

Nivel de estrés en el profesorado universitario mexicano

Hilda Cabrera Palafox¹ y Alicia de los Ángeles Colina Escalante²

Universidad Autónoma de Tlaxcala-CIE (Tlaxcala, México)

RESUMEN

En este artículo se reportan los resultados parciales de una investigación sobre estrés laboral en docentes. El objetivo fue identificar el nivel de estrés crónico (síndrome de *burnout*) en docentes de una universidad pública mexicana. Se trata de un estudio descriptivo y transversal que se realizó en una muestra probabilística de 63 docentes en activo que se seleccionaron de manera aleatoria. Se utilizó el *Maslach Burnout Inventory* (MBI-ES) adaptado a trabajadores de la educación que mide tres dimensiones. Los resultados encontrados indican que, la despersonalización y la baja realización personal fueron las dimensiones que se encontraron desgastadas o quemadas y no así la dimensión de agotamiento emocional. Estos datos llevan a construir el supuesto de que el docente separado de sí y alienado en su relación con los demás utiliza la despersonalización como un mecanismo de defensa psicológico que le brinda la posibilidad de continuar laborando sin concientizar del todo el agotamiento emocional, lo cual, sin duda, conlleva a la percepción de una baja realización personal.

Palabras clave: Burnout, Estrés, Despersonalización, Docentes universitarios.

Stress level in Mexican university professors

ABSTRACT

This article reports the partial results of an investigation on work stress in teachers. The objective was to identify the level of chronic stress (burnout syndrome) in teachers at a Mexican public university. This is a descriptive and cross-sectional study; it was conducted on a probabilistic sample of 63 active teachers who were randomly selected. The Maslach Burnout Inventory (MBI-ES) was used, and adapted for education workers, measuring three dimensions. The results found indicated that depersonalization and low personal fulfillment were the dimensions that were found to be worn out or burned out and not the dimension of emotional exhaustion. These data lead to the assumption that the teacher, separated from himself and alienated in his relationship with others, uses depersonalization as a psychological defense mechanism that gives him the possibility of continuing to work without being fully aware of emotional exhaustion, which, without a doubt, it leads to the perception of low personal fulfillment.

Keywords: Burnout, Stress, Depersonalization, University teachers.

¹ Maestra en psicología clínica y psicoterapia. Candidata a Doctor en Educación por el Centro de Investigación Educativa (CIE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Docente de tiempo completo de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de la Universidad Autónoma de Tlaxcala, México. Correo electrónico: hildacabrera Palafox@hotmail.com

² Psicóloga Clínica, Psicoanalista, Maestra en Investigación Educativa, Doctora en Educación. Docente-Investigadora del Centro de Investigación Educativa (CIE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Correo electrónico: alicia.colina@gmail.com

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, los cambios derivados del mundo globalizado y especialmente en estos últimos dos años de la pandemia por COVID-19 han impactado todos los sectores de la actividad humana, la profesión docente no ha sido la excepción. Estos cambios han influido en el rol del docente, provocando altos niveles de agotamiento. Desde hace más de una década, la Organización Internacional del Trabajo (OIT), a través de sus publicaciones, ha advertido de la relación que existe entre el elevado nivel de estrés y la baja productividad de los trabajadores (Leka, Griffiths, y Cox, 2004). Además, ha señalado que, el desgaste laboral se traduce en daños a la salud tales como la presencia de agotamiento (*burnout*), trastornos depresivos, ansiedad, enfermedades cardiovasculares y musculoesqueléticas (OIT, 2016, p. 6).

Por su parte la Organización Mundial de la Salud a través de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), presenta un apartado de estadísticas relacionadas con la mortalidad y morbilidad señalando que, dentro de los factores que influyen en el estado de salud se encuentran los problemas asociados con el empleo o el desempleo y entre estos se incorpora al síndrome de desgaste ocupacional con el código QD85 (OMS, 2021) describiéndolo como el resultado del estrés crónico que no se ha manejado con éxito. Dicho síndrome se caracteriza por tres dimensiones: agotamiento o pérdida de energía, distanciamiento con respecto al trabajo o sentimientos negativos o cínicos respecto a éste y sensación de ineficacia o falta de realización. Se reitera que el síndrome se relaciona con el desgaste que se presenta en el contexto laboral y no debe confundirse con otras afecciones en otras áreas de la vida.

Especialistas en seguridad y salud de la Unión Europea, han señalado que “el estrés relacionado con el trabajo se ha convertido en uno de los riesgos emergentes más preocupantes” (OIT, 2016, p. 9). Los especialistas de la OIT definen al estrés como “la respuesta física y emocional a un daño causado por un desequilibrio entre las exigencias percibidas y los recursos y capacidades percibidos de un individuo para hacer frente a esas exigencias” (Esteras, Chorot y Sandín, 2018, p. 2).

En el análisis de literatura sobre el tema de la evaluación del estrés laboral se identificaron varios estudios cuantitativos que emplearon escalas de medición para medir los niveles de estrés, entre estos se identificaron investigaciones (Jiménez y Ríos-Parra, 2018; Kulakova et al., 2017; Ferrel et al., 2010), que, se destacan por el uso del instrumento de medida llamado *Maslach Burnout Inventory* (MBI) de Maslach, C., y Jackson (1986).

Otras investigaciones sobre el mismo tema se enfocan en el análisis de las formas y técnicas de afrontamiento del estrés (Ilaja y Reyes, 2016; Gismero-González et al., 2012;

Zavala, 2008; Quaas, 2006), y en el impacto de este a nivel individual y de salud (Rodríguez et al., 2017; Chávez, 2017; Collado et al., 2016; Martínez y Preciado, 2013; Saura et al., 2011).

En estos estudios se conceptualiza el estrés como la respuesta entre la demanda del contexto y la forma específica de afrontarla por parte del trabajador, lo cual sugiere una tendencia hacia el estudio del estrés centrado en características que bien pueden ser entendidas como síntomas de lo que se ha llegado a denominar “Síndrome de *Burnout*”.

