
EMOCIONES NEGATIVAS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO: *BURNOUT*, ESTRÉS LABORAL Y *MOBBING*

NEGATIVE EMOTIONS IN THE UNIVERSITY FACULTY: BURNOUT, WORK STRESS, AND MOBBING

JORGE BARRACA MAIRAL
*Departamento de Psicología
Facultad de Ciencias de la Salud
Universidad Camilo José Cela*

e-mail: jbarraca@ucjc.edu

RESUMEN

En el artículo se presenta una síntesis de distintos trabajos empíricos que analizan la situación del profesorado universitario respecto a la aparición de emociones negativas durante el desarrollo de su labor docente e investigadora. La revisión revela que, en conjunto, los profesores universitarios españoles obtienen unos niveles medios de burnout, presentan síntomas de estrés laboral (sobre todo, en las figuras de profesores asociados y ayudantes) y manifiestan sufrir mobbing en su lugar de trabajo. Por tanto, los datos indican que este colectivo no están en absoluto exento de los problemas que, característicamente, se asocian a los docentes de niveles educativos inferiores (Primaria, Secundaria y Bachillerato). Estas situaciones redundan muy negativamente en su satisfacción laboral, su productividad y su salud física y emocional. No obstante, en el artículo se mencionan también las deficiencias de la investigación llevada a cabo

ABSTRACT

The article provides an overview of various empirical studies that analyze the situation of university faculty about the emergence of negative emotions during the development of their teaching and research. The review reveals that, overall, Spanish academics have middle burnout levels, have symptoms of stress (especially in the figures of associate professors and assistants) and mentioned suffer mobbing in the workplace. Therefore, the data indicate that this group is not free from the problems that characteristically are associated with teachers from the lower levels of education (primary, secondary and high schools). These situations adversely affect their job satisfaction, productivity and physical and emotional health. However, the article also mentioned the shortcomings of the research currently conducted and the contradictions between different studies, which require

hasta la fecha y las contradicciones entre los distintos trabajos, lo que invita a tomar con suma cautela los resultados. En general, se revela que el profesor universitario es un trabajador cuyas emociones negativas se han investigado aún muy poco y para el que no se han desarrollado intervenciones todavía bien contrastadas.

PALABRAS CLAVE

Burnout, estrés laboral, mobbing, profesorado universitario, emociones negativas.

us to be very caution with the results. In general, it is revealed that the faculty is a worker whose negative emotions have been poorly investigated and for which well contrasted interventions are not yet developed.

KEY WORDS

Burnout, work stress, mobbing, university faculty, negative emotions.

INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente, los problemas emocionales, las reacciones inadaptadas o los niveles de estrés del profesorado universitario no han sido objeto de estudio tan habitual como los centrados en los profesores de otros ciclos educativos. Así, abundan las publicaciones sobre *burnout*, bajas laborales, ansiedad o niveles de depresión en profesores de Primaria y, sobre todo, de Secundaria, pero no en los de la universidad. Otro tanto sucede con los trabajos que se detienen –desde un enfoque en el que se realzan los factores protectores– en las habilidades sociales, la Inteligencia Emocional o las emociones positivas que exhiben los docentes preuniversitarios, pero no tanto en las de los que trabajan en los ciclos superiores.

Quizás una explicación a esta carencia estriba en la percepción de que el profesor universitario no vive problemas de indisciplina en el aula, está libre de las presiones de los padres o de la dirección del centro, no sufre acoso por parte de sus compañeros de trabajo o no ha de hacer frente a una desbordante cantidad de trabajo. La concepción del profesor universitario como alguien consagrado fundamentalmente a una labor investigadora y con una menor presión docente es, sin duda, bastante generalizada.

No obstante, es posible que esta visión no responda a la realidad de hoy en día, y que la situación del profesorado universitario se haya ido transformado en los últimos años. Esta mudanza puede suponerse a partir de algunos cambios acaecidos en el ámbito universitario y que sólo muy tangencialmente se han abordado desde la investigación. Para empezar, es fácil imaginar que, si la indisciplina se ha generalizado en Secundaria y Bachillerato, algo de ésta haya podido llegar ya a las

aulas de los estudios superiores. Por otro lado, el periodo de transición y adaptación a los nuevos planes de estudio y el acomodo de éstos a las directrices del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) pueden suponer una presión adicional para el profesorado universitario; situación esta que, además, se encuentra asociada a incertidumbres respecto a la continuidad en el puesto de trabajo, así como al mayor esfuerzo y tensión que puede acarrear la adaptación. A todo esto hay que sumar la tensión asociada a un ámbito laboral en que la competencia es feroz y la estabilidad laboral previa a la obtención del grado de funcionario resulta siempre precaria.

