

REPÚBLICA DEL ECUADOR



UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE



FACULTAD DE POSGRADO

MAESTRÍA EN HIGIENE Y SALUD OCUPACIONAL

TEMA

Factores de riesgo psicosocial relacionados con el síndrome de agotamiento emocional y work engagement en docentes de una institución de educación superior – Lago Agrio 2025

Trabajo de Titulación previo a la obtención del Título de Magíster en

Higiene y Salud Ocupacional

AUTOR/A: Karla Stefanía Palacios Ortiz

DIRECTOR: Lisbeth Dolores Mendoza Moreira

ASESOR: Gustavo Andrés Farinango Vinueza

IBARRA - ECUADOR

2026

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mi familia, pilar fundamental en cada paso de este recorrido.

A mis padres, cuya constancia, amor y ejemplo de vida han sido la guía que ha iluminado mi camino.

A quienes, con su presencia o desde la distancia, me brindaron aliento, paciencia y comprensión.

Y a mi yo del pasado, por haber soñado con llegar hasta aquí y no haber desistido ante las dificultades.

AGRADECIMIENTOS

El presente trabajo marca la culminación de una etapa significativa en mi formación académica y personal. En este trayecto no he estado sola, y es justo expresar mi gratitud a quienes me acompañaron con generosidad, afecto y compromiso.

Agradezco profundamente a mi directora de tesis Lisbeth Dolores Mendoza Moreira, y a mi asesor Gustavo Andrés Farinango Vinuesa, por sus orientaciones rigurosas, sus valiosos aportes y la confianza depositada en mí desde el inicio de este proceso.

A los docentes de la maestría, por compartir no solo conocimientos, sino también perspectivas, preguntas y desafíos que enriquecieron mi pensamiento.

A mis compañeros de cohortes, por el apoyo mutuo y la complicidad académica que hicieron de este camino una experiencia compartida y memorable.

Y a mi familia, por su amor incondicional, su fe silenciosa y su presencia constante. Gracias por sostenerme cuando el cansancio llegaba, por celebrar cada avance y por recordarme siempre que los sueños se construyen con esfuerzo y perseverancia.

A todos, mi más sincero reconocimiento.

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

BIBLIOTECA UNIVERSITARIA

**AUTORIZACIÓN DE USO Y PUBLICACIÓN A FAVOR DE LA
UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE**

IDENTIFICACIÓN DE LA OBRA

En cumplimiento del Art. 144 de la Ley de Educación Superior, hago la entrega del presente trabajo a la Universidad Técnica del Norte para que sea publicado en el Repositorio Digital Institucional, para lo cual pongo a disposición la siguiente información:

DATOS DE CONTACTO			
CÉDULA DE IDENTIDAD	1722588603		
APELLIDOS Y NOMBRES	Palacios Ortíz Karla Stefania		
DIRECCIÓN	Santa, Cecilia-Lago Agrio		
EMAIL	karla.p2017@hotmail.com		
TELÉFONO FIJO	N/A	TELÉFONO MÓVIL:	0985184351
DATOS DE LA OBRA			
TÍTULO:	Factores de riesgo psicosocial relacionados con el síndrome de agotamiento emocional y <i>work engagement</i> en docentes de una institución de educación superior –		

	Lago Agrio 2025
AUTOR:	Karla Stefanía Palacios Ortiz
FECHA: DD/MM/AAAA	14/1/2026
SOLO PARA TRABAJOS DE GRADO	
PROGRAMA DE POSGRADO	MAESTRÍA EN HIGIENE Y SALUD OCUPACIONAL
TITULO POR EL QUE OPTA	MAGÍSTER EN HIGIENE Y SALUD OCUPACIONAL
DIRECTOR	LISBETH DOLORES MENDOZA MOREIRA

CONSTANCIAS

El autor Karla Stefanía Palacios Ortiz manifiesta que la obra objeto de la presente autorización es original y se la desarrolló, sin violar derechos de autor de terceros, por lo tanto, la obra es original y que es el titular de los derechos patrimoniales, por lo que asume la responsabilidad sobre el contenido de la misma y saldrá en defensa de la Universidad en caso de reclamación por parte de terceros.

Ibarra, a los 14 días del mes de enero del año 2026

EL AUTOR:

Firma _____

Nombre: Karla Stefanía Palacios Ortíz

CONFORMIDAD CON EL DOCUMENTO FINAL

Nos permitimos informar que se ha revisado el Trabajo final de Grado “Factores de riesgo psicosocial relacionados con el síndrome de agotamiento emocional y *work engagement* en docentes de una institución de educación superior – Lago Agrio 2025” de la estudiante Palacios Ortiz Karla Stefania de la Maestría de Higiene y Salud Ocupacional. Certificamos que han sido acogidas y satisfechas todas las observaciones realizadas.

Atentamente,

	Apellidos y nombres	Firma
Director/a	Lisbeth Dolores Mendoza Moreira	
Asesor/a	Farinango Vinueza Gustavo Andrés	

ÍNDICE DE CONTENIDOS

RESUMEN	13
ABSTRACT	15
CAPÍTULO I	16
1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	16
1.1 Contextualización del problema	16
1.2 Identificación de la problemática.....	17
1.3 Relación con la literatura y el estado del arte	18
1.4 Planteamiento de la tesis o argumento central.....	19
1.5 Objetivos.....	20
1.5.1 Objetivo general	20
1.5.2 Objetivos específicos.....	20
1.6 Justificación de la investigación	21
CAPÍTULO II.....	22
2 MARCO REFERENCIAL	22
2.1 Marco teórico.....	22
2.1.1 Fundamentación del problema.....	22
2.1.2 Conceptualización de la problemática.....	26
2.1.3 Teorías que respaldan el estudio.....	27

2.1.4	Investigaciones previas y su relación con el problema.....	28
2.2	Marco legal	31
CAPÍTULO III		33
3	MARCO METODOLÓGICO	33
3.1	Enfoque investigación.....	33
3.2	Tipo de investigación.....	33
3.3	Diseño de investigación	33
3.4	Descripción del área de estudio	34
3.4.1	Población y muestra	34
3.4.2	Criterios de inclusión.....	34
3.4.3	Criterios de exclusión	34
3.5	Procedimiento	35
3.6	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	36
3.7	Técnicas de análisis de datos	39
3.8	Consideraciones éticas	41
CAPITULO IV		43
4	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	43
4.1	Resultados	43
4.1.1	Características Sociodemográficas	43
4.1.2	Riesgos Psicosociales en el entorno laboral por sexo en docentes.....	50

4.1.3	Grandes grupos de factores psicosociales según sexo (%).....	56
4.1.4	Niveles del Burnout en los docentes	60
4.1.5	Niveles de Work Engagement en docentes	62
4.1.6	Análisis de Correlaciones	63
4.2	Discusión	68
4.2.1	Discusión de resultados y análisis crítico	68
4.2.2	Fortalezas y limitaciones	69
CAPÍTULO V		72
5	PROPUESTA	72
6	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	78
6.1	Conclusiones	78
6.2	Recomendaciones	79
7	Referencias	83
8	Anexos	92

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Valores de referencia del síndrome de burnout según el Maslach Burnout Inventory (MBI).....	37
Tabla 2. Escala de referencia UWES-17	40
Tabla 3. Descriptivos de las características de la población participante.....	43
Tabla 4. Resultados generales de la Evaluación de Riesgos Psicosociales en docentes hombres (n = 22).	51
Tabla 5. Resultados generales de la Evaluación de Riesgos Psicosociales en docentes mujeres (n = 20).....	53
Tabla 6. Resultados generales de la Evaluación de Riesgos Psicosociales según sexo	55
Tabla 7. Resumen por grandes grupos psicosociales según sexo (%).....	57
Tabla 8. Resultados del nivel de riesgo de Burnout según sexo.....	61
Tabla 9. Resultados del nivel de engagement laboral (UWES) según sexo	63
Tabla 10. Correlación entre factores psicosociales y dimensiones del síndrome de Burnout (χ^2 de Pearson).....	64
Tabla 11. Correlación entre factores psicosociales y nivel de engagement laboral (UWES) (χ^2 de Pearson).....	66
Tabla 12. Correlación entre dimensiones del Burnout y del Engagement laboral (UWES) (χ^2 de Pearson).....	68
Tabla 13. <i>Plan de ejecución de actividades de la propuesta</i>	74

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Estado civil de los docentes	44
Figura 2. Carreras de la institución en las que se desempeñan los docentes.....	45
Figura 3. Experiencia docente	46
Figura 4. Horas extra semanal	47
Figura 5. Horario laboral	48
Figura 6. Puesto de trabajo	49
Figura 7. Jornada laboral	50
Figura 8. Salud general según sexo	59
Figura 9. Grado de satisfacción según sexo	60

UNIVERSIDAD TÉCNICA DEL NORTE

FACULTAD DE POSGRADO

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN HIGIENE Y SALUD OCUPACIONAL

Factores de riesgo psicosocial relacionados con el síndrome de agotamiento emocional y *work engagement* en docentes de una institución de educación superior – Lago Agrio 2025.

Autor: Karla Stefanía Palacios Ortíz

Director: Lisbeth Dolores Mendoza Moreira

Año: 2026

RESUMEN

Este estudio analiza un problema persistente en la docencia de una institución de educación superior de Lago Agrio: altas exigencias con apoyos limitados que elevan el riesgo psicosocial y afectan el bienestar. El objetivo general fue examinar cómo esos factores se relacionan con el agotamiento emocional y el *work engagement*. Se empleó un enfoque cuantitativo, no experimental y transversal con 42 docentes 52,4 % hombres; 47,6 % mujeres. La recolección digital usó los métodos de ISTAS 21, MBI y UWES-17 (Likert); el análisis combinó descriptivos y χ^2 de Pearson sobre terciles ($\alpha = .05$). Prevalcieron exposiciones desfavorables en ritmo 70 % hombres; 75 % mujeres, previsibilidad 65 %; 72 % y claridad de rol 60 %; 68 %. El grupo Exigencias psicológicas en el trabajo concentró a más de la mitad en nivel desfavorable 51,5 %; 56,0 %, con mayor doble presencia en mujeres 55 % vs. 45 %. El burnout mostró cansancio emocional por encima del punto de corte (33; 35) y despersonalización elevada (14; 16), mientras la realización personal se mantuvo en zona

relativamente segura (29; 32). En paralelo, el *work engagement* fue alto: en hombres vigor 4,20, dedicación 4,50 y absorción 4,00; en mujeres 4,60, 4,80 y 4,30; el UWES total promedió 4,38. Las exigencias y el conflicto trabajo-familia se asociaron con cansancio y despersonalización ($p \leq .013$); el control y el liderazgo de apoyo se vincularon con dedicación y UWES total ($p \leq .001$). Con base en ello, se priorizan acciones sobre carga, previsibilidad, claridad de rol, liderazgo, reconocimiento y conciliación, con metas operativas como bajar 10 puntos porcentuales las exposiciones desfavorables, reducir el cansancio por debajo de 28 y acercar el UWES total a 4,50, con seguimiento periódico mediante los tres instrumentos.

Palabras clave: agotamiento emocional, compromiso laboral, docencia universitaria, riesgos psicosociales.

ABSTRACT

This study examined a persistent issue among lecturers at an institution of higher education in Lago Agrio: high job demands with limited supports that raise psychosocial risk and affect well-being. The aim was to test how these factors relate to emotional exhaustion and work engagement. A quantitative, nonexperimental, cross-sectional design was used with 42 lecturers 52.4% men, 47.6% women. Data were collected online with ISTAS 21, MBI, and UWES-17 (Likert). Analyses combined descriptive statistics and Pearson's chi-square on terciles ($\alpha = .05$). Unfavorable exposure was frequent in work pace 70% men; 75% women, predictability 65%; 72%, and role clarity 60%; 68%. The Psychological Demands group concentrated more than half of participants in the unfavorable level 51.5%; 56.0%, and double presence was higher in women 55% vs. 45%. Burnout profiles showed emotional exhaustion above the cut-off (33; 35) and elevated depersonalization (14; 16), while personal accomplishment remained comparatively safer (29; 32). In parallel, engagement was high: for men, vigor 4.20, dedication 4.50, absorption 4.00; for women, 4.60, 4.80, 4.30; the total UWES averaged 4.38. Demands and conflict between work and family related to exhaustion and depersonalization ($p \leq .013$). Control and supportive leadership were linked to dedication and the UWES total ($p \leq .001$). Based on these findings, the study recommends actions on workload and scheduling, role clarity, supportive leadership, recognition, and work-family measures, with targets to cut unfavorable exposures by 10 percentage points, bring exhaustion below 28, and move the UWES total toward 4.50, monitored with the three instruments.

Keywords: psychosocial risks, burnout, work engagement, university teachers, Ecuador

CAPÍTULO I

1 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Contextualización del problema

En la ciudad de Lago Agrio, los docentes universitarios atraviesan situaciones laborales marcadas por una fuerte carga administrativa, exigencias institucionales y un acompañamiento psicosocial limitado. Estos factores provocan desgaste emocional y disminuyen la motivación hacia la enseñanza, lo cual repercute en la calidad del aprendizaje. Además, la acumulación de tareas que no guardan relación directa con la pedagogía restringe su creatividad y vocación, aspectos esenciales para un buen desempeño. El panorama resulta aún más delicado en zonas periféricas, donde los recursos de apoyo son escasos.

El Código del Trabajo de Ecuador, en su artículo 410, dispone que los empleadores deben garantizar condiciones que protejan la salud y la seguridad de quienes laboran. No obstante, en muchas universidades estas obligaciones no se cumplen de manera efectiva, exponiendo a los docentes a riesgos psicosociales (Ministerio del Trabajo, 2024). Esta distancia entre lo que establece la normativa y lo que ocurre en la práctica institucional revela una debilidad estructural que intensifica el desgaste emocional del personal académico.

La Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha señalado que el estrés laboral afecta de manera considerable al sector educativo. En su informe sobre salud mental, advierte que el estrés prolongado, sin estrategias de intervención adecuadas, repercute en la salud física y emocional, sobre todo en ocupaciones con gran responsabilidad social como la docencia (Organización Internacional del Trabajo, 2016). Esta realidad también se refleja en

el contexto ecuatoriano, donde las políticas de prevención todavía no logran un alcance efectivo.

1.2 Identificación de la problemática

El síndrome de burnout, descrito por agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal, afecta con fuerza al profesorado universitario en Ecuador. En Guayaquil, durante el periodo 2023–2024, se reportó 27,5% de casos entre docentes evaluados, con predominio de baja realización y despersonalización. Así, además de comprometer el bienestar del personal, también se resiente la calidad del proceso formativo, pues la motivación decae y la tarea pedagógica pierde energía (Lopez Diaz & Ramos Reyes , 2024).

Por otra parte, en Ambato, la Unidad Educativa Nuevo Mundo registró que el 30% del profesorado experimentó ocasionalmente agotamiento emocional. Asimismo, se observaron correlaciones negativas entre el burnout y la motivación, así como con el trabajo en equipo, lo que refleja tensiones cotidianas que afectan la colaboración. En consecuencia, aun cuando las cifras parezcan moderadas, el impacto sobre la productividad y el clima laboral resulta evidente y sostenido (Bombón Chico *et al.*, 2025).

Además, factores organizacionales, como la sobrecarga de tareas, el ambiente cotidiano y la ausencia de sistemas de reconocimiento, operan como determinantes del burnout. En el Instituto Superior Universitario Bolivariano de Tecnología, se identificaron niveles medio-altos, con énfasis en baja realización personal y elevados índices de despersonalización. Por ello, se vuelve clave implementar medidas institucionales que

regulen cargas, fortalezcan apoyos y valoren el desempeño docente (Vilema Gomez *et al.*, 2024).

1.3 Relación con la literatura y el estado del arte

Diversas investigaciones muestran que el profesorado universitario enfrenta altos niveles de agotamiento emocional, relacionados con la sobrecarga de tareas, las demandas administrativas y la limitada autonomía en su quehacer. En la Universidad Nacional de Chimborazo se evidenció que más del 50% de los docentes presentaban síntomas de burnout, donde el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal se vincularon principalmente con las exigencias laborales y la interferencia entre vida personal y trabajo (Hidalgo Cajo & Meneses Freire, 2024).

Por otra parte, el *engagement* laboral se entiende como un estado positivo caracterizado por vigor, dedicación y absorción, y ha sido relacionado con una mejor salud mental y desempeño docente. En Ecuador, un estudio realizado en plena pandemia demostró que bajos niveles de vigor y satisfacción, acompañados de altos niveles de estrés, se asociaban con mayor malestar psicológico en los trabajadores, lo que reafirma la importancia de este constructo en la docencia (Jarrín-García *et al.*, 2022).

De igual modo, se ha explorado el vínculo entre empoderamiento psicológico y estrés laboral en instituciones públicas de educación superior. Allí se identificó que la autodeterminación mantenía una relación negativa con el estrés, mientras que dimensiones como el significado y la competencia no evidenciaron asociaciones relevantes. Estos resultados sugieren la necesidad de seguir profundizando para comprender mejor las distintas aristas de este fenómeno (Benitez-Abarca *et al.*, 2025).

Aunque estos estudios han permitido importantes avances, aún persisten vacíos en la literatura acerca de cómo interactúan los riesgos psicosociales con el síndrome de agotamiento emocional y el *engagement* laboral en docentes universitarios. La mayoría de trabajos se han limitado a contextos puntuales o han tratado estas variables de manera aislada, sin evaluar su interacción ni el impacto que generan en conjunto sobre el bienestar docente.

En consecuencia, resulta esencial impulsar investigaciones que articulen estos elementos y tomen en cuenta las particularidades del sistema educativo ecuatoriano. Solo así será posible diseñar intervenciones más pertinentes que fortalezcan la salud mental del profesorado y, al mismo tiempo, contribuyan a elevar la calidad de la educación superior en el país.

1.4 Planteamiento de la tesis o argumento central

Los factores de riesgo psicosocial presentes en la docencia, como la sobrecarga de trabajo, la ambigüedad de roles y el escaso apoyo institucional, favorecen el agotamiento emocional. Según el Modelo de Demandas y Recursos Laborales, cuando las exigencias se mantienen altas y los recursos son insuficientes, aumenta el riesgo de burnout (Bakker & Demerouti, 2017). Así, se resiente la salud emocional, disminuye el rendimiento y, además, se dificulta sostener prácticas pedagógicas de calidad.

A la vez, el *work engagement* opera como un amortiguador frente al estrés. Este estado positivo, caracterizado por vigor, dedicación y absorción, se fortalece cuando existen recursos como autonomía, reconocimiento y apoyo organizacional. Por ello, cuando la institución promueve dichos recursos, el compromiso aumenta y, en consecuencia, se

reducen los efectos del agotamiento emocional. En esta dirección, Bakker & Albrecht (2018), señalan que el *engagement* mejora el bienestar y protege contra el desgaste.

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

- Analizar los factores de riesgo psicosocial que influyen en el síndrome de agotamiento emocional y el nivel de *work engagement* en los docentes de una institución de educación superior en Lago Agrio.

