



Artículo de investigación

# Relación del estrés laboral y habilidades emocionales en profesores/as universitarios/as de Educación Física

Relationship between occupational stress and emotional skills among university professors in Physical Education

Relação entre stress relacionado com o trabalho e habilidades emocionais em professores universitários de Educação Física

Maureira-Roldán, Gustavo<sup>1</sup>; Jeria-Pérez, Francisco<sup>2</sup> & Maureira-Cid, Fernando<sup>3</sup>

Maureira-Roldán, G., Jeria-Pérez, F., & Maureira-Cid, F. (2024). Relación del estrés laboral y habilidades emocionales en profesores universitarios de Educación Física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 25(1), enero-junio, 1-13. <https://doi.org/10.29035/rcaf.25.1.11>

## RESUMEN

El síndrome del Burnout es un estado de agotamiento físico y emocional que implica una pérdida del interés en el trabajo, actitudes negativas hacia los demás, y baja autoestima. Las habilidades emocionales se definen como capacidades para conocer y dominar emociones propias y de otros/as. El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre los niveles de habilidades emocionales y síndrome de Burnout en docentes universitarios de escuelas de Educación Física. Se evaluaron a 31 docentes universitarios de dos universidades de Santiago de Chile. Se aplicó la Escala de rasgo de metacognición emocional validada en estudiantes de Educación Física de Chile y el inventario de Burnout de Maslach (MBI). Los resultados revelan una relación baja y negativa entre los puntajes de despersonalización y reparación emocional en la muestra. El sexo del docente, los años de docencia universitaria, tener cargos directivos o estar en tratamiento psicológico o farmacológico no influyen en los niveles de estrés laboral y habilidades emocionales. Se recomienda replicar esta investigación con muestras de docentes universitarios de escuelas de Educación Física en otras universidades, además del control de otras variables como ansiedad, depresión, motivación, etc.

**Palabras clave:** Estrés laboral; Habilidades emocionales; Docentes universitarios; Educación física.

<sup>1</sup> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0002-9759-0806>, [gustavo.maureira2019@umce.cl](mailto:gustavo.maureira2019@umce.cl)

<sup>2</sup> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, Santiago, Chile. <https://orcid.org/0009-0005-8539-5930>, [francisco.jeria2019@umce.cl](mailto:francisco.jeria2019@umce.cl)

<sup>3</sup> Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación, Santiago, Chile. <https://orcid.org/0000-0001-7607-7416>, [maureirafernando@yahoo.es](mailto:maureirafernando@yahoo.es)

## ABSTRACT

Burnout syndrome is a state of physical and emotional exhaustion that involves a loss of interest in work, negative attitudes towards others, and low self-esteem. Emotional skills are defined as the ability to recognize and manage one's own emotions and the emotions of others. The aim of the present research was to analyze the relationship between levels of emotional skills and Burnout syndrome in university professors from Physical Education schools. A total of 31 university professors from two universities in Santiago, Chile, were evaluated. The Trait Meta-Mood Scale, validated in Physical Education students in Chile, and the Maslach Burnout Inventory (MBI) were employed. The results reveal a low and negative relationship between depersonalization and emotional repair scores in the sample. The professor's gender, years of university teaching experience, holding managerial positions, or undergoing psychological or pharmacological treatment do not influence levels of occupational stress and emotional skills. It is recommended to replicate this research with samples of university professors from Physical Education schools in other universities, controlling other variables such as anxiety, depression, motivation, etc.

**Key words:** Academic stress; Emotional skills; University teachers; Physical education.

## RESUMO

A síndrome o Burnout é um estado de esgotamento físico e emocional que implica uma perda do interesse no trabalho, atitudes negativas para com os outros, e baixa auto-estima. A habilidades emocionais é definida como capacidade para conhecer e dominar emoções próprias e de outros/as. O objetivo da presente pesquisa foi analisar a relação entre os níveis de habilidades emocionais e síndrome de Burnout em docentes universitários de Educação Física. Foram avaliados 31 docentes universitários de duas universidades de Santiago do Chile. Foi aplicada a Escala de rasgo de meta-conhecimento emocional validada em estudantes de Educação Física do Chile e o inventário de Burnout de Maslach (MBI). Os resultados revelam uma relação baixa e negativa entre as pontuações de despersonalização e reparação emocional na amostra. O sexo do docente, os anos de ensino universitário, ter cargos directivos ou estar em tratamento psicológico ou farmacológico não influem nos níveis de stress laboral e habilidades emocionais. Recomenda-se replicar esta pesquisa com amostras de docentes universitários de escolas de Educação Física em outras universidades, além do controle de outras variáveis como ansiedade, depressão, motivação, etc.

