

La gestión del tiempo de los profesores universitarios en función de la modalidad educativa: sus efectos psicosociales

por Ramón CLADELLAS PROS y M. del Mar BADIA MARTÍN

Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

La consideración del tiempo como una de las variables fundamentales en el estudio del comportamiento humano en el trabajo, variable que permitiría conocer el modo en el que los fenómenos se producen, o por qué las cosas llegan a ser como son y por qué y cómo cambian o se mantienen a lo largo del tiempo es relativamente nueva, pues se remonta a la década de los años 1970 y a partir de los trabajos de Ghiselli, 1974; Katz, 1978a, 1978b; Katz y Van Maanen, 1977; y Van Maanen y Katz, 1976, 1979. Desde entonces y a lo largo de estas casi cuatro décadas los investigadores han mostrado un creciente interés por el estudio del tiempo, considerado tanto como variable independiente como variable moderadora, y en campos relacionados entre sí

como la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, la Psicología de los Grupos y, en general, en la Psicología Social (ej: Boden, 1977; Hassard, 1996; Katzell, 1994; McGrath y Gruenfeld, 1993; Thierry y Meijman, 1994; Wright, 1997).

Es indudable que el tiempo, y en concreto la gestión del tiempo, constituye una de las dimensiones fundamentales en la contextualización de la actividad laboral. La proliferación de definiciones de gestión del tiempo (para una revisión véase Claessens, Van Eerde, Rutte y Roe, 2005), y sin que por el momento se haya llegado a un consenso, permite que el concepto se pueda adaptar a diferentes circunstancias de estudio. En concreto, para este trabajo entendemos la gestión del

tiempo como la posibilidad de realizar cualquier actividad, en este caso docente, sin rígidas y marcadas limitaciones temporales.

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 de riesgo que influyen sobre el rendimiento, o la organización y la gestión del tiempo necesario para llevar a cabo las tareas, conforman en conjunto un poderoso contexto no por intangible menos influyente en relación con la satisfacción laboral (Payne y Furnham, 1987).

La satisfacción laboral está íntimamente relacionada con la calidad de vida laboral de los trabajadores (Boada, De Diego y Macip, 2001). Desde la Psicología del trabajo, la calidad de vida laboral abarca, en su sentido más extenso, todas las condiciones relacionadas con el trabajo, como son los horarios, el sueldo, el medio ambiente laboral, los beneficios y servicios, las posibilidades de carrera y relaciones humanas, que pueden ser relevantes para la satisfacción y motivación laboral abarcando las propias experiencias de trabajo en función de las oportunidades que éste proporciona. Concretando, la calidad de vida laboral informa de qué manera se produce la experiencia laboral tanto en sus condiciones objetivas como la seguridad, la higiene, el horario, el salario, etc., como en sus condiciones subjeti-

vas, es decir, la forma en que lo vive y experimenta el trabajador (González, Peiró y Bravo, 1996).

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 (a modo de ejemplo, Kyriacou, 2001; Moriarty, Edmonds, Blatchford y Martin, 2001; Troman, 2000; Woods y Carlyle, 2002) que han investigado las condiciones laborales de la profesión docente y sus efectos físicos y mentales.

Pese a la profusión de investigaciones sobre el estrés laboral del docente, los resultados siguen siendo bastante complejos, quizás porque muchos de los estudios se han centrado en conceptos como el desgaste profesional o *burnout*, un síndrome que parece surgir como consecuencia de una respuesta continuada al 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).

Otras investigaciones apuntan cómo los recursos personales y las variables emocionales del profesor juegan un importante papel en su nivel de estrés laboral y en cambio no hay relación respecto a la edad o nivel de experiencia docente (Extremera, Fernández-Berrocal y Durán, 2003; Friedman, 2003).

