



Percepción del estado de salud y estrés, de profesorado universitario, en relación con la franja horaria de docencia

Ramón Cladellas¹ y Antoni Castelló¹

¹ Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona

España

Correspondencia: Ramon Cladellas Pros. Edifici B – Campus de la UAB – 08193 Bellaterra (Cerdanyola del Vallès) – Barcelona. España. E-mail: ramon.cladellas@uab.es

© Education & Psychology I+D+i and Editorial EOS (Spain)

Resumen

Introducción. El objetivo de este estudio es analizar de qué modo la gestión del tiempo de trabajo en función de la distribución horaria de la docencia de los profesores universitarios, influye en los factores psicosociales relacionados con la percepción de salud y los síntomas de estrés. Se ha considerado especialmente la incidencia de las franjas horarias extremas.

Método. La muestra consistió en 172 profesores de la Universidad Politécnica de Cataluña (99 hombres y 73 mujeres). Para evaluar los factores psicosociales se empleó la versión española del cuestionario de riesgos Psicosociales ISTAS21.

Resultados. Los profesores con una actividad docente a primera hora de la mañana y a última hora de la tarde presentan una peor percepción de salud y un mayor número de síntomas de estrés. Los resultados obtenidos no han mostrado diferencias significativas entre géneros, pero sí en la interacción entre género y la franja horaria. La franja horaria de docencia extrema tiene una peor repercusión entre el personal femenino.

Discusión y conclusiones. Las posibilidades que tenga un profesor universitario para gestionar su tiempo de trabajo, y de esta manera poder compatibilizar su vida laboral y personal, redundan en la prevención de enfermedades asociadas con la salud y el estrés. No se trata tanto de una gestión general de su tiempo sino de poder evitar solapamientos con actividades personales que valore. Este efecto ha resultado especialmente notorio en la muestra de mujeres por la existencia de un rol social preferentemente femenino, en el que la familia presenta una importante valoración.

Palabras Clave: profesores universitarios, percepción de salud, estrés, horario de docencia, rol de género.

Recepción: 16/10/10 Aceptación inicial: 18/10/2010 Aceptación final: 07/03/2011

University professors' perceived state of health and stress in relation to day or evening teaching schedules

Abstract

Introduction. The aim of present research is the analysis of how work time managing, depending on the placement of the teaching activity within the timetable, influences psychosocial factors bonded to health and stress symptoms. The effects of extreme periods of the official timetable have particularly been studied.

Method. The sample comprised 172 professors from the Politechnical University of Catalonia (99 men and 73 women). A Spanish version of ISTAS21 was used.

Results. Professors whose classes were placed at the first morning hours and the last evening hours declared a less healthy perception of themselves and a larger number of stress symptoms. Results showed no difference related to gender, but significant differences related to gender-time period were found. The effects of extreme time periods are more intense on females.

Discussion and conclusions. It can be derived from results that the chances a university professor has to manage his/her own work time making it compatible with personal time activities abound in stress and stress-related diseases prevention. Rather than a general management of time, avoiding the overlapping with highly valued personal activities is the key factor. The notorious effect observed in women is explained by the social role they usually have, where family is one of the most important values.

Keywords: university professors, health perception, stress, teaching time location, gender role

Reception: 10/16/10 Initial acceptance: 10/18/10

Final acceptance: 03/07/11

Introducción

La dimensión temporal de la actividad laboral humana ha sido una variable habitualmente considerada desde perspectivas sociológicas y económicas, aunque su dimensión psicológica no siempre haya acompañado los trabajos desde estas disciplinas. En efecto, como objeto de estudio psicológico, se trata de una variable relativamente nueva, pues se empieza a considerar en la década de los años 1970 y a partir de trabajos específicos (Ghiselli, 1974; Katz, 1978a, 1978b; Katz y Van Maanen, 1977; Van Maanen y Katz, 1976, 1979). Desde entonces, el estudio del tiempo, tanto como variable independiente como dependiente ha aumentado considerablemente.

En concreto, la gestión del tiempo constituye una de las dimensiones fundamentales en la contextualización de la actividad laboral. Aunque han proliferado las definiciones de gestión del tiempo (para una revisión véase Claessens, Van Eerde, Rutte y Roe, 2005), sin que por el momento se haya llegado a un consenso, lo que comporta que el concepto se utilice, con distintos matices, en diferentes estudios. En este trabajo se adopta una de las definiciones más genéricas, entendiendo por gestión del tiempo cómo la gente planifica y toma decisiones que afectan el inicio, duración y finalización de sus actividades cotidianas. Esta gestión está fuertemente determinada por la percepción de control que se tiene de dichas actividades.

El volumen de horas de trabajo, el ritmo al que se trabaja, los plazos, las exigencias y las presiones temporales impuestas en la ejecución de las tareas, los horarios que regulan la actividad laboral, los diversos aspectos temporales relacionados con la atención, la distracción y otros factores que influyen sobre el rendimiento o la organización y la gestión del tiempo necesario para llevar a cabo las tareas conforman, en conjunto, **es** un poderoso contexto que no solamente modula la productividad laboral sino que, además, incide en la salud de los trabajadores (Cladellas, 2008; Fernández-Montalvo y Piñol, 2000). La necesidad de estudiar factores psicosociales, como la percepción que puedan tener los trabajadores sobre su estado de salud, viene unida a la investigación de los procesos de estrés laboral, así como el reciente interés que las instituciones y empresas han manifestado por la calidad de vida laboral que ofrecen a sus empleados. Actualmente, resulta necesario considerar los aspectos de salud laboral a la hora de evaluar la eficacia de una determinada organización, pues la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental que conlleva, tiene repercusiones sobre la institu-

ción y la propia actividad productiva como, por ejemplo, absentismo, rotación, disminución de la productividad o disminución de la calidad (Boada, De Diego y Vigil, 2004).

