

Incidencia del Género en el Estrés Laboral y Burnout del Profesorado Universitario

Impact of Gender on Work-Related Stress and Burnout among University Professors

Yaritza Garcés-Delgado, Edgar García-Álvarez, David López-Aguilar * y Pedro R. Álvarez-Pérez

Universidad de La Laguna, España

DESCRIPTORES:

Salud mental
 Enfermedad
 Docente
 Universidad
 Género

RESUMEN:

El estrés laboral y el *burnout* son enfermedades psicosociales que influyen negativamente en la salud. Una de las variables que puede estar relacionada con el estrés laboral es el género. Precisamente, este trabajo presenta un análisis para determinar en qué medida las profesoras universitarias manifiestan mayor nivel de estrés en el ámbito laboral. A través de una metodología cuantitativa no experimental se implementó un cuestionario construido *ad hoc*. El instrumento contiene treinta ítems estructurados en cinco subdimensiones (estrés de rol, estrés en profesores universitarios, agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal). Se realizaron análisis estadísticos descriptivos, inferenciales, de fiabilidad y validez de la escala y se utilizó la Teoría de la Medición de Rasch (TMR) para el análisis de perfiles. Los resultados revelan la presencia de niveles moderados de estrés en 564 docentes universitarios, principalmente, relacionado con tareas específicas del ámbito laboral. Además, se confirmó que las mujeres en sus primeros años de desarrollo profesional, con una elevada carga docente y sin cargos de responsabilidad en la gestión universitaria son quienes tienden a experimentar mayor grado de estrés. Estos resultados justifican la necesidad de atender a factores psicosociales y la gestión del estrés que afectan al profesorado desde una vertiente social, psicológica y educativa para el afrontamiento correcto de sus funciones.

KEYWORDS:

Mental health
 Disease
 Teacher
 University
 Gender

ABSTRACT:

Work-related stress and burnout are psychosocial illnesses that have a negative impact on health. One of the variables that may be related to work-related stress is gender. Precisely, this paper presents an analysis to determine the extent to which female university professors show higher levels of stress in the workplace. Through a non-experimental quantitative methodology, an *ad hoc* constructed questionnaire was implemented. The instrument contains thirty items structured in five subdimensions (role stress, stress in university teachers, emotional exhaustion, depersonalisation and lack of personal fulfilment). Descriptive, inferential, reliability and validity statistical analyses of the scale were carried out and the Rasch Measurement Theory (RMT) was used for profile analysis. The results reveal the presence of moderate levels of stress in 564 professors, mainly related to specific work-related tasks. In addition, it was confirmed that women in their first years of professional development, with a high teaching load and without positions of responsibility in university management tend to experience the most stress. These results justify the need to address psychosocial factors and stress management affecting teachers from a social, psychological and educational perspective in order to cope correctly with their duties.

CÓMO CITAR:

Garcés-Delgado, Y., García-Álvarez, E., López-Aguilar, D. y Álvarez-Pérez, P. R. (2023). Incidencia del género en el estrés laboral y burnout del profesorado universitario. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 41-60.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.003>

1. Introducción

El estrés es reconocido como una de las enfermedades mentales más nocivas del siglo XXI. Esta enfermedad provoca múltiples efectos personales, sociales y económicos (Extremera et al., 2010). Las principales consecuencias de sufrir estrés en el ámbito laboral se reflejan en el absentismo laboral y el deterioro en el rendimiento o el déficit en la calidad del servicio prestado (Cornejo y Quiñonez, 2007; Leka et al., 2004).

Entre las profesiones de riesgo, la docencia es considerada uno de los ámbitos laborales donde existe mayor propensión a padecer problemas de salud mental (Rodríguez y Sánchez, 2019). La enseñanza superior no es ajena a esta realidad. En la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) las enseñanzas universitarias han estado sometidas a cambios que son el resultado de las transformaciones sociales, culturales y políticas gestadas por la convergencia europea, pero también, como consecuencias de la globalización, la sociedad del conocimiento y la transformación digital (Bolívar y Mula-Falcón, 2022; Extremera et al., 2010).

Paralelamente a estos cambios, la universidad ha soportado recortes en su financiación, repercutiendo en la reducción paulatina de la plantilla docente a la par que se han seguido incrementado los ratios de estudiantes. Añadido a estas condiciones de sobrecarga laboral por la docencia, el profesorado universitario debe desempeñar otras tareas de obligado cumplimiento, como son la investigación, la transferencia y la gestión (Bolívar y Mula-Falcón, 2022; Zabalza, 2009). Si a ello se suma la situación de inestabilidad laboral y la alta competitividad por la obtención de méritos, la docencia universitaria se debe concebir como una profesión en torno a la que concurren diferentes circunstancias que pueden provocar un aumento del estrés laboral y, en consecuencia, la posible aparición del síndrome de *burnout* (Extremera et al., 2010).

El interés despertado por el estudio del estrés asociado a las condiciones laborales surgió hace décadas (Freudenberger, 1974). Sin embargo, son investigaciones relativamente recientes (Cárdenas et al., 2014; Cobos-Sanchiz et al., 2022; Kuimova et al., 2016; López-Vílchez y Gil-Monte, 2015; Martín et al., 2020; Millán et al., 2017; Palacios y Montes de Oca, 2017; Rodríguez et al., 2014; Yslado et al., 2021) las que ponen énfasis en la importancia de la salud de los docentes como vía de desarrollo y satisfacción tanto personal como profesional.

La situación de incertidumbre, la inestabilidad laboral y el exceso de funciones han ocasionado malestar laboral, físico y psicológico en el colectivo docente (Domínguez, 2004; Zabalza, 2009). Santos y otros (2015) explican que la situación profesional del profesorado universitario es preocupante, destacando como factores de riesgo, entre otros, la desmotivación y el estrés. Para Palacios y Montes de Oca (2017) existen relaciones significativas entre las condiciones laborales precarias y el padecimiento de estrés laboral asociado a cuadros médicos complejos (depresión, ansiedad, etc.).

McInnis (2000) descubrió que en un periodo de seis años –de 1993 a 1999– el nivel de insatisfacción del profesorado universitario había aumentado, considerando uno de los motivos principales el estrés autopercebido. Además, se han realizado estudios que advierten sobre los riesgos psicosociales del estrés en el profesorado universitario (Cárdenas et al., 2014; Cobos-Sanchiz et al., 2022; Kuimova et al., 2016; López-Vílchez y Gil-Monte, 2015; Millán et al., 2017; Moreno-Jiménez et al., 2009; Palacios y Montes de Oca, 2017; Ponce et al., 2005; Rodríguez et al., 2014; Tamez y Pérez, 2009; Yslado et al., 2021).

Entre los riesgos psicosociales emergentes en la enseñanza superior se encuentran el estrés laboral y sus patologías asociadas, como el síndrome de *burnout* (síndrome de estar “quemado” por el trabajo a consecuencia de un estrés laboral crónico). El estrés laboral es un tipo de estrés que se da en el ámbito profesional y que en la educación superior puede ser explicado por el estrés de rol y el estrés en docentes universitarios (Cobos-Sanchiz et al., 2022; Maslach et al., 1996). Cuando se percibe este tipo de estrés, surgen manifestaciones puntuales que afectan al estado físico y psicológico de los trabajadores. Se considera “estrés de rol” a la sensación de agobio experimentada por la alta demanda de las funciones profesionales, favoreciendo la desmotivación en el ámbito laboral (Orgambídez-Ramos et al., 2015). El “estrés en profesores universitarios” hace alusión a la aparición de sentimientos abrumadores y de superación respecto a las funciones organizativas, investigadoras y docentes que debe asumir el profesorado universitario (Domínguez, 2004).