**Palavras chave:** Stress laboral; Habilidades emocionais; Professores universitários; Educação física.

## INTRODUCCIÓN

En el mundo moderno el estrés laboral se ha convertido en un fenómeno inherente al entorno competitivo-laboral, con consecuencias negativas que pueden ocasionar una disminución del desempeño y salud física-psíquica de los trabajadores. Freudenberger (1974) llamó a este fenómeno síndrome de Burnout, el cual se define como un conjunto de relaciones entre la persona y una situación laboral, donde esta última supera la capacidad del individuo y pone en riesgo su bienestar personal, implicando una pérdida del interés en el trabajo, actitudes negativas hacia sus compañeros y clientes, y baja autoestima, además de manifestarse como una pérdida progresiva de la energía y del deseo de alcanzar objetivos, obstaculizadas por las condiciones de trabajo (Edelwich & Brodsky, 1980; Lazarus & Folkman, 1984; Maslach & Pines, 1977). Para Maslach & Jackson (1986) el síndrome de Burnout está compuesto por tres síntomas: a) cansancio o agotamiento emocional, ya que la persona se siente emocionalmente exhausta, agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación; b) despersonalización-cinismo, dimensión caracterizada por una respuesta impersonal, fría y cínica hacia los beneficiarios de los servicios o hacia la actividad que se realiza; y c) falta de realización personal caracterizada por sentimientos incompetentes y fracaso laboral.

Para Palacios & Rivera (2020) el trabajo docente (en cualquiera de sus niveles) tiene un carácter estresante, considerando aspectos como: la tarea docente, sobrecarga laboral mediante apoyo administrativo, orientación a apoderados de familias, apoyo docente, tutorías a los estudiantes y sobre todo, lo particular de esta ocupación en dedicar mayor cantidad de tiempo de lo establecido en su desarrollo. Lo anterior, tiene un vínculo significativo con manifestaciones de agotamiento laboral, depresión y ansiedad. Una investigación de Rivera et al. (2018) evaluó a 159 docentes de Instituciones de Educación Superior de Guayaquil (Ecuador) concluyendo que el 67,5% de ellos padecen de Burnout. Pando et al. (2006) estudiaron la prevalencia específica de estrés laboral en 185 docentes de una universidad privada en México, encontrando que un 38,9% de la población padece dicho síndrome, por presentar al menos una de las tres dimensiones quemadas. Correa (2012) analiza el Burnout en profesores de sectores públicos (233 profesores) y privados (44 profesores) de México, encontrando consecuencias físicas de Burnout en el 34% de profesores del sector privado y 37% del sector público, manifestándose en dolores de cabeza, insomnio, etc. Colino & Pérez (2015) evaluaron a 279 profesores de centros de enseñanza públicos en Montevideo, encontrando que el 4,2% de ellos presentaron elevados niveles de estrés laboral, y un 42% altos valores en al menos una de las dimensiones.

Gallardo et al. (2019) evaluaron a 1.890 docentes de Sevilla (España) encontrando que el 11,6% de docentes presenta altos niveles de Burnout general. De manera específica, los resultados en las diferentes dimensiones fueron: 74% de docentes obtuvo nivel medio en agotamiento emocional, 83% obtuvo nivel medio sobre despersonalización y un 86,2% obtuvo puntuación nivel medio en falta de realización. Tito et al. (2022) evaluaron a 262 docentes de dos facultades de medicina de Lima, revelando una prevalencia baja de Burnout (79,4%), con bajo puntaje en agotamiento (43,5%), cinismo (60,3%) y alto puntaje en eficacia (46,6%). Burgos et al. (2018) evaluaron a 522 académicos de la Universidad Austral de Chile-Valdivia. Sus resultados evidenciaron que un 43% presenta nivel alto de Burnout, 56% nivel medio y solo un 1% nivel bajo. Lepe & Cutiérrez (2022) encuestaron a 152 docentes de diversas instituciones escolares de Chile, mostrando que casi un 94% presenta altos niveles de agotamiento emocional, 84,9% falta de realización personal y 66,4% despersonalización. Santibáñez et al. (2021)

encuestaron a 160 docentes del área de salud en Chile, mostrando una prevalencia de Burnout de 4,4%, con un 17,5% de los docentes que cumplen con dos de los tres criterios de este síndrome. Se reportaron medias de  $25,13 \pm 11,05$  para agotamiento (de un máximo de 54), de  $4,73 \pm 4,91$  para despersonalización (de un máximo de 30) y de  $34,93 \pm 8,31$  para realización personal (de un máximo de 48).