A pesar de la cantidad de trabajos que han estudiado el estrés laboral de los docentes, pocos estudios han intentado relacionar la gestión del tiempo con el estrés (Olivier y Venter, 2003). El objetivo de este trabajo es estudiar de qué manera la gestión de los recursos temporales de la docencia de los profesores universitarios afecta a factores psicosociales relacionados con la satisfacción, la salud y el estrés. La novedad de este trabajo reside precisamente en la inclusión de la variable gestión del tiempo docente, ya que, tal y como hemos apuntado, no se han encontrado trabajos previos en esta dirección. Así, con este trabajo nos proponemos paliar, de alguna manera, este déficit empírico, y si cabe, aportar nuevos datos que puedan contribuir a una elevación de los grados de satisfacción laboral y a una mejor salud física y psíquica de los profesores universitarios.

El nuevo Espacio Europeo en Educación Superior, impulsa hacia la creación de campos virtuales para la docencia universitaria y específicamente de aulas virtuales que posibilitan el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje mediante la utilización de redes y recursos que ofrece Internet, y está propiciando que en numerosas universidades tradicionales basadas en una educación presencial empiecen a ponerse en práctica experiencias de docencia que combinan actividades desarrolladas en las aulas físicas con otras a través de las aulas virtuales. Esta modalidad recibe el nombre de *blended learning* o enseñanza semi-presencial (Boyle y otros, 2003; Garrison

y Kanuka, 2004). Este tipo de modalidad docente, *blended learning* o semipresencial se diferencia básicamente de la modalidad docente tradicional en que la mayor parte de la docencia es vía online (Moodle, Wiki, Campus virtual...), con la posibilidad de poder realizarse desde cualquier sitio que disponga de Internet y en cualquier momento del día. Por consiguiente, en este tipo de modalidad docente, sin unos horarios docentes determinados, no se tienen las limitaciones temporales presentes en la modalidad docente tradicional o presencial.

En este trabajo nuestro objetivo es comprobar la incidencia que tiene la gestión del tiempo de trabajo efectuada por cada profesor según su modalidad docente, y por tanto, entendida como la posibilidad de adaptar su trabajo docente a sus intereses personales y laborales, sobre factores psicosociales como la satisfacción, la salud y el estrés, teniendo en cuenta que factores como la influencia y el control sobre los tiempos de trabajo son aspectos considerados potencialmente positivos para el trabajo (Karasek, 1979) y que la presión o limitación temporal es un enorme potencial desencadenante de estrés laboral (Briese-Neumann, 1997; Conte, Landy y Mathieu, 1995; Conte, Mathieu y Landy, 1998; Gracia, Peiró y Ramos, 1996; Karau y Kelly, 1992; Knauth, 1993, 1996; Landy, Rastegary, Thayer y Colvin, 1991; Macan, 1994; McGrath y Kelly, 1986).

En base a todo lo anteriormente expuesto nos marcamos la siguiente hipó-

tesis: se espera encontrar una menor satisfacción, una peor salud y unos mayores síntomas relacionados con el estrés entre el grupo de profesores con más limitaciones temporales y menos posibilidades para gestionar su tiempo personal y laboral.

Método

Participantes

La muestra está formada por 164 profesores universitarios de siete escuelas de Ingeniería de la Universitat Politècnica de Catalunya, de los cuales 113 (69%) son hombres y 51 mujeres. La edad media era de 45,15 años (DT = 10,67) y oscila entre los 26 y 63 años. El tiempo medio de trabajo en la organización es de 19,4 años (DT= 9,2).

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 laboral varía dependiendo de la modalidad de docencia impartida. Para la distribución de los profesores en tres grupos, se tuvo en cuenta la modalidad de docencia impartida en el momento de realizar la fase experimental. Así, 68 (41,5%) eran profesores con total docencia presencial, 52 (31,7%) con docencia presencial y semipresencial y 44 (26,8%) con total docencia semipresencial.

Instrumentos

Para evaluar los factores psicosociales se utilizó el cuestionario ISTAS21 ver-

sión media en lengua castellana del CoPsoQ (Cuestionario Psicosocial de Copenhague) TS Kristensen, AMI. Se trata de un instrumento diseñado para cualquier tipo de trabajo. 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 siete dimensiones de salud, estrés y satisfacción.

Se escogió ISTAS21 por tratarse de un cuestionario diseñado para identificar y medir todas aquellas condiciones de trabajo de ámbito psicosocial que pueden representar un riesgo para la salud y el bienestar de las personas trabajadoras, y aplicable a cualquier tipo de trabajo.