A partir de este planteamiento, en la revisión teórica presentada en este artículo, se pretende ofrecer algunos datos sobre la posible presencia de emociones negativas en el profesorado universitario, así como detenerse en las variables que se conjugan para incrementar o –por el contrario, en algunos casos– para contrarrestar su influjo. No se ofrece aquí propiamente una comparación entre la situación de los docentes del ciclo superior y los de Primaria, Secundaria o Bachillerato, investigación que aún está por llevarse a cabo de forma sistemática, sino que se procura reconocer cuáles pueden ser los factores de estrés fundamentales en aquéllos y las variables con que se han relacionado.

EL *BURNOUT* EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

El término *burnout* se ha traducido al español de distintas formas, aunque las más extendidas son las de «quemado», agotado emocionalmente, desgastado profesionalmente, alienado, exhausto o desilusionado en el trabajo. No obstante, la extensión de su uso en el original inglés ha acabado por volver el término tan corriente que, probablemente, sea mejor no emplear ninguna de las traducciones. Aunque Freudenberger (1974) fue quien acuñó el término en los setenta en el marco de los profesionales dedicados a tareas asistenciales, en la actualidad la conceptualización compartida mayoritariamente por los investigadores parte de las aportaciones de Maslach (1978, 1981, 1982) y Maslach y Jackson (1986). De acuerdo con su desarrollo teórico, el *burnout* es un síndrome compuesto por tres síntomas claramente diferenciables: a) el cansancio o agotamiento emocional; b) la despersonalización o actitud cínica hacia los demás; y c) la falta de realización personal, caracterizada por sentimientos de incompetencia y fracaso laboral.

En la bibliografía actual se observan muy pocas investigaciones sistemáticas que hayan analizado el nivel de *burnout* en el profesorado universitario. De hecho, en la rigurosa y exhaustiva revisión de Moriana y Herruzo (2004) lo único que se

menciona al respecto es que «en líneas generales, parece que a medida que vamos subiendo en el ciclo educativo, a excepción de los profesores de Universidad, los índices de *burnout* se incrementan» (pág. 601).

Sin embargo, existen algunas excepciones destacadas, como son los trabajos de Durán, Extremera y Rey (2001), Guerrero (2002, 2003), Herranz Bellido, Reig Ferrer y Cabrero García (2006a), Sánchez Fernández y Clavería (2005), o la encuesta llevada a cabo en la Universidad Pública de Navarra (2006).

Para empezar, es importante señalar que en estos trabajos han asumido una concepción del *burnout* similar, probablemente porque los instrumentos de medida de los que se han servido han sido los mismos. El enfoque predominante parte de las investigaciones de Maslach arriba citadas y el cuestionario empleado en la mayoría de los casos es el *MBI-Maslach Burnout Inventory* (Maslach y Jackson, 1986), en su adaptación española. Esta situación permite obtener una información comparable de todos estos trabajos y contrastar de forma más justa sus resultados.

La investigación de Durán et al. (2001) incluyó una muestra compuesta por docentes de diferentes niveles educativos: 14 de Primaria, 34 de Secundaria y 43 de universidad. No obstante, a lo largo de la publicación no se brindan datos diferenciados entre los tres colectivos. Los resultados en el MBI de estos participantes indican que, en conjunto, los profesores padecen un nivel *burnout* más bien bajo, aunque destaca el hecho de que el 26,4% manifiesta un grado de cansancio emocional alto y hasta el 33% no se siente realizado como profesional. Dado que el grupo de participantes más amplio correspondía a los profesores universitarios, es lógico suponer que en estos datos se revelan problemas específicos de *burnout* de este colectivo y suponen una primera evidencia sobre su posible afectación.

Mucho más centrados en los docentes del ciclo superior son los trabajos de Guerrero (2002, 2003). En ambos –elaborados a partir de los resultados de su tesis doctoral– presenta los resultados de una muestra compuesta por 257 profesores de la Universidad de Extremadura (de los semi-districtos de Cáceres y Badajoz) a los que se aplicó el MBI de Maslach, la escala de auto-evaluación de técnicas de afrontamiento (COPE) de Carver, Scheier y Weintraub (1989) y un cuestionario socio-demográfico, laboral y motivacional. En el cuestionario laboral se preguntaba sobre los años de docencia, la categoría profesional (catedrático de universidad, titular de universidad, catedrático de escuela universitaria, profesor asociado y profesor ayudante), el área de conocimiento (humanística, social, científica, biomédica y técnica); en el motivacional se recogieron datos sobre absentismo laboral o ausencias por enfermedad, causa de las bajas, etc.

