

Inteligencia Emocional Percibida y Síndrome Burnout en docentes universitarios de Educación Física de Chile y Brasil

Perceived Emotional Intelligence and Burnout Syndrome in University Physical Education Teachers in Chile and Brazil

Inteligência Emocional Percebida e Síndrome de Burnout em docentes universitários de Educação Física do Chile e do Brasil

Gustavo Maureira Roldán

Estudiante Magister en Educación Física, Salud y Deportes UMCE

Resumen

El síndrome de burnout es un estado de agotamiento físico y emocional que implica la pérdida de interés por el trabajo, actitudes negativas hacia los demás y baja autoestima. La inteligencia emocional comprende la habilidad de conocer y controlar las propias emociones y las de los demás, utilizando esta información para tomar decisiones asertivas. El objetivo de la presente investigación fue analizar la relación entre los niveles de inteligencia emocional y el estrés laboral en docentes universitarios del área de Educación Física de Brasil y Chile. La muestra estuvo compuesta por 169 docentes de ambos países. Se aplicaron la Escala de Metaconocimiento Emocional TMMS-24 y el Inventario de Burnout de Maslach (MBI). Los resultados revelaron diferencias significativas entre ambos países en dos dimensiones del burnout y en todas las dimensiones de la inteligencia emocional. Los/as docentes brasileños/as presentaron mayores niveles de agotamiento emocional y realización personal, mientras que los/as docentes chilenos/as obtuvieron puntajes superiores en atención, claridad y reparación emocional. Asimismo, solo se observó una correlación baja y negativa entre reparación emocional y agotamiento en la muestra brasileña. Se concluye que la relación entre inteligencia emocional y burnout fue limitada y poco consistente, sugiriendo que el estrés laboral docente estaría más asociado a factores estructurales e institucionales que a variables personales.

Palabras claves: Inteligencia emocional, síndrome de burnout, educación física, docencia universitaria.

Abstract

Burnout syndrome is a state of physical and emotional exhaustion that involves loss of interest in work, negative attitudes towards others, and low self-esteem. Emotional intelligence includes the ability to know and control one's own emotions and those of others, using this information to make assertive decisions. The objective of this research was to analyze the relationship between levels of emotional intelligence and work stress in university teachers in the area of Physical Education in Brazil and Chile. The sample consisted of 169 teachers from both countries. The TMMS-24 Emotional Metaknowledge Scale and the Maslach Burnout Inventory (MBI) were applied. The results revealed significant differences between the two countries in two dimensions of burnout and in all dimensions of emotional intelligence. Brazilian teachers showed higher levels of emotional exhaustion and personal fulfillment, while Chilean teachers achieved superior scores in attention, clarity, and emotional repair. Likewise, only a low and negative correlation between emotional repair and exhaustion was observed in the Brazilian sample. It is

concluded that the relationship between emotional intelligence and burnout was limited and inconsistent, suggesting that teacher stress would be more associated with structural and institutional factors than personal variables.

Keywords: Emotional intelligence, burnout syndrome, physical education, university teaching.

Resumo

A síndrome de burnout é um estado de esgotamento físico e emocional que envolve a perda de interesse pelo trabalho, atitudes negativas em relação aos outros e baixa autoestima. A inteligência emocional compreende a habilidade de conhecer e controlar as próprias emoções e as dos outros, utilizando essas informações para tomar decisões assertivas. O objetivo da presente pesquisa foi analisar a relação entre os níveis de inteligência emocional e o estresse laboral em docentes universitários da área de Educação Física do Brasil e do Chile. Participaram 169 professores universitários de ambos os países. Aplicaram-se a Escala de Metaconhecimento Emocional TMMS-24 e o Inventário de Burnout de Maslach (MBI). Os resultados revelaram diferenças significativas entre os dois países em duas dimensões do burnout e em todas as dimensões da inteligência emocional. Os docentes brasileiros apresentaram maiores níveis de esgotamento emocional e realização pessoal, enquanto os docentes chilenos obtiveram pontuações superiores em atenção, clareza e reparação emocional. Além disso, observou-se apenas uma correlação baixa e negativa entre reparação emocional e esgotamento na amostra brasileira. Concluiu-se que a relação entre inteligência emocional e burnout foi limitada e pouco consistente, sugerindo que o estresse laboral docente estaria mais associado a fatores estruturais e institucionais do que a variáveis pessoais.

Palavras-chaves: Inteligência emocional, síndrome de burnout, educação física, docência universitária.

Introducción

La docencia se reconoce como uno de los contextos laborales más demandantes y con mayor riesgo de afectación psicológica en quienes la ejercen (Johnson et al., 2005). Se trata de un entorno caracterizado por elevadas exigencias profesionales, afrontamiento constante de situaciones complejas y una alta implicancia emocional, lo que incrementa la vulnerabilidad del profesorado frente al estrés laboral (Martínez et al., 2002). Esta realidad se manifiesta en un colectivo heterogéneo, en el que las condiciones de trabajo y las demandas varían según el nivel educativo, el tipo de institución y el contexto organizacional en el que se desempeñan los docentes (Carlotto et al., 2007).

