



Artículo

Desgaste profesional docente en Educación Superior pospandemia COVID-19

Rachida Mohamed Amar¹

Horía Mohamed Amar²

Universidad de Cadiz (UCA)

España

Trabajo original autorizado para su primera publicación en la Revista RIHUMSO y su difusión y publicación electrónica a través de diversos portales científicos.

Rachida Mohamed Amar – Horía Mohamed Amar (2024) “Desgaste profesional docente en Educación Superior pospandemia COVID-19”. En: RIHUMSO nº 25, año 13, (15 de Mayo de 2024 al 14 de Noviembre de 2024) pp.159-178. ISSN 2250-8139. <https://doi.org/10.54789/rihumso.24.13.25.7>

Recibido: 03.12.2023

Aceptado: 12.04.2024

Resumen

La pandemia del COVID-19 ha presentado desafíos sin precedentes para la educación superior y, en consecuencia, para los docentes universitarios, subrayando la

¹ Profesora del Departamento de Marketing y Comunicación de la F.CC.SS. y Comunicación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Córdoba. Miembro nato del Instituto de Investigación INDESS de la Universidad de Cádiz. Responsable del Grupo de Investigación PAIDI SEJ-590. Correo electrónico: rachida.mohamed@uca.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3827-5742>

² Profesora del Departamento de Marketing y Comunicación de la F.CC.SS. y Comunicación de la Universidad de Cádiz. Doctora en Administración y Dirección de Empresas por la Universidad de Córdoba. Miembro nato del Instituto de Investigación INDESS de la Universidad de Cádiz. Correo electrónico: horia.mohamed@uca.es. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7895-5817>.

imperativa necesidad de abordar el síndrome de burnout en docentes universitarios, así como desarrollar estrategias específicas para enfrentar los desafíos que plantea la pandemia del COVID-19, requiriendo investigaciones empíricas al respecto. El objetivo de la presente investigación es cuantificar el estado de manifestación y prevalencia del síndrome del desgaste profesional en docentes de universidades públicas españolas durante la era pospandemia COVID-19. Se desarrolló bajo una metodología cuantitativa, con un diseño no experimental y enfoque descriptivo de corte transversal, aplicándose un muestreo no probabilístico por conveniencia. Los resultados obtenidos evidencian un alto desgaste profesional docente con un 76%, con un agotamiento emocional alto del 72%, un alto grado de despersonalización del 81%, y un bajo grado de realización personal del 78%.

Palabras Clave: desgaste profesional, docente, universidad pública, MBI, COVID-19

TEACHER BURNOUT IN HIGHER EDUCATION POST-COVID-19 PANDEMIC

Abstract

The COVID-19 pandemic has posed unprecedented challenges for higher education and, consequently, for university educators. This situation has underscored the critical need to address the burnout syndrome among university teachers and to develop specific strategies to face the challenges posed by the COVID-19 pandemic, requiring empirical researches in this regard. The goal of this research is to quantify the state of manifestation and prevalence of professional burnout syndrome among teachers at Spanish public universities during the post-COVID-19 pandemic era. It was developed under a quantitative methodology, with a non-experimental design and cross-sectional descriptive approach, applying non-probabilistic convenience sampling. The results reveal a high rate of professional burnout among educators with 76%, with a high level of emotional exhaustion of 72%, a high degree of depersonalization of 81%, and a low level of personal accomplishment of 78%.

Keywords: professional burnout, educator, public university, MBI, COVID-19

Introducción

El síndrome de desgaste profesional o síndrome de burnout se caracteriza por un estado de agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización personal (Maslach et al., 2016). Estos autores han proporcionado una definición

precisa y exhaustiva del síndrome de burnout, destacando la importancia de comprender estos componentes y cómo interactúan para definir el síndrome. La comprensión de esta interacción es fundamental para abordar y prevenir el síndrome en docentes universitarios.

El agotamiento emocional, como componente central del síndrome, se manifiesta como una sensación de fatiga constante y desgaste psicológico abrumador. Los docentes universitarios, debido a las múltiples demandas de su trabajo, a menudo experimentan agotamiento emocional, lo que puede tener un impacto significativo en su bienestar, debiéndose entender la naturaleza dinámica de agotamiento y su evolución a lo largo del tiempo (Demerouti et al., 2001; Schaufeli y Taris, 2005; Bakker et al., 2014)

La despersonalización, según Pines y Aronson (1988), involucra la adopción de una actitud distante y cínica hacia los estudiantes, colegas y la institución educativa en general. Los docentes pueden volverse insensibles a las necesidades y preocupaciones de los demás, lo que puede erosionar las relaciones y la calidad de la enseñanza. Schaufeli y Peeters (2000) subrayan la relación entre la despersonalización y la percepción de apoyo organizativo, señalando que la falta de apoyo institucional puede fomentar la despersonalización.

