala de Bienestar Psicológico (EBP), el Inventario de Pensamiento Constructivo (evaluación de la inteligencia emocional, (CTI), y la Escala de Estabilidad Emocional del Cuestionario Big Five (BFQ). Los resultados de los análisis de correlación indicaron que

existen correlaciones positivas significativas entre inteligencia emocional, bienestar psicológico y estabilidad emocional. En función de los resultados obtenidos se concluyó que a mayores niveles de inteligencia emocional, mayor bienestar psicológico posee la persona. Según los resultados obtenidos, existe una correlación positiva entre inteligencia emocional y estabilidad emocional, es decir, cuanto mayor es la inteligencia emocional, mayor es la estabilidad emocional de la persona. Este tipo de investigaciones contribuye al estudio de la relación entre eventos estresantes y sintomatología depresiva, al desarrollo de nuevas técnicas de evaluación y tratamiento de la depresión, y a la relación entre cognición y depresión.

Palomera, Gil y Brackett (2006) realizaron una investigación que tenía como objetivo analizar la percepción que tanto docentes como futuros docentes tenían respecto a sus habilidades emocionales. Para ello se valieron de una muestra de 121 sujetos (52% mujeres y 48% hombres) de los cuales un 65% correspondía a estudiantes de Magisterio y un 35% a profesores de Educación Infantil, Primaria y Secundaria de diversos centros públicos españoles. Para obtener la información necesaria que permitiera cumplir el objetivo planteado los estudiantes y profesores llenaron un cuestionario denominado Trait Meta Mood Scale (TMMS-24). En un análisis descriptivo preliminar se observó que la muestra obtuvo puntuaciones de Inteligencia Emocional en los niveles medios o promedios. Los resultados fueron considerados en relación a la edad, género y experiencia profesional de los sujetos; y evidenciaron que las mujeres se perciben con mayor capacidad para atender a las emociones mientras que los hombres se perciben con más habilidad para la reparación emocional. Jóvenes y estudiantes de educación comprenden mejor las emociones propias y con respecto a la experiencia los datos describen a los docentes en activo con mayor tendencia a atender a las emociones y mayor capacidad para reparar las mismas. De estos resultados se extrajeron las siguientes conclusiones: se ha comprobado que los docentes y futuros docentes, no se perciben con una alta capacidad emocional, independientemente de su género, edad o experiencia profesional. Sin embargo, se han encontrado diferencias dependiendo de las variables socio-demográficas. Estos resultados sirven como un inicio de exploración acerca de las necesidades educativas en el profesorado ya que se necesitaría una muestra más grande para que los resultados puedan ser generalizados.

En la línea del desarrollo de Instrumentos de medida de Inteligencia Emocional, Sojo y Guarino (2006), desarrollaron y validaron el Inventario de Inteligencia Emocional de Sojo y

Steinkopf (IIESS-R) compuesto por tres factores: Percepción de las Emociones de Otras Personas (PEOP), Percepción de las Propias Emociones (PPE) y Manejo Emocional (ME), resultantes del análisis factorial de la versión preliminar de 103 ítems y la versión posterior de 36 ítems obteniendo como resultado una medida válida de la capacidad de los individuos para percibir y manejar tanto las propias emociones como la de los otros. Los resultados al respecto de la consistencia interna resultaron aceptables para las tres dimensiones: PEOP = 0,87; PPE = 0,84 y ME = 0,84; así como el resultado de la escala total de (Alfa = 0,90).

Riera (2006), desarrollo una investigación con el propósito de establecer si la Inteligencia Emocional posee un efecto moderador en la relación existente entre el conflicto de roles laboral-familiar y el bienestar estudiantil. Para ello se desarrollo un estudio de campo de tipo correlacional a partir de un diseño no experimental transversal. La muestra de investigación estuvo constituida por 175 trabajadores de una institución financiera venezolana, para la que se consideraron diversas variables a partir del autoreporte de datos demográficos, conflicto de roles laboral y familiar a través de la subprueba de CTF de Guter (1991). Al respecto de inteligencia emocional se empleo el inventario de Inteligencia emocional de Sojo y Steinkopf (IIESS-R) y Bienestar estudiantil medido por el General Health Questionnaire de Golberg (GHQ).

Los resultados generales de la investigación de Riera (2006), indican relaciones significativas entre la Inteligencia Emocional (variable moderadora) y la salud general (variable criterio), sugiriendo que cuando las personas tienen más habilidades emocionales tendrán mayores niveles de salud (menores síntomas). Así mismo se evidenciaron altas correlaciones entre la dimensión manejo emocional y el índice de salud, indicando que “cuando las personas son capaces de reparar estados emocionales desarrollan menos evaluaciones negativas del entorno lo que lleva a que los eventos estresantes afecten menos su salud y que en general desarrollen ambientes menos tóxicos” (p. 100). Se encontró que para las personas que pueden percibir sus emociones, se mantienen más saludables ante altos niveles de conflicto de roles que las personas que no logran darse cuenta de las emociones que están experimentando, convirtiéndose esta característica en un factor protector para la salud física de este grupo de trabajadores ante la presencia del estresor estudiado.

Estos y otros hallazgos dan pie al desarrollo y profundización de investigaciones sobre la relación entre inteligencia emocional y estrés en docentes, que permitan identificar las variables involucradas intervinientes o moderadoras del fenómeno. Particularmente esta investigación pretende evaluar estos resultados ofrecidos en las investigaciones descritas en una muestra de docentes universitarios, permitiendo así obtener información sobre la relación entre estas variables y sus dimensiones en un ámbito de acción específico.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo con Ayuso (2006), los profesionales de la enseñanza, laboran dentro de lo que se ha denominado *profesiones asistenciales* o de servicio público; requiriendo para el desempeño de su rol, valores como, entrega, implicación, ciertos niveles de idealismo y un indudable servicio a los demás, si todo lo anterior se asienta sobre una personalidad perfeccionista con un alto grado de autoexigencia y con una gran tendencia a implicarse en el trabajo. Si se presenta un desequilibrio entre estas expectativas individuales y la realidad del trabajo diario, podría dar como resultado altos índices de estrés. Sin embargo, lo que genera el estado de tensión, no es una cualidad perfeccionista o el grado de implicación vocacional de los docentes, tal como comenta Ayuso (2006), sino más bien la relación inconsistente entre los pensamientos, creencias y actitudes de las personas, con su conducta manifestada en el trabajo, que generará una sensación de tensión entre sus creencias personales y la conducta expresada.

Por otro lado, autores como Extremera y Fernández-Berrocal (2004a), sugieren que las condiciones laborales, como la carencia de recursos en función de las altas demandas requeridas por el trabajo, pueden propiciar el estrés laboral, síntomas ansiosos o depresivos y trastornos de salud física y mental, ocasionando en algunas situaciones absentismos, baja laboral, abandono de la institución, insatisfacción, desmotivación, etc.

De todo lo anterior se destaca que, la manifestación del estrés que afecta perjudicialmente a la salud, depende de los retos y amenazas que se le imponen al sujeto, pero también, de su percepción, capacidad individual o competencia para afrontarlos; por lo que aún cuando su origen sea de carácter externo o interno, su manifestación final, variará según la valoración de competencia individual para hacerle frente.

El enfrentamiento a situaciones de estrés de similares características, obliga a la persona a revalorar constantemente las estrategias disponibles permitiendo incorporar o desechar elementos en la toma de decisiones, en la cual también influyen las características personales, las circunstancias ambientales y la experiencia previa, de esta manera “el grado en que los sujetos se sientan o no alarmados depende de su capacidad para manejar desafíos” (Ayuso, 2006. p. 6).

Desde este punto de vista y considerando los hallazgos en investigaciones sobre estrés en profesionales de la enseñanza, se reconoce la necesidad de desarrollar en los docentes un conjunto de recursos individuales u organizacionales que favorezcan la potenciación de estrategias o la mejora de las condiciones de trabajo en esta área. Al respecto Salmurri y Skoknic (2003), destacan que “una alternativa a las políticas tradicionales de administración de tensiones en el ambiente escolar, dirigida a profesores, podrían encontrarse en las técnicas de intervención basadas en estrategias conductuales-cognitivas, y de desarrollo de habilidades sociales y de competencias emocionales” (p. 39).

De esta forma se plantea un cambio de dirección en las investigaciones, ya no se trata de analizar el origen o la naturaleza del estrés, sino de concentrar esfuerzos en aquellas variables que podrían ser moderadoras o mediadoras de su efecto, lo cual, al retomar el modelo de Lazarus y Folkman (1986) y su replanteamiento (2000), es evidente el papel crucial que tiene entonces el proceso de selección de estrategias de afrontamiento acordes con las situaciones de tensión externa, que permitan atender, clarificar y regular los estados emocionales, sobre esta línea se consideran las habilidades de inteligencia emocional descritas en el modelo de Salovey Mayer (1990, 1995).

Sobre la base de lo anteriormente planteado se pretende en esta investigación proporcionar respuestas a la siguiente interrogante ¿Cuál es la relación entre los niveles de estrés y las habilidades de inteligencia emocional que poseen una muestra de docentes universitarios de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV)?.

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

3.1 Objetivo General

Determinar la relación existente entre los grados de estrés laboral y las habilidades de inteligencia emocional de una muestra de docentes universitarios de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV).

3.2 Objetivos Específicos:

- Identificar los grados de estrés laboral en una muestra de docentes universitarios de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV).
- Describir las habilidades de inteligencia emocional que poseen los integrantes de muestra de docentes universitarios de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV).
- Establecer la relación existente entre los grados de estrés laboral y las habilidades de inteligencia emocional que poseen una muestra de docentes universitarios de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV).

IV. MÉTODO

4.1 Análisis de las variables

4.1.1 Variables a Estudiar

Estrés Laboral:

Definición constitutiva

El estrés laboral es el resultado de la valoración que hace el individuo sobre su relación con el entorno de trabajo y su capacidad para afrontar las demandas de este, que es evaluado por como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar (Alcover y cols, 2004).

Definición operacional

El estrés laboral se define operacionalmente como la puntuación obtenida por el sujeto en cada una de las 5 dimensiones del Cuestionario de Burnout del Profesorado en su versión revisada (CBP-R), compuesto por 59 ítems, que consisten en afirmaciones que debe valorar el sujeto en su estado actual. Esta evaluación contempla estrés laboral, Burnout, supervisión, condiciones organizacionales, preocupaciones profesionales y falta de reconocimiento profesional en una escala que puntúa del 1 al 5 desde *Totalmente en desacuerdo* a *Totalmente de acuerdo*. Así mismo se incorpora una escala que valora la Percepción General de Estrés en cuatro (4) componentes: trabajo, hogar, ciudad y país, puntuando el grado estrés que siente la persona del 1 al 5 desde *Nada estresado* a *Muy estresado*, quedando el cuestionario compuesto por 63 ítems.

Estos factores contienen dimensiones de evaluación que se describen en la Tabla 1 consideradas por el CBP-R:

Tabla 1

Operacionalización de la variable estrés

	Factores	Dimensiones	Ítems
	<u>Estrés Laboral</u> : estrés producido por las disfunciones del rol		21/28/33/36/43/44/50/ 52/53/54/56
Procesos de estrés y Burnout	<u>Burnout</u> : un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal” que puede ocurrir entre individuos que trabajan con personas	Agotamiento emocional	14/15/24/37/38/42/46/ 49
		Despersonalización	16/25/26/41
		Falta de realización	19(I)/20(I)/31(I)/35(I)/3 9/45(I)/55
Antecedentes organizacionales y laborales	<u>Problemática Administrativa</u> : está conformado por los ítems que tienen que ver con las preocupaciones profesionales y el reconocimiento profesional que perciben de su profesión los profesores.	Preocupaciones profesionales	1/2/3/5/6/10
		Falta de reconocimiento profesional	4/7/8/9
		Supervisión	11(I)/13(I)/22(I)/23(I)/2 7/21(I)/32(I)/ 34(I)/47(I)/51(I)/57
	<u>Desorganización</u> : hace referencia a las condiciones en las que se realiza el trabajo (materiales, recursos de los que se dispone, etc.), al estilo de dirección , y al apoyo recibido por parte del supervisor	Condiciones organizacionales	12(I)/17/18/30(I)/40(I)/ 48(I)/58(I)/59
Estado General de Estrés	<u>Percepción general de estrés</u> : es la valoración general que hace el sujeto de su estado de tensión en los cuatro principales ámbitos en los cuales se desenvuelve.	En el trabajo	60
		En el hogar	61
		En la ciudad	62
		En el país	63

* (I): Ítems inversos

Inteligencia emocional:

Definición constitutiva:

La inteligencia emocional es la capacidad para razonar acerca de las emociones que incluye habilidades para percibir estas emociones, generar emociones, comprenderlas y regularlas reflexivamente para promover emociones y el crecimiento intelectual (Mayer y Salovey (1990, 1995).

Sobre la base de la definición de inteligencia emocional como un conjunto de habilidades se definen estas a continuación (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004):

- Atención: el grado en el que la persona cree estar consciente de sus emociones y sentimientos.
- Claridad: habilidad para discriminar entre los diversos estados emocionales.
- Reparación: creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos

Definición operacional

La inteligencia emocional se define como el resultado de las puntuaciones obtenidas para cada una de las habilidades de Atención, Claridad y Reparación del Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) compuesto por 24 ítems con una escala de gradación que puntúa del 1 al 5 desde *Nada de acuerdo* a *Totalmente de acuerdo*.

La Tabla 2, ofrece las dimensiones y los ítems correspondientes a la operacionalización de la variable inteligencia emocional.

Tabla 2

Operacionalización de la variable Inteligencia Emocional

Dimensión	N°	Ítem
<u>Atención</u> : grado en el que las personas creen prestar atención a sus emociones y sentimientos	1	Presto mucha atención a los sentimientos
	2	Por lo general, me preocupo mucho por lo que siento
	3	Por lo general, dedico tiempo a pensar en mis emociones
	4	Pienso que vale la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo
	5	Dejo que mis sentimientos afecten mis pensamientos
	6	Constantemente pienso en mi estado de animo
	7	A menudo pienso en mis sentimientos
	8	Presto mucha atención a como me siento
<u>Claridad</u> : grado en el que las personas creen percibir sus emociones	9	Tengo claros mis sentimientos
	10	Frecuentemente puedo definir mis sentimientos
	11	Casi siempre sé como me siento
	12	Por lo general, conozco mis sentimientos sobre las personas
	13	A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones
	14	Siempre puedo decir cómo me siento
	15	A veces puedo decir cuáles son mis emociones
	16	Puedo llegar a comprender mis sentimientos
<u>Reparación</u> : creencia del sujeto en su capacidad para interrumpir y regular estados emocionales negativos y prolongar los positivos	17	Aunque a veces me siento triste, por lo general tengo una visión optimista
	18	Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables
	19	Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida
	20	Aunque me sienta mal, intento tener pensamientos positivos
	21	Trato de calmarme si doy demasiadas vueltas a las cosas
	22	Me preocupo por tener buen estado de animo
	23	Cuando me siento feliz, tengo mucha energía
	24	Cuando estoy molesto intento cambiar mi estado de animo

4.2 Tipo de Investigación

Esta investigación presentó como objetivo establecer la relación existente entre el estrés y las habilidades de inteligencia emocional que poseen los docentes universitarios, con el fin de describir el grado de correlación entre estas variables, para ello esta investigación se enmarca en lo que Kerlinger y Lee (2002) definen como estudios de campo, haciendo referencia a la búsqueda de “relaciones e interacciones entre variables sociológicas, psicológicas y educativas en estructuras sociales reales” (p. 528), sin la manipulación de variables independientes.

Sobre el nivel de aproximación al fenómeno, se hace referencia a estudios correlacionales según Hernández, Fernández y Baptista (2006), con el fin de identificar las relaciones entre las variables planteadas a partir de la medición de las mismas y su posterior correlación, para estimar el comportamiento de una variable a partir de otras.

4.3 Diseño de Investigación

De acuerdo con la clasificación presentada por Hernández y cols. (2006), esta investigación se enmarca en el diseño no experimental transeccional correlacional, debido a que las variables involucradas ya están dadas por lo que existe poca o ninguna oportunidad de manipularlas; y son evaluadas en un momento cronológico determinado, con el propósito de determinar relaciones entre variables sin precisar su causalidad.

4.4 Población y muestra

4.4.1 Población

La población a la cual estuvo dirigida esta evaluación se conformó por 162 docentes de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela. La Tabla 3, presenta la distribución de esta población activos durante el periodo lectivo 2007-1.

Tabla 3

Distribución de la población de docentes activos de la Escuela de Educación para el periodo 2007-1.

Escalafón	Dedicación				Total
	Tiempo Convencional	Medio Tiempo	Tiempo Completo	Dedicación Exclusiva	
Instructor	32	63	10		105
Asistente	3	2	12	8	25
Agregado	1	2	8	10	21
Asociado			2	7	9
Titular			1	1	2
Total	37	68	33	26	162

Fuente: Coordinación Administrativa de la Escuela de Educación de la UCV (Abril, 2007)

4.4.2 Muestra

La muestra de estudio estuvo constituida por 47 docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela activos durante el periodo lectivo 2007-1 de la Región Capital, correspondiente al 29% de la población en estudio. A partir de estas

consideraciones, el muestreo que se llevó a cabo se denomina no probabilístico de tipo accidental según Kerlinger y Lee (2002), ya que las unidades de análisis están conformadas por los docentes que acceden voluntariamente a participar en el estudio, debido a la dificultad de obtener muestras aleatorias lo que implica la imposibilidad de generalización de los resultados a poblaciones enteras.