1.5.2 Objetivos específicos

- Identificar los factores de riesgo psicosocial presentes en el entorno laboral de los docentes de la institución.
- Medir los niveles de agotamiento emocional en los docentes durante el periodo de estudio.
- Evaluar el nivel de *work engagement* en los docentes de la institución.
- Analizar la relación entre los factores de riesgo psicosocial, el agotamiento emocional y el *work engagement*.
- Plantear estrategias de intervención para reducir los riesgos psicosociales y fortalecer el bienestar emocional y laboral del personal docente.

1.6 Justificación de la investigación

Desde lo teórico, este trabajo amplía la comprensión sobre cómo se relacionan los riesgos psicosociales, el agotamiento emocional y el *work engagement* en docentes universitarios. En particular, la evidencia reciente reporta una alta prevalencia de burnout en profesorado ecuatoriano; por ello, conviene profundizar en estos constructos, explorar su interacción y estimar sus efectos en el quehacer académico, pues de ese modo se clarifican rutas de prevención y apoyo institucional (Gómez-Magallanes *et al.*, 2023).

En el plano práctico, los resultados podrán guiar decisiones en instituciones de educación superior. Así, se abrirá paso a estrategias que reduzcan riesgos psicosociales y favorezcan el bienestar docente. Además, al diseñar políticas sustentadas en evidencia, se mejoran las condiciones de trabajo y, a la vez, se fortalece la calidad de los procesos formativos, lo cual repercute en la experiencia estudiantil y en la sostenibilidad del quehacer académico (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

Metodológicamente, se plantea un enfoque cuantitativo, no experimental y de corte transversal. Se aplicarán instrumentos validados en formato digital, con escalas tipo Likert, a saber: ISTAS 21, MBI y UWES 17. Luego, el análisis combinará estadística descriptiva y correlaciones de Pearson, de modo que sea posible dimensionar riesgos psicosociales, estimar niveles de burnout y valorar el *work engagement*, aportando evidencia útil para decisiones y acciones de mejora institucional (Hae-Deok Song & Yunseong, 2021; Wang *et al.*, 2024).

CAPÍTULO II

2 MARCO REFERENCIAL

2.1 Marco teórico

2.1.1 Fundamentación del problema

2.1.1.1 Importancia de la salud mental en el entorno laboral

La salud mental en el trabajo cobró mayor relevancia tras la COVID-19. Según la Organización Mundial de la Salud, los ambientes con discriminación, cargas excesivas y poco control representan riesgos claros para quienes laboran. Además, estos factores deterioran el bienestar y reducen la productividad, pues minan la motivación y dificultan el rendimiento cotidiano. Por ello, resulta clave avanzar hacia prácticas de gestión que cuiden a las personas y, al mismo tiempo, favorezcan resultados sostenibles (OMS, 2024).

La evidencia reciente ayuda a dimensionar el problema. En México, 96% de personas trabajadoras reporta algún nivel de estrés durante la jornada y 55% lo identifica como principal causa de malestar psicológico (Wellhub Newsroom, 2025). A su vez, en Chile, cerca del 40% declara niveles altos de estrés, lo que confirma un fenómeno regional y, por ende, demanda respuestas más decididas desde los empleadores y las instituciones públicas (Agenda País, 2025).

En Ecuador, los datos reflejan una realidad similar. Un estudio en un centro de hemodiálisis de Quito mostró que el 70% del personal sanitario presenta estrés moderado o alto, con impactos visibles en el desempeño y la calidad del servicio. Así, resulta urgente fortalecer sistemas de apoyo, ajustar cargas y mejorar la organización del trabajo para

proteger la salud mental y, al mismo tiempo, elevar la eficiencia institucional (Andrade-Logroño & Cobos-Torres, 2025).

2.1.1.2 Riesgos psicosociales en la docencia universitaria

En los últimos años crecieron las alertas sobre riesgos psicosociales en la docencia universitaria. En la Universidad Nacional de Chimborazo, más de la mitad del profesorado presentó síntomas compatibles con burnout, donde el agotamiento emocional y la interferencia trabajo-vida personal aparecieron como predictores claves (HIDALGO-CAJO et al., 2024). A partir de estos datos, se entiende que las exigencias constantes, sumadas a apoyos institucionales limitados, terminan erosionando el bienestar y afectando el desempeño académico de manera sostenida.

También influyen rasgos personales que suelen pasar desapercibidos. La autoexigencia y el perfeccionismo, cuando se combinan con carga de trabajo elevada y escaso reconocimiento, aumentan el desgaste y merman la satisfacción profesional. En Ecuador, la evidencia apunta a que estos factores se relacionan con menor bienestar y peores resultados en el aula, lo que sugiere intervenir tanto en hábitos individuales como en prácticas de gestión docente (Molina-Gutiérrez et al., 2025).

Además, en el contexto de la pandemia, la enseñanza a distancia trajo retos adicionales. En México, 35% de docentes declaró insatisfacción con sus condiciones de trabajo, señalando exceso de tareas y baja motivación como fuentes de estrés. Córdova-Cárdenas y colegas ubicaron este malestar en el centro de la experiencia docente remota, lo que invita a revisar cargas, tiempos de respuesta y canales de soporte tecnológico para sostener la calidad del proceso formativo (Córdova-Cárdenas et al., 2022).

Para enfrentar estos riesgos, han surgido propuestas de prevención y promoción de la salud mental. En la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Esmeraldas, una metodología participativa mostró resultados alentadores. Muela González enfatiza la utilidad de promover estilos de vida saludables y ofrecer apoyo psicológico temprano, por ejemplo, mediante primeros auxilios ante la ansiedad, con mejoras tanto en productividad como en bienestar del profesorado (Muela González, 2021).

2.1.1.3 Impacto del agotamiento emocional en la calidad educativa

El agotamiento emocional entre docentes universitarios tiene repercusiones directas en la calidad de la enseñanza. En la Universidad Técnica del Norte, un estudio mostró que las demandas laborales elevadas y la escasez de recursos institucionales son predictores claros del síndrome de burnout, lo que afecta el rendimiento y disminuye la calidad educativa (Posso-Yépez et al., 2025). Estos hallazgos evidencian cómo la presión constante termina debilitando tanto la práctica pedagógica como los resultados de aprendizaje.

La pandemia de COVID-19 intensificó aún más esta situación. En universidades públicas españolas, el 76% de los docentes reportó altos niveles de desgaste profesional y el 72% manifestó agotamiento emocional severo. Mohamed Amar y Mohamed Amar (2024) señalan que este deterioro de la salud mental docente repercutió directamente en la calidad educativa, generando un ambiente poco favorable para el aprendizaje y reduciendo la capacidad de respuesta frente a los desafíos pedagógicos.

Más allá de la carga laboral, el agotamiento afecta la motivación y la capacidad de interacción con los estudiantes. Según Maldonado-Marín y Bustos-Nicolalde (2024), la falta de apoyo institucional y el exceso de tareas reducen la eficacia docente, lo que limita la

experiencia formativa del alumnado. Por ello, la atención a la salud emocional del profesorado se convierte en un aspecto central para asegurar un proceso educativo de calidad.

Frente a este panorama, resulta indispensable que las universidades diseñen medidas específicas para prevenir y mitigar el desgaste. Programas de apoyo psicosocial, junto con la formación en competencias emocionales, pueden fortalecer el bienestar docente y preservar la calidad de la enseñanza. Así, la institución no solo protege a su personal, sino que garantiza condiciones más propicias para el aprendizaje.

2.1.1.4 Contexto específico de Lago Agrio como zona vulnerable

Vera Rendon (2022), documenta que, en la Unidad Educativa Extensión Matriz, el origen cultural del estudiantado, la ausencia de estrategias docentes inclusivas y la baja dedicación de algunos alumnos se asocian con menor rendimiento. En Lago Agrio, estos factores se combinan con realidades socioeconómicas complejas y alta diversidad cultural. Así, el aula exige ajustes pedagógicos constantes, pues las diferencias en capital cultural y apoyos familiares influyen en la participación, la asistencia y los logros académicos.

La región, además, enfrenta barreras para acceder a la educación superior. Entre las más frecuentes aparecen la falta de información oportuna, las limitaciones económicas y una oferta académica limitada. Cabrera y Laurencio Leyva (2025), señalan que estas restricciones condicionan las trayectorias educativas de los jóvenes y, por ende, reducen sus posibilidades de movilidad social y empleabilidad futura, lo que perpetúa desigualdades en el territorio.

Soria Noroña *et al.* (2024) reportan niveles elevados de estrés laboral en docentes de educación superior de Lago Agrio. Con el ISTAS 21 se identificaron riesgos significativos en apoyo social y doble presencia, lo que sugiere condiciones organizacionales que desgastan

y afectan el desempeño. Cuando el acompañamiento institucional es débil y las cargas familiares se suman a las exigencias del trabajo, aumenta la probabilidad de malestar psicológico y disminuye la efectividad del proceso formativo.

A partir de estos hallazgos, conviene impulsar políticas que atiendan simultáneamente la vulnerabilidad social y las necesidades del profesorado. Resulta clave fortalecer programas de inclusión, ampliar la oferta académica local y garantizar apoyos psicosociales para docentes. De ese modo, se mejora la calidad educativa, se reducen brechas de acceso y se promueve un entorno de enseñanza más saludable, capaz de sostener aprendizajes significativos y trayectorias estudiantiles más estables en Lago Agrio.

2.1.2 Conceptualización de la problemática

2.1.2.1 Factores de riesgo psicosocial

En términos laborales, los riesgos psicosociales aluden a condiciones que afectan el bienestar físico y mental: exceso de tareas, presión institucional y bajo apoyo organizacional. En educación, estos factores se han vinculado con malestar emocional y caída del desempeño docente (Benitez-Abarca et al., 2025). A la vez, la OIT (Organización Internacional del Trabajo) subraya que deben considerarse riesgos prioritarios para asegurar ambientes saludables y sostenibles, pues su manejo oportuno previene daños mayores en la plantilla (OIT, 2020).

2.1.2.2 Síndrome de agotamiento emocional (burnout)

El burnout describe una respuesta crónica ante el estrés prolongado. Se expresa como agotamiento emocional, despersonalización y sensación de baja realización. En el profesorado, esto se traduce en desapego hacia la enseñanza y pérdida de motivación, lo que termina afectando la práctica diaria (Ordoñez-Balladares et al., 2023). Maslach y Leiter

(2022) advierten que, cuando la carga emocional es alta y la autonomía escasa, se deteriora tanto la calidad educativa como la salud ocupacional del personal.

2.1.2.3 *Work engagement* (compromiso laboral positivo)

El *work engagement* se entiende como un estado positivo de energía y conexión con el trabajo, donde destacan vigor, dedicación y absorción. En docencia, se relaciona con satisfacción, productividad y mayor resiliencia frente al estrés; de hecho, niveles altos de *engagement* apoyan un mejor desempeño académico (Jarrín-García et al., 2022). Según Schaufeli (2012) el modelo de demandas y recursos laborales explica que la presencia de recursos adecuados fomenta el compromiso y, al mismo tiempo, previene el desgaste.

2.1.3 Teorías que respaldan el estudio

2.1.3.1 Teoría 1: Modelo Demandas–Recursos Laborales (JD-R)

Bakker y Demerouti (2017) proponen que el desgaste aparece cuando las demandas se mantienen elevadas y los recursos organizacionales resultan insuficientes. En ese escenario, el agotamiento emocional gana terreno. Por el contrario, cuando hay retroalimentación, apoyo del equipo y autonomía real, el modelo predice mayor *engagement*. Así, el JD-R ofrece una guía clara para comprender cómo el clima laboral moldea el bienestar del profesorado y su capacidad para sostener prácticas de calidad.

2.1.3.2 Teoría 2: Teoría del *Engagement* Laboral.

Desde esta perspectiva, el compromiso se fortalece con recursos como apoyo institucional, posibilidades de desarrollo y reconocimiento efectivo. Bakker y Albrecht (2018) muestran que dichos recursos no solo elevan la dedicación, sino que también actúan como barrera frente al burnout, al incrementar el vínculo emocional con la labor docente. La

teoría ha sido validada en contextos educativos diversos, de modo que ofrece criterios prácticos para diseñar intervenciones que favorezcan el bienestar laboral.

2.1.3.3 Teoría 3: Modelo de Factores Psicosociales en el Trabajo (OIT/INSHT)

Este marco identifica condiciones del entorno que pueden dañar la salud física y mental: escaso control sobre las tareas, falta de apoyo social y ambigüedad en funciones. Cuando se acumulan, aumentan el riesgo de burnout y disminuyen el compromiso con la labor. Por ello, la OIT considera estos elementos como prioritarios en prevención de riesgos, ya que su gestión temprana reduce el impacto sobre la salud y mejora el desempeño institucional (OIT, 2020).

2.1.4 Investigaciones previas y su relación con el problema

El agotamiento emocional ha cobrado gran relevancia en la educación. Marken & Agrawal (2022) reporta que los docentes son los profesionales con mayores niveles de burnout, lo que evidencia la urgencia de atender este fenómeno. Este hallazgo, además de mostrar una realidad global, plantea la necesidad de implementar soluciones estructurales que reduzcan la vulnerabilidad del profesorado y fortalezcan su bienestar laboral.

Durante la pandemia, Westphal *et al.* (2022) analizaron el bienestar de maestros de educación básica y observaron un incremento en el estrés y el agotamiento. Al mismo tiempo, identificaron que factores como la autoeficacia, el liderazgo escolar y el soporte institucional ayudan a disminuir el desgaste. Estos resultados confirman que los recursos laborales pueden convertirse en aliados decisivos en entornos altamente exigentes.

En países hispanos, García-Álvarez *et al.* (2021) demostraron que durante y después del confinamiento aumentaron los riesgos psicosociales en la docencia. La sobrecarga

laboral, la falta de recursos y la ambigüedad de funciones fueron los principales detonantes del malestar. Estos hallazgos muestran cómo las condiciones de trabajo se convierten en un factor que intensifica el agotamiento emocional de los profesionales de la educación.

Desde una perspectiva más individual, Ma (2023) investigó a docentes de inglés y halló que el capital psicológico y la regulación emocional fortalecen el compromiso laboral. Este estudio pone de relieve que no solo los factores externos determinan la motivación, sino también las herramientas internas que cada profesor utiliza para afrontar las exigencias y sostener su desempeño diario en contextos retadores.

Comparaciones internacionales también reflejan coincidencias. Pimenta *et al.* (2023) evaluaron a docentes en Portugal y Reino Unido, concluyendo que la presión laboral y el bajo apoyo institucional generan consecuencias negativas similares. Estos resultados refuerzan la idea de que los riesgos psicosociales constituyen una problemática global con efectos consistentes en la salud mental de los docentes, independientemente del país o el sistema educativo.

Por su parte, Skaalvik y Skaalvik (2020) profundizaron en la relación entre contexto escolar y bienestar docente. Encontraron que la falta de apoyo y las demandas burocráticas elevan la sensación de agotamiento emocional. Dichas conclusiones guardan relación con lo que ocurre en muchos espacios universitarios, donde el acompañamiento institucional es limitado y las exigencias administrativas afectan la motivación y la estabilidad emocional de los profesores.

Tham *et al.* (2025) estudiaron a educadores preescolares en Malasia y comprobaron que la sobrecarga y el bajo reconocimiento repercuten en síntomas de ansiedad y estrés.

Investigaciones como esta refuerzan la importancia de colocar la salud mental del profesorado como prioridad en todos los niveles educativos, ya que el entorno de trabajo influye directamente en el bienestar y en la calidad de la enseñanza.

Desde China, Chen *et al.* (2025) demostraron que el estrés y el agotamiento median la relación entre competencia docente y compromiso. Sus resultados evidencian que incluso quienes poseen una preparación sólida pueden perder motivación cuando laboran en entornos altamente estresantes. Esta conclusión coincide con la hipótesis del presente estudio, que plantea la interacción directa entre factores psicosociales, burnout y *engagement* en la docencia.

En Pakistán, Siddique *et al.* (2022), confirmaron que el compromiso laboral favorece el desempeño, el entusiasmo y la satisfacción docente. Este aporte resulta fundamental para el enfoque de la tesis, pues señala que no basta con identificar riesgos; también es necesario potenciar factores protectores, como el *engagement*, que mejoran tanto la calidad educativa como la salud emocional en el profesorado universitario.

Por otro lado, Menon *et al.* (2023) revisaron los desafíos del compromiso laboral en India y advirtieron que la escasa autonomía, el poco reconocimiento y un clima negativo dificultan sostener el *engagement*. Estos factores guardan similitud con lo que ocurre en Ecuador, donde, aun existiendo vocación, el desgaste laboral afecta a quienes dedican su vida a la enseñanza y encuentran limitaciones en el apoyo institucional.

Weißenfels *et al.* (2022) analizaron en Alemania la evolución del burnout durante la pandemia y hallaron que la despersonalización y la baja realización personal crecieron de manera significativa, mientras disminuía la autoeficacia. Este estudio es clave para

contextualizar el impacto prolongado de las crisis sobre el bienestar emocional docente, incluso en países con sistemas educativos robustos y recursos superiores a los del Ecuador.

Finalmente, Espinoza-Díaz *et al.* (2023) demostraron que el clima psicosocial laboral, la inteligencia emocional y la personalidad influyen directamente en el bienestar docente. Esta perspectiva evidencia que tanto el burnout como el *engagement* dependen no solo del contexto externo, sino también de la capacidad individual para gestionar emociones y relaciones. En consecuencia, la salud mental del profesorado requiere un abordaje amplio y multidimensional.

2.2 Marco legal

La Constitución de la República del Ecuador coloca, en su artículo 424, a la propia Constitución como norma suprema y prevalente. A la vez, el artículo 33 reconoce el trabajo como derecho y deber social, con garantías para la salud física y mental. Además, el artículo 326 numeral 5 ordena al Estado asegurar condiciones dignas, base que respalda la protección de la salud mental docente ante riesgos psicosociales (Legislativo, 2008).

El Convenio 155 de la OIT, ratificado por Ecuador, exige políticas nacionales coherentes en seguridad y salud en el trabajo (OIT, 1981). Desde esta perspectiva, prevenir riesgos que afectan la salud mental, como el estrés laboral, se vuelve prioridad pública. Así, el marco internacional complementa la obligación interna de reducir condiciones que favorecen el agotamiento emocional, especialmente en actividades con alta demanda relacional como la docencia universitaria.

El Código del Trabajo, en su artículo 42, impone al empleador el deber de brindar un ambiente seguro y saludable. Esto abarca el control de factores psicosociales que deterioran

la salud mental y pueden derivar en burnout, como la sobrecarga, la ambigüedad de roles o el bajo apoyo organizacional. En consecuencia, las instituciones de educación superior deben sostener acciones preventivas y correctivas para proteger al personal académico (Legislativo, 2008).

Con el Decreto Ejecutivo 255 de 2024 se aprobó el nuevo Reglamento de Seguridad y Salud en el Trabajo, que sustituyó al de 1986. La norma actualiza obligaciones, incorpora de forma explícita los riesgos de origen psicosocial y promueve la salud mental en el lugar de trabajo. Además, su aplicación es obligatoria para todas las entidades, incluidas universidades y escuelas politécnicas, lo que refuerza la exigibilidad de ambientes seguros para el profesorado (Presidencia de la República del Ecuador, 2024).

