

RELIGACIÓN

R E V I S T A

Impacto del Síndrome de Burnout en la productividad laboral de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato 2024

Impact of Burnout Syndrome on the work productivity of teachers at the Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato 2024

José Enrique Bombón Chico, Hernán Sebastián Bombón Chico, Otto Eulogio Arellano Cepeda

Resumen

El síndrome de Burnout es un problema creciente en el entorno laboral actual, caracterizado por un estado de agotamiento físico y emocional que puede afectar la calidad de vida y productividad de los colaboradores, este estudio, realizado en la Unidad Educativa Nuevo Mundo en Ambato en el año 2024, tiene como principal objetivo determinar el impacto del síndrome de burnout en la productividad laboral de sus 56 docentes de primaria y secundaria. Para ello se identificó la tasa de aparición del síndrome, se evaluó la productividad del trabajo docente y se correlacionaron ambos factores. Mediante un enfoque cuantitativo exploratorio, descriptivo y correlacional, y utilizando el Maslach Burnout Inventory (MBI) y un cuestionario de productividad laboral (Alfa de Cronbach: 0,746 y 0,788 respectivamente), se encontró que el 30% de los docentes experimentó ocasionalmente burnout emocional, mientras que el 45% dijo no sentirse vacío al final del día. Sin embargo, se encontraron correlaciones negativas significativas entre el agotamiento emocional y la motivación ($r = -0,318$, $p < 0,05$) y el trabajo en equipo ($r = -0,307$, $p < 0,05$). En consecuencia, el estudio confirma que el síndrome de burnout, a pesar de su baja prevalencia, tiene un impacto negativo en la productividad laboral de los docentes. Cabe destacar, como limitaciones del estudio, el tamaño de la muestra y la moderada idoneidad para el análisis factorial ($KMO = 0,572$). Se concluyó que existe una baja prevalencia del síndrome entre los educadores.

Palabras clave: Burnout; Productividad; Rendimiento; Bienestar laboral; Agotamiento

José Enrique Bombón Chico

Universidad Nacional de Chimborazo | Riobamba | Ecuador | jebombon.fsm@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-8911-4586>

Hernán Sebastián Bombón Chico

Escuela Politécnica Nacional | Quito | Ecuador | sbombon@nuevomundoambato.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0003-4603-0646>

Otto Eulogio Arellano Cepeda

Universidad Nacional de Chimborazo | Riobamba | Ecuador | oarellano@unach.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0001-9580-1625>

Abstract

Burnout syndrome is a growing problem in today's work environment, characterized by a state of physical and emotional exhaustion that can affect the quality of life and productivity of employees. This study, conducted at the Nuevo Mundo Educational Unit in Ambato in the year 2024, has as its main objective to determine the impact of burnout syndrome on the labor productivity of its 56 primary and secondary school teachers. For this purpose, the rate of occurrence of the syndrome was identified, the productivity of teaching work was evaluated and both factors were correlated. Through an exploratory, descriptive and correlational quantitative approach, and using the Maslach Burnout Inventory (MBI) and a work productivity questionnaire (Cronbach's alpha: 0.746 and 0.788 respectively), it was found that 30% of the teachers occasionally experienced emotional burnout, while 45% said they did not feel empty at the end of the day. However, significant negative correlations were found between emotional burnout and motivation ($r = -0.318$, $p < 0.05$) and teamwork ($r = -0.307$, $p < 0.05$). Consequently, the study confirms that burnout syndrome, despite its low prevalence, has a negative impact on teachers' work productivity. The limitations of the study include the sample size and the moderate suitability for factor analysis ($KMO = 0.572$). It was concluded that there is a low prevalence of the syndrome among educators.

Keywords: Burnout; Productivity; Performance; Work well-being; Exhaustion

Introducción

El Síndrome de Burnout se define como una respuesta no controlada frente al estrés laboral que conlleva a una afectación multisistémica y de orden neuro emocional con sentimientos de cansancio mental, despersonalización y un nefasto desempeño profesional (Soriano-Tumbaco, 2020). La OMS (2019), la define como una enfermedad laboral debido a su capacidad para afectar la calidad de vida, salud mental, e incluso hasta poner en riesgo la vida del individuo que lo sufre, estadísticamente el 40% de la población mundial laboralmente activa, ha desarrollado este síndrome, pero la problemática es mucho más amplia ya que la persona quien padece de esta patología otorgará un servicio ineficiente, mostrará inoperancia en sus funciones y tenderá al ausentismo llegando a afectar la consecución de metas personales y empresariales.