La disminución de la realización personal, en términos de Schaufeli et al. (2005), refleja la percepción de fracaso personal y profesional, así como una falta de satisfacción en la labor docente. Los docentes pueden sentir que no están alcanzando sus metas, que su trabajo carece de significado y que han perdido la motivación y la satisfacción en su labor educativa. Laschinger et al. (2001) han explorado la influencia de factores personales y contextuales en la realización personal de los docentes, identificando áreas en las que se pueden implementar intervenciones para mejorar la realización personal y prevenir el burnout.

El estudio de Akgün et al. (2003) ha destacado la importancia de las altas cargas de trabajo como un factor crítico que aumenta el riesgo de burnout en el ámbito académico. Los docentes universitarios, a menudo, enfrentan una gran cantidad de tareas, incluida la enseñanza de cursos, la supervisión de estudiantes, la investigación, y la administración académica. Este alto volumen de trabajo puede ser abrumador y conducir al agotamiento emocional. La presión para publicar investigaciones de alta calidad y mantenerse actualizado en sus campos, también ha

sido identificada como un factor estresante. Montgomery et al. (2005) enfatizaron que la competencia en la academia puede llevar a una sensación de insuficiencia y estrés adicional, afirmando que la necesidad constante de demostrar un rendimiento académico destacado puede contribuir al desarrollo del síndrome.

La pandemia de COVID-19 ha transformado significativamente el panorama educativo a nivel mundial, presentando desafíos únicos y sin precedentes para los docentes universitarios. Este período pospandémico ha generado un interés renovado en el estudio del síndrome de burnout en este grupo profesional, debido a los cambios drásticos en las condiciones de trabajo, la carga de trabajo aumentada, y la necesidad de adaptarse rápidamente a métodos de enseñanza en línea.

Akour et al. (2020) enfatizan la importancia de la adaptación a las nuevas tecnologías y metodologías de enseñanza en respuesta a la pandemia COVID-19, e identificó que la transición a la enseñanza en línea y las preocupaciones por la salud aumentaron significativamente el nivel del estrés. En esta línea, Marrinhas et al. (2023) han destacado que el cambio hacia la enseñanza virtual ha aumentado el riesgo de burnout y tecnoestrés entre los docentes universitarios

Investigaciones recientes relativas a docentes universitarios destacan como factores explicativos del desarrollo del síndrome de burnout, la elevada carga de trabajo, la incertidumbre, la percepción de falta de apoyo institucional, la necesidad de adaptarse a las circunstancias cambiantes, y la transición de la educación presencial a la virtualidad sin formación y habilidades digitales (Marinoni et al., 2020; Watts et al., 2021; Prabha et al., 2020; Montes de Oca et al., 2021; Tito-Humani et al., 2022)

El estudio de Mohamed-Amar et al. (2022) ha sido especialmente revelador, en cuanto a cómo la pandemia de COVID-19 ha exacerbado los factores de riesgo del burnout entre los docentes universitarios, resaltando la imperiosa y urgente necesidad de intervenciones institucionales y personales efectivas. Según Agyapong et al. (2023), los programas institucionales centrados en el bienestar y el apoyo psicológico son esenciales, debiendo incluir asesoramiento, talleres de manejo del estrés y actividades de construcción de la comunidad, todos efectivos para reducir el estrés y el burnout en los docentes.

Materiales y Métodos

La investigación se desarrolló bajo un diseño no experimental, con enfoque cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. Se utilizó, como instrumento de recogida de datos, el cuestionario de Maslach Burnout Inventory (MBI) en su versión española (Ferrando y Pérez, 1996). A partir de un muestro no probabilístico por conveniencia, se obtuvo una muestra de 735 docentes de universidades públicas españolas, realizándose el trabajo de campo desde mayo a septiembre de 2023. Todos los participantes manifestaron su voluntariedad a partir de su consentimiento informado, respondiendo de manera anónima, protegiéndose toda la información facilitada bajo estricta confidencialidad. El tratamiento y análisis de los datos se desarrollaron a través del software estadístico SPSS versión 27, y siguiendo los criterios establecidos por Maslach y Jackson (1986) en cuanto a los puntos de corte para las dimensiones del síndrome de burnout, los cuales se muestran en las tablas 2 y 3.