Los resultados principales de este trabajo demuestran que, en conjunto, los profesores de universidad presentan un grado medio de *burnout* y, además, que la intensidad de éste es equivalente al de otros niveles educativos. Por otro lado, hasta un 42% de los docentes presenta niveles preocupantes de *burnout*; un 17% se sitúa en el nivel moderado, y un 41% no exhibe ningún tipo de *burnout* (ver tabla 1 y figura 1).

Tabla 1. Intervalos medios en el MBI de los profesores de la Universidad de Extremadura (Guerrero, 2002).

GRADOS BURNOUT	AGOTAMIENTO EMOCIONAL	DESPERSONALIZACIÓN	LOGRO PERSONAL
Bajo	< 7	< 2	< 24
Medio	7-12 (9,8)	2-4 (3,47)	18-24 (20,60)
Alto	> 12	> 4	> 18

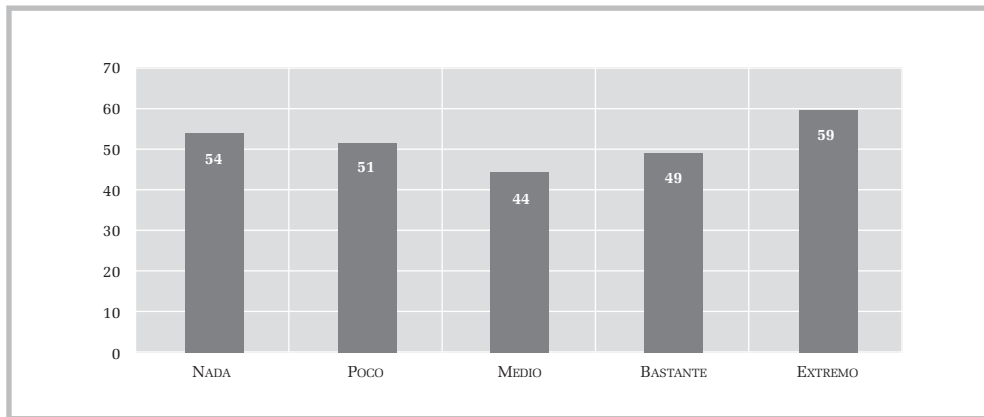


Figura 1. Distribución de frecuencias en el MBI de los profesores de la Universidad de Extremadura (Guerrero, 2002)

Dentro del síndrome, las dos dimensiones que acogen un porcentaje mayor de varianza son las de *agotamiento emocional* y *despersonalización*, pues la *falta de logro personal* está significativamente menos presente. No obstante, en aquellos docentes más afectados, se constata la presencia de las tres dimensiones.

La investigación de Guerrero también saca a la luz que no aparecen diferencias significativas en el grado de *burnout* por razón de sexo o edad, aunque sí por el estado civil, pues los casados son, con diferencia, los menos afectados. Por otro lado, parece que el área de conocimiento no guarda una relación directa con el nivel de *burnout*, así como tampoco el número de años de ejercicio, pero sí la categoría docente, siendo los profesores ayudantes los más afectados (el 91% están entre la categoría «extremo» y «bastante»); por el contrario, los profesores menos afectados serían los titulares de escuela universitaria.

Cuando las variables sociodemográficas o laborales se toman como *predicadoras* del síndrome del *burnout* no se observan relaciones significativas. En realidad, son los *modos de afrontamiento* los que consiguen un mejor pronóstico para predecir el *burnout*. En concreto, hasta un 25,5% del grado de *burnout* puede predecirse a partir de los modos de afrontar el estrés. De entre las estrategias más útiles destacan las de afrontamiento centradas en el problema, que son las que mejor previenen el síndrome; mientras que, por el contrario, el empleo de estrategias de evitación, de escape o centradas en la emoción favorecen su aparición.

Sánchez Fernández y Clavería (2005) presenta una investigación llevada a cabo con profesores de la Universidad de Lérida, en la que se analizan las respuestas de 51 docentes a los que se aplicaron cuestionarios de datos personales y situación laboral, nivel de satisfacción, estrés laboral-asistencial (MBI de Maslach) y un test de salud. La edad media de los participantes en la investigación fue de 41,5 años (en un rango de edades de 31 a 61 años).