Por otro lado, “La productividad laboral es el producto o el valor añadido dividido por la cantidad de trabajo que se utilizó para generar el producto. Se puede definir como producto por hora trabajada, o como producto anual por persona empleada” (Carro & González, 2012, pp. 1-2). Existen varios estudios que relacionan al síndrome de Burnout con la fatiga laboral sobre todo en el ámbito de la salud, a partir de la pandemia por el Covid 19, no obstante, es escasa la literatura científica que aborda dos variables importantes como el Síndrome de Burnout y la productividad laboral en el campo de la educación, la realidad psicosocial de los docentes sigue siendo un reto, puesto que los esfuerzos se han centrado en establecer índices de incidencia y prevalencia de riesgos ergonómicos y musculoesqueléticos, no obstante, existe mucho por indagar en cuestión de bienestar psicológico y social en correspondencia al clima laboral empresarial, y es un factor a considerarse en términos gerenciales de eficacia, eficiencia, y competitividad (Aguilar-Tinoco et al., 2023).

En la actualidad, según Osorio & Ponce (2022), el estrés forma parte de nuestra vida y repercute fuertemente al bienestar tanto profesional como personal, así también Heredia (2017), considera

al Burnout como “el malestar de nuestra civilización”, por su parte Terrones et al. (2016), sostienen que “el síndrome del quemado afecta notablemente a la salud así como a la satisfacción laboral y colectiva”, por otro lado, según Palacios & Paz (2021), los trabajadores de la salud son los más propensos a padecer estrés laboral, debido a las condiciones de trabajo, relacionadas con exigencia laboral, inmiscuirse con situaciones humanas intrínsecas como: el dolor, tragedia, muerte, no obstante, su implicación alcanza el clima laboral en varios campos, uno de ellos el educativo, dado que los docentes desempeñan un papel fundamental en la formación académica y axiológica en el estudiantado, además de cumplir otras actividades relacionadas como: la gestión administrativa, tutorías, investigación, carga horaria, planificación, de tal manera que es imperativo enfocar esfuerzos en el bienestar psicológico de la fuerza laboral educativa para incentivar estrategias que mitiguen el daño a la salud relacionado con el estrés.

Según Lauracio & Lauracio (2020), el síndrome de Burnout afecta considerablemente al desempeño laboral por condicionar una baja productividad, inadecuado clima laboral, falta de cooperación y ausencia de trabajo interdisciplinario, lo que dificulta el avance personal y colectivo, por tanto, empobrece las metas y proyectos de una empresa. Con respecto a lo que menciona Vidal Lacosta, (2022), “el síndrome de Burnout asociado a condiciones de estrés se desarrolla por situaciones laborales de alta implicación como ocurre con los profesionales de salud.” No obstante, Cervino et al. (2023), en su estudio menciona que “este síndrome afecta más a aquellas profesiones que requieren un contacto directo con las personas empleando una notoria filosofía humanística en el trabajo, pues necesitan altas dosis de entrega y empatía” como es el caso del personal docente, sin embargo, según Contreras et al. (2022), quitando los riesgos ergonómicos y musculoesqueléticos, la pregunta sigue siendo ¿cuál es la realidad del bienestar psicológico en los trabajadores de las diferentes instituciones empresariales y educativas?, lo cual traza una problemática importante, tomando en consideración que la educación es uno de los motores esenciales de cualquier nación, ya que en la juventud se depositan los ideales de trabajo, esfuerzo, dedicación y empeño por mejorar la condiciones sociales de vida.