En el presente trabajo se tratan los conceptos de percepción de estado de salud y estrés desde una perspectiva psicosocial. Por percepción de salud se entiende la sensación que tiene un individuo respecto a su estado de bienestar físico, mental y social (Moncada, Llorens, Navarro y Kristensen, 2005). El estrés laboral es el resultado de la exposición a un nivel alto de exigencias o factores de riesgo psicosociales, como exigencias cognitivas, emocionales, de ritmo, o de responsabilidad, con pocos elementos de control (promoción laboral, formación, participación, autonomía, rol, etc.) y bajo soporte social (Moncada, Llorens, Navarro y Kristensen, 2005).

Una de las profesiones, tradicionalmente más expuestas al estudio de sus condiciones laborales y las repercusiones que ello tiene sobre sus trabajadores es la enseñanza. En concreto, muchos han sido los estudios que han investigado las condiciones laborales de la profesión docente y sus efectos físicos y mentales (Cladellas y Badia, 2010; Kyriacou, 2001; Moriarty, Edmonds, Blatchford y Martin, 2001; Troman, 2000; Woods y Carlyle, 2002). Pese a la profusión de investigaciones sobre la salud y el estrés laboral del docente, los resultados siguen siendo bastante complejos de integrar, quizás porque muchos de los estudios se han centrado en conceptos como el desgaste profesional o *burnout* (Aris, 2009; Marrau, 2004; Vera, Salanova y Martín, 2010), un síndrome que parece surgir como respuesta a un continuado estrés laboral y que puede afectar a la salud física y mental y a las relaciones sociales de los trabajadores que lo padecen (Grau, Suñer y García, 2005; Montgomery y Rupp, 2005; Taris, Peeters, Le Blanc, Schreurs y Schaufeli, 2001; Topa y Morales, 2005). En un estudio realizado en España (Guerrero, 2003), en el que se analizan los grados de *burnout* y afrontamiento del estrés docente en el profesorado universitario, los resultados destacan el agotamiento emocional, la despersonalización y falta de logros personales, como características principales del síndrome de *burnout*. Otras investigaciones han mostrado cómo los recursos personales y las variables emocionales del profesor juegan un importante papel en su nivel de estrés laboral y, en cambio, no se detectan relaciones con la edad o el nivel de experiencia docente (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Friedman, 2003).

A pesar de la cantidad de trabajos que han estudiado las principales causas del estrés laboral de los docentes (López, 2000; López, 2009), muy pocos estudios han intentado rela-

cionar la gestión del tiempo con el estrés (entre ellos, Cladellas y Badia, 2010; Olivier y Venter, 2003; Saptoe, 2000). En concreto, en estos trabajos se demuestra que pasar muchas horas en el centro docente, tiene como consecuencia una escasa flexibilidad organizativa del propio tiempo y, por ende, la pérdida de prioridad de aspectos de carácter personal, aspectos que son causa de estrés laboral. Además, en el estudio realizado por Olivier y Venter (2003), se subrayan las diferencias encontradas entre hombres y mujeres: éstas, ante situaciones de limitación temporal, presentan un mayor estrés que los hombres. Más allá del dato empírico, la existencia de roles sociológicos asimétricos en lo que afecta a la dedicación al hogar y la familia, que siguen siendo espacios de hegemonía femenina, explican esta mayor incidencia del estrés en las mujeres, cuando el tiempo dedicado al trabajo se solapa con el tiempo que se esperaría dedicar a actividades domésticas y familiares. Existe, de hecho, una notable coincidencia de resultados entre los trabajos pioneros de Greenhaus y Beutell (1985) y Lewis y Cooper (1999) en los que se demostró la especial incidencia sobre las mujeres de los conflictos entre trabajo y hogar. Aportaciones más recientes amplían los ámbitos geográficos y profesionales en los que esta relación se produce (Cinamon y Rich, 2002; Grzywacz y Bass, 2003; Kinnunen, Geursts y Mauno, 2004; McElwain y Korabik, 2005). En este sentido, la cantidad de horas fuera del hogar, aunque importantes, no resultarían tan relevantes como, por ejemplo, que dichas horas coincidan con el tiempo en que los hijos están en casa. Por lo tanto, puede considerarse que, en este marco, el desencadenante del estrés es el conflicto de intereses o prioridades en un mismo período temporal. Dicho conflicto es menor en varones, puesto que su rol sociológico los responsabiliza en menor medida del espacio doméstico o familiar, en favor de la actividad laboral. Consecuentemente, al existir un menor conflicto, las repercusiones en forma de estrés son igualmente menos intensas.

En otro estudio (Cladellas y Badia, 2010), en el que se utilizó el cuestionario de riesgos psicosociales del Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS-21), se ponen en evidencia que los profesores con docencia presencial presentan una menor satisfacción laboral, una percepción de peor salud y un mayor número de síntomas de estrés que los profesores con docencia virtual o semi-presencial. En este caso, la presencialidad comportaría el bloqueo de ciertas franjas temporales (las de las clases) lo cual condiciona la gestión del tiempo, conjugando los espacios personal y profesional, en los docentes. En conjunto, pues, los estudios antecedentes ponen de manifiesto que, de manera general, existe una relación entre poca flexibilidad horaria, la cual impide gestionar el propio tiempo, y niveles mayores de estrés, relación que puede verse particularmente intensificada en los casos en que las acti-

vidades con las que se solapa el tiempo laboral son percibidas como más importantes y, por ello, se produce un mayor conflicto.

Basándose en estos antecedentes, nuestro trabajo pretende estudiar de qué manera la posibilidad que tienen los docentes universitarios para gestionar sus recursos temporales afecta a factores psicosociales relacionados con la salud y el estrés. La novedad de este trabajo reside en la inclusión de la variable franja horaria de docencia, la cual no ha sido estudiada hasta el momento. En este sentido, dentro de la situación de docencia presencial, que es la mayoritaria en el contexto universitario español, más que las horas dedicadas a la impartición de docencia, el momento del día en el cual se sitúan tiene un efecto disruptivo diferencial. La escasa amplitud de la docencia presencial en el ámbito universitario es bien conocida, tal como ratifican Vera, Salanova y Martín (2010), comparada con las horas dedicadas a investigación y gestión. Pero las horas de clase son inmutables y ciertas franjas horarias presentan un mayor solapamiento con el tiempo personal, especialmente el dedicado a la familia, mientras que las actividades de investigación y gestión son susceptibles de una mayor flexibilidad y, por ello, de una mayor compatibilidad. El ánimo de esta aproximación empírica es el de aportar nuevos datos que contribuyan a una mejor salud física y psíquica de los profesores universitarios, así como la calidad de sus aportaciones profesionales.