El Acuerdo Ministerial MDT-2025-102 del Ministerio del Trabajo fija obligaciones específicas para prevenir y gestionar riesgos psicosociales en los centros de trabajo. Entre sus disposiciones, solicita a las instituciones con diez o más trabajadores realizar evaluaciones periódicas, establecer planes de control y desarrollar acciones de mejora continua. En consecuencia, las instituciones de educación superior deben planificar, medir y ajustar intervenciones que resguarden la salud mental del personal docente y administrativo (Ministerio del Trabajo del Ecuador, 2025).

La Norma Técnica Ecuatoriana NTE INEN-ISO 45001:2018 (INEN, 2018) ofrece directrices para sistemas de gestión de seguridad y salud en el trabajo. Aunque su adopción es voluntaria, aporta estructura, indicadores y procesos para identificar peligros, evaluar riesgos psicosociales y establecer controles. Así, su implementación fortalece la prevención del agotamiento emocional, promueve prácticas de apoyo organizacional y eleva la probabilidad de ambientes laborales más seguros y comprometidos con el bienestar docente.

CAPÍTULO III

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Enfoque investigación

Para el estudio de esta investigación se adoptó un enfoque cuantitativo, ya que se centra en estudiar fenómenos medibles de manera objetiva. Esta se caracteriza por la recopilación y el análisis de datos numéricos para la descripción y explicación de fenómenos específicos que se presentaron en la población de estudio (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2019).

3.2 Tipo de investigación

La presente investigación fue de tipo descriptivo y correlacional. El método descriptivo permitió caracterizar y analizar las principales variables del fenómeno en estudio. Así mismo, el carácter correlacional buscó determinar la existencia y el grado de relación entre las variables seleccionadas, mostrando como interactúan entre sí (Hernández Sampieri & Mendoza Torres, 2019).

3.3 Diseño de investigación

El estudio adoptó un diseño no experimental de corte transversal. Las variables se observaron tal como ocurren en el contexto laboral, sin manipular condiciones por parte del investigador. Además, fue de corte transversal, ya que la medición se realizó en un único momento, lo que permitió estimar niveles de riesgo, así como explorar asociaciones varias entre riesgos psicosociales, burnout y engagement (Ato et al., 2013).

3.4 Descripción del área de estudio

La presente investigación se desarrolló en una institución de educación superior ubicada en el cantón Lago Agrio, provincia de Sucumbíos, Ecuador. Esta área destaca por ser un punto estratégico de formación profesional en la región amazónica. La institución se caracteriza por una comunidad estudiantil diversa que integra alumnos provenientes tanto del área urbana como rural (Arias-Gutiérrez et al., 2024).

3.4.1 Población y muestra

La población estuvo conformada por docentes que laboraban en la institución de educación superior durante el periodo de estudio. A partir de ella se seleccionó una muestra no probabilística por conveniencia, es decir, se integró a aquellos participantes que estuvieron accesibles y aceptaron voluntariamente formar parte del estudio, según los criterios establecidos para este estudio (Andrade, 2021).

3.4.2 Criterios de inclusión

Se incluyeron docentes en ejercicio activo con al menos seis meses de antigüedad. Se consideraron todos los niveles académicos y categorías docentes que aceptaron participar de forma voluntaria mediante consentimiento informado. También se contemplaron cargos de coordinación siempre que mantuvieran horas de docencia asignadas, dado que su exposición a las demandas del aula y a la gestión académica podía diferir del resto y aportar matices relevantes para el análisis (Lizana & Vega-Fernandez, 2021).

3.4.3 Criterios de exclusión

Se excluyen los docentes que se encuentran en licencia médica, permisos prolongados o vacaciones durante el periodo de levantamiento, porque no pueden aportar información

vigente del entorno de trabajo. También se dejan fuera quienes tienen menos de seis meses de antigüedad en la unidad educativa, ya que su exposición al contexto institucional es aún limitada. Por razones éticas, no se incluyen personas que no otorgan consentimiento informado. Asimismo, se descartan cuestionarios incompletos o con indicios de inconsistencia, por ejemplo, menos del 80% de ítems respondidos, patrones de respuesta atípicos o registros duplicados. No se excluyó a los participantes por el tipo de dedicación académica, sin embargo, se dejó fuera a quienes no contaban con carga docente regular en el periodo de estudio (Manzano Díaz, 2021).

3.5 Procedimiento

Para cumplir los objetivos, se siguió un proceso ordenado. Primero, se socializó el proyecto con los participantes, se explicó la finalidad del estudio, se resolvieron dudas y se solicitó la participación voluntaria, garantizando confidencialidad y uso académico de los datos. Luego, se habilitó la recolección mediante encuestas digitales autoadministradas enviadas al correo institucional. Antes de responder, cada participante leyó y aceptó el consentimiento informado. Durante dos semanas se mantuvo abierta la encuesta y se enviaron recordatorios.

Con el levantamiento concluido, se descargaron las bases de datos y se realizó una depuración básica: eliminación de duplicados, verificación de rangos y revisión de cuestionarios incompletos. Se consideraron válidos los registros con al menos el 80% de ítems respondidos y se resguardó la anonimización antes del análisis. A continuación, los datos se procesaron en software estadístico (Douglas et al., 2023).

Finalmente, a partir de los resultados se delineó una propuesta orientada a fortalecer las habilidades blandas del personal docente mediante la implementación anual de talleres experienciales orientados al desarrollo de la comunicación, liderazgo, inteligencia emocional y trabajo colaborativo.

3.6 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Para la obtención de la información necesaria se emplearon diversos instrumentos validados, seleccionados en función de los objetivos de la investigación. Para caracterizar las condiciones psicosociales se utilizó el Cuestionario del Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud, en su versión 2 (ISTAS 21 v2), este cuestionario es la versión española del cuestionario Psicosocial de Copenhague (COPSOQ). Este instrumento consta de dimensiones como: ritmo de trabajo, previsibilidad, claridad de rol, liderazgo, apoyo social, justicia e inseguridad laboral (Moncada I Lluís et al., 2014).

El cuestionario se compone de ítems tipo Likert, con opciones de respuesta de cinco categorías (siempre, muchas veces, algunas veces, solo alguna vez, nunca). Cada respuesta obtenida se convierte en una puntuación en donde los valores más altos indican mejores condiciones psicosociales y los valores más bajos manifiestan mayor riesgo.

El proceso de calificación del ISTAS 21 versión 3 se realiza mediante la conversión de las respuestas a puntuaciones numéricas y con el cálculo de promedios para cada factor y dimensión. Finalmente, los resultados se interpretan en base a tres niveles de exposición al riesgo psicosocial: bajo (70–100 puntos), medio (50–69 puntos) y alto (0–49 puntos). Esta categorización permite identificar los ámbitos laborales que requieren una intervención preventiva o correctiva.

Para la evaluación del síndrome de burnout se utilizó el Maslach Burnout Inventory (MBI), un instrumento validado que mide el nivel de desgaste emocional y laboral por medio de tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal. La primera dimensión, evalúa la falta de energía y la sensación de fatiga emocional; la segunda, las actitudes de indiferencia o cinismo con sus compañeros de trabajo; y la tercera, el grado de satisfacción y eficacia personal en el desempeño laboral (Maslach & Jackson, 1981; García-Carmona et al., 2019).

El cuestionario está compuesto por 22 ítems y se responden mediante escala de Likert de siete puntos, que va de 0 (nunca) a 6 (siempre). Cada dimensión se califica sumando las puntuaciones de sus ítems: agotamiento emocional (9 ítems), despersonalización (5 ítems) y realización personal (8 ítems). Los puntajes obtenidos se interpretan según los baremos establecidos (Tabla 1), considerando un alto nivel de burnout cuando se presentan valores elevados en agotamiento emocional y despersonalización, junto con puntuaciones bajas en realización personal.

Tabla 1. *Valores de referencia del síndrome de burnout según el Maslach Burnout Inventory (MBI)*

Dimensión	Bajo	Medio	Alto
Cansancio emocional	0 – 18	19 – 26	27 – 54
Despersonalización	0 – 5	6 – 9	10 – 30
Realización personal	0 – 33	34 – 39	40 – 56

Nota. Los rangos se interpretan según los criterios del Maslach Burnout Inventory (MBI). Las puntuaciones altas en cansancio emocional y despersonalización reflejan mayor desgaste profesional. En cambio, los

valores bajos en realización personal sugieren menor satisfacción con los logros propios. Este patrón, cuando aparece de forma sostenida, se asocia con niveles elevados de burnout (Gil-Monte, 2002).

El instrumento Utrecht Work Engagement Scale (UWES-17) agrupa 17 ítems distribuidos en tres dimensiones: vigor (6 ítems), dedicación (5 ítems) y absorción (6 ítems). El objetivo es evaluar la frecuencia con que los sujetos experimentan estados positivos relacionados con la labor, tales como sentirse con energía, estar sumamente involucrado o permanecer absorbido en las tareas. Cada ítem es respondido en una escala tipo Likert de siete puntos, que varía desde 0 (“nunca”) hasta 6 (“todos los días”), lo cual permite captar la intensidad o frecuencia de esas vivencias en el contexto laboral (Schaufeli & Bakker, 2011).

Para operacionalizar esta escala en la investigación, se calcularon los promedios correspondientes a cada dimensión sumando los valores de sus ítems y dividiendo entre su número respectivo, y también se determinó una puntuación global que promedia los 17 ítems. En cuanto a su fiabilidad, diversas investigaciones han reportado valores del coeficiente alfa de Cronbach entre $\alpha = 0.88$ para vigor, $\alpha = 0.91$ para dedicación y $\alpha = 0.85$ para absorción, lo que evidencia una sólida consistencia interna de las escalas subyacentes (Schaufeli & Bakker, 2011).

Una vez recolectada la información, los datos fueron procesados y analizados utilizando el software IBM SPSS Statistics (versión 28), que permitió realizar análisis estadísticos, descriptivos y correlacionales.

3.7 Técnicas de análisis de datos

Para el procesamiento y tratamiento de la información se utilizó el software IBM SPSS Statistics (versión 28), el cual permitió realizar tanto análisis univariados como bivariados según los objetivos específicos del estudio.

En una primera etapa, se efectuó un análisis descriptivo de las variables sociodemográficas, empleando frecuencias absolutas, porcentajes y medidas de tendencia central (media y desviación estándar) con el fin de caracterizar la muestra según sexo, edad, estado civil, carrera profesional, tipo de jornada y experiencia docente.

Posteriormente, se desarrolló el análisis de las variables principales a partir de los tres instrumentos estandarizados aplicados: Cuestionario Psicosocial ISTAS 21 v2, Maslach Burnout Inventory (MBI) y Utrecht Work Engagement Scale (UWES-17).

Para cada uno se siguieron los criterios de puntuación establecidos en sus respectivos manuales técnicos:

ISTAS 21 v2: se calcularon los niveles de exposición (alto riesgo, medio y bajo) por dimensión, agrupados posteriormente en grandes bloques psicosociales: exigencias psicológicas, conflicto trabajo-familia, control sobre el trabajo, apoyo social y calidad del liderazgo, compensaciones y capital social. Los resultados se expresaron en porcentajes y se compararon según sexo, permitiendo identificar diferencias en la percepción de riesgo entre hombres y mujeres (Moncada I Lluís *et al.*, 2014).

MBI: se analizaron las tres dimensiones del síndrome de burnout: cansancio emocional, despersonalización y realización personal, aplicando los puntos de corte propuestos por Maslach y Jackson (1981) para establecer niveles de riesgo (alto, medio,

bajo). Se calcularon medias y desviaciones estándar por sexo, con el propósito de examinar el grado de desgaste emocional en la población docente.

UWES-17: se obtuvieron los puntajes promedios de las dimensiones vigor, dedicación y absorción, así como el índice total de work engagement. La interpretación de los niveles (bajo, medio, alto, muy alto) se realizó según la escala Utrecht de Engagement en el Trabajo (Schaufeli & Bakker, 2011).

Tabla 2. *Escala de referencia UWES-17*

Rango de media	Nivel de engagement	Interpretación general
0.00 – 1.99	Muy bajo	El trabajador casi nunca experimenta energía, entusiasmo o absorción en su labor.
2.00 – 3.99	Medio	Muestra niveles moderados de implicación; puede fluctuar según las condiciones laborales.
4.00 – 4.99	Alto	Indica un nivel sólido de energía, dedicación y concentración en el trabajo.
5.00 – 6.00	Muy alto	Representa un compromiso excepcional y sostenido con las tareas laborales.

Nota. Los rangos de la UWES-17 permiten identificar el nivel de energía, dedicación y concentración que la persona mantiene en su trabajo. Puntajes bajos reflejan escasa motivación y ausencia de entusiasmo, mientras que los valores altos muestran un compromiso laboral sostenido y una mayor implicación con las tareas (Schaufeli & Bakker, 2011).

En una tercera fase, se realizaron análisis inferenciales, para examinar las asociaciones entre los factores psicosociales del ISTAS 21 v2 y las dimensiones del burnout (MBI) y del engagement laboral (UWES-17). De igual modo, se exploraron las correlaciones cruzadas entre las dimensiones del burnout y del engagement, con el propósito de comprobar la relación inversa entre ambas variables, en concordancia con el modelo teórico Job Demands–Resources (JD-R), que plantea que las altas demandas incrementan el agotamiento, mientras que los recursos laborales fortalecen el compromiso y la motivación (Bakker et al., 2023).

Finalmente, los resultados se presentaron en forma de tablas y figuras editadas para su interpretación, facilitando la visualización comparativa por sexo y la identificación de patrones de riesgo, agotamiento y compromiso laboral en la muestra estudiada.

3.8 Consideraciones éticas

La investigación se condujo bajo los principios de respeto a las personas, beneficencia, justicia y confidencialidad. Antes de participar, cada docente recibió información clara sobre el propósito del estudio, los procedimientos, el tiempo estimado y los posibles beneficios y molestias. La participación fue voluntaria y se dejó explícito el derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencia alguna. El consentimiento informado se recogió de forma digital, con una casilla de aceptación previa al acceso al cuestionario.

Para proteger la privacidad, las respuestas se recogieron de manera anónima y se codificaron antes del análisis. Los archivos se almacenaron en dispositivos con acceso restringido al equipo de investigación, protegidos con contraseña, y no se compartieron con terceros ajenos al estudio. Los reportes se elaboraron en forma agregada, por ejemplo, por

sexo y por carrera, evitando cualquier dato que pudiera identificar a una persona. De acuerdo con las buenas prácticas en protección de datos, la base será resguardada durante el tiempo estrictamente necesario para fines académicos y luego se procederá a su eliminación segura.

Dado que se trabajó con población adulta y mediante encuestas anónimas, la investigación se considera de riesgo mínimo. Las actividades se ajustaron a la Declaración de Helsinki y a la normativa vigente sobre protección de datos personales en Ecuador (Asamblea Nacional, 2021).

CAPITULO IV

4 RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos ISTAS 21, MBI y UWES-17 en los docentes de la institución objeto de estudio. La información se organiza en dos momentos: primero, se presenta la caracterización sociodemográfica, que incluye variables como edad, estado civil y área en la que se desempeña. Posteriormente, se analizan los factores de riesgo psicosocial, el agotamiento emocional y el nivel de *work engagement*.

4.1 Resultados

4.1.1 Características Sociodemográficas

Como se muestra en la Tabla 1, la caracterización de la población participante muestra que el 52,4 % corresponde a docentes hombres y el 47,6 % a mujeres. En cuanto a la edad, la mayoría se ubica entre los 31 y 45 años 45,2 %, seguida de los menores de 35 años 35,7 % y un grupo menor mayor de 45 años 19 %.

Tabla 3. *Descriptivos de las características de la población participante.*

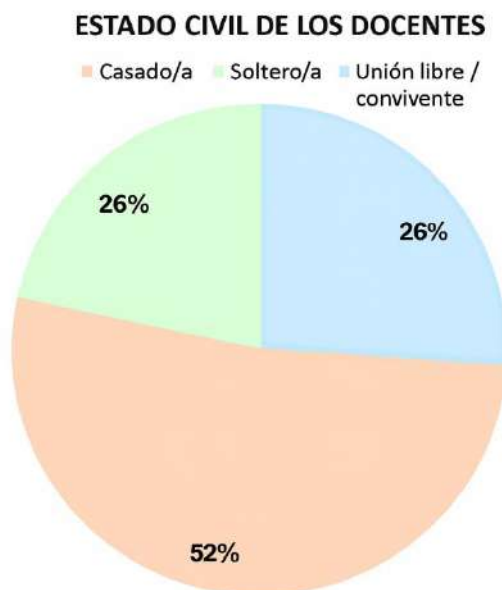
Variable	Categoría	n	%
Sexo	Hombre	22	52,4
	Mujer	20	47,6
Edad	Menos de 35 años	15	35,7

Entre 31 y 45 años	19	45,3
Más de 45 años	8	19,0

Nota. Las frecuencias y porcentajes reflejan la distribución real de los participantes según sexo y grupo etario, lo que permite reconocer la composición básica de la muestra utilizada en el estudio. **Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos procesados en IBM SPSS Statistics (versión 28), 2025.

Al revisar el estado civil de los docentes, se observa que la mayoría se identifican como solteros o solteras, representando un 52% del total. Por otro lado, el 26% de los docentes señalaron estar casados o casadas, lo cual, aunque representa una proporción considerable, está por debajo de la cantidad de solteros. Finalmente, el 22% se declaró en unión libre o conviviendo. Es interesante notar que esta cifra tampoco es baja; es decir, uno de cada cinco docentes aproximadamente elige esta alternativa a la formalización del matrimonio (Figura 1).