El instrumento Maslach Burnout Inventory (MBI) en su versión española, destinado a evaluar y cuantificar la prevalencia de síndrome de burnout en los docentes, consta de 22 ítems en forma de afirmaciones, que evalúan las tres dimensiones del síndrome: agotamiento emocional (AE), despersonalización (DP), y realización personal (RP). Los ítems que incluye el inventario MBI, se recogen en la tabla 1. Los sujetos valoran cada ítem del cuestionario con una escala tipo Likert, a través de la cual indican con qué frecuencia han experimentado la situación descrita en el ítem a lo largo del último año, y se procede a sumar las puntuaciones dadas para cada dimensión. Esta escala de frecuencia tiene 7 grados, que va de 0 (nunca) a 6 (todos los días). El instrumento goza de una excelente consistencia interna y fiabilidad, medida a través del α de Cronbach, con α de 0.9 en la dimensión Agotamiento Emocional, un α de 0.79 para Despersonalización, y α de 0.71 para Realización Personal en el trabajo, según el manual de Seisdedos (1997). El cálculo de las puntuaciones obtenidas en cada dimensión se realiza sumando los valores asignados por los encuestados en los ítems que engloba la dimensión en cuestión.

Tabla 1.

Instrumento MBI versión española

1	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.	AE
---	----------------------------------------------------	----

2	Me siento cansado/a al final de la jornada de trabajo.	AE
3	Cuando me levanto por la mañana, y me enfrento a otra jornada de trabajo, me siento fatigado/a.	AE
4	Tengo facilidad para comprender como se sienten mis alumnos/as.	RP
5	Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales.	DP
6	Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.	AE
7	Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as.	RP
8	Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado/a por mi trabajo.	AE
9	Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.	RP
10	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente.	DP
11	Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.	DP
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo.	RP
13	Me siento frustrado/a en mi trabajo.	AE
14	Creo que trabajo demasiado.	AE
15	No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as.	DP
16	Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés.	AE
17	Siento que puedo crear un clima agradable con mis alumnos/as.	RP

18	Me siento motivado/a después de trabajar en contacto con alumnos/as con facilidad.	RP
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	RP
20	Me siento acabado/a en mi trabajo, al límite de mis posibilidades.	AE
21	En mi trabajo, trato los problemas emocionalmente con mucha calma.	RP
22	Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.	DP

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferrando y Pérez (1996)

Tabla 2.

Procedimiento e indicios de Burnout

Aspecto evaluado	Preguntas a evaluar	Valor total obtenido	Indicios de burnout
Agotamiento emocional	1-2-3-6-8-13-14-16-20	Σ ítems CE	> 26
Despersonalización	5-10-11-15-22	Σ ítems DP	> 9
Realización personal	4-7-9-12-17-18-19-21	Σ ítems RP	< 34

Fuente: Maslach y Jackson (1986)

Tabla 3.

Valores de referencia

Dimensión evaluada	Bajo	Medio	Alto
Agotamiento emocional	0 – 18	19 – 26	27 – 54

Despersonalización	0 – 5	6 – 9	10 – 30
Realización personal	0 -33	34 – 39	40 – 56

Fuente: Maslach y Jackson (1986)

Resultados

A través de la técnica de α de Cronbach, se analizó la fiabilidad global y de las dimensiones del instrumento anteriormente explicado, y se obtuvo un α de Cronbach de 0,94 en la confiabilidad global, un α de Cronbach de 0,89 en la dimensión de agotamiento emocional, un α de Cronbach de 0,91 en la dimensión de despersonalización, y un α de Cronbach de 0,9 en la dimensión de realización personal. Resultados que concluyen que el instrumento utilizado en la presente investigación goza de una robusta fiabilidad.

Las puntuaciones de cada dimensión deben mantenerse separadas, y no deben ser sumadas en una puntuación única, debiéndose valorar cada dimensión a tenor de los criterios de punto de corte de Maslach y Jackson (1986). Posteriormente, se evalúa para cada sujeto de la muestra la prevalencia del síndrome de burnout, teniendo en cuenta que cuanto más elevada sean las puntuaciones de las dimensiones de AE y DP, y más baja puntuación en la dimensión RP, mayor es el nivel de burnout. De la misma forma, burnout bajo se caracteriza por niveles bajos de AE y DP, y elevados de RP. A su vez, niveles medios de burnout se encontrarían en el resto de las posibilidades.