Nuestro objetivo, pues, es comprobar la incidencia que tiene la ubicación de las horas de docencia y, por tanto, la posibilidad de conjugar los intereses personales y laborales, sobre factores psicosociales como la salud y el estrés. Teniendo en cuenta que el control o la influencia sobre los tiempos de trabajo son aspectos considerados potencialmente positivos para el rendimiento laboral (Karasek, 1979) y que la presión o limitación temporal es uno de los desencadenantes bien delimitados de estrés laboral (Briese-Neumann, 1997; Conte, Mathieu y Landy, 1998), los horarios docentes con poco solapamiento con el tiempo personal darían la opción a la gestión del tiempo (profesional y personal) por parte del profesor, mientras que los horarios con mayor solapamiento coartarían esta autonomía organizativa y supondrían un elemento propiciador de estrés.

Como consecuencia de lo anteriormente expuesto, planteamos las siguientes dos hipótesis:

- 1) Se espera encontrar una peor percepción del estado de salud y unos mayores síntomas relacionados con el estrés entre el grupo de profesores con horarios extremos (primeras horas de la mañana y últimas de la tarde), los cuales limitan las posibilidades de conjugar el tiempo laboral y el personal.
- 2) Se esperan encontrar diferencias en la percepción de salud y estrés entre la población masculina y femenina de docentes universitarios, en el sentido de encontrar valores con peor salud y un mayor estrés entre las docentes.

Método

Participantes

Se realizó un muestreo incidental de profesores universitarios de tres centros de la Universidad Politécnica de Cataluña. La muestra estuvo formada por 172 profesores universitarios, de los cuales 99 (65%) son hombres y 73 (35%) mujeres. La edad media era de 44.45 años (DT = 7.81) y el rango de edades oscila entre los 28 y 63 años. El tiempo medio de trabajo en la organización es de 16.4 años (DT.= 6.77).

Todos los profesores de la muestra tenían un contrato de jornada completa. Si bien contractualmente todos los profesores de la universidad tenían asignada una jornada laboral de 37,5 horas semanales, incluyendo docencia, investigación y gestión, las posibilidades de gestionar su tiempo, tanto personal como laboral, variaban dependiendo del horario marcado para realizar las tareas docentes.

Instrumentos y variables

Para evaluar los factores psicosociales se administró el cuestionario ISTAS21 versión media en lengua castellana del Cuestionario Psicosocial de Copenhague (Moncada, Llorens, Navarro y Kristensen, 2005). Se trata de un instrumento diseñado para cualquier tipo de actividad profesional. El cuestionario incluye 21 dimensiones psicosociales laborales, que cubren el mayor espectro posible de la diversidad de exposiciones psicosociales que puedan existir en el mundo del empleo actual, y seis dimensiones de salud y estrés. En la adaptación de este

cuestionario se consiguieron unos niveles excelentes de validez, fiabilidad, así como de concordancia entre versiones. El índice alfa de Cronbach oscila entre 0.65 y 0.92. El cuestionario presenta una concordancia entre versiones con un índice de Kappa que oscila entre 0.64 y 0.89. Validez de constructo: se consiguieron reproducir las hipótesis principales de asociación entre 19 dimensiones psicosociales y las de salud y estrés.

Para este estudio sólo se han tenido en consideración las respuestas proporcionadas en las seis escalas de las dimensiones de salud, y estrés (salud general, salud mental, vitalidad, síntomas conductuales de estrés, síntomas sintomáticos de estrés y síntomas cognitivos de estrés). Estas escalas se componen de un total de 26 preguntas, y cada pregunta es evaluada con valores enteros entre 0 y 4.

Salud general: se refiere a la percepción que un trabajador tiene de su salud. Un buen estado de salud general se relaciona con sentimiento de grupo, calidad de liderazgo, apoyo social y previsibilidad.

Salud mental: se refiere a la salud emocional. Una mala salud mental puede ser el origen de una serie de consecuencias negativas para la salud, y por supuesto, puede complicar, agravar e incluso ser el origen inmediato de enfermedades físicas. En el lugar de trabajo, la mala salud mental puede manifestarse en forma de muchas ausencias, malas relaciones con compañeros y clientes, etc.

Vitalidad: La vitalidad significa el extremo «bueno» de una dimensión que va desde extenuación y fatiga hasta vitalidad y energía. El concepto de vitalidad se encuentra muy cerca de la «alegría de vivir» y como tal se debe considerar como un bien en sí mismo. Sin embargo, en la misma documentación del ISTAS-21 se indica que valores muy altos en vitalidad han mostrado tener una elevada correlación con el hecho de sentirse quemado (*burnout*).

Síntomas conductuales de estrés: esta escala se ocupa de distintas formas de conducta que la literatura especializada relaciona con el estrés.

Síntomas somáticos de estrés: El estrés tiene consecuencias físicas (somáticas). Se manifiesta, entre otros síntomas, en forma de boca seca, tendencia a sudar, dolor de estómago, tensiones musculares, voz vibrante, palpitación del corazón y pulso acelerado. Todos estos

síntomas se pueden explicar por las alteraciones fisiológicas que ocurren en el organismo al movilizar energía para “luchar o huir”.

Síntomas cognitivos de estrés: Además de síntomas experimentales de índole emocional (nerviosismo, irritabilidad, angustia, enfado, etc.) la mayoría de las personas también experimentan consecuencias para una serie de procesos cognitivos (de pensamiento). Tales consecuencias pueden ser muy graves y a veces catastróficas dentro y fuera del trabajo, por ejemplo, en los casos de conductores de autobuses y trenes, o también en decisiones fatales en relación con trabajos de vigilancia (centrales nucleares, tráfico aéreo), o decisiones de directivos erróneas tomadas en situaciones de tensión.