Se sabe que el estrés afecta a las personas de modo diferenciado. La exposición a un contexto estresante suele ser gradual y progresiva, de tal forma que en la literatura revisada se encontró que en ocasiones los docentes que viven desgaste laboral son incapaces de identificar las primeras manifestaciones de este, sino hasta que se convierte en un problema grave de salud física y/o mental (Rodríguez et al., 2017; Chávez O., 2017; Collado et al., 2016; Martínez y Preciado, 2013; Saura et al., 2011).

Investigaciones recientes han resaltado la presencia de la pandemia y el confinamiento en casa como una variable relacionada al incremento de síndrome de *burnout* entre el personal académico (Parra-García et al., 2020). Del mismo modo Cortés (2021) en su investigación sobre estrés docente en tiempos de pandemia, señala como detonantes de diferentes niveles de estrés a cuatro tipos de modificaciones en la actividad profesional: 1) la adaptación de sus materias a la docencia remota de emergencia; 2) el reto que implica el uso de nuevas herramientas tecnológicas; 3) el confinamiento social que ha afectado la relación alumno–maestro; y 4) la incertidumbre y el miedo ante la amenaza a la salud familiar e individual.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En la universidad pública del estado de Tlaxcala, México –objeto de esta investigación–, aún antes de la pandemia se habían identificado en las conversaciones informales de algunos docentes, relatos que tienen relación con quejas, críticas, y comentarios, relacionados con las funciones asignadas, que mostraban un desgaste emocional de los profesionales de la educación. La situación se agravó con el inicio de la pandemia y el reto de continuar cumpliendo con las funciones sustantivas de las Instituciones de Educación Superior (IES) (Concheiro, 2020).

En México la labor académica demanda realizar múltiples actividades, tales como: docencia, tutoría, gestión y generación del conocimiento (Galaz et al., 2008). Estas funciones universitarias se definen según el tipo de contrato laboral. Por ejemplo: el profesorado de tiempo completo está obligado a ejercer las cuatro funciones universitarias (docencia, tutoría, gestión e investigación), en tanto el profesorado de hora clase le corresponde desempeñar actividades de docencia y tutoría. Sin embargo, debido al aumento en crecimiento de la matrícula de universidades públicas (Mendoza, 2017), la sobrecarga administrativa y la escasa contratación de docentes en los últimos años, ha generado en algunas instituciones públicas, como es el caso de la universidad objeto de este estudio, que se asignen actividades de gestión administrativa (procesos de gestión de

calidad, responsable de áreas, comisiones específicas del plan de actividades académicas, etc.) a los docentes de hora clase o que existan docentes que realizan funciones directivas y no actividades de docencia, ni de tutoría y/o investigación. Por lo tanto, en dicha institución, es común encontrar docentes con elevada carga laboral y tal como lo menciona El-Sahili (2015), dicha sobrecarga de trabajo es el escenario perfecto para desarrollar síndrome de *burnout*, ya que en esta condición el docente ve rebasadas sus capacidades para afrontar las demandas de sus funciones. Un ejemplo del estrés laboral originado por sobrecarga de trabajo se puede percibir en las viñetas de entrevistas que se realizaron con el fin de pilotear e identificar el problema de investigación:

Un profesor (PTC, 10 años de antigüedad) rompe en llanto tras haber discutido en una reunión de trabajo, aspectos relacionados con el proceso administrativo que le ha sido asignado además de sus actividades como docente. Él, sin más alternativa que la de pedir contención a algunos de sus pares, reclama estar abrumado por la carga de actividades y el ambiente hostil que sugiere se ha convertido su trabajo.

Una docente (Contrato por honorarios, 3 años de antigüedad) manifiesta estar desmotivada y con deseo de renunciar al trabajo, pues considera que no tiene reconocimiento de la dirección, a pesar de los esfuerzos que ella emplea para realizar cada una de las tareas que le son encomendadas y que no solo se refieren a la docencia sino también a la gestión y necesidades del programa educativo para el que labora.

Otra profesora, (Contrato hora clase, 5 años de antigüedad) con tres trabajos por atender, dos de ellos en docencia y otro como profesional independiente, hace uso eficiente del tiempo para cumplir como le es requerido. En el último semestre, se ha enfermado más de 3 veces, en una ocasión fue hospitalizada. La docente ha solicitado que le incrementen las horas en esta facultad y así dejar uno de sus otros dos trabajos, sin embargo, su petición no ha sido atendida.

La pregunta de investigación que surge de la problemática descrita es la siguiente: ¿Cuál es el nivel de estrés del profesorado universitario que labora en la universidad pública que nos ocupa? Por lo tanto, para poder responder a la pregunta formulada, se planteó como objetivo analizar el estrés crónico (síndrome de *burnout*) del profesorado universitario en una muestra representativa de docentes adscritos a cuatro programas de licenciatura que forman parte de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología (FTSSyP) de la Universidad Pública del Estado de Tlaxcala.

ANTECEDENTES CONCEPTUALES

En los años setenta, la denominación de síndrome de *burnout* fue propuesta por el Psicólogo norteamericano Herbert Freudenberger para referirse a un cuadro sintomático de respuesta al estrés profesional crónico que presentaba el personal de salud que ofrecía servicios asistenciales. El síndrome se caracterizó por la presencia de “agotamiento físico y psicológico, una actitud fría y despersonalizada hacia las personas y unos sentimientos de baja autoestima y fracaso” (Esteras et al., 2018, p. 16). Este estado de malestar puede ser entendido como un trastorno adaptativo crónico que resulta del desequilibrio entre la

exigencia laboral y los recursos personales de afrontamiento o como una forma de tensión resultado de varias fuentes de estrés.