La Tabla 4, presenta la operacionalización de las variables características personales y laborales de los docentes que permitirán la descripción de la muestra en estudio.

Tabla 4

Operacionalización de las variables características personales y laborales de los docentes

Variable	Dimensión
<u>Características personales:</u> son el conjunto de rasgos que definen a una persona, y permiten diferenciarlas de otras.	Género Edad
<u>Características laborales:</u> son atributos de las personas que ejercen un rol en una organización y que permite organizarlos en jerarquías, o diferenciarlos por grupos.	Escalafón Años de ejercicio docente en la UCV Situación laboral (contratado/fijo) Tiempo de dedicación

4.5 Recursos

4.5.1 Recursos materiales

Instrumentos: se elaboró un cuadernillo compuesto por los ítems referidos a características personales y laborales, el Cuestionario de Burnout del CBP-R y TMMS-24 a fin de dar respuestas a los objetivos de investigación, denominado Cuadernillo de evaluación de Estrés Laboral y Habilidades de Inteligencia Emocional en docentes universitarios (ver Anexo 1).

- Características personales y laborales: comprenden 8 ítems que permiten la descripción de la muestra en estudio basada en atributos personales y otros propios de la organización donde laboran. Así mismo, estas variables permiten

la agrupación de las personas para la comparación de los resultados en las variables a estudiar.

- El Cuestionario de Burnout del Profesorado en su versión revisada CBP-R (Dávila, 2006) es una escala que evalúa los procesos de estrés y Burnout específicos de la profesión, así como las posibles variables antecedentes de tipo organizacional y laboral que pueden estar actuando como factores desencadenantes de estos procesos. La versión del CBP-R que se utilizó en el desarrollo de esta investigación esta basado en la adaptación realizada por Dávila (2005), dirigida a la población docente. El índice de confiabilidad obtenido en la prueba piloto para esta versión, refleja un Alpha de Combach de 0,957 ligeramente mayor al obtenido por Moreno y cols, (2000) en la prueba original de 0,91. El porcentaje de varianza explicada obtenida mediante el análisis factorial fue de 55,46% distribuyéndose entre los tres factores que mide el instrumento. La versión final revisada por Dávila (2005) cuenta con 59 ítems, con una confiabilidad para la forma definitiva de 0,956, para el factor 1 de 0,953, factor 2 de 0,911 y para el factor 3 de 0,846. En esta evaluación se incorpora la valoración que hace el sujeto sobre su Estado General de Estrés en los cuatro ámbitos en los cuales se desenvuelve: trabajo, hogar, ciudad y país.
- El Trait Meta-Mood Scale (TMMS) evalúa lo que se ha denominado Inteligencia Emocional Percibida (IEP), es decir, el metaconocimiento que las personas tienen sobre sus habilidades emocionales, que tienen que ver con capacidad de atención, claridad y reparación emocional interpersonal. El instrumento Trait Meta Mood Scale (TMMS-24) en su versión reducida desarrollada por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) cuenta con 24 ítems, 8 por factor, y su confiabilidad para cada componente es: atención de 0,90, claridad 0,90 y reparación de 0.86 (Extremera, Fernández-Berrocal, Mestre y Guil, 2004).

Herramientas de procesamiento de información: paquete estadístico SPSS en su versión 12 en ingles.

4.5.2 Recursos humanos

Personal para la administración de los instrumentos de recolección de información, transcripción, codificación y procesamiento de los datos.

4.6 Procedimiento

Para llevar a cabo la investigación fue necesario el desarrollo de una fase preparatoria que permitió la organización de los elementos requeridos para la evaluación propuesta. Posteriormente una fase de procesamiento y análisis, en la que se realizaron los procedimientos necesarios para la obtención de datos e información que permitieron cumplir con los objetivos propuestos.

4.6.1 Fase preparatoria

Esta fase incluye todas aquellas actividades que permitieron:

- Recopilar de información correspondiente al apoyo teórico al respecto de las variables inteligencia emocional y estrés, a través de documentos bibliográficos y hemerográficos disponibles.
- Elaborar del cuadernillo compuesto por las diversas escalas de características demográficas y laborales, el CBPR y TMMS-24.
- Elaborar un listado de docentes activos para el periodo lectivo 2007-1 en la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela, a partir de la información ofrecida por la Coordinación Administrativa de la Escuela de Educación.
- Contactar a la muestra de docentes disponibles, a través de una lista de correo electrónico en la que se invitó a la comunidad de profesores de la Escuela de Educación a participar en la investigación con el apoyo de la Centro de Investigaciones Educativas (CIES).
- Informar a los participantes sobre el centro de recopilación de los cuestionarios a fin de garantizar el anonimato. Para ello se ofreció información sobre los horarios de atención del Centro de Investigaciones Educativas (CIES), que permitan a los profesores participantes adquirir el cuadernillo de evaluación y la posterior entrega del mismo.

- Aplicar los instrumentos de recolección de información a los docentes participantes, con el apoyo del personal del Centro de Investigaciones Educativas (CIES), el cual proporcionaba las instrucciones de administración del cuadernillo a los docentes asistentes.

4.6.2 Fase de procesamiento y análisis

Esta fase incluye todas aquellas actividades que permitieron responder a la pregunta de investigación planteada y a los objetivos presentados a partir de la información recopilada a través del cuadernillo anteriormente descrito, para ello se procedió a:

- Codificar los datos de acuerdo a las escalas propuestas para cada apartado del cuadernillo, así como la inversión de los ítems considerados como inversos (I) en la operacionalización de variables.
- Diseñar de las matrices de procesamiento que permitieron realizar las operaciones para la obtención de los puntajes por dimensión en cada una de las variables.
- Procesar estadísticamente los datos recolectados de acuerdo a la naturaleza de cada una de las variables en estudio:
 - Características personales y laborales: considerando las escalas de medición en las que se encuentran estas variables, se realizaron los estadísticos descriptivos más pertinentes para su descripción.

Previo al procesamiento de los resultados obtenidos a través de las escalas (CBP-R y TMMS-24), es necesario destacar que la esencia de éstas es “reunir varias características cualitativas en una sola variable cuantitativa que se encuentran presentes o ausentes, y la suma de todas ellas da la escala” (Goode y Hatt, 1975. p. 295). De esto se enfatiza que las escalas de CBP-R y TMMS-24 han sido tratadas en un nivel de medida de intervalo, asumiendo que existe un continuo entre los rangos (1 a 5), y las distancias entre cada intervalo son iguales, tal como lo expresan Goode y Hatt (1975) y Ander-Egg (1982). Hernández, Fernández y Baptista (2006), refieren que para este tipo de escalamientos, la obtención de los resultados totales para cada dimensión de las variables consideradas, se obtienen sumando los valores alcanzados respecto a cada frase. A fin de obtener puntajes en el mismo escalamiento y considerando los pesos de cada una de las dimensiones, se

promedia el resultado total entre el número de ítems que componen cada dimensión a fin de hacer comparables los resultados, entre las subdimensiones y las variables.

- CBP-R: haciendo referencia al tratamiento de los resultados y, de acuerdo con Moreno y cols (2000), “las mayores puntuaciones obtenidas en cada una de las escalas están relacionadas teóricamente con una mayor problemática para el sujeto en las variables estudiadas” (p. 337), de allí que, el tratamiento de los resultados de las variables que contiene este instrumento debe realizarse por escala manteniendo el continuo de valores de 1 a 5 puntos.
- TMMS-24: El tratamiento de los resultados se realiza obteniendo puntuaciones para cada uno de los factores, y la interpretaciones pueden realizarse a la luz de los puntajes brutos producto de las sumatorias por escalas, o a partir de los rangos de puntuaciones de 1 a 5, siendo 1 el menor nivel o grado de habilidad a 5 considerado el grado más alto de habilidad.

La Tabla 5 presenta los puntos de corte de los puntajes en el TMMS-24 para hombres y mujeres, sin embargo se destaca que estos puntos están referidos a poblaciones europeas con características culturales diferentes a las de la muestra que componen esta investigación, razón por la cual la interpretación de los resultados basada en estos puntos de corte es únicamente descriptiva.

Tabla 5

Puntos corte para hombres y mujeres en cada factor del TMMS-24

		Puntuaciones Hombres	Puntuaciones Mujeres
Atención	Debe mejorar su atención: presta poca atención	< 21	< 24
	Adecuada atención	22 a 32	25 a 35
	Debe mejorar su atención: presta demasiada atención	> 33	> 36
Claridad	Debe mejorar su claridad	< 25	Z 23
	Adecuada claridad	26 a 35	24 a 34
	Excelente Claridad	> 36	> 35
Reparación	Debe mejorar su reparación	< 23	< 23
	Adecuada reparación	24 a 35	24 a 34
	Excelente reparación	> 36	>35

- Analizar los resultados
 - Análisis Exploratorio de las variables en estudio:

Considerando los objetivos de la investigación se procedió a calcular un conjunto de estadísticos descriptivos sobre las variables estudiadas que permitieron generar un perfil de los docentes universitarios que conformaron la muestra de estudio, específicamente estadísticos de tendencia central (moda, mediana y media), variabilidad (desviación típica, mínimo, máximo y coeficiente de variación) y estadísticos para la forma de la distribución (asimetría y kurtosis) de acuerdo a la naturaleza de las variables, estos acompañados de gráficas que los ilustran de que permitan evidenciar las distribuciones de los valores resultantes.

- Comprobación del supuesto de linealidad de las variables en estudio

Posteriormente se realizó una comprobación del supuesto de linealidad a través de la prueba de Kolmogorov – Smirnov, para cada una de las distribuciones de las variables del estudio, a fin de determinar los estadísticos paramétricos y no paramétricos más adecuados para el establecimiento de las asociaciones entre las mismas. Ferrán (2001), destaca que si el valor asociado al estadístico de contraste es menor que Alpha 0,05, se rechazará la hipótesis nula al nivel de significación de alfa indicando que la distribución difiere significativamente a una normal.

- Correlación entre las variables de estudio y sus subdimensiones

Finalmente se calcularon estadísticos de correlación entre las variables a fin de determinar cuáles de estas podrían estar asociadas entre sí, tal como se plantea en el objetivo general de la investigación. Inicialmente se ofrecen las correlaciones entre las dimensiones de las variables y posteriormente los cruces entre las diferentes variables. Los coeficientes de correlación seleccionados para el cálculo de las asociaciones entre las variables difieren de acuerdo al comportamiento de sus distribuciones tal como se describió en el apartado anterior para las pruebas de bondad de ajuste a través del coeficiente de Kolmogorov-Smirnov. Los estadísticos seleccionados para establecer las correlaciones entre las variables fue el coeficiente de correlación de Pearson y el coeficiente de correlación de

rangos de Spearman, la selección del coeficiente dependió del cumplimiento del supuesto de linealidad para cada par de variables que se correlacionan como lo sugieren Pardo y Ruiz (2002). Para calcular la relación entre la variable categórica sexo y el resto de los indicadores se usó el coeficiente Eta, el cual compara la variabilidad de la variable de intervalo explicada por las diferencias en grupos con la variabilidad total de la muestra tomando como valores de referencia 0 y 1, tal como lo describe Ferrán (2001).

Por otro lado, se interpretaron sólo las correlaciones que poseen valores por arriba de 0,200, aunque este valor pueda ser considerado bajo, Kerlinger y Lee (2002) explican que pueden ser correlaciones relevantes “ya que tal vez provean de un avance importante en la teoría y a las investigaciones subsecuentes” (p. 251). En todas las correlaciones ejecutadas se consideró un alfa de 0,05 como indicador de su significación estadística.

- Establecer conclusiones partir de los hallazgos y de la fundamentación teórica.

A la luz de los resultados ofrecidos con respecto a cada una de las variables consideradas se discuten a partir de los elementos teóricos descritos inicialmente a fin de dar respuesta al último objetivo de investigación a partir del contraste con los resultados presentados por otras investigaciones.

V. RESULTADOS

5.1. Descripción de las variables en estudio

5.1.1 Características personales y laborales de los docentes

A continuación se presentan los resultados correspondientes a las variables características personales y laborales de los docentes que conforman la muestra de investigación.

5.1.1.1 Género

De acuerdo a los resultados de la variable género, se identifica que el 44,68% son hombres y el porcentaje restante mujeres, que aún cuando el porcentaje de estas últimas es mayor (55,3%), las proporciones entre ambos grupos son similares.

Tabla 6:
Distribución de frecuencias y porcentajes por género de los docentes universitarios

Sexo		
	Frequency	Percent
Femenino	26	55,3
Masculino	21	44,7
Total	47	100,0

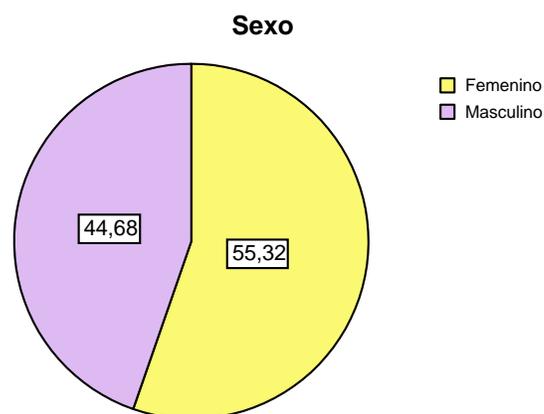


Figura 1. Diagrama de sectores por género de los docentes universitarios

5.1.1.2 Edad

Los participantes de esta investigación tienen una edad promedio de 47 años, con una mediana de 48 años, la desviación típica encontrada es de 11,6 indicando un 25% de variabilidad en la muestra. La asimetría de -0,206 que representa una distribución sesgada hacia los valores menores. Por otro lado, la kurtosis indica una tendencia de la distribución leptocúrtica. De tal manera que, con un rango de valores que va desde 26 a 67 años, el promedio de edad de los docentes que conformaron la muestra se encuentra alrededor de 47 años., esta descripción se puede corroborar haciendo una inspección visual del histograma en la Figura 2 que se presentan a continuación.

Tabla 7:
Estadísticos descriptivos de la distribución de las edades de los docentes universitarios

Statistics	
Edad	
N	47
Mean	47,02
Median	48,00
Mode	51
Std. Deviation	11,601
Skewness	-,206
Kurtosis	-,803
Minimum	26
Maximum	67

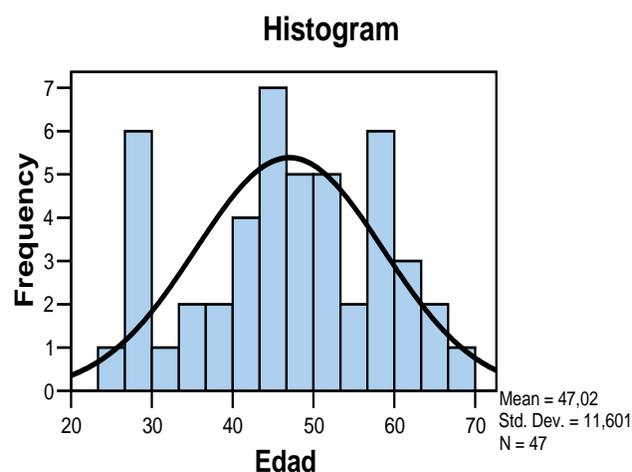


Figura 2. Histograma de la distribución de la Edad de los docentes universitarios

Al evaluar las características personales en conjunto se puede observar de acuerdo a la Tabla 8 las distribuciones de las edades por género, identificando que la media de la edad de las mujeres es menor que la de los hombres, al igual que sus medianas, sin embargo ambas distribuciones poseen desviaciones típicas similares, las mujeres tienen una variación del 25,78% y los hombres del 23,34%. En cuanto a la asimetría, la distribución de los hombres está más sesgada hacia los valores menores en mayor proporción que la de las mujeres. Para las mujeres la distribución es mucho más platicúrtica que la de los hombres, lo

que se observa en la dispersión de los datos; estos resultados pueden corroborarse en el diagrama de cajas de la Figura 3.

Tabla 8:
Estadísticos descriptivos de la distribución de las edades de los docentes universitarios por género

Descriptives		
Sexo		Statistic
Edad Femenino	Mean	45,77
	Median	46,00
	Std. Deviation	11,877
	Minimum	26
	Maximum	65
	Skewness	-,113
	Kurtosis	-,980
Masculino	Mean	48,57
	Median	49,00
	Std. Deviation	11,343
	Minimum	27
	Maximum	67
	Skewness	-,325
	Kurtosis	-,356

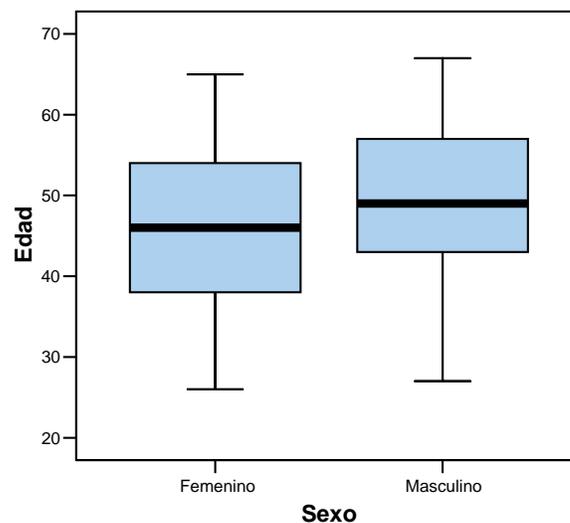


Figura 3. Diagrama de caja de la distribución de edades por género

5.1.1.3 Grado de Instrucción

Los resultados referidos al grado de instrucción de los docentes universitarios que conformaron la muestra de estudio se expresan en la Tabla 9, en donde se muestra que los mayores porcentajes refieren al grado de instrucción de Maestría y Licenciatura con un 31,9% y 29,8% respectivamente; la menor proporción se ubica en el grado de Especialización con un 15% aproximadamente, seguido del grado de doctorado con un 23,4% aproximadamente, tal como se expresa en la Figura 4.