Teniendo en cuenta que este trabajo forma parte de un estudio mucho más amplio, sólo se han tenido en consideración las respuestas proporcionadas en las siete escalas de las dimensiones de satisfacción, salud, y estrés (satisfacción, 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 30 preguntas, y cada pregunta es evaluada en una escala de 5 puntos que va de 0 a 4.

Satisfacción: la satisfacción con el trabajo es una medida general para la calidad del medio ambiente laboral, que se ha empleado en cientos de investigaciones. La baja satisfacción en el trabajo se relaciona con casi todo lo que uno se puede

imaginar: estrés, estar quemado, ausencias, falta de crecimiento personal, mala salud, consumo de medicinas, mala productividad, etc.

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 puede manifestarse como 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. La vitalidad ha mostrado tener una alta correlación con el hecho de sentirse quemado (*burnout*).

Síntomas conductuales de estrés: esta escala se ocupa de distintas formas de conducta que muchas veces se relacionan con el estrés.

Síntomas somáticos de estrés: el estrés tiene consecuencias físicas (somáticas). Se manifiesta en boca seca, tenden-

cia 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, ejemplo: conductores de autobuses y trenes, 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 para cada escala, utilizando el Alfa de Cronbach, resultaron respectivamente ser: 0,86, 0,76, 0,78, 0,77, 0,83, 0,80, 0,87. En cuanto a la validez, se estimaron coeficientes de validez de constructo y de contenido suficientemente altos.

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 se encontraban los profesores. Antes de comenzar, se explicaron las instrucciones del cuestionario y se garantizó la confidencialidad de los datos

aportados. La participación en el estudio fue totalmente voluntaria. El proceso se realizó durante el mes de Mayo, coincidiendo con el final del segundo semestre del curso académico.

Los participantes, en función de la modalidad docente que tenían asignada en el momento de contestar el cuestionario, fueron distribuidos en tres grupos:

Profesor con docencia presencial: el 100% de las clases impartidas por el profesor eran en las aulas y con la presencia física de los alumnos, y en la gran mayoría de las ocasiones, sin posibilidades del profesor de escoger el horario asignado para impartir las clases. Así, había profesores que, durante 2 ó 3 días a la semana, debían permanecer en su centro docente desde primera hora de la mañana hasta última hora de la tarde.

Profesor con docencia parcialmente semipresencial: aquel profesor que tenía asignada, como mínimo, alguna asignatura con modalidad docente semipresencial, pero con el resto de la docencia de modo presencial. Una clase semipresencial, en la universidad que se realizó el estudio, se corresponde con una media de 4 sesiones presenciales (aproximadamente una por mes) y el resto vía online por ordenador. Estas clases online se pueden realizar desde cualquier ordenador que disponga de conexión Internet.

Profesor con completa docencia semipresencial: aquel profesor con toda su carga docente semipresencial. Todas las

asignaturas asignadas, independientemente del número de éstas, seguían una modalidad docente semipresencial.

Medidas

Las variables estudiadas en este trabajo provienen de las puntuaciones obtenidas en las escalas del cuestionario ISTAS21 y descritas en el apartado de instrumentos.

Satisfacción: para la medida de la satisfacción laboral se utilizó la escala de satisfacción con el trabajo con cuatro preguntas, por ejemplo: “tomándolo todo en consideración, ¿estás satisfecho o satisfecha con tu trabajo?”. Las puntuaciones de las cuatro preguntas podían alcanzar una puntuación global con un rango de 0 a 16.

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 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, estado civil, número de horas presenciales o semipresenciales de clase y antigüedad en la institución se obtuvieron de la información de identificación proporcionada por el instrumento empleado para la evaluación de las otras variables.

Resultados

Las respuestas fueron sometidas a un análisis de varianza ANOVA de un factor, para poner a prueba si las puntuaciones observadas en los tres grupos diferían de manera estadísticamente significativa. Además de los contrastes post-hoc con el método de Scheffé, se aproximó la significación de los mismos mediante la prueba de comparación de medias basada en el índice t de Student. Los cálculos se realizaron con el paquete estadístico SPSS 15.0.