Hacia los años ochenta se difunde la elaboración del *Maslach Burnout Inventory* (MBI) propuesto por Cristina Maslach y rápidamente se convierte en un instrumento con validez y confiabilidad asequibles a la evaluación del estrés crónico entre los trabajadores. Con la aplicación de este inventario pronto se popularizaron los estudios de *burnout* en trabajadores de salud y docentes mediante adaptaciones del inventario al personal médico con la escala MBI-HSS (*Human Service Survey*) y la escala adaptada a docentes MBI-ES (*Educators Survey*). La influencia del MBI ha llegado a ser tal, que pasó de ser un instrumento psicométrico de evaluación del síndrome de *burnout* a ser considerado un modelo teórico de referencia para el estudio del síndrome en otras profesiones.

En los noventa, se extiende en el mundo el uso del MBI y se adapta a diferentes idiomas (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007). En esa misma época surgen diversas escalas de evaluación similares a las del MBI, enfocadas hacia el estrés laboral crónico, causas, factores de riesgo, tipos de afrontamiento, efectos y consecuencias, etcétera, sin embargo, los estudios cuantitativos que utilizan el MBI han predominado en el análisis del síndrome de *burnout*. Frecuentemente en la literatura en español se hace referencia al estrés crónico extremo y la incapacidad de las personas para afrontar las exigencias laborales, con la expresión de “estar quemado” (Martínez Pérez, 2010).

De acuerdo con Lazarus y Folkman (1984) los recursos personales de afrontamiento se definen como procesos cognitivos y comportamentales que se desarrollan para mediar entre las demandas internas y externas y los recursos propios del sujeto para hacerles frente. Los autores afirman que en el afrontamiento destacan dos funciones: aquellas que se engloban en el afrontamiento dirigido a alterar el problema objetivo y el afrontamiento dirigido a regular la respuesta emocional.

Para poder comprender la dinámica a la que se someten los individuos que laboran en un ambiente de estrés crónico habrá que considerar lo que explica Muñoz (2019) en relación con que, las respuestas sostenidas a lo largo de mucho tiempo suelen ser vivenciadas como comportamientos naturalizados (institucionalizados) e incorporados a la experiencia cotidiana, disminuyendo así el malestar de la experiencia. De este modo el profesorado invierte mayor atención en la respuesta emocional que en atender el origen del problema; lo que implicaría un movimiento que pone en riesgo su trabajo, es decir, “la desinstitucionalización no tiene la debida respuesta de los académicos por estar expuestos al estrés, miedos e incertidumbres vinculados a la pérdida de prestigio, del sueldo o del trabajo” (p. 179).

En el análisis sobre las diferentes conceptualizaciones del estrés crónico realizado por Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2007) se reconoce que, un factor común entre las definiciones tiene que ver implícitamente con los niveles de tensión y presión (estrés) que el trabajador experimenta en el ejercicio de su profesión. Así, se entiende al síndrome de *burnout* como una respuesta adaptativa al estrés laboral crónico con presencia

principalmente en aquellas profesiones cuya relación con otras personas es directa, como por ejemplo: personal de salud, docentes, servidores públicos, personal de seguridad, etc. Desde una perspectiva psicológica el síndrome de *burnout* se caracteriza por un “deterioro cognitivo, una experiencia de desgaste psicológico y la aparición de conductas negativas hacia los clientes y hacia la organización” (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007, p. 39).

Actualmente, la tendencia hacia la comprensión del desgaste laboral está orientada a la identificación de riesgos psicosociales en el trabajo. Este giro ha puesto el interés en la comprensión de las condiciones laborales y sus efectos en la salud (Kyriakou et al., 2018).

En México, entró en vigor en el 2019 la Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018 orientada a identificar e intervenir en los factores de riesgo psicosocial. Dicha Norma retoma los principios generales de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) que afirman que el trabajo debe ser realizado en un ambiente seguro y saludable (OIT, 2016), en consecuencia, los estudiosos en el tema recomiendan desarrollar estrategias de prevención e intervención que contribuyan a la mejor comprensión del fenómeno que está afectando gravemente a las personas en el ejercicio de su profesión (Gil-Monte y Moreno-Jiménez, 2007).

MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI)

El modelo de Maslach (MBI) está conformado por tres subescalas: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal. Los resultados de cada subescala se evalúan por niveles bajo, medio y alto.

El agotamiento emocional (AE) debe ser entendido como el cansancio físico y/o psicológico que suelen experimentar las personas que han desarrollado síndrome de *burnout* o se encuentran en proceso de desarrollarlo. Es un tipo de fatiga extrema en la que se vive con experiencias de debilidad, impotencia, sensación de estar rebasado por las exigencias laborales y sentimientos de fracaso. Algunos ítems del MBI-ES que integran esta dimensión son: “debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado”, “me encuentro cansado cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme con otro día de trabajo”, “me siento frustrado con mi trabajo”, “en el trabajo siento que he llegado al límite de mis posibilidades” (Maslach et al., 1996). Esta dimensión alude a la desesperanza de no poder hacer nada por restaurar los recursos de afrontamiento hacia las personas que demandan sus atenciones, al grado de llegar a experimentar una sensación de vacío de recursos personales (Martínez Pérez, 2010).

La despersonalización (D) también conocida como dimensión de cinismo, se refiere a la presencia de respuestas negativas por parte de quien experimenta *burnout*. Dichas respuestas muestran a los sujetos como poco sensibles e indiferentes hacia los otros con los que interactúa laboralmente, proyectando frecuentemente, en ellos la propia frustración. Algunos ítems son: “creo que me comporto de manera insensible con la gente desde que hago este trabajo”, “creo que trato a las personas con indiferencia” y “realmente no me importa lo que les pase a las personas que tengo a mi cargo” (Maslach et al., 1996).

Las puntuaciones altas en esta dimensión indica la presencia de despersonalización, provocando que se generalice a los otros (colegas, estudiantes, etc.) y que, se les trate de manera distante e impersonal (Martínez Pérez, 2010).