Tabla 9:
Distribución de frecuencias y porcentajes por género de los docentes universitarios

Grado de Instrucción		
	Frequency	Percent
Licenciatura	14	29,8
Especialización	7	14,9
Maestría	15	31,9
Doctorado	11	23,4
Total	47	100,0

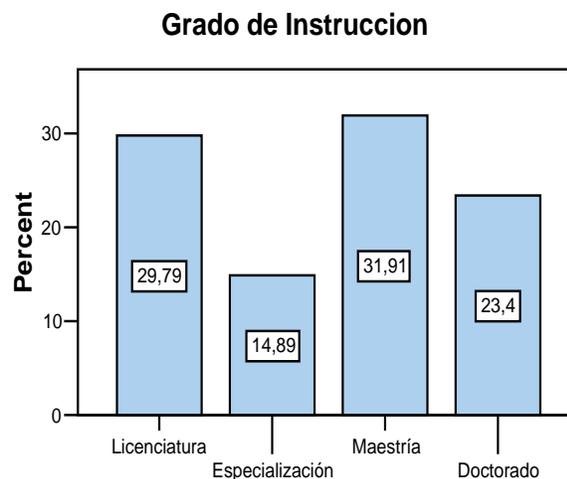


Figura 4. Diagrama de barras de la distribución de los grados de Instrucción de los docentes universitarios

5.1.1.4 Años de graduado (a)

Los resultados de la Tabla 10 acerca de los años de graduados de los docentes universitarios que participaron en el estudio, indican que el promedio es de 19 años aproximadamente, con una mediana de 21 años y una moda hacia los 24 años. La variación de la distribución es de 56,85% lo cual indica un alto grado de heterogeneidad de los años de graduación de los docentes. Los estadísticos de forma muestran una asimetría negativa y una distribución tendiente a platicúrtica, esto evidenciado por el índice de dispersión, tal como se puede apreciar en la Figura 5.

Tabla 10:
Estadísticos descriptivos de la distribución de los años de graduado de los docentes universitarios

Statistics	
Años de Graduado	
N	47
Mean	19,11
Median	21,00
Mode	24
Std. Deviation	10,865
Skewness	-,059
Kurtosis	-,938
Minimum	1
Maximum	40

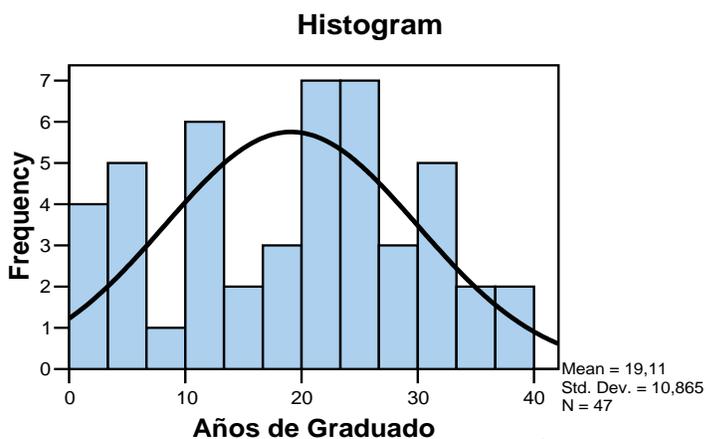


Figura 5. Histograma de la distribución de los años de graduado de los docentes universitarios

5.1.1.5 Situación laboral

Los resultados de la Tabla 11 acerca de la situación laboral de los docentes con respecto a la estabilidad en su cargo indican que el 74,5% de los docentes encuestados se encuentran fijos en su cargo, mientras que el 25,5% de la muestra está en situación de contrato, esta proporciones de aprecian en la Figura 6.

Tabla 11:
Distribución de frecuencias y porcentajes por situación laboral de los docentes universitarios

Situacion Laboral		
	Frequency	Percent
Contratado	12	25,5
Fijo	35	74,5
Total	47	100,0

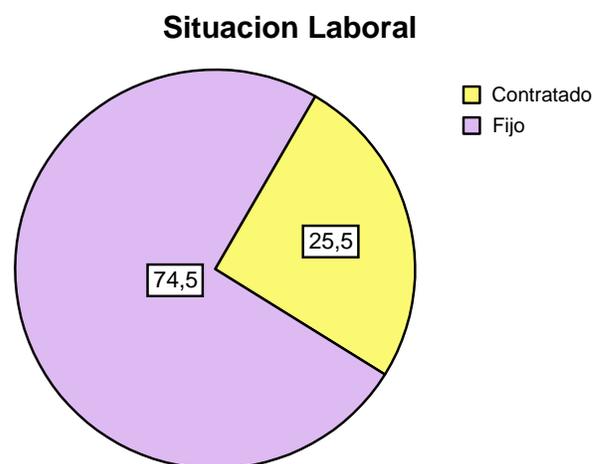


Figura 6. Diagrama de sectores por situación laboral de los docentes universitarios

5.1.1.6 Años de ejercicio docente en la UCV

Con respecto a los años de ejercicio docente en la UCV que tienen los docentes que formaron parte de la muestra, se indica en la Tabla 12 que el promedio es de 16 años aproximadamente, con una desviación de 10,71 que indica una dispersión del 63,7%, lo cual es un indicador de alta heterogeneidad en la distribución de años de ejercicio docente en la UCV. El resultado sobre asimetría indica un sesgo hacia los valores altos de la distribución en un rango de 1 a 40 años. La curtosis presenta una forma de tipo platicúrtica tal como se evidencia en la Figura 7.

Tabla 12:
Estadísticos descriptivos de la distribución de los años de ejercicio docente de la UCV de los docentes universitarios

Statistics	
Años de ejercicio docente en la UCV	
N	47
Mean	15,81
Median	15,00
Mode	4 ^a
Std. Deviation	10,071
Skewness	,415
Kurtosis	-,742
Minimum	1
Maximum	40

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

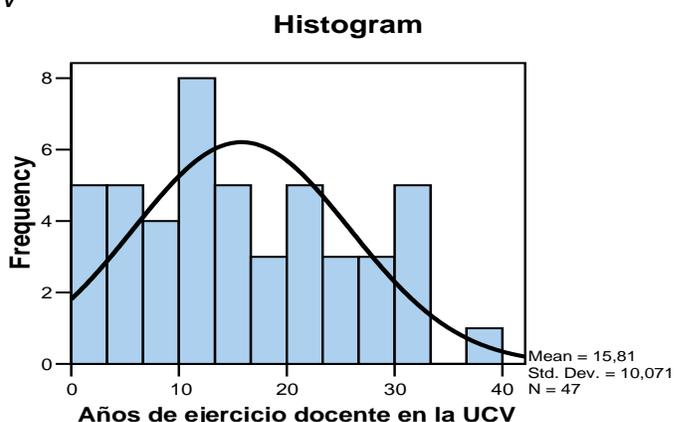


Figura 7. Histograma de la distribución de los años de ejercicio docente en la UCV de los docentes universitarios

5.1.1.7 Escalafón

El escalafón esta referido al rango del docente que labora en la UCV; al respecto los resultados expresados en la Tabla 13, indican que la mayor proporción de docentes se encuentra en el escalafón de Instructor con un 40% aproximadamente, posteriormente el rango de asistente, agregado, asociado y titular con proporciones que decrecen a mayores rangos, tal como se evidencia en la Figura 8.

Tabla 13:
Distribución de frecuencias y porcentajes por escalafón de los docentes universitarios

Escalafon		
	Frequency	Percent
Instructor	19	40,4
Asistente	10	21,3
Agregado	9	19,1
Asociado	7	14,9
Titular	2	4,3
Total	47	100,0

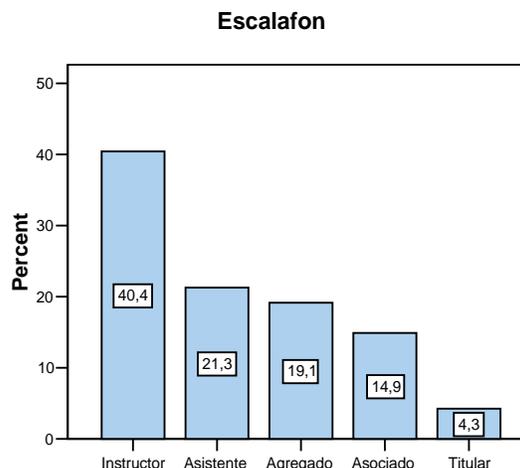


Figura 8. Diagrama de sectores por escalafón de los docentes universitarios

5.1.1.8 Tiempo de dedicación

Los resultados que se presentan en la Tabla 14 demuestran que el mayor porcentaje de tiempo de dedicación se encuentra en la categoría Medio Tiempo con un 32% aproximadamente, seguido por la categoría dedicación exclusiva con un 28%. Las menores proporciones se ubican en la dedicación de tiempo convencional, seguida de tiempo completo como se aprecia en la Figura 9.

Tabla 14:
Distribución de frecuencias y porcentajes por tiempo de dedicación de los docentes universitarios

Tiempo de dedicacion		
	Frequency	Percent
Medio Tiempo	15	31,9
Tiempo Convencional	8	17,0
Tiempo Completo	11	23,4
Dedicacion Exclusiva	13	27,7
Total	47	100,0

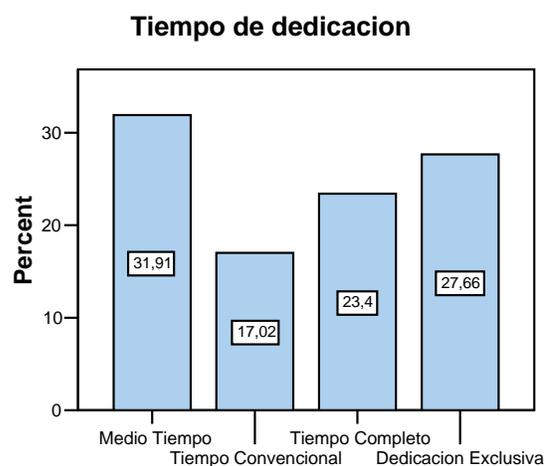


Figura 9. Diagrama de sectores por tiempo de dedicación de los docentes universitarios

5.1.2 Estrés Laboral

5.1.2.1 Procesos de estrés y Burnout

5.1.2.1.1 Estrés Laboral

Los resultados obtenidos referentes al estrés laboral de los docentes universitarios participantes de la muestra de estudio, indican que el promedio es de aproximadamente 3, con una mediana de 2,73; una moda de 2,64, presentando valores medios altos de estrés laboral. Los resultados de dispersión indican un desviación típica de 0,563 expresado en un porcentaje de variabilidad de 18,7%. La Figura 10 muestra los resultados de la distribución indicando una asimetría negativa y una distribución tendiente a leptocúrtica, corroborando los resultados de dispersión que indican puntajes homogéneos con un sesgo hacia los valores menores.

Tabla 15:
Estadísticos descriptivos de la distribución del Promedio de Estrés Laboral de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Estres Laboral	
N	47
Mean	2,7866
Median	2,7300
Mode	2,64
Std. Deviation	,56373
Skewness	-,129
Kurtosis	,875
Minimum	1,27
Maximum	4,00

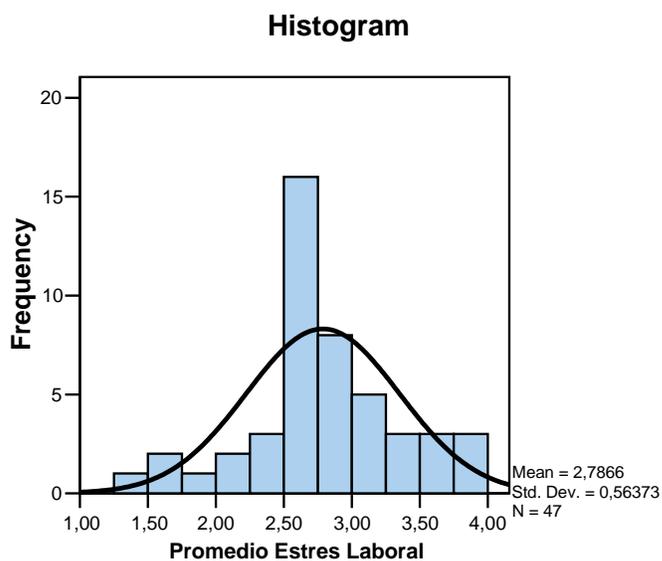


Figura 10. Histograma de la distribución del Promedio de Estrés de Rol de los docentes universitarios

5.1.2.1.2 Burnout

- Agotamiento emocional

Los puntajes de agotamiento emocional evidencian niveles bajos en los puntajes obtenidos por la muestra de estudio tal como lo expresan los resultados de las medidas de tendencia central en la Tabla 16. La variación de estos puntajes se encuentra alrededor de 0,54 indicando un porcentaje de variación de 26,6%. Los valores de asimetría muestran resultados positivos evidenciados en el valor de la media aritmética por encima de los valores de la moda y la mediana. La forma de la distribución indica una tendencia leptocúrtica tal como se evidencia en la Figura 11.

Tabla 16:

Estadísticos descriptivos de la distribución de Agotamiento Emocional de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Burnout: Agotamiento Emocional	
N	47
Mean	2,0372
Median	1,8800
Mode	1,63
Std. Deviation	,54648
Skewness	1,235
Kurtosis	2,185
Minimum	1,38
Maximum	4,00

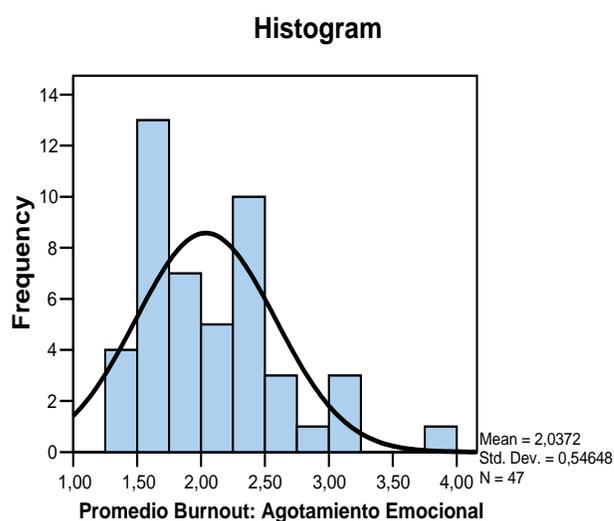


Figura 11. Histograma de la distribución de Agotamiento Emocional de los docentes universitarios

- Despersonalización

Los resultados presentados en la Tabla 17 correspondiente a la despersonalización evaluada por el CBP-R, indican resultados bajos tal como lo muestra la media de 1,56, la mediana y la moda de 1,5 y 1 respectivamente, evidenciando un sesgo hacia los valores positivos en concordancia con el resultado de asimetría que se presenta. La variación de la distribución se encuentra alrededor de 37,17% expresado en una desviación de 0,58. La Figura 12 corrobora estos resultados y evidencia una kurtosis tendiente a leptocúrtica por presentar un grado de concentración medio hacia los puntajes menores de la distribución.

Tabla 17:

Estadísticos descriptivos de la distribución de Despersonalización de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Burnout: Despersonalización	
N	47
Mean	1,5691
Median	1,5000
Mode	1,00
Std. Deviation	,58212
Skewness	1,160
Kurtosis	,859
Minimum	1,00
Maximum	3,25

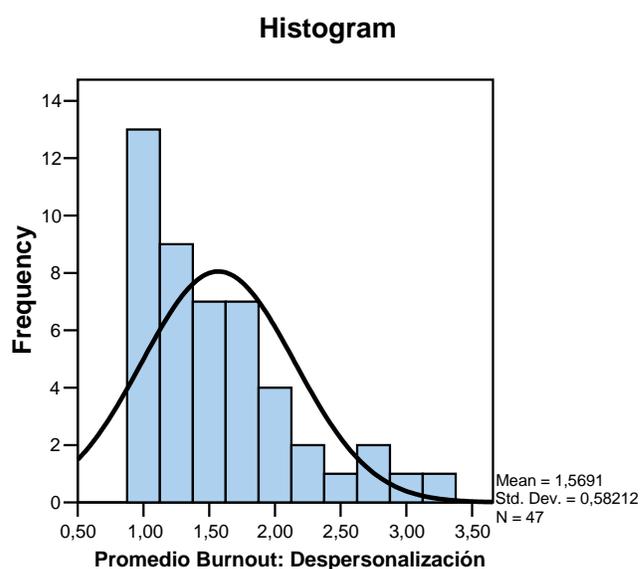


Figura 12. Histograma de la distribución de Despersonalización de los docentes universitarios

- Falta de realización

Los resultados obtenidos sobre falta de realización, indican un valor promedio de 1,90 y mediana 1,86 aproximadamente, con una moda de 1,86, indicando puntuaciones bajas en esta dimensión con una variabilidad de 31,26% expresado en una desviación de 0,594, tal como lo presenta la Tabla 18. La Figura 13 evidencia una tendencia leptocúrtica con un sesgo positivo.