El síndrome de Burnout, tal como lo define Maslach et al. (2018), se caracteriza por ser un medio insuficiente para gestionar el estrés prolongado derivado del desempeño ocupacional. Los principales indicadores suelen incluir la fatiga emocional, el desapego y la disminución de la eficacia individual. De acuerdo con Ortiz-Campillo et al. (2019), la eficiencia de la fuerza laboral está vinculada a una atmósfera organizacional positiva, de manera que el aumento de la productividad laboral conduce a mejores niveles de satisfacción, reduce las tasas de rotación y aumenta la capacidad innovadora del personal. Este proceso contribuye al establecimiento de una entidad más competitiva, fomentando su avance y progresión. En consecuencia, el examen y la evaluación de la productividad laboral, reconocida como el activo principal de una organización, se vuelven imperativos, ya que la satisfacción de los empleados se alinea con los niveles de productividad; una correlación notable que subraya un entorno de trabajo cómodo dentro de la organización.

Ampliando la discusión anterior Vega & Ruiz (2022), sugieren que la productividad es objeto constante de estudio, y su temática se ha explotado aún más con la pandemia por Covid 19, pues se

la relacionó con el teletrabajo y los estándares de rendimiento y de satisfacción personal que puedan mostrar los trabajadores. En consecuencia, la evaluación de la productividad laboral implica un análisis del nexo entre el producto obtenido y el nivel de participación de la fuerza laboral en un plazo específico. Un enfoque alternativo implica el cálculo de esta métrica mediante la correlación entre el volumen de producción generado y el número de empleados que participan en el proceso operativo. Haciendo eco de una opinión similar, Torner (2022), subraya la necesidad de evaluar la productividad laboral, ya que proporciona información sobre la eficacia y el rendimiento de los empleados. En particular, la escasez de estudios que relacionen el síndrome de Burnout con la productividad laboral subraya la necesidad de realizar más investigaciones en este campo.

Por el contrario, la productividad laboral abarca un amplio ámbito definido por la eficacia demostrada por las personas o las máquinas para generar ordenadamente bienes, capitalizar los recursos disponibles y cumplir con las expectativas y objetivos de la empresa, y sirven como herramientas competitivas en el mercado (Buitrago-Orjuela et al., 2021). Actualmente, se presta una mínima atención al bienestar mental de los docentes, y las investigaciones se centran en los problemas musculoesqueléticos, pantalla de visualización de datos, ergonomía y los peligros mecánicos, físicos, biológicos y químicos, y su correlación con el equipo de protección personal. Sin embargo, al profundizar en las experiencias de la vida real de los docentes y sus contribuciones a la comunidad académica en relación con la productividad, se deben considerar los factores de riesgo relacionados con la salud mental, como la despersonalización, el agotamiento emocional y la depresión, que plantean desafíos importantes que justifican la presente investigación.

Materiales y Métodos

Se realizó un estudio con enfoque cuantitativo con nivel exploratorio, descriptivo y correlacional este último permitió asociar las variables, medir su comportamiento, e identificar variaciones que pudieran existir mediante el apoyo de datos estadísticos. La investigación se dio en la ciudad de Ambato en la Unidad Educativa Nuevo Mundo, establecimiento educativo que nace en 1998 y que tiene una filosofía humanista centrada en los principios éticos y morales, colocan a la empatía como un recurso importante en las relaciones interpersonales. Esta institución educativa destaca el aprendizaje de los estudiantes basado en el pensamiento crítico e incentivando la capacidad de resolver problemas con destreza y creatividad. Como población de estudio se consideró al equipo docente del área primaria y secundaria, la muestra de este estudio estuvo conformada por 56 docentes. El instrumento de recolección de datos que se aplicó fue el de Maslach Burnout Inventory (MBI), el cual consta de 22 ítems los cuales pretenden conocer los sentimientos y actitudes que muestra el profesional en su puesto de trabajo, su función es medir el desgaste profesional, a más de proporcionar la frecuencia y la intensidad con la que se presenta el Síndrome de Burnout, así también se tomó en consideración el cuestionario de productividad laboral, el cual contó con 15 preguntas relacionadas con las siguientes dimensiones: motivación, satisfacción laboral, competencias, participación, trabajo en equipo y cohesión, cultura organizacional, liderazgo, formación, desarrollo, y clima organizacional, cabe recalcar que ambos

instrumentos de recolección de datos se encuentran validados. A su vez la información obtenida se procesó en el programa estadístico SPSS en su última versión, el cual permitió correlacionar las variables de estudio.