Por otro lado, cuando la dimensión de realización personal (RP) se encuentra disminuida, indica que, el sujeto experimenta una percepción empobrecida del logro personal y profesional dando como resultado un juicio crítico de autovaloración negativa. En estos casos, se reportan puntuaciones bajas en los ítems que integran esta dimensión, algunos de los cuales son: “me enfrento muy bien con los problemas que se me presentan”, “siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de los demás”, “me encuentro con mucha vitalidad” y “he realizado muchas cosas que valen la pena en este trabajo” (Maslach et al., 1996). Se considera la realización personal como desgastada cuando las puntuaciones de esta dimensión son bajas indicando que la persona tiene dificultad para responder a la exigencia del trabajo, una actitud de darse por vencida y en general manifiesta pérdida de confianza en sí misma (Martínez Pérez, 2010).

Las tres dimensiones del síndrome son evaluadas en términos de la frecuencia con la que se experimentan las distintas situaciones que se evalúan en el inventario. El síndrome de *burnout* podrá ser constatado cuando existan niveles elevados de agotamiento emocional y despersonalización, así como un nivel disminuido de realización o logro personal. Debido a que puede haber similitud con otras condiciones de salud como la fatiga física, la depresión e incluso ser comparado con crisis de la edad, el concepto de síndrome de *burnout* es utilizado exclusivamente en el contexto laboral (Martínez Pérez, 2010).

Para las autoras del MBI, el síndrome de *burnout* inicia con agotamiento emocional extremo que continúa hacia la despersonalización e impacta en una baja realización personal. Con base en lo anterior y tomando en cuenta que en las tres dimensiones puede haber tres niveles de presencia -alto, medio y bajo-, se puede obtener varias combinaciones entre dimensiones y niveles. Por ejemplo, habría una combinación donde las tres dimensiones presenten niveles altos, otra donde se tendría niveles bajos y también otras combinaciones donde un trabajador pudiera tener niveles medios en las tres dimensiones (sólo por mencionar algunos ejemplos). Estas dinámicas (combinaciones) son de utilidad para el análisis cualitativo del desgaste ocupacional de los académicos.

Por otro lado, en contraste con el modelo básico (Maslach et al., 1996), hay autores como Ruiz de Chávez et al., (2014) que afirman que “la prevalencia global de *burnout* se determina cuando los sujetos tienen la presencia de al menos, dos dimensiones afectadas” (p. 117). Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2007) apoyan la idea del desgaste de las dimensiones de despersonalización y realización personal como consecuencia del agotamiento emocional y reconocen que no hay consenso en cuanto a un orden específico de fases progresivas en el desarrollo del *burnout*. Hay, además, modelos teóricos que destacan como punto de partida cada una de las tres dimensiones (Martínez Pérez, 2010) en este sentido, se acepta la aportación de Gil-Monte y Moreno-Jiménez (2007) del desarrollo del *burnout* como un proceso continuo.

MÉTODO

El estudio que aquí se presenta trata de una investigación de tipo descriptiva, de corte transversal desarrollada durante el año 2020 en la que participaron docentes adscritos a cuatro programas de licenciatura de la Facultad de Trabajo Social, Sociología y Psicología de una universidad pública del estado de Tlaxcala, México.

La población de estudio está representada por la totalidad de docentes adscritos a la FTSSyP en el periodo escolar otoño 2020. De acuerdo con los datos obtenidos por la secretaría de la facultad en el período que se indica fueron 181 académicos. De esta población, se calculó una muestra representativa con ecuación estadística para proporciones poblacionales considerando la totalidad de docentes, un margen de error del 10% y un nivel de confianza del 95% dando como resultado una muestra de 63 docentes.

El criterio principal de inclusión fue que el docente diera clases frente a grupo al momento de hacer la investigación y aceptaran firmar la carta de consentimiento informado. A los participantes se les aplicó el *Maslach Burnout Inventory* en la versión adaptada (MBI-ES), para el personal que trabaja en contexto educativo (Maslach et al., 1996).

Además de dicho inventario, se añadió una escala Likert con seis ítems relacionados específicamente con el trabajo académico en condición de pandemia. Los ítems fueron evaluados en términos de frecuencia siendo éstos los siguientes: 1) equipamiento inadecuado para la docencia remota; 2) nula o deficiente conexión a internet; 3) deficiente comunicación con pares académicos; 4) imposibilidad de mantener un horario regular de actividades; 5) preocupación general con respecto al COVID-19; y 6) preocupaciones económicas.

Una vez aplicado el MBI-ES y la escala Likert, la información obtenida se registró en hojas de Excel. En el caso del MBI-ES, se sumaron las puntuaciones obtenidas por cada participante, en cada una de las dimensiones se consideró la siguiente regla: una puntuación mayor a 27 en agotamiento emocional y mayor a 10 en despersonalización, aunado a una baja puntuación (menor a 33) en la subescala de realización personal, se considera como indicio de *burnout*. Si las puntuaciones de las tres dimensiones cumplen con las puntuaciones máximas y mínimas, ya señaladas, se entiende que los participantes presentan desgaste laboral considerado como síndrome de *burnout*. De este modo, se concentró la información obtenida del MBI-ES que permitió identificar frecuencias y porcentajes y graficar la información.

En el caso la escala Likert, conformada con los indicadores de fuentes de estrés relacionados con la pandemia, se identificaron las frecuencias y porcentajes a fin de conocer el efecto de las condiciones de trabajo remoto y la presencia de estrés crónico.

RESULTADOS

Entre las características de la muestra se encontró que, 37 (58%) son mujeres y 26 (41.3%) son hombres. La edad promedio registrada fue de 40 años en donde el docente mayor tuvo 71 años y el más joven 25 años. La antigüedad laboral de los docentes fue de un promedio de 10 años, con un valor máximo de 28 años y mínimo de 2 años de antigüedad lo cual resultó en una desviación estándar de 8.1. De acuerdo con el tipo de contratación, se encontró que 40 docentes (63.5%) tienen contrato por hora o de asignatura, 4 (6.3%) tienen un contrato de medio tiempo y 19 (30.2%) presentan un nombramiento de tiempo completo.