Satisfacción

Se obtienen diferencias significativas ($F(2,161)=14,04;p=0,000$) en el análisis de la varianza entre los tres grupos. En concreto, una significación de ($p<0,05$) entre los grupos con modalidad docente presencial y parcialmente semipresencial, y entre los grupos con modalidad docente parcialmente presencial y completamente semipresencial. Y de ($p<0,001$) entre los grupos con modalidad presencial y completamente semipresencial

TABLA 1: Medias de cada una de las variables dependientes con las desviaciones estándar entre paréntesis

Variables Dependientes	Modalidad de enseñanza			Efecto Valor de p
	Presencial	Parcialmente semi-presencial	Totalmente Semi-presencial	
Satisfacción	14,60 (1,66)	15,54 (2,29)	16,61 (2,01)	0,000
Salud	20,19 (2,83)	19,96 (2,74)	18,45 (2,83)	0,004
Síntomas de estrés	15,94 (3,59)	15,88 (3,57)	13,98 (3,35)	0,009

Salud

Se obtienen diferencias significativas ($F(2,161)=5,59;p=0,004$) en el análisis de la varianza. En concreto, entre las puntuaciones del grupo de profesores con una modalidad docente completamente semipresencial y el resto de grupos ($p<0,05$). El grupo de profesores que siguen una modalidad docente semipresencial presentan una mejor salud que los otros dos grupos de profesores.

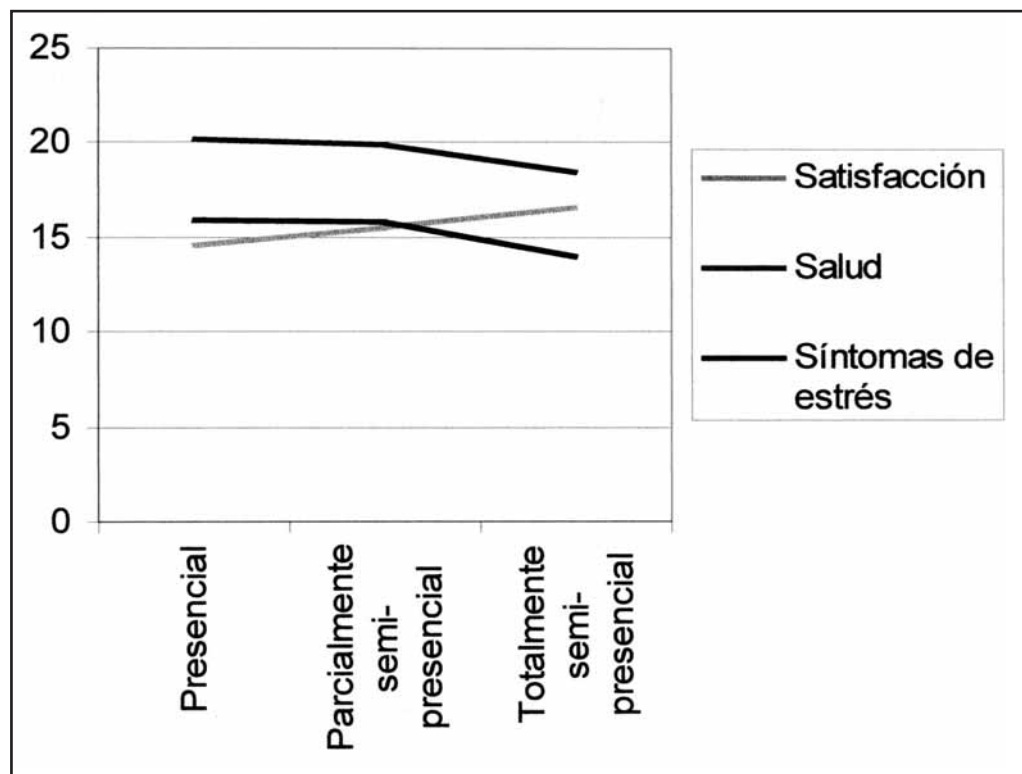
Síntomas de Estrés

Se obtienen diferencias significativas ($F(2,161)=4,89;p=0,009$) en el análisis de la varianza. En concreto, entre las pun-

tuciones obtenidas por el grupo con una modalidad docente completamente semipresencial con los otros dos grupos ($p<0,05$). El grupo con una modalidad docente semipresencial presenta menos síntomas de estrés.