El resultado global con el MBI fue de 57,31 puntos (en las tres áreas del instrumento los resultados medios fueron: a) cansancio emocional = 21,25; b) despersonalización = 5,50; c) falta de logro personal = 30,56). Los sujetos de más edad y con más antigüedad en la universidad fueron los menos afectados. En conjunto, los más insatisfechos resultaron ser los profesores asociados y los titulares de escuela universitaria. Además, los sujetos con mayor *burnout* obtenían igualmente puntuaciones más altas en síntomas de enfermedad ($r_{xy} = 0,51$; $p < 0,01$). Por tanto, los docentes encuestados mostraron un síndrome de *burnout* moderado o intermedio, aunque más destacado aún en el caso de las mujeres y de los profesores noveles.

La investigación de la Universidad Pública de Navarra (2006) efectuada en colaboración con el Gobierno de Navarra es un estudio muy amplio en el que, junto con los niveles de *burnout* presentados por el claustro, se analiza un variado conjunto de variables de salud, bienestar y calidad de vida entre el alumnado, los docentes y el personal de administración y servicios. Ciñéndose exclusivamente al caso del personal docente e investigador, la muestra estuvo compuesta

por 197 profesores, repartidos por las distintas facultades de la universidad, aunque el grueso pertenecía mayoritariamente a la de Ciencias Humanas y Sociales y a la Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y de Telecomunicaciones.

En este caso, de nuevo con las puntuaciones del MBI, se alcanzó un nivel medio general de *burnout*. Un 25,4% ofreció niveles bajos, un 63,5% despersonalización o endurecimiento en las relaciones personales, y un 20,3% señaló niveles altos en la realización personal en el trabajo. Considerando las puntuaciones por subescalas, que oscilan entre 1 (Nunca) y 5 (Siempre), los profesores presentaron una intensidad moderada de *burnout* en la dimensión de agotamiento emocional (media de 2,48) y de falta de logro en la realización personal (media de 3,61) y una intensidad baja en la despersonalización (media de 1,92).

En síntesis, este último estudio saca a la luz niveles, en general, intermedios respecto al grado de intensidad del *burnout*. Y, tomado en conjunto con las investigaciones de Guerrero (2002, 2003) y de Sánchez Fernández y Clavería (2005), parece quedar claro que el nivel de desgaste del profesorado universitario se sitúa en niveles intermedios. En conclusión, la opinión de que los docentes del ciclo universitario se hallan libres de la presión que sufren otros colegas de ciclos inferiores no parece refrendarse por los datos de los que en la actualidad se dispone.

Sin embargo, en contraste con estos resultados, Herranz Bellido, Reig Ferrer y Cabrera García (2006a) afirman que el *burnout* es un síndrome poco común entre los profesores universitarios. En su investigación con 331 profesores de la Universidad de Alicante y, de nuevo, con la aplicación del MBI, establecieron que sólo un 1,8% de los profesores experimentaban claramente el síndrome de *burnout*. No obstante, si se analizan por separado las dimensiones del cuestionario surgen datos no tan optimistas. Así, un 17,8% de los profesores mencionaron sentirse emocionalmente exhaustos en su trabajo, un 4,2% había desarrollado una actitud negativa hacia los estudiantes y hasta un 42% se sentían escasamente autorrealizados personalmente en el trabajo. En este estudio, el agotamiento emocional mostró unas correlaciones medias moderadas con la salud ($r_{xy} = 0,42$; $p < 0,01$) y con la calidad de vida ($r_{xy} = 0,33$; $p < 0,01$). En cambio, la edad, el género y la categoría académica no se relacionaron con los niveles de *burnout*.

ESTRÉS LABORAL EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Aunque el *burnout* y el estrés laboral mantienen inseparables lazos de unión, pueden destacarse algunas diferencias entre ambos conceptos que ayudan a reconocer mejor los distintos problemas del profesorado universitario. En términos

generales el estrés se concibe como un problema de interacción entre el individuo y su medio ambiente. En concreto, se definiría como aquellas interacciones que el individuo considera agotadoras o extremadamente difíciles y que, en consecuencia, afectan significativamente a las actividades cotidianas (Lazarus y Folkman, 1984). De acuerdo con este enfoque teórico, el estrés se delimitaría como un estado de presión psicológica en que confluyen e interaccionan tres conjuntos de factores: a) mediadores de la personalidad (presión de tiempo, comportamiento inductor, actitud, potencial de relajación y definición de roles); b) factores ambientales (satisfacción profesional, satisfacción familiar y estado de salud); y c) reacciones emocionales (hostilidad, ansiedad y depresión).