El síndrome de *burnout*, por su parte, se manifiesta como una reacción física y psicológica negativa tras la exposición prolongada a situaciones estresantes dentro del contexto laboral (Maslach et al., 2001). Así pues, el *burnout* se define como el desgaste (físico y mental) de un empleado que mantiene un nivel de estrés elevado durante un periodo largo de tiempo. Se trata de una manifestación colateral del estrés laboral que se explica por el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal (Maslach, 2009; Maslach y Jackson, 1981; Maslach y Zimbardo, 1982). El “agotamiento emocional” puede explicarse como la fatiga física y mental que merma la capacidad de atender, tanto a los demás como a uno mismo. La “despersonalización” implica la manifestación de actitudes o sentimientos nocivos y cínicos en las relaciones con las demás personas, haciéndolas culpables de sus problemáticas. La “falta de realización personal” alude a la autovaloración negativa en el desempeño profesional y personal, provocando un bajo autoconcepto sobre las capacidades y actitudes para el trabajo (Cruz y Puente, 2017; Maslach y Jackson, 1981; 1986).

Algunos estudios perciben que la variable género puede ser determinante en la detección y padecimiento de estrés laboral y *burnout* (Antonioni et al., 2006; Hart y Cress, 2008; Liu et al., 2008; Pascual y Conejero, 2015). Según Pascual y Conejero (2015) las mujeres jóvenes, solteras, sin puesto estable y trabajadoras en el ámbito de las Ciencias Sociales son las que tienden a experimentar mayor ansiedad y estrés asociado al trabajo. Según las autoras, éstas y otras cuestiones que afectan a la desmotivación docente deberían ser tomadas en cuenta en la formación del profesorado universitario. Gray y otros (1994) explicaron que las profesoras tendían a considerar el cambio en el trabajo como resultado de su estrés laboral, vislumbrando que las actividades relacionadas con la investigación eran más estresantes que la enseñanza o la gestión.

Maslach y Zimbardo (1982) descubrieron que existe especial relación entre el estrés laboral y la variable independiente del género. Entre las dimensiones que conforman el estrés laboral, las mujeres presentan más cansancio emocional que los hombres, sin embargo, los hombres puntúan más en la escala de despersonalización (López et al., 2015; Maslach y Zimbardo, 1982; Slišković y Seršić, 2011; Watts y Robertson, 2011). Algunas investigaciones insisten en las insuficientes evidencias como para hablar de diferencias de género respecto al estrés laboral (Byrne, 1999) o al *burnout* (Luk et al., 2010; Yslado et al., 2021). No obstante, existen múltiples contradicciones respecto a las diferencias de género encontradas en los estudios sobre estrés laboral. Algunos autores reconocen que no existen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres (Abouserie, 2006; Gil-Monte, 2002; Makhbul y Hasun, 2011; Martocchio y O'Leary, 1989; Ponce et al., 2005), mientras que otros trabajos

encuentran diferencias de género en la medición del estrés laboral, siendo mayoritarios los estudios que perciben que las mujeres son las más afectadas por esta enfermedad (Antoniou et al., 2006; Arís, 2012; Hart y Cress, 2008; Liu et al., 2008; Pascual y Conejero, 2015).

En un intento por conocer lo que sucede en la educación superior, este trabajo tiene como finalidad explorar el estrés autopercebido por el profesorado universitario (a) e identificar la incidencia que tiene el género sobre el estrés laboral (b). Se pretende que los resultados obtenidos sirvan como referente para la identificación de posibles áreas de actuación y para plantear propuestas que eviten los efectos negativos que el estrés y su sintomatología asociada provoca en el profesorado de la universidad.

2. Método

Este estudio se desarrolló bajo un paradigma metodológico cuantitativo no experimental y de corte transversal, aplicando la técnica del cuestionario como mecanismo para la recogida de información.

Participantes

La población objetivo de este trabajo era el profesorado universitario funcionario, laboral o en formación. Atendiendo a este criterio y a partir de un procedimiento de selección muestral incidental, se contó con la participación de una muestra de 564 profesoras y profesores universitarios pertenecientes a la Universidad de La Laguna y a la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. La población total de profesorado universitario era de 3.185 entre ambas instituciones de educación superior (N=3.185). Atendiendo a esta información, la tasa de participación de profesorado universitario en este trabajo permitió trabajar con un nivel de confianza del 97,87% y un margen de error de $\pm 4,4\%$. En el Cuadro 1 se muestran las características de la muestra participante.

Cuadro 1

Características de la muestra

Sexo		
Hombre	294	52,1%
Mujer	270	47,9%
Edad		
Entre 31 - 40 años	98	17,4%
Entre 41 - 50 años	166	29,4%
≤ a 30 años	24	4,3%
≥ a 50 años	276	48,9%
Categoría profesional		
Formación	19	3,4%
Contrato de interinidad	16	2,8%
Profesorado asociado	106	18,8%
Colaborador/a	16	2,8%
Ayudante doctor/a	48	8,5%
Contratado/a doctor/a	82	14,5%
Titular Universidad	208	36,9%
Catedrático/a	48	8,5%
Otros	21	3,7%

Instrumento

En este trabajo el estrés del profesorado universitario se analizó mediante un cuestionario construido *ad hoc* a partir de las aportaciones de Maslach y otros (1996) y Domínguez (2004) sobre estrés laboral y síndrome de *burnout*. El instrumento se configuró a partir de 8 preguntas sobre “características personales y profesionales” (sexo, edad, número de hijos, universidad, antigüedad, figura contractual, carga docente y cargo de responsabilidad) y 30 ítems tipo Likert (en una escala de medida de 1 a 7, donde 1 era la puntuación más baja y 7 la puntuación más alta), distribuidos en dos dimensiones teóricas (estrés laboral y *burnout*) que a su vez se ramifican en cinco subdimensiones (estrés de rol, estrés en profesores universitarios, agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal). El Cuadro 2 muestra las especificaciones del cuestionario aplicado.

Cuadro 2

Estructura del instrumento de recogida de datos empleado

Dimen.	Sub-dim.	Autoría	Ítems	
SD	Pers.	-	1-3	
	Prof.	-	4-8	
Estrés laboral	(ER)	Maslach y otros (1996)	ER1. Me produce estrés el cambio de normas, valores... profesionales	
			ER2. Encuentro muy estresante estar atento/a a los problemas y necesidades individuales del alumnado	
			ER3. Los criterios de funcionamiento para mi trabajo son demasiado altos	
			ER4. Intentar impedir que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me causa mucho estrés	
			ER5. Me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo	
			ER6. Siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí	
			ER7. Se me da demasiada responsabilidad sin la autoridad adecuada para cumplirla	
			ER8. Es muy estresante dar una buena educación en un ambiente con poco apoyo financiero	
	(EF)	Domínguez (2004)	EF1. Es estresante la evaluación continua al profesorado	
			EF2. Me pone tenso/a las presiones de la Universidad para obtener unos determinados resultados	
			EF3. Me preocupa tener un salario bajo en relación con el trabajo que desempeño	
			EF4. Tengo la sensación de que no puedo desempeñar adecuadamente mis dos tareas, de investigación y de docencia	
			EF5. Me estresa la rivalidad existente entre grupos de profesores/as	
			EF6. Me preocupa que ser un/a buen/a docente no implique necesariamente promoción	
Síndrome de <i>Burnout</i>	(AG)	Maslach y otros (1996)	AG1. Siento que mi trabajo está afectando negativamente mi salud	
			AG2. Me siento ansioso/a y tenso/a al ir a trabajar cada día	
			AG3. Con frecuencia me siento deprimido/a respecto a mi profesión	
			AG4. Mi profesión está afectando negativamente a mis relaciones fuera del trabajo	

	AG5. Si un buen amigo/a me dijese que está interesado/a en trabajar aquí, tendría serias reservas en recomendarlo
	AG6. Enseñar me agota emocionalmente
(DP)	DP1. Siento una presión constante por parte de los/as demás para que mejore mi trabajo
	DP2. Siento que mi alumnado es “el enemigo”
	DP3. Siento que realmente no le gusto a mi alumnado
	DP4. A veces tiendo a tratar a los/as estudiantes como objetos impersonales
(FR)	FR1. En lo fundamental, yo diría que estoy muy contento/a con mi trabajo
	FR2. Actualmente encuentro que mi vida es muy provechosa
	FR3. Actualmente encuentro que disfruto bastante de mi vida
	FR4. Actualmente encuentro mi vida bastante aburrida
	FR5. Sabiendo lo que sé ahora, si tuviera que decidir de nuevo si elijo este trabajo, definitivamente lo haría

Nota. Estrés de Rol (ER); Estrés en profesores (EF); Agotamiento Emocional (AG); Despersonalización (DP); Falta de realización personal (FR).