Para una mejor comprensión de los resultados, véase el siguiente Gráfico 1. Es importante tener en cuenta que mientras para la variable satisfacción, puntuaciones altas equivalen a una mejor satisfacción, para las otras dos variables estudiadas, puntuaciones altas significan una peor salud y un mayor número de síntomas de estrés.

GRÁFICO 1: Medias de las diferentes modalidades docentes para cada una de las variables



Discusión y conclusiones

El objetivo de este estudio ha sido analizar de qué modo la gestión del tiempo de trabajo en función de la modalidad docente que tienen los profesores universitarios influye en los factores psicosociales relacionados con la satisfacción, la salud y el estrés, y en concreto si una modalidad docente presencial muestra peores resultados en los tres factores anteriormente comentados.

Los resultados en una muestra de profesores universitarios indican que tener menos posibilidades para gestionar el tiempo docente redundan en una menor satisfacción, peor salud y mayores síntomas de estrés. Así, parece evidente, en el conjunto de los grupos estudiados, la relación entre los tres factores psicosociales. Ya que estando alterado uno, los otros también resultan alterados.

En lo que se refiere a la variable satisfacción, ésta aumenta progresivamente desde el grupo con una modalidad docente presencial hasta el grupo con una modalidad docente totalmente semipresencial. Estos resultados, son totalmente acordes con los obtenidos en sus trabajos por Payne y Furnham (1987), pues evidencian que un mayor control de gestión del tiempo de trabajo repercute en una mayor satisfacción laboral.

En las variables salud y síntomas de estrés se resaltan las diferencias significativas entre el grupo de profesores que siguen una modalidad docente completamente semipresencial, respecto a los otros

dos grupos de profesores. En ambas variables, aunque las puntuaciones proporcionadas por el grupo con una modalidad docente presencial son más altas que las del grupo con una modalidad docente semipresencial, no se constatan diferencias significativas. Es lógico, si tenemos en cuenta que la impartición obligatoria, de al menos una asignatura, de forma presencial, comporta unos costes económicos y temporales de transporte, por poner sólo un ejemplo, idénticos a los que se tienen por impartir varias asignaturas de forma presencial.

Los profesores con una actividad docente presencial o parcialmente semipresencial, independientemente de la significación de los resultados, presentan una menor satisfacción laboral, una peor salud y un mayor número de síntomas de estrés. Resultados totalmente acordes con el planteamiento realizado por Ben-ari, Krole y Har-Even (2003), en que el estrés laboral genera insatisfacción con el trabajo. 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 pueda planificar de forma libre y regular su tiempo de ocio, es importante para la prevención de enfermedades asociadas con la salud y el estrés.

Resulta interesante constatar como profesores universitarios con un mismo número de horas de carga docente, obtengan puntuaciones diferentes en la medi-

ción de riesgos psicosociales relacionados con la satisfacción, la salud y el estrés, dependiendo del control que tengan de su tiempo de trabajo. Parece que un mayor número de horas presenciales en el centro educativo pueda asociarse a una mayor realización de tareas de gestión, o a no poder realizar tareas de investigación con la debida tranquilidad y concentración necesaria para ello, y por ende, el rendimiento, en cuanto a productividad científica se vea notablemente perjudicado. Una docencia semipresencial se asocia con la posibilidad de dedicar más horas a otras actividades, que bien pueden ser personales o relacionadas con el ámbito educativo, como investigar o preparar materiales docentes, redundando ello en impartir una docencia de un nivel cualitativo más alto. Esta modalidad docente no se limita a la transmisión expositiva de los contenidos, sino en la elaboración de materiales didácticos, en la supervisión y atención personalizada a los alumnos durante el proceso de desarrollo de trabajo de los mismos, así como a la evaluación de las tareas cumplimentadas por éstos.