Respecto a las funciones desempeñadas en el último año, 31.7% (20) de los docentes refieren haber tenido funciones de docencia y tutoría, casi en la misma proporción 30.2% (19) registraron funciones de docencia, gestión y tutoría, en tanto el 19% (12) refirió tener las cuatro funciones universitarias: docencia, tutoría, gestión e investigación. El resto de los docentes, como se muestra en la figura 1, reportan llevar a cabo sólo docencia en un 4.8%, dos funciones en un 6.3%, tres funciones en un 3.2% y cuatro funciones universitarias en un 4.8% más “otra” función la cual implica actividades como: comisiones extraacadémicas relacionadas con la política interna o actividades, no de gestión, pero de alguna manera se entienden como de apoyo a la administración. Dichas funciones catalogadas como “otras” no están integradas oficialmente en la carga académica que les corresponde a los docentes.

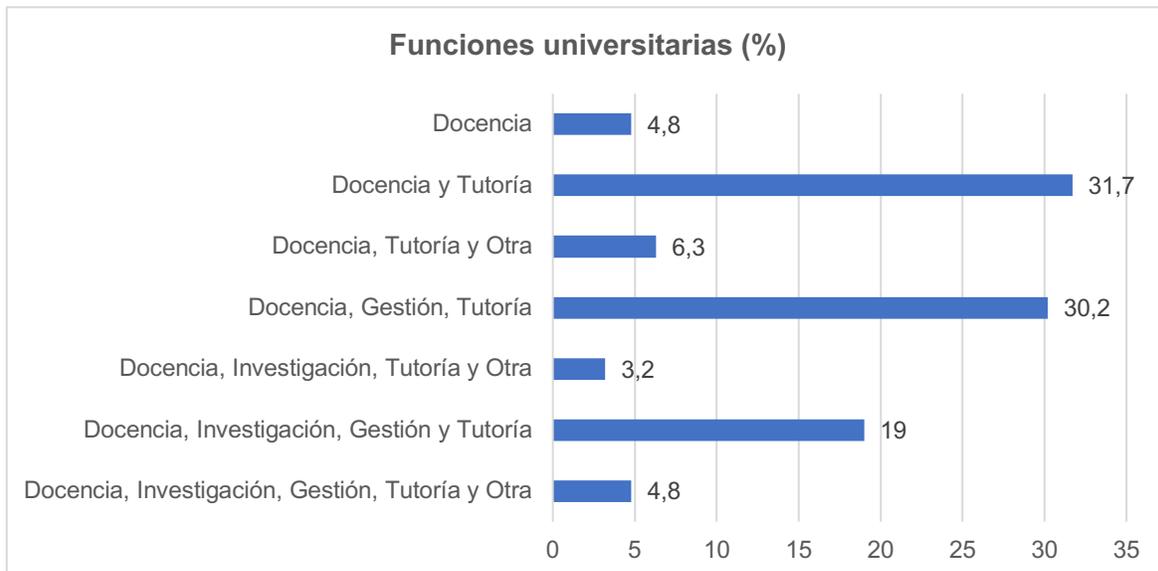


Figura 1. Funciones universitarias ejercidas por el profesorado en el último año. Se consideran cuatro funciones académicas en educación superior las cuales se diferencian a razón del tipo de contrato laboral. Elaboración propia.

NIVEL DE ESTRÉS EN EL PROFESORADO UNIVERSITARIO

Los resultados obtenidos permitieron determinar el nivel de estrés percibido por el profesorado de la muestra de estudio. Se encontró que, en la dimensión de agotamiento emocional, 41 (65%) docentes presentaron nivel bajo, 16 (25%) un nivel medio y 6 (9.5%) un nivel alto de agotamiento emocional. En la dimensión de despersonalización, se encontraron las mayores puntuaciones en el nivel alto, es decir, 40 (63.5%) casos puntuaron en el nivel alto, 14 (22%) en el nivel medio y 9 (14.3%) presentaron niveles bajos de la dimensión relacionada con la despersonalización. En lo que se refiere a la subescala de realización personal, los valores obtenidos indicaron mayor frecuencia de niveles bajos. Es decir, en 31 (49.2%) casos el nivel fue bajo, 19 (30.2%) casos obtuvieron un nivel de medio y solo 13 (20.6%) docentes registraron puntuaciones para nivel alto de realización personal (véase tabla 1).

Tabla 1

Frecuencia y porcentaje de nivel de estrés por dimensión (MBI)

Nivel de estrés	Agotamiento emocional		Despersonalización		Realización personal	
	f	%	f	%	f	%
Bajo	41	65.1	9	14.3	31	49.2
Medio	16	25.4	14	22.2	19	30.2
Alto	6	9.5	40	63.5	13	20.6

Nota: f= frecuencia; %= porcentaje. Elaboración propia.

Señalando con más precisión los datos recabados en la tabla 1, se debe resaltar que los resultados obtenidos indican que, tanto la dimensión de despersonalización con un nivel alto (63.5%) como la de realización personal con un nivel bajo (49.2%) pueden ser consideradas como áreas de desgaste laboral a pesar de que la dimensión de agotamiento emocional que se encontró con niveles bajos en el 65.1% de la muestra de estudio no indique la presencia de desgaste laboral.

Es decir, si consideramos los porcentajes medios y altos (ver tabla 1) como una medida que indica la posibilidad de desarrollar el síndrome de *burnout*, encontramos que en un 34.9% de los participantes presenta ya el agotamiento emocional, mientras que un 85.7% de docentes ya está experimentando despersonalización y un 79.4% de académicos se describen así mismos con baja realización personal, lo que evidencia la gravedad del problema y la presencia de un sufrimiento psíquico del profesorado evaluado.

No obstante, el dato más significativo de este estudio es el que, quince docentes presentan indicios de *burnout*, es decir dos dimensiones del MBI-ES desgastadas. En su mayoría la

dimensión de despersonalización y de realización personal, lo que representa no solo el riesgo potencial a desarrollar el síndrome, sino habrá que considerar el tipo de docencia que pueden estar desarrollando, ya que la despersonalización implica endurecimiento y frialdad en relación con los demás, a lo que a decir de Martínez Pérez (2010) le sigue un comportamiento de baja realización personal y finalizando el proceso con la fase de agotamiento emocional.