Tabla 18:
Estadísticos descriptivos de la distribución de Falta de Realización de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Burnout: Falta de realización	
N	47
Mean	1,9064
Median	1,8600
Mode	1,86
Std. Deviation	,59487
Skewness	,691
Kurtosis	,364
Minimum	1,00
Maximum	3,57

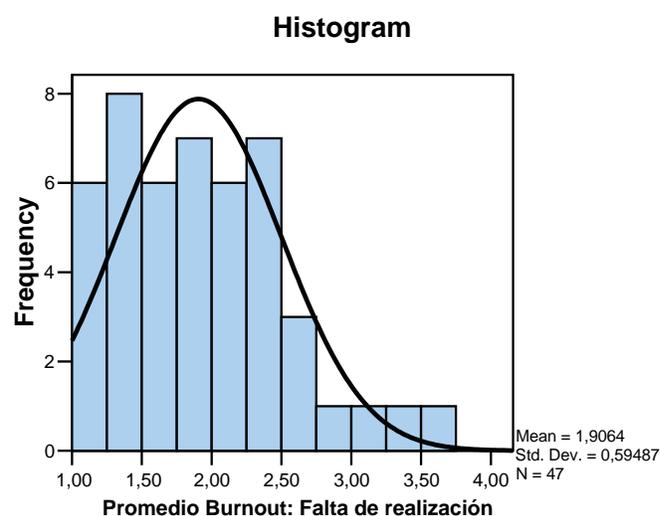


Figura 13. Histograma de la distribución de Falta de Realización de los docentes universitarios

- Burnout

Los puntajes obtenidos en Burnout evidencian tendencias bajas de acuerdo a los estadísticos de tendencia central alrededor de un puntaje promedio de 1,83, tal como se presenta en la Tabla 19. La desviación típica obtenida es de 0,432 indicando un porcentaje de variabilidad de 23,60%, con una asimetría pronunciada hacia los valores mayores de la distribución que da como resultado una curtosis tendiente a la platicúrtica, como se presenta en la Figura 14.

Tabla 19:
Estadísticos descriptivos de la distribución de Burnout de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Burnout	
N	47
Mean	1,8370
Median	1,7700
Mode	1,17 ^a
Std. Deviation	,43235
Skewness	,671
Kurtosis	-,116
Minimum	1,17
Maximum	3,00

^a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

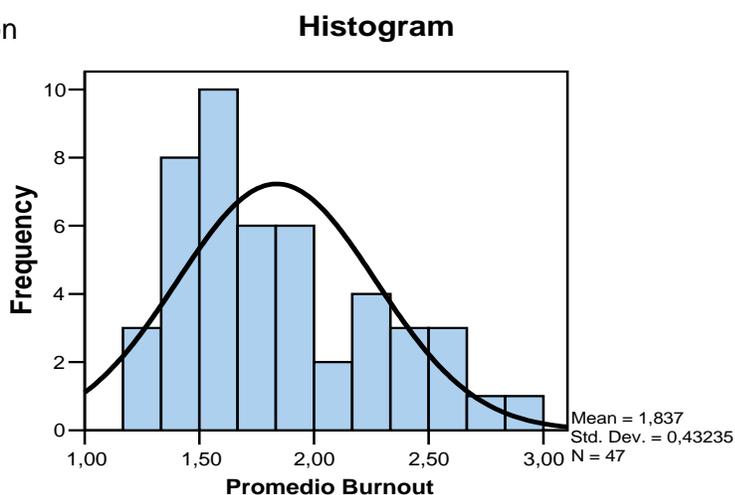


Figura 14. Histograma de la distribución de Burnout de los docentes universitarios

5.1.2.2 Antecedentes organizacionales y laborales

5.1.2.2.1 Problemática administrativa

- Preocupaciones profesionales

La Tabla 20 expone los estadísticos descriptivos obtenidos en la dimensión Preocupaciones profesionales arrojando valores medios altos de media 2,66; mediana 2,83; moda 3. La dispersión de los resultados indica una variabilidad de 32,25% expresado en una desviación típica de 0,858. El histograma expuesto en la Figura 15 evidencia la heterogeneidad de la distribución tendiente a platicúrtica dado que presenta un reducido grado de concentración alrededor de los valores centrales de la variable, con un sesgo hacia los puntajes menores.

Tabla 20:

Estadísticos descriptivos de la distribución de Problemática Administrativa de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Problemática Administrativa: Preocupaciones Profesionales	
N	47
Mean	2,6632
Median	2,8300
Mode	3,00
Std. Deviation	,85870
Skewness	-,169
Kurtosis	-1,085
Minimum	1,17
Maximum	4,17

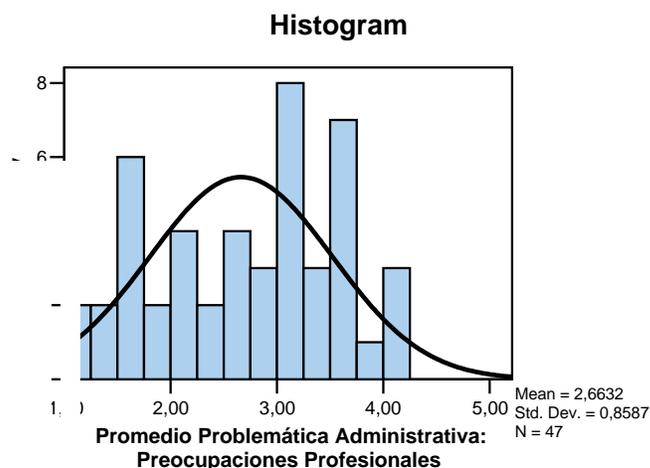


Figura 15. Histograma de la distribución de de Problemática Administrativa de los docentes universitarios

- Falta de reconocimiento profesional

Los resultados de la Tabla 21 referentes a la dimensión Falta de Reconocimiento Profesional indican que la media obtenida es de 3,10; con una mediana de 3, moda de 2,50, indicando una tendencia media alta, así mismo, se destaca la presencia de una segunda moda de 4 aproximadamente. En cuanto a la dispersión la desviación típica es de 0,983 indicando un porcentaje de variabilidad de 31,70%. La Figura 16 representa la forma de la distribución la cual tiende a platicúrtica con un mínimo sesgo hacia los valores mayores de la distribución, que puede explicarse por la presencia del modo=4.

Tabla 21:

Estadísticos descriptivos de la distribución de Falta de Reconocimiento Profesional de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Problemática Administrativa: Falta de Reconocimiento Profesional	
N	47
	0
Mean	3,1064
Median	3,0000
Mode	2,50 ^a
Std. Deviation	,98321
Skewness	,030
Kurtosis	-,987
Minimum	1,25
Maximum	5,00

^a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

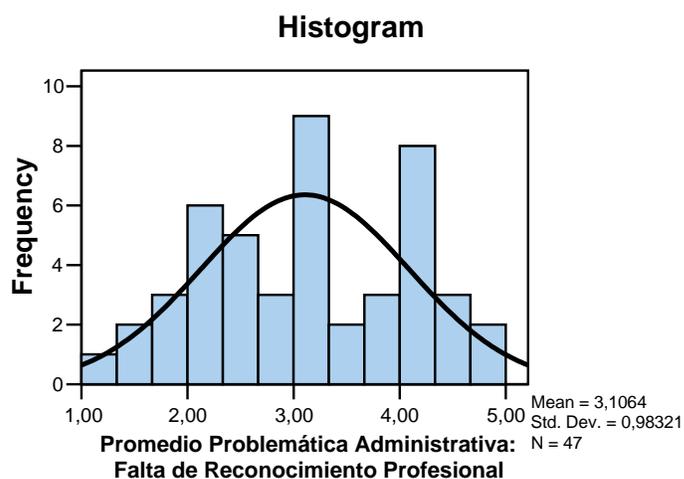


Figura 16. Histograma de la distribución de Falta de Reconocimiento Profesional de los docentes universitarios

- Problemática administrativa

Los resultados de la dimensión Problemática administrativa presentados en la Tabla 22, indican que la tendencia central se distribuye alrededor de 3 aproximadamente indicando una tendencia hacia niveles medios de la distribución. La dispersión indica un porcentaje de variación de 29,82%. Por su parte la Figura 17 representa los resultados de la forma de la distribución, la cual tiende a platicúrtica con asimetría negativa.

Tabla 22

Estadísticos descriptivos de la distribución de Problemática Administrativa de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Problemática Administrativa	
N	47
Mean	2,8860
Median	2,9600
Mode	3,00
Std. Deviation	,86071
Skewness	-,119
Kurtosis	-,942
Minimum	1,21
Maximum	4,46

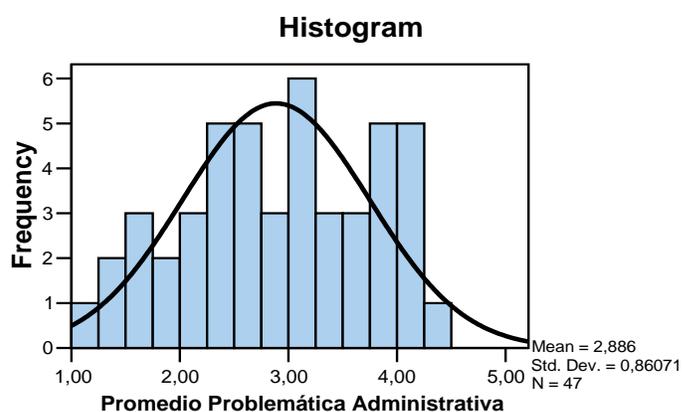


Figura 17. Histograma de la distribución de Problemática Administrativa de los docentes universitarios

.1.2.2.2 Desorganización

- Supervisión

Los resultados presentados en la Tabla 23, indican que los estadísticos de tendencia central se encuentran en los valores medios de la distribución, con media 2,71, mediana de 2,8 y moda de 3. La desviación típica de 0,647 indica un porcentaje de variación del 23,87%. La forma de la distribución indica que esta tiende a leptocúrtica con un sesgo hacia los valores mayores de la distribución.

Tabla 23:
Estadísticos descriptivos de la distribución de Supervisión de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Desorganización: Supervisión	
N	47
Mean	2,7119
Median	2,8200
Mode	3,00
Std. Deviation	,64751
Skewness	,649
Kurtosis	1,382
Minimum	1,55
Maximum	4,82

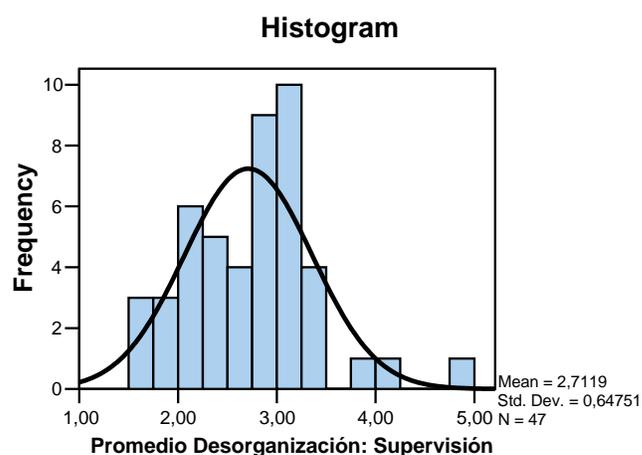


Figura 18. Histograma de la distribución de Supervisión de los docentes universitarios

- Condiciones organizacionales

Los resultados obtenidos indican que la media de los puntajes en condiciones organizacionales es de aproximadamente 3, al igual que la moda y la mediana. El rango de los puntajes se encuentra entre 1,75 y 3,88. La variación de los puntajes es del 17,15% con una desviación típica de 0,468. La distribución presenta un sesgo hacia los valores menores con una tendencia mesocúrtica, tal como lo demuestra la figura 19.

Tabla 24:

Estadísticos descriptivos de la distribución de Condiciones organizacionales de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Desorganización: Condiciones Organizacionale	
N	47
Mean	2,7336
Median	2,7500
Mode	2,75
Std. Deviation	,46898
Skewness	-,060
Kurtosis	,107
Minimum	1,75
Maximum	3,88

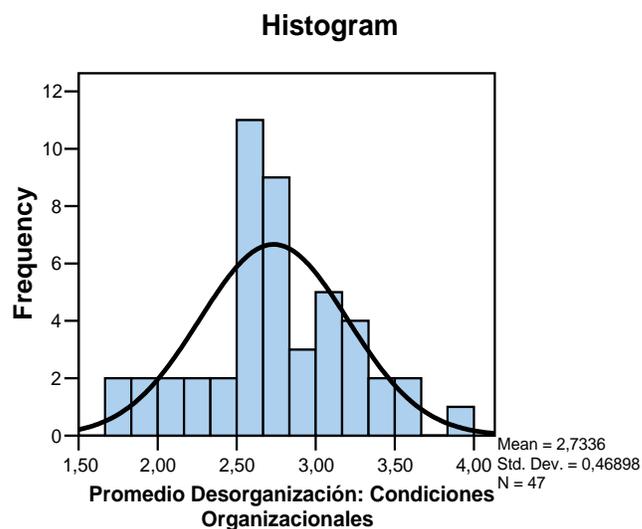


Figura 19. Histograma de la distribución de Condiciones organizacionales de los docentes universitarios

- Desorganización

Haciendo referencia a los puntajes de desorganización, los resultados indican valores alrededor de 2,72; en un rango que va desde 1,74 a 4,35. La desviación de 0,492 indica un porcentaje de variabilidad de 18,08%, indicando una distribución homogénea con un sesgo hacia los valores mayores y una tendencia leptocúrtica, tal como se aprecia en la Figura 20.

Tabla 25:
Estadísticos descriptivos de la distribución de Desorganización de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Desorganización	
N	47
Mean	2,7223
Median	2,7700
Mode	2,59 ^a
Std. Deviation	,49256
Skewness	,473
Kurtosis	1,644
Minimum	1,74
Maximum	4,35

^a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

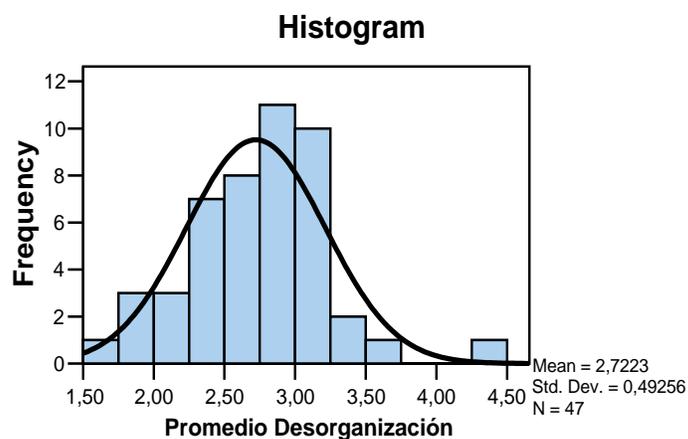


Figura 20. Histograma de la distribución de Desorganización de los docentes universitarios

5.1.2.3 Estado General de Estrés

En este apartado se discuten los resultados presentados en la Tabla 26, de la escala referida a Estado general de estrés a partir de sus 4 dimensiones:

Tabla 26:
Estadísticos descriptivos de las dimensiones del Estado General de Estrés de los docentes universitarios

Statistics				
	¿Cuán estresado se siente Ud. en su trabajo?	¿Cuán estresado se siente Ud. en su hogar?	¿Cuán estresado se siente Ud. en su ciudad?	¿Cuán estresado se siente Ud. en su país?
N	47	47	47	47
Mean	3,06	2,13	3,74	4,00
Median	3,00	2,00	4,00	4,00
Mode	3	2	4	5
Std. Deviation	,895	,924	1,093	1,063
Skewness	,062	,775	-,716	-,907
Kurtosis	,492	,826	,029	,128
Minimum	1	1	1	1
Maximum	5	5	5	5

Percepción General de estrés en el trabajo arrojó resultados de media 3,06; Mediana de 3; Moda de 3, indicando que los docentes que conformaron la muestra se perciben “algunas veces estresados” en su trabajo. La desviación típica es de 0,895 ofreciendo un porcentaje de variabilidad de 29,24%. En esta distribución se evidencia un sesgo hacia los valores mayores con una tendencia leptocúrtica tal como se presenta en la Figura 21.

Percepción General de estrés en el hogar, arrojó resultados de media de 2,13; mediana de 2; moda de 2; indicando que los docentes que conforman la muestra se perciben como “poco estresados” en su hogar. La desviación típica: 0,924 indica una variación del 43,38% considerada heterogénea, con una asimetría hacia los puntajes mayores y una tendencia leptocúrtica, evidenciado en la Figura 22.