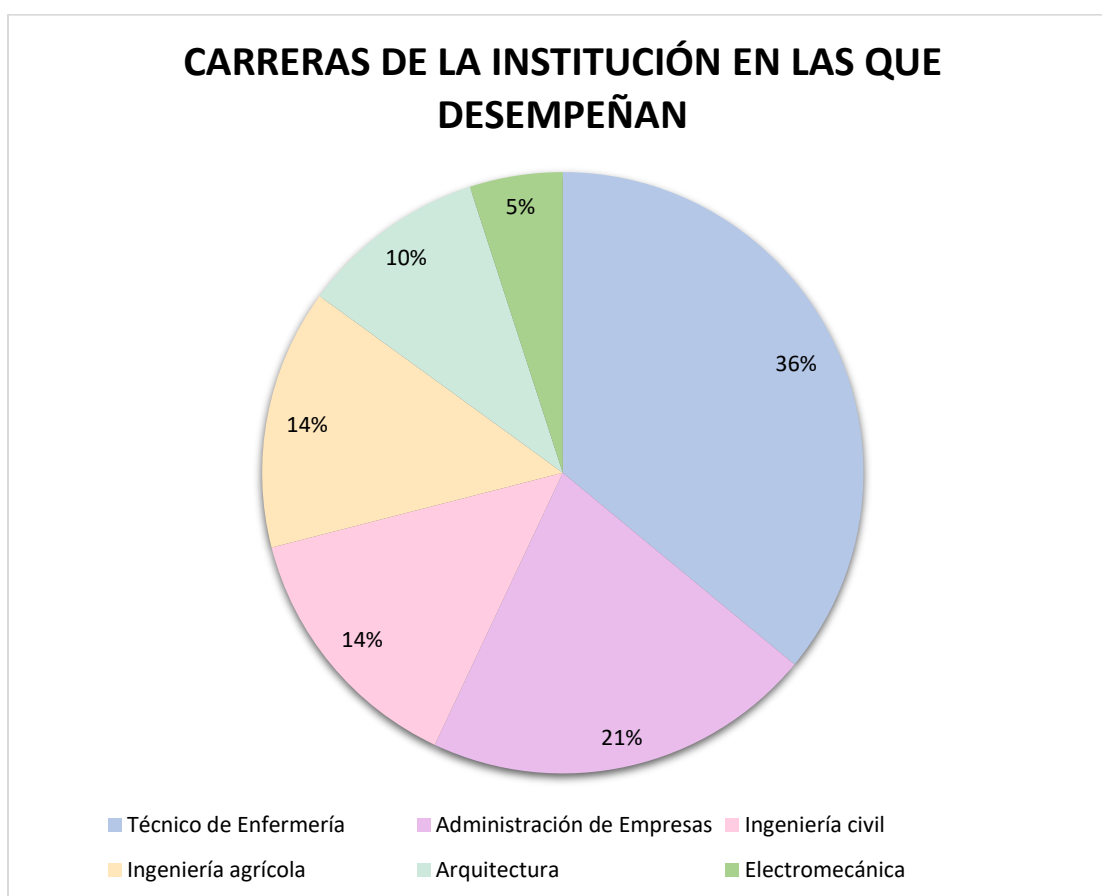
Figura 1. Estado civil de los docentes



Nota. La figura muestra la distribución del estado civil de los docentes que participaron en el estudio. **Fuente:** Elaboración propia, 2025.

La mayoría de los docentes se desempeñan en la carrera de Técnico de Enfermería (36%), seguida por Administración de Empresas (21%). Tanto Ingeniería civil como Ingeniería agrícola cuentan con un 14% cada una, mientras que Arquitectura representa el 10% y Electromecánica apenas el 5%. En general, se observa una clara predominancia del área de la salud, especialmente enfermería, frente a otras áreas (Figura 2).

Figura 2. Carreras de la institución en las que se desempeñan los docentes

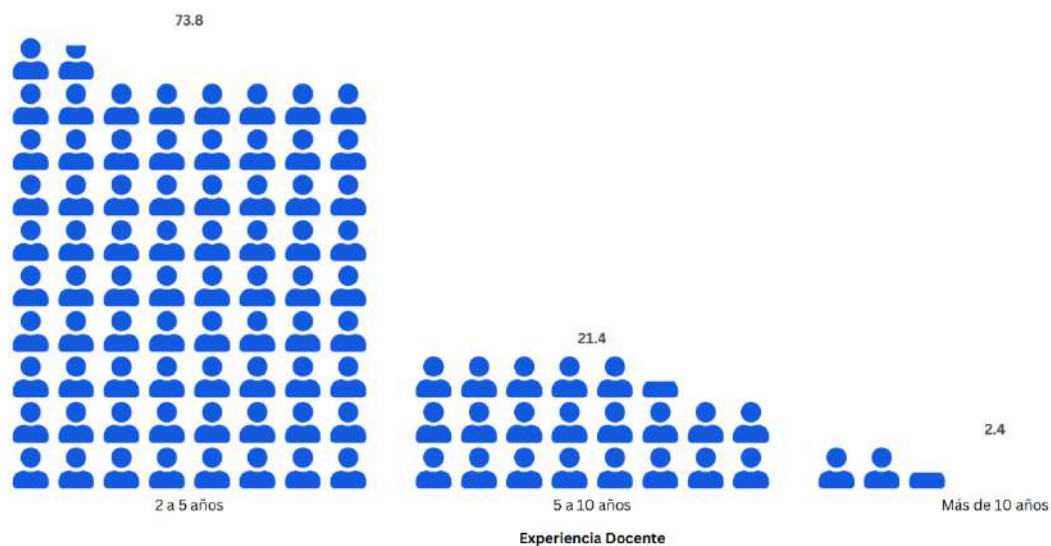


Nota. La figura muestra la proporción de docentes que trabajan en cada una de las carreras de la institución, lo que permite observar la distribución del personal académico según su área de desempeño. **Fuente:**

Elaboración propia, 2025.

Se observa que la mayoría pertenece a la carrera de Enfermería (36%), seguida de Administración de Empresas (21%), mientras que Arquitectura concentra un 10%. Tanto Ingeniería Agrícola como Ingeniería Civil representan un 14% cada una, y finalmente Electromecánica presenta la menor participación con un 5%. Esta distribución evidencia una mayor concentración del personal docente en el ámbito de la salud y las ciencias administrativas.

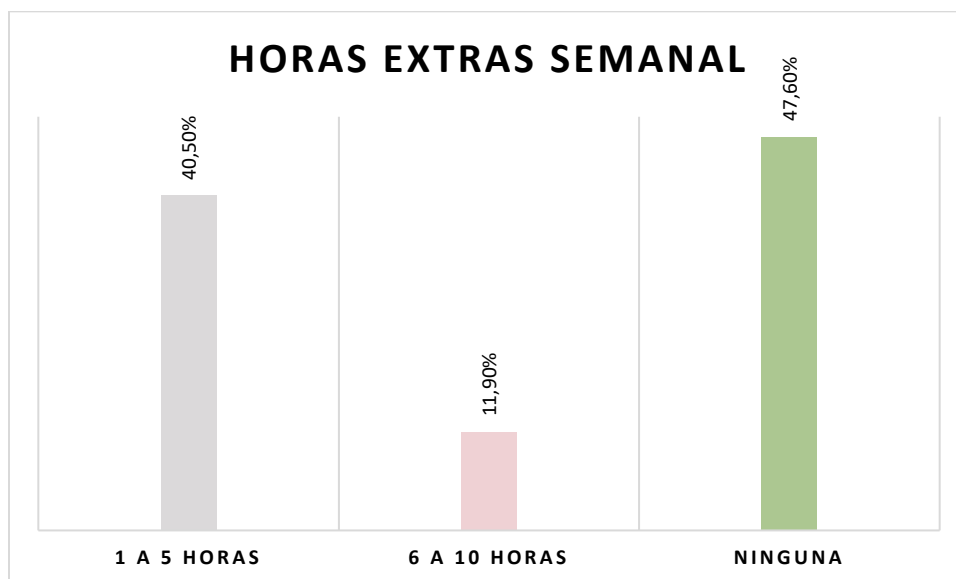
Figura 3. *Experiencia docente*



Nota. La figura permite observar los años de trayectoria docente del personal, destacando la mayor presencia de profesionales con entre dos y cinco años de experiencia. **Fuente:** Elaboración propia, 2025.

Casi la mitad de los docentes (47,6%) no realizan horas extras semanalmente, mientras que el 40,5% dedica entre 1 y 5 horas adicionales y solo un 11,9% trabaja entre 6 y 10 horas extra por semana. Esto evidencia que, aunque una proporción considerable asume horas extra, la mayoría logra cumplir con sus actividades dentro de la jornada regular.

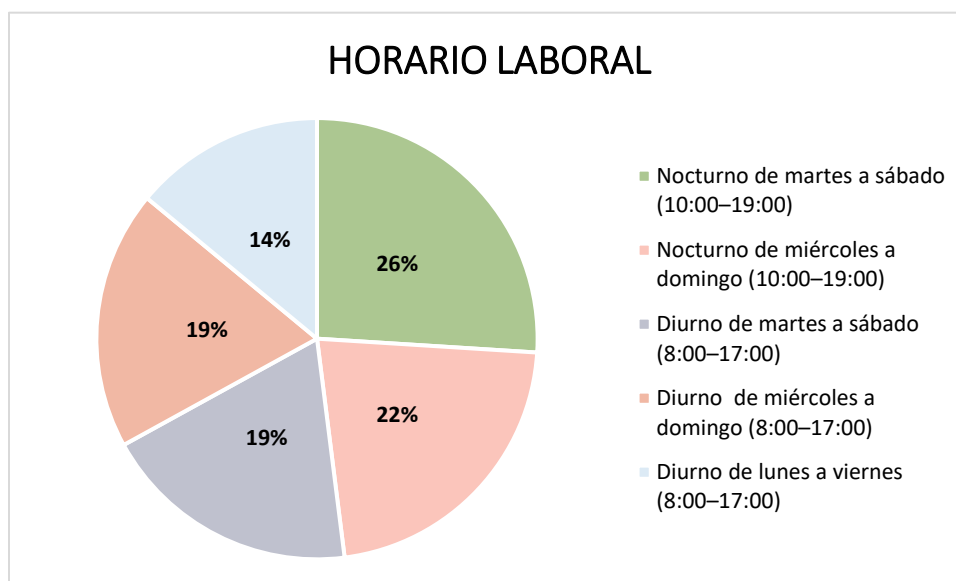
Figura 4. *Horas extra semanal*



Nota. La figura muestra la cantidad de horas extra trabajadas por el personal docente durante la semana, así como la proporción de quienes no registran actividades adicionales. **Fuente:** Elaboración propia, 2025

En cuanto al horario laboral, la distribución es bastante variada, se observa que el 26% de los docentes trabaja en el turno nocturno de martes a sábado (10:00–19:00), seguido por un 22% que labora en el turno nocturno de miércoles a domingo (10:00–19:00). Los horarios diurnos de martes a sábado y de miércoles a domingo (8:00–17:00) representan cada uno un 19%, mientras que el 14% restante cumple un horario diurno de lunes a viernes (8:00–17:00).

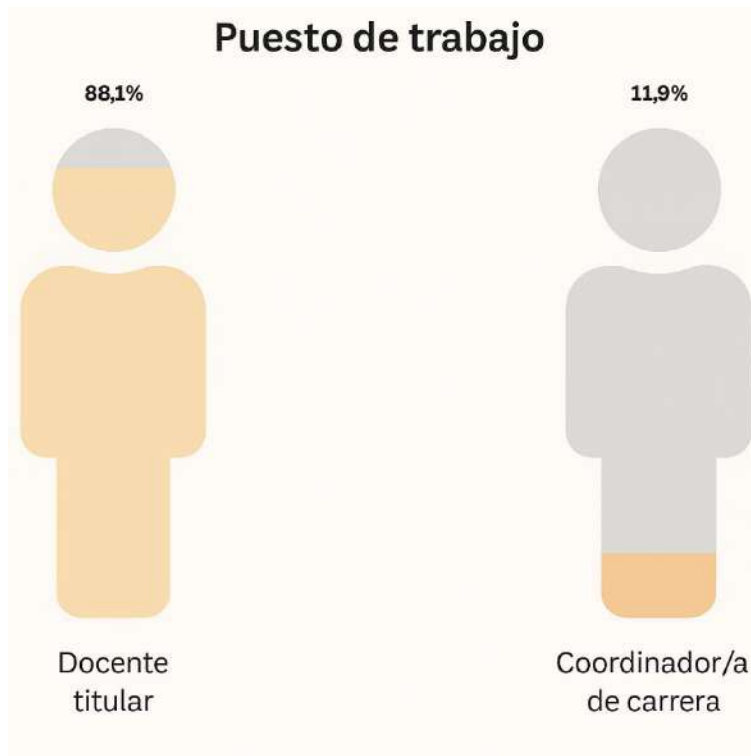
Figura 5. Horario laboral



Nota. La figura presenta los diferentes turnos en los que labora el personal docente, permitiendo identificar la proporción de quienes trabajan en horarios diurnos y nocturnos. **Fuente:** Elaboración propia, 2025.

Por su parte para el puesto de trabajo de los encuestados muestra que la gran mayoría son docentes titulares, con un 88,1%, mientras que solo el 11,9% ocupa el cargo de coordinador/a de carrera.

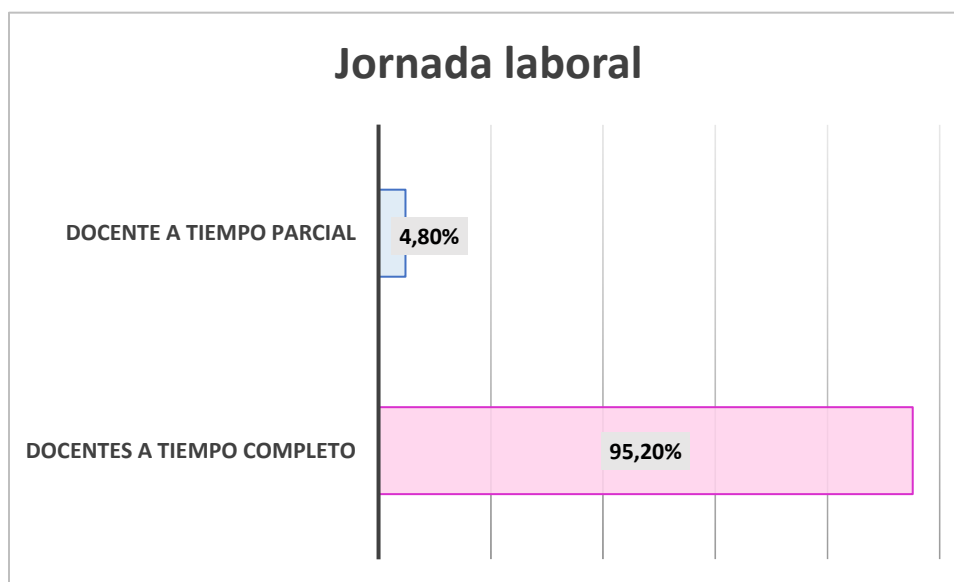
Figura 6. Puesto de trabajo



Nota. La figura muestra la proporción de docentes que ocupan un puesto titular y aquellos que desempeñan funciones de coordinación de carrera. **Fuente:** Elaboración propia, 2025.

Con respecto a la jornada laboral de los docentes muestra una clara predominancia de los contratos a tiempo completo, con un 95,2%, mientras que solo el 4,8% trabaja bajo modalidad de tiempo parcial.

Figura 7. Jornada laboral



Nota. figura evidencia la proporción de docentes que laboran a tiempo completo y aquellos que cumplen jornadas parciales. **Fuente:** Elaboración propia, 2025.

4.1.2 Riesgos Psicosociales en el entorno laboral por sexo en docentes

En el grupo de docentes hombres ($n = 22$), la evaluación de las diferentes dimensiones psicosociales revela una predominancia de condiciones desfavorables en varias áreas clave, los porcentajes denominados "Desfavorables" más altos se observan en Ritmo de trabajo (70,0%), Previsibilidad (65,0%), Claridad de rol (60,0%), Calidad de liderazgo (57,0%), Conflicto de rol (55,0%) y Exigencias emocionales (55,0%). Esto demuestra que los hombres se encuentran altamente expuestos a demandas relacionadas con la carga laboral, la organización del trabajo y la gestión de su carga emocional. El nivel "Intermedio" fluctúa

entre el 20% y el 40%, demostrando que existe una importante proporción de docentes en un potencial riesgo, aunque no sea de manera crítica.

Por otro lado, los valores "Favorable" alcanzan mayores proporciones en Justicia organizacional (46,0%), Inseguridad sobre el empleo (50,0%), Exigencia de esconder emociones (35,0%), Apoyo social de superiores (30,0%) y Apoyo social de compañeros (27,0%). Estas dimensiones emparejadas por lo general al apoyo institucional y social resultan esenciales para equilibrar el impacto de las condiciones desfavorables.

En dimensiones como Inseguridad sobre el empleo, se percibe incluso una mayoría favorable (50,0%), lo que indica que los hombres experimentan una menor preocupación respecto a la estabilidad laboral en comparación con las otras dimensiones. El apoyo social y la justicia organizacional destacan como potenciales factores protectores, mientras que el ritmo de trabajo, la previsibilidad y la claridad de rol demandan atención prioritaria debido a sus amplias brechas desfavorables (+60 puntos porcentuales entre "Desfavorable" y "Favorable") (Tabla 4).

Tabla 4. *Resultados generales de la Evaluación de Riesgos Psicosociales en docentes hombres (n = 22).*

Dimensión	Hombres (n=22)		
	Desfavorable	Intermedio	Favorable
Ritmo de trabajo	70.0	20.0	10.0
Previsibilidad	65.0	25.0	10.0
Claridad de rol	60.0	30.0	10.0
Conflicto de rol	55.0	30.0	15.0
Exigencias emocionales	55.0	30.0	15.0

Calidad de liderazgo	57.0	28.0	15.0
Inseguridad condiciones de trabajo	50.0	22.0	28.0
Exigencias cuantitativas	48.0	37.0	15.0
Doble presencia	45.0	40.0	15.0
Apoyo social de superiores	42.0	28.0	30.0
Apoyo social de compañeros	35.0	38.0	27.0
Inseguridad sobre el empleo	35.0	15.0	50.0
Exigencia de esconder emociones	33.0	32.0	35.0
Justicia	32.0	22.0	46.0

Nota. Los valores representan la distribución de docentes hombres en los niveles desfavorable, intermedio y favorable para cada dimensión evaluada. **Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos procesados en IBM SPSS Statistics (versión 28), 2025.

En el grupo de docentes mujeres (n = 20), los resultados reflejan una exposición amplia a condiciones desfavorables en la mayoría de las dimensiones psicosociales, con cifras notablemente altas en los aspectos de sobrecarga, organización y apoyo laboral.

Desde la categoría "Desfavorable" superan el 50% en ritmo de trabajo (75,0%), previsibilidad (72,0%), claridad de rol (68,0%), conflicto de rol (62,0%), exigencias emocionales (61,0%) y calidad de liderazgo (60,0%). Estos indicadores muestran que las docentes mujeres experimentan un entorno laboral exigente, caracterizado por presión continua, falta de información sobre el desarrollo de las tareas y roles poco definidos, así como insuficiencia de liderazgo y respaldo institucional.

En nivel "Intermedio", destacan exigencias cuantitativas (35,0%) y doble presencia (38,0%), donde una proporción considerable se encuentra en una situación de riesgo moderado. El apoyo social, tanto de superiores (31,0%) como de compañeros (40,0%),

también tiene presencia significativa en esta categoría, lo que propone posibles espacios de mejora y adaptación institucional.

En cuanto a los porcentajes "Favorable", prevalecen justicia organizacional (44,0%) e inseguridad sobre el empleo (48,0%), junto con aportes en apoyo social de superiores (29,0%), apoyo social de compañeros (22,0%) y exigencia de esconder emociones (33,0%). Estas áreas resultarían ser puntos de apoyo relevantes, para contrarrestar las demandas más intensas.

Por el contrario, ritmo de trabajo (10,0%), previsibilidad (8,0%), claridad de rol (7,0%) y doble presencia (7,0%) presentan los valores más bajos en la categoría favorable, lo que pondera el predominio del riesgo y la necesidad de intervención prioritaria. Por lo tanto, para las docentes mujeres, fortalecer el liderazgo institucional, clarificar roles y tareas, reducir la sobrecarga y asegurar una mayor previsibilidad son líneas de acción fundamentales (Tabla 5).