En el ámbito universitario, estas exigencias se intensifican, dado que la labor docente no se limita exclusivamente a la enseñanza en aula. El profesorado debe responder, además, a requerimientos asociados a la planificación académica, la evaluación de los aprendizajes, la producción científica, la participación en proyectos de investigación y el cumplimiento de funciones administrativas. A ello se suma la presión por consolidarse en el ámbito académico mediante la participación en seminarios y congresos, instancias clave para la difusión de la producción científica y el reconocimiento profesional.

La coexistencia de estas demandas, junto con la insuficiencia de recursos personales para gestionarlas de manera efectiva, puede favorecer la aparición de estrés laboral crónico, cuyo desenlace más frecuente es el síndrome de burnout o síndrome del

trabajador quemado (Gil-Monte, 2005). Este fenómeno no solo impacta negativamente en el bienestar psicológico del docente, sino que también afecta los procesos de enseñanza-aprendizaje, influyendo en la calidad de la interacción pedagógica y en el clima educativo. Desde una aproximación clínica inicial, Freudenberger (1974) definió el burnout como un síndrome propio de profesionales que desempeñan labores asistenciales en contacto permanente con otras personas, tales como personal sanitario, trabajadores sociales, policías, abogados y docentes, entre otros.

Posteriormente, Maslach y Jackson (1986) conceptualizaron el burnout como un síndrome tridimensional compuesto por: a) agotamiento emocional, entendido como la sensación de estar emocionalmente exhausto y sin recursos para afrontar las demandas laborales; b) despersonalización o cinismo, caracterizada por actitudes frías, distantes o negativas hacia los beneficiarios del trabajo o hacia la propia actividad laboral; y c) baja realización personal, asociada a sentimientos de incompetencia, insatisfacción profesional y fracaso en el desempeño laboral.

Una investigación de Burgos et al. (2018) evaluó los niveles de estrés laboral en 522 académicos de la Universidad Austral de Chile-Valdivia. Sus resultados evidenciaron que un 43% presenta nivel alto de Burnout, 56% nivel medio y solo un 1% nivel bajo. Lepe & Gutiérrez (2022) encuestaron a 152 docentes de diversas instituciones escolares de Chile, mostrando que casi un 94% presenta altos niveles de agotamiento emocional, 84,9% falta de realización personal y 66,4% despersonalización. Santibáñez et al. (2021) encuestaron a 160 docentes del área de salud en Chile, mostrando una prevalencia de Burnout de 4,4%, con un 17,5% de los docentes que cumplen con dos de los tres criterios de este síndrome. Se reportaron medias de $25,13 \pm 11,05$ para agotamiento (de un máximo de 54), de $4,73 \pm 4,91$ para despersonalización (de un máximo de 30) y de $34,93 \pm 8,31$ para realización personal (de un máximo de 48).

San Martín-Espinoza et al. (2023) evaluaron burnout en 103 docentes universitarios del área de salud de universidades de Ñuble, Chile, según situación contractual. Hallaron baja presencia de indicios en agotamiento emocional (68% sin indicios) y despersonalización (87,4% sin indicios), pero alta afectación en realización personal (61,2% con indicios). En el nivel global, 49,5% presentó burnout moderado/medio. Cresp-Barría et al. (2025) evaluaron a 54 docentes universitarios de la Universidad Católica de Temuco, Chile, con el objetivo de relacionar el bienestar docente con niveles de actividad física y síndrome de burnout. En los resultados de burnout, el 55,6% se ubicó en riesgo ($n = 30$), el 3,7% presentó burnout ($n = 2$) y el 40,7% no presentó ($n = 22$).

Respecto al contexto brasileño, Lucena et al. (2022) realizaron un estudio para evaluar la prevalencia del síndrome de burnout en 60 docentes universitarios de Brasil. Los hallazgos indicaron un nivel moderado de burnout, con puntajes totales de 3,1. La dimensión más afectada fue despersonalización, con una media de 4,1, lo que se interpreta como nivel grave; luego cansancio emocional, con una media de 2,7 y realización profesional, con una media de 2,5. Ambas se interpretan en un nivel moderado. Otro estudio similar de Pereira et al. (2022), evaluó a 63 docentes de educación física brasileño que ejercen en escuelas en el norte de Brasil. El estudio indica que el 68,9% presentó altos niveles de cansancio emocional, 44,4% alta despersonalización y 41,2% baja realización personal en su trabajo.