Si el *burnout* se consideraba como un estado consecuencia de una determinada situación laboral estresante, el estrés laboral –de acuerdo con la delimitación anterior– define un conjunto más amplio de circunstancias, en las que juegan factores ambientales y de personalidad, pero también reacciones emocionales, entre las que podría estar el mismo *burnout*.

Aunque, como se mencionaba en la introducción, se podría creer que la docencia universitaria podría estar libre de los estresores que afectan al resto de profesores, algunos autores han señalado una serie de ellos específicos de este nivel educativo. Así, siguiendo la revisión de Guerrero (2003), podrían citarse los derivados del descenso en prestigio social, la falta de apoyo de los compañeros, la indefinición de tareas, la masificación, una interminable carrera docente y los estresores derivados de la función investigadora (incertidumbre en la financiación y continuidad de proyectos de investigación, escasos y a veces inexistentes medios materiales y recursos económicos, dificultades para las publicación, etc.).

Montgomery (2008) revisa también varios trabajos en el profesorado universitario y señala que el estrés de este colectivo puede tener que ver con la falta de tiempo, la mala preparación de los estudiantes, los engorrosos reglamentos burocráticos, las altas (y, a veces, mal definidas) expectativas personales y los bajos salarios.

De nuevo a partir de Guerrero (2003), se deben señalar varias circunstancias muy particulares de algunos miembros de este colectivo como son los correspondientes a las figuras del profesor ayudante o del asociado a tiempo parcial. Sobre ambas categorías recae una especial presión pues habitualmente se ven forzados a asumir un trabajo similar al de sus compañeros titulares o catedráticos sin la seguridad laboral de la que gozan éstos. La realidad de los profesores asociados no se corresponde con su planteamiento teórico: si para este puesto se debía recurrir a profesionales de prestigio que compatibilizan su labor profesional con la docencia universitaria, lo cierto es que estos profesores no suelen llevar a cabo ningún otro

trabajo remunerado y asumen un conjunto de clases equivalentes a las de los profesores ayudantes o titulares; además, su remuneración es muy baja y tienen, en ocasiones, dificultades importantes para conseguir un currículum investigador que les garantice la continuidad en su puesto.

La investigación con profesorado universitario que recoge Montgomery (2008) demuestra que el exceso de estrés universitario está asociado negativamente con la satisfacción del trabajo, la productividad, la salud física y el bienestar. Algunas investigaciones, en particular, han identificado aspectos estresantes de algunos roles universitarios, como el de catedrático. En concreto, estos trabajos se han centrado en los problemas relacionados con una productividad de calidad en materia de investigación, aunque en menor medida de la docencia propiamente dicha.

En conjunto, Montgomery (2008) señala que las publicaciones sobre el estrés adolecen de varios problemas, como no examinar directamente cómo sobrellevan los profesores el estrés, ni cómo reciben apoyo para soportar las diferentes fuentes que lo provocan. Como ya señalara Guerrero (2003) al respecto de los profesores asociados, la enseñanza en sí está llena de conflictos, ocupa mucho tiempo, a menudo no es bien recompensada por la institución y, con frecuencia, se lleva a cabo sin ningún tipo de retroalimentación para mejorarla.

En un estudio de metodología cualitativa, Gates (2000, cit. por Montgomery, 2008) ha destacado el papel del estrés para explicar determinadas conductas que se observan en el profesorado de facultad. De acuerdo con sus entrevistas, muchos docentes expresaron que el problema fundamental se localizaba en la desmotivación y falta de preparación de los alumnos que acuden a la universidad. Sin embargo, es posible que esas apreciaciones por parte del profesorado del ciclo superior no sean generalizables, pues la situación previa o el papel que pueden jugar otros estresores puede ser el relevante para explicar por qué los profesores rechazan en general la enseñanza o se vuelven cínicos respecto a los estudiantes. Gates (2000) señala que parte de estas actitudes y el estrés asociado a ellas se explica en parte por la pedagogía empleada, que incluye las aportaciones y la participación de los propios estudiantes. Paradójicamente, una metodología constructivista y con participación del alumnado puede implicar situaciones imprevisibles y la pérdida de la necesaria rutina en las aulas. En síntesis, una pedagogía eficiente (en el sentido descrito) podría suponer un incremento del estrés docente. Gates (2000) sugiere como solución una correcta gestión de las emociones para ayudar a los docentes a mantener su interés al tiempo que se mantiene la participación de los estudiantes.