Diseñado y aplicado el instrumento a la muestra participante en el estudio, se determinó la multicolinealidad de los ítems a fin de identificar posibles redundancias entre las preguntas. Para ello, se empleó un análisis correlacional entre ítems y se comprobó que las puntuaciones obtenidas, para todos los casos, fueron $r \geq 0,85$ (Cupani, 2012; Kline, 2005).

Asumiendo que el instrumento de medida empleado para analizar el estrés laboral y el *burnout* del profesorado universitario cumplió con los requisitos de tau-equivalencia y escala de medida continua (Raykov y Marcoulides, 2017) se calculó el coeficiente Alfa de Cronbach (α). Asimismo, y siguiendo los planteamientos de Peters (2014) se empleó la prueba Omega de MacDonal (ω) dado que es más robusta para analizar la fiabilidad de los instrumentos en los estudios del ámbito de las ciencias sociales. Los valores obtenidos y presentados en el Cuadro 3 superaron las puntuaciones críticas propuestas por la literatura para estos coeficientes de fiabilidad (Ventura-León y Caycho-Rodríguez, 2017).

Cuadro 3

Análisis de fiabilidad del instrumento de recogida de datos empleado

Subdimensiones	Alfa de Cronbach (α)	Omega de MacDonal (ω)
ER	0,85	0,85
EF	0,83	0,84
AG	0,91	0,93
DP	0,73	0,82
FR	0,86	0,90
<i>Total</i>	<i>0,90</i>	<i>0,96</i>

Con la finalidad de completar el análisis de fiabilidad y validez del instrumento y de los datos, se evaluó la calidad de las mediciones del estrés utilizando los indicadores establecidos por la Teoría del Modelo de Rash (TMR) (Rasch, 1980).

En primer lugar, se verificó la unidimensionalidad de las mediciones a través del Análisis de Componentes Principales (PCAR) basado en el residuo de Rasch, el cual permite detectar otros factores de dimensionalidad que influyen en las medidas. Los indicadores mostraron que las mediciones cumplen con los requisitos de

unidimensionalidad exigidos por la TMR (Rasch, 1980), ya que presentan los siguientes principios estadísticos: a) una varianza explicada por los ítems superior a 4 veces la varianza del primer contraste; b) explica un 56,4% de la varianza del modelo con un autovalor del primer contraste de 3,44, próximo a 3; y c) las mediciones de los ítems presentan correlaciones positivas.

En segundo lugar, se verificó la confiabilidad de los participantes y los ítems utilizando los indicadores de la TMR (Rasch, 1980). Las mediciones de fiabilidad alcanzaron niveles satisfactorios para realizar el estudio (Nunnally, 1987), con una fiabilidad en el ítem de 1,00 y de 0,94 en los participantes; siendo 0,70 el valor mínimo aceptable para la interpretación de la fiabilidad (Sekaran y Bougie, 2000).

En tercer lugar, se verificó la validez global del modelo a través de un estadístico de ajuste expresado por los residuos medios estandarizados (elevados al cuadrado). El análisis de Rasch proporciona los estadísticos FIT, que son estadísticos que permiten valorar el ajuste de los participantes y los ítems desde una perspectiva externa (OUT) e interna (IN) a través de MNSQ y ZSTD. Para MNSQ el valor medio esperado debe estar entre 0,5-1,5, mientras que para ZSTD +/-1,9 (Linacre, 2002). Así pues, los resultados mostraron la validez global de las mediciones utilizadas (Cuadro 4).

Cuadro 4

Fiabilidad y validez de las medidas

	INFIT		OUTFIT		Fiabilidad	Correlación
	MNSQ	ZSTD	MNSQ	ZSTD		
Profesorado universitario	1,04	-0,10	1,08	0,00	0,94	0,99
Ítems	1,05	0,10	1,08	0,60	1,00	-0,99

Procedimiento

Se adaptó el cuestionario diseñado a una versión *online* y se envió a todo el profesorado de la Universidad de La Laguna y la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Asimismo, y teniendo en consideración cuestiones éticas de investigación se informó al profesorado participante mediante dicho correo sobre las finalidades y objetivos de la investigación, se solicitó su participación voluntaria y se garantizó que el tratamiento de los datos se realizaría bajo procedimientos de anonimato y atendiendo a la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Análisis de datos

Finalizado el proceso de recogida de información se descargó el fichero CSV (*Comma-Separated Values*) que generó de manera automática la aplicación Formularios de Google. Como apoyo metodológico a la realización de los análisis estadísticos se utilizó el *software R-Studio* (versión 1.41106) para el entorno *Microsoft Windows* 10 y *Winsteps* 3.90.0 de Linacre (2015).

Como paso previo, se llevó a cabo un análisis preliminar que permitió depurar la base datos. De manera detallada, este estudio previo incluyó la identificación de posibles imputaciones erróneas, así como casos perdidos y atípicos multivariantes. También se revisó la multicolinealidad y redundancia de los ítems, se llevó a cabo un análisis de la normalidad de los datos y se determinó la fiabilidad de la escala de medida empleada a través de los coeficientes alfa de Cronbach (α) y omega de MacDonald (ω). Finalizado este proceso inicial, se procedió a realizar los análisis estadísticos propios que daban respuesta a los objetivos planteados en este trabajo. Por una parte, se realizó un análisis

del constructo "estrés del profesorado universitario" a través del mapa de Wright (Linacre, 2015) proporcionado por la TMR. Por otro lado, se realizaron análisis de contraste a través de la prueba U de Mann-Whitney para determinar las posibles diferencias de género en los niveles de estrés laboral y síndrome de *burnout* del profesorado universitario. Finalmente, y de cara a valorar la magnitud de las diferencias encontradas se empleó la prueba de probabilidad de superioridad (PS_{est}) a través del programa Microsoft Excel (versión Office 365) para Microsoft Windows 10 aplicando para ello la siguiente expresión matemática (Erceg-Hurn y Mirosevich, 2008; Newcombe, 2006):

$$PS_{est} = \frac{U}{m \cdot n}$$

Los valores α para los análisis realizados en ese trabajo se situaron en 0,05.

3. Resultados

3.1. Depuración de la base de datos y análisis preliminares

Este procedimiento inicial de depuración de la base de datos fue el punto de partida necesario para llevar a cabo los análisis estadísticos que dieron respuesta a los objetivos propuestos en este trabajo. De manera específica, se revisó que la imputación de los datos se situara en el rango esperado. En este caso en particular, la totalidad de las respuestas recogidas en la base de datos estaban tabuladas correctamente. Asimismo, se confirmó que en la base de datos no existiera información perdida.