Asimismo, Ribeiro et al. (2022) investigaron la relación entre la violencia laboral y el síndrome de burnout en 200 profesores de un municipio del estado de Paraná, Brasil. Los autores verificaron que el 57,5% presentó agotamiento emocional alto, 49% alta

despersonalización y el 36% baja realización profesional. Respecto a valores totales, el 21% tiene indicios de síndrome de burnout. Moura y Costa (2026) analizaron la relación del síndrome de burnout y la práctica de actividad física en 44 docentes de una universidad federal de Brasil. Los autores reportaron que el 39% presentó altos niveles de cansancio emocional, 32% altos niveles de despersonalización y 30% baja realización personal.

Diversas investigaciones han señalado que factores individuales, como rasgos de personalidad y habilidades emocionales, influyen significativamente en los niveles de estrés laboral, actuando como mediadores del impacto del estrés sobre el ajuste emocional (Mearns y Cain, 2003). En este contexto, la inteligencia emocional (IE) emerge como un constructo clave para comprender por qué algunos docentes presentan mayor vulnerabilidad frente a las consecuencias negativas del estrés, mientras que otros muestran una mayor capacidad de adaptación. La IE se asocia con una gestión adecuada de las emociones, facilitando el afrontamiento de las demandas cotidianas y favoreciendo procesos adaptativos ante situaciones estresantes (González et al., 2010). Goleman (1995) destaca este constructo desde una perspectiva funcional, enfatizando su carácter práctico y su contribución al desarrollo de competencias como el autocontrol emocional y la autorregulación frente a distintos contextos y situaciones.

El presente estudio se sustenta en el modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1990), quienes la definen como la habilidad para percibir, comprender y regular las propias emociones y las de los demás, utilizando esta información para guiar el pensamiento y la conducta de manera adaptativa. Desde esta perspectiva, la inteligencia emocional se estructura en cuatro habilidades fundamentales: a) percepción emocional, entendida como la capacidad para identificar y reconocer las emociones propias y ajenas; b) facilitación emocional, referida al uso de las emociones para orientar la atención y el pensamiento; c) comprensión emocional, que implica la capacidad de analizar y comprender la complejidad de las emociones; y d) regulación emocional, asociada a la habilidad para regular los estados emocionales propios y de los otros de forma adecuada.

Valenzuela-Zambrano et al. (2021) evaluaron los niveles de inteligencia emocional en una muestra de 110 docentes de la provincia de Concepción, Chile. Los resultados indican que el 72% presenta bajos niveles de atención emocional, seguido de bajos niveles de claridad emocional en 67,3% de los docentes y 64,5% presenta bajos niveles de reparación. En una investigación realizada por Salazar (2022), evaluó los niveles de inteligencia emocional a 265 docentes de la Universidad Bernardo O'Higgins, en la Región Metropolitana de Chile. Los resultados mostraron niveles altos de claridad emocional (92,6%) y regulación emocional (93,2%), mientras que la atención emocional fue comparativamente menor (60,8%).

Varas-Yupátova et al. (2025), en un estudio realizado con 73 docentes universitarios chilenos del área de la salud, analizaron la inteligencia emocional y su asociación con la salud mental. Los resultados evidenciaron un mejor desempeño en claridad emocional (68,5%) y reparación emocional (73,98%), mientras que la atención emocional presentó niveles más bajos (43,47%). Maureira-Roldán et al. (2024) analizaron las habilidades emocionales de 31 docentes universitarios chilenos del área de educación física. En los resultados, las habilidades emocionales mostraron un alto nivel en claridad emocional ($32,6 \pm 3,9$ puntos de un total de 40); un nivel medio-alto en atención emocional ($23,4 \pm 3,9$ de 30 puntos); y alto en reparación emocional ($20,2 \pm 2,8$ de 25 puntos).

Respecto a la lengua portuguesa, Queirós et al. (2005), analizaron una muestra de 240 participantes portugueses (120 universitarios y 120 adultos mayores) los promedios de

la versión portuguesa modificada del TMMS 24 mostrando puntajes relativamente similares entre ambos grupos. Los universitarios obtuvieron medias de 4,02 en atención, 3,60 en claridad y 3,78 en reparación. Mientras que los adultos mayores registraron 3,99, 3,90 y 3,87, respectivamente. Los adultos mayores presentaron medias levemente superiores en claridad y reparación emocional.

Vaquero-Diego et al. (2020) midió los niveles de inteligencia emocional autopercebida en una muestra de 11.370 adolescentes de Brasil. Los resultados mostraron que presentaron niveles adecuados en atención: hombres (53,1%) y mujeres (53%); en claridad 60,7% y 46,3%; y en reparación 58,6% y 45%, respectivamente. Así mismo, Câmara et al. (2023) evaluaron a 4.681 adolescentes de una región de Brasil. Los resultados mostraron medias con puntajes de 3,65 en atención, 3,53 en claridad y 3,68 en reparación emocional. Finalmente, Vieira de Oliveira (2024), analizó los niveles de inteligencia emocional autopercebida en 211 docentes de educación secundaria de Brasil. Los resultados fueron favorables en todas las dimensiones: atención con un promedio de 30,5 puntos hombres y 32 mujeres (rango favorable de atención); en claridad 31 y 33, respectivamente (rango favorable); y en reparación, registraron 33 y 34, igualmente dentro de rango favorable).