Dichos resultados permiten inferir que el malestar en su labor docente se incrementará con el tiempo lo mismo que el deterioro de su salud mental. Por otro lado, si tomamos en cuenta que, algunos de estos docentes tienen menos de cinco años de antigüedad laboral, podemos inferir que el riesgo de presentar *burnout* además de incrementarse dificultará su crecimiento laboral dentro de la institución.

Respecto a los datos obtenidos sobre los indicadores de fuentes de estrés relacionados con la pandemia, se encontró que las preocupaciones respecto a la salud (riesgo de contagiarse de COVID19) registró el mayor porcentaje de frecuencia aunado a las preocupaciones económicas alrededor de la crisis generalizada que se está viviendo. Los resultados se muestran en la tabla 2 en donde se han identificado con letra los ítems de los indicadores ya mencionados.

Tabla 2

Porcentaje de frecuencias de fuentes de estrés relacionados con la pandemia

	%					
Frecuencia	A	B	C	D	E	F
Nunca	14.3	9.5	11.1	23.8	9.5	7.9
Casi nunca	14.3	22.2	25.4	22.2	12.7	12.7
Algunas veces	12.7	20.6	14.3	11.1	7.9	12.7
Regularmente	15.9	9.5	11.1	11.1	11.1	17.5
Bastantes veces	15.9	15.9	22.2	12.7	12.7	17.5
Casi siempre	12.7	14.9	7.9	7.9	17.5	6.3
Siempre	14.3	7.9	7.9	11.1	28.6	25.4

Nota: A= equipamiento inadecuado para la docencia remota, B= nula o deficiente conexión a internet, C= deficiente comunicación con pares académicos, D= imposibilidad de mantener un horario regular de actividades, E= preocupación general con respecto al COVID-19 y F= preocupaciones económicas.

Como se puede observar en la tabla 2, los dos porcentajes más elevados corresponden a una frecuencia de “siempre” y señalan que las principales fuentes de estrés son las indicadas con las letras E y F, es decir, la preocupación general con respecto al COVID-19 y las preocupaciones económicas. Por otro lado, si sumamos los porcentajes con los obtenidos en la frecuencia de “casi siempre” tenemos que la preocupación del profesorado por el COVID-19 asciende a 46.1% en tanto las preocupaciones económicas lo viven el 31.7% de los participantes. Del mismo modo, si adicionamos la frecuencia de “bastantes veces”, tenemos que además de preocupación por el COVID19 y las presiones económicas, otras

fuentes de estrés fueron tener deficiente conexión a internet (38.7%) y deficiente comunicación con pares académicos (38%) (ver frecuencia B y C en tabla 2).

En contraste con lo anterior y pese a que en general el confinamiento por la pandemia alteró la organización cotidiana de las familias, resalta el hecho de que un porcentaje significativo de docentes (46%) reportó “nunca” y “casi nunca” haber tenido impedimento para mantener un horario regular de actividades, (ver resultados de frecuencia D) lo cual permite entender el esfuerzo que dichos docentes han realizado para mantener al mismo tiempo su estructura laboral y familiar. En el mismo sentido, los datos recabados indican que, si bien un 38 % de los docentes mantuvieron una deficiente comunicación con sus pares académicos otro 36.5 %, en cambio, reportó que “nunca” y “casi nunca” haber tenido dificultad para comunicarse con sus pares.

DISCUSIÓN

A más de cuarenta años de la propuesta conceptual del síndrome de *burnout* por Freudenberger, sigue vigente la necesidad de analizar el desgaste laboral. Uno de los instrumentos de investigación más empleado por los estudiosos del tema ha sido el MBI; lo que ha permitido la evaluación del estrés crónico con base en tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal.

Los resultados de esta investigación indican que, los recursos personales de afrontamiento que utilizan los docentes ante el estrés crónico han sido mayormente aquellos relacionados con el mecanismo de defensa denominado despersonalización.

De acuerdo a Lazarus y Folkman (1984) podemos inferir que los docentes no han podido afrontar el problema objetivo que implica la sobrecarga de trabajo, presente aún antes de la pandemia, y el estrés multicausal que ésta ha provocado en estos dos últimos años, por lo tanto, los recursos personales de afrontamiento de los docentes se han dirigido a regular la respuesta emocional que, de acuerdo a los datos recabados en el MBI, es con la despersonalización que los docentes han podido regular su respuesta y adaptarse a las exigencias laborales y de pandemia.

Retomando a Muñoz (2019) recordemos que es común que los académicos inviertan mayor atención en la respuesta emocional que en atender el origen del problema ya que el hacerlo implicaría un riesgo para su situación laboral. Esto refuerza la idea de que la causa del desgaste profesional (síndrome de *burnout*) es una condición atribuible al entorno institucional y a las condiciones laborales en tiempo de pandemia y no así atribuible exclusivamente al docente que lo experimenta.

Por otro lado, vale la pena recordar que desde un punto de vista psicológico una estrategia de afrontamiento es considerada como un mecanismo de defensa ante la ansiedad. Esta sirve como mediador entre las reacciones, actitudes personales y, al mismo tiempo, los conflictos y amenazas tanto internas como externas. La persona que lo experimenta suele ser ajena a su presencia y control ya que son procesos psicológicos automáticos (Pichot,

1995). Con base en este planteamiento, la despersonalización puede entenderse como un mecanismo adaptativo de defensa ante las condiciones que le provocan estrés crónico.

Los resultados obtenidos en la investigación que aquí se presenta no coinciden con los hallazgos de otras investigaciones nacionales y latinoamericanas que utilizaron el MBI para conocer el estrés en docentes universitarios (Ferrel et al., 2010; Jiménez y Ríos-Parra, 2018; Kulakova et al., 2017; Rodríguez et al., 2017), ya que, los datos indican que las dos dimensiones del MBI; la despersonalización y la baja realización personal fueron las que se encontraron desgastadas o quemadas y no así la dimensión de agotamiento emocional. Estos datos llevan a construir el supuesto de que el docente separado de sí y alienado en su relación con los demás utiliza la despersonalización como un mecanismo de defensa psicológico que le brinda la posibilidad de continuar laborando sin concientizar del todo el agotamiento emocional, lo cual, sin duda, conlleva a la percepción de una baja realización personal (véase, figura 2).