También se identificaron los casos extremos a fin de ser eliminados de la base de datos. Para ello se calculó la distancia de Mahalanobis, la cual arroja un valor crítico a partir del cual los sujetos participantes en el estudio se alejan del centro de la masa y, por tanto, pueden ser considerados como atípicos (Muñoz y Álvarez, 2013). El valor de esta distancia fue de 43,772, lo que excluyó a un total de 57 participantes por reunir características asociadas a casos extremos. De este modo, la muestra definitiva quedó configurada por un total de 507 docentes universitarios. En el Cuadro 5 se muestran los resultados de tendencia central obtenidos para cada uno de los ítems de estrés laboral y *burnout*.

Por último, y de cara a identificar el tipo de análisis a realizar, se llevó a cabo un estudio de la normalidad de los datos. Para ello se emplearon las pruebas de Shapiro Wilks y Kolmogorov-Smirnov (KS) las cuales arrojaron puntuaciones p inferiores a 0,001 para la totalidad de los ítems, lo que, de acuerdo con George y Mallery (2001), sugiere ausencia de normalidad.

Cuadro 5

Resultados de tendencia central

Ítem	\bar{x}	σ	Me
ER1	5,13	1,679	5,00
ER2	3,47	1,727	3,00
ER3	4,30	1,683	4,00
ER4	2,97	1,750	3,00
ER5	5,45	1,646	6,00
ER6	5,41	1,770	6,00
ER7	4,10	1,994	4,00

ER8	5,18	1,817	6,00
EF1	4,51	1,951	5,00
EF2	4,84	1,933	5,00
EF3	4,73	2,069	5,00
EF4	5,57	1,827	6,00
EF5	4,54	2,170	5,00
EF6	5,28	1,842	6,00
EF7	4,85	1,971	5,00
AG1	4,34	2,087	5,00
AG2	3,38	2,028	3,00
AG3	3,30	2,068	3,00
AG4	3,30	2,055	3,00
AG5	3,80	2,098	4,00
AG6	2,68	1,823	2,00
DP1	2,98	1,871	2,00
DP2	1,62	1,290	1,00
DP3	1,77	1,257	1,00
DP4	1,55	1,127	1,00
FR1	5,21	1,496	5,00
FR2	4,91	1,511	5,00
FR3	4,68	1,670	5,00
FR4	2,48	1,630	2,00
FR5	5,21	1,917	6,00

3.2. Estrés y burnout laboral del profesorado universitario

El mapa de medición conjunta representado en la Figura 1 muestra la localización de los participantes (situados en la zona izquierda) y los ítems con las subdimensiones latentes estudiadas (situados en la zona derecha). En esta representación, el continuo lineal referido a los participantes varía desde la parte inferior con el indicativo “menos estresado” hasta la parte superior con el indicativo “más estresado”. Así, los participantes situados en el extremo superior de esta zona de la representación gráfica presentan un mayor nivel de estrés frente a los que se sitúan en la parte inferior, quienes se autoperceben con niveles más bajos. Por su parte, en el continuo lineal situado en la zona extrema derecha de la figura se representan los ítems de menor a mayor capacidad estresante para el profesorado universitario, interpretando de este modo que, los ítems que se sitúan en la parte superior hacen referencia a una menor capacidad estresante para el profesorado y los que se representan en la zona inferior son los que generan una mayor situación estresante.

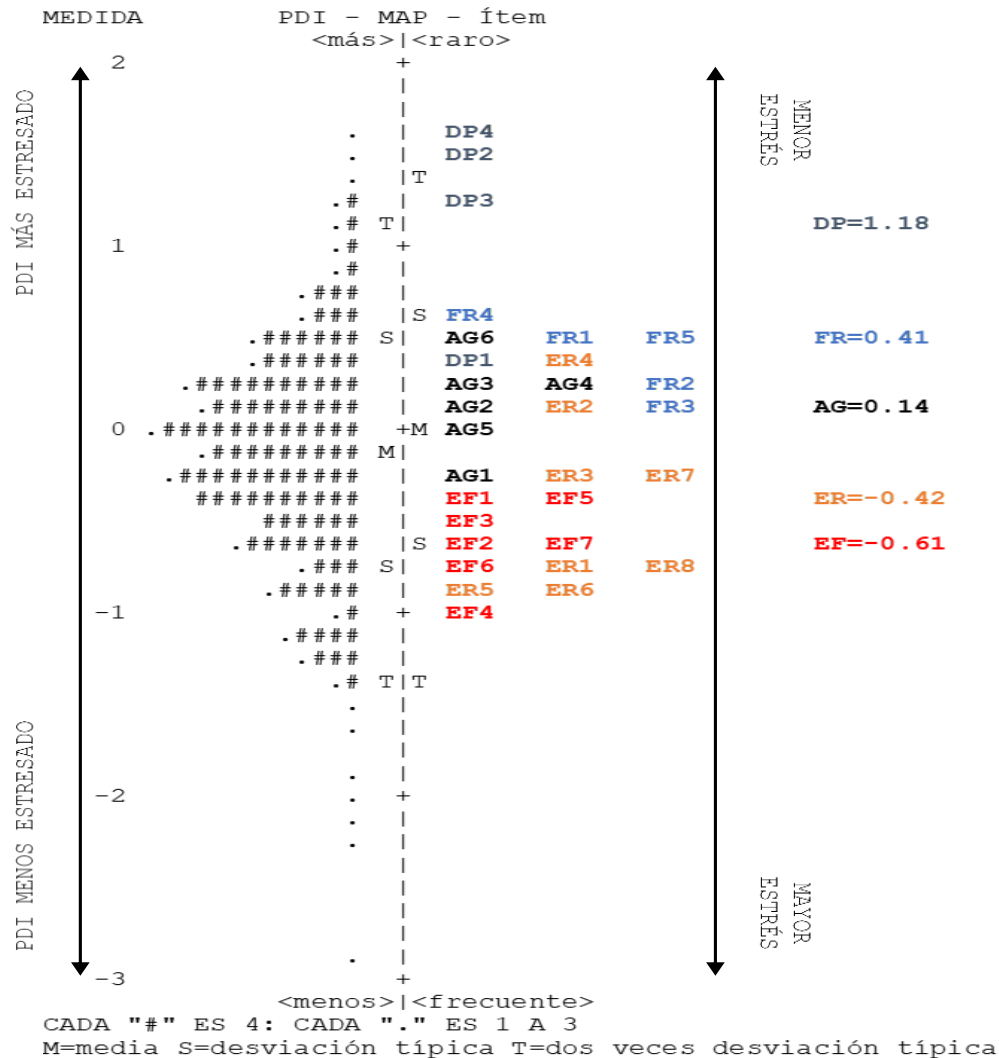
Del mapa de medición conjunta, se desprende que los ítems más intensos corresponden al estrés en profesores universitarios (EF=-0,61) y el estrés de rol (ER=-0,42), ambas manifestaciones vinculadas al “estrés laboral”. Destacan como fuentes de estrés el adecuado desempeño de las tareas (EF4), la burocracia (ER5) y el trabajo extra (ER6). También son fuentes de estrés la tarea de promocionar (EF6), dar una buena educación en un ambiente con poco apoyo financiero (ER8) o los cambios de normas y de valores profesionales (ER1).

A medida que se aumenta en el continuo lineal, comienzan a situarse los rasgos o ítems vinculados al “síndrome de *burnout*”, tales como el agotamiento emocional (AG=0,14) y la falta de realización (FR=0,41). El factor de menor estrés se identifica con la despersonalización profesional (DP=1,18). Cabe resaltar el bajo estrés que originan cuestiones relacionadas con la opinión del alumnado como, por ejemplo: tratar al

estudiantado como objetos impersonales (DP4), sentir que el alumnado es el enemigo (DP2) o sentir que realmente no le gustan a su alumnado (DP3). Por el contrario, entre los factores del *burnout* destaca el nivel de estrés que genera en los docentes la influencia negativa del trabajo en su salud (AG1=-0,48).