En relación directa con este planteamiento, hay que recordar que el estrés laboral se ha asociado con factores ambientales, como la sobrecarga de trabajo o

las relaciones entre los profesores o de los profesores con los alumnos; pero, sin embargo, existen también evidencias que recalcan la importancia de factores de personalidad y habilidades emocionales que pueden influir en los niveles globales del estrés auto-percibido. Entre estas habilidades se destacan –de acuerdo con la revisión de Extremera, Fernández-Berrocal y Durán (2003)– ciertas formas de afrontamiento activo, la búsqueda de apoyo social, variables de personalidad como la autoestima y locus de control, la falta de evitación ante los pensamientos negativos, y, sobre todo, la Inteligencia Emocional.

Si bien la investigación en Inteligencia Emocional es cada día más abundante y existen ya varios trabajos con profesorado español de Secundaria que demuestran que su presencia es determinante para prevenir el estrés laboral y el *burnout* (v.gr., Extremera et al., 2003), no hay investigaciones específicas sobre esta variable en el profesorado universitario, si bien es fácil presuponer que se replicarán los hallazgos de las investigaciones con docentes de ciclos educativos inferiores.

Tampoco se han presentado aún investigaciones al respecto de cómo puede influir sobre el estrés del profesorado los papeles asumidos por las nuevas figuras docentes (profesores ayudantes doctores y contratados doctores), así como el acomodo de estos puestos y de los anteriores (ayudantes, investigadores, asociados, titulares, catedráticos) a los nuevos planes de estudio tras la renovación de Bolonia. Trabajos ahora mismo en curso aportarán luz sobre este particular.

MOBBING EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

El *mobbing* se ha definido como el acoso psicológico que sufre un empleado por parte de la dirección o de los compañeros en su lugar de trabajo. Como en el caso de la palabra *burnout*, hoy en día se ha generalizado el uso del término en el original inglés, lo que facilita la investigación comparada y evita una dispersión indeseable entre los diferentes estudios. Por esta razón, se opta también por el vocablo inglés a lo largo de las páginas siguientes.

Aunque el *mobbing* se ha asociado tradicionalmente al contexto empresarial, la universidad es también una organización laboral, y, como tal, susceptible de sufrir su impacto. En los últimos años se han llevado a cabo algunas investigaciones empíricas sobre las situaciones de *mobbing* en la universidad, aunque básicamente se restringen a la universidad pública. Por el momento, y, en conjunto, estos trabajos han sacado a la luz un importante problema de *mobbing*. Las investigaciones más destacadas en este sentido son las de Justicia y sus colaboradores (Justicia, Fernández de Haro, Benítez, Villena, García Berbén y Caurcel, 2005; Justicia,

Benítez y Fernández de Haro, 2006) y las de Herranz Bellido y sus colaboradores (Herranz Bellido, Reig Ferrer y Cabrera García, 2006b)

Justicia et al. (2005, 2006) analizaron la situación de *mobbing* en dos universidades andaluzas. Su trabajo incluyó no sólo el profesorado, sino también a los miembros del personal de administración y servicios. El número de profesores, entre numerarios y no numerarios (hombres y mujeres), alcanzó en este estudio un total de 428, lo que supone una muestra bastante representativa de estas universidades. Para el análisis del *mobbing*, se utilizó un cuestionario diseñado específicamente para el ámbito universitario: el Cuestionario para el Estudio del Acoso Laboral en Contextos Universitarios (Justicia, Fernández de Haro, Benítez, Villena, García Berbén y Caurcel, 2002). Sus resultados revelan que hasta un 22,3% de los participantes manifiestan haber sufrido acoso laboral al menos una vez durante su trabajo. Sin embargo, aplicando algunos criterios más restrictivos para definir el *mobbing* (esto es, considerando la repetición y la duración del acoso) este porcentaje baja hasta el 9,31%. Por otro lado, más de la mitad de los participantes en la investigación manifestaron haber presenciado alguna vez situaciones de acoso en el trabajo.