Tabla 5. *Resultados generales de la Evaluación de Riesgos Psicosociales en docentes mujeres (n = 20).*

Dimensión	Mujeres (n=20)		
	Desfavorable	Intermedio.	Favorable
Ritmo de trabajo	75.0	15.0	10.0
Previsibilidad	72.0	20.0	8.0
Claridad de rol	68.0	25.0	7.0
Conflicto de rol	62.0	25.0	13.0
Exigencias emocionales	61.0	27.0	12.0
Calidad de liderazgo	60.0	26.0	14.0

Inseguridad condiciones de trabajo	58.0	20.0	22.0
Exigencias cuantitativas	52.0	35.0	13.0
Doble presencia	55.0	38.0	7.0
Apoyo social de superiores	40.0	31.0	29.0
Apoyo social de compañeros	38.0	40.0	22.0
Inseguridad sobre el empleo	40.0	12.0	48.0
Exigencia de esconder emociones	36.0	31.0	33.0
Justicia	36.0	20.0	44.0

Nota. Los valores muestran la distribución de docentes mujeres en los niveles desfavorable, intermedio y favorable para cada dimensión evaluada. **Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos procesados en IBM SPSS Statistics (versión 28), 2025.

Con respecto a la comparación por sexos de los factores de riesgo psicosociales, la categoría “Desfavorable” muestran valores elevados en ambos grupos, pero son sistemáticamente superiores en mujeres en la mayoría de las dimensiones críticas. Las diferencias más marcadas se observan en ritmo de trabajo (75% en mujeres vs. 70% en hombres), previsibilidad (72% vs. 65%), claridad de rol (68% vs. 60%), conflicto de rol (62% vs. 55%), exigencias emocionales (61% vs. 55%), calidad de liderazgo (60% vs. 57%), inseguridad sobre condiciones de trabajo (58% vs. 50%), exigencias cuantitativas (52% vs. 48%) y doble presencia (55% vs. 45%).

En apoyos institucionales (apoyo social de superiores y de compañeros, justicia organizacional, exigencia de esconder emociones, inseguridad sobre el empleo), los valores "favorable" son similares o ligeramente superiores en hombres. Por ejemplo, la percepción favorable de justicia organizacional es 46% en hombres y 44% en mujeres, y para apoyo social de superiores 30% en hombres y 29% en mujeres. Sin embargo, la proporción

favorable en inseguridad sobre el empleo es alta en ambos grupos (50% en hombres, 48% en mujeres), aunque con leve superioridad masculina.

La brecha “desfavorable-favorable” es más amplia en mujeres en casi todas las dimensiones, particularmente en ritmo de trabajo (+65 p.p.), previsibilidad (+64 p.p.), claridad de rol (+61 p.p.), conflicto de rol (+49 p.p.), doble presencia (+48 p.p.), y exigencias emocionales (+49 p.p.), lo que refuerza la presencia de vulnerabilidad psicosocial más marcada en el grupo femenino.

En definitiva, ambos grupos presentan predominancia de riesgos psicosociales, pero las mujeres reportan cifras constantemente mayores en las categorías desfavorables en dimensiones clave relacionadas a demanda, organización y liderazgo, mientras las diferencias en recursos y percepciones favorables tienden a ser menores y a menudo están más equilibradas.

Tabla 6. *Resultados generales de la Evaluación de Riesgos Psicosociales según sexo*

Dimensión	Hombres (n=22)			Mujeres (n=20)		
	Desfavorable	Intermedio	Favorable	Desfavorable	Intermedio.	Favorable
Ritmo de trabajo	70.0	20.0	10.0	75.0	15.0	10.0
Previsibilidad	65.0	25.0	10.0	72.0	20.0	8.0
Claridad de rol	60.0	30.0	10.0	68.0	25.0	7.0
Conflicto de rol	55.0	30.0	15.0	62.0	25.0	13.0
Exigencias emocionales	55.0	30.0	15.0	61.0	27.0	12.0
Calidad de liderazgo	57.0	28.0	15.0	60.0	26.0	14.0

Inseguridad	50.0	22.0	28.0	58.0	20.0	22.0
condiciones de trabajo						
Exigencias cuantitativas	48.0	37.0	15.0	52.0	35.0	13.0
Doble presencia	45.0	40.0	15.0	55.0	38.0	7.0
Apoyo social de superiores	42.0	28.0	30.0	40.0	31.0	29.0
Apoyo social de compañeros	35.0	38.0	27.0	38.0	40.0	22.0
Inseguridad sobre el empleo	35.0	15.0	50.0	40.0	12.0	48.0
Exigencia de esconder emociones	33.0	32.0	35.0	36.0	31.0	33.0
Justicia	32.0	22.0	46.0	36.0	20.0	44.0

Nota. La tabla permite comparar los niveles desfavorable, intermedio y favorable en cada dimensión, diferenciando los resultados entre docentes hombres y mujeres. **Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos procesados en IBM SPSS Statistics (versión 28), 2025.

4.1.3 Grandes grupos de factores psicosociales según sexo (%)

Como se presenta en la Tabla 6, la dimensión de exigencias psicológicas resulta la más demandante en ambos grupos, situándose más de la mitad del personal en un nivel desfavorable: 51,5% en los hombres y 56,0% en las mujeres. Este patrón evidencia una presión sostenida que podría incidir negativamente en el bienestar y la motivación laboral. La doble presencia muestra una mayor incidencia en las mujeres (55%) que en los hombres (45%). De igual modo, el bloque de apoyo social y calidad de liderazgo presenta porcentajes

preocupantes, con casi la mitad de los docentes en nivel desfavorable (47% en hombres y 52% en mujeres), lo que sugiere un menor respaldo por parte de superiores y compañeros, especialmente en el grupo femenino.

Como elemento compensatorio, el capital social referido a la justicia organizacional y la confianza vertical presenta una tendencia predominantemente favorable (59% en hombres y 57% en mujeres). En cuanto a las compensaciones del trabajo, se observa un panorama más equilibrado en los hombres (41,5% favorable frente a 39,0% desfavorable), mientras que en las mujeres este aspecto se muestra más frágil (34,5% favorable frente a 45,0% desfavorable). Estos resultados permiten orientar las prioridades de intervención hacia la reducción de las exigencias psicológicas y la mejora del apoyo social en el entorno laboral docente.

Tabla 7. *Resumen por grandes grupos psicosociales según sexo (%)*

Grandes grupos	Hombres (n=22)			Mujeres (n=20)		
	Desfav.	Interm.	Fav.	Desfav.	Interm.	Fav.
Exigencias psicológicas en el trabajo (Exigencias cuantitativas, Ritmo de trabajo, Exigencias emocionales, Esconder emociones)	51.5	27.2	21.3	56.0	24.5	19.5
Conflicto trabajo–familia (Doble presencia)	45.0	40.0	15.0	55.0	38.0	7.0
Apoyo social y calidad de liderazgo (Apoyo compañeros, Apoyo	47.0	28.0	24.5	52.0	27.0	21.0

superiores, Calidad liderazgo,						
Sentimiento de grupo, Previsibilidad,						
Claridad de rol, Conflicto de rol)						
Compensaciones del trabajo	39.0	19.5	41.5	45.0	20.5	34.5
(Reconocimiento, Inseguridad						
empleo, Inseguridad condiciones)						
Control sobre el trabajo (Influencia,	29.0	37.0	34.0	32.0	36.0	32.0
Posibilidades de desarrollo, Sentido						
del trabajo)						
Capital social (Justicia, Confianza	22.5	18.5	59.0	26.0	17.0	57.0
vertical)						

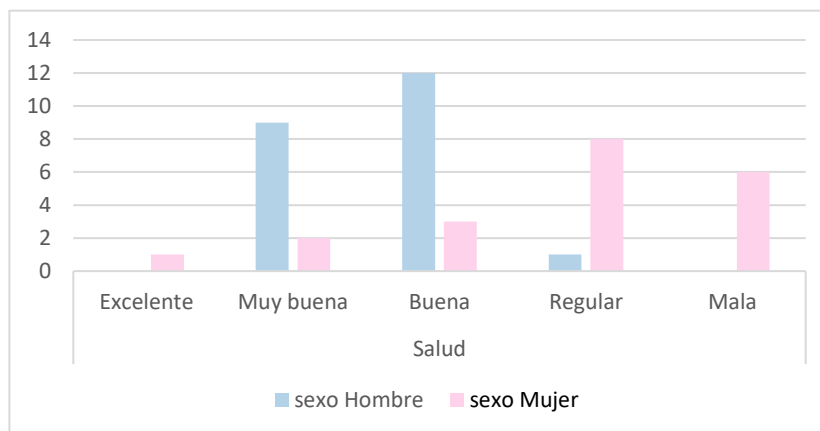
Nota. La tabla resume los porcentajes obtenidos en los grandes grupos psicosociales, diferenciando los niveles desfavorable, intermedio y favorable en docentes hombres y mujeres. **Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos procesados en IBM SPSS Statistics (versión 28), 2025.

Dado el predominio de las exigencias psicológicas y el menor apoyo social percibido entre las docentes mujeres, se procedió a analizar si estas condiciones guardan relación con la autopercepción de salud general del profesorado. Como se muestra en la Figura 8, en el grupo masculino predominan las categorías de salud muy buena (9 casos) y buena (12 casos), mientras que las opciones regular y mala se presentan de manera marginal.

Por el contrario, en el grupo femenino la tendencia se invierte: las categorías regular (8 casos) y mala (6 casos) concentran la mayoría de las respuestas, observándose una menor frecuencia en los niveles de muy buena y buena salud. Esta diferencia guarda coherencia con

los resultados previamente descritos, en los que las mujeres reportaron mayores demandas laborales, menor previsibilidad organizacional y una doble presencia más marcada.

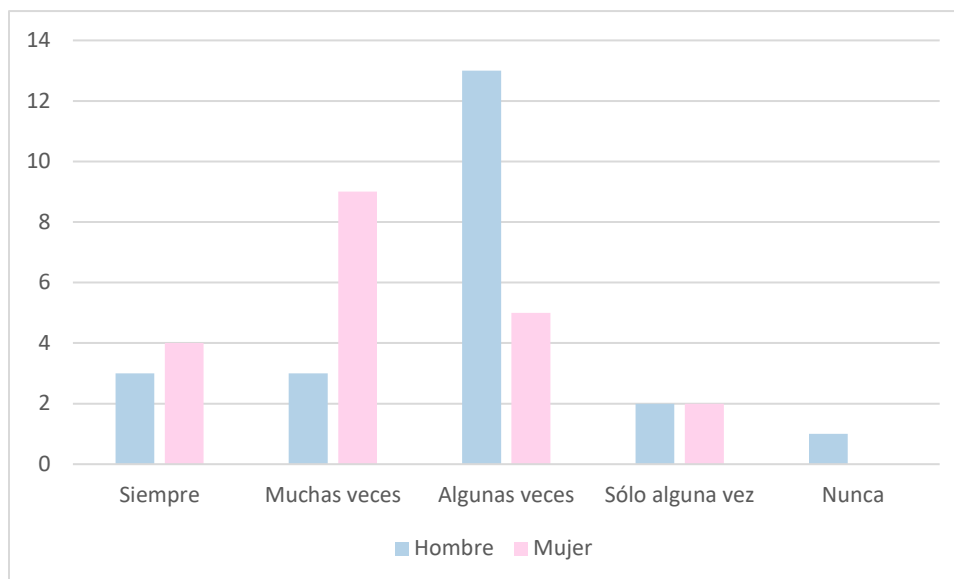
Figura 8. *Salud general según sexo*



Nota. La figura presenta las frecuencias absolutas de los niveles de salud reportados por docentes hombres (n = 22) y mujeres (n = 20). **Fuente:** Elaboración propia, 2025.

Luego de analizar la salud general, se examinó la satisfacción laboral por sexo (Figura 9). En hombres predominó “algunas veces” (13 casos), seguida de “muchas veces”; “siempre” fue minoritaria. En mujeres el patrón es similar, aunque destaca un mayor peso en “muchas veces” (9 casos) y un total de 5 en “algunas veces”. Las opciones más negativas (“solo alguna vez”, “nunca”) fueron poco frecuentes. La satisfacción global es moderada, con leve inclinación más positiva en mujeres.

Figura 9. Grado de satisfacción según sexo



Nota. La figura muestra las frecuencias absolutas del grado de satisfacción reportado por docentes hombres (n = 22) y mujeres (n = 20). **Fuente:** Elaboración propia, 2025.

4.1.4 Niveles del Burnout en los docentes

La Tabla 8 presenta los resultados obtenidos en las dimensiones del síndrome de Burnout, diferenciados por sexo, a partir de la aplicación del Maslach Burnout Inventory (MBI-HSS). Puede observarse que tanto en hombres como en mujeres los puntajes en cansancio emocional superan el punto de corte (>26), clasificándose en nivel alto de riesgo (33 en hombres y 35 en mujeres). Este hallazgo evidencia la presencia de agotamiento emocional significativo en ambos grupos, posiblemente derivado de la sobrecarga laboral y de las demandas organizacionales que enfrenta el profesorado.

En la dimensión de despersonalización, los resultados también superan el umbral crítico (>9) tanto en hombres (14) como en mujeres (16), lo que indica una tendencia a experimentar desapego afectivo y distanciamiento en las relaciones interpersonales

vinculadas al trabajo. Este patrón puede explicarse por la acumulación de situaciones de estrés sostenido y la presión para mantener el desempeño académico en contextos complejos.

Por el contrario, en la dimensión de realización personal, los puntajes obtenidos se sitúan por debajo del punto de corte (<34), clasificándose en riesgo bajo tanto para hombres (29) como para mujeres (32). Esto sugiere que, además del impacto negativo de la carga laboral y el cansancio emocional, los docentes conservan un nivel adecuado de satisfacción y sentido de logro por su trabajo, lo cual representa un factor protector frente al desarrollo pleno del síndrome de Burnout.

Tabla 8. Resultados del nivel de riesgo de Burnout según sexo

Dimensión (MBI)	Ítems MBI	Sexo	Puntaje	Criterio de clasificación	Nivel
Cansancio emocional	1, 2, 3, 6,	Hombre	33	> 26	Alto
	8, 13, 14, 16, 20	Mujer	35	> 26	Alto
Despersonalización	5, 10, 11,	Hombre	14	> 9	Alto
	15, 22	Mujer	16	> 9	Alto
Realización personal	4, 7, 9, 12,	Hombre	29	< 34	Bajo
	17, 18, 19, 21	Mujer	32	< 34	Bajo

Nota. Los puntos de corte aplicados fueron: cansancio emocional > 26, despersonalización > 9 y realización personal < 34. La tabla muestra el nivel de riesgo identificado en cada dimensión para hombres y mujeres según los criterios establecidos. **Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos procesados en IBM SPSS

4.1.5 Niveles de Work Engagement en docentes

La Tabla 9 resume los resultados del nivel de engagement laboral, medido a través del cuestionario UWES, diferenciados por sexo. Los valores presentados corresponden a medias y desviaciones estándar para cada dimensión evaluada: vigor, dedicación, absorción y el puntaje total de engagement.

En ambos grupos se observa un nivel de engagement alto, tanto en el puntaje total como en las dimensiones de vigor y dedicación. Las mujeres reportan medias ligeramente superiores en todas las categorías: vigor (4.60 frente a 4.20 en hombres), dedicación (4.80 versus 4.50), y absorción (4.30 frente a 4.00). Para el puntaje total de UWES, las mujeres también muestran un promedio mayor (4.56) en comparación con los hombres (4.23). Estos resultados sitúan a ambos sexos en la categoría de engagement alto, según los criterios establecidos (valores entre 4 y menos de 5).

La dimensión de absorción se ubica en ambos grupos en nivel medio-alto, pero también con mayor promedio en mujeres. Este patrón sugiere que, a pesar de las exigencias laborales y el riesgo de desgaste emocional evidenciado en análisis previos, los docentes mantienen altos niveles de motivación, energía y compromiso con su trabajo. El engagement elevado podría desempeñar un papel protector y compensatorio frente a los factores de riesgo psicosocial y de burnout identificados en la muestra.

En suma, el personal docente presenta una actitud positiva y se involucra activamente en su labor educativa, lo que constituye una fortaleza institucional que vale la pena potenciar a través de acciones que promuevan el bienestar y la satisfacción profesional.

Tabla 9. Resultados del nivel de engagement laboral (UWES) según sexo

Dimensión	Hombres (n=22)	Mujeres (n=20)	Total (n=42)	Interpretación*
	M (DE)	M (DE)	M (DE)	
Vigor	4.20 (0.80)	4.60 (0.70)	4.38 (0.77)	Alto
Dedicación	4.50 (0.70)	4.80 (0.60)	4.64 (0.66)	Alto
Absorción	4.00 (0.90)	4.30 (0.80)	4.14 (0.86)	Medio-alto
UWES				
Total	4.23 (0.72)	4.56 (0.63)	4.38 (0.69)	Alto

Nota. Los valores se presentan en medias (M) y desviaciones estándar (DE). La interpretación se basa en los siguientes rangos: 0–<2 = bajo; 2–<4 = medio; 4–<5 = alto; 5–6 = muy alto. **Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos procesados en IBM SPSS Statistics (versión 28), 2025.

4.1.6 Análisis de Correlaciones

La Tabla 10 recoge los resultados del análisis de correlación (χ^2 de Pearson) entre distintos factores psicosociales y las dimensiones del síndrome de Burnout en la muestra docente. Se observa que las exigencias psicológicas en el trabajo presentan una asociación significativa con el cansancio emocional ($p = .001$) y la despersonalización ($p = .008$), pero no con realización personal. Esto indica que un entorno de alta demanda se vincula estrechamente con niveles de mayor fatiga emocional y distanciamiento afectivo, aunque no afecta directamente la percepción de logro.

El conflicto trabajo–familia también se relaciona significativamente tanto con el cansancio emocional ($p = .003$) como con la despersonalización ($p = .013$), reforzando la idea de que la dificultad para conciliar responsabilidades personales y laborales incrementa el desgaste y el desapego. Por su parte, el control sobre el trabajo muestra correlaciones

significativas con las tres dimensiones del Burnout, particularmente con la realización personal ($p = .002$), lo que sugiere que una mayor autonomía y capacidad de organización favorecen la satisfacción profesional y actúan como factor protector ante el síndrome de Burnout.

El apoyo social y la calidad de liderazgo también se correlacionan con las tres dimensiones, especialmente con la despersonalización ($p = .007$) y cansancio emocional ($p = .009$), demostrando que contar con un respaldo efectivo de colegas y supervisores ayuda a reducir el impacto del estrés laboral y favorece un ambiente más saludable.

En cuanto a las compensaciones del trabajo, se observa una asociación significativa con el cansancio emocional ($p = .029$) y la realización personal ($p = .004$), pero no con la despersonalización, lo que sugiere que beneficiarse de reconocimientos y retribuciones puede aumentar la sensación de logro y mitigar la fatiga. Por último, el capital social únicamente se correlaciona con la realización personal ($p = .006$), indicando que la confianza y la percepción de justicia en la institución potencian el sentido de utilidad y valoración en la labor docente.