Figura 1

Mapa de medición conjunta de los ítems y los sujetos



Partiendo del modelo de Rasch (1960, 1980), cuando se analizan ítems y participantes de forma simultánea utilizando el continuo lineal, se puede observar que los factores más estresantes -que en este análisis corresponden mayoritariamente al “estrés laboral”- se hacen más evidentes e intensos en participantes que se ubican en la parte superior izquierda del continuo.

Así pues, se observa que, a excepción de la despersonalización profesional (DP), el constructo “estrés” representado por las distintas subdimensiones está presente en la mayoría del profesorado, aunque con diferentes intensidades. Los participantes en la parte inferior izquierda del continuo presentan menores niveles de estrés que los ubicados en la parte superior. Se comprueba que la escala mide niveles moderados de estrés en el profesorado participante (-0,16), en el que las mujeres (-0,07) presentan mayor estrés que los hombres (-0,25) y que la media de las puntuaciones registradas.

3.3. Análisis de contraste del estrés y burnout laboral entre mujeres y hombres

Los resultados encontrados en el análisis de contraste a través de la prueba de U de Mann-Whitney manifiestan que en la subdimensión estrés de rol (ER) el profesorado presenta niveles moderados de estrés ($U=32670,500$), siendo estadísticamente significativas las diferencias halladas entre hombres y mujeres (Rango promedio=308,50; $p>0,000$). En función de los valores críticos propuestos por Grissom (1994) para la interpretación de la Probabilidad de Superioridad (PS_{est}), se demostró que el tamaño del efecto de las diferencias entre hombres y mujeres fue nulo ($PS_{est}=0,411$).

De forma específica, se advierten diferencias significativas ($p\leq 0,05$) entre mujeres y hombres en cinco de los ocho ítems que componen la subdimensión ER (Cuadro 6).

Cuadro 6

Análisis de contraste de la subdimensión ER

Ítems	Grupos	n	Rango promedio	U	p	PSest
ER1	Hombres	294	262,510	33811,500	0,002	0,425
	Mujeres	270	304,270			
ER2	Hombres	294	277,300	38161,000	0,422	
	Mujeres	270	288,160			
ER3	Hombres	294	251,890	30690,500	0,000	0,386
	Mujeres	270	315,830			
ER4	Hombres	294	283,040	39532,500	0,934	
	Mujeres	270	281,920			
ER5	Hombres	294	260,190	33132,000	0,000	0,417
	Mujeres	270	306,790			
ER6	Hombres	294	258,610	32667,000	0,000	0,411
	Mujeres	270	308,510			
ER7	Hombres	294	270,640	36202,500	0,068	
	Mujeres	270	295,420			
ER8	Hombres	294	265,770	34772,000	0,009	0,438
	Mujeres	270	300,710			

En este sentido, las mujeres muestran mayor nivel de estrés de rol en los siguientes ítems: (ER1) *me produce estrés el cambio de normas, valores, etc. profesionales* ($U=33811,500$; $p>0,002$; $PS_{est}=0,425$), (ER3) *los criterios de funcionamiento para mi trabajo son demasiado altos* ($U=30690,500$; $p>0,000$; $PS_{est}=0,386$), (ER5) *me causa bastante estrés intentar completar informes y papeles a tiempo* ($U=33132,000$; $p>0,000$; $PS_{est}=0,417$), (ER6) *siento que tengo trabajo extra más allá de lo que debería esperarse normalmente de mí* ($U=32667,000$; $p>0,000$; $PS_{est}=0,411$) y (ER8) *es muy estresante dar una buena educación en un ambiente con poco apoyo financiero* ($U=34772,000$; $p>0,009$; $PS_{est}=0,438$). Únicamente en el ítem (ER4) *intentar impedir que mi trabajo sea demasiado rutinario y aburrido me causa mucho estrés*, los hombres presentan mayor rango promedio que las mujeres ($U=39532,500$; $p>0,934$), aunque las diferencias encontradas no son estadísticamente significativas.

Respecto a la subdimensión estrés en profesores (EF) las diferencias halladas en la variable género son significativas ($U=29788,000$; Rango promedio=319,17; $p>0,000$). No obstante, el tamaño del efecto de las diferencias fue nulo ($PS_{est}=0,375$).

Los datos resultantes de la prueba de U de Mann-Whitney confirman la existencia de diferencias significativas en el género respecto a todos los ítems que forman la subdimensión EF, excepto en el ítem (EF3) donde se manifiesta la preocupación del

profesorado por tener un salario más bajo en relación con el trabajo que realizan ($U=39169,500$; $p>0,784$). En el Cuadro 7 se presentan los rangos promedios calculados en hombres y mujeres en EF, los cuales muestran que las profesoras sienten mayor estrés que los hombres en esta dimensión. Así pues, se destacan algunas de las situaciones que generan mayor estrés en las profesoras: (EF1) la evaluación continua del profesorado ($U=30839,000$; $p>0,000$; $PS_{est}=0,388$), (EF2) las presiones de la universidad sobre el profesorado para lograr determinados resultados ($U=29214,500$; $p>0,000$; $PS_{est}=0,368$), (EF4) la incapacidad de abordar tareas de investigación y docencia simultáneamente ($U=31634,000$; $p>0,000$; $PS_{est}=0,398$) y (EF5) la rivalidad existente entre docentes ($U=31899,000$; $p>0,000$; $PS_{est}=0,401$).

Cuadro 7

Análisis de contraste de la subdimensión EF

Ítems	Grupos	n	Rango promedio	U	p	PSest
EF1	Hombres	294	252,39	30839,000	0,000	0,388
	Mujeres	270	315,28			
EF2	Hombres	294	246,87	29214,500	0,000	0,368
	Mujeres	270	321,30			
EF3	Hombres	294	280,73	39169,500	0,784	
	Mujeres	270	284,43			
EF4	Hombres	294	255,10	31634,000	0,000	0,398
	Mujeres	270	312,34			
EF5	Hombres	294	256,00	31899,000	0,000	0,401
	Mujeres	270	311,36			
EF6	Hombres	294	264,11	34284,000	0,004	0,431
	Mujeres	270	302,52			
EF7	Hombres	294	262,85	33913,500	0,002	0,427
	Mujeres	270	303,89			

En lo que respecta a la subdimensión de agotamiento emocional (AG), los resultados revelan la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres ($U=35200,000$; Rango promedio=299,13; $p>0,020$). De acuerdo con los valores críticos establecidos por Grissom (1994) el tamaño del efecto fue nulo ($PS_{est}=0,443$).

De forma particular, la prueba U de Mann-Whitney aplicada para cada uno de los ítems que componen la subdimensión AG, solo muestran diferencias significativas en la variable género en tres de los seis supuestos analizados. Las profesoras presentan mayor rango promedio que sus compañeros en cuanto a: (AG1) reconocer que el trabajo que realizan afecta a la salud ($U=32771,000$; $p>0,000$; $PS_{est}=0,412$), (AG2) manifestar ansiedad por ir a trabajar a la universidad ($U=36271,000$; $p>0,030$; $PS_{est}=0,456$) y (AG5) presentar serias dudas en recomendar a otra persona trabajar como docentes en la universidad ($U=35855,000$; $p>0,045$; $PS_{est}=0,451$) (Cuadro 8).