No obstante, aunque los antecedentes revisados permiten identificar la presencia de burnout y distintos niveles de inteligencia emocional en docentes de Chile y Brasil, aún son escasos los estudios que analicen de manera conjunta ambas variables en profesorado universitario del área de Educación Física, especialmente desde una perspectiva comparativa entre países. Esta ausencia de evidencia integrada limita la comprensión de cómo se configura la relación entre inteligencia emocional y burnout en contextos nacionales diferenciados, así como el papel que podrían desempeñar las particularidades laborales, institucionales y socioculturales en dicha asociación.

La realización de investigaciones comparativas entre países adquiere relevancia estratégica y académica, especialmente en contextos latinoamericanos. Chile y Brasil comparten una base cultural común, pero presentan diferencias significativas en sus políticas educativas, condiciones laborales del profesorado universitario y enfoques institucionales respecto a la salud mental en el trabajo. En el caso chileno, diversos estudios han evidenciado elevados niveles de desgaste docente asociados a condiciones contractuales precarias y altas exigencias laborales. Por su parte, Brasil, con un sistema educativo más amplio y diverso, ha desarrollado un volumen significativo de investigaciones y programas orientados a la gestión emocional y al bienestar en contextos escolares y universitarios. Esta comparación permite analizar cómo distintos contextos estructurales influyen en fenómenos similares, favoreciendo una comprensión más profunda, contextualizada e intercultural de la relación entre inteligencia emocional y burnout en docentes universitarios del área de Educación Física.

Desde esta perspectiva, la presente investigación comparativa ofrece la oportunidad de generar conocimiento relevante y transferible para la región latinoamericana. El análisis conjunto de la inteligencia emocional y el síndrome de burnout, desde un enfoque intercultural, posibilita la identificación de factores comunes y diferenciales que pueden orientar el diseño de políticas públicas, programas de formación docente y estrategias institucionales de promoción del bienestar emocional en la educación superior. Esta propuesta se alinea con una tendencia internacional que concibe el bienestar docente desde un enfoque integral, considerando tanto las condiciones institucionales como las competencias emocionales individuales.

En función de los antecedentes expuestos, el objetivo del presente estudio es analizar la relación entre la inteligencia emocional y el síndrome de burnout en docentes universitarios del área de Educación Física en Chile y Brasil.

Metodología

Muestra: de tipo no aleatoria intencionada. Participaron del estudio 169 profesores/as universitarios del área de Educación Física de diferentes instituciones de educación superior, 50 docentes eran de Chile (29,6%) y 119 eran de Brasil (70,4%). La edad mínima fue de 28 años, la máxima de 75 años, con una media de $48,6 \pm 10,9$. Del total de la muestra, 70 eran mujeres (41,4%) y 99 eran hombres (58,6%). En la tabla 1 se muestran las principales características de la muestra.

Tabla 1. Variables sociodemográficas de la muestra de profesores universitarios del área de Educación Física.

		Chile	Brasil
Sexo	Mujer	56,0%	35,3%
	Hombre	44,0%	64,7%
Estado civil	Soltero/a	0,0%	0,0%
	Casado/a	47,4%	68,0%
	Otro	52,7%	34,8%
Rango etario	< 29 años	0,0%	1,7%
	30-39 años	16,0%	22,7%
	40-49 años	24,0%	31,9%
	< 50 años	60,0%	43,7%
Título de los/as docentes	Educación Física	100,0%	89,9%
	Otro	0,0%	10,1%
Grado más alto de los/as docentes	Magíster	63,2%	24,4%
	Doctorado	36,8%	75,6%
Curso o actualización en IE	Si	30,0%	16,8%
	No	70,0%	83,2%
Jornada laboral	44 hrs	63,2%	81,5%
	22 hrs	10,5%	10,9%
	Honorarios	26,3%	7,6%
Trabajo en más de una universidad	Si	52,6%	21,0%
	No	47,4%	79,0%
Años de docencia universitaria	< 5 años	5,3%	13,7%
	5-10 años	21,1%	15,4%
	11-20 años	26,3%	28,2%
	> 20 años	47,4%	42,7%

Instrumentos: se aplicó una encuesta sociodemográfica para obtener información de la edad, sexo, estado civil, formación postgraduada, años de docencia en universidad, carga horaria semanal, pluriempleo y si posee algún curso en IE.

Se aplicó la Escala de metaconocimiento emocional TMMS 24 de Fernández et al. (2004).