Tabla 10. *Correlación entre factores psicosociales y dimensiones del síndrome de Burnout (χ^2 de Pearson).*

Factores psicosociales	Cansancio emocional	Despersonalización	Realización personal
Exigencias psicológicas en el trabajo	p=.001*	p=.008*	p=.118

Conflicto trabajo– familia	p=.003*	p=.013*	p=.091
Control sobre el trabajo	p=.017*	p=.028*	p=.002*
Apoyo social y calidad de liderazgo	p=.009*	p=.007*	p=.045*
Compensaciones del trabajo	p=.029*	p=.060	p=.004*
Capital social	p=.073	p=.089	p=.006*

Nota. Prueba χ^2 de Pearson; $\alpha = .05$; * $p < .05$. Las variables fueron categorizadas en tres niveles (desfavorable, intermedio y favorable). **Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos procesados en IBM SPSS Statistics (versión 28), 2025.

La Tabla 11 muestra los resultados del análisis de correlación (χ^2 de Pearson) entre los factores psicosociales evaluados y las dimensiones del engagement laboral (vigor, dedicación, absorción y el puntaje total de UWES) en el profesorado. Se observa que todas las asociaciones resultaron estadísticamente significativas ($p < .05$) para cada dimensión y para el puntaje global.

Las exigencias psicológicas en el trabajo presentan correlaciones significativas con vigor ($p = .002$), dedicación ($p = .006$), absorción ($p = .012$) y el total de engagement ($p = .001$), lo que indica que niveles altos de demanda pueden incidir negativamente sobre la motivación y la energía docente. El conflicto trabajo–familia encontró asociación

significativa con todas las dimensiones del engagement ($p < .05$), sugiriendo que la dificultad para conciliar ambos ámbitos afecta la implicación y el disfrute en la tarea educativa.

El control sobre el trabajo mostró fuerte vinculación con todas las dimensiones y el total de engagement ($p \leq .004$), lo que evidencia que la autonomía y la capacidad para organizar la propia labor favorecen el compromiso y la satisfacción laboral.

Asimismo, tanto el apoyo social y la calidad de liderazgo como las compensaciones del trabajo mantuvieron asociaciones significativas con el vigor, la dedicación, la absorción, el índice total de engagement, evidenciando la importancia de un respaldo institucional efectivo, el reconocimiento y la valoración en la experiencia laboral positiva.

Por último, el capital social se correlacionó igualmente con todas las dimensiones y el puntaje total, subrayando que la confianza y la justicia organizacional son determinantes para una actitud positiva y sostenida en el profesorado.

Tabla 11. *Correlación entre factores psicosociales y nivel de engagement laboral (UWES) (χ^2 de Pearson)*

Factores psicosociales	Vigor	Dedicación	Absorción	UWES Total
Exigencias psicológicas en el trabajo	p=0.002*	p=0.006*	p=0.012*	p=0.001*
Conflicto trabajo–familia	p=0.010*	p=0.021*	p=0.026*	p=0.005*
Control sobre el trabajo	P=0.001*	P=0.001*	p=0.004*	P=0.001*

Apoyo social y calidad de liderazgo	p=0.001*	P=.001*	p=0.003*	P=0.001*
Compensaciones del trabajo	p=0.008*	p=0.013*	p=0.025*	p=0.005*
Capital social	p=0.004*	p=0.002*	p=0.010*	p=0.001*

Nota. Prueba χ^2 de Pearson; $\alpha = .05$; * $p < .05$. Variables categorizadas por terciles. **Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos procesados en IBM SPSS Statistics (versión 28), 2025.

La Tabla 12 presenta los resultados de la correlación entre las dimensiones del síndrome de Burnout y el engagement laboral (UWES) en el profesorado, mostrando asociaciones significativas para cada par de dimensiones. El cansancio emocional evidencia correlaciones significativas con vigor, dedicación, absorción y el puntaje total de UWES ($p = 0.001-0.003$), lo que indica que a medida que aumenta el agotamiento emocional, disminuyen la energía, el entusiasmo y la absorción en el trabajo docente. Esto refleja que el desgaste emocional se traduce en una menor implicación laboral.

De modo similar, la despersonalización se asocia negativamente con las tres dimensiones del engagement y el índice global ($p = 0.002-0.008$), sugiriendo que el distanciamiento afectivo repercute negativamente en la conexión y el compromiso hacia la tarea educativa. Por el contrario, la realización personal presenta una relación positiva y significativa con vigor, dedicación y el puntaje total de engagement ($p = 0.001-0.004$), indicando que el sentimiento de logro y utilidad laboral contribuye a mantener altos niveles de motivación y satisfacción profesional, funcionando como factor protector frente al desgaste.

Tabla 12. *Correlación entre dimensiones del Burnout y del Engagement laboral (UWES)*
(χ^2 de Pearson)

Dimensiones Burnout → / UWES	Vigor	Dedicación	Absorción	UWES Total
Cansancio emocional	p=0.001*	p=0.001*	p=0.003*	p=0.001*
Despersonalización	p=0.003*	p=0.006*	p=0.008*	p=0.002*
Realización personal	p=0.001*	P=0.001*	p=0.004*	p=0.001*

Nota. Prueba χ^2 de Pearson; $\alpha = .05$; * $p < .05$. Variables categorizadas por terciles. **Fuente:** Elaboración propia a partir de los datos procesados en IBM SPSS Statistics (versión 28), 2025.

4.2 Discusión

4.2.1 Discusión de resultados y análisis crítico

Los resultados obtenidos en este estudio son coherentes con el modelo de Demandas y Recursos Laborales, que sostiene que el aumento en las demandas, como el ritmo de trabajo, baja previsibilidad y doble presencia, puede generar mayor desgaste, mientras que factores como la autonomía, el apoyo social y la justicia organizacional refuerzan el compromiso laboral. En la muestra analizada, los niveles de cansancio emocional y despersonalización destacados sugieren una carga significativa, aunque la realización personal se mantuvo en bajo riesgo. Por otro lado, el UWES-17 mostró vigor y dedicación elevados junto con una absorción media-alta, lo que refleja cierto equilibrio entre procesos de desgaste y motivación.

La comparación por sexo dejar ver diferencias relevantes, las docentes mujeres evidenciaron niveles desfavorables más altos en exigencias psicológicas y doble presencia, así como medias superiores en cansancio emocional y despersonalización, lo que indica

mayor presión y sobrecarga, especialmente considerando las responsabilidades extra domésticas. No obstante, las mujeres mantuvieron una mayor dedicación, expresando un fuerte compromiso profesional a pesar de las demandas. Los hombres, por su parte, presentaron mejor capital social y mayor previsibilidad, elementos que contribuyen a un mayor bienestar y amortiguación del desgaste.

Analizando la relación entre demandas, recursos y bienestar, se observó que las exigencias psicológicas y el conflicto trabajo–familia se asocian directamente al cansancio emocional y la despersonalización. Adicionalmente, el control sobre el trabajo, el apoyo social y las compensaciones laborales se vinculan con la realización personal, reforzando la importancia de la autonomía y el reconocimiento en la prevención del burnout. El liderazgo basado en apoyo y retroalimentación positiva demostró estar relacionado con mayor dedicación y engagement, destacando su papel central para el bienestar docente.

La evidencia refleja un 'efecto espejo' es decir mayores niveles de cansancio y despersonalización se vinculan con menores niveles de vigor, dedicación y absorción, mientras que la realización personal se relaciona positivamente con el engagement. Es decir, cuando las demandas exceden los recursos se potencia el desgaste, pero si los recursos son suficientes, se favorece el proceso motivacional y el compromiso laboral.

4.2.2 Fortalezas y limitaciones

El estudio ofrece bases sólidas. Emplea instrumentos validados en salud ocupacional, como ISTAS 21, MBI y UWES-17, y una aplicación digital que reduce errores de registro y datos faltantes. Además, la lectura desde el modelo Demandas-Recursos permite relacionar

riesgos, burnout y *engagement* bajo un mismo marco explicativo. El análisis por sexo añade una mirada de equidad que ayuda a priorizar apoyos donde más se necesitan.

También hay límites que conviene tener presentes. El diseño transversal describe asociaciones, pero no permite afirmar causalidad. La muestra es pequeña y no probabilística, con 42 docentes, de modo que la extrapolación debe ser cauta. Al basarse en autorreportes, podrían aparecer sesgos de memoria o deseabilidad social, especialmente en variables sensibles.

Existen, además, restricciones analíticas. Para estimar asociaciones se categorizaron variables en terciles y se utilizó chi cuadrado. Esa decisión facilita la lectura, aunque sacrifica variabilidad y reduce potencia estadística. A esto se suma la ausencia de control de posibles confusores y la falta de evaluación de invarianza por sexo del UWES-17, aspectos que convendría abordar en análisis posteriores.

De cara a la práctica, los hallazgos sugieren una ruta clara. Vale la pena clarificar roles, planificar cargas y asegurar horarios previsibles. Importa formar liderazgos que brinden apoyo, retroalimentación útil y reconocimiento. También ayudan medidas de conciliación para aliviar la doble presencia. Finalmente, resulta conveniente monitorear de forma periódica con ISTAS 21, MBI y UWES-17 y devolver resultados a los equipos para ajustar decisiones.

Hacia adelante, conviene profundizar con estudios longitudinales que exploren direcciones causales. Sería valioso ampliar el tamaño muestral con muestreo probabilístico y comparar varias instituciones. También aporta un análisis multinivel que considere docente, unidad e institución. Por último, se recomiendan ensayos de intervención sobre

liderazgo, justicia y rediseño de cargas, modelos multivariados con tamaños de efecto y pruebas de mediación del *engagement*, así como la exploración de brechas de género con indicadores objetivos.

CAPÍTULO V

5 PROPUESTA

Talleres de Desarrollo de Habilidades Blandas para Docentes desde el Enfoque de Seguridad y Salud en el Trabajo – Lago Agrio, 2025–2026

Justificación de la propuesta

En los actuales entornos educativos se demanda que los docentes integren no solo conocimientos técnicos y dominio disciplinar, sino también habilidades socioemocionales que favorezcan la gestión del aula, la comunicación efectiva, el liderazgo pedagógico, la resolución de conflictos y la calidad de las interacciones educativas. Sin embargo, el estudio realizado evidencia que las exigencias psicológicas elevadas, la falta de previsibilidad, la ambigüedad de rol y la doble presencia generan condiciones que dificultan el desarrollo y práctica de estas competencias en el día a día.

La ausencia de espacios institucionales, tanto cronológicos como formativos, dedicados al fortalecimiento de habilidades blandas limita la adopción de prácticas docentes más colaborativas, empáticas y adaptativas. Esto afecta el clima organizacional, la convivencia educativa, la gestión emocional personal y, en consecuencia, la experiencia formativa del estudiantado.

Por ello, este plan incorpora un componente estratégico orientado a la gestión emocional y el autocuidado docente, cuyo propósito es fortalecer el bienestar, reducir el riesgo psicosocial y mejorar la calidad educativa. Además, es totalmente factible, ya que se ejecutará con recursos humanos y materiales internos, sin necesidad de presupuesto adicional.

Objetivos

Objetivo General

Fortalecer las habilidades blandas del personal docente mediante actividades orientadas al desarrollo de la comunicación, liderazgo, inteligencia emocional, resolución asertiva de conflictos y trabajo colaborativo.

Objetivos Específicos

- Mejorar la comunicación asertiva y la escucha activa en el contexto educativo.
- Fortalecer las condiciones organizacionales que favorecen la salud mental, el bienestar y el engagement de los docentes.
- Promover estrategias efectivas de trabajo en equipo y solución de conflictos en el ámbito institucional.
- Favorecer el liderazgo pedagógico positivo y la toma de decisiones colaborativas.
- Fomentar un liderazgo institucional de apoyo y comunicación efectiva.
- Desarrollar competencias de inteligencia emocional para una gestión docente saludable y resiliente.

Población

Docentes de la institución de educación superior ubicada en Lago Agrio, con la participación de 42 personas.

Metodología

La modalidad de esta propuesta es presencial, el enfoque pedagógico se basará en aprendizaje experiencial, dinámicas grupales, gamificación, actividades lúdicas y reflexión

guiada. El Departamento de Talento Humano, Coordinación Académica, y el Departamento de Psicología y el Comité de Seguridad Laboral de la Institución serán los encargados de la organización y ejecución de este programa.

Para ello se presentan definidos los contenidos y estructura de los talleres, así como las actividades completas de este programa organizados en un cronograma que se muestran a continuación:

Tabla 13. *Plan de ejecución de actividades de la propuesta*

Problema identificado	Objetivo específico	Actividades	Responsables	Recursos necesarios	Tiempo de ejecución
1. Ritmo y carga de trabajo excesiva	Optimizar la distribución de carga para reducir sobrecarga y estrés.	<ul style="list-style-type: none"> - Redistribución equitativa de carga académica. - Calendario institucional unificado. - Eliminación de tareas duplicadas. 	Coordinación Académica Dirección Académica	Planificación interna	3 meses
2. Falta de claridad de rol	Definir y comunicar funciones docentes.	<ul style="list-style-type: none"> - Descripciones de rol por cargo. - Socialización institucional. - Ajustes trimestrales según carga real. 	RRHH Dirección Académica	Documentos institucionales	2 meses
3. Doble presencia (especialmente en mujeres)	Promover conciliación trabajo-familia.	<ul style="list-style-type: none"> - Horarios flexibles. - Trabajo remoto para tareas administrativas. - Permisos breves. - Convenios para cuidado infantil. 	Dirección Académica	Recursos internos	6 meses

4. Cansancio emocional elevado (burnout)	Reducir niveles de agotamiento emocional y despersonalización.	- Plan de recuperación laboral. - Rotación de actividades complejas. - Evaluación MBI semestral.	Psicología Coordinación Académica	Instrumentos MBI	6 meses
5. Despersonalización alta	Mejorar el clima organizacional.	- Reuniones de integración. - Mentorías docentes. - Talleres de comunicación.	Dirección Académica	Salas de reunión	4 meses
6. Engagement alto (fortaleza institucional)	Mantener y potenciar la motivación y dedicación docente.	- Programa de reconocimientos. - Estímulos académicos. - Participación preferente en proyectos.	Dirección de Docencia	Recursos internos	Continuo
7. Asociación entre exigencias y burnout	Controlar las exigencias psicológicas.	- Periodos obligatorios de descanso. - Evaluación previa de impacto de nuevas tareas.	Dirección Académica Talento Humano	Reglamentos institucionales	4 meses
8. Liderazgo de apoyo insuficiente	Fortalecer el liderazgo positivo institucional.	- Capacitación en liderazgo empático. - Protocolos de retroalimentación constructiva.	Dirección Académica	Talleres y charlas internas	3 meses
9. Débil desarrollo de habilidades socioemocionales docentes	Fortalecer habilidades blandas para mejorar gestión	Talleres trimestrales (comunicación, liderazgo, empatía). - Estrategias de autocuidado y manejo del estrés.	Psicología institucional Dirección Académica	Recursos humanos internos	6 meses

	del aula y bienestar docente.	Taller 1: Comunicación Asertiva Taller 2: Trabajo en Equipo y Resolución de Conflictos Taller 3: Liderazgo Pedagógico Taller 4: Inteligencia Emocional y Autocuidado	Departamento de Psicología+ Comité Salud y Seguridad en el Trabajo	Recursos humanos internos	
Evaluación de impacto del programa	Evaluar el impacto del plan.	- Aplicación semestral de ISTAS21, MBI y UWES. - Informe anual. - Ajustes según resultados.	SST + Coordinación Académica	Instrumentos y analistas	Permanente

Nota. La tabla presenta la planificación de actividades, responsables, indicadores y verificadores previstos para el desarrollo de la propuesta. La información puede ajustarse según la disponibilidad institucional y las necesidades del programa. **Fuente:** Elaboración propia, 2025.

Sostenibilidad de la Propuesta

El programa presenta un alto nivel de sostenibilidad gracias a su estructura flexible y al uso de recursos humanos y materiales internos, lo que evita la necesidad de inversiones financieras significativas y se basa principalmente en la reorganización de procesos, la planificación institucional y la facilitación de talleres por parte del propio personal. Además, genera beneficios directos y medibles para la institución, como mayor bienestar emocional docente, reducción del ausentismo, incremento del compromiso laboral y mejoras en el desempeño pedagógico.

Favorece la mejora continua mediante evaluaciones periódicas con los instrumentos ISTAS21, MBI y UWES, que permiten ajustar el programa según los resultados. Todo esto

contribuye a integrarlo de manera natural en la gestión académica, fortaleciendo el liderazgo pedagógico, el autocuidado y la convivencia educativa.

Conclusión

La implementación de este programa, constituye una estrategia preventiva y correctiva de alto impacto frente a los riesgos psicosociales presentes en el entorno docente. Su aplicación se alinea con el marco legal ecuatoriano, incluyendo la Constitución, las normas técnicas de sistemas de gestión de seguridad y salud en el trabajo y los convenios internacionales de la OIT ratificados por el país.

El fortalecimiento de competencias socioemocionales como la comunicación asertiva, la gestión emocional, el liderazgo positivo y la cooperación contribuye directamente a la disminución de factores de riesgo laboral, mejora la salud emocional del personal académico y favorece un clima institucional armónico. A su vez, potencia la satisfacción profesional, la calidad de la enseñanza y el cumplimiento de los estándares de evaluación y acreditación establecidos por el CACES.

En este marco, el programa se configura como un mecanismo institucional de mejora continua, orientado al bienestar integral del personal docente, la eficiencia de la gestión educativa y el aseguramiento del cumplimiento normativo vigente en el ámbito de Seguridad y Salud en el Trabajo para instituciones de educación superior.

6 CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 Conclusiones

La presente investigación evidencia, que la docencia universitaria en Lago Agrio se desarrolla bajo una configuración compleja de riesgos psicosociales. Se identificó que la sobrecarga laboral, la ambigüedad de roles y el apoyo institucional insuficiente operan como desencadenantes del síndrome de agotamiento emocional, lo cual se explica en detalle por el Modelo Demandas-Recursos (JD-R). Técnicamente, los datos muestran que a mayor nivel de demandas (ritmo de trabajo elevado, baja previsibilidad, doble presencia), se incrementa el desgaste profesional; mientras que los recursos organizacionales (autonomía, reconocimiento, apoyo social) fortalecen el compromiso y actúan como amortiguadores de riesgo.

El análisis reveló niveles elevados de cansancio emocional y despersonalización, mientras que la realización personal se mantuvo en una zona de bajo riesgo. Por otro lado, los docentes reportaron altos niveles de vigor y dedicación, y una absorción medio-alta (UWES-17), lo que refleja una situación de tensión entre procesos de desgaste y sustrato motivacional. Este aspecto técnico no solo permite describir el estado de salud ocupacional, sino también anticipar las implicaciones en el desempeño académico y la satisfacción profesional.

Estos resultados cobran sentido en las historias cotidianas del profesorado: detrás de cada cifra hay docentes que sostienen sus clases, enfrentan desafíos personales y profesionales, y encuentran en el apoyo, el reconocimiento y su sentido de logro la fuerza para continuar. Las diferencias encontradas por sexo aportan matices necesarios, las mujeres manifiestan mayor exposición a exigencias psicológicas y doble presencia, además de

puntajes superiores en cansancio emocional y despersonalización, lo que sugiere una acumulación de carga laboral y doméstica. Sin embargo, mantienen una elevada dedicación, lo que refleja no solo profesionalismo, sino también resiliencia y compromiso genuino. Por su parte, los hombres presentan mejores condiciones de previsibilidad y capital social, elementos que amortiguan el impacto del estrés y promueven una mayor estabilidad laboral y emocional.