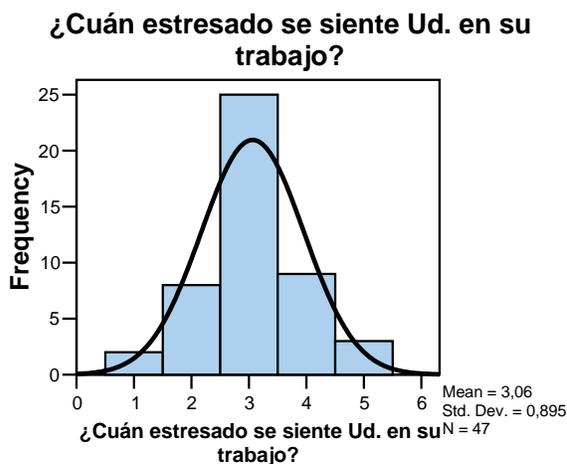


Figura 21. Histograma de la distribución de la percepción de estrés en el trabajo de los docentes universitarios

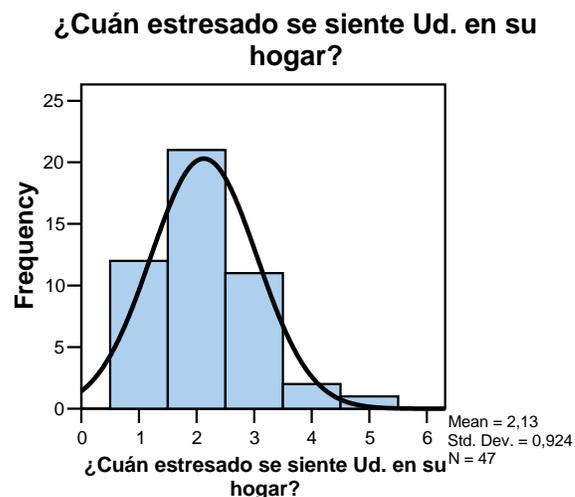


Figura 22. Histograma de la distribución de la percepción de estrés en el hogar de los docentes universitarios

Percepción General de estrés en la ciudad, arrojó los resultados de media de 3,74; mediana de 4; moda de 4, indicando que los docentes se perciben frecuentemente estresados en su ciudad. La variación de 29,22% indican una distribución homogénea con una desviación típica: 1,093. La forma de la distribución presenta un sesgo hacia los valores menores con una tendencia mesocúrtica, como se aprecia en la Figura 23.

Percepción General de estrés en es el país, arrojó los resultados de Media de 4; mediana de 4 y moda de 5; indicando que los docentes se perciben frecuentemente estresados con una tendencia hacia los niveles altos de estrés en relación a su país. La variación de la distribución es de 26,57% con una desviación típica de 1,063. La Figura 24, ofrece la representación de la forma de la distribución indicando la presencia de un sesgo hacia los valores menores de la distribución con una tendencia mesocúrtica.

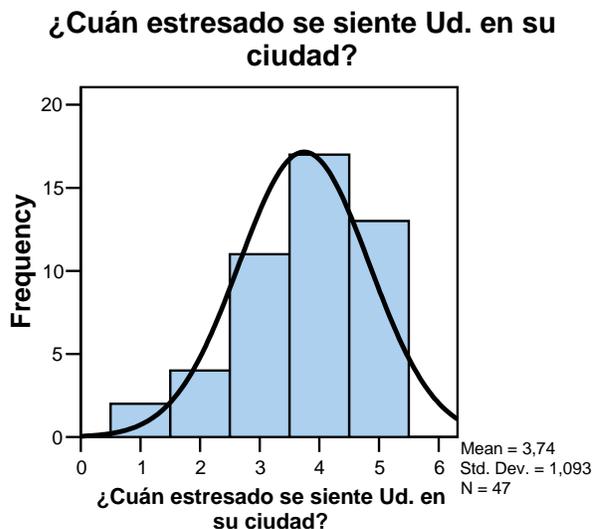


Figura 23. Histograma de la distribución de la percepción de estrés en la ciudad de los docentes universitarios

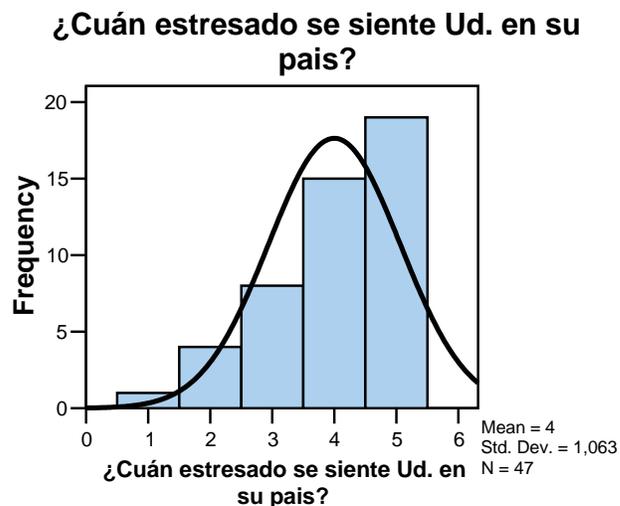


Figura 24. Histograma de la distribución de la percepción de estrés en el país de los docentes universitarios

Los resultados globales de Estado general de estrés indican un promedio alrededor de 3, con mediana y moda similar, indicando que en términos generales los docentes se perciben “algunas veces estresados”. La variabilidad de esta distribución indica un 24,03% de heterogeneidad con una desviación típica de 0,721. La Figura 25 presenta los resultados de la forma de la distribución con un sesgo hacia los valores menores y tendencia mesocúrtica, por presentar un grado de concentración alto alrededor de los valores centrales de la variable.

Tabla 27:
Estadísticos descriptivos de la distribución del Estado General de Estrés de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio del Estado General de Estres	
N	47
Mean	3,2340
Median	3,2500
Mode	3,00
Std. Deviation	,72119
Skewness	-,104
Kurtosis	,128
Minimum	1,75
Maximum	5,00

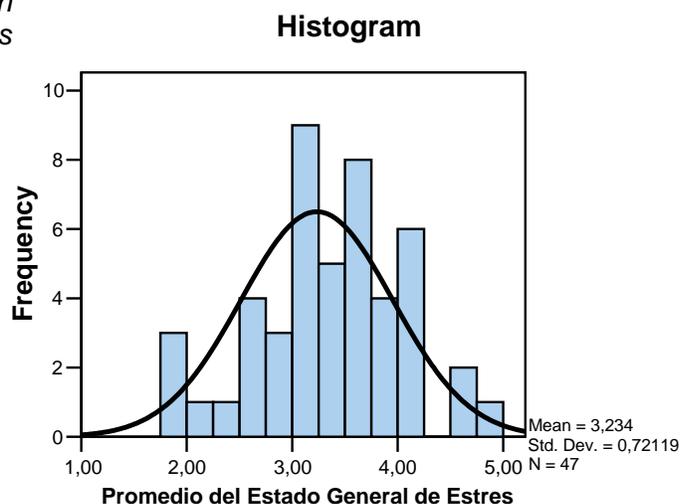


Figura 25. Histograma de la distribución del Estado General de estrés de los docentes universitarios

Al evaluar los resultados del Estrés Laboral y sus dimensiones considerando como elemento de comparación el género, los resultados indican que los promedios en los puntajes de Estrés Laboral, Burnout, Problemática Administrativa y el Estado General de Estrés son mayores a los promedios en estas dimensiones para los hombres, a excepción de la dimensión Desorganización de la evaluación de Antecedentes organizacionales y laborales, tal como se presenta en la Tabla 28. Haciendo referencia a los procesos de Estrés y Burnout específicamente, los resultados indican que ambos grupos presentan puntajes medios de estrés y puntajes bajos de Burnout. En cuanto a los antecedentes organizacionales y laborales ambas distribuciones poseen puntajes similares tendientes a los niveles medios de la escala de evaluación. Finalmente los indicadores del Estado General de Estrés refieren puntuaciones mayores para la distribución de mujeres tendiente a niveles altos, a diferencia de los puntajes en la distribución de hombres ubicados en los niveles medios.

Tabla 28:
Estadísticos descriptivos de la distribución Estrés Laboral por género

Sexo	Stadistics	Procesos de Estrés y Burnot		Antecedentes organizacionales y laborales		Estado General de Estrés
		Estrés Laboral	Burnot	Desorganización	Problemática Administrativa	
Femenino	Mean	2,9281	1,8738	2,6992	2,9519	3,4231
	Median	2,7750	1,7800	2,7650	2,9800	3,3750
	Std. Deviation	,54374	,40388	,42487	,89684	,65103
	Minimum	1,82	1,27	1,74	1,21	2,00
	Maximum	4,00	2,68	3,70	4,46	5,00
	Skewness	,497	,605	-,363	-,241	,234
	Kurtosis	-,051	-,625	,912	-,805	,440
Masculino	Mean	2,6114	1,7914	2,7510	2,8043	3,0000
	Median	2,7300	1,6600	2,7800	2,6300	3,0000
	Std. Deviation	,55057	,47127	,57518	,82814	,75000
	Minimum	1,27	1,17	1,83	1,46	1,75
	Maximum	3,55	3,00	4,35	4,08	4,50
	Skewness	-,919	,859	,836	,005	-,160
	Kurtosis	,807	,575	1,632	-1,038	-,407

Considerando los Ciclos profesionales propuestos por Sikes (1985. cp. Flores, 2001), se presentan en la Tabla 29 los resultados de los puntajes promedios para cada una de las dimensiones del Estrés Laboral por Edad. Se observan puntajes medios en las distribuciones para cada una de las fases propuestas por este autor en la dimensión Estrés Laboral. Para Burnout, los puntajes promedios presentan tendencias bajas, disminuyendo con el aumento de la edad. La evaluación de los aspectos organizacionales y laborales destacan puntajes medios altos para desorganización en el cual se evidencian disminuciones en el avance con la edad, de forma contraria sucede con la dimensión de problemática administrativa, en la cual los mayores puntajes se observan en la Fase II de 28 a 40 años de edad. En cuanto al Estado de estrés general se evidencian puntajes más altos en edades más tempranas. Se destaca que no se ofrecen resultados de la fase inicial de 21 a 28 años, debido a las características de la muestra.

Tabla 29:
Promedios de Estrés Laboral por edad

	Edad				
	Fase I (21 a 28 años)	Fase II (28 a 30 años)	Fase III (30 a 40 años)	Fase IV (40 a 55 años)	Fase V (55 en adelante)
Promedio Estrés Laboral	.	3,00	3,00	2,79	2,59
Promedio Burnout	.	2,26	2,08	1,72	1,77
Promedio Desorganización	.	2,93	2,80	2,68	2,68
Promedio Problemática Administrativa	.	3,45	2,99	2,82	2,73
Promedio del Estado General de Estrés	.	3,95	3,63	3,18	2,85

5.1.3 Habilidades de Inteligencia emocional

5.1.3.1 Atención

Los resultados de la Tabla 30 evidencian un puntaje promedio de 2,4 con una variabilidad de 30,7% a partir de una desviación típica de 0,742, lo que indica que los docentes universitarios que conformaron la muestra tienen puntajes bajos en atención emocional, siendo el mayor puntaje obtenido de 4,3. La distribución presenta un sesgo hacia los valores mayores con una tendencia leptocúrtica.

Tabla 30:
Estadísticos descriptivos de la distribución Atención de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Inteligencia Emocional: Atención	
N	47
Mean	2,4172
Median	2,3800
Mode	2,38
Std. Deviation	,74231
Skewness	,649
Kurtosis	,541
Minimum	1,00
Maximum	4,38

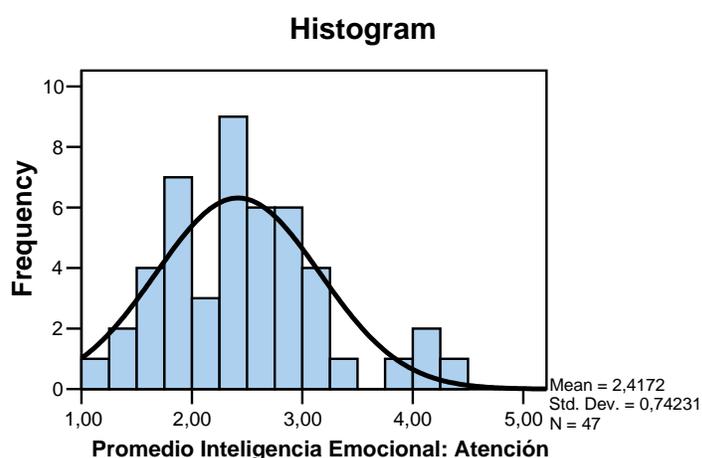


Figura 26. Histograma de la distribución de Atención de los docentes universitarios

Cuando se evalúan los resultados obtenidos en Atención emocional por género, se evidencia que, aun cuando los puntajes para ambos grupos son bajos, el promedio de los hombres es menor al de las mujeres, al igual de la dispersión entre los puntajes, tal como lo indican los resultados de la Tabla 31. Así mismo, la asimetría para ambos grupos es positiva, con un sesgo hacia los valores mayores. La distribución de las mujeres presenta una tendencia mesocúrtica a diferencia de la de los hombres que se evidencia leptocúrtica.

Tabla 31:
Estadísticos descriptivos de la distribución de Atención de los docentes universitarios por Género

Descriptives			Statistic
Género			
Promedio de Inteligencia Emocional: Atención	Femenino	Mean	2,4738
		Median	2,4400
		Std. Deviation	,84080
		Minimum	1,00
		Maximum	4,38
		Skewness	,542
		Kurtosis	,097
	Masculino	Mean	2,3471
		Median	2,3800
		Std. Deviation	,61184
		Minimum	1,25
		Maximum	4,00
		Skewness	,682
		Kurtosis	1,384

Al explorar los resultados en función a los puntos de corte de los puntajes en el TMMS-24 para hombres y mujeres basados en normas europeas se obtiene a modo de referencia que para ambos grupos la mayor cantidad de personas se sitúan en niveles bajos de atención, siendo mayor la proporción en las mujeres, indicando que “deben mejorar su atención”. Para el nivel medio de atención adecuada la proporción de hombres es mayor, así mismo, ninguna persona se ubica en el nivel alto de atención, tal como se evidencia en la Tabla 32.

Tabla 32:
Niveles de Atención emocional de los docentes universitarios por Género

		Nivel de Atención		
		Debe Aumentar	Adecuado Nivel	Debe Disminuir
		Count	Count	Count
Género	Femenino	21	5	0
	Masculino	15	6	0

5.1.3.2 Claridad

Los resultados de la Tabla 33 exponen una tendencia central alrededor de 2, evidenciando que los docentes que conformaron la muestra poseen puntajes bajos en Claridad emocional, con una variabilidad de puntajes de 22,18% a partir de desviación típica de 0,466. La forma de la distribución presenta una asimetría positiva hacia los valores más altos de la distribución con un valor máximo de 4, así mismo, se observa una tendencia leptocúrtica.

Tabla 33:
Estadísticos descriptivos de la distribución Claridad de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Inteligencia Emocional: Claridad	
N	47
Mean	2,1028
Median	2,0000
Mode	2,00
Std. Deviation	,46640
Skewness	1,445
Kurtosis	5,809
Minimum	1,00
Maximum	4,00

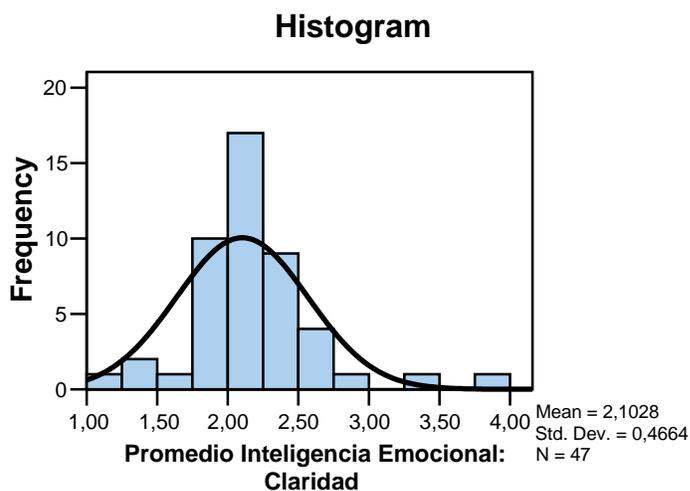


Figura 27. Histograma de la distribución de Claridad de los docentes universitarios

Para establecer diferencias de los puntajes de Claridad por género, la Tabla 34 ofrece los resultados, indicando que para ambos grupos la tendencia central esta hacia los puntajes bajos de Claridad emocional alrededor de 2. La dispersión en la distribución de mujeres es mayor que en la distribución de hombres, que se refleja en los valores de asimetría, donde la distribución de las mujeres presenta un sesgo hacia los valores mayores, a diferencia de los hombres con un pequeño sesgo negativo, ésta ultima con una distribución tendiente a mesocúrtica que difiere de la de las mujeres tendiente a leptocúrtica.

Tabla 34:

Estadísticos descriptivos de la distribución de Claridad de los docentes universitarios por Género

Descriptives

Género		Statistic	
Promedio de Inteligencia Emocional: Claridad	Femenino	Mean	2,1750
		Median	2,1300
		Std. Deviation	,56534
		Minimum	1,00
		Maximum	4,00
		Skewness	1,252
		Kurtosis	4,080
	Masculino	Mean	2,0133
		Median	2,0000
		Std. Deviation	,29263
		Minimum	1,38
		Maximum	2,50
		Skewness	-,063
		Kurtosis	-,222

La exploración de los resultados en la Tabla 35 a partir de los puntos de corte del TMMS-24, indica que la totalidad de la muestra de hombres se encuentra hacia el nivel mas bajo de Claridad. Para la mayoría de las mujeres el nivel de Claridad es bajo, sin embargo una pequeña proporción alcanzó niveles medios de Claridad emocional.

Tabla 35:
Niveles de Claridad emocional de los docentes universitarios por Género

		Nivel de Claridad		
		Debe Aumentar	Adecuado Nivel	Debe Disminuir
		Count	Count	Count
Género	Femenino	24	2	0
	Masculino	21	0	0

5.1.3.3 Reparación

Los resultados de la Tabla 36 exponen los estadísticos descriptivos de la distribución de los puntajes en Reparación Emocional, los cuales indican una tendencia central alrededor de 2, con una variación aproximada de 28,74% a partir de una desviación típica de 0,600. La forma de la Figura 28, destaca una asimetría positiva que indica un sesgo hacia los valores mayores de la distribución con una tendencia platicúrtica.