Para la muestra chilena se utilizó la versión en español, compuesta por veinticuatro ítems y en cada una de ellas se encuentran cinco opciones de distinto nivel de conformidad con valores 1 a 5 en escala Likert, y agrupando estos ítems se obtienen las tres dimensiones claves de la escala: atención emocional (8 ítems) es el grado en el cual la persona se cree capaz de sentir y expresar las emociones; claridad emocional (8 ítems), se refiere a cómo la persona cree entender dichos sentimientos; y la regulación emocional (8 ítems), respecto a cómo el individuo se cree capaz de interrumpir estados emocionales negativos y prolongar los positivos (Extremera et al., 2006; Extremera & Fernández, 2005). Este instrumento ha mostrado una consistencia interna, según sus dimensiones de atención ($\alpha = 0,90$), claridad ($\alpha = 0,90$) y reparación ($\alpha = 0,86$) (Fernández et al., 2004).

Para la muestra docente brasileña se utilizó el TMMS 24 empleado por Oliveira (2024), manteniendo la estructura original del instrumento. En dicho estudio, la escala presentó adecuados índices de consistencia interna, con coeficientes alfa de Cronbach de $\alpha = 0,844$ para atención emocional, $\alpha = 0,886$ para claridad emocional y $\alpha = 0,867$ para reparación emocional, además de un alfa global de 0,891, lo que respalda su confiabilidad para la evaluación de la inteligencia emocional autopercebida en población docente brasileña.

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

Respecto a la muestra brasileña, se aplicó la adaptación portuguesa del Maslach Burnout Inventory – Educator Survey (1981). La traducción al portugués de Brasil y adaptación de esta escala fue realizada por Benavides-Pereira (2001), presentando un coeficiente de alfa de Cronbach de 0,65 a 0,94 y la validación de constructo y confiabilidad realizada por Carlotto y Câmara (2007) en diferentes grupos profesionales, por ejemplo, profesores, presentando propiedades psicométricas satisfactorias. El MBI-ED está constituida por 22 ítems distribuidas en tres dimensiones del síndrome burnout: cansancio emocional, que describe los sentimientos de una persona emocionalmente exhausta por el trabajo (9 ítems); despersonalización que describen una respuesta impersonal y fría hacia los receptores de los servicios o cuidados del profesional (5 ítems) y realización personal, que describe la sensación de incompetencia y fracaso laboral (8 ítems), las cuales se valoran con una escala tipo Likert que va desde 1 = nunca hasta 6= todos los días.

Procedimiento: Los instrumentos se aplicarán en forma online mediante un formulario de Google forms. Para participar en la investigación, todos los docentes universitarios deberán firmar un consentimiento informado. Los datos de los docentes en Brasil serán compartidos por el académico Juárez Vieira do Nascimento, correo juarez.nascimento@ufsc.br, docente de la Universidad Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Contactado a través del programa de pasantía internacional “Move la América” por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior (CAPES).

Análisis de datos: Se utilizó el programa SPSS 27.0 para Windows. Se aplicó estadística

descriptiva (con medias y desviaciones estándar). También, se realizaron pruebas de normalidad con la prueba de Kolmogorov-Smirnov (KS) que entregó valores $p > 0,05$ para las variables atención emocional, claridad emocional y agotamiento, por lo cual se procedió a utilizar estadística paramétrica con dichas variables. También las pruebas KS entregaron valores $p < 0,05$ para las variables reparación emocional, despersonalización y realización, por lo cual se procedió a utilizar estadística no paramétrica con dichas variables. Se utilizaron pruebas t para muestras independientes o pruebas U de Mann-Whitney para comparar puntajes de inteligencia emocional y Burnout según sexo, estado civil, formación post graduada, poseer un curso de inteligencia emocional y pluriempleo. También, se aplicó la prueba de ANOVA o Kruskal-Wallis comparando los puntajes de inteligencia emocional y estrés laboral según rango etario, jornada laboral y años de docencia. Se utilizaron correlaciones de Spearman para relacionar cada dimensión de la inteligencia emocional y el estrés laboral. Se consideró significativo valores $p < 0,05$.

Resultados

En la tabla 2 se muestran los puntajes totales de las habilidades emocionales y estrés laboral de la muestra. Respecto al estrés laboral, los análisis mostraron diferencias significativas en dos de tres dimensiones. En particular, los/as docentes brasileños/as presentaron mayores niveles de agotamiento emocional que los/as docentes chilenos/as ($p = 0,001$). Del mismo modo, se observaron diferencias significativas en realización personal, con puntajes elevados en el grupo brasileño ($p = 0,022$). No se identificaron diferencias significativas en la dimensión de despersonalización entre ambos países. Los valores d de Cohen indican un efecto moderado ($d = 0,50-0,79$) en el agotamiento y realización.

Respecto a la inteligencia emocional, los resultados evidenciaron diferencias significativas en todas las dimensiones evaluadas. Específicamente, la muestra chilena presentó mayores niveles de atención emocional en comparación con sus pares brasileños ($p = 0,005$). De igual forma, se observaron diferencias significativas en claridad emocional ($p = 0,000$) y reparación ($p = 0,000$), con puntajes superiores en el grupo chileno. Los valores d de Cohen indican un efecto moderado ($d = 0,50-0,79$) en claridad y reparación emocional, y un efecto pequeño ($d = 0,20-0,49$) en atención emocional.