Los índices de fiabilidad obtenidos en la muestra evaluada para cada subescala, utilizando el índice Alfa de Cronbach, resultaron respectivamente ser: 0.69, 0.75, 0.72, 0.81, 0.77, 0.83.

VARIABLES MEDIDAS

Percepción de Salud. Para la medida de la salud se utilizaron las escalas de salud general, de salud mental y de vitalidad: la escala de salud general con cinco preguntas, por ejemplo: “creo que mi salud va a empeorar”; la escala de salud mental con cinco preguntas, por ejemplo: “en general, durante el último año, ¿te has sentido desanimado y triste?”; y la escala de vitalidad con cuatro preguntas, por ejemplo: “en general, durante las últimas cuatro semanas, ¿te has sentido agotado/a?”. Las puntuaciones de las 14 preguntas son sumadas para alcanzar una puntuación global con un rango de 0 a 56. Puntuaciones altas indican una peor percepción de salud.

Síntomas de estrés. Para la medida de síntomas de estrés se utilizaron las tres escalas de síntomas de estrés: la escala de síntomas conductuales de estrés con cuatro preguntas, por ejemplo: “durante las últimas cuatro semanas, con qué frecuencia no has podido dormir bien”; la escala de síntomas somáticos de estrés con cuatro preguntas, por ejemplo: “durante las últimas cuatro semanas, con qué frecuencia has tenido dolor de cabeza”; y la escala de síntomas cognitivos de estrés con cuatro preguntas, por ejemplo: “¿Con qué frecuencia durante las últimas cuatro semanas has tenido dificultades para acordarte de las cosas?”. Las puntuaciones de las 12 preguntas son sumadas para alcanzar una puntuación global con un rango de 0 a

48. Puntuaciones altas indican una mayor presencia de síntomas de estrés.

Los datos biográficos: sexo, edad, número de horas docentes diarias, distribución diaria del horario docente y antigüedad en la institución se obtuvieron de la información proporcionada directamente por los docentes.

Procedimiento

La recogida de datos se realizó a través de un cuestionario que se administró en horario laboral. Los investigadores se desplazaron a las diferentes escuelas de Ingeniería, donde los participantes impartían docencia. Se explicaron las instrucciones del cuestionario y se garantizó la confidencialidad de los datos aportados. La participación en el estudio fue totalmente voluntaria e individual. El proceso se realizó a finales del segundo semestre del curso académico.

Asignación a grupos

La variable franja horaria de docencia se obtuvo a partir del horario implementado a cada participante para desarrollar su docencia. Así, se diferenciaban aquellos profesores con horario de docencia extremo de aquellos con horario de docencia concentrado

Profesor con horario de docencia extremo: más del 50% de las clases semanales impartidas por el profesor eran en horarios extremos de primera y última hora del día. Se consideraban franjas extremas del día las clases impartidas antes de las 9.30h de la mañana o a partir de las 17h de la tarde. Así, había profesores que, al menos durante 2 días a la semana, tenían clases tanto en la franja de primera hora como en la de la última.

Profesor con horario de docencia concentrado. Aquel profesor que realizaba la totalidad de su docencia entre las 10 y 17 horas.

De una muestra inicial formada por 208 profesores, 36 fueron excluidos para la evaluación por no cumplir ninguna de las especificaciones anteriormente comentadas.

Análisis de datos

Las respuestas fueron sometidas a un análisis multivariante de la varianza. Se obtuvo el valor eta al cuadrado parcial (η_p^2) como medida del tamaño del efecto, considerando que una eta al cuadrado parcial de 0.01 era pequeña, 0.04 moderada, y 0.1 grande (Huberty, 2002), y el estadístico de potencia observada. Los análisis de datos se obtuvieron empleando el paquete estadístico SPSS/PC+ (Versión 15.0) y los test estadísticos fueron bilaterales con error tipo I variable al 5%.

Resultados*Análisis preliminares*

La distribución de los participantes entre los dos grupos según franja horaria de docencia fue de 95 con horario docente extremo y 79 con horario docente concentrado. La proporción de mujeres y hombres para cada uno de los dos grupos es equitativa ($\text{Chi-cuadrado}_{(1,172)} = .027$; $p = .878$; $\eta_p^2 = .012$).

Tabla 1. *Número y porcentaje de profesores por género según franja horaria de docencia*

	Horario extremo	Horario concentrado	Total
Mujer	40 (55%)	33 (45%)	73
Hombre	53 (54%)	46 (46%)	99
Total	93	79	172

Los dos grupos no difieren significativamente en edad [$F_{(1,172)} = .22$; $p = .637$; $\eta^2 = .001$] ni en años de experiencia [$F_{(1,172)} = 1.51$; $p = .221$; $\eta_p^2 = .009$].

Tabla 2. *Medias y desviaciones de las variables edad y experiencia según franja horaria de docencia*

Franja horaria de docencia	Edad	Experiencia
Horario extremo	44.19 (8.31)	15.92 (7.06)
Horario concentrado	44.76 (7.22)	17.19 (6.34)

El tiempo mínimo de experiencia del total de profesores evaluados fue de 5 años, ello nos permite hablar de un colectivo experimentado.

Diferencias en estrés y salud percibida en función de la variable franja horaria de docencia

Se presentan diferencias significativas para la variable franja horaria tanto en la dimensión de percepción de salud [$F_{(1,172)}=7.34$; $p=.007$; $\eta^2=.042$] como en la de estrés [$F_{(1,172)}=14.97$; $p=.000$; $\eta^2=.082$]. Los horarios extremos presentan una peor percepción de salud y niveles más altos de estrés que los horarios concentrados.