En la dimensión agotamiento emocional, los resultados arrojaron que un 72% de docentes presenta un alto grado de agotamiento emocional, la prevalencia en grado medio asciende al 20%, siendo sólo un 8% los docentes que presentaron un nivel bajo en la dimensión en cuestión. Los docentes destacaron: una elevada carga laboral, excesiva dedicación, excesivas exigencias docentes e investigativas, frustración, cansancio crónico, desgaste laboral, y elevado estrés derivado de la atención al alumnado. Respecto a la dimensión despersonalización, se obtuvo un 81% en grado alto, un 14% en grado medio, y un 5% en grado bajo. Esta dimensión se caracteriza por el cinismo, desinterés, pesimismo, negatividad, insensibilidad e indiferencia, desarrollando actitudes distantes hacia el alumnado. En la dimensión realización personal, el docente evalúa sus sentimientos y emociones en cuanto a: comprensión,

altruismo, motivación, enérgico, generador de buen ambiente en el aula, eficacia en la atención del alumnado, estima hacia su trabajo, y calma emocional en la resolución de problemas del entorno laboral. Los resultados obtenidos arrojan un 5% de prevalencia en grado alto, un 17% en grado medio, y un 78% en grado bajo, lo cual significa que sólo el 5% de la muestra estudiada se siente realizado profesionalmente en términos de logros, motivación, y productividad laboral. En la tabla 4 se recogen los resultados obtenidos respecto a cada dimensión del síndrome de burnout.

Tabla 4.

Dimensiones del síndrome de burnout

Dimensiones	Docentes			Porcentajes		
	Alto	Medio	Bajo	Alto	Medio	Bajo
Agotamiento emocional	529	147	59	72	20	8
Despersonalización	595	103	37	81	14	5
Realización personal	37	125	573	5	17	78

Fuente: Elaboración propia

La cuantificación de la prevalencia del síndrome de agotamiento profesional se realiza mediante la evaluación tridimensional. La prevalencia del síndrome de burnout en alto grado ascendió al 76% de docentes, en grado medio en un 17%, y en grado bajo en un 7%, como se recoge en la tabla 5. A tenor de los resultados obtenidos y el modelo empírico seguido, cabe resaltar que el 76% de los docentes que conformaron la muestra obtuvieron puntuaciones altas en las dimensiones agotamiento emocional y despersonalización, y puntuaciones bajas en la dimensión realización personal. El 17% de los docentes con prevalencia en grado medio en cuanto a agotamiento

personal, despersonalización, y realización personal. El 7% de los docentes obtuvieron puntuaciones correspondientes al grado bajo en cuanto a las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización, y puntuaciones de grado alto en la dimensión realización personal.

Tabla 5.

Prevalencia del síndrome de burnout

Síndrome Burnout	Frecuencia	Porcentaje
Alto	558	76
Medio	125	17
Bajo	52	7
Total	735	100

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Los hallazgos de la presente investigación arrojaron una prevalencia general alta en docentes de universidades públicas españolas en la era pospandemia COVID-19, situándose en el 76% en grado alto, en el 17% en grado medio, y sólo un 7% en grado bajo. En esta línea, el estudio realizado en universidades públicas andaluzas durante la pandemia de COVID-19 (Mohamed-Amar et al., 2022) reveló una prevalencia alarmante de burnout en docentes universitarios, con un 62% de los casos clasificados con alto grado, un 33% de grado medio y solo un 5% de grado bajo. Este hallazgo es significativo, ya que pone de manifiesto cómo situaciones extraordinarias como una pandemia pueden exacerbar el estrés y el agotamiento en el personal docente, en uno de los países que mayor azote recibió como consecuencia de la excepcional pandemia.

Existen investigaciones recientes sobre el tema objeto de estudio, pero todas ellas se refieren al estudio del síndrome de burnout en docentes universitarios durante la pandemia, además de expresar los resultados en términos de las dimensiones del síndrome, y no como el constructo tridimensional que es.

A partir de lo anteriormente manifestado, en línea con los datos obtenidos se encuentra el estudio de Camacho et al. (2021), que mostró que un 95% de los encuestados manifestaba un alto agotamiento emocional, el 54% un grado medio de despersonalización, y el 45% manifestó un grado alto en realización personal, confirmando la presencia del síndrome de burnout entre los docentes universitarios del sector público ecuatoriano durante el período de confinamiento por COVID-19, pero no los grados de prevalencia del síndrome. Salcedo et al. (2021) reportaron que el 82,2% de los docentes presentaba en un grado medio el síndrome de burnout. Sin embargo, obtuvieron que el grado alto en la dimensión agotamiento emocional lo manifestó el 59,8%, el 53,3% en grado medio en la dimensión despersonalización, siendo el 57,9% el valor que arrojó el grado alto en la dimensión realización personal. El estudio de Argilagos et al. (2020) dedujo que la prevalencia del síndrome de burnout en docentes universitarios era alta, con un 55,7% en grado alto en la dimensión agotamiento emocional, un 60% en grado alto despersonalización, y un 65,7% en grado bajo en la dimensión realización personal.