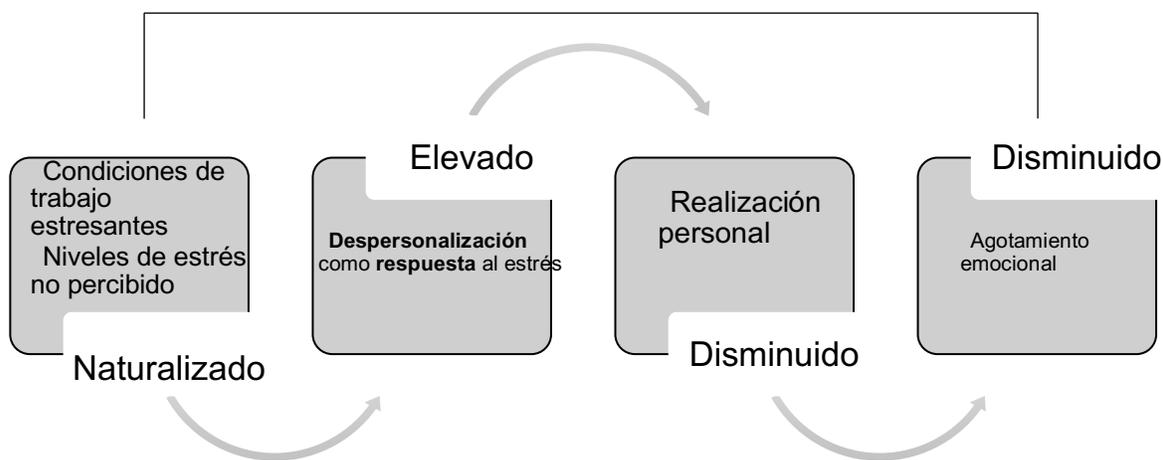


Figura 2. Modelo interpretativo de estrés crónico en la muestra de profesores universitarios. Adaptado de Maslach, Cristina, Susan E. Jackson, y Michael P. Leiter. 1996. *Maslach Burnout Inventory*. 3rd ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Como se puede observar en la figura 2, el ciclo de comportamiento inicia con la dificultad que tiene el docente para afrontar su malestar ante las condiciones de trabajo y actuar en consecuencia, en vez de ello surge la defensa psicológica ante el estrés (despersonalización) distorsionando así su realidad, lo que genera por un lado una sensación de desilusión personal y por otro, menor agotamiento emocional debido a que actúa separándose de los vínculos afectivos de aquellas personas con las que laboralmente interactúa.

Los resultados de esta investigación invitan a reconsiderar lo que Martínez Pérez (2010) señala en relación con la discrepancia entre entender el *burnout* como variable dicotómica en términos de evaluar la presencia o ausencia de éste o como variable continua que se acerca a identificar niveles de presencia del síndrome. Es decir, los resultados de esta investigación dejan ver que, no se puede ignorar los datos que arrojan las dimensiones del MBI-ES por separado, si lo hacemos interpretaremos los resultados globales dicotómicamente como ausencia o presencia de estrés y, eso llevaría a ignorar el sufrimiento de despersonalización y la baja realización personal que está empujando a los docentes, en el caso de la presente investigación, a un franco agotamiento emocional y por lo tanto a la franca presencia del síndrome de *burnout*.

El profesorado en su afán de responder a las funciones que implican su labor como docente, investigador, gestor y tutor trabaja con menos calidad, con relaciones más distantes entre sus pares académicos y el estudiantado, así como con más fatiga (El-Sahili, 2015). En su intento por equilibrar las llamadas tareas sustantivas de la educación superior, recae sobre el profesorado una presión desmedida (Galaz et al., 2008) por lo que es comprensible que la despersonalización emerja como protección a la sobrecarga laboral que exige rapidez, mayor inversión de tiempo y respuesta a las tareas académicas cada día más complejas.

Las crisis generalizadas que estamos viviendo con la pandemia por COVID19 han incrementado el estrés crónico entre los académicos quienes no han dejado de realizar sus funciones sustantivas (Concheiro, 2020) y que se han adaptado, en un mínimo de tiempo a utilizar medios y estrategias digitales para dar continuidad a la formación profesional de miles de estudiantes en medio de preocupaciones personales, de salud y de incertidumbre laboral.

Por otro lado, se reconoce que en el diseño de la presente investigación se debe continuar con técnicas cualitativas ya sea con grupos focales y/o entrevistas a profundidad, con el fin de conocer con más detalle las causas del estrés laboral que manifiestan los académicos.

CONCLUSIONES

Con base en la experiencia del desarrollo de esta investigación se concluye que:

1. El trabajo docente y las condiciones en las que se realiza, se han transformado aceleradamente propiciando la aparición de niveles elevados de estrés. La pandemia por COVID19 declarada en 2020 sumó otro factor de estrés en los docentes. El confinamiento y las condiciones de trabajo han generado estrés crónico e insatisfacción laboral entre los docentes.
2. Con base en el Modelo MBI, los resultados de esta investigación indican que las puntuaciones obtenidas en cada dimensión (agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal) pueden no solo afirmar o negar la

presencia del síndrome de *burnout* sino ser también un indicador de que el inicio de las consecuencias de un estrés crónico se está presentando.

3. Resulta poco productivo analizar el síndrome de *burnout* sólo en términos de presencia o ausencia, conocer los niveles de cada una de las dimensiones del *Maslach Burnout Inventory* ofrece ventajas hacia la prevención e intervención temprana.
4. En la revisión de literatura realizada no se encontraron evidencias de resultados parecidos al encontrado en la muestra de esta investigación, lo que por un lado confirma que los datos recabados en la investigación que aquí se presenta refleja la particularidad del contexto institucional y regional en que los docentes de la presente investigación desarrollan su profesión y por el otro, hace falta más investigación sobre el *burnout* en el nivel universitario.