Tabla 1. Confiabilidad del instrumento

Dimensión	Alfa de Cronbach	N de elementos
Síndrome de Burnout	0.746	22
Productividad laboral	0.788	15
Alfa global	0.712	37

Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS.

El análisis demostró una sólida fiabilidad en los cuestionarios utilizados, destacada por los valores Alfa de Cronbach. La dimensión Síndrome de Burnout (22 ítems) alcanzó un Alfa de 0,746, lo que indica una consistencia interna aceptable. La dimensión Productividad Laboral (15 ítems) obtuvo un Alfa aún mayor, 0,788, lo que sugiere una buena confiabilidad. Con un alfa general de 0,712 para los 37 ítems, el cuestionario completo parece fiable y apropiado para medir las variables de investigación. Estos resultados confirman la consistencia de las herramientas utilizadas y su capacidad para evaluar con precisión las dimensiones de interés.

Resultados

Este apartado revela resultados de la investigación sobre el impacto del síndrome de burnout en la productividad laboral de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato, en el año 2024. Se utilizó un análisis factorial exploratorio para identificar y validar las principales dimensiones del burnout y su correlación con la productividad laboral. La adecuación de la muestra y la esfericidad de los datos se confirmaron mediante las pruebas de KMO y Bartlett, mientras que la rotación varimax facilitó la interpretación de los componentes extraídos. Los resultados, presentados en tablas y gráficos, ofrecen una visión holística y detallada de los factores que influyen en la productividad docente. Los principales hallazgos se detallan a continuación, comparándolos con investigaciones previas sobre el tema.

Tabla 2. Perfil sociodemográfico

		Frecuencia	Porcentaje
GÉNERO	Masculino	15	27%
	Femenino	41	73%
NIVEL ACADEMICO	Primaria	8	14%
	Secundaria	4	7%
	Pregrado	14	25%
	Posgrado	30	54%
		Total	100%

Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS.

La muestra estudiada presenta un notable desequilibrio en términos de género y una alta concentración en los niveles educativos más altos. Las mujeres son una clara mayoría (73%), mientras que los hombres representan solo el 27%. En cuanto a la formación académica, más de la mitad de los participantes (54%) cuentan con título de posgrado. El 25% tiene estudios universitarios, mientras que un porcentaje menor tiene educación secundaria (7%) o primaria (14%). Estos datos sugieren que la muestra se caracteriza por un alto nivel educativo, con una mayoría de sujetos con formación universitaria y especialmente de posgrado.

Análisis descriptivo por dimensión

Tabla 3. Agotamiento Emocional

		Frecuencia	Porcentaje
Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo	Nunca	4	7%
	Pocas veces al año o menos	13	23%
	Una vez al mes o menos	9	16%
	Unas pocas veces al mes	17	30%
	Una vez a la semana	2	4%
	Pocas veces a la semana	9	16%
Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío	Todos los días	2	4%
	Nunca	25	45%
	Pocas veces al año o menos	13	23%
	Una vez al mes o menos	6	11%
	Unas pocas veces al mes	6	11%
	Una vez a la semana	3	5%
Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado	Pocas veces a la semana	1	2%
	Todos los días	2	4%
	Nunca	15	27%
	Pocas veces al año o menos	18	32%
	Una vez al mes o menos	7	13%
	Unas pocas veces al mes	9	16%
Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa	Una vez a la semana	2	4%
	Pocas veces a la semana	4	7%
	Todos los días	1	2%
	Nunca	28	50%
	Pocas veces al año o menos	13	23%
	Una vez al mes o menos	2	4%
	Unas pocas veces al mes	5	9%
	Una vez a la semana	3	5%
	Pocas veces a la semana	5	9%

		Frecuencia	Porcentaje
		Nunca	3
Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis funcionarios y usuarios	Pocas veces al año o menos	2	4%
	Una vez al mes o menos	2	4%
	Unas pocas veces al mes	4	7%
	Una vez a la semana	6	11%
	Pocas veces a la semana	10	18%
	Todos los días	29	52%
	Nunca	20	36%
Me siento frustrado en mi trabajo	Pocas veces al año o menos	13	23%
	Una vez al mes o menos	9	16%
	Unas pocas veces al mes	6	11%
	Una vez a la semana	3	5%
	Pocas veces a la semana	3	5%
	Todos los días	2	4%
	Nunca	38	68%
Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis funcionarios y usuarios	Pocas veces al año o menos	6	11%
	Una vez al mes o menos	4	7%
	Unas pocas veces al mes	6	11%
	Una vez a la semana	1	2%
	Pocas veces a la semana	1	2%
	Pocas veces al año o menos	3	5%
	Una vez al mes o menos	1	2%
Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	Unas pocas veces al mes	6	11%
	Una vez a la semana	8	14%
	Pocas veces a la semana	7	13%
	Todos los días	31	55%
	Total	56	100%

Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS.