Diferencias en estrés y salud percibida en función del género

No se presentan diferencias significativas para la variable género en las dimensiones de salud percibida y estrés; si bien las mujeres presentan peores resultados que los hombres, tal y como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3: *medias, error estándar, F-test, y potencia observada para cada una de las variables dependientes para el total de la muestra, por género y franja horaria de docencia*

		Percepción de salud	Estrés
Género	Total	18.94 (.22)	15.09 (.27)
	Hombres	18.72 (.29)	14.72 (.35)
	Mujeres	19.15 (.34)	15.47 (.40)
	F	.93	2.01
	Pot. Observ.	.16	.29
Franja horaria de docencia	Horario extremo	19.54 (.30)	16.12 (.36)
	Horario concentrado	18.33 (.33)	14.07 (.39)
	F	7.34*	14.97**
	Pot. Observ.	.77	.97
Género * Franja horaria de docencia	F	5.32*	4.27*
	Pot. Observ.	.63	.54

Notas: * $p < .05$, ** $p < .0001$

Se presentan diferencias significativas en la interacción entre franja horaria de docencia y género en percepción de salud [$F_{(1,172)}=5.32$; $p=.022$; $\eta^2=.031$]. En la figura 1 se puede observar como las mujeres con horario extremo presentan peores puntuaciones ($20.27\pm.46$) que los hombres ($18.81\pm.40$); mientras que con horario concentrado ocurre lo contrario: los hombres obtienen puntuaciones ligeramente peores ($18.63\pm.43$) que las mujeres ($18.03\pm.50$). En relación a las diferencias intra-género, puede observarse que las mujeres con docencia en la franja horaria extrema empeoran en un 12.4% sus puntuaciones respecto las mujeres con docencia en la franja horaria concentrada, mientras que esta misma diferencia sólo alcanza el 0.9 % en el caso de los hombres.

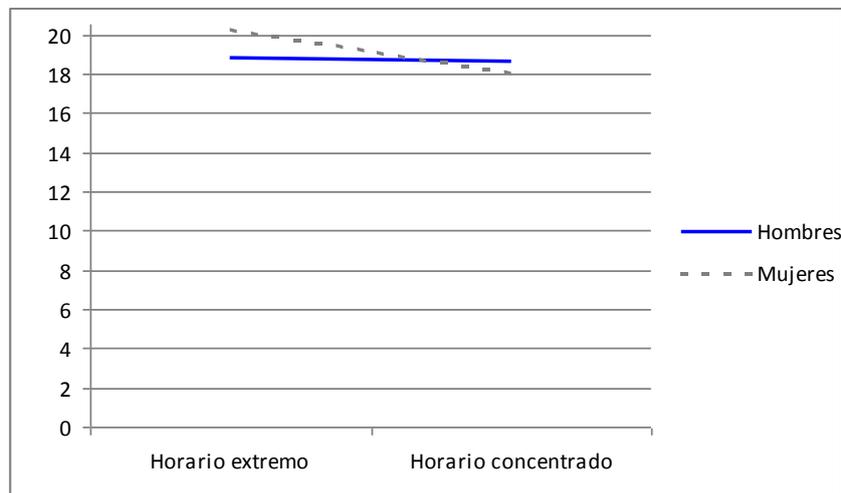


Figura 1. Representación gráfica de las medias obtenidas en la variable percepción de salud por género y franja horaria de docencia

Un patrón de variación semejante puede constatararse en la variable estrés [$F_{(1,172)}=4.27$; $p=.040$; $\eta^2=.025$]. En la figura 2 se muestra cómo en la situación de horario extremo, las mujeres obtienen peores puntuaciones ($17.05\pm.54$) que los hombres ($15.20\pm.47$); mientras que en horario concentrado, son los hombres los que obtienen puntuaciones ligeramente peores ($14.24\pm.51$) que las obtenidas por las mujeres ($13.89\pm.60$). En este caso, las diferencias intra-género representan el 22.8 % en mujeres y el 6.7 % en los hombres.

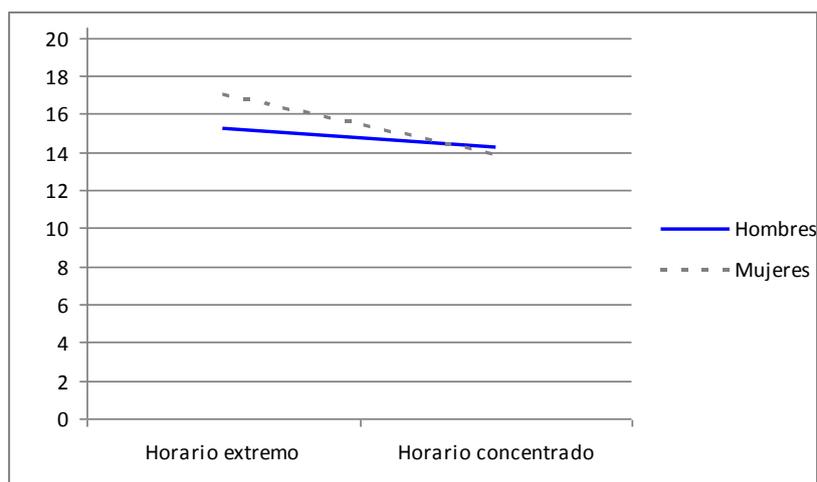


Figura 2. Representación gráfica de las medias obtenidas en las variables estrés por género y franja horaria de docencia

Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio ha sido analizar de qué modo la gestión del tiempo de trabajo en función de la distribución horaria de la docencia de los profesores universitarios influye en los factores psicosociales, relacionados con la percepción de salud y los síntomas de estrés y, en concreto, si con una docencia en franjas horarias extremas se obtienen peores resultados en los dos factores anteriormente comentados.

Respecto a la primera hipótesis de este estudio, relativa a que se espera encontrar una peor percepción del estado de salud y unos mayores síntomas relacionados con el estrés entre el grupo de profesores con horarios extremos (primeras horas de la mañana y últimas de la tarde), dichos profesores, efectivamente, presentan una peor percepción de salud y un mayor número de síntomas de estrés. Las potencias observadas de los contrastes se pueden considerar moderada en el primer caso ($\eta^2=.042$) y alta en el segundo ($\eta^2=.082$). Estos resultados son totalmente acordes con los de otros trabajos (Cladellas y Badia, 2010; Olivier y Venter, 2003). Asimismo, de los resultados, se desprende que las posibilidades que tenga un profesor universitario para gestionar su tiempo de trabajo, y de esta manera poder compatibilizar su vida laboral y familiar, o simplemente planificar de forma libre y regular su tiempo de ocio, pueden redundar en la prevención de efectos indeseados asociados con la salud y, sobretodo, con el estrés.