Algunas evidencias sugieren la existencia de factores de personalidad y habilidades emocionales que influyen en los niveles globales de estrés laboral, actuando como mediadores de los efectos del estrés laboral sobre el ajuste emocional (Mearns & Cain, 2003). Una destreza individual que ayudaría a comprender mejor el por qué algunos docentes son más susceptibles a las consecuencias negativas del estrés y, sin embargo, otros muy tolerantes a sus efectos, es el constructo denominado Inteligencia o Habilidades Emocionales (Cabello et al, 2010). Goleman (1995) las define como la competencia de controlar las emociones, a través de herramientas como el autocontrol frente a situaciones y el contexto. La perspectiva que se desarrollará en el presente estudio está basada en el modelo de IE de Salovey & Mayer (1990), quienes la definen como la habilidad para dominar los sentimientos y emociones en uno mismo y con los demás, permitiendo discernir entre ellos, y utilizar esta información para orientar las acciones y pensamientos de forma asertiva. Los autores argumentan que la IE está compuesta por cuatro habilidades: a) Percepción emocional, que corresponde a la habilidad para percibir e identificar las emociones en uno mismo y en otros; b) Facilitación emocional, que hace alusión a la habilidad de utilizar las emociones para focalizar la atención y pensar de modo más racional; c) Comprensión emocional, que es la habilidad para reflejar la capacidad de analizar las emociones; y d) Regulación emocional, que corresponde a la habilidad para regular los estados de ánimo y las emociones propias y las de los demás.

Una investigación de Taramuel & Zapata (2017) evaluó la IE en 177 estudiantes universitarios de una Facultad de Filosofía de Ecuador, concluyendo que las mujeres presentan mejores resultados en las tres dimensiones (percepción, comprensión y regulación) sobre todo en la percepción emocional. Urrutia-Gutiérrez et al. (2022) evaluaron a 126 estudiantes de la Universidad del País Vasco, mostrando que existe una diferencia significativa en claridad emocional, siendo los hombres quienes muestran valores más altos. En cuanto a las otras dos dimensiones, el grupo de hombres muestra mayores puntuaciones en reparación emocional y las mujeres mayores puntuaciones en atención emocional. Saucedo et al. (2011) evaluaron a 242 estudiantes de medicina, donde el 46,3 % obtuvo niveles adecuados de atención emocional, un 52,5 % de claridad emocional y un 60,3 % de reparación emocional. Los hombres presentaron mejores resultados en el factor atención y reparación, y las mujeres en el factor claridad. Gutiérrez (2020) evaluó a 175 estudiantes de Educación Social, mostrando que las mujeres poseen mejores puntajes en atención y reparación emocional, sin encontrar diferencias en claridad emocional. Del Rosal et al. (2016) evaluaron a 358 estudiantes de maestría en Educación Primaria y Ciencias, revelando que existen diferencias significativas en el nivel reparación emocional según el sexo, y los de maestría en educación primaria presentan puntajes más altos en las tres dimensiones. Mora et al. (2022) evaluaron a 127 docentes de Educación Infantil y Primaria de la ciudad de Madrid, obteniendo valores cercanos a los 28 puntos en atención, 30 puntos en claridad y 29 puntos en reparación, sin diferencias significativas entre mujeres y hombres, y con mejores puntajes en reparación por parte de aquellos docentes que han tenido una formación en habilidades emocionales.

Un estudio de Coronado et al. (2023) evaluó a 204 estudiantes universitarios de Sonora (México) revelando que el 50,2% y 43,3% de los hombres y mujeres, respectivamente, obtuvieron una adecuada atención emocional. El 50,2% de los hombres debe mejorar la comprensión de sus emociones y el 57,8% de las mujeres cuenta con una adecuada y excelente claridad. Finalmente, el 76,9% de los hombres presentaron una reparación emocional adecuada y excelente, mientras que las mujeres lo presentaron en un 61,7%. Sánchez (2024) evaluó a 62 estudiantes de pedagogía de Veracruz (México) donde se encontraron valores adecuados de percepción, asimilación, comprensión y regulación de las emociones. Vera et al. (2023) estudiaron las habilidades emocionales en 102 estudiantes de enfermería de una Universidad de Paraguay, mostrando que el 82,3% posee un nivel medio de desarrollo de estas habilidades, un 10,8% presentan un nivel bajo y sólo el 6,9% poseen un nivel alto. Hoyos & Borrajo (2023) evaluaron a 285 estudiantes universitarios de Colombia y España, mostrando que los hombres poseen puntuaciones más elevadas que las mujeres en claridad ( $p = 0,001$ ) y reparación emocional ( $p = 0,01$ ). Además, los/as estudiantes colombianos/as presentaron mayores puntajes que los españoles en las mismas dos dimensiones. Un estudio de Maureira et al. (2023) evaluó a 226 estudiantes de Educación Física de Chile, con una media de  $29,5 \pm 5,7$  puntos en claridad emocional,  $22,7 \pm 4,5$  puntos en atención emocional y  $18,4 \pm 3,8$  puntos en reparación emocional, sin encontrar diferencias entre mujeres y hombres.