Cuadro 8

Análisis de contraste de la subdimensión AG

Ítems	Grupos	n	Rango promedio	U	p	PSest
AG1	Hombres	294	258,97	32771,000	0,000	0,412
	Mujeres	270	308,13			
AG2	Hombres	294	270,87	36271,000	0,030	0,456
	Mujeres	270	295,16			
AG3	Hombres	294	275,36	37590,000	0,269	
	Mujeres	270	290,28			

AG4	Hombres	294	271,80	36544,000	0,098	
	Mujeres	270	294,15			
AG5	Hombres	294	269,46	35855,000	0,045	0,451
	Mujeres	270	296,70			
AG6	Hombres	294	283,64	39356,000	0,858	
	Mujeres	270	281,26			

Habiendo aplicado un análisis de contraste (U de Mann-Whitney) para la subdimensión despersonalización (DP) no se aprecian diferencias significativas entre mujeres y hombres ($p > 0,130$). En el análisis específico de los ítems que conforman la subdimensión DP, se aprecian diferencias significativas en función del género (Cuadro 9). A este respecto, los hombres presentan mayor rango promedio que las mujeres en: (DP2) *percibir al alumnado como el enemigo* ($U=36413,000$; $p > 0,030$; $PS_{est}=0,458$), (DP3) *considerar que no agradan a sus estudiantes* ($U=34512,500$; $p > 0,002$; $PS_{est}=0,434$) y (DP4) *tratar de forma impersonal al alumnado* ($U=33983,500$; $p > 0,000$; $PS_{est}=0,428$).

Cuadro 9

Análisis de contraste de la subdimensión DP

Ítems	Grupos	n	Rango promedio	U	p	PSest
DP1	Hombres	294	273,25	36970,000	0,151	
	Mujeres	270	292,57			
DP2	Hombres	294	293,65	36413,000	0,030	0,458
	Mujeres	270	270,36			
DP3	Hombres	294	300,11	34512,500	0,002	0,434
	Mujeres	270	263,32			
DP4	Hombres	294	301,91	33983,500	0,000	0,428
	Mujeres	270	261,36			

Finalmente, en la subdimensión realización personal se encuentran diferencias significativas entre hombres y mujeres (FR) ($U= 35563,500$; Rango promedio=296,54; $p > 0,032$), siendo el tamaño del efecto nulo ($PS_{est}=0,448$).

Teniendo en cuenta el análisis de contraste realizado para cada uno de los ítems que componen la subdimensión FR, no se aprecian diferencias significativas en cuanto a la variable género. Un dato curioso es que en todos los supuestos analizados de FR son los profesores quienes muestran mayor rango promedio que sus compañeras (Cuadro 10).

Cuadro 10

Análisis de contraste de la subdimensión FR

Ítems	Grupos	n	Rango promedio	U	p	PSest
FR1	Hombres	294	286,18	38609,000	0,567	
	Mujeres	270	278,50			
FR2	Hombres	294	292,26	36819,500	0,129	
	Mujeres	270	271,87			
FR3	Hombres	294	293,24	36531,500	0,097	
	Mujeres	270	270,80			
FR4	Hombres	294	296,23	35653,500	0,300	
	Mujeres	270	267,55			
FR5	Hombres	294	287,61	38189,000	0,423	
	Mujeres	270	276,94			

4. Discusión y conclusiones

El estrés constituye un verdadero problema para todos y todas, ya que afecta a la vida de las personas, a sus carreras y a la productividad de la sociedad en general. Es una enfermedad difícil de detectar, pues no presenta sintomatologías visibles en sus primeras etapas. Partiendo de esta base, el objeto de este estudio fue analizar, por una parte, el estrés autopercebido por el profesorado universitario y, por otra parte, las posibles diferencias de género en el padecimiento del estrés laboral y el síndrome de *burnout*.

Según Domínguez (2004) y Avargues y Borda (2010), el estrés en profesores universitarios puede originar la aparición de sentimientos abrumadores y de superación respecto a las funciones organizativas, investigadoras y docentes que debe asumir el profesorado. Este estudio identifica que el desempeño de las tareas y la promoción profesional son potenciales fuentes de estrés en docentes de enseñanza superior. Los resultados presentados, clarifican que pese a evidenciarse niveles moderados de estrés, los datos son esperanzadores pues, aunque el profesorado sufre estrés laboral, no es lo suficientemente crónico como para ser relacionado con el síndrome de *burnout*. Ello refleja un importante hito, al considerar que el estrés percibido por el profesorado universitario es principalmente debido a tareas específicas de la labor docente e investigadora, y no, como plantea inicialmente el estudio, a un desgaste físico y psicológico provocado por un estrés crónico.

Cornejo y Quiñonez (2007), Cárdenas y otros (2014), Orgambídez-Ramos y otros (2015), Yslado y otros (2021) y Cobos-Sanchiz y otros (2022) apuntan a la desorganización institucional, la supervisión, las condiciones organizacionales y a las numerosas funciones profesionales como razones evidentes que pueden provocar sensación de agobio y favorecer la desmotivación en el ámbito laboral. Así pues, este estudio muestra que las fuentes originarias de estrés laboral autopercebido por el profesorado universitario son la burocracia, el trabajo extra, la enseñanza con poco apoyo financiero y los cambios continuos en las normas y valores profesionales. La adaptación de las universidades españolas al EEES ha ofrecido multitud de beneficios para el desarrollo de la enseñanza y la investigación, pero también se han visto incrementadas las tareas de carácter burocrático, el envejecimiento de la plantilla docente sin capacidad de reposición y la falta de financiación, factores que favorecen estados como la ansiedad, la desmotivación y el estrés laboral.

En este contexto, el estrés en general y, el estrés laboral en particular, pueden explicarse atendiendo al esfuerzo realizado durante el desarrollo de la carrera profesional, por lo que cabe recordar que mantener un estado de estrés laboral prolongado en el tiempo puede provocar desgaste profesional significativo asociado a problemas de salud grave (Cornejo y Quiñonez, 2007; Leka et al., 2004; López-Vílchez y Gil-Monte, 2015; Martín et al., 2020; Martínez y Preciado, 2009; Tamez y Pérez, 2009; Yslado et al., 2021; Zabalza, 2009).

Maslach (2009), Avargues y Borda (2010) y Rodríguez y otros (2014) consideran necesario prestar atención a los factores que generan estrés en el profesorado. Los más comunes son la falta de reconocimiento, el exceso de carga lectiva, las relaciones laborales tensas y competitivas, el escaso control de las funciones a desempeñar, etc. Si a ello se suman las labores investigadoras el índice de estrés podría subir considerablemente. En esta línea, Millán y otros (2017) plantean la necesidad de implementar estrategias de intervención específicas para proteger el bienestar psicológico del profesorado.

Respecto a la manifestación del estrés en función del género, los resultados revelan que el profesorado universitario más joven, mujer, en sus primeras etapas de desarrollo profesional, con figuras contractuales de menor nivel y una elevada carga docente, presentan mayor nivel de estrés (Antonioni et al., 2006; Arís, 2012; Hart y Cress, 2008; Liu et al., 2008; Pascual y Conejero, 2015). Estos datos están en sintonía con las aportaciones de Bolívar y Mula-Falcón (2022), Rodríguez y Sánchez (2018), López-Vílche y Gil-Monte (2015) y Zabalza (2009) los cuales explican que durante los primeros años de carrera profesional el profesorado recibe presiones que les obligan a adaptarse rápidamente a las exigencias del rol docente e investigador. En la misma línea, los resultados también coinciden con las aportaciones de Pascual y Conejero (2015), indicando que las mujeres jóvenes, solteras, sin puesto estable y del ámbito social son las que tienden a experimentar mayor ansiedad y estrés asociado al trabajo. En definitiva, y coincidiendo con Watts y Robertson (2011), Slišković y Seršić (2011) y Maslach y Zimbardo (1982), las profesoras presentan mayor nivel de estrés laboral general, pero niveles de más bajas que sus compañeros en la subdimensión de despersonalización.