Cabe destacar que la situación profesional del profesorado universitario es un caso bastante extremo de flexibilidad horaria, en la medida en que las actividades fijas (especialmente las clases) son muy pocas en comparación con un buen número de profesiones en las cuales el horario laboral fijo es mucho más amplio y estricto. No se trata de un horario laboral menor, ya que las actividades de investigación y gestión comportan una extensa ocupación del tiempo (Vera, Salanova y Martín, 2010), pero sí que, en cambio, esta profesión permite una considerable plasticidad en la gestión del propio tiempo.

Los efectos de estas condiciones profesionales excepcionales deben ser interpretados con cautela, puesto que no resulta evidente que los resultados obtenidos constituyan una estimación de mínimos, los efectos de los cuales deberían ampliarse en profesiones con menor posibilidad de gestionar el tiempo propio. En todo caso, esta eventual proyección debería basarse en un diseño distinto, con muestras de otras profesiones, y se consideraran aspectos como las expectativas de control basadas en la aceptación del horario de trabajo.

Resulta relevante constatar como profesores universitarios, con un mismo número de horas de carga docente, obtienen puntuaciones diferentes en la medición de riesgos psicosociales relacionados con la salud y el estrés, dependiendo del control de los solapamientos que se produzcan entre su tiempo personal y laboral (por ejemplo, cuando el horario de trabajo impide dedicarse a actividades familiares aunque, de manera general, podría incluirse cualquier actividad que esté muy valorada por la persona). Tal como se ha indicado, la profesión universitaria permite una considerable gestión del propio tiempo, por lo que el peso de esta variable, tomada aisladamente, no puede justificar las diferencias observadas. Aunque no se han obtenido medidas de dicho solapamiento, sí que puede establecerse de manera general como en las franjas horarias cercanas a las 9 de la mañana y a partir de las 5 de la tarde las actividades vinculadas a la familia tienen, en nuestra cultura, un espacio privilegiado, mientras que entre estas horas las actividades profesionales son las dominantes. Por ello, cuando la actividad profesional (incluyendo los desplazamientos al puesto de trabajo) sobrepasa estas horas límite puede afirmarse que, al menos, la probabilidad de solapamiento aumenta notablemente.

Respecto a la segunda hipótesis de este estudio, relativa a que se esperan encontrar diferencias en la percepción de salud y estrés, entre la población masculina y femenina, de docentes universitarios, los resultados obtenidos no han mostrado diferencias significativas entre

géneros, tomada esta variable de manera aislada, pero sí en combinación con la franja horaria. La potencia de esta interacción es moderada tanto en lo que afecta a la percepción de salud ($\eta^2=.031$) como a la de estrés ($\eta^2=.025$). En cambio, el estudio de Olivier y Venter (2003) sí plasmó diferencias significativas en el sentido de una peor percepción de salud por parte de las mujeres, así como mayores síntomas de estrés. Estos resultados no son necesariamente discrepantes ya que se trata de diseños distintos y, por otro lado, en nuestra investigación el género, en interacción con la franja horaria, sí que demuestra tener efectos diferenciales significativos. La interacción de la franja horaria con el género incluye una variable transversal: la incidencia del rol social-familiar como propiciador de solapamiento horario (tal como acredita la línea de investigación iniciada por Greenhaus, y Beutell en 1985 y, tal como se ha indicado en la introducción, altamente ratificada por otros investigadores). Esta variable desvía el foco explicativo de la franja horaria *per se* (o el género *per se*) centrándolo en el conflicto o solapamiento entre ésta y los tiempos dedicados a actividades que son consideradas tanto o más importantes por la persona. Consecuentemente, la posibilidad de gestionar el propio tiempo adquiriría relevancia en la medida en que permitiera evitar este tipo de solapamientos y no tanto por la disponibilidad de organizarlo en momentos en los cuales dichos solapamientos no se producen.

Cabe destacar que, coincidiendo con los resultados de Extremera, Fernández-Berrocal y Duran (2003) o Friedman (2003) no se observan diferencias entre géneros con respecto a la edad o experiencia docente (además, al existir un mínimo de cinco años de experiencia, se minimiza la probabilidad de que los eventuales síntomas de estrés o baja percepción de salud sean fruto de la inseguridad propia de los primeros años de docencia), del mismo modo que la distribución por géneros en las distintas franjas docentes ha sido perfectamente equitativa. Por ello, se puede descartar el efecto de dichas variables en los resultados.

El sistema diferencial de valores entre hombres y mujeres permitiría interpretar la interacción entre franja horaria y género: las diferencias surgen en la franja horaria extrema, en la cual el solapamiento se produce con el horario familiar (por ejemplo, horas de entrada y salida de los colegios), el cual suele ocupar un rango superior en las escalas de valores de las mujeres. Así, a mayor importancia otorgada a las actividades no laborales con las que se solapa el horario profesional, mayor intensidad del conflicto.

Los elementos apuntados hasta aquí indican que es posible eliminar cierta presión en aquellos factores que afectan negativamente la salud y el estrés ajustando la programación de la jornada laboral de los docentes universitarios, evitando aquellas franjas en las que se producen solapamientos con actividades extra-laborales consideradas como valiosas. Indudablemente, pueden existir numerosos componentes personales que determinen la intensidad del conflicto percibido, tales como matutinidad/vespertinidad, configuración de los grupos, curso que imparten, etcétera, los cuales no han sido considerados en este estudio, pero los resultados obtenidos ponen de manifiesto al menos la existencia de conflicto en ciertas franjas horarias (las consideradas como “extremas”). El conflicto con la vida familiar es una explicación plausible, aunque no medida directamente, que parece estar apuntada por la interacción observada entre franja horaria y género.