La correlación técnica entre las exigencias psicológicas y el conflicto trabajo-familia con los indicadores de burnout reafirma la necesidad de orientar estrategias preventivas hacia la reducción del ritmo laboral, la conciliación trabajo-familia y la clarificación de los roles. La asociación positiva entre recursos como el control del trabajo, apoyo social y liderazgo con la realización personal y el engagement docente señala que invertir en estos aspectos no sólo mejora el ambiente laboral, sino también la salud mental y la calidad educativa.

En definitiva, este estudio demuestra que el equilibrio entre demandas y recursos es el eje que define el bienestar, la motivación y el compromiso sostenible. Intervenir en ambos planos, técnico y humano, no solo es posible, sino imprescindible para fortalecer la salud mental del profesorado y elevar la calidad de la educación superior en la región.

6.2 Recomendaciones

Para aliviar la presión diaria, conviene ordenar carga y horarios con mayor anticipación. Publicar cronogramas al menos dos semanas antes, evitar concentrar clases y reuniones en un mismo día y abrir micro ventanas de recuperación en semanas pico ayuda a descomprimir. Con ello, puede plantearse como meta reducir en diez puntos porcentuales la

proporción ubicada en nivel desfavorable de exigencias, tanto en hombres como en mujeres, avanzando de manera gradual y verificable.

Además, resulta esencial clarificar funciones y plazos. Una ficha breve por cargo, con tareas, responsables y tiempos de respuesta, combinada con un tablero semanal de prioridades por carrera, disminuye la incertidumbre y mejora la previsibilidad. Cuando el rol está bien definido, el ritmo se vuelve más llevadero y las personas distribuyen mejor su energía. Así, la planificación cotidiana gana consistencia y se evitan fricciones innecesarias en momentos de alta demanda.

El liderazgo hace la diferencia en el clima de trabajo. Por eso, conviene formar a coordinaciones y jefaturas en apoyo emocional, retroalimentación útil y criterios de justicia procedimental. Reuniones quincenales, breves y focalizadas en retirar obstáculos y reconocer avances, fortalecen la seguridad psicológica del equipo. Con estas prácticas, debería aumentar la percepción de apoyo de superiores y, a la vez, crecer la dedicación reportada, especialmente en áreas con mayor presión operativa.

También es valioso activar redes entre pares. Tutorías entre docentes, comunidades de práctica por área y espacios de intercambio de materiales facilitan que las soluciones circulen con rapidez. Cuando existe claridad sobre a quién acudir, el desgaste disminuye y aparece sensación de acompañamiento. En paralelo, el compromiso con la tarea crece, porque las personas perciben respaldo cotidiano y, además, comparten estrategias efectivas que ahorran tiempo en la preparación de clases.

Para quienes enfrentan doble presencia, conviene habilitar flexibilidad acotada en periodos críticos, planificar reemplazos y redistribuir picos del calendario. La prioridad está

en las docentes, donde el indicador fue más alto. Como objetivo, puede proponerse bajar ese nivel desfavorable en ocho puntos porcentuales en mujeres y en cinco puntos en hombres. Así, se compensa la carga familiar y se sostiene la continuidad académica sin penalizar el desempeño ni la disponibilidad del equipo.

El reconocimiento necesita reglas claras y visibilidad. Definir criterios públicos para destacar calidad docente, colaboración y mejora, y sostener micro reconocimientos mensuales, hace que el esfuerzo se vea y cuente. Cuando el mérito se comunica con transparencia, las compensaciones percibidas se mueven hacia niveles favorables. De este modo, se protege la motivación en etapas de alta exigencia y se fortalece la percepción de justicia organizacional en todos los estamentos académicos.

Cuidar la salud mental es una condición de base. Por ello, se recomienda ofrecer orientación psicosocial confidencial, pausas activas y talleres breves de manejo del estrés y regulación emocional. Con intervenciones bien aplicadas, el cansancio emocional puede descender por debajo de 28 puntos y la despersonalización reducirse. Son acciones de bajo costo, fácil implementación y efectos medibles, especialmente útiles cuando coinciden evaluaciones, cierres de ciclo y auditorías internas.

El seguimiento oportuno permite corregir rumbos. Aplicar ISTAS 21, MBI y UWES-17 al inicio y al cierre del periodo, con pulsos breves intermedios, muestra la tendencia y orienta decisiones. Un tablero sencillo por carrera y por sexo, con devolución regular a los equipos, facilita ajustes rápidos. La meta general es llevar el puntaje total de UWES hacia 4,50 y sostener la realización personal en zona segura, evitando retrocesos en momentos de alta carga.

Una comunicación clara es clave para consolidar las mejoras. Explicar por qué se distribuye la carga de cierto modo, cómo se priorizan los ajustes de horario y con qué criterios se reconocen los logros fortalece la confianza y la sensación de trato justo. Si además se realiza una revisión periódica de brechas por sexo y se ofrecen apoyos donde los datos lo indiquen, los avances tienden a consolidarse. Así, las políticas dejan de ser respuestas momentáneas y se transforman en parte de la cultura institucional.

A partir de la experiencia de este proceso investigativo, surgen también aprendizajes útiles para futuros estudios. La aplicación de instrumentos como el ISTAS 21, el MBI y el UWES requiere momentos previos de sensibilización para promover respuestas sinceras y reducir sesgos. En próximas investigaciones convendría ampliar el tamaño muestral, incluir más instituciones y comparar distintos contextos, de modo que los resultados alcancen mayor validez. Sería valioso incorporar seguimientos longitudinales y estrategias de triangulación cualitativa que profundicen en la vivencia del estrés y el compromiso docente. Además, fortalecer la formación en análisis estadístico y en ética de la investigación contribuirá a elevar la calidad y la rigurosidad de los estudios sobre bienestar laboral en el ámbito educativo.

7 Referencias

- Agenda País. (2025, February 22). *Salud mental en el trabajo: claves para reducir el estrés y mejorar el bienestar de los empleados*. El Mostrador. <https://www.elmostrador.cl/agenda-pais/vida-en-linea/2025/02/22/salud-mental-en-el-trabajo-claves-para-reducir-el-estres-y-mejorar-el-bienestar-de-los-empleados/>
- Andrade, C. (2021). The Inconvenient Truth About Convenience and Purposive Samples. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 43(1), 86–88. <https://doi.org/10.1177/0253717620977000>
- Andrade-Logroño, F., & Cobos-Torres, J. C. (2025). Vulnerabilidades y ciberseguridad en sistemas SCADA: Análisis de riesgos y estrategias de protección en infraestructuras críticas. *MQRInvestigar*, 9(1), e289. <https://doi.org/10.56048/mqr20225.9.1.2025.e289>
- Arias-Gutiérrez, R., Pérez-Quintana, M., & Pozo, P. (2024). *From Discourse to Structure: Interculturality in Amazonian Universities*. 63–86. https://doi.org/10.1007/978-3-031-58860-0_4
- Asamblea Nacional. (n.d.). *LEY ORGÁNICA DE PROTECCIÓN DE DATOS PERSONALES*. www.lexis.com.ec
- Ato, M., López García, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bakker, A. B., & Albrecht, S. (2018). Work engagement: current trends. *Career Development International*, 23(1), 4–11. <https://doi.org/10.1108/CDI-11-2017-0207>

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/OCP0000056>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job Demands-Resources Theory: Ten Years Later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 10*, 25–53. <https://doi.org/10.1146/ANNUREV-ORGPSYCH-120920-053933>
- Benitez-Abarca, G., Nájera-Lara, J. F., Benítez-Abarca, A. B., & Jacho-Guanoluisa, N. del P. (2025). Influencia del estrés laboral en el desempeño docente por competencias en docentes universitarios. *INNOVA Research Journal, 10*(1), 19–31. <https://doi.org/10.33890/innova.v10.n1.2025.2612>
- Cabrera Quezada, M., Laurencio Leyva, A., & Zambrano Acosta, J. M. (2025). Determining factors of access to higher education in the Lago Agrio Canton, Province of Sucumbíos. *Revista de Educación Superior, 44*, 46–63.
- Chen, W., Huang, Z., Peng, B., Li, L., & Chen, J. (2025). Teacher competency and work engagement among secondary school physical education teachers: the multiple mediating roles of occupational stress, emotional exhaustion, and professional achievement. *Frontiers in Psychiatry, 16*. <https://doi.org/10.3389/FPSYT.2025.1530413>
- Córdova-Cárdenas, G. M., López-Corral, A., & Félix-Rochin, A. L. (2022). Percepción de estrés en docentes universitarios que trabajan a distancia. *Revista de Investigaciones*

Universidad Del Quindío, 34(2), 228–237.
<https://doi.org/10.33975/RIUQ.VOL34N2.973>

Douglas, B. D., Ewell, P. J., & Brauer, M. (2023). Data quality in online human-subjects research: Comparisons between MTurk, Prolific, CloudResearch, Qualtrics, and SONA. *PLOS ONE*, 18(3), e0279720. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0279720>

Espinoza-Díaz, I. M., Tous-Pallarés, J., Lucas-Mangas, S., Valdivieso-León, L., & Vigil-Colet, A. (2023). Psychological well-being of teachers: influence of burnout, personality, and psychosocial climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 1211280. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1211280/BIBTEX>

García-Álvarez, D., Soler, M. J., & Achard-Braga, L. (2021). Psychological Well-Being in Teachers During and Post-Covid-19: Positive Psychology Interventions. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2021.769363>

García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: a systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education*, 22(1), 189–208. <https://doi.org/10.1007/S11218-018-9471-9/METRICS>

Gil-Monte, P. R. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Salud Pública de México*, 44(1), 33–40.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0036-36342002000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es

Hernández Sampieri, R., & Mendoza Torres, C. P. (2019). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. *Revista Universitaria Digital de Ciencias*

Sociales (RUDICS), 10(18), 92–95.
<https://doi.org/10.22201/FESC.20072236E.2019.10.18.6>

HIDALGO-CAJO, B. G., MENESES-FREIRE, M. A., HIDALGO-CAJO, B. G., & MENESES-FREIRE, M. A. (2024). Factores de riesgo específicos asociados al síndrome de burnout en el profesorado de la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. *Revista Espacios*, 45(6), 23–37. <https://doi.org/10.48082/ESPACIOS-A24V45N06P03>

INEN. (2018). *Norma Técnica Ecuatoriana NTE INEN-ISO 45001:2018*. <https://www.normalizacion.gob.ec/te-invitemos-a-revisar-las-normas-tecnicas-de-seguridad-y-salud-en-el-trabajo-claves-para-protger-al-personal/>

Jarrín-García, G. H., Jarrín-García, G. H., Patiño-Campoverde, M. M., Moya-Lara, I. N., Barandica-Macías, Á. E., & Bravo-Zurita, V. E. (2022). Prevalencia del Síndrome de Burnout en docentes ecuatorianos de educación superior en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo Del Conocimiento*, 7(2), 183–197. <https://doi.org/10.23857/pc.v7i2.3579>

Legislativo, D. (2008). CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA DEL ECUADOR. In *Registro Oficial* (Vol. 449, Issue 20). www.lexis.com.ec

Lizana, P. A., & Vega-Fernandez, G. (2021). Teacher Teleworking during the COVID-19 Pandemic: Association between Work Hours, Work–Family Balance and Quality of Life. *International Journal of Environmental Research and Public Health* 2021, Vol. 18, 18(14). <https://doi.org/10.3390/IJERPH18147566>

- Ma, Y. (2023). Boosting teacher work engagement: the mediating role of psychological capital through emotion regulation. *Frontiers in Psychology, 14*, 1240943. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1240943/EPUB>
- Maldonado Marín, D. O., & Bustos Nicolalde, S. V. (2024). Desgaste profesional o burnout y su impacto en la calidad educativa. *Polo Del Conocimiento, 9*(4), 1550–1566. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i4.7011>
- Manzano Díaz, A. (2021). Síndrome de burnout en docentes de una Unidad Educativa, Ecuador. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación, 4*(16), 499–511. <https://doi.org/10.33996/REVISTAHORIZONTES.V4I16.132>
- Marken, S., & Agrawal, S. (2022, June 13). *K-12 Workers Have Highest Burnout Rate in U.S.* Gallup. <https://news.gallup.com/poll/393500/workers-highest-burnout-rate.aspx>
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior, 2*(2), 99–113. <https://doi.org/10.1002/JOB.4030020205;JOURNAL:JOURNAL:10991379;WGROU P:STRING:PUBLICATION>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2022). The Burnout Challenge: Managing People's Relationships with Their Jobs. *The Burnout Challenge*. <https://doi.org/10.2307/J.CTV30HX4QC>
- Menon, V. V., Devika, S. S., Manoharan, M., Pasha, N., & Rajkumar, N. (2023). Work Engagement of Teachers Issues and Challenges: A Review. *Journal of Ecophysiology and Occupational Health, 105–112*. <https://doi.org/10.18311/JEOH/2023/34106>

Ministerio del Trabajo del Ecuador. (2025). *Acuerdo-Ministerial-Nro.-MDT-2025-102*.

<https://share.google/kewlGum2adRhXyAlo>

Mohamed-Amar, R., & Mohamed-Amar, H. (2024). Desgaste profesional docente en Educación Superior pospandemia COVID-19. *Revista de Investigación Del Departamento de Humanidades y Ciencias Sociales*, 25, 159–178.

<https://doi.org/10.54789/RIHUMSO.24.13.25.7>

Molina-Gutiérrez, T. de J., Arias-Collaguazo, W. M., Meza-Molina, D. A., & Burbano-García, L. H. (2025). Agotamiento laboral en docentes universitarios: una perspectiva desde la autoexigencia y el perfeccionismo. *Revista Mexicana de Investigación e Intervención Educativa*, 4(S1), 6–17. <https://doi.org/10.62697/RMIIE.V4IS1.142>

Moncada I Lluís, S., Llorens Serrano, C., R, Á., Moreno, N., & Molinero, E. (2014). *Manual del método CoPsoQ-istas21 (versión 2) para la evaluación y la prevención de los riesgos psicosociales en empresas con 25 o más trabajadores y trabajadoras*.

<http://www.copsoq.istas21.net/ficheros/documentosmanual>

Muela González, N. A. (2021). Estrategias de Prevención de Riesgos Psicosociales en Docentes Universitarios y Personal Administrativo: Metodología Participativa. *Revista Científica Hallazgos21*, 6(3), 311–322. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v6i3.539>

OIT. (1981). *Convenio C155 - Convenio sobre seguridad y salud de los trabajadores, 1981 (núm. 155)*. International Labour Organization.

https://normlex.ilo.org/dyn/nrmlx_es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_INSTRUMENT_ID:312300

OIT. (2020). *Entornos seguros y saludables*. Organización Internacional Del Trabajo.

OMS. (2024, September 2). *La salud mental en el trabajo*. Organización Mundial de La Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-at-work?utm>

Ordoñez-Balladares, A., Escudero-Doltz, W., Gomez-Rodriguez, V., & Gómez-Magallanes, C. (2023). Burnout in Teachers of Educational Institutions of the Coastal Regime of Ecuador. *Revista Venezolana de Gerencia*, 28(101), 80–92. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.28.101.6>

Pimenta, A., Ramos, D., Santos, G., Rodrigues, M. A., & Doiro, M. (2023). Psychosocial Risks in Teachers from Portugal and England on the Way to Society 5.0. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(14). <https://doi.org/10.3390/IJERPH20146347>

Posso-Yépez, M., León_Ron, V., Guzmán-Torres, C., & Posso-Astudillo, M. (2025). Burnout de docentes universitarios: Un análisis desde las condiciones laborales. *Revista Conrado*, 21(103), e4278–e4278. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/4278>

Presidencia de la República del Ecuador. (2024). *DECRETO-EJECUTIVO-255-REGLAMENTO-DE-SEGURIDAD-Y-SALUD-DE-LOS-TRABAJADORES*. <https://www.trabajo.gob.ec/wp-content/uploads/2024/01/DECRETO-EJECUTIVO-255-REGLAMENTO-DE-SEGURIDAD-Y-SALUD-DE-LOS-TRABAJADORES.pdf>

Schaufeli, W. B. (2012). Work Engagement. What Do We Know and Where Do We Go? Work Engagement in Everyday Life, Business, and Academia. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14, 3–10.

https://www.researchgate.net/publication/230580677_Work_Engagement_What_Do_We_Know_and_Where_Do_We_Go_Work_Engagement_in_Everyday_Life_Business_and_Academia

Schaufeli, W., & Bakker, A. (2011). *UWES Manual-Español 2*.

Siddique, A., Khanum, B., & Haleem, B. (2022). Work Engagement and Job Performance of Teachers: A Correlational Study. *Global Educational Studies Review*, 7(1), 502–516. [https://doi.org/10.31703/GESR.2022\(VII-I\).48](https://doi.org/10.31703/GESR.2022(VII-I).48)

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(7–8), 602–616. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404;REQUESTEDJOURNAL:JOURNAL:CTAT20;ISSUE:ISSUE:DOI>

Soria Noroña, L. C., Vásquez Venegas Norma Yolanda, Ulloa Moreno Cristina Alexandra, & Chacha Coles, A. L. (2024). Diagnóstico del estrés laboral en docentes en un instituto de educación superior en Lago Agrio, mediante cuestionario de ISTAS 21 para la planificación de medidas preventivas y mejorar las condiciones laborales. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 10873–10881. https://doi.org/10.37811/CL_RCM.V8I6.15814

Tham, S. W., Wong, M. F., Ismail, M. B., & Ismail Bukhary, N. B. B. (2025). Psychosocial risks and mental health of preschool care providers in Kuala Lumpur, Malaysia: a cross-sectional study. *BMC Psychology* 2024 13:1, 13(1), 25-. <https://doi.org/10.1186/S40359-024-02279-3>

Vera Rendon, M. M. (2022). Estrategias Pedagógicas para la inclusión educativa de estudiantes en contextos de vulnerabilidad social de primero de bachillerato de la Unidad Educativa Extensión Matriz, cantón Lago Agrio, provincia de Sucumbíos, Ecuador, año 2021. *Repositorio Universidad Internacional Iberoamerica*.

Weißenfels, M., Klopp, E., & Perels, F. (2022). Changes in Teacher Burnout and Self-Efficacy During the COVID-19 Pandemic: Interrelations and e-Learning Variables Related to Change. *Frontiers in Education*, 6, 736992. <https://doi.org/10.3389/FEDUC.2021.736992/BIBTEX>

Wellhub Newsroom. (2025, July 14). *El estrés laboral: el principal factor que impacta la salud mental de los trabajadores, según estudio de Wellhub*. Wellhub Newsroom. <https://wellhub.com/es-mx/blog/comunicados-de-prensa/panorama-del-bienestar-en-las-empresas-2025/?utm>

Westphal, A., Kalinowski, E., Hoferichter, C. J., & Vock, M. (2022). K–12 teachers' stress and burnout during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 920326. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2022.920326/BIBTEX>

8 Anexos

Anexo 1. Cuestionario ISTAS 21 versión 2 (COPSOQ)

www.copsoq.istas21.net

1. Eres:

- 1 Mujer
 2 Hombre

2. ¿Qué edad tienes?