La universidad hoy en día se concibe como un sector profesional que genera contratos laborales precarios de largas jornadas que apenas dejan tiempo para la investigación, la transferencia, la gestión y la innovación. Algunos estudios (Palacios y Montes de Oca, 2017; Rodríguez et al., 2014) han demostrado que unas condiciones laborales precarias inducen al padecimiento de estrés crónico y síndrome de *burnout*. Según Santos y otros (2015) y Zabalza (2009) esta situación debe ser atendida desde que se perciben sus primeros síntomas, ya que se están dando casos de desmotivación y estrés crónico al inicio de la carrera docente.

Aunque se han obtenido resultados interesantes para una mejor comprensión de la realidad que rodea el desempeño profesional en la enseñanza universitaria, el estudio presenta algunas limitaciones que cabe resaltar, como la utilización de escalas validadas, pues hubiese sido interesante actualizar, diseñar y validar un instrumento sobre el estrés laboral y *burnout* que recoja dimensionalmente las labores del profesorado universitario: docencia, investigación, transferencia, gestión administrativa e innovación. Otra limitación detectada es no haber implementado la escala en dos momentos diferentes: al inicio y al final del curso académico; el análisis de la comparación de los resultados hubiese permitido asociar el estrés laboral y el *burnout* al período académico en el que se encontraba el profesorado una vez cumplimentado el cuestionario.

Esta investigación cobra sentido en los tiempos actuales debido a la situación de crisis sanitaria acontecida. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el estrés, la depresión y la ansiedad son las enfermedades mentales que más han proliferado en la población durante la pandemia. Por ello, sería oportuno conocer si existen diferencias significativas entre el periodo pre-Covid-19 y post-Covid-19 respecto al estrés que suponen las nuevas tareas docentes e investigadoras que la situación sanitaria exige al profesorado universitario.

Las vías de estudio que se abren con esta publicación son la puesta en marcha de propuestas que favorezcan el desempeño y el reconocimiento de la función docente universitaria. Así pues, la universidad como institución de alto rendimiento necesita mejorar las condiciones laborales del profesorado con el fin de ofrecer formación e investigación de calidad, mejorando el estado psicosocial de sus empleados. Se considera que la educación superior requiere grandes dosis de responsabilidad y ética con la ciencia y la sociedad, es por ello por lo que las condiciones psicosociales del profesorado universitario deben ser óptimas para el correcto desempeño de su rol.

En este sentido, se plantean las siguientes cuestiones: ¿importa el estado de salud (físico y psíquico) del profesorado universitario?, ¿el profesorado está satisfecho con su desempeño de rol en docencia, investigación, transferencia y gestión?, ¿cabría revisar las funciones del profesorado para aliviar la carga mental y física que supone promocionar en la universidad?, ¿cómo puede recuperar el profesorado el estatus sociolaboral que ha ido perdiendo a lo largo de los años?

Referencias

- Abouriserie, R. (2006). Stress, coping strategies and job satisfaction in university academic staff. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 16, 49-56. <https://doi.org/10.1080/0144341960160104>
- Antoniou, A. S., Polychroni, F. y Vlachakis, A.-N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology*, 21, 682-690. <https://doi.org/10.1108/02683940610690213>
- Arís, N. (2009). El síndrome de burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 829-848.
- Avargues, M. L. y Borda, M. M. (2010). Estrés laboral y síndrome de burnout en la universidad: análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 73-78.
- Bolívar, A. y Mula-Falcón, J. (2022). La otra cara de la evaluación del profesorado universitario. *Revista E-Psi*, 11(1), 112-129.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. En R. Vandenberghe y A. M. Huberman (Coords.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 15-37). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.003>
- Cárdenas, M., Méndez, L. M. y González, M. T. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14, 1-22.
- Cobos-Sanchiz, D., López-Noguero, F., Gallardo-López, J. A. y Martín, M. C. (2022). Incidencia del agotamiento en los docentes universitarios: Estudio de caso en una universidad española. *Formación Universitaria*, 15(2), 83-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-5006202200020008>
- Cornejo Chávez, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. una discusión desde la investigación actual. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80.
- Cruz, D. M. y Puentes, A. (2017). Relación entre las diferentes dimensiones del síndrome de Burnout y las estrategias de afrontamiento empleadas por los guardas de seguridad de una empresa privada de la ciudad de Tunja. *Psicogente*, 20(38), 268-281. <http://doi.org/10.17081/psico.20.38>
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: Conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis*, 2, 186-199.
- Domínguez, J. A. (2004). Estrés en el profesorado universitario. Estudio piloto en dos centros de la Universidad de Huelva (España). *Salud de los Trabajadores*, 12, 5-25.
- Embretson, S. E. y Hershberger, S. L. (1999). *The new rules of measurement: What every psychologist and educator should know*. LEA.
- Embretson, S. E. y Reise, S. P. (2000). *Item response theory for psychologists*. LEA.

- Embretson, S. E. y Schmidt K. M. (2000). Psychometric approaches to understanding and measuring intelligence. En R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 423-444). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.020>
- Erceg-Hurn, D. M. y Mirosevich, V. M. (2008). Modern robust statistical methods: An easy way to maximize the accuracy and power of your research. *American Psychologist*, *63*, 591-601. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.591>
- Extremera, N., Rey, L. y Pena, M. (2010). La docencia perjudica seriamente la salud. Análisis de los síntomas asociados al estrés docente. *Boletín de Psicología*, *100*, 43-54.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, *30*, 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- George, D. y Mallery, P. (2001). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn y Bacon.
- Gil-Monte, P. (2002). Influencia del género sobre el proceso de desarrollo del síndrome de quemarse por el trabajo (burnout) en profesionales de enfermería. *Psicología em Estudo*, *7*, 3-10. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722002000100003>
- Gray, A., Cruise, R. J., Mcbeth, B. y Blix, G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, *36*, 157-169. <https://doi.org/10.1080/0013188940360205>
- Grissom, R. J. (1994). Probability of the superior outcome of one treatment over another. *Journal of Applied Psychology*, *79*(2), 314-316. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.2.314>
- Hambleton, R. K., Swaminathan, H. y Rogers, J. (1991). *Fundamentals of item response theory*. Sage.
- Hart, J. L. y Cress, C. (2008). Are women faculty just “worrywarts?” Accounting for gender differences in self-reported stress. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, *17*, 175-193. <https://doi.org/10.1080/10911350802171120>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Kuimova, M. V., Uzunboyly, H., Chen, A. y Gerasimchuk, E. (2016). Emotional burnout in professional activity of a technical university teacher. *Ponte*, *72*, 57-61. <https://doi.org/10.21506/j.ponte.2016.6.5>
- Leka, S., Griffiths, A. y Cox, T. (2004). *Work organization & stress. Systematic problem approaches for employers, Managers and trade union representatives*. Institute of Work, Health & Organizations.
- Linacre, J. M. (2002). What do infit and outfit, mean-square and standardized mean? *Rasch Measurement Transactions*, *16*(2), 878.
- Linacre, J. M. (2015). *Winsteps Rasch measurement computer program (versión 3.90.0)*. Winsteps.com
- Liu, C., Spector, P. E. y Shi, L. (2008). Use of both qualitative and quantitative approaches to study job stress in different gender and occupational groups. *Journal of Occupational Health Psychology*, *13*, 357-370. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.13.4.357>
- López, A., Sáez, D., García, M. J., López, A. y Hernández, L. (2015). Estudio sobre las relaciones del síndrome de burnout con algunos factores psicosociales. *ReiDoCrea*, *4*, 94-99.
- López-Vílchez, J. y Gil-Monte, P. (2015). Sobrecarga laboral y de gestión del personal docente en el entorno universitario actual en España. *Arxius de Ciències Socials*, *32*, 111-120.
- Luk, A., Chan, B., Cheong, S. y Ko, S. (2010). An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau. *Social Indicators Research*, *95*, 489-502.
- Makhbul, Z. y Hasun, F. (2011). Gender responses to stress outcomes. *Journal of Global Management*, *1*, 47-55.