Los resultados descriptivos revelaron diversas perspectivas de los docentes; el agotamiento emocional general, solo el 30% lo experimenta algunas veces al mes, y el 7% nunca. Estos porcentajes fueron inferiores a los reportados por Maslach & Jackson (1981), quienes encontraron una mayor frecuencia de este síntoma en profesionales de la educación. Asimismo, la sensación de vacío al final de la jornada laboral era rara: el 45% de los docentes afirmó que nunca la había experimentado. Este hallazgo contrasta con el estudio de Freudenberger (1974), donde un porcentaje mayor de trabajadores informó sentir este vacío de forma regular.

En cuanto a la fatiga, el 32% de los docentes experimentaban cansancio matutino unas cuantas veces al año o menos, un hallazgo similar al de Schaufeli & Enzmann (2020), en su estudio con profesionales de la salud y la educación. La fatiga por interacción social también se presentó con baja frecuencia: la mitad de los docentes afirmó no haberla experimentado nunca, a diferencia

de lo observado por Taris et al. (2001), quienes reportaron una mayor prevalencia de este tipo de fatiga entre los docentes.

En contraste con los bajos valores de agotamiento, la efectividad en el trabajo se percibió como alta: el 52% de los docentes se consideraron eficaces a la hora de abordar los problemas del personal y de los usuarios a diario. Este porcentaje superó significativamente los resultados de Hakanen et al. (2006), quienes informaron niveles más bajos de efectividad percibida.

La frustración y la indiferencia también fueron emociones poco comunes entre los profesores. El 36% nunca se ha sentido frustrado en su trabajo, lo que contradice los hallazgos de Leiter & Maslach (2003), sobre la alta prevalencia de este sentimiento en la educación. Asimismo, el 68% nunca ha sentido indiferencia hacia los problemas de funcionarios y usuarios, hallazgo consistente con el estudio de Bakker et al. (2004), sobre los bajos niveles de desapego emocional en los docentes.

Se reveló una baja prevalencia de síntomas de burnout en docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato, en comparación con investigaciones anteriores. Esta diferencia podría deberse a factores contextuales positivos dentro de la institución, como un buen ambiente de trabajo y un sólido apoyo institucional, elementos que la literatura reconoce como protectores contra el burnout (Maslach et al., 2001). Estos hallazgos sientan las bases para futuras investigaciones sobre intervenciones que reduzcan el agotamiento y mejoren la productividad laboral en entornos educativos.

Tabla 4. Despersonalización

		Frecuencia	Porcentaje
Siento que estoy tratando a algunos funcionarios y usuarios como si fueran objetos impersonales	Nunca	42	75%
	Pocas veces al año o menos	7	13%
	Una vez al mes o menos	1	2%
	Unas pocas veces al mes	6	11%
	Unas pocas veces al mes	2	4%
Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo	Una vez a la semana	2	4%
	Pocas veces a la semana	13	23%
	Todos los días	39	70%
	Nunca	23	41%
	Pocas veces al año o menos	15	27%
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente	Una vez al mes o menos	6	11%
	Unas pocas veces al mes	8	14%
	Pocas veces a la semana	3	5%
	Todos los días	1	2%

		Frecuencia	Porcentaje
Me siento con mucha energía en mi trabajo	Nunca	1	2%
	Pocas veces al año o menos	2	4%
	Una vez al mes o menos	2	4%
	Unas pocas veces al mes	5	9%
	Una vez a la semana	11	20%
	Pocas veces a la semana	14	25%
	Todos los días	21	38%
	Nunca	38	68%
	Pocas veces al año o menos	6	11%
	Una vez al mes o menos	4	7%
Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis funcionarios y usuarios	Unas pocas veces al mes	6	11%
	Una vez a la semana	1	2%
	Pocas veces a la semana	1	2%
	Nunca	30	54%
	Pocas veces al año o menos	10	18%
	Una vez al mes o menos	7	13%
	Unas pocas veces al mes	6	11%
	Una vez a la semana	1	2%
	Pocas veces a la semana	2	4%
	Total	56	100%

Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS

El análisis de la dimensión Despersonalización en la Unidad Educativa Nuevo Mundo revela una percepción positiva del trabajo y las relaciones interpersonales por parte de los docentes. En cuanto a la despersonalización hacia funcionarios y usuarios, la gran mayoría (75%) nunca la ha sentido, mientras que sólo un porcentaje mínimo (2%) la experimenta mensualmente. Esta baja incidencia contrasta con estudios previos como el de Pines & Aronson (1988), que mostraron niveles más altos en entornos educativos.

El sentido de propósito y realización laboral también se refleja en los datos: el 70% cree que influye positivamente en los demás en el día a día, lo que coincide con Skaalvik & Skaalvik (2017), que vinculan el compromiso laboral con la realización personal. Aunque la preocupación por el endurecimiento emocional es moderada (el 41% nunca lo experimenta), la presencia de este sentimiento a diario en un 2% de los docentes pone de relieve la importancia de abordar este aspecto para prevenir el burnout, como destacan Antoniou et al. (2013), al considerarlo como un indicador temprano.

La energía en el trabajo también es digna de mención: el 38% se siente muy enérgico todos los días, lo que refuerza el modelo de Bakker & Demerouti (2007), sobre cómo los recursos laborales impactan positivamente en la energía y el compromiso. La empatía hacia los funcionarios y

usuarios es evidente, con un 68% afirmando que nunca ha sentido indiferencia hacia su situación, confirmando Montgomery & Rupp (2005), sobre el papel protector del apoyo social y la empatía contra el burnout.

Finalmente, la percepción de un ambiente justo se refleja en el hecho de que el 54% nunca se siente culpado por los problemas de los demás, lo que coincide con Richards (2012), quienes vinculan un ambiente laboral positivo con menores niveles de despersonalización y burnout. Se muestra una experiencia laboral positiva y un bajo riesgo de burnout, en contraste con investigaciones anteriores en el campo. Estos hallazgos resaltan la importancia de mantener un ambiente de trabajo saludable que garantice la productividad y el bienestar de los docentes.

Tabla 5. Realización Personal

		Frecuencia	Porcentaje
Siento que puedo entender fácilmente a funcionarios y usuarios	Nunca	2	4%
	Pocas veces al año o menos	6	11%
	Una vez al mes o menos	5	9%
	Unas pocas veces al mes	6	11%
	Una vez a la semana	6	11%
	Pocas veces a la semana	13	
Siento que me he hecho más duro con la gente	Todos los días	18	32%
	Nunca	17	30%
	Pocas veces al año o menos	13	23%
	Una vez al mes o menos	9	14%
	Unas pocas veces al mes	7	13%
	Una vez a la semana	4	7%
Siento que mi trabajo me está desgastando	Pocas veces a la semana	4	7%
	Todos los días	2	4%
	Nunca	17	30%
	Pocas veces al año o menos	14	25%
	Una vez al mes o menos	3	5%
	Unas pocas veces al mes	9	16%
Me siento con mucha energía en mi trabajo	Una vez a la semana	6	11%
	Pocas veces a la semana	4	7%
	Todos los días	3	5%
	Nunca	1	2%
	Pocas veces al año o menos	2	4%
	Una vez al mes o menos	2	4%
	Unas pocas veces al mes	5	9%
	Una vez a la semana	11	20%
	Pocas veces a la semana	14	25%
	Todos los días	21	38%