Tito-Humani et al. (2022), en cambio, reportaron que una prevalencia baja del síndrome con el 79,4% de la muestra estudiada, enfatizando las diferencias significativas derivadas del análisis de las dimensiones específicas del constructo, puesto que en la dimensión emocional en grado bajo obtuvieron un 43,5%, un 60,3% en grado bajo en la dimensión despersonalización, y un 46,6% en grado alto en la dimensión realización personal.

Goyes et al. (2021) estudiaron el desgaste emocional de docentes universitarios en entornos virtuales durante la pandemia, indicando que más del 60% de los docentes estudiados presentaron al desgaste emocional, debido en mayor magnitud al agotamiento laboral, desgaste emocional, excesiva carga laboral, excesivo tiempo dedicado, y bajo nivel de concentración.

Conclusiones

Alta Incidencia de Burnout en Docentes Universitarios

La alta incidencia del síndrome de burnout entre los docentes universitarios es un fenómeno preocupante que merece atención inmediata. Este síndrome se caracteriza por un agotamiento emocional profundo, un cinismo incrementado hacia el trabajo y una sensación de ineficacia y falta de logro personal. Estos síntomas no solo afectan la salud mental y física de los docentes, sino también su capacidad para enseñar eficazmente, lo que puede tener un impacto negativo en el aprendizaje y el éxito de los estudiantes.

El desgaste emocional se manifiesta en forma de fatiga crónica, una sensación de agobio por las demandas laborales y una reducción de la capacidad para sentir empatía y compasión hacia los estudiantes. Esto último es particularmente preocupante, ya que puede conducir a un entorno de aprendizaje menos acogedor y efectivo. El cinismo y la despersonalización, manifestados a través de actitudes negativas y distantes hacia los alumnos y el trabajo en sí, pueden deteriorar el ambiente en el aula. Los docentes pueden volverse insensibles a las necesidades y problemas de sus estudiantes, lo que afecta negativamente la calidad de la educación y la experiencia de aprendizaje. La reducción en la realización personal se traduce en una disminución de la satisfacción con el trabajo y una sensación de ineficacia. Esto puede llevar a una menor motivación para participar en actividades profesionales, investigaciones, y en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, es fundamental reconocer la gravedad de estos síntomas y abordarlos de manera proactiva. Las instituciones educativas necesitan implementar estrategias para apoyar a los docentes, incluyendo proporcionar recursos para el manejo del estrés, fomentar un equilibrio entre la vida laboral y personal, y crear un entorno laboral más positivo y de apoyo.

Factores Estresantes Clave

Los factores estresantes clave que contribuyen al síndrome de burnout en los docentes universitarios son variados y complejos. La sobrecarga de trabajo es un problema significativo, con docentes que a menudo se enfrentan a cargas de enseñanza abrumadoras, expectativas de investigación y responsabilidades administrativas. Esta sobrecarga puede llevar a una falta de tiempo para la recuperación y el descanso, exacerbando el agotamiento emocional y físico.

El cansancio emocional, otro factor crítico, resulta de la constante necesidad de manejar las emociones propias y de los estudiantes en un entorno académico a

menudo cargado. La frustración surge cuando las expectativas y la realidad no se alinean, especialmente en términos de recursos disponibles, apoyo institucional y reconocimiento del trabajo realizado.

Además, el inicio de la jornada laboral con sensación de cansancio indica un desequilibrio entre el trabajo y la vida personal, donde el tiempo de descanso no es suficiente para recuperarse del estrés laboral. El desgaste laboral se agrava por la presión de mantener un alto nivel de rendimiento y dedicación hacia los estudiantes, lo que puede ser particularmente desafiante en un entorno educativo que cambia rápidamente. El alto nivel de tensión derivado de la dedicación docente se ve exacerbado por el cinismo, el pesimismo y la negatividad, que pueden surgir de la insatisfacción con las condiciones laborales y la falta de apoyo institucional. La insensibilidad e indiferencia hacia los estudiantes no solo afectan la calidad de la enseñanza, sino que también pueden conducir a un deterioro en las relaciones profesor-estudiante.

Para abordar estos desafíos, es esencial que las instituciones universitarias reconozcan y actúen sobre estos factores estresantes. Esto incluye revisar las cargas de trabajo, ofrecer apoyo psicológico, fomentar un entorno laboral colaborativo y asegurar que los docentes se sientan valorados y respaldados en su labor.