Tabla 36:
Estadísticos descriptivos de la distribución de Reparación de los docentes universitarios

Statistics	
Promedio Inteligencia Emocional: Reparación	
N	47
Mean	2,0902
Median	2,0000
Mode	1,88
Std. Deviation	,60079
Skewness	,214
Kurtosis	-,141
Minimum	1,00
Maximum	3,50

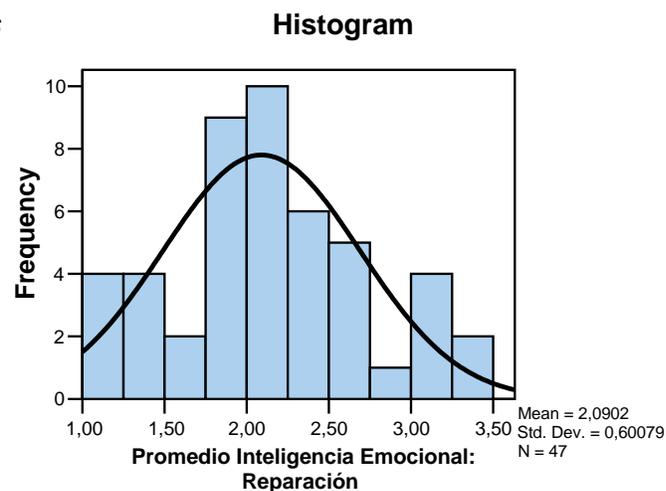


Figura 28. Histograma de la distribución de Reparación de los docentes universitarios

Las diferencias establecidas por género indican que aún cuando la tendencia central de los puntajes entre hombres y mujeres en Reparación emocional es similar, esta última es ligeramente mayor a la de los hombres. Sin embargo, la distribución del grupo de hombres es más heterogénea que la del grupo de mujeres con 34,42% y 24,11% respectivamente. Ambas asimetrías representan un sesgo hacia los valores mayores de la distribución con tendencias leptocúrticas, tal como se expresa en la Tabla 37.

Tabla 37:
Estadísticos descriptivos de la distribución de Reparación de los docentes universitarios por Género

Descriptives			
	Género	Statistic	
Promedio de Inteligencia Emocional: Reparación	Femenino	Mean	2,1662
		Median	2,1300
		Std. Deviation	,52245
		Minimum	1,25
		Maximum	3,25
		Skewness	,209
		Kurtosis	-,146
		Masculino	Mean
	Median		1,8800
	Std. Deviation		,68718
	Minimum		1,00
	Maximum		3,50
	Kurtosis		-,073

Los resultados de la Tabla 38, indican la distribución por género en los niveles de Reparación, propuestos por el TMMS-24 como elemento referencial de los puntajes, indicando que la mayor proporción de mujeres se encuentra en los niveles más bajos de Reparación, indicando que “Debe aumentar su habilidad”, resultados similares destacan para los hombres. Se identifican pequeñas frecuencia de hombres y mujeres en el nivel medio de Adecuada Reparación emocional, sin indicadores de sujetos en el nivel mayor.

Tabla 38:
Niveles de Claridad emocional de los docentes universitarios por Género

		Nivel de Reparación		
		Debe Aumentar	Adecuado Nivel	Debe Disminuir
Género	Femenino	23	3	0
	Masculino	18	3	0

Finalmente se presentan en la Tabla 39 los resultados de los puntajes promedios en Habilidades de Inteligencia Emocional, por edad, de acuerdo con la clasificación propuesta por Sikes (1985. cp. Flores, 2001), sobre los Ciclos profesionales, a fin de establecer comparaciones entre grupos etarios. Los resultados en Atención emocional indican puntajes mayores en edades mas avanzadas tendientes a puntajes promedios. En Claridad emocional los puntajes se presentan de manera creciente en aumento con la edad, aun cuando tienen a niveles bajos en la habilidad. Por su parte los puntajes en reparación varían por grupos, siendo el mayor promedio el de la fase III de 30 a 40 años, tendiente a niveles promedios en la habilidad, seguida por las fases II y V con promedios medios bajos, y la fase IV con el menor promedio. No se ofrecen resultados de la fase inicial de 21 a 28 años, debido a las características de la muestra.

Tabla 39:
Promedios de Habilidades de Inteligencia Emocional por Edad

	Edad				
	Fase I (21 a 28 años)	Fase II (28 a 30 años)	Fase III (30 a 40 años)	Fase IV (40 a 55 años)	Fase V (55 en adelante)
Promedio Inteligencia Emocional: Atención	.	2,18	2,00	2,29	2,98
Promedio Inteligencia Emocional: Claridad	.	1,80	2,13	2,10	2,22
Promedio Inteligencia Emocional: Reparación	.	2,13	2,79	1,89	2,13

5.2. Análisis de la bondad de ajuste de las variables en estudio a la normal

5.2.1 Estrés Laboral

Al evaluar las distribuciones de puntajes en la variable Estrés laboral los resultados indican que sólo la distribución de Estrés Laboral difiere significativamente de una normal, razón por la cual se hará uso de pruebas no paramétricas para el cálculo de las correlaciones en la que se incluya la variable Estrés Laboral.

Tabla 40:

Prueba K-S para la bondad de ajuste a la normal de las dimensiones de Estrés Laboral

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	Sig.
Estrés Laboral	,163	47	,003
Burnout	,118	47	,096
Problemática Administrativa	,076	47	,200(*)
Desorganización	,097	47	,200(*)
Estado General de Estrés	,117	47	,107

a Lilliefors Significance Correction

* This is a lower bound of the true significance.

5.2.2 Habilidades de Inteligencia emocional

Los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov para las distribuciones de las habilidades de inteligencia emocional indican que sólo la distribución de los puntajes de Claridad difiere significativamente de la distribución normal, de allí que hará uso de pruebas no paramétricas para el cálculo de las correlaciones en la que se incluya la variable Claridad.

Tabla 41:

Prueba K-S para la bondad de ajuste a la normal de las Habilidades de Inteligencia Emocional

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Statistic	df	Sig.
Inteligencia Emocional: Atención	,094	47	,200(*)
Inteligencia Emocional: Claridad	,185	47	,000
Inteligencia Emocional: Reparación	,108	47	,200(*)

* This is a lower bound of the true significance.

a Lilliefors Significance Correction

5.3. Análisis de la relación entre las variables en estudio

Con el propósito de describir las correlaciones entre las dimensiones de cada una de las variables consideradas se ofrecen inicialmente los indicadores de sus asociaciones, y posteriormente las correlaciones entre las variables principales de la investigación, a fin de dar respuesta al objetivo general de la misma.

5.3.1. *Relación entre las variables Procesos de estrés y Burnout*

Los resultados de la Tabla 42, ofrecen indicadores de las correlaciones entre las dimensiones de Burnout y el puntaje total, indican asociaciones altas y positivas entre cada una de las dimensiones y el puntaje total, lo cual es de esperarse dado que este último es un índice compuesto de estas tres dimensiones. Haciendo referencia a las dimensiones se destaca que la mayor correlación se evidencia entre Despersonalización y Agotamiento emocional, siendo esta positiva y moderada ($r = 0,476$), seguidamente la correlación entre Agotamiento emocional y Falta de realización que correlacionan positivamente ($r = 0,351$). No se evidenciaron correlaciones significativas entre Despersonalización y Falta de realización personal. Estos resultados indican que en la medida que aumentan las puntuaciones en agotamiento emocional, aumenten moderadamente las puntuaciones entre despersonalización y Falta de realización. La dimensión que más aporta al promedio de Burnout es Agotamiento emocional ($r = 0,795$), sigue Despersonalización ($r = 0,756$) y Falta de realización ($r = 0,710$).

Tabla 42:

Correlación entre las dimensiones de Burnout

		Correlations		
		Promedio Burnout: Despersonalización	Promedio Burnout: Falta de realización	Promedio Burnout
Promedio Burnout: Agotamiento Emocional	Pearson Correlation	,476**	,351*	,795**
	Sig. (2-tailed)	,001	,016	,000
	N	47	47	47
Promedio Burnout: Despersonalización	Pearson Correlation		,231	,756**
	Sig. (2-tailed)		,118	,000
	N		47	47
Promedio Burnout: Falta de realización	Pearson Correlation			,710**
	Sig. (2-tailed)			,000
	N			47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Haciendo referencia a las dimensiones de Problemática administrativa, la Tabla 43 presenta los resultados, indicando que existen correlaciones altas y positivas entre sus dimensiones, de manera que a puntuaciones altas en Falta de Reconocimiento Profesional se esperan puntuaciones altas en Preocupaciones profesionales, y ambas con el indicador general de problemática administrativa siendo este un índice compuesto por las dos dimensiones anteriores. Estos resultados son consistentes con lo esperado teóricamente ya que, la problemática administrativa que vivencian los docentes en su ámbito de trabajo está directamente relacionado con las posibilidades de realización y reconocimiento de su rol.

Tabla 43:

Correlación entre las dimensiones de Problemática Administrativa

		Correlations	
		Promedio Problemática Administrativa: Falta de Reconocimiento Profesional	Promedio Problemática Administrativa
Promedio Problemática Administrativa: Preocupaciones Profesionales	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,746** ,000 47	,925** ,000 47
Promedio Problemática Administrativa: Falta de Reconocimiento Profesional	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		,943** ,000 47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

La correlación entre las dimensiones de Desorganización, en cuanto a Supervisión y Condiciones organizacionales es moderada y positiva, es decir la percepción sobre estilo de dirección en el ámbito de trabajo está relacionada con la evaluación de las condiciones organizacionales en general. Por su parte el índice de supervisión aporta mayor explicación al índice general de desorganización ($r = 0,916$) que la evaluación de las condiciones generales ($r = 0,835$), siendo ambas altas y significativas.

Tabla 44:

Correlación entre las dimensiones de Desorganización

		Correlations	
		Promedio Desorganización	Promedio Desorganización: Condiciones Organizacionales
Promedio	Pearson Correlation	,916**	,544**
Desorganización:	Sig. (2-tailed)	,000	,000
Supervisión	N	47	47
Promedio	Pearson Correlation		,835**
Desorganización	Sig. (2-tailed)		,000
	N		47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Los resultados de las correlaciones entre los componentes de Estado general de estrés indican asociaciones positivas y altas con el Índice General, siendo la que más aporta a éste la percepción de estrés en el Trabajo ($r = 0,810$), seguido de percepción de estrés en la Ciudad ($r = 0,760$), en el país ($r = 0,716$) y en el Hogar ($r = 0,615$). Las correlaciones entre las dimensiones referidas presentan correlaciones moderadas y positivas entre la percepción de estrés en el trabajo, ciudad y país, sin embargo las asociaciones entre percepción de estrés en el Hogar no son significativas con la percepción de estrés en la ciudad y en el país por lo que se puede decir que tienden a ser nulas las asociaciones.

Tabla 45:

Correlación entre las dimensiones de Estado general de Estrés

		Correlations			
		¿Cuán estresado se siente Ud. en su hogar?	¿Cuán estresado se siente Ud. en su ciudad?	¿Cuán estresado se siente Ud. en su país?	Promedio del Estado General de Estres
¿Cuán estresado se siente Ud. en su trabajo?	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N	,569** ,000 47	,440** ,002 47	,411** ,004 47	,810** ,000 47
¿Cuán estresado se siente Ud. en su hogar?	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N		,205 ,166 47	,111 ,459 47	,615** ,000 47
¿Cuán estresado se siente Ud. en su ciudad?	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N			,486** ,001 47	,760** ,000 47
¿Cuán estresado se siente Ud. en su país?	Pearson Correlation Sig. (2-tailed) N				,716** ,000 47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Al establecer las asociaciones entre las dimensiones de Estrés laboral, considerando los índices generales para cada subescala se observan en la Tabla 46 correlaciones positivas y moderadas, siendo la mayor de estas entre Estrés de Rol y Burnout ($r = 0,505$), tal como lo evidencian los resultados ofrecidos por Moreno y cols (2000). La menor correlación significativa se evidencia entre el Índice de desorganización y el Estado General de Estrés ($r = 0,327$). Se destacan así mismo, correlaciones no significativas entre Desorganización y Problemática administrativa ($r = 0,150$), y esta última con el Estado General de Estrés ($r = 0,238$).

Tabla 46:

Correlación entre las variables de Procesos de Estrés y Burnout

		Promedio Burnout	Promedio Problemática Administrativa	Promedio Desorganización	Promedio del Estado General de Estrés
Promedio Estres Laboral	Correlation Coefficient	,505**	,461**	,392**	,428**
	Sig. (2-tailed)	,000	,001	,006	,003
	N	47	47	47	47
Promedio Burnout	Correlation Coefficient		,486**	,428**	,461**
	Sig. (2-tailed)		,001	,003	,001
	N		47	47	47
Promedio Problemática Administrativa	Correlation Coefficient			,150	,238
	Sig. (2-tailed)			,314	,107
	N			47	47
Promedio Desorganización	Correlation Coefficient				,327*
	Sig. (2-tailed)				,025
	N				47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Los resultados de las asociaciones entre las dimensiones de Estrés laboral y género descritos en la Tabla 47, correlaciones nulas entre el género y los puntajes de Burnout, Desorganización y Problemática administrativa. Las correlaciones entre Estrés Laboral y Estado general de Estrés ofrecen indicios de asociaciones bajas entre estas y el género.

Tabla 47:

Correlación entre las Variables de Estrés Laboral, y Género

		Value
Nominal by Interval	Eta	
	Estrés Laboral Dependent	,282
	Burnout Dependent	,096
	Desorganización Dependent	,053
	Problemática Administrativa Dependent	,086
	Estado General de Estres Dependent	,295

Haciendo referencia a las asociaciones entre las dimensiones de Estrés Laboral y Edad se evidencian asociaciones bajas no significativas, a excepción de la asociación moderada, negativa y significativa ($r = 0,458$) entre el Estado General de Estrés y la Edad, concluyendo que a menor edad se espera un Estrés general mayor.

Tabla 48:
Correlación entre las Variables de Estrés Laboral y Edad

Correlations		
		Edad
Estrés Laboral	Pearson Correlation	-,220
	Sig. (2-tailed)	,137
	N	47
Burnout	Pearson Correlation	-,275
	Sig. (2-tailed)	,061
	N	47
Desorganización	Pearson Correlation	-,116
	Sig. (2-tailed)	,439
	N	47
Problemática Administrativa	Pearson Correlation	-,249
	Sig. (2-tailed)	,091
	N	47
Estado General de Estrés	Pearson Correlation	-,458**
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5.3.2. Relación entre las variables Habilidades de Inteligencia Emocional

Los resultados que se ofrecen en la Tabla 49, evidencian las correlaciones entre las Habilidades de Inteligencia emocional, indicando que la única correlación moderada y significativa entre las dimensiones es entre Reparación y Atención ($r = 0,313$), por su parte las asociaciones entre Reparación y Claridad ($r = 0.264$) y esta con Atención ($r = 0.169$), no correlacionan de manera significativa. Estos resultados podrían dar indicios acerca de la independencia de las habilidades de Inteligencia Emocional.

Tabla 49:

Correlación entre las Habilidades de Inteligencia Emocional

		Promedio Inteligencia Emocional: Claridad	Sumatoria Inteligencia Emocional: Reparación
Promedio Inteligencia Emocional: Atención	Correlation Coefficient	,169	,313*
	Sig. (2-tailed)	,257	,032
	N	47	47
Promedio Inteligencia Emocional: Claridad	Correlation Coefficient		,264
	Sig. (2-tailed)		,073
	N		47

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

La Tabla 50, presenta los resultados entre las habilidades de inteligencia emocional por género indicando que las asociaciones entre estas son bajas, lo que no ofrece indicadores suficientes para determinar las diferencias por género para cada una de las habilidades de Inteligencia Emocional.

Tabla 50:

Correlación entre las Habilidades de Inteligencia Emocional y Genero

			Value
Nominal by Interval	Eta	Atención Dependent	,086
		Claridad Dependent	,174
		Reparación Dependent	,142

Haciendo referencia a los resultados de las asociaciones entre habilidades de Inteligencia Emocional y edad se evidencian bajos no significativos para las habilidades de Claridad y Reparación, a diferencia de Atención emocional que ofrece una asociación moderada y negativa, lo que podría indicar que a medida que aumenta la edad disminuyen los niveles de atención emocional.

Tabla 51:

Correlación entre las Habilidades de Inteligencia Emocional y Edad

Correlations		Edad
Inteligencia Emocional: Atención	Pearson Correlation	,440**
	Sig. (2-tailed)	,002
	N	47
Inteligencia Emocional: Claridad	Pearson Correlation	,266
	Sig. (2-tailed)	,070
	N	47
Inteligencia Emocional: Reparación	Pearson Correlation	-,072
	Sig. (2-tailed)	,630
	N	47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

5.3.1. *Relación entre las variables Procesos de estrés y Burnout, y Habilidades de Inteligencia Emocional*

La Tabla 52 contiene las correlaciones obtenidas entre las variables Procesos de estrés y Burnout y Habilidades de Inteligencia Emocional, indicando que, existen correlaciones positivas, moderadas y significativas entre Burnout y Reparación Emocional ($r = 0,440$) y Estado general de estrés y Reparación emocional ($r = 0,336$), ante el desarrollo y uso de habilidades de reparación Emocional las personas pueden dar mayores indicios de Estrés general y Burnout.