Respecto a la relación entre las habilidades emocionales y el Síndrome de Burnout, la literatura evidencia que existe una relación inversa, ya que la diferente susceptibilidad entre docentes al síndrome probablemente se deba a la existencia de la IE (Baena et al., 2008). Extremera et al. (2003) encontraron una relación positiva de la atención a los sentimientos con la supresión de pensamientos y realización personal; una relación positiva de la claridad emocional con la realización personal y salud mental; una relación positiva de la realización personal con la salud mental, y una relación negativa de la reparación y el cansancio emocional con la despersonalización. Martínez et al. (2010) encontraron que la IE del profesor predice el nivel de Burnout que sufre. Además, concluyeron que los profesores con una mayor habilidad para identificar, comprender, regular y pensar en torno a las emociones de manera inteligente tendrán más recursos para conseguir alumnos emocionalmente más inteligentes y preparados, con mayores capacidades para afrontar los eventos estresantes que se originen dentro del aula.

En base a los antecedentes presentados nace el objetivo de la presente investigación: analizar la relación entre los niveles de habilidades emocionales y síndrome de Burnout en docentes universitarios de dos escuelas de Educación Física de Chile.

## MÉTODOS

### Muestra

La muestra fue de tipo no aleatoria intencionada. Estuvo constituida por 31 profesores/as de Pedagogía en Educación Física de dos universidades de la ciudad de Santiago de Chile. Una de las universidades es pública y la otra privada. La edad mínima fue de 30 años, la máxima de 62 años, con una media de  $47,9 \pm 9,5$ . En la Tabla 1 se muestran las principales características de la muestra.

**Tabla 1**

*Variables sociodemográficas de la muestra de profesores/as universitarios/as de Educación Física.*

Variables				
Sexo	Mujeres	Hombres		
	17 (54,8%)	14 (45,2%)		
Años de docencia escolar	<3 años	3 a 10 años	10 a 20 años	>20 años
	9 (29,0%)	14 (45,2%)	2 (6,5%)	6 (19,4%)
	<3 años	3 a 10 años	10 a 20 años	>20 años
	2 (6,5%)	9 (29,0%)	14 (45,2%)	6 (19,4%)
Número de instituciones donde trabaja	Una	Dos	Tres	
	14 (45,2%)	12 (38,7%)	5 (16,1%)	
Tratamiento psicológico durante el último año	Sí	No		
	4 (12,9%)	27 (87,1%)		
Consumo de fármacos ansiolíticos o antidepresivos durante el último año	Sí	No		
	6 (19,4%)	25 (80,6%)		
Postgrado, diplomado o postítulo relacionado con habilidades emocionales	Sí	No		
	10 (32,3%)	21 (67,7%)		
Poseer algún cargo directivo en la universidad	Sí	No		
	10 (32,3%)	21 (67,7%)		

## Instrumentos

Se aplicó una encuesta sociodemográfica para obtener información de la edad, sexo, curso, nivel educativo del padre y la madre, pasatiempos y actividades curriculares preferidas en la carrera.

Se aplicó la Escala rasgo de metaconocimiento emocional de Fernández et al. (2004) validada en estudiantes de Educación Física de Chile (Maureira et al., 2023) que consta de 19 ítems con respuesta tipo Likert que va desde: 1 = totalmente en desacuerdo, hasta 5 = totalmente de acuerdo. El instrumento evalúa tres dimensiones: a) claridad emocional, que corresponde a la capacidad de conocer y comprender las emociones propias (8 ítems); b) atención emocional, que hace referencia a la capacidad de reconocer sentimientos y saber su significado (6 ítems); y c) reparación de emociones, relacionado con la regulación de emociones positivas y negativas (5 ítems).

También se aplicó la adaptación española del Maslach Burnout Inventory (MBI) (Maslach & Jackson, 1997) validada en profesores chilenos (Buzzetti, 2005). Este instrumento consta de 22 ítems y mide tres dimensiones del síndrome de Burnout: agotamiento emocional, que describe los sentimientos de una persona emocionalmente exhausta por el trabajo (9 ítems); despersonalización que describe una respuesta impersonal y fría hacia los receptores de los servicios o cuidados del profesional (5 ítems); y realización personal, que describe la sensación de incompetencia y fracaso laboral (8 ítems), las cuales se valoran con una escala tipo Likert que va desde 1 = *nunca*, hasta 6= *todos los días*.