Impacto de la Pandemia COVID-19

La pandemia de COVID-19 ha tenido un impacto significativo y multifacético en el sector de la educación universitaria, exacerbando los desafíos existentes y creando nuevos estresores para los docentes. Esta situación sin precedentes ha forzado a las instituciones y a los docentes a adaptarse rápidamente a métodos de enseñanza en línea o híbridos, a menudo sin la preparación adecuada o los recursos necesarios.

La transición abrupta a la educación en línea ha puesto de relieve deficiencias en la infraestructura tecnológica y en la capacitación digital tanto de los docentes como de los estudiantes. Muchos docentes han tenido que dedicar tiempo adicional para adaptar sus materiales y métodos de enseñanza a un formato virtual, lo que ha aumentado la carga de trabajo y el estrés. Además, la falta de interacción cara a cara ha dificultado la construcción de relaciones significativas con los estudiantes, un componente esencial para un ambiente de aprendizaje efectivo y gratificante.

La incertidumbre y las preocupaciones relacionadas con la salud y la seguridad, tanto personales como de los estudiantes, han añadido una capa adicional de estrés emocional. El aislamiento social y la disminución de las oportunidades para el intercambio de ideas y la colaboración con colegas han impactado negativamente en el bienestar y la motivación de los docentes.

La pandemia también ha generado desafíos en la evaluación del rendimiento de los estudiantes y en mantener la integridad académica, lo que ha aumentado la carga y la complejidad del trabajo docente. Además, ha habido una presión constante para mantener altos estándares de enseñanza y aprendizaje en un entorno en constante cambio y a menudo impredecible.

Frente a estos desafíos, las instituciones universitarias deben tomar medidas proactivas para apoyar a los docentes. Esto incluye proporcionar formación y recursos adecuados para la enseñanza en línea, establecer límites razonables en la carga de trabajo y crear espacios para el apoyo emocional y la colaboración. También, es vital reconocer y abordar las preocupaciones de los docentes relacionadas con su salud y seguridad, asegurando un entorno de trabajo seguro y saludable. La adaptabilidad y el apoyo continuo serán clave para tener éxito en esta nueva era de la educación universitaria.

Necesidad de Medidas Preventivas y Asistencia Especializada

La necesidad de implementar medidas preventivas y proporcionar asistencia especializada para los docentes universitarios en el contexto del burnout es crucial. Estas acciones no solo ayudan a mitigar los efectos del estrés laboral y el agotamiento emocional, sino que también fomentan un ambiente de trabajo más saludable y productivo.

Las medidas preventivas deben comenzar con la identificación y el manejo de los factores de riesgo asociados al burnout. Esto incluye la realización de evaluaciones periódicas del estrés laboral, la monitorización del bienestar de los docentes y la implementación de políticas que promuevan un equilibrio saludable entre el trabajo y la vida personal. La reducción de la sobrecarga de trabajo, a través de una distribución equitativa de tareas y responsabilidades, es fundamental. Además, proporcionar oportunidades para el desarrollo profesional y el crecimiento personal puede ayudar a mejorar la satisfacción laboral y la motivación.

La asistencia especializada es igualmente importante. Los servicios de apoyo psicológico, como el asesoramiento y la terapia, deben estar fácilmente disponibles para los docentes. Estos servicios pueden ofrecer estrategias efectivas para el manejo del estrés, el desarrollo de habilidades de afrontamiento y la mejora del bienestar emocional. Además, la creación de redes de apoyo entre colegas y la promoción de un entorno laboral inclusivo y de apoyo pueden proporcionar un valioso recurso social y emocional para los docentes.

Por último, es esencial que las universidades reconozcan la importancia de la salud mental de su personal docente y se comprometan a crear un entorno laboral que no solo prevenga el burnout, sino que también promueva la resiliencia y el bienestar. Un enfoque integral que combine medidas preventivas con asistencia especializada puede hacer una diferencia significativa en la vida de los docentes y, por ende, en la calidad de la educación que brindan.

Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible

La responsabilidad social y el compromiso con el desarrollo sostenible en el ámbito de la salud laboral son aspectos cruciales para las instituciones de enseñanza universitaria, especialmente en el contexto del síndrome de burnout entre el personal docente. Las universidades, como entidades educativas y sociales, tienen la responsabilidad de asegurar el bienestar de su personal, lo cual es fundamental para mantener un ambiente educativo de alta calidad y sostenibilidad a largo plazo.

La integración de la salud laboral dentro de los objetivos de desarrollo sostenible requiere un enfoque holístico. Esto implica no solo abordar los síntomas del burnout, sino también entender y actuar sobre sus causas subyacentes. Las universidades deben comprometerse a realizar investigaciones continuas para comprender mejor la prevalencia y las manifestaciones del síndrome de burnout entre su personal. Estos estudios deben incluir no solo aspectos cuantitativos, sino también cualitativos que permitan una comprensión más profunda de las experiencias y necesidades de los docentes.