- 1 Menos de 31 años
 2 Entre 31 y 45 años
 3 Más de 45 años

I. Las siguientes preguntas tratan de tu empleo en XXXXX y tus condiciones de trabajo.

3.

- a. Indica en qué departamento o sección trabajas en la actualidad. Señala únicamente una opción.
- b. Indica en que departamento(s) ó sección(es) has trabajado durante los últimos xxx meses. Si has trabajado en dos ó más departamentos señálos.

1

4

2

5

3

6

4.

- a. Indica qué puesto de trabajo ocupas en la actualidad. Señala únicamente una opción.
- b. Indica el o los puestos de trabajo que has ocupado en los últimos xxxx meses. Si has ocupado dos o más puestos señálos.

1

4

2

5

3

6

5. ¿Realizas tareas de distintos puestos de trabajo?

- 1 Generalmente no
- 2 Sí, generalmente de nivel superior
- 3 Sí, generalmente de nivel inferior
- 4 Sí, generalmente de mismo nivel
- 5 Sí, tanto de nivel superior, como de nivel inferior, como del mismo nivel
- 6 No lo sé

6. En el último año ¿tus superiores te han consultado sobre cómo mejorar la forma de producir o realizar el servicio?

- 1 Siempre
- 2 Muchas veces
- 3 Algunas veces
- 4 Sólo alguna vez
- 5 Nunca

7. ¿El trabajo que realizas se corresponde con la categoría o grupo profesional que tienes reconocida salarialmente?

- 1 Sí
- 2 No, el trabajo que hago es de una categoría o grupo superior al que tengo asignado salarialmente (POR EJEMPLO, trabajo de comercial pero me pagan como administrativa)
- 3 No, el trabajo que hago es de una categoría o grupo inferior al que tengo asignado salarialmente (POR EJEMPLO, trabajo de administrativa pero me pagan como comercial).
- 4 No lo sé

8. ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en xxxx?

- 1 Menos de 30 días
- 2 Entre 1 mes y hasta 6 meses
- 3 Más de 6 meses y hasta 2 años
- 4 Más de 2 años y hasta 5 años
- 5 Más de 5 años y hasta de 10 años
- 6 Más de 10 años

9. ¿Qué tipo de relación laboral tienes con xxxxx?

- 1 Soy fijo (tengo un contrato indefinido,...)
- 2 Soy fijo discontinuo

- 3 Soy temporal con contrato formativo (contrato temporal para la formación, en prácticas)
- 4 Soy temporal (contrato por obra y servicio, circunstancias de la producción, etc.)
- 5 Soy funcionario
- 6 Soy interino
- 7 Soy un/una trade (aún siendo autónomo, en realidad trabajo para alguien del que dependo, trabajo para uno o dos clientes)
- 8 Soy becario/a
- 9 Trabajo sin contrato

10. Desde que entraste en xxxx ¿has ascendido de categoría o grupo profesional?

- 1 No
- 2 Sí, una vez
- 3 Sí, dos veces
- 4 Sí, tres o más veces

11. Habitualmente ¿cuántos sábados al mes trabajas?

- 1 Ninguno
- 2 Alguno excepcionalmente
- 3 Un sábado al mes
- 4 Dos sábados
- 5 Tres ó más sábados al mes

12. Habitualmente ¿cuántos domingos al mes trabajas?

- 1 Ninguno
- 2 Alguno excepcionalmente
- 3 Un domingo al mes
- 4 Dos domingos
- 5 Tres ó más domingos al mes

13. ¿Cuál es tu horario de trabajo?

- 1 Jornada partida (mañana y tarde)
- 2 Turno fijo de mañana
- 3 Turno fijo de tarde
- 4 Turno fijo de noche
- 5 Turnos rotatorios excepto el de noche
- 6 Turnos rotatorios con el de noche

14. ¿Qué margen de adaptación tienes en la hora de entrada y salida?
- 1 No tengo ningún margen de adaptación en relación a la hora de entrada y salida
 - 2 Puedo elegir entre varios horarios fijos ya establecidos
 - 3 Tengo hasta 30 minutos de margen
 - 4 Tengo más de media hora y hasta una hora de margen
 - 5 Tengo más de una hora de margen
15. Si tienes algún asunto personal o familiar ¿puedes dejar tu puesto de trabajo al menos una hora?
- 1 Siempre
 - 2 Muchas veces
 - 3 Algunas veces
 - 4 Sólo alguna vez
 - 5 Nunca
16. ¿Qué parte del trabajo familiar y doméstico haces tú?
- 1 Soy la/el principal responsable y hago la mayor parte de tareas familiares y domésticas
 - 2 Hago aproximadamente la mitad de las tareas familiares y domésticas
 - 3 Hago más o menos una cuarta parte de las tareas familiares y domésticas
 - 4 Sólo hago tareas muy puntuales
 - 5 No hago ninguna o casi ninguna de estas tareas
17. ¿Con qué frecuencia te cambian la hora de entrada y salida o los días que tienes establecido trabajar?
- 1 Siempre
 - 2 Muchas veces
 - 3 Algunas veces
 - 4 Sólo alguna vez
 - 5 Nunca
18. Habitualmente ¿cuántas horas trabajas a la semana para xxxxxx?
- 1 30 horas o menos
 - 2 De 31 a 35 horas
 - 3 De 36 a 40 horas

- 4 De 41 a 45 horas
- 5 Más de 45 horas

19. Habitualmente ¿cuántos días al mes prolongas tu jornada como mínimo media hora?

- 1 Ninguno
- 2 Algún día excepcionalmente
- 3 De 1 a 5 días al mes
- 4 De 6 a 10 días al mes
- 5 11 o más días al mes

20. Teniendo en cuenta el trabajo que tienes que realizar y el tiempo asignado, dirías que:

	Siempre	Muchas veces	Algunas veces	Sólo alguna vez	Nunca
a) En tu departamento o sección falta personal	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) La planificación es realista	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) La tecnología (máquinas, herramientas, ordenadores...) con la que trabajas es la adecuada y funciona correctamente	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

21. ¿Puedes decidir cuándo haces un descanso?

- 1 Siempre
- 2 Muchas veces
- 3 Algunas veces
- 4 Sólo alguna vez
- 5 Nunca

22. Aproximadamente ¿cuánto cobras neto al mes?

- 1 300 euros o menos
- 2 Entre 301 y 450 euros
- 3 Entre 451 y 600 euros
- 4 Entre 601 y 750 euros
- 5 Entre 751 y 900 euros
- 6 Entre 901 y 1.200 euros
- 7 Entre 1.201 y 1.500 euros
- 8 Entre 1.501 y 1.800 euros

- 9 Entre 1.801 y 2.100 euros
- 10 Entre 2.101 y 2.400 euros
- 11 Entre 2.401 y 2.700 euros
- 12 Entre 2.701 y 3.000 euros
- 13 Mas de 3.000 euros

23. Tu salario es:

- 1 Fijo
- 2 Una parte fija y otra variable.
- 3 Todo variable (a destajo, a comisión,...)

24. Las siguientes preguntas tratan sobre las exigencias y contenidos de tu trabajo. Elige UNA SOLA RESPUESTA para cada una de ellas.

¿Con qué frecuencia...	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	SOLO ALGUNA VEZ	NUNCA
a) tienes que trabajar muy rápido?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) en tu trabajo se producen momentos o situaciones desgastadoras emocionalmente?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) te retrasas en la entrega de tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) tu trabajo requiere que te calles tu opinión?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) la distribución de tareas es irregular y provoca que se te acumule el trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) tu trabajo requiere que trates a todo el mundo por igual aunque no tengas ganas?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) tienes tiempo suficiente para hacer tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) tienes influencia sobre el ritmo al que trabajas?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

i) tienes mucha influencia sobre las decisiones que afectan a tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j) tienes influencia sobre cómo realizas tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
k) tienes influencia sobre qué haces en el trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
l) hay momentos en los que necesitarías estar en la empresa y en casa a la vez?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
m) sientes que el trabajo en la empresa te consume tanta energía que perjudica a tus tareas domésticas y familiares?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
n) sientes que el trabajo en la empresa te ocupa tanto tiempo que perjudica a tus tareas domésticas y familiares?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
o) piensas en las tareas domésticas y familiares cuando estás en la empresa?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
p) te resulta imposible acabar tus tareas laborales?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
q) en tu trabajo tienes que ocuparte de los problemas personales de otros?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

25. Continuando con las exigencias y contenidos de tu trabajo, elige UNA SOLA RESPUESTA para cada una de las siguientes preguntas:

¿En qué medida...	EN GRAN MEDIDA	EN BUENA MEDIDA	EN CIERTA MEDIDA	EN ALGUNA MEDIDA	EN NINGUNA MEDIDA
a) tu trabajo requiere que tengas iniciativa?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) tus tareas tienen sentido?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) las tareas que haces te parecen importantes?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) tu trabajo te afecta emocionalmente?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) tu trabajo permite que aprendas cosas nuevas?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) es necesario mantener un ritmo de trabajo alto?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) te sientes comprometido con tu profesión?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) tu trabajo te da la oportunidad de mejorar tus conocimientos y habilidades?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i) tu trabajo, en general, es desgastador emocionalmente?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j) tu trabajo requiere que escondas tus emociones?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
k) te exigen en el trabajo ser amable con todo el mundo independientemente de la forma como te traten?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
l) tu trabajo permite que apliques tus habilidades y conocimientos?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
m) el ritmo de trabajo es alto durante toda la jornada?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

26. Estas preguntas tratan del grado de definición de tus tareas. Elige UNA SOLA RESPUESTA para cada una de ellas.

¿En qué medida...	EN GRAN MEDIDA	EN BUENA MEDIDA	EN CIERTA MEDIDA	EN ALGUNA MEDIDA	EN NINGUNA MEDIDA
a) en tu empresa se te informa con suficiente antelación de decisiones importantes, cambios y proyectos de futuro?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) tu trabajo tiene objetivos claros?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) se te exigen cosas contradictorias en el trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) sabes exactamente qué tareas son de tu responsabilidad?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) recibes toda la información que necesitas para realizar bien tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) haces cosas en el trabajo que son aceptadas por algunas personas y no por otras?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) sabes exactamente qué se espera de ti en el trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) sabes exactamente qué margen de autonomía tienes en tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i) tienes que hacer tareas que crees que deberían hacerse de otra manera?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j) tienes que realizar tareas que te parecen innecesarias?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

27. Las siguientes preguntas tratan del apoyo que recibes en el trabajo. Elige UNA SOLA RESPUESTA para cada una de ellas.

¿Con qué frecuencia...	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	SOLO ALGUNA VEZ	NUNCA
a) recibes ayuda y apoyo de tus compañeros en la realización de tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) tus compañeros están dispuestos a escuchar tus problemas del trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) tus compañeros hablan contigo sobre cómo haces tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) tienes un buen ambiente con tus compañeros de trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) sientes en tu trabajo que formas parte de un grupo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) os ayudáis en el trabajo entre compañeros y compañeras?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) tu jefe inmediato está dispuesto a escuchar tus problemas del trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) recibes ayuda y apoyo de tu jefe inmediato en la realización de tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i) tu jefe inmediato habla contigo sobre cómo haces tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

28. Estas preguntas se refieren hasta qué punto te preocupan posibles cambios en tus condiciones de trabajo. Elige UNA SOLA RESPUESTA para cada una de ellas.

¿Estás preocupado/a por ...	EN GRAN MEDIDA	EN BUENA MEDIDA	EN CIERTA MEDIDA	EN ALGUNA MEDIDA	EN NINGUNA MEDIDA
a) si te trasladan a otro centro de trabajo, unidad, departamento o sección contra tu voluntad?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) si te cambian el horario (turno, días de la semana, horas de entrada y salida...) contra tu voluntad?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) si te cambian de tareas contra tu voluntad?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) si te despiden o no te renuevan el contrato?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) si te varían el salario (que no te lo actualicen, que te lo bajen, que introduzcan el salario variable, que te paguen en especies...)?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) lo difícil que sería encontrar otro trabajo en el caso de que te quedases en paro?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

29. Las preguntas que siguen a continuación se refieren al reconocimiento, la confianza y la justicia en tu lugar de trabajo. Elige UNA SOLA RESPUESTA para cada una de ellas.

¿En qué medida...	EN GRAN MEDIDA	EN BUENA MEDIDA	EN CIERTA MEDIDA	EN ALGUNA MEDIDA	EN NINGUNA MEDIDA
a) tu trabajo es valorado por la dirección?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) la dirección te respeta en tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) recibes un trato justo en tu trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) confía la dirección en que los trabajadores hacen un buen trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) te puedes fiar de la información procedente de la dirección?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) se solucionan los conflictos de una manera justa?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) se le reconoce a uno por el trabajo bien hecho?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) la dirección considera con la misma seriedad las propuestas procedentes de todos los trabajadores?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
i) los trabajadores pueden expresar sus opiniones y emociones?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
j) se distribuyen las tareas de una forma justa?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
k) tu actual jefe inmediato se asegura de que cada uno de los trabajadores tiene buenas oportunidades de desarrollo profesional?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

l) tu actual jefe inmediato planifica bien el trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
m) tu actual jefe inmediato distribuye bien el trabajo?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
n) tu actual jefe inmediato resuelve bien los conflictos?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

II. Las siguientes preguntas tratan de tu salud, bienestar y satisfacción

30. En general ¿dirías que tu salud es?

- 1 Excelente
- 2 Muy buena
- 3 Buena
- 4 Regular
- 5 Mala

31. Las preguntas que siguen se refieren a cómo te has sentido **DURANTE LAS ÚLTIMAS CUATRO SEMANAS**. Elige **UNA SOLA RESPUESTA** para cada una de ellas.

Durante las últimas cuatro semanas ¿con qué frecuencia...	SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	SOLO ALGUNA VEZ	NUNCA
a) te has sentido agotado/a?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
b) te has sentido físicamente agotado/a?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
c) has estado emocionalmente agotado/a?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
d) has estado cansado/a?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
e) has tenido problemas para relajarte?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
f) has estado irritable?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
g) has estado tenso/a?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5
h) has estado estresado/a?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5

32. Continuando con cómo te has sentido durante las cuatro últimas semanas, elige **UNA SOLA RESPUESTA** para cada pregunta.

Durante las últimas cuatro semanas ¿con qué frecuencia...	SIEMPRE	CASI SIEMPRE	MUCHAS VECES	ALGUNAS VECES	SOLO ALGUNA VEZ	NUNCA
a) has estado muy nervioso/a?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
b) te has sentido tan bajo/a de moral que nada podía animarte?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
c) te has sentido calmado/a y tranquilo/a?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
d) te has sentido desanimado/a y triste?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6
e) te has sentido feliz?	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 4	<input type="checkbox"/> 5	<input type="checkbox"/> 6

33. ¿Cuál es tu grado de satisfacción en relación con tu trabajo, tomándolo todo en consideración? Elige **UNA SOLA RESPUESTA**.

- 1. Muy satisfecho/a
- 2. Satisfecho/a
- 3. Insatisfecho/a
- 4. Muy insatisfecho/a

¡MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO Y COLABORACIÓN!

Anexo 2. Cuestionario Utrecht Work Engagement Scale (UWES-17)

Versión en español

Encuesta de Bienestar y Trabajo (UWES) ©

Las siguientes preguntas se refieren a los sentimientos de las personas en el trabajo. Por favor, lea cuidadosamente cada pregunta y decida si se ha sentido de esta forma. Si nunca se ha sentido así conteste '0' (cero), y en caso contrario indique cuántas veces se ha sentido así teniendo en cuenta el número que aparece en la siguiente escala de respuesta (de 1 a 6).

Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Regularmente	Bastante veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4	5	6
Ninguna vez	Pocas veces al año	Una vez al mes o menos	Pocas veces al mes	Una vez por semana	Pocas veces por semana	Todos los días

1. _____ En mi trabajo me siento lleno de energía (VI1)*
2. _____ Mi trabajo está lleno de significado y propósito (DE1)
3. _____ El tiempo vuela cuando estoy trabajando (AB1)
4. _____ Soy fuerte y vigoroso en mi trabajo (VI2)*
5. _____ Estoy entusiasmado con mi trabajo (DE2)*
6. _____ Cuando estoy trabajando olvido todo lo que pasa alrededor de mí (AB2)
7. _____ Mi trabajo me inspira (DE3)*
8. _____ Cuando me levanto por las mañanas tengo ganas de ir a trabajar (VI3)*
9. _____ Soy feliz cuando estoy absorto en mi trabajo (AB3)*
10. _____ Estoy orgulloso del trabajo que hago (DE4)*
11. _____ Estoy inmerso en mi trabajo (AB4)*
12. _____ Puedo continuar trabajando durante largos periodos de tiempo (VI4)
13. _____ Mi trabajo es retardador (DE5)
14. _____ Me "dejo llevar" por mi trabajo (AB5)*
15. _____ Soy muy persistente en mi trabajo (VI5)
16. _____ Me es difícil 'desconectarme' de mi trabajo (AB6)
17. _____ Incluso cuando las cosas no van bien, continuo trabajando (VI6)

* Versión abreviar (UWES-9); VI= vigor; DE = dedicación; AB = absorción

© Schaufeli & Bakker (2003). The Utrecht Work Engagement Scale is free for use for non-commercial scientific research. Commercial and/or non-scientific use is prohibited, unless previous written permission is granted by the authors.

Anexo 3. Cuestionario Maslach Burnout Inventory (MBI)

CUESTIONARIO BURNOUT

Señale el número que crea oportuno sobre la frecuencia con que siente los enunciados:

0= NUNCA.

1= POCAS VECES AL AÑO.

2= UNA VEZ AL MES O MENOS.

3= UNAS POCAS VECES AL MES.

4= UNA VEZ A LA SEMANA.

5= UNAS POCAS VECES A LA SEMANA.

6= TODOS LOS DÍAS.

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

Anexo 4. Formato de Consentimiento Informado para Docentes

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DOCENTES

Estimado/a docente:

Usted ha sido invitado/a a participar en el estudio titulado:
"Factores de riesgo psicosocial relacionados con el síndrome de agotamiento emocional y el *work engagement* en docentes de una institución de educación superior – Lago Agrio 2025".

Antes de participar, por favor lea detenidamente la siguiente información.

1. Propósito del estudio:

Este estudio busca analizar las condiciones psicosociales, los niveles de agotamiento emocional y el compromiso laboral del personal docente.

2. Participación voluntaria:

Su participación es completamente voluntaria. Puede retirarse en cualquier momento sin consecuencias.

3. Procedimiento:

Se le solicitará completar cuestionarios digitales relacionados con factores psicosociales, burnout y *engagement* laboral.

4. Riesgos y beneficios:

Este estudio no implica riesgos significativos. La información permitirá identificar condiciones laborales que pueden ser mejoradas.

5. Confidencialidad:

Sus respuestas serán anónimas y usadas únicamente con fines académicos. No se recopilará información que permita identificarlo/a.

6. Consentimiento:

Al firmar este documento, confirma que ha leído la información y acepta participar voluntariamente.

Nombre del docente: _____

Cédula: _____

Fecha: _____

Firma: _____