Se presenta una correlación negativa, moderada y significativa entre Atención y Estrés de Rol ($r = 0,352$), indicando que hay una tendencia a mayor atención prestada a las emociones, menor Estrés Laboral.

Los resultados de las correlaciones evidencian que la Atención no posee asociaciones ni significativas ni fuertes con Burnout ($r = -0.202$), Problemática Administrativa ($r = -0,142$), Desorganización ($r = -0.148$) y Estado General de Estrés ($r = -0,250$). Así mismo ocurre con la variable Claridad emocional y Burnout ($-0,110$), Problemática Administrativa ($r=-0,048$), Desorganización ($r = -0,025$) y Estado General de Estrés ($r = 0,128$).

Tabla 52:

Correlación entre las variables Estrés Laboral y Habilidades de Inteligencia Emocional

Correlations

		Promedio Inteligencia Emocional: Atención	Promedio Inteligencia Emocional: Claridad	Promedio Inteligencia Emocional: Reparación
Promedio Estres Laboral	Correlation Coefficient	-,352*	,033	,268
	Sig. (2-tailed)	,015	,824	,068
	N	47	47	47
Promedio Burnout	Correlation Coefficient	-,202	-,110	,440**
	Sig. (2-tailed)	,172	,462	,002
	N	47	47	47
Promedio Problemática Administrativa	Correlation Coefficient	-,142	-,048	,163
	Sig. (2-tailed)	,342	,751	,273
	N	47	47	47
Promedio Desorganización	Correlation Coefficient	-,148	-,025	,212
	Sig. (2-tailed)	,322	,865	,153
	N	47	47	47
Promedio del Estado General de Estres	Correlation Coefficient	-,250	,128	,336*
	Sig. (2-tailed)	,090	,392	,021
	N	47	47	47

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

VI. DISCUSIÓN

Tomando en cuenta que los espacios académicos en la actualidad requieren de personal capacitado para cubrir múltiples exigencias tanto externas como internas, y que las mismas se traducen en presiones constantes, los docentes deben hacer uso de estrategias de afrontamiento que le permitan atender, clarificar y regular sus emociones. En éste contexto se desarrolló la presente investigación, con el objetivo de determinar la relación existente entre los grados de estrés laboral y las habilidades de inteligencia emocional de una muestra constituida por 47 docentes de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela activos durante el periodo lectivo 2007-1 de la Región Capital, correspondiente al 29% de la población en estudio.

Son diversas las investigaciones que se han realizado en relación, tanto a las habilidades de inteligencia emocional, como a los niveles de estrés en el ámbito profesional, es así como, ante la necesidad de identificar estrategias de afrontamiento a situaciones de tensión, la Inteligencia Emocional es considerada una alternativa para la evaluación de las emociones y su posterior reparación. Desde esta aproximación, la investigación que se desarrolló abordó el ámbito educativo, específicamente a la evaluación de estrés y de las habilidades de inteligencia emocional en docentes universitarios.

Haciendo referencia al ámbito docente, Antor (1999), destaca que los profesionales de la enseñanza están sometidos a fuertes presiones y demandas laborales debido a su rol, en consecuencia sufren altos niveles de estrés, que afectan negativamente sus niveles de satisfacción, desempeño y productividad tanto en lo personal como lo laboral, lo cual conlleva a síntomas psicossomáticos, padecimiento de serias enfermedades, lo que a largo plazo puede desarrollar el síndrome de Burnout; es aquí donde la preocupación ante la condiciones de los docentes cobra nuevamente importancia, lo que requiere una constante evaluación, a fin de prevenir o afrontar la aparición de este síndrome.

Como se había señalado algunos autores como González, Zurriaga y Peiró (2002), destacan que la aproximación individual al fenómeno del estrés es insuficiente, por lo que al evaluarlo es necesario considerar múltiples variables, no solo fuentes de estrés y experiencias individuales, sino también variables comunes al grupo en estudio y a sus experiencias colectivas, permitiendo así una intervención mas integral sobre el estrés.

Para obtener la información necesaria que permitiera cumplir el objetivo planteado en esta investigación, se procedió a través de un estudio de campo a la identificación de relaciones entre las variables. Esta información fue recolectada a través de instrumentos de evaluación de estrés (Cuestionario de Burnout CBP-R y Percepción General de Estrés), habilidades de inteligencia emocional (TMMS-24) y características personales y laborales. Una vez obtenida la información el procesamiento realizado estuvo compuesto por dos fases principales: la primera consistió en la descripción y exploración de la información para cada una de las variables evaluadas y posteriormente el análisis de las correlaciones bivariadas a fin de identificar asociaciones significativas entre las variables y sus dimensiones.

Los hallazgos referidos a las características personales y laborales de los docentes indican que la mayor proporción de la muestra está compuesta por mujeres (55,3%). El promedio de edad de los docentes está alrededor de 47 años, que de acuerdo a la clasificación de los ciclos profesionales de Sikes (1985. cp. Flores, 2001), se corresponde con la fase IV (40 a 50/55 años), la cual se caracteriza por ser un periodo de adaptación a la madurez, en el que se adoptan nuevos papeles en la escuela o el sistema educativo, facilitando la delegación de muchas responsabilidades en las personas que se encuentran en esta fase. Sin embargo el rango de edades de las personas que conforman la muestra varía desde 26 a 67 años. Con respecto a los grados de instrucción los que refieren mayores porcentajes son el de Maestría y el de Licenciatura con un 31,9% y 29,8% respectivamente. En cuanto a los años de graduado, el promedio es de 19 años aproximadamente. Por otra parte y en referencia a la situación laboral el 74.5 % de los docentes se encuentran fijos en su cargo, mientras que el 25,5% restante son contratados. En relación a los años de ejercicio docente el promedio es de 16 años aproximadamente. Con referencia al escalafón la mayor proporción de docentes se encuentra en la categoría de Instructor con un 40% aproximadamente. Finalmente y en cuanto al tiempo de dedicación el mayor porcentaje se encuentra en la categoría medio tiempo con un 32% aproximadamente, seguido por la categoría dedicación exclusiva con un 28%.

A partir de los resultados descriptivos del Estrés Laboral en cada una de sus dimensiones se identifica que, los docentes que conformaron la muestra de estudio presentan niveles promedios de estrés laboral y niveles bajos de Burnout (incluyendo cada una de sus dimensiones). Para los Antecedentes organizacionales y laborales, los puntajes

obtenidos indican una percepción promedio de estas condiciones que incluyen evaluaciones de el contexto organizacional y social, factores vinculados a la relación educativa y factores personales e individuales, tal como lo refiere Extremera y Fernández-Berrocal (2004b). En lo referente al estado general de estrés percibido por los docentes los resultados indican niveles altos de estrés, desde la autoevaluación de su estado a partir del contexto en el cual se desenvuelve. No se observan diferencias en los puntajes de Estrés ni Burnout por género, de manera coincidente con los resultados reportados por Ponce, Bulnes, Aliaga, Atalaya y Huertas (2005). En cuanto a la edad y considerando los ciclos profesionales las puntuaciones más elevadas se observan en edades de 28 a 30 años, siendo esta relación entre edad y estrés decreciente en la mayoría de las dimensiones de estrés, estos resultados pueden ser comparados con los Ciclos Profesionales propuestos por Sikes (1985. cp. Flores, 2001), cuando refiere que la etapa que inicia a las 30 años se caracteriza por altos niveles de estrés producto de las demandas del trabajo, familia e hijos del entorno de la persona.

En cuanto a la relación entre las variables Procesos de estrés y Burnout los resultados ofrecen indicadores de las correlaciones entre las dimensiones de Burnout y el puntaje total, indicando asociaciones altas y positivas entre cada una de las dimensiones y el puntaje total, lo cual es de esperarse dado que este último es un índice compuesto de estas tres dimensiones. Haciendo referencia a las dimensiones se destaca que la mayor correlación se evidencia entre Despersonalización y Agotamiento emocional, siendo esta positiva y moderada ($r = 0,476$), seguidamente la correlación entre Agotamiento emocional y Falta de realización que correlacionan positivamente ($r = 0,351$). No se evidenciaron correlaciones significativas entre Despersonalización y Falta de realización personal. Estos resultados indican que en la medida que aumentan las puntuaciones en agotamiento emocional, aumentan moderadamente las puntuaciones entre Despersonalización y Falta de realización. La dimensión que mas aporta al promedio de Burnout es Agotamiento emocional ($r = 0,795$), sigue Despersonalización ($r = 0,756$) y Falta de realización ($r = 0,710$).

En cuanto a los resultados de la dimensión de los Antecedentes Organizacionales y Laborales, y haciendo referencia a las dimensiones de Problemática Administrativa, los resultados, indican que existen correlaciones altas y positivas entre sus dimensiones, de manera que, a puntuaciones altas en Falta de Reconocimiento Profesional se esperan puntuaciones altas en Preocupaciones profesionales, y ambas con el indicador general de Problemática administrativa siendo este un índice compuesto por las dos dimensiones

anteriores. Estos resultados son consistentes con lo esperado teóricamente ya que, la problemática administrativa que vivencian los docentes en su ámbito de trabajo esta directamente relacionado con las posibilidades de realización y reconocimiento de su rol, tal como lo expresan Moreno y cols (2000).

La correlación entre las dimensiones de Desorganización, en cuanto a Supervisión y Condiciones Organizacionales es moderada y positiva, es decir la Percepción sobre estilo de dirección en el ámbito de trabajo esta relacionada con la evaluación de las condiciones organizacionales en general.

Los resultados de las correlaciones entre los componentes de Estado General de Estrés indican asociaciones positivas y altas con el Índice General, siendo la que más aporta a éste la Percepción de Estrés en el trabajo ($r = 0,810$), seguido de Percepción de Estrés en la ciudad ($r = 0,760$), en el país ($r = 0,716$) y en el hogar ($r = 0,615$). Las correlaciones entre las dimensiones referidas presentan correlaciones moderadas y positivas entre la Percepción de Estrés en el trabajo, ciudad y país, sin embargo las asociaciones entre percepción de estrés en el hogar no son significativas con la percepción de estrés en la ciudad y en el país por lo que se puede decir que tienden a ser nulas las asociaciones. Los hallazgos antes mencionados se corroboran con los obtenidos por Travers y Cooper (1997) quienes realizaron un estudio transversal en el que pretendían evaluar las fuentes de estrés de los docentes. Los resultados revelaron que el estrés en los docentes está relacionado con las características del ambiente de trabajo, la presión bajo la cual están sometidos, la influencia del estilo personal de comportamiento (personalidad) y los tipos de estrategias defensivas utilizadas. Así mismo, Kyriacou (1987. cp. Travers y Cooper, 1997), indica que el estrés de los profesores, proviene del trabajo que hacen en casa, el comportamiento de los alumnos, la falta de vías promocionales, las condiciones laborales insatisfactorias, la mala relación con los colegas, alumnos y administradores y muchos otros problemas.

Al establecer las asociaciones entre las dimensiones de Estrés laboral, considerando los índices generales para cada subescala se observan correlaciones positivas y moderadas, siendo la mayor de estas entre Estrés Laboral y Burnout ($r = 0,505$), tal como lo evidencian los resultados ofrecidos por Moreno y cols (2000). La menor correlación significativa se evidencia entre el Índice de Desorganización y el Estado General de Estrés ($r = 0,327$). Se

destacan así mismo, correlaciones no significativas entre Desorganización y Problemática administrativa ($r = 0,150$), y esta última con el Estado General de Estrés ($r = 0,238$).

En cuanto a las habilidades de inteligencia emocional, los puntajes para cada una de las dimensiones indican bajos niveles de atención, demostrando que los docentes que conformaron la investigación en su mayoría muestran un inadecuado reconocimiento sobre los estados afectivos propios y de otros. Igualmente los resultados de Claridad indican bajos niveles de comprensión de sus emociones. Finalmente los puntajes en Reparación demuestran pocas habilidades por parte de los docentes para moderar o manejar sus reacciones.

La distribución por género en los niveles de reparación, propuestos por el TMMS-24 como elemento referencial de los puntajes, indica que la mayor proporción de mujeres se encuentra en los niveles más bajos de Reparación, por lo cual “Deben aumentar su habilidad”, resultados similares destacan para los hombres. Se identifican pequeñas frecuencia de hombres y mujeres en el nivel medio de Adecuada Reparación emocional, sin indicadores de sujetos en el nivel mayor. Las diferencias por género en Atención indican que ambos grupos poseen niveles bajos en esta habilidad, siendo mayor la proporción de mujeres. Así mismo, las diferencias en Claridad emocional indican puntajes similares para ambos grupos tendientes a niveles bajos en la habilidad.

Por su parte las correlaciones entre las habilidades de Inteligencia Emocional, indican que la única correlación moderada y significativa entre las dimensiones es entre Reparación y Atención ($r = 0,313$), por su parte las asociaciones entre Reparación y Claridad ($r = 0,264$) y esta con Atención ($r = 0,169$), no correlacionan de manera significativa. Estos resultados podrían dar indicios acerca de la independencia de las habilidades de Inteligencia Emocional. Extremera y Fernández-Berrocal (2004a) señalaron que aún cuando estas habilidades estén entrelazadas y requieran unas de otras, no están determinadas por un continuo entre ellas, es decir, una persona con altas habilidades de Atención emocional carecen de habilidades de Claridad o Reparación.

Las correlaciones obtenidas entre las variables Procesos de Estrés y Burnout y habilidades de Inteligencia Emocional, indican que existen asociaciones positivas, moderadas y significativas entre Burnout y Reparación Emocional ($r = 0,440$) y Estado

General de estrés y Reparación Emocional ($r = 0,336$), ante el desarrollo y uso de habilidades de Reparación emocional las personas pueden dar mayores indicios de Estrés General y Burnout.

Se presenta una correlación negativa, moderada y significativa entre Atención y Estrés Laboral ($r = 0,352$), indicando que hay una tendencia a mayor Atención prestada a las emociones, menor Estrés Laboral. Los resultados de las correlaciones evidencian que la Atención no posee asociaciones ni significativas ni fuertes con Burnout ($r = -0,202$), Problemática Administrativa ($r = -0,142$), Desorganización ($r = -0,148$) y Estado General de Estrés ($r = -0,250$). Así mismo ocurre con la variable Claridad emocional y Burnout ($r = -0,110$), Problemática Administrativa ($r = -0,048$), Desorganización ($r = -0,025$) y Estado General de Estrés ($r = 0,128$).

Estos resultados se corresponden con lo obtenido por Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003. cp. Extremera y Fernández-Berrocal, 2004b) quienes evaluaron la Inteligencia emocional en profesores de enseñanza secundaria. Los resultados que profesores con una mayor tendencia a suprimir sus pensamientos negativos y menor capacidad de Reparación emocional indicaban un mayor cansancio emocional, mayores niveles de Despersonalización y puntuaciones más bajas en salud mental. Los docentes con una capacidad más elevada para reparar y discriminar sus estados emocionales presentaron puntuaciones más elevadas en su realización personal. Se evidenciaron diferencias en los grupos con alto cansancio emocional se diferenció del grupo con bajo cansancio en puntuaciones más elevadas en atención emocional y supresión de pensamientos y niveles más bajos de reparación y salud mental. Con respecto al grupo de profesores caracterizado por alta despersonalización, presentaban menores niveles de reparación y mayor tendencia a suprimir sus pensamientos. Los docentes con altos niveles de realización personal presentaba puntuaciones más elevadas en claridad emocional y reparación de las emociones (p. 6).

De estos resultados se señala que, aún cuando se obtuvieron asociaciones moderadas entre algunas de las dimensiones de Estrés Laboral e Inteligencia Emocional, no existen evidencias suficientes para determinar que hay un alto grado de asociación entre las mismas. Sin embargo es evidente que ante situaciones de tensión las personas deben

recurrir a mecanismos de defensa como estrategias de afrontamiento, y la Inteligencia emocional es una perspectiva válida a esta aproximación.

Los bajos niveles de inteligencia emocional evidenciado por resultados muestran necesidades de evaluación constante en esta población, así como programas de intervención para el desarrollo de estas habilidades, tal como lo destaca Extremera y Fernández Berrocal (2004b), cuando hacen referencia a la necesidad de que los docentes posean habilidades de Inteligencia Emocional, debido a la importancia del rol que ejercen como modelos de aprendizaje y como una estrategia de afrontamiento ante contratiempos cotidianos.

VII. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Sobre la base de la discusión de los resultados anteriores se destaca a partir de los objetivos de investigación planteados los resultados producto del estudio de campo desarrollado.

El primer objetivo planteado proponía Identificar los grados de estrés laboral en una muestra de docentes universitarios de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Los resultados de esta exploración indicaron que los docentes consultados presentan niveles medios altos de estrés laboral. Los niveles de estrés laboral mas elevados lo poseen los docentes con edades comprendidas entre 28 a 30 años, y haciendo referencia al no se observan diferencias entre los grupos.

El segundo objetivo de investigación correspondía a la descripción de las habilidades de inteligencia emocional que poseen los integrantes de muestra de docentes universitarios de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Los resultados evidenciaron niveles de Inteligencia Emocional bajos en Atención, Claridad y Reparación en los docentes que conformaron la muestra de estudio. Las diferencias por género indican que las mujeres poseen menores puntajes de reparación emocional. En relación a los puntajes en Atención y Claridad la mayores proporciones se encuentran en el grupo de mujeres, sin embargo ambos grupo están ubicados en el nivel mas bajo de la habilidad.