Los antecedentes del modelo de Currivan (1999) resultan ser válidos para predecir el grado de satisfacción con el trabajo de los profesores universitarios. Así actuando sobre determinantes asociados a la satisfacción con el trabajo, se debería obtener un mayor desempeño en el trabajo y una mayor salud de los empleados (Meyer, Stanley, Herscovitch y Topolnytsky, 2002). Para la reducción de factores de salud y estrés que terminan

en bajas por depresión o estrés es conveniente tomar conciencia de que se debe programar la jornada laboral de los docentes universitarios de manera que estos no se sientan forzados a permanecer en su lugar de trabajo más horas de las necesarias, y esto todavía es más importante a tenor de los resultados, si tenemos en cuenta que lo que hoy se gana en tiempo se puede perder mañana, además de ser claros candidatos a ausentarse del trabajo por problemas de salud. En definitiva, se trata de evitar un aumento de los denominados riesgos psicosociales y potenciar una adecuada calidad de vida laboral (González, Peiró y Bravo, 1996).

Si los puestos de trabajo se han transformado, también han de cambiar las formas de implementar medidas de identificación, evaluación, diagnóstico y control en el seno de las universidades. 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. Las más efectivas serían las denominadas primarias (Boada, 1999), estando 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, se deberían reducir los riesgos laborales y el impacto de la cultura tradicional, con la implementación de unos horarios más fle-

xibles y racionales, a fin de poder compatibilizar la vida laboral y familiar.

En conclusión, se ha justificado la necesidad de incidir en políticas concretas en las universidades que aseguren valores elevados de flexibilidad y satisfacción con el trabajo, que permitan mejorar el desempeño de los profesores universitarios, y disminuir los costes relacionados con bajas por enfermedad. La nueva implantación en nuestras universidades de los Estudios Europeos de Educación Superior (EEES), con una menor carga de horas de docencia presenciales, pero sin que ello suponga una disminución del trabajo docente, puede ayudar a aportar soluciones a los problemas planteados en este trabajo.

Por último, hay que tener en cuenta que este estudio presenta una serie de limitaciones. La muestra utilizada no ha sido aleatoria, sino de voluntarios, por lo que puede presentar sesgos. Y finalmente, todos los datos han sido obtenidos mediante autoinforme. Aún así, consideramos que los resultados de este estudio pueden ser útiles en la asociación entre factores psicosociales relacionados con la salud y el estrés y las pocas posibilidades de gestión del tiempo de trabajo y en el diseño de estrategias de intervención para prevenir y/o paliar sus efectos.

Dirección para la correspondencia: Ramón Cladellas
Pros, Departamento de Psicología Básica, Evolutiva y de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona.
Email: ramon.cladellas@uab.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo:
10.XII.2009

Bibliografía

- BEN-ARI, R.; KROLE, R. y HAR-EVEN, D. H. (2003) Differential effects of simple frontal versus complex teaching strategy on teacher's stress, burnout, and satisfaction, *International Journal of Stress Management*, 10, pp. 173-195.
- BOADA, J. (1999) *Psicología del Trabajo + Organizaciones + Recursos Humanos* (Barcelona, PPU).
- BOADA, J.; DE DIEGO, R. y MACIP, S. (2001) Cultura organizacional y formación continua: incidencia en la prevención de riesgos laborales, *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17:1, pp. 91-107.
- 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, pp. 173-180.
- BODEN, D. (1977) Temporal frames. Time and talk in Organizations, *Time and Society*, 6, pp. 5-33.
- BOYLE, T.; BRADLEY, C.; CHALK, P.; JONES, R. y PICKARD P. (2003) Using blended learning to improve student success rates in learning to program, *Journal of Educational Media, Special edition on Blended Learning*, 28:2-3, pp. 165-178.
- BRIESE-NEUMANN, G. (1997) *Organización del tiempo en el trabajo* (Madrid, Drac).
- 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, pp. 255-276.
- CONTE, J. M.; LANDY, F. J. y MATHIEU, J. E. (1995) Time urgency: conceptual and construct development, *Journal of Applied Psychology*, 80, pp. 178-185.
- CONTE, J. M.; MATHIEU, J. E. y LANDY, F. J. (1998) The nomological and predictive validity of time urgency, *Journal of Organizational Behavior*, 19, pp. 1-13.
- CURRIVAN, D. B. (1999) The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover, *Human Resource Management Review*, 9:4, pp. 495-524.
- 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 DE DIEGO, R. y VALDWIESO, J.