Además, las políticas y prácticas que promueven la salud laboral deben ser consideradas como parte de la responsabilidad social de la universidad. Esto incluye la creación de entornos de trabajo seguros, la promoción de la igualdad y la inclusión, y el aseguramiento de que los docentes se sientan valorados y respaldados. Al invertir en la salud y el bienestar de los docentes, las universidades no solo mejoran la calidad

de vida de su personal, sino que también aumentan la eficacia de su enseñanza, lo que a su vez beneficia a los estudiantes y a la sociedad en general.

Finalmente, las universidades deben adoptar un enfoque proactivo y participativo, involucrando a los docentes en el desarrollo e implementación de estrategias de salud laboral. Esto puede incluir la formación de comités de bienestar, programas de mentoría y el fomento de una cultura organizacional que priorice la salud mental y física. Al hacerlo, las instituciones no solo abordan los desafíos actuales, sino que también se preparan para futuros desafíos, asegurando un desarrollo sostenible y responsable en el ámbito educativo.

Fomentar la Resiliencia y el Bienestar Docente

Fomentar la resiliencia y el bienestar en los docentes universitarios es un aspecto fundamental para combatir el síndrome de burnout y mejorar la calidad de la educación. La resiliencia, entendida como la capacidad de adaptarse y recuperarse frente a los desafíos y el estrés, es una cualidad crucial para los educadores en el dinámico y a menudo exigente entorno universitario.

Para desarrollar la resiliencia en los docentes, las instituciones deben implementar programas de formación y desarrollo profesional que no solo se centren en habilidades pedagógicas y académicas, sino también en el manejo del estrés, la inteligencia emocional y las estrategias de afrontamiento. Estos programas pueden incluir talleres, seminarios y grupos de apoyo que proporcionen a los docentes herramientas prácticas para manejar las presiones laborales y personales de manera efectiva.

Además, es esencial crear un ambiente laboral que promueva el bienestar y la salud mental. Esto implica asegurar una carga de trabajo razonable, proporcionar oportunidades para el descanso y la recuperación, y fomentar un equilibrio saludable entre la vida laboral y personal. Las políticas de flexibilidad laboral, como horarios ajustables y opciones de trabajo remoto, pueden ser estrategias efectivas en este sentido.

Las universidades también deben fomentar una cultura organizacional que valore y apoye el bienestar emocional de los docentes. Esto puede incluir la promoción de un entorno de trabajo colaborativo y de apoyo, el reconocimiento del trabajo y los logros de los docentes, y la creación de espacios seguros para expresar preocupaciones y buscar ayuda.

El bienestar de los docentes tiene un impacto directo en la calidad de su enseñanza y en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, invertir en la resiliencia y el bienestar de los docentes no es solo una responsabilidad ética de las instituciones, sino también una inversión estratégica en la calidad y la sostenibilidad de la educación superior. Al adoptar un enfoque integral que aborde tanto las necesidades individuales como las organizacionales, las universidades pueden crear un entorno en el que los docentes se sientan capacitados, valorados y apoyados, mejorando así su rendimiento y contribuyendo al éxito general de la institución.

Implicaciones a Largo Plazo

Las implicaciones a largo plazo del síndrome de burnout en docentes universitarios son profundas y multifacéticas, afectando no solo a los individuos implicados, sino también a la calidad general de la educación superior, y a la estructura misma de las instituciones educativas. El agotamiento y la desmotivación sostenidos pueden conducir a una disminución en la calidad de enseñanza, lo que repercute directamente en el aprendizaje y el éxito de los estudiantes.

Por lo tanto, abordar el síndrome de burnout en los docentes universitarios es una cuestión de importancia crítica. Requiere una respuesta estratégica y sostenida que involucre no solo a las instituciones educativas, sino también a los gobiernos, los organismos de salud pública, y la sociedad en general. Las universidades deben actuar para prevenir el burnout, apoyar el bienestar de su personal, y promover un ambiente de trabajo saludable.