El mismo estudio demuestra igualmente que este *mobbing* afecta por igual a los profesores numerarios y no numerarios, así como al personal de administración y servicios. Por otro lado, sus datos sacan a la luz que el fenómeno del *mobbing* es el doble de frecuente en las mujeres (independientemente de su categoría laboral). Así mismo, es reseñable que las víctimas se sitúan más frecuentemente en la franja de edad inferior (de 25 a 45 años) y en una franja media de antigüedad (el 75% de las víctimas tenía una antigüedad de entre 6 y 20 años en la universidad). Los tipos de comportamientos de acoso son variados y están directamente relacionados con el sexo y el colectivo profesional. Por último, debe señalarse que entre las atribuciones causales de las víctimas se destacaban las luchas de poder, la envidia, la prepotencia del acosador y la competitividad.

Las investigaciones de Herranz Bellido et al. (2006b) en la Universidad de Alicante con una muestra de 252 profesores a tiempo completo suponen el otro gran referente de los trabajos empíricos en este campo. Como sucediera con la investigación de Justicia et al. (2006), un 22,6% de los profesores se sintieron víctimas de *mobbing*. Sin embargo, en este caso no aparecieron diferencias por edad, género o categoría académica de los profesores. Además, diversos análisis de regresión logística jerárquica revelaron que los mejores predictores del *mobbing* eran: el grado de autonomía en el trabajo y la satisfacción experimentada en las relaciones con los supervisores; entre ambos factores se explicaba casi un 37% de la varianza.

Tanto en el trabajo de Justicia et al. (2006) como en el de Herranz Bellido et al. (2006b), el nivel de *mobbing* se ha revelado significativamente vinculado con la salud emocional, la actividad profesional y las relaciones sociales.

DISCUSIÓN

Aunque casi todas las investigaciones recogidas en estas páginas evidencien un posible problema de emociones negativas (*burnout*, estrés laboral y *mobbing*) en el profesorado universitario, no pueden dejar de señalarse algunas limitaciones y hasta contradicciones de los trabajos presentados.

En primer lugar, hay que subrayar que, aunque en todos los casos se procuró asegurar el anonimato a los participantes, la utilización de unos instrumentos muy específicos, tipo encuesta o cuestionarios auto-respondidos (en particular hay que destacar la casi exclusividad del MBI para la medida del *burnout*) supone un problema metodológico. Sin duda, se hace necesario complementar este tipo de instrumentos con otros que empleen mediciones de tipo más objetivo (por ejemplo, en el estrés laboral podría ser útil servirse de medidas psicofisiológicas) o complementarias a los cuestionarios (evaluaciones 360° en el entorno laboral). Mientras no se disponga de esa información, estos resultados deberán tomarse con suma cautela, pues reflejan únicamente el *burnout* o *mobbing* auto-percibido.

Igualmente, debe mencionarse que la práctica totalidad de los trabajos aquí expuestos son correlacionales y se da una completa ausencia de trabajos experimentales.

Particularmente relevante es el hecho de que las muestras son siempre muy parciales (procedentes de una única universidad, o de un pequeño conjunto de ellas), que –aunque con excepciones– no hay comparaciones directas entre los distintos colectivos de profesores, y que no existen datos sobre profesorado de las universidades privadas.

Como se ha advertido en los distintos apartados, aparecen además algunos resultados contradictorios: por ejemplo, mientras que Guerrero (2002, 2003) y Sánchez Fernández y Clavería (2005) encuentran niveles medios de *burnout*, Herranz Bellido et al. (2006a) sólo contrastan niveles bajos. Y si en los trabajos sobre el *mobbing*, Justicia et al. (2006) encuentran diferencias por sexos, edad, experiencia docente o categoría, no ocurre lo mismo en trabajos de Herranz Bellido et al. (2006b).

Otro inconveniente que debe destacarse de estos trabajos estriba en la limitación de las variables empleadas, pues los análisis giran entorno a un conjunto

estrecho de ellas, omitiéndose el estudio de varias posibles. Parte de estas variables ignoradas sí son destacadas en los estudios sobre el *burnout* o el *mobbing* en las empresas. Ejemplos de estas variables podrían ser la organización del trabajo, los agentes de estrés psicosocial, el modelo de interacción laboral, etc., que, por otro lado, son factores mencionados por investigaciones con profesorado universitario realizadas en otros países (ver, por ejemplo, el trabajo de Pando, Aranda, Aldrete, Torres y Chavero, 2006 con profesores universitarios mexicanos).