Tabla 2. Puntajes de estrés laboral e inteligencia emocional del total de la muestra y comparación entre Chile y Brasil.

Variable	Dimensión	Total (n=169)	Chile (n=50)	Brasil (n=119)	Valor p	d
Estrés laboral	Agotamiento	3,3±1,0	2,6±0,8	3,3±0,9	0,001*	0,75
	Despersonalización	2,5±0,9	2,1±0,8	2,4±0,9	0,124	-
	Realización	3,2±0,7	2,8±0,6	3,2±0,6	0,022*	0,52
Inteligencia emocional	Atención	3,4±0,8	3,6±0,8	3,2±0,8	0,005*	0,45
	Claridad	3,6±0,8	3,9±0,7	3,4±0,7	0,000*	0,60
	Reparación	3,5±0,8	3,9±0,7	3,3±0,7	0,000*	0,72

Los análisis comparativos de los puntajes de las dimensiones de la inteligencia

emocional entre aquellos/as docentes que realizaron un curso o actualización en IE y aquellos/as que no, mostraron diferencias significativas sólo en la dimensión claridad emocional ($p = 0,045$) a favor de quienes si habían realizado dichas actividades de formación.

Los análisis comparativos de los puntajes de inteligencia emocional y estrés laboral, según el sexo de la muestra y según la condición de trabajar en una o en más de una institución, no evidenciaron diferencias estadísticamente significativas ($p > 0,05$). Asimismo, no se observaron diferencias significativas en función de los rangos etarios, estados civil o años trabajando en la universidad, por parte de los/as docentes.

En la tabla 3 se presentan las correlaciones entre los puntajes de cada dimensión del estrés laboral y de la inteligencia emocional. En la muestra chilena no se observan correlaciones entre ninguna de las dimensiones de los dos constructos, y en la muestra de Brasil sólo se observa una relación baja y negativa entre reparación emocional y agotamiento ($r = -0,188$; $r^2 = 0,035$).

Tabla 3. Correlaciones de Spearman entre los puntajes de estrés laboral e inteligencia emocional en la muestra de Chile y Brasil.

País	Dimensión	Atención	Claridad	Reparación
Chile	Agotamiento	0,383	0,297	0,394
	Despersonalización	0,179	-0,060	-0,131
	Realización	0,166	0,337	0,279
Brasil	Agotamiento	0,026	-0,045	-0,188*
	Despersonalización	-0,108	-0,081	-0,167
	Realización	0,058	0,009	0,063

Discusión

Los resultados evidenciaron una baja incidencia de las variables sociodemográficas sobre los niveles de estrés laboral e inteligencia emocional. Este hallazgo sugiere que dichas variables no constituyen factores determinantes para explicar los resultados, y que el fenómeno podría estar más vinculado a condiciones estructurales del trabajo académico que a características personales de los/as docentes. Rubio-González et al. (2019) señalan que el contexto organizacional constituye el ámbito más determinante de la tensión laboral docente, por sobre otros factores individuales, donde las exigencias institucionales, sobrecarga de funciones y el ambiente laboral tendrían un mayor peso explicativo que las variables individuales.

Desde esta perspectiva, los resultados comparativos entre Chile y Brasil sugieren que las diferencias observadas responden en mayor medida a las condiciones estructurales de los sistemas de educación superior en los que se desempeñan. Schwartzman (2004), muestra que ambos países siguieron trayectorias educativas diferentes: mientras Chile impulso reformas marcadas por privatización, evaluación e incentivos al desempeño, Brasil consolidó una red más robusta de instituciones públicas de educación superior y desarrolló un sistema de postgrado de gran envergadura en América Latina. Asimismo, la educación superior en Brasil ha sido históricamente considerada una responsabilidad del Estado, con universidades públicas selectivas, gratuitas y con fuerte desarrollo académico, mientras que

en Chile el sistema presenta una mayor segmentación entre instituciones públicas y privadas y una trayectoria más tensionada por desigualdades de origen social.

En esta mirada, el mayor agotamiento emocional observado en la muestra brasileña puede interpretarse como consecuencia de un entorno universitario más amplio, competitivo y exigente en términos de productividad académica y consolidación profesional. Sin embargo, ese mismo contexto también parecería ofrecer mayor legitimidad y reconocimiento a los logros laborales y académicos, lo que ayudaría a explicar por qué los docentes brasileños, aun sintiéndose más agotados, presentan también mayores niveles de realización personal. Es decir, puede plantearse que en Brasil las altas demandas del sistema incrementan el desgaste, pero no anulan la valoración del logro, porque el esfuerzo académico parece estar más asociado al prestigio, la carrera y el reconocimiento institucional. Esta interpretación se ve reforzada por los tamaños del efecto observados, ya que las diferencias en agotamiento ($d = 0,75$) y realización personal ($d = 0,52$) fueron de magnitud moderada, lo que indica que no solo son estadísticamente significativas, sino también relevantes.