Ello no conduce necesariamente al bloqueo de la actividad docente en ciertas franjas sino a la organización temporal que tenga en consideración los solapamientos individuales. No hay que perder de vista que el conflicto emerge cuando entra en juego una actividad considerada como importante (o muy importante) por parte del docente. Por ello, no se trata de horas "buenas" o "malas" para todo el mundo, sino de momentos que impiden conjugar la actividad profesional con otras prioridades, que son tales a nivel individual. A modo de ejemplo, los docentes con hijos pequeños probablemente vivencien de manera conflictiva la franja horaria entre las 17 y las 21 horas, puesto que es la franja del día en la que pueden dedicarse a sus hijos, cuando éstos han salido de la escuela y antes de que se vayan a la cama. Sin embargo, este conflicto no tiene por qué producirse en profesores sin hijos o con hijos de mayor edad. En definitiva, pues, se trata de evitar un aumento de los denominados riesgos psicosociales y potenciar una adecuada calidad de vida laboral (González, Peiró y Bravo, 1996) la cual dependerá de condiciones y valores individuales.

Si las condiciones de los puestos de trabajo han ido variando a lo largo de los años, con las consecuentes modificaciones en la manera de identificar, evaluar y diagnosticar desórdenes físicos y mentales de los trabajadores, las universidades, como organismo que cuenta con una considerable masa de personal, no pueden estar exentas de todo ello. Las bajas laborales por estrés o enfermedad, desde una perspectiva psicosocial, constituyen un fenómeno que refleja una realidad latente, es decir, las disfunciones que existen en el seno de las organizaciones docentes. En este sentido, las organizaciones inteligentes (De Diego y De Diego, 1998) deberían aprender de sus errores, tratando de implementar programas de prevención.

Los más efectivos serían las denominadas primarios (Boada, 1999) encaminadas a eliminar las causas que inducen a los empleados a tener conductas absentistas o de no calidad (Boada, De Diego y Vigil, 2004). Así, una vía efectiva para reducir los riesgos laborales y el impacto de la cultura tradicional de horarios fijos y comunes, es la implementación de unos horarios más *flexibles y racionales*, a fin de poder compatibilizar la vida laboral y familiar. Para ello se necesita una formación cultural amplia que ponga especial énfasis en todos aquellos aspectos relacionados con la gestión del tiempo de trabajo (Cladellas, 2008). Es importante tener en cuenta la situación personal de cada docente a la hora de planificar su horario de clases para evitar, en la medida de lo posible, la docencia en franjas horarias con solapamientos particulares o configuraciones horarias que obliguen a una presencia muy dilatada en los centros de trabajo (la cual dispara la probabilidad de solapamiento). La variabilidad inter-individual en las prioridades extra-laborales aporta un margen de flexibilidad considerable y, en los casos en que resulte insuficiente, las rotaciones horarias pueden atenuar, al menos, la duración de la situación estresante.

Los resultados del presente estudio pueden ser tomados en consideración en la organización de la docencia universitaria, en la medida en que la disminución de este tipo de conflictos probablemente permita mejorar el desempeño de los profesores universitarios, a la vez que disminuir los costes relacionados con bajas por enfermedad, sea ésta real o percibida. La reciente implantación en nuestras universidades de los Estudios Europeos de Educación Superior (EEES), con una distribución distinta de la carga docente y con la posibilidad de incluir interacciones telemáticas, puede ayudar a aportar soluciones a los problemas planteados en este trabajo. Una parte considerable de la actividad universitaria, especialmente la relacionada con la docencia, no está condicionada por el espacio en el cual se realiza (como un laboratorio) y, por ello, admite una notable flexibilización temporal.

Limitaciones y líneas futuras

Una limitación evidente de la aproximación realizada es que se ha explorado una sola profesión, la cual, además, presenta numerosas particularidades en su desempeño. Por ello, resulta inviable una generalización directa de los resultados obtenidos. De hecho, es probable que las expectativas y estrategias generadas por profesiones con horarios fijos sean muy distintas a las que emergen cuando se dispone de un horario flexible que puede variar de un año a otro. Por ello, resulta una vía complementaria de investigación, para contrastar estos resul-

tados con los de otras profesiones con diferente configuración horaria, al mismo tiempo que incluir una evaluación explícita de las expectativas derivadas de cada caso.

Por otro lado, la formación de grupos para este tipo de estudios no permite la asignación de participantes por parte de los experimentadores, ya que obviamente no pueden modificarse los aspectos organizativos de los centros implicados, debiéndose basar en un diseño cuasi experimental. Por ello, es posible que en la organización interna de los distintos centros hayan intervenido factores que quedan fuera del control experimental (desde preferencias por determinadas franjas horarias ligadas a la diurnidad/vespertina de las personas hasta aspectos vinculados a las relaciones internas entre docentes y procedimientos de organización de cada grupo docente) las cuales son de difícil aprehensión.

Un aspecto general que se desprende de los resultados es que el incremento vinculado a la franja horaria extrema observado en los síntomas de estrés es sensiblemente superior al mostrado por la percepción de salud. Al no estar directamente contemplado en las hipótesis no se han ejercido controles experimentales sobre el mismo y, por ello, sólo se puede considerar como un indicio heurístico a contrastar en ulteriores trabajos. Este indicio apunta a que la sintomatología vinculada al estrés refleja de manera más directa la situación de conflicto horario (con incremento de la puntuación en el horario extremo del 22,8 % en mujeres y del 6,7 % en hombres), mientras que la percepción de salud estaría, en todo caso, afectada a más largo plazo (en el horario extremo solamente incrementa en un 12,4 % en las mujeres y un 0,9 % en los hombres). Ello no enmascara la interacción entre horario extremo y género, como queda reflejado en ambos incrementos, sensiblemente superiores en el grupo de mujeres.

Finalmente, una evaluación explícita de la conflictividad percibida (por ejemplo, a partir de entrevistas con los participantes) podría aportar luz sobre la constelación de causas particulares.