## Procedimiento

Los instrumentos fueron aplicados en forma online mediante un formulario Google form. Durante el presente estudio se respetaron los principios éticos para las investigaciones médicas con seres humanos de la Declaración de Helsinki (World Medical Association [WMA], 2013). Para participar en la presente investigación todos/as los/as docentes universitarios/as firmaron un consentimiento informado.

## Análisis de datos

Se utilizó el programa SPSS 27.0 para Windows. Se aplicó estadística descriptiva (con medias y desviaciones estándar). También se realizaron pruebas de normalidad con la prueba de Shapiro-Wilk que entregó una distribución no normal de las variables ( $p < 0,05$ ), por lo cual se procedió a utilizar estadística no paramétrica como pruebas U de Mann-Whitney comparando los puntajes de habilidades emocionales y estrés laboral según sexo, haber o no recibido tratamiento psicológico durante el último año, haber o no consumido fármacos ansiolíticos o antidepresivos durante el último año, haber o no cursado un postgrado, diplomado o postítulo relacionado con habilidades emocionales y poseer o no algún cargo directivo en la universidad. También se aplicaron pruebas de Kruskal-Wallis comparando los puntajes de habilidades emocionales y estrés laboral según años de docencia universitaria y número de instituciones donde trabajan. Se utilizaron correlaciones de Spearman para relacionar cada dimensión de las habilidades emocionales y el estrés laboral. Se consideraron significativos valores  $p < 0,05$ .

## RESULTADOS

En la Tabla 2, se muestran los puntajes totales de las habilidades emocionales y estrés laboral de la muestra. En el ámbito de las habilidades emocionales, la subdimensión de claridad emocional logra una media de  $32,6 \pm 3,9$  de 40 puntos posibles, la subdimensión de atención emocional logra una media de  $23,4 \pm 3,9$  de 30 puntos posibles y la subdimensión de reparación emocional logra una media de  $20,2 \pm 2,8$  de 25 puntos posibles. En relación con el estrés laboral, la subdimensión cansancio emocional logra una media de  $14,7 \pm 8,2$  de 45 puntos posibles, la subdimensión de despersonalización logra una media de  $2,6 \pm 2,9$  de 25 puntos posibles y la subdimensión de realización personal logra una media de  $38,8 \pm 5,3$  de 40 puntos posibles.

En la muestra se observan diferencias significativas en *claridad emocional*, con mayores puntajes en aquellos/as docentes que dicen tener un postgrado, diplomado o postítulo relacionado con habilidades emocionales.

**Tabla 2**

*Puntajes de habilidades emocionales y estrés laboral del total de la muestra y comparación entre aquellos/as que dicen tener un postgrado, diplomado o postítulo relacionado con habilidades emocionales y los/as que no.*

		Total (n=30)	Sí (n=20)	No (n=10)	Valor p
<b>Habilidades emocionales</b>	Claridad	32,6±3,9	35,4±3,3	31,2±3,3	0,004**
	Atención	23,4±3,9	25,2±3,4	22,7±4,0	0,085
	Reparación	20,2±2,8	21,4±3,0	19,7±2,6	0,148
	<b>Total</b>	76,2±8,3	82,0±7,1	73,6±7,4	0,010*
<b>Estrés laboral</b>	Cansancio emocional	14,7±8,2	12,3±6,8	17,0±9,7	0,244
	Despersonalización	2,6±2,9	1,9±2,5	2,8±3,1	0,332
	Realización personal	38,8±5,3	40,7±2,2	38,2±6,3	0,093

\*\*diferencia significativa al nivel  $p < 0,01$

Los análisis que comparan los puntajes de habilidades emocionales y estrés laboral no revelan diferencias significativas entre aquellos/as docentes que reportaron estar en tratamiento psicológico durante el último año y aquellos/as que no.

En la Tabla 3, se muestran las correlaciones entre las diversas dimensiones de las habilidades emocionales y el estrés laboral del total de la muestra. Es posible notar que sólo existe relación entre la reparación emocional y la despersonalización, siendo una relación negativa y media ( $r = -0,451$ ).