- D. (eds.) *Psicología del Trabajo. Nuevos conceptos, controversias y aplicaciones* (Madrid, Pirámide), pp. 13-24.
- EXTREMERA, N.; FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. y DURÁN, A. (2003) Inteligencia emocional y burnout en profesores, *Encuentros en Psicología Social*, 1, pp. 260-265.
- FRIEDMAN, I. A. (2003) Self-efficacy and burnout in teaching: the importance of interpersonal-relations efficacy, *Social Psychology of Education*, 6, pp. 191-215.
- GARRISON, R. y KANUKA, H. (2004) Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education, *Internet and Higher Education*, 7, pp. 95-105.
- GHISELLI, E. E. (1974) Some perspectives for Industrial Psychology, *American Psychologist*, 29, pp. 80-87.
- GRACIA, F.; PEIRÓ, J. M. y RAMOS, J. (1996) Aspectos temporales del trabajo, en PEIRÓ, J. M. y PRIETO, F. (eds.) *Tratado de Psicología del Trabajo* (Madrid, Síntesis), pp. 125-168.
- 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, pp. 463-469.
- GONZÁLEZ, P.; PEIRÓ, J. M. y BRAVO, M. (1996) Calidad de vida laboral, en PEIRÓ, J. M. y PRIETO, F. (eds.) *Tratado de Psicología del Trabajo* (Madrid, Síntesis), pp. 161-186.
- HASSARD, J. (1996) Images of time in work and organization, en CLEGG, S. R.; HARDY, C. y NORD, W. R. (eds.) *Handbook of Organization Studies* (Londres, Sage), pp. 581-598.
- KARASEK, R. (1979) Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign, *Administrative Science Quarterly*, 24, pp. 285-308.
- KARAU, S. J. y KELLY, J. R. (1992) The effects of time scarcity and time abundance on group performance and interaction, *Journal of Experimental Social Psychology*, 28, pp. 542-571.
- KATZ, R. (1978a) Job longevity as a situational factor in job satisfaction, *Administrative Science Quarterly*, 23, pp. 204-223.
- KATZ, R. (1978b) The influence of job longevity on employee reactions to task characteristics, *Human Relations*, 31, pp. 703-725.
- KATZ, R. y VAN MAANEN, J. (1977) The loci of work satisfaction: Job, interaction, and policy, *Human Relations*, 30, pp. 469-486.
- KATZELL, R. A. (1994) Contemporary meta-trends in Industrial and Organizational Psychology, en TRIANDIS, H. C.; DUNNETTE, M. D. y HOUGH, L. M. (eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Palo Alto, Consulting Psychologists Press).
- KYRIACOU, C. (2001) Teacher stress: directions for future research, *Educational Review*, 53:1, pp. 27-35.
- KNAUTH, P. (1993) The design of shift systems, *Ergonomics*, 36, pp. 15-28.
- KNAUTH, P. (1996) Designing better shift systems, *Applied Ergonomics*, 27, pp. 39-44.
- LANDY, F. J.; RASTEGARY, H.; THAYER, J. y COLVIN, C. (1991) Time urgency: The construct and its measurement, *Journal of Applied Psychology*, 76, pp. 644-657.
- MACAN, T. H. (1994) Time management: Test of a process model, *Journal of Applied Psychology*, 79, pp. 381-391.
- McGRATH, J. E. y GRUENFELD, D. H. (1993) Toward a dynamic and systemic theory of groups: An integration of six temporally enriched perspectives, en CHEEMERS, M. y AYMAN, R. (eds.) *Leadership Theory and Research: Perspectives and Directions* (Nueva York, Academic Press), pp. 217-243.
- McGRATH, J. E. y KELLY, J. R. (1986) *Time and Human Interaction: Toward a Social Psychology of Time* (Nueva York, Guilford).
- MEYER, J. P.; STANLEY, D. J.; HERSCOVITCH, L. y TOPOLNYTSKY, L. (2002) Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates and consequences, *Journal of Vocational Behavior*, 61:1, pp. 20-52.
- 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, pp. 458-486.
- MORIARTY, V.; EDMONDS, S.; BLATCHFORD, P. y MARTIN, C. (2001) Teaching young children perceived satisfaction and stress, *Educational Research*, 43, pp. 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, pp. 186-192.
- PAYNE, M. A. y FURNHAM, A. (1987) Dimensions of Occupational Stress in West Indian Secondary school teachers, *British Journal of Educational Psychology*, 57, pp. 141-150.
- 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, pp. 303-323.
- THIERRY, H. y MEIJMAN, T. (1994) Time and behavior at work, en TRIANDIS, H. C.; DUNNETTE, M. D. y HOUGH, L. M. (eds.) *Handbook of Industrial and Organizational Psychology* (Palo Alto, Consulting Psychologists Press), pp. 341-413.
- 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, pp. 71-81.
- TROMAN, G. (2000) Teacher Stress in the Low-Trust Society, *British Journal of Sociology of Education*, 21:3, pp. 331-353.
- VAN MAANEN, J. y KATZ, R. (1976) Individual and their careers: Some temporal considerations for work satisfaction, *Personnel Psychology*, 29, pp. 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, pp. 31-58.
- WOODS, P. y CARLYLE, D. (2002) Teacher identities under stress: the emotions of separation and renewal, *International Studies in Sociology of Education*, 12, pp. 169-189.
- WRIGHT, T. A. (1997) Time revisited in organizational behaviour, *Journal of Organizational Behavior*, 18, pp. 201-204.