Por otra parte, aunque la muestra chilena obtuvo mejores puntajes en inteligencia emocional, eso no se tradujo en mejor experiencia laboral global. Más bien, los resultados de este estudio sugieren que disponer de mayores recursos para percibir, comprender y regular las emociones no basta cuando el contexto institucional puede estar marcado por segmentación, reconocimiento desigual o menor valoración subjetiva del desempeño académico. En este sentido González (2019), señala que los recursos personales no siempre aparecen con suficiente fuerza para contrarrestar el estrés derivado del entorno. En esa línea, la menor realización personal observada en la muestra chilena podría vincularse no a una carencia emocional individual, sino a un contexto donde los logros académicos/laborales no necesariamente se traducen en la misma validación profesional que en Brasil.

Los resultados de correlación muestran que la relación entre estrés laboral e inteligencia emocional es baja y poco consistente entre ambos países. En la muestra brasileña, se identificó una correlación negativa y baja entre reparación emocional y agotamiento, lo que indica que una mayor capacidad percibida para regular los propios estados emocionales se asocia con menores niveles de agotamiento emocional. Estos resultados son similares a los de Espín y Acosta (2026), quienes también reportaron una relación débil y negativa, concluyendo que el burnout podría estar más vinculado a factores organizacionales y estructurales que a diferencias individuales en inteligencia emocional.

La principal limitación de este estudio estuvo asociado al momento del año en que se aplicaron los instrumentos, en ambos casos fue al finalizar el segundo semestre del año académico lo cual pudo influir en los niveles de Burnout, por ser un período de alta exigencia. Esto pudo influir en los niveles de estrés laboral de la muestra.

Conclusión

Los hallazgos de este estudio muestran que la relación entre inteligencia emocional y estrés laboral en docentes universitarios de educación física de Chile y Brasil fue limitada y poco consistente, observándose solo una correlación baja y negativa entre reparación emocional y agotamiento en la muestra brasileña. Asimismo, las variables sociodemográficas presentaron una baja incidencia, lo que sugiere que el desgaste docente y las habilidades emocionales estarían vinculadas más a factores contextuales e

institucionales que a características personales.

Los docentes brasileños mostraron mayor agotamiento emocional y mayor realización personal, mientras que la muestra chilena presentó mejores puntajes en atención, claridad y reparación emocional. En conjunto, estos resultados permiten sostener que las habilidades emocionales pueden constituir un recurso protector parcial, pero no suficiente por sí solo para explicar las diferencias en estrés laboral, las cuales parecen estar fuertemente influenciadas por las condiciones estructurales del trabajo académico y por las particularidades de cada sistema de educación superior.

Se recomienda replicar esta investigación utilizando variables contextuales e institucionales, así como utilizar instrumentos en versiones estrictamente equivalentes.

Referencias bibliográficas

- Benevides-Pereira, A. M. T. (2001). MBI - Maslach Burnout Inventory e suas adaptações para o Brasil. In *Anais da 32ª Reunião Anual de Psicologia* (pp. 84–85). Rio de Janeiro, Brasil: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Burgos, H., Salazar-Concha, C., Vicencio, M., & Rehbein, G. (2018). *Presencia del Síndrome de Burnout en académicos de la Universidad Austral de Chile-Valdivia* [Conferencia] LII Asamblea Anual CLADEA 2017. Rompiendo paradigmas: Anticipando el futuro de la educación global, San Bernardino, USA.
- Carlotto, M. S., & Câmara, S. G. (2007). Preditores da síndrome de burnout em professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 101–110.
- Cresp-Barría, Mauricio, Pereira-Espinoza, Jorge, Machuca-Barría, Claudia, Hernández-Mosqueira, Claudio, Delgado-Floody, Pedro, Ojeda-Aravena, Alex, & Azocar-Gallardo, Jairo. (2025). Bienestar docente universitario: Síndrome de Burnout y niveles de actividad física en la formación inicial. *Ciencias de la actividad física (Talca)*, 26(1), 162-176. <https://dx.doi.org/10.29035/rcaf.26.1.12>
- Espín, W., & Acosta, H. (2026). Inteligencia emocional y síndrome de burnout en los docentes de una unidad educativa de la provincia de Cotopaxi. *Arcana Scientific Journal*, 4(1), 57–85. <https://doi.org/10.65305/asj.v4n1.2026.46>
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Cabello, R. (2006). Emotional intelligence, response styles and depression. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(2), 185–200.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2005). Perceived emotional intelligence and life satisfaction: Predictive and incremental validity using the Trait Meta-Mood Scale. *Personality and Individual Differences*, 39(5), 937–948. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.03.012>
- Fernandez-Berrocal, P., Extremera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3 Pt 1), 751–755. <https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.751-755>
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo: Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Pirámide.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- González, A., Piqueras, J., & Linares, V. (2010). Inteligencia emocional en la salud física y mental. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 861–890.