Referencias

- Aris, N. (2009). El syndrome de Burnout en los docentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7 (2), 829-848.
- Boada, J. (1999). *Psicología del Trabajo + Organizaciones + Recursos Humanos*. Barcelona: PPU.
- Boada, J., De Diego, R. y Vigil, A. (2004). Estudio de la bondad psicométrica y estructura factorial de una escala de absentismo laboral (ABS-74). *Revista de Encuentros de Psicología Social*, 2 (1), 173-180.
- Briese-Neumann, G. (1997). *Organización del tiempo en el trabajo*. Madrid: Drac.
- Cinamon, R.G. y Rich, Y. (2002). Gender differences in the importance of work and family roles: implications for work-family conflict. *Sex Roles*, 47 (11/12), 531-541.
- Claessens, B.J.C., Van Eerde, W., Rutte, C.G. y Roe, R.A. (2005). A review of the time management literature. *Personal Review*, 36 (2), 255-276.
- Cladellas, R. (2008). La ausencia de gestión de tiempo como factor de riesgo psicosocial en el trabajo. *Intangible Capital*, 4(4), 237-254.
- Cladellas, R. y Badia, M. (2010). La gestión del tiempo de los profesores universitarios en función de la modalidad educativa: sus efectos psicosociales. *Revista Española de Pedagogía*, 68, 246, 297-310.
- Conte, J.M., Mathieu, J.E. y Landy, F.J. (1998) The nomological and predictive validity of time urgency. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 1-13.
- De Diego, R. y De Diego, J.A. (1998). El espacio del empleo en la sociedad de la comunicación. Una mirada prospectiva sobre el futuro de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones. En R. De Diego y J. D. Valdivieso (eds.), *Psicología del Trabajo. Nuevos conceptos, controversias y aplicaciones* (pp. 13-24). Madrid: Pirámide.
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P. y Durán, A. (2003). Inteligencia emocional y burnout en profesores: *Encuentros en Psicología Social*, 1, 260-265.
- Fernández-Montalvo, J. y Piñol, E. (2000). Horario laboral y salud: consecuencias psicológicas de los turnos de trabajo. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 5, 207-222.
- Friedman, I.A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-

- relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Ghiselli, E.E. (1974). Some perspectives for Industrial Psychology. *American Psychologist*, 29, 80-87.
- Grau, A., Suñer, R. y García, M. (2005). Desgaste profesional en el personal sanitario y su relación con los factores personales y ambientales. *Gaceta Sanitaria*, 19, 463-469.
- Greenhaus, J.H. y Beutell, N.J. (1985). Source of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10, 77-88.
- Grzywacz, J.G. y Bass, B.L. (2003). Work, family, and mental health: testing different models of work-family fit. *Journal of Marriage and Family*, 65 (1), 248-261.
- Guerrero, E. (2003). Análisis pormenorizado de los grados de Burnout y afrontamiento del estrés docente en el profesorado universitario. *Anales de Psicología*, 1, 145-158.
- González, P., Peiró, J.M. y Bravo, M. (1996). Calidad de vida laboral. En J. M. Peiró y F. Prieto (eds.), *Tratado de Psicología del Trabajo* (pp. 161-186). Madrid: Síntesis.
- Huberty, C.J. (2002). A history of effect sizes indices. *Educational and Psychological Measurement*, 62, 227-240.
- Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.
- Katz, R. (1978a). Job longevity as a situational factor in job satisfaction. *Administrative Science Quarterly*, 23, 204-223.
- Katz, R. (1978b). The influence of job longevity on employee reactions to task characteristics. *Human Relations*, 31, 703-725.
- Katz, R. y Van Maanen, J. (1977). The loci of work satisfaction: Job, interaction, and policy. *Human Relations*, 30, 469-486.
- Kinnunen, U., Geurts, S. y Mauno, S. (2004). Work-to-family conflict and its relationship with satisfaction and well-being: a one-year longitudinal study on gender differences. *Work & Stress*, 18 (1), 1-22.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Lewis, S. y Cooper, C.L. (1999). The work-family research agenda in changing contexts. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 382-393.

- López, J. (2000). *Estudio sobre la salud laboral del profesorado*, MUFACE Educación [en línea]. Disponible en: <http://www.map.es/gobierno/muface/v179/educ.htm>.
- López, J.L. (2009). *La salud Laboral de los docentes* [en línea]. Disponible en <http://www.educaweb.com/noticia/2009/03/26/salud-laboral-docentes-13542.html>.
- Mcelwain, A.K. y Korabik, K. (2005). An examination of gender differences in work-family conflict. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(4), 283-298.
- Marrau, M.C. (2004). El síndrome de Burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en humanidades*, 10, 53-68.
- Moncada, S., Llorens, C., Navarro, A. y Kristensen, T.S. (2005). ISTAS21: Versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague (COPSOQ). *Archivos Prevención Riesgos Laborales*, 8(1), 18-29.
- Montgomery, C. y Rupp, A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458-486.
- Moriarty, V., Edmonds, S., Blatchford, P. y Martin, C. (2001). Teaching young children perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43, 33-46.
- Olivier, M.A.J. y Venter, D.J.L. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the George region. South African. *Journal of Education*, 23(3), 186-192.
- Saptoe, C.W. (2000). *Factors which cause stress to teachers in the South Cape*. Unpublished Masters dissertation. Port Elizabeth: University of Port Elizabeth.
- Taris, T.W., Peeters, M.C., Le Blanc, P.M., Schreurs, P.J. y Schaufeli, W.B. (2001). From inequity to burnout: The role of job stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4, 303-323.
- Topa, G. y Morales, J. (2005). Determinantes específicos de la satisfacción laboral, el burnout y sus consecuencias para la salud: un estudio exploratorio en funcionarios de prisiones. *International of Psychology and Psychological Therapy*, 5, 71-81.
- Troman, G. (2000). Teacher Stress in the Low-Trust Society. *British Journal of Sociology of Education*, 21, 3, 331-353.
- Van Maanen, J. y Katz, R. (1976). Individual and their careers: Some temporal considerations for work satisfaction. *Personnel Psychology*, 29, 601-616.
- Van Maanen, J. y Katz, R. (1979). The cognitive organization of police perceptions of their

work environment: An exploratory study into organization space and time. *Sociology of Work and Occupations*, 6, 31-58.

Vera, M., Salanova, M. y Martín, B. (2010). Profesorado universitario y su bienestar laboral: la importancia del triple perfil laboral. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8 (2) 581-602.

Woods, P. y Carlyle, D. (2002). Teacher identities under stress: the emotions of separation and renewal. *International Studies in Sociology of Education*, 12, 169-189.