Referencias Bibliográficas

- Agyapong, B., Brett-MacLean, P., Burbach, L., Agyapong, V.I.O. y Wei, Y. (2023). Interventions to Reduce Stress and Burnout among Teachers: A Scoping Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20, 5625. <https://doi.org/10.3390/ijerph20095625>
- Akgün, S., y Ciarrochi, J. (2003). Learned resourcefulness moderates the relationship between academic stress and academic performance. *Educational Psychology*, 23(3), 287–294. <https://doi.org/10.1080/0144341032000060129>
- Akour, A., Al-Tammemi, A. B., Barakat, M., Kanj, R., Fakhouri, H. N., Malkawi, A., y Musleh, G. (2020). The Impact of the COVID-19 Pandemic and Emergency Distance Teaching on the Psychological Status of University Teachers: A Cross-Sectional Study in Jordan. *The American journal of tropical medicine and hygiene*, 103(6), 2391–2399. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.20-0877>
- Argilagos, M., González, I., Peñafiel, K., Macias, E., y Labrada, E. (2020). Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Ecuador. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.*, 7(2), 1-17. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v32i1.2030>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., y Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Camacho, R., Gaspar, M. y Rivas, C. (2021). Síndrome de burnout y estrés laboral por covid-19 en docentes universitarios ecuatorianos. *GICOS*, 6(4), 166-170.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F. y Schaufeli, W.B. (2001). A Model of Burnout and Life Satisfaction amongst Nurse. *Journal of Advanced Nursing*, 32(2), 454-464. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.2000.01496.x>
- Ferrando J. y Pérez J. (1996). Un instrumento para medir quemazón profesional en los docentes: adaptación catalana del *Maslach Burnout Inventory* (MBI). *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina*, 23(1), 11-18.
- Goyes García, J. F., Romero Fernández, A. J., Alfonso González, I., y Latorre Tapia, L. F. (2021). Desgaste emocional de docentes universitarios en entornos virtuales de formación en período de contingencia sanitaria. *Revista Conrado*, 17(81), 379-386. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1911>

- Laschinger, H. K. S., Shamian, J. y Thomson, D. (2001). Impact of Magnet Hospital Characteristics on Nurses Perceptions of Trust, Burnout, Quality of Care, and Work Satisfaction. *Nursing Economics*, 19(5), 209-219. <https://doi.org/10.1097/00005110-200105000-00006>
- Marinoni, G., Land, H.V. y Jensen, T. (2020). *The Impact of COVID-19 on Higher Education around the World*. International Association of Universities.
- Marrinhas, D., Santos, V., Salvado, C., Pedrosa, D. y Pereira, A. (2023). Burnout and technostress during the COVID-19 pandemic: the perception of higher education teachers and researchers. *Front. Educ.* 8:1144220. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1144220>
- Maslach, C. y Jackson, S.E. (1986). *MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual*. University of California, Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., y Leiter, M. P. (2016). Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry. *World Psychiatry*, 15, 103-111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Mohamed-Amar, R. y Mohamed-Amar, H. (2022). Síndrome de burnout en el docente universitario en tiempos de COVID-19. *Revista de Investigación de Humanidades y Ciencias Sociales*, 22, 139-158. <https://doi.org/10.54789/rihumso.22.11.22.8>
- Montes de Oca, J. C., Alcántara, S. M., y Domínguez, A. (2021). Tecnoestrés en docentes y alumnos universitarios: medición en tiempos de COVID-19. *Revista de Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación RILCO*, 16, 98-109. <https://www.eumed.net/es/revistas/rilcoDS/16-febrero21/tecnoestres-docentes-alumnos>
- Montgomery, C., y Rupp, A. A. (2005). A Meta-analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Pines, A., y Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Prabha, B. Quaboos S., More B., Biju S., y Payini V. (2020). Faculty Experiences with Remote Teaching During the COVID-19 Pandemic: A Qualitative Study" (2020). *Interactive Technology and Smart Education*. <https://doi.org/10.1108/ITSE-09-2020-0198>
- Salcedo, H., Cardenas, J., Carita, L., y Ledesma, M. (2021). Síndrome de Burnout en docentes en un contexto de emergencia sanitaria. *Alpha Centauri*, 1(3), 44-56. <https://doi.org/10.47422/ac.v1i3.18>

- Schaufeli, W. B., y Peeters, M. C. W. (2000). Job stress and burnout among correctional officers: A literature review. *International Journal of Stress Management*, 7(1), 19–48. <https://doi.org/10.1023/A:1009514731657>
- Schaufeli, W. B., y Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work & Stress*, 19(3), 256–262. <https://doi.org/10.1080/02678370500385913>
- Seisdedos, N. (1997). *Manual MBI, Inventario Burnout de Maslach*. Ediciones TEA.
- Tito-Humani, P., Pecho, M., y Palacios, E. (2022). Predictores del síndrome de burnout en docentes universitarios: un análisis factorial. *Enfermería Global*, 67, 50-65. <https://doi.org/10.6018/eqlobal.496901>
- Watts, J. y Robertson, N. (2021). Burnout in university teaching staff: a systematic review. *Educational Research* 53(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.552235>