Como una última limitación a estas investigaciones podría citarse el hecho de la falta de interconexión entre los tres fenómenos analizados. Es cierto que, repetidamente, se ha mencionado que el estrés laboral puede ser el responsable de la presencia de *burnout*, pero no se han llevado a cabo análisis que vinculen *burnout* y *mobbing*; ni, en consecuencia, modelos de ecuaciones estructurales que traten de dilucidar las complejas relaciones que sin duda podrían surgir entre estrés laboral, *burnout* y *mobbing*.

Sin duda, resulta paradójico que desde la universidad se investigue el estrés, el *burnout* y el *mobbing* de otras instituciones educativas, pero no de la universidad misma. Afortunadamente, los trabajos que aquí se han recogido son la excepción a esta situación. Al mismo tiempo, algunas de estas investigaciones –aquellas que sí identifican la universidad como un entorno en el que se producen estos problemas– aportan algunas soluciones, como programas en los que se incluyen servicios de ayuda creados para implementar intervenciones dirigidas a paliar el malestar docente. Programas de este tipo que han dado ya muestras de su eficacia han sido propuestos por Benedito (1991) o De la Cruz, Grad y Hernández (1990) y su difusión es una obligación de los mismos investigadores universitarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benedito, V. (1991). *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Subdirección General de Formación del Profesorado, MEC.
- Carver, C. S., Scheier, M. F. y Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 267-283.
- De la Cruz, M. A., Grad, H. M. y Hernández, E. (1990). *Formación pedagógica de los profesores de la Universidad Autónoma de Madrid. Creación del servicio de ayuda a la docencia universitaria*. Actas II Jornadas Nacionales de Didáctica Universitaria.

- Durán, A., Extremera, N. y Rey, L. (2001). *Burnout* en profesionales de la enseñanza: un estudio en educación primaria, secundaria y superior. *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 17, 45-62.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia Emocional y *Burnout* en profesores. *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Guerrero, E. (2002). Resumen de una tesis: un trabajo de investigación sobre estrés y *burnout* en el profesorado universitario. *Campo Abierto: Revista de Educación*, 21, 97-118.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de *burnout* y técnicas de afrontamiento del estrés docente en profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 19, 145-158.
- Herranz Bellido, J., Reig Ferrer, A. y Cabrera García, J. (2006a). La prevalencia del *mobbing* y sus determinantes laborales en profesores universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 145-163.
- Herranz Bellido, J., Reig Ferrer, A. y Cabrera García, J. (2006b). La prevalencia del estrés laboral asistencial entre los profesores universitarios. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 743-766.
- Justicia, F., Fernández de Haro, E., Benítez, J. L., Villena, M. D., García Berbén, A. y Caurcel, M. J. (2002). *Cuestionario sobre Acoso Laboral en Contextos Universitarios*. Manuscrito no publicado. Registro nº GR-1196-02.
- Justicia, F., Fernández de Haro, E., Benítez, J. L., Villena, M. D., García Berbén, A. y Caurcel, M. J. (2005). Acoso laboral en la universidad. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 473-484.
- Justicia, F., Fernández de Haro, E., Benítez, J. L., Villena, M. D., García Berbén, A. y Caurcel, M. J. (2006). Caracterización del acoso psicológico en el contexto universitario. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 22, 293-308.
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Nueva York: Springer.
- Maslach, C. (1978). Job burnout: How people cope. *Public Welfare*, 36, 56-58.
- Maslach, C. (1981). Burnout. A social psychological analysis. En J. W. Jones (Ed.), *The burnout syndrome*. Berkeley, CA: University of California Berkeley.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Maslach, C. y Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychological Press.
- Montgomery, C. (2008). El estrés y cómo sobrellevarlo en el medio educativo. Conferencia recuperada de: http://aix1.uottawa.ca/~cmontgom/pdf/el_estres.pdf
- Moriana, J. A. y Herruzo, J. (2004). Estrés y *burnout* en profesores. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4, 597-621.
- Pando, M., Aranda, C., Aldrete, M. G., Torres, T. M. y Chavero, O. (2006). Factores psicosociales de la organización asociados a la presencia de *mobbing* en docentes universitarios. *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de Barcelona*, 33, 42-47.
- Sánchez Fernández, M. y Clavería, M. (2005). Profesorado universitario: Estrés laboral. Factor de riesgo de salud. *Enfermería Global*, 6, 1-16.
- Universidad Pública de Navarra (2006). *Estudio sobre salud, bienestar y calidad de vida de la comunidad universitaria. Informe síntesis*. Navarra: Universidad Pública de Navarra, Gobierno de Navarra.