Finalmente el tercer objetivo planteaba establecer la relación existente entre los grados de estrés laboral y las habilidades de inteligencia emocional que poseen una muestra de docentes universitarios de la Escuela de Educación (EE) de la Universidad Central de Venezuela (UCV). Los resultados de las asociaciones entre estas variables evidencian relaciones moderadas entre algunas de las dimensiones de Estrés Laboral e Inteligencia emocional, a saber:

- Asociaciones positivas moderadas y significativas entre Burnout y Reparación emocional, y Estado General de Estrés y Reparación Emocional, indicando que hay una tendencia al estrés en personas con habilidades de Reparación.

- Asociaciones negativas y moderadas entre Atención y Estrés Laboral, evidenciado una tendencia a menores niveles de estrés en aquellas personas que poseen mayores niveles de atención emocional.
- No se evidencian asociaciones entre atención con Burnout, Problemática Administrativa, Desorganización y Estado General de estrés.
- No se presentan asociaciones significativas entre Claridad con Burnout, Problemática Administrativa, Desorganización y Estado General de estrés.

Es necesario destacar que los resultados presentados para cada uno de los objetivos planteados no son concluyentes con respecto al comportamiento de cada una de las variables en estudio ni a sus relaciones en poblaciones docentes, principalmente debido a la poca representatividad de la muestra que conformó la investigación, ya que la selección de la misma fue de tipo incidental. En segundo lugar, los niveles de estrés y habilidades de inteligencia emocional, sólo se ven representados en sus niveles bajos por lo que no pueden realizarse comparación entre niveles para cada par de variables. De allí que, estas conclusiones son una aproximación a la evaluación del Estrés Laboral y las habilidades de Inteligencia Emocional en una muestra de docentes que permiten ofrecer indicios de los niveles en ambas variables para los grupos y la relación que podría existir entre estas.

Finalmente es necesario destacar la importancia de desarrollar estudios longitudinales que permitan la exploración de estas y otras variables relacionadas a los largo del tiempo, de manera que se puedan evidenciar cambios o relaciones entre las variables mas estables en el tiempo, y que los resultado no se deban a situaciones particulares. Este tipo de conclusiones permitiría el desarrollo de programas de intervención dirigidos a elementos dimensiones particulares propias de las variables que puedan demostrar cambios significativos en el estado de los docentes.

REFERENCIAS

- Alcover, C., Martínez, D., Rodríguez, F. & Domínguez, R. (2004). *Introducción a la psicología del trabajo*. Madrid, España: McGraw Hill.
- Anastasi, A. & Urbina, S. (1998). *Test Psicológicos*. México, D.F. Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Ander-Egg, E. (1982). *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Argentina: Humanitas.
- Antor, M. (1999). *Estrés, autoeficacia y afrontamiento en docentes de preescolar*. Tesis de Maestría no publicada. Universidad Simón Bolívar.
- Armenico, R. & Fernández, C. (2005). Inteligencia Emocional: Desarrollo y validación de un Instrumento de Medida. *Revista Interamericana de Psicología*, 39 (1), 23-38.
- Ayuso, J. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de Estrés Laboral y Burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (3), 1-14.
- Carver, C. & Scheier, M. (1997). *Teorías de la personalidad*. Prentice Hall: México.
- Cortes, J.; Barragán, C.; & Vázquez, M. (2002). Perfil de inteligencia emocional: construcción, validez y confiabilidad. *Salud Mental*, 25 (5), 50-60.
- Corvalán, M. (2005). La realidad escolar cotidiana y la salud mental de los profesores. *Revista Enfoques Educativos*. 7 (1), 69 – 79.
- Dávila, M. (2006). *Burnout en una muestra de profesores universitarios*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- De Luca, S. (1994) El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-12.
- Enebral, J. (2001) Medida de la inteligencia emocional de las personas y de las organizaciones. Recuperado el 14 de mayo de 2007. [En red]. Disponible en: http://www.robertexto.com/archivo12/medida_intemocio.htm
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004a). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: experiencias empíricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 6 (2), 1-17.
- Extremera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004b). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33 (8), 1-9.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Mestre, J. & Guil, R. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36 (2), 209-228.
- Extremera, N.; & Fernández-Berrocal, P. (2002). La Inteligencia Emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*. 2-7.

- Feldman, R. (1995). *Psicología: con Aplicaciones para Iberoamérica*. México, D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Fernández-Abascal, E.; Palmero, F. & Martínez, F. (2002). Introducción a la psicología de la motivación y la emoción. En: F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Choliz (Coord). *Psicología de la motivación y la emoción* (3-34). Madrid, España: McGraw Hill.
- Ferrán, M. (2001). *SPSS: Análisis estadístico*. Madrid, España: McGraw Hill Interamericana.
- Flores, M. (2001). *El factor humano en la docencia de Educación Secundaria: un estudio de la Eficacia docente y el estrés a lo largo de la profesional*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Goleman, D. (1995). *Emocional Intelligence*. New York: Bantam.
- González, V.; Zurriaga, R.; & Peiró, J. (2002). Análisis y diagnóstico de las situaciones y experiencias de estrés colectivo en las unidades de trabajo y en las organizaciones de servicios sociales. *Revista del Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo*, 20, 11-21.
- 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.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México, DF: McGraw Hill Interamericana.
- Kerlinger, F. & Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento: Métodos de investigación en ciencias sociales*. México, DF: McGraw Hill Interamericana.
- Klie, M. (2001). *Inteligencia emocional y desempeño académico en estudiantes de la Universidad Simón Bolívar*. Tesis de maestría no publicada, Universidad Simón Bolívar, Caracas.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1986): *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Lazarus, R. (2000). *Estrés y Emoción: Manejo e implicaciones en nuestra salud*. Madrid, España: Desclée de Brouwer.
- Martín, F. (2001). *Prevención del estrés: intervención sobre el individuo*. Ministerio del Trabajo y Asuntos Sociales. Madrid, España. Recuperado el 25 de abril de 2005. [En red]. Disponible en: http://www.mtas.es/inshht/ntp_349.htm.

- Martínez, F.; Fernández-Abascal, E. & Palmero, F. (2002). Teorías emocionales. En: F. Palmero, E. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Cholíz (Coord). *Psicología de la motivación y la emoción* (289-332). Madrid, España: McGraw Hill Interamericana.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1995). Emotional intelligence and regulation of feelings the construction. *Applied & Preventive Psychology*. 4. 197-208.
- Mayer, J.; Salovey, P.; Caruso, D.; & Sitarenios, G. (2003). Measuring Emotional Intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*. 3 (1), 97-105.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* 3-31. Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J.; Caruso, D.; & Salovey, P. (2000). Emotional Intelligence Meets, Traditional Standards for an Intelligence. *Emocional Intelligence*, 27 (4), 267-298.
- Mayer, J.; Salovey, P. & Caruso, D. (2004). Emocional Intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry*, 15 (3), 197-215.
- Mayer, J.; & Salovey, P. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Monteros, J. (2006). Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*. 1-3.
- Moreno, B.; Garrosa, E. & González, J. (2000). Evaluación del Estrés y Burnout en el profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16 (1), 331-349.
- Moreno, N. & Zerpa, E. (2003). *Diseño, aplicación y evaluación de un programa de entrenamiento en Inteligencia Emocional para un grupo de oficiales de policía*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Palomera, R.; Gil, P.; & Brackett, M. (2006). ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*. 341. Septiembre/Diciembre.
- Pardo, A. & Ruiz, M. (2002). *SPSS 11 Guía para análisis de datos*. Madrid, España: McGraw Hill Interamericana.
- Paz, M., Álvarez, T. & Sánchez, A (2003). Análisis de la relación entre inteligencia emocional, estabilidad emocional y bienestar psicológico. *Universitas Psicológica*. 2 (1), 27-32.
- Polo, A., Hernández, J. & Poza, C. (1996). *Evaluación del estrés académico en estudiantes universitarios*. Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado en Octubre 15, 2006 de

- la World Wide Web:
<http://www.uco.es/organiza/centros/educacion/paginas/temporal/Sapuco/articulo.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.
- Quinlan, M. (2002). Efectos del empleo precario en la salud y la seguridad en el trabajo. Red Mundial de Salud Ocupational. *The global Occupational Health Network*. 2, 1-12.
- Rego, A. & Fernández, C. (2005). Inteligencia Emocional}: desarrollo y validación de instrumento de medida. *Revista Internacional de Psicología*, 39 (1), 23-38.
- Restrepo, N., Colorado, G. & Cabrera, G. (2006). Desgaste Emocional en Docentes Oficiales de Medellín, Colombia. *Revista de Salud Pública*. 8 (1), 63-73.
- Riera, N. (2006). *Efecto moderador de la Inteligencia Emocional en la relación entre conflicto de roles laboral – familiar y bienestar individual*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Salmurri, F. & Skoknic, V. (2003). Control del Estrés Laboral en los Profesores mediante Educación Emocional. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. XII (1), 37-64.
- Salovey, P.; Kokkonen, M.; Lopes, P.; & Mayer, J. (2001). Emotional Intelligence: What Do We Know?. En Manstead, A. S. R., Frijda, N. H. & Fischer, A. H. (Eds.), *Feelings and Emotions: The Amsterdam Symposium*. New York: Cambridge University Press.
- Seligman, M. (2003). *La Auténtica Felicidad*. Barcelona, España: Vergara – Grupo Z.
- Sojo, V. & Steinkopf, C. (2002). *Diseño, construcción, validación y normalización de una escala para medir inteligencia emocional*. Tesis de grado no publicada, Universidad Central de Venezuela, Caracas.
- Sojo, V.; & Guarino, L. (2006). Validación preliminar del IIESS-R. Una nueva medida de la inteligencia emocional. *Revista de Psicología General y Aplicada* 59, (1) 1-24.
- Travers, C. & Cooper, C. (1997). *El estrés en profesores: la presión en la actividad docente*. Barcelona, España: Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1

Estimado Profesor (a)

El presente cuestionario tiene como objetivo determinar la relación entre los grados de estrés y las habilidades de inteligencia emocional de una muestra de docentes universitarios, para ello requerimos de su colaboración al responder todos y cada uno de los planteamientos que se presentan. Es necesario destacar que este instrumento es de carácter anónimo y la información suministrada será utilizada en función de los objetivos de la investigación, por lo que se le agradece contestar con la mayor sinceridad posible.

El instrumento que se presenta consta de tres apartados, el primero referido a una escala de Estrés percibido y Burnout, el segundo corresponde una escala de Inteligencia Emocional y finalmente un apartado de características personales y laborales.

Gracias por su colaboración

A continuación se presenta una escala de Burnout del Profesorado CBP-R que evalúa los procesos de Estrés y Burnout específicos de la profesión docente, así como las posibles variables antecedentes de tipo organizacional y laboral que pueden estar actuando como factores desencadenantes de estos procesos.

Por favor, indique la respuesta que mejor describe su situación profesional como profesor (a) de acuerdo con la siguiente clave de respuesta:

1. No me afecta
2. me afecta poco
3. Me afecta moderadamente
4. Me afecta bastante
5. Me afecta muchísimo

	1	2	3	4	5
1. Falta de seguridad o continuidad en el empleo					
2. Amenaza de violencia de los estudiantes o vandalismo					
3. Sentimiento de estar bloqueado en la profesión					
4. Salario bajo					
5. Estar aislado de los compañeros					
6. Conflictos con la administración					
7. Imagen pública de los profesores					
8. Falta de servicios de apoyo para problemas profesionales					
9. Falta de servicios de apoyo para problemas personales					
10. Amenaza de cierre de la institución					

Por favor, indique la respuesta que mejor describe su grado de acuerdo con cada frase a partir de la siguiente clave de respuesta:

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
11. A los profesores (as) en mi institución se les motiva a intentar soluciones nuevas y creativas para los problemas existentes					
12. Los recursos materiales en mi institución (edificios, clases, mobiliario...) son mantenidos adecuadamente					
13. En mi institución se reconoce a los profesores(as) cuando realizan su trabajo de manera excepcional					
14. Enseñar me agota emocionalmente					
15. Siento que cualquier día podría perder el control, si continúo enseñando					
16. A veces tiendo a tratar a los estudiantes como objetos impersonales					
17. Me siento alienado (a) personalmente por mis compañeros (as)					
18. No tengo claro cuales son mis funciones y las responsabilidades de mi trabajo					
19. En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento con mi trabajo					
20. Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa					
21. Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo					
22. Cuando realmente necesito hablar con mi superior (a), esta dispuesto a escuchar					
23. Mi superior(a) me convoca junto con otros compañeros (as) a reuniones para tomar decisiones y resolver problemas comunes					
24. Me siento ansioso (a) y tenso (a) al ir a trabajar cada día					
25. Siento que mis alumnos (as) son "el enemigo"					
26. Siento una presión constante por parte de los otros para que mejore mi trabajo					
27. Hay una diferencia entre el modo en que mi superior(a) piensa que se deberían hacer las cosas y como yo creo que deben hacerse					
28. Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente de poco apoyo financiero					
29. Mi superior(a) toma en consideración lo que digo					
30. Recibo la información suficiente para llevar a cabo mi trabajo con efectividad					
31. Sabiendo lo que sé ahora, si tuviera que decidir de nuevo si elijo este trabajo, definitivamente lo haría					
32. Mi superior(a) siempre insiste en que resuelva mis propios problemas de trabajo, pero está disponible para aconsejarme si lo necesito					
33. Me produce una gran cantidad de estrés el cambio de normas					
34. Mi superior (a) "da la cara" por quienes trabajamos en la institución					
35. En general, mis actividades se adaptan muy bien a la clase de trabajo que yo deseaba					
36. Siento que tengo trabajo extra, más allá del que podría esperarse normalmente de mí					
37. Mi profesión está afectando negativamente mis relaciones fuera del trabajo					

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

	1	2	3	4	5
38. Se me hace muy difícil volver al trabajo después de las vacaciones					
39. Siento que me es imposible producir un cambio positivo en la vida de mis alumnos					
40. Mi institución proporciona materiales suficientes para que los profesores(as) sean efectivos					
41. Siento que realmente no les gusto a mis alumnos(as)					
42. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud					
43. Se me imponen obligaciones relacionadas con la institución sin los recursos y materiales adecuados para cumplirlas					
44. Evitar que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me causa mucho estrés					
45. Actualmente encuentro que disfruto bastante de mi vida					
46. Con frecuencia me siento deprimido respecto a mi profesión					
47. Cuando tengo conflictos con alumnos, mi superior me da la clase de apoyo que necesito					
48. Mis compañeros y yo tenemos tiempo para discutir temas relacionados con el trabajo					
49. Si un(a) buen(a) amigo(a) me dijera que estaba interesado en tener un trabajo aquí, se lo recomendaría sin reservas					
50. Tener que participar en actividades extra-académicas es muy estresante para mi					
51. Se me informa de las cosas importantes que ocurren en mi institución					
52. Los criterios de funcionamiento de mi trabajo son altos					
53. Es imposible tratar a los alumnos(as) de forma personal e individual					
54. Encuentro muy estresante estar atento a los problemas y necesidades individuales del alumnado					
55. Actualmente encuentro mi vida bastante aburrida					
56. Se me da demasiada responsabilidad sin la autoridad adecuada para cumplirla					
57. Siento que me es poco útil hacer sugerencias sobre mi trabajo, porque las decisiones se toman a pesar de mis intentos para influir en ellas					
58. Mi instituto ofrece incentivos para motivar a los estudiantes					
59. Tengo sentimientos de intranquilidad acerca de mi futuro profesional					

En una escala del 1 al 5 indíquenos, cuán estresado se siente Ud. en:

	Nada estresado 1	Poco estresado 2	Algunas veces estresado 3	Frecuentemente estresado 4	Muy estresado 5
• Su trabajo					
• Su hogar					
• Su ciudad					
• Su país					

A continuación se presenta una escala denominada Trait Meta-Mood Scale (TMMS) el cual evalúa la Inteligencia Emocional Percibida (IEP). En esta etapa del instrumento encontrara afirmaciones referentes a sus emociones y sentimientos, por favor lea cada frase e indique el grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas marcando la opción que mas se aproxime a su preferencia a partir de la siguiente clave.

1. Totalmente en desacuerdo
2. En desacuerdo
3. Indeciso
4. De acuerdo
5. Totalmente de acuerdo

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

A continuación se presentan algunos ítems que hacen referencia a sus datos personales y laborales que nos permitirán realizar una descripción de la muestra de investigación, para ello se requiere que Ud. responda cada uno de ellos marcando con una "X" la casilla correspondiente o rellenando el espacio en blanco disponible.

I. Características Laborales				
Años de graduado(a):		Años de ejercicio docente en la UCV		
Situación laboral: <input type="checkbox"/> Contratado <input type="checkbox"/> Fijo		Escalafón:	<input type="checkbox"/> Instructor <input type="checkbox"/> Asistente	<input type="checkbox"/> Agregado <input type="checkbox"/> Asociado <input type="checkbox"/> Titular
Tiempo de dedicación	<input type="checkbox"/> Medio Tiempo	<input type="checkbox"/> Tiempo Convencional	<input type="checkbox"/> Tiempo Completo	<input type="checkbox"/> Dedicación Exclusiva
Grado de Instrucción (marque el último título alcanzado)				
Licenciado(a)	<input type="checkbox"/>	Doctorado		<input type="checkbox"/>
Especialización	<input type="checkbox"/>	Otro _____		<input type="checkbox"/>
Maestría	<input type="checkbox"/>			
II. Características Personales				
Edad: _____ años		Sexo <input type="checkbox"/> F <input type="checkbox"/> M		

Gracias por su colaboración.