REFERENCIAS

- Chávez, C. (2017). *Estrés, salud y psicopatologías laborales. Síndrome de Burnout en profesionales de la educación superior en Ecuador*. Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
- Collado, P. A., Soria, C. B., Canafoglia, E. y Collado, S. A. (2016). Condiciones de trabajo y salud en docentes universitarios y de enseñanza media de Mendoza, Argentina: Entre el compromiso y el desgaste emocional. *Salud Colectiva* 2(2), 203-220. <https://doi.org/10.18294/sc.2016.710>
- Concheiro, L. (2020). *Respuestas de las Instituciones Públicas de Educación Superior en México para enfrentar la crisis del COVID-19*. <http://www.anuies.mx>
- Cortés, R. J. L. (2021). El estrés docente en tiempos de pandemia. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 4(1), 1-11.
- El-Sahili, L. F. (2015). *Burnout Consecuencias y soluciones*. Manual Moderno.
- Esteras, J., Chorot, P. y Sandín, B. (2018). *El síndrome de burnout en docentes*. Pirámide.
- Ferrel, R., Pedraza, C., y Rubio, B. (2010). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 7, 15-28. <https://doi.org/10.21676/2389783X.306>
- Galaz, J. F., Padilla, L. E., Gil, M. y Sevilla, J. J. (2008). Los dilemas del profesorado en la educación superior mexicana. *Calidad en la Educación*, 28, 53-69. <https://doi.org/10.31619/caledu.n28.202>
- Gil-Monte, P. R. y Moreno-Jiménez, B. (2007). *El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout). Grupos profesionales de riesgo*. Pirámide.
- Gismero-González, M. E., Bermejo, L., Prieto, M., Cagigal, V., García-Mina, A. y Hernández, V. (2012). Estrategias de afrontamiento cognitivo, autoeficacia y variables laborales. Orientaciones para prevenir el estrés docente. *Acción Psicológica*, 9(2), 87-96. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.9.2.4107>
- Ilaja, B. y Reyes, C. (2016). Burnout y estrategias de inteligencia emocional en profesores universitarios: implicaciones en la salud laboral educativa. *Psicología desde el Caribe*, 33(1), 31-46. <http://dx.doi.org/10.14482/psdc.33.1.8081>
- Jiménez, M. D. C. y Ríos-Parra, D. E. (2018). Dimensiones laborales del síndrome burnout en docentes investigadores de universidades públicas. *FACE: Revista de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales*, 18(2), 97-108. <https://doi.org/10.24054/01204211.v2.n2.2018.3431>
- Kulakova, O., Moreno, B., Garrosa, E., Sánchez, M. O. y Aragón, A. (2017). Universalidad del constructo del Maslach Burnout Inventory en un contexto latinoamericano. *Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2679-2690. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.05.001>

Kyriakou, K., Petinou, K. y Phinikettos, I. (2018). Risk Factors for Voice Disorders in University Professors in Cyprus. *Journal of Voice*, 32(5), 643.e1-643.e9. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2017.07.005>

Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Springer Publishing Company, Inc.

Leka, S., Griffiths, A. y Cox, T. (2004). La organización del trabajo y el estrés. Estrategias sistemáticas de solución de problemas para empleadores, personal directivo y representantes sindicales. *Serie protección de la salud de los trabajadores*, 3, 1-37. http://www.who.int/occupational_health/publications/pwh3sp.pdf

Martínez, A. S. y Preciado, S. M. de L. (2009). Consecuencias de las políticas neoliberales sobre el trabajo y la salud de académicos universitarios: el burnout como fenómeno emergente. *Psicología y Salud*, 19(2), 197-206. <http://revistas.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/629>

Martínez Pérez, A. (2010). El síndrome de Burnout. Evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 112, 42-80. <https://doi.org/10.15178/va.2010.112.42-80>

Maslach, C., Jackson, S. E. y Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory*. Consulting Psychologists Press.

Mendoza, J. (2017). Financiamiento de la educación superior en la primera mitad del gobierno de Enrique Peña Nieto: ¿fin del periodo de expansión? *Perfiles Educativos*, 39(156), 119-140. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58288>

Muñoz, H. G. (2019). Universidad pública: poder, relaciones y prácticas políticas. *Perfiles Educativos*, 41, 165-184. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.165.59065>

OIT. (2016). *Estrés en el trabajo: un reto colectivo*. Organización Internacional del Trabajo.

OMS. (2021). *International Classification of Diseases 11th Revision*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/es#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fid%2fentity%2f1249056269>

Parra-García, R. R., Chávez-Sánchez, H. del C. y Zea-Verdín, A. A. (2020). El síndrome de burnout en el personal docente de la Unidad Académica del Norte del Estado de Nayarit. Análisis comparativo 2018-2020. *Revista de Educación Superior*, 4(12), 31-38. <https://doi.org/10.35429/jhs.2020.12.4.31.38>

Pichot, P. (1995). *DSM-IV Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. MASSON, S. A.

Quass, C. (2006). Diagnóstico de burnout y técnicas de afrontamiento al estrés en profesores universitarios de la quinta región de Chile. *Psicoperspectivas*, 5(1), 65-75. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol5-Issue1-fulltext-35>

Rodríguez, J. A., Guevara, A. y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=521653267015>

Ruiz de Chávez, R. D., Pando, M. M., Aranda, B. C. y Almeida, P. C. (2014). Burnout y Work Engagement en docentes universitarios de Zacatecas. *Ciencia & trabajo*, 16(50), 116-120. <https://doi.org/10.4067/S0718-24492014000200010>

Saura, M. J., Simon, P., Enache, M. y Fernandez, V. (2011). Estudio exploratorio de los determinantes de la salud del personal docente e investigador universitario laboral en España. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 19(4), 1-25. <https://doi.org/10.1007/BFb0040377>

Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86.