- Johnson, S., Cooper, C. L., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Lepe, J., & Gutiérrez, M. (2022). Síndrome de Burnout en profesores/as durante la pandemia por COVID-19 en Chile. *Revista Educación Las Américas*, 12(1), 1-14. <https://doi.org/10.35811/rea.v12i1.196>
- Lucena MDLF, Silva TG, Nogueira ER, Sousa JCM, Feitosa ANA, Assis EV, et al. Síndrome de Burnout em docentes do ensino superior. *Braz J Develop*. 2022;8(4):24964-75. <https://doi.org/10.34117/bjdv8n4-152>
- Martínez, I. M., Grau, R., & Salanova, M. (2002). El síndrome de burnout en profesionales de la educación. En M. Marín, R. Grau, & S. Yubero (Eds.), *Procesos psicosociales en los contextos educativos* (pp. 187–196). Pirámide.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Consulting Psychologists Press.
- Maureira-Roldán, G., Jeria-Pérez, F., & Maureira-Cid, F. (2024). Relación del estrés laboral y habilidades emocionales en profesores/as universitarios/as de Educación Física. *Ciencias de la actividad física (Talca)*, 25(1), 11. Epub 24 de mayo de 2024. <https://dx.doi.org/10.29035/rcaf.25.1.11>
- Mearns, J., & Cain, J. E. (2003). Relationships between teachers' occupational stress and their burnout and distress: Roles of coping and negative mood regulation expectancies. *Anxiety, Stress & Coping*, 16(1), 71–82. <https://doi.org/10.1080/1061580021000057040>
- Moura, V., & Costa, F. (2026). Burnout e docência no ensino superior: Relações entre as dimensões da síndrome e a prática de atividade física. *Temas em Saúde*, 26(1), 68–88. <https://doi.org/10.64671/ts.v26i1.211>
- Pereira, E., Ramos, M., & Ramos, E. (2022). Síndrome de burnout e autoeficácia em professores de educação física. *Revista Brasileira de Educação*, 27. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270045>
- Queirós, M. M. L. de F., Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., Carral, J. M. C., & Queirós, P. S. (2005). *Validação e fiabilidade da versão portuguesa modificada da Trait Meta-Mood Scale* [Validity and reliability of the Portuguese modified version of the Trait Meta-Mood Scale]. *Psicologia, Educação e Cultura*, 9(1), 199–216.
- Ribeiro B, Martins J, Moreira A, Galdino M, Lourenço M, Dalri R. Associação entre a síndrome de burnout e a violência ocupacional em professores. *Acta Paul Enferm*. 2022;35:eAPE01902 <http://dx.doi.org/10.37689/acta-ape/2022AO01902>
- Rubio-González, J., Andrade, P., Fravega, G., Macalusso, S., & Soto, A. (2019). Factores psico-socio-ambientales asociados al estrés laboral en profesores chilenos del ámbito rural y urbano. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 300–322. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.358>
- Salazar Martínez, R. P. (2022). Relación entre las habilidades blandas y las prácticas educativas de los docentes de la Universidad Bernardo O' Higgins, Región Metropolitana, Chile, 2020. (Tesis doctoral –Universidad Privada de Tacna). <http://161.132.207.135/handle/20.500.12969/2324>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Santibáñez, C., Moreno, G., Sánchez, U., & Álvarez, M. (2021). Síndrome de burnout en docentes de salud de Universidades en Chile durante la pandemia de COVID-19. *Revista de la Asociación Española de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 30(4), 495-504.
- San Martín-Espinoza, E., Silva-Contreras, F., Santander-Uribe, F., Riquelme Matus-de la Parra, A., & Stevens-Moreira, E. E. (2025). Síndrome de burnout en el docente universitario según su situación contractual, Chillán, Chile, 2023. *Revista Iberoamericana de Educación e Investigación en Enfermería*, 15(1), <https://doi.org/10.56104/Aladafe.2025>.
- Schwartzman, S. (2004). Igualdad de oportunidades educacionales en América Latina: Los casos de Chile y Brasil. En C. Hardy (Ed.), *Equidad y protección social: Desafíos de las políticas sociales en América Latina* (pp. 77–100). LOM.
- Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez M., & Salgado, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 29-42. <http://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.002>
- Varas-Yupátova, L., López - Fuenzalida, A., Báez Amaya, P., Báez – San Martín, E., & González Vega, M. P. (2025). Asociación entre inteligencia emocional y salud mental de docentes clínicos en ciencias de la salud. *Revista Española De Educación Médica*, 6(5). <https://doi.org/10.6018/edumed.681311>
- Vieira de Oliveira, F. (2024). Inteligencia emocional autopercebida en docentes de enseñanza secundaria. *Revista Geadel*, 5(2), 40–54. <https://doi.org/10.29327/269116.5.2-4>