**Tabla 3**

*Correlaciones entre dimensiones de las habilidades emocionales y el estrés laboral de la muestra.*

	Claridad	Atención	Reparación	Total
Cansancio emocional	-0,158	-0,084	-0,209	-0,144
Despersonalización	-0,112	-0,130	-0,451*	-0,201
Realización personal	0,203	0,130	0,127	0,219

\*correlación significativa al nivel  $p < 0,05$

## DISCUSIÓN

Los hallazgos indican que existe una relación baja y negativa entre los puntajes de despersonalización y reparación emocional en la muestra, es decir, aquellos docentes que más pierden el interés en su ocupación y con actitudes frías e impersonales al resto, indicaban menor capacidad de regular sus estados de ánimo. Lo que podría explicarse porque los docentes hacen uso de una supresión emocional como estrategia a la regulación de sus emociones frente a la constante de situaciones estresantes, haciendo que el atractivo de su ejercer se vea menoscabada y se desarrollen actitudes distantes hacia los destinatarios del servicio que prestan. Según Gross (1999, citado en Hernández-Montaña & González-Tovar, 2022) la supresión emocional puede resultar efectiva en la disminución de la expresión de las emociones negativas, aunque no ayuda en la reducción de vivencias negativas.

Dicho resultado coincide con lo reportado por Extremera et al. (2003), quienes sostienen que las personas con mayor tendencia a suprimir pensamientos negativos y con más baja capacidad para reparar sus estados afectivos indicaban un mayor nivel de despersonalización.



Por otra parte, las variables como sexo, años de docencia, cargos directivos, consumo de fármacos (ansiolíticos o antidepresivos) y tratamiento psicológico en el último año, no influyen en los niveles de estrés laboral y habilidades emocionales. En este sentido, la docencia universitaria no conlleva un agotamiento emocional ni estrés significativo, al trabajar con estudiantes adultos las exigencias académicas, los problemas de conducta y el nivel de madurez es diferente en comparación a niveles más bajos. Nieto (2006) señala que los profesores del nivel secundario son los que presentan mayor riesgo psicosocial, pues la adolescencia suele complicar las interacciones entre los estudiantes, sus pares, sus padres y sus profesores, lo que explicaría puntuaciones elevadas de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en esos niveles, a diferencia de niveles primarios y superior.

Los/as docentes que han cursado un postgrado, diplomado o postítulo relacionado con habilidades emocionales mostraron mejores puntajes en claridad emocional que los/as docentes que no lo hicieron, lo cual resulta lógico, ya que una mayor formación en conceptos y estrategias que permitan trabajar estados emocionales se asociaría con un mejor reconocimiento de estas (Maureira et al., 2023), situación que permite que dichos docentes posean mejores niveles generales de habilidades emocionales.

En cuanto a los niveles de despersonalización, Nieto (2006) afirma que el mayor involucramiento que muestran los docentes de escuela hacia el aprendizaje de sus estudiantes explicaría los bajos niveles de despersonalización. Siendo congruente con lo reportado por Moreno et al. (2009) donde los docentes universitarios presentan niveles moderados y altos de despersonalización, en comparación con docentes universitarios. Gallegos (2013) afirma que esto tiene que ver con el hecho de que la mayoría de los docentes universitarios no estudiaron una carrera docente en términos formales. Sin embargo, en el caso de la muestra de docentes universitarios de escuelas de educación física, la mayoría sí estudió una carrera docente y, por tanto, es profesor de educación física, lo que explicaría en sentido inverso los antecedentes anteriores, y los resultados encontrados en cuanto a los bajos niveles de despersonalización.

Este involucramiento genera expectativas mayores en cuanto a metodologías, conocimiento y competencias con el fin de contribuir a lograr cambios y mejoras en la tarea docente, pero muchas veces estas expectativas no se cumplen, lo que puede dar lugar a una sensación de fracaso o estado generalizado de frustración, y en algunos casos, Burnout. Esta realidad da lugar a una tendencia del profesional a evaluarse negativamente a sí mismo y a su tarea (Malandar, 2016), lo que podría explicar los altos niveles de estrés asociados a la realización personal en la muestra de docentes universitarios de escuelas de educación física.

Los niveles de habilidades emocionales de la muestra son mayores a los reportados por Maureira et al. (2023) en estudiantes de Educación Física, lo cual podría estar influenciado por una mayor experiencia laboral de los/as profesores/as y mayor madurez emocional producto del desarrollo psicosocial de los/as docentes.

Dentro de las limitaciones del presente estudio, se puede mencionar que la muestra se limita a dos universidades, lo que implica que no es representativa de la población de docentes universitarios de educación física de Chile.

## CONCLUSIÓN

Los resultados de la presente investigación muestran que los docentes de las escuelas de educación física de dos universidades de Chile presentan bajos niveles de despersonalización y alto nivel de estrés asociado a la realización personal. Se observa que el puntaje más alto se presenta en claridad emocional y el más bajo en reparación emocional. El sexo del docente, los años de docencia universitaria, tener cargos directivos o estar en tratamiento psicológico o farmacológico no influyen en los niveles de estrés laboral y habilidades emocionales. Finalmente, existe una relación baja y negativa entre los puntajes de despersonalización y reparación.