Resumen: La gestión del tiempo de los profesores universitarios en función de la modalidad educativa: sus efectos psicosociales

En el presente trabajo se explora la relación entre la gestión del tiempo de profesores universitarios y factores psicosociales como la satisfacción, la salud y el estrés. Un total de 164 profesores universitarios voluntarios de siete escuelas de Ingeniería de la Universitat Politècnica de Catalunya, distribuidos en tres grupos según diferentes modalidades docentes (presencial, parcialmente semipresencial y totalmente semipresencial) contestaron el cuestionario ISTAS21 de factores psicosociales.

Los resultados muestran diferencias significativas en los tres grupos de modalidad docente en la variable satisfacción; y entre el grupo con modalidad docente totalmente semipresencial y los otros dos grupos, en las variables relacionadas con la salud y estrés. Se enfatiza la importancia que para los profesores universitarios tiene poder adaptar la jornada docente a sus necesidades laborales y personales; así, y como medida de prevención de riesgos relacionados con la salud de los docentes universitarios, se sugiere una mayor implantación de modalidades docentes, como *blended learning* o una racionalización de los horarios docentes.

Descriptores: gestión del tiempo, profesores universitarios, factores psicosociales, satisfacción, salud, estrés.

Summary:

University scholars' time management attending the educational modality: its psico-socials effects

In the present research, we explored the relation between the time management of university scholars and psico-socials factors, as the satisfaction, the health and the stress. A total of 164 university scholars volunteers of seven schools of Engineering in the Technical University College of Catalonia, distributed in three groups, according to different educational modalities (presential, partly semi-presential and completely semi-presencial), they answered the questionnaire ISTAS21 of psico-socials factors.

The results show significant differences in the three groups of educational modality in the variable satisfaction; and among the group with educational modality completely semi-presencial and the other two groups, in the variables related to the health and stress. It emphasizes the importance that for the university scholars has to be able to adapt the educational day to its personal and labour needs; in order to prevent health risks in university scholars, a greater establishment of educational modalities is suggested, like blended learning or a rationalization of the educational schedules.

Key Words: time management, university scholars, psico-socials factors, satisfaction, health, stress.