- Martín, M. C., González, L. R., Marchena, J. A. M. y Sanchiz, D. C. (2020). Burnout docente: un análisis bibliométrico sobre la producción científica indexada en Scopus. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 14, 197-210. <https://doi.org/10.46661/IJERI.4949>
- Martínez, S. y Preciado, M. L. (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: El burnout como fenómeno emergente. *Psicología y Salud*, 19, 197-206.
- Martocchio, J. J. y O'Leary, A. M. (1989). Sex differences in occupational stress: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 74, 495-501. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.74.3.495>
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11, 37-43.
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1981). The measurement of experience of burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. y Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Maslach, C. y Zimbardo, P. G. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Prentice-Hall.
- McInnis, C. (2000). Changing academic work roles: The everyday realities challenging quality in teaching. *Quality in Higher Education*, 6, 143-152. <https://doi.org/10.1080/713692738>
- Millán, A., Calvanese, N. y D'Aubeterre, M. E. (2017). Condiciones de trabajo, estrés laboral, dependencia universitaria y bienestar psicológico en docentes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 15, 195-218. <https://doi.org/10.4995/redu.2017.6009>
- Moreno-Jiménez, B., Garrosa, E., Rodríguez, R., Martínez, M. y Ferrer, R. (2009). El burnout del profesorado universitario y las intenciones de abandono: Un estudio multimuestra. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 25, 149-163. <https://doi.org/10.4321/s1576-59622009000200005>
- Muñoz, J. F. y Álvarez, E. (2009). Métodos de imputación para el tratamiento de datos faltantes: Aplicación mediante R/Splus. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 7, 3-30.
- Newcombe, R. G. (2006). Confidence intervals for an effect size measure based on the Mann-Whitney statistic. Part 1: General issues and tail-area-based methods. *Statistics in Medicine*, 25, 543-557. <https://doi.org/10.1002/sim.2323>
- Nunnally, J. C. (1987). *Teoría psicométrica*. Trillas.
- Orgambidez-Ramos, A., Pérez-Moreno, P. J. y Borrego-Alés, Y. (2015). Estrés de rol y satisfacción laboral: Examinando el papel mediador del engagement en el trabajo. *Journal of Work and Organizational Psychology*, 31, 69-77. <https://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.04.001>
- Palacios, M. E. y Montes de Oca, V. (2017). Condiciones de trabajo y estrés en académicos universitarios. *Ciencia & Trabajo*, 58, 49-53. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492017000100049>
- Pascual, A. y Conejero, S. (2015). La desmotivación del profesorado universitario y su relación con variables sociodemográficas, laborales y de personalidad. *Apuntes de Psicología*, 33, 5-16.
- Peters, G. J. (2014). The alpha and the omega of scale reliability and validity. *The European Health Psychologist*, 16, 56-69. <https://doi.org/10.31234/osf.io/h47fv>

- Ponce, C. R., Bulnes, M. S., Aliaga, J. R., Atalaya, M. C. y Huertas, R. E. (2005). El síndrome del "quemado" por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios. *Revista de Investigación en Psicología*, 8, 87-112. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v8i2.4050>
- Rasch, G. (1960). *Probabilistic models for some intelligence and achievement tests*. Danish Institute for Educational Research.
- Rasch, G. (1980). *Probabilistic models for intelligence and attainment tests*. University of Chicago Press.
- Raykov, T. y Marcoulides, G. A. (2017). Thanks coefficient alpha, we still need you! *Educational and Psychological Measurement*, 79, 200-210. <https://doi.org/10.1177/0013164417725127>
- Rodríguez, E., Sánchez-Gómez, J., Dorado, H. y Ramírez, J. M. (2014). Factores de riesgo psicosocial intralaboral y grado de estrés en docentes universitarios. *Revista Colombiana de Salud Ocupacional*, 4, 12-17. <https://doi.org/10.18041/2322-634X/rcso.2.2014.4908>
- Rodríguez, E. A. y Sánchez, M. A. (2018). Síndrome de burnout y variables sociodemográficas en docentes de una universidad privada de Lima. *Revista de Investigación Educativa*, 36, 401-419. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.282661>
- Santos, A., Muñoz-Rodríguez, D. y Poveda, M. M. (2015). En cuerpo y alma. Intensificación y precariedad en las condiciones de trabajo del profesorado universitario. *ARXIVUS*, 32, 13-44.
- Sekaran, U. y Bougie, R. (2000). *Research methods for business: A skill-building approach*. John Willey & Sons.
- Slišković, A. y Seršić, D. M. (2011). Work stress among university teachers: Gender and position differences. *Arhiv Za Higijenu Rada I Toksikologiju*, 62, 299-307. <https://doi.org/10.2478/10004-1254-62-2011-2135>
- Tamez, S. y Pérez, J. F. (2009). El trabajador universitario: Entre el malestar y la lucha. *Educación Social*, 30, 373-387. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200004>
- Ventura-León, J. L. y Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente Omega: Un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15, 625-627.
- Watts, J. y Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: A systematic literature review. *Educational Research*, 53, 33-50. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552235>
- Yslado, R., Ramírez-Asís, E., García-Figueroa, M. y Arquero, J. (2021). Clima laboral y burnout en profesores universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(3), 101-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.476651>
- Zabalza, M. A. (2009). Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5, 68-80.

Breve CV de los/as autores/as

Yaritzza Garcés-Delgado

Profesora del Área de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (España). Es miembro investigador del Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada (GUFOI) y del grupo de investigación e innovación EDULLAB (Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías), ambos pertenecientes al catálogo de grupos consolidados de la Universidad de La Laguna. Es miembro y delegada Territorial de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Email: ygarcasd@ull.edu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3471-1014>

Edgar García-Álvarez

Doctor en Organización de Empresas. Está especializado en gestión universitaria, transferencia de conocimiento e innovación empresarial. Sus áreas de conocimiento académico son (1) organización y administración de empresas, (2) metodología estadística basada en la Teoría del Modelo de Rasch (TMR) y (3) sector agroalimentario. Actualmente es Administrador de la Escuela Politécnica Superior de Ingeniería (EPSI) de la Universidad de La Laguna (España) y profesor-tutor en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Email: edgarcia@ull.edu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3008-9571>

David López-Aguilar

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica e Investigación Educativa de la Universidad de La Laguna (España). Actualmente participa como miembro investigador en el Grupo Universitario de Formación y Orientación Integrada (GUFOI) y en el Grupo de Innovación sobre Competencias de Adaptabilidad (GICA), ambos pertenecientes al catálogo de grupos consolidados de la Universidad de La Laguna. Es miembro de la Red Interuniversitaria de Profesorado de Orientación (RIPO) y de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica (AIDIPE). Email: dlopez@ull.edu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4460-1954>

Pedro Ricardo Álvarez-Pérez

Profesor Titular de Orientación Profesional en el Departamento de Didáctica e Investigación Educativa (Universidad de La Laguna-España). Director del Grupo de Investigación GUFOI cuyas principales líneas de trabajo son: transiciones y trayectorias académicas y profesionales; abandono, permanencia y éxito en los estudios; orientación y tutoría universitaria. Director del Servicio de Orientación e Información al Alumnado (SOIA) de la Facultad de Educación y Coordinador del Plan de Tutorías institucional (POAT). Miembro de la Red RIPO y de la Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Email: palvarez@ull.edu.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0023-0765>