Se recomienda replicar esta investigación en otras escuelas de Educación Física del país, para tener una visión más general de estas características en esta población en particular. También sería interesante asociar los resultados a otras variables como ansiedad, depresión, motivación, etc.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baena, J. M., Gil, L., & Fernández-Berrocal, P. (2008). Inteligencia emocional percibida y satisfacción laboral en enfermeras de salud mental de un hospital de Málaga: Resultados preliminares. *Presencia. Revista de Enfermería en Salud Mental*, 4(7), 22-30. <https://www.index-f.com/presencia/n7/p6681r.php>
- Burgos, H., Salazar-Concha, C., Vicencio, M., & Rehbein, G. (2018). *Presencia del Síndrome de Burnout en académicos de la Universidad Austral de Chile-Valdivia* [Conferencia] LII Asamblea Anual CLADEA 2017. Rompiendo paradigmas: Anticipando el futuro de la educación global, San Bernardino, USA. [https://www.researchgate.net/publication/346719110-Presencia\\_del\\_Sindrome\\_de\\_Burnout\\_en\\_academicos\\_de\\_la\\_Universidad\\_Austral\\_de\\_Chile\\_Valdivia](https://www.researchgate.net/publication/346719110-Presencia_del_Sindrome_de_Burnout_en_academicos_de_la_Universidad_Austral_de_Chile_Valdivia)
- Buzzetti, M. (2005). *Validación del Maslach Burnout Inventory (MBI), en dirigentes del Colegio de Profesores A.G. de Chile* [tesis de pregrado, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/137677/Memoria%20Titulo%20Validación%20MBI%20Burnout%20Over%20SISIB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cabello, R., Ruiz, D., & Fernández, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(1), 41-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3163455>
- Colino, N., & Pérez, P. (2015). El síndrome de Burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 27-41. <https://doi.org/10.22235/cp.v9i1.163>
- Coronado, A., Bojórquez, C., & Quintana, A. (2023). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios. *Know and Share Psychology*, 4(3), 151-166. <https://doi.org/10.25115/kasp.v4i3.9604>
- Correa, Z. (2012). El Síndrome de Burnout en profesores universitarios de los sectores público y privado. *Epidemiología y Salud*, 1(2), 19-24. [https://www.siicsalud.com/pdf/eyes\\_1\\_2\\_128890\\_51613.pdf](https://www.siicsalud.com/pdf/eyes_1_2_128890_51613.pdf)

- Del Rosal, I., Dávila, M., Sánchez, S., & Bermejo, M. (2016). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios: diferencias entre el grado de maestro en educación primaria y los grados en Ciencias. *Infal. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 51-61. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v2.176>
- Edelwich, J., & Brodsky, A. (1980). *Burnout: stages of disillusionment in the helping profession*. Human Science Press.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., & Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y Burnout en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 260-265. [https://www.researchgate.net/publication/230887048\\_Inteligencia\\_emocional\\_y\\_burnout\\_en\\_profesores](https://www.researchgate.net/publication/230887048_Inteligencia_emocional_y_burnout_en_profesores)
- Fernández, P., Extremera, N., & Ramos, N. (2004). Validity and Reliability of the Spanish Modified Version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gallardo, J., López, F., & Gallardo, P. (2019). Análisis del síndrome de Burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*, 23(2), 324-343. <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.17>
- Gallegos, W. (2013). Crisis de la universidad en el Perú: un problema de su naturaleza e identidad. *Educación*, (19), 23-39. <https://doi.org/10.33539/educacion.2013.n19.1017>
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Bantam Books.
- Gutiérrez, N. (2020). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. *Actualidades en Psicología*, 34(128), 17-33. <https://doi.org/10.15517/ap.v34i128.34469>
- Hernández-Montaño, A., & González-Tovar, J. (2022). Modelo explicativo del autocuidado, la regulación emocional y el Burnout en psicólogas en condición de aislamiento por COVID-19. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(2), 90-103. <https://doi.org/10.14718/ACP.2022.25.2.6>
- Hoyos, J., & Borrajo, E. (2023). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios de Colombia y España que practican técnicas de relajación. *Retos*, 49, 478-484. <https://doi.org/10.47197/retos.v49.98006>
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Lepe, J., & Gutiérrez, M. (2022). Síndrome de Burnout en profesores/as durante la pandemia por COVID-19 en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.196>
- Malander, N. (2016). Síndrome de burnout y satisfacción laboral en docentes de nivel secundario. *Ciencia & Trabajo*, 18(57), 177-182. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492016000300177>
- Martínez, A., Piqueras, J., & Ramos, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861-890. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122002020.pdf>
- Maslach, C., & Jackson, S. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologist.

- Maslach, C. & Jackson, S. (1997). *Manual del Inventario Burnout de Maslach. Síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial*. TEA Ediciones, S.A.
- Maslach, C. & Pines, A. (1977). The burn-out syndrome in the day care setting. *Child Youth Care Forum*, 6, 100-113. <https://doi.org/10.1007/BF01554696>
- Maureira, F., Flores, E., Sepúlveda, S., Lagos, B., Contreras, S., Maureira, G., & González, V. (2023). Inteligencia emocional en estudiantes de Educación Física de Chile. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 24(1), 1-12. <https://doi.org/10.29035/rcaf.24.1.7>
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their Burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71-82.
- Mora, N., Martínez, V., Santander, S., & Gaeta, M. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), 53-77. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Moreno, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M., & Ferrer, R. (2009). El Burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: Un estudio multi-muestra. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 25(2), 149-163. <https://doi.org/10.4321/s1576-59622009000200005>
- Nieto, J. M. (2006). *Cómo evitar o superar el estrés docente*. Editorial CSS.
- Palacios, A. & Rivera, J. (2020). Estrés laboral en docentes de Lima Metropolitana y su relación con factores personales, profesionales y de infraestructura y recursos educativos. *Ágora Revista Científica*, 7(1), 24-28. <http://doi.org/10.21679/arc.v7i1.157>
- Pando, M., Castañeda, J., Gregoris, M., Aguila, A., Ocampo, L., & Navarrete, R. (2006). Factores psicosociales y síndrome de Burnout en docentes de la Universidad del Valle de Atemajac, Guadalajara, México. *Salud en Tabasco*, 12(3), 523-259. <https://www.redalyc.org/pdf/487/48712304.pdf>
- Rivera, A., Segarra, P., & Giler, G. (2018). Síndrome de Burnout en docentes de instituciones de educación superior. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 38(2), 17-23. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55960422004>
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- Sánchez, M. (2024). La inteligencia emocional en estudiantes universitarios de pedagogía Veracruz, México. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 37, 117-133. <https://doi.org/10.21555/rpp.vi37.2972>
- Santibáñez, C., Moreno, G., Sánchez, U., & Álvarez, M. (2021). Síndrome de burnout en docentes de salud de Universidades en Chile durante la pandemia de COVID-19. *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 30(4), 495-504. <https://scielo.isciii.es/pdf/medtra/v30n4/1132-6255-medtra-30-04-495.pdf>
- Saucedo, J., Salazar, R., & Díaz, C. (2011). Inteligencia emocional en estudiantes de medicina de la Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo (Lambayeque, Perú). Mayo-junio de 2010. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*, 4(1), 17-21. [https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/cuerpomedicohnaaa/v4n1\\_2011/pdf/a05v04n1.pdf](https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/cuerpomedicohnaaa/v4n1_2011/pdf/a05v04n1.pdf)

Taramuel, J., & Zapata, V. (2017). Aplicación del test TMMS-24 para el análisis y descripción de la Inteligencia Emocional considerando la influencia del sexo. *Revista Publicando*, 4(11), 162-181. [https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/518#google\\_vignette](https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/518#google_vignette)

Tito, P., Torres, M., & Pérez, E. (2022). Predictores del síndrome de Burnout en docentes universitarios: Un análisis factorial exploratorio. *Enfermería Global*, 21(3), 50-81. <https://doi.org/10.6018/eglobal.496901>

Urrutia-Gutiérrez, S., Luis-de Cos, I., Luis-de Cos, G., & Arribas-Galarraga, S. (2022). Inteligencia emocional en educación física a través del aprendizaje cooperativo: diferencias entre mujeres y hombres. *Journal of Sport and Health Research*. 14(Supl 1), 69-80. <https://recyt.fecyt.es/index.php/JSHR/article/view/95455>

Vera, L., Maidana, A., Rodríguez, P., Acosta, D. & Silva, L. (2023). Inteligencia emocional y su relación con el rendimiento académico en estudiantes universitarios de enfermería. *NURE Investigación*, 20(126), 1-8. <https://doi.org/10.58722/nure.v20i126.2405>

World Medical Association. (2013). World Medical Association Declaration of Helsinki. Ethical Principles for Medical Research Involving Human Subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

#### Dirección para correspondencia

Dr. Fernando Maureira Cid  
Doctor en Educación  
Departamento de Educación Física, Deportes y Recreación  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Santiago, Chile

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7607-7416>

Contacto: [maureirafernando@yahoo.es](mailto:maureirafernando@yahoo.es)

Recibido: 14-11-2023

Aceptado: 09-04-2024



Esta obra está bajo una licencia de  
Creative Commons Reconocimiento-CompartirIgual 4.0 Internacional