		Frecuencia	Porcentaje
Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis funcionarios y usuarios	Pocas veces al año o menos	1	2%
	Una vez al mes o menos	1	2%
	Unas pocas veces al mes	7	13%
	Una vez a la semana	4	7%
	Pocas veces a la semana	14	25%
	Todos los días	29	52%
Me siento estimado después de haber trabajado íntimamente con mis funcionarios y usuarios	Nunca	2	4%
	Pocas veces al año o menos	8	14%
	Una vez al mes o menos	5	9%
	Unas pocas veces al mes	7	13%
	Una vez a la semana	7	13%
	Pocas veces a la semana	11	20%
Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo	Todos los días	16	29%
	Pocas veces al año o menos	3	5%
	Una vez al mes o menos	1	2%
	Unas pocas veces al mes	6	11%
	Una vez a la semana	8	14%
	Pocas veces a la semana	7	13%
Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada	Todos los días	31	55%
	Nunca	8	14%
	Pocas veces al año o menos	4	7%
	Una vez al mes o menos	8	14%
	Unas pocas veces al mes	13	23%
	Una vez a la semana	5	9%
	Pocas veces a la semana	9	16%
	Todos los días	9	16%
	Total	56	100%

Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS.

La dimensión Realización Personal en la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato, revela una percepción generalmente positiva entre los docentes respecto a su capacidad para gestionar sus relaciones laborales y afectivas. Un hallazgo digno de mención es la alta percepción de comprensión interpersonal, donde el 32% de los docentes dicen entender fácilmente a sus colegas y usuarios a diario y el 23% lo experimenta varias veces a la semana. Esta observación está en línea con la investigación de Schwarzer & Hallum (2008), que vinculan la autoeficacia docente con relaciones interpersonales positivas en el trabajo.

En cuanto a la gestión emocional, los datos sugieren una baja incidencia de endurecimiento emocional: el 30% de los profesores nunca se han vuelto más duros con los demás y el 23% lo experimenta raramente (algunas veces al año o menos). Este resultado se refleja en el trabajo de Taris et al. (2005), que destaca la influencia de los entornos laborales favorables en la reducción

de la despersonalización y el endurecimiento emocional. Aunque una parte importante de los docentes (30%) no percibe un agotamiento constante, el 5% lo experimenta a diario, lo que subraya la importancia de abordar el agotamiento. Estos datos se correlacionan con los hallazgos de Grayson & Alvarez (2008), quienes identificaron el agotamiento como un componente crítico del agotamiento docente.

La energía en el trabajo está en niveles altos: el 38% de los docentes se sienten llenos de energía todos los días y el 25% la experimentan varias veces a la semana. Este resultado se ajusta al modelo de Demerouti et al. (2001), que relaciona la disponibilidad de recursos laborales con un aumento de la energía y el compromiso laboral. También es destacable la capacidad de crear un ambiente de trabajo positivo: el 52% de los profesores se siente capaz de hacerlo a diario y el 25% lo consigue con frecuencia. Este resultado coincide con la investigación de Jennings & Greenberg (2009), que destaca la importancia de la competencia emocional de los docentes para un clima escolar positivo.

La percepción de agradecimiento también es positiva: el 29% de los profesores se sienten apreciados a diario después de interactuar con compañeros y usuarios, y el 20% lo experimenta con frecuencia. Esto se asemeja a los hallazgos de Hakanen et al. (2006), quienes destacan el reconocimiento del trabajo como factor protector contra el burnout. Finalmente, aunque existe una buena percepción respecto al manejo de los problemas emocionales (el 16% lo percibe diariamente y el 23% mensual), hay margen de mejora. Este aspecto coincide con los estudios de Kokkinos (2007), sobre la importancia de abordar adecuadamente los problemas emocionales en el trabajo para prevenir el burnout.

Se refleja una experiencia laboral mayoritariamente positiva. Sin embargo, es fundamental abordar áreas que requieren mejoras para optimizar el bienestar de los docentes y prevenir el agotamiento emocional. Un ambiente de trabajo de apoyo y agradecimiento es esencial para mantener altos niveles de realización personal y energía.

Tabla 6. Productividad laboral

		Frecuencia	Porcentaje
¿Aplica los valores institucionales en su puesto de trabajo?	Nunca	1	2%
	Casi nunca	1	2%
	A veces	7	13%
	Siempre	47	84%
¿Es puntual con la entrega de trabajos que se le asignan?	Nunca	1	2%
	Casi nunca	1	2%
	A veces	19	34%
	Siempre	35	63%

		Frecuencia	Porcentaje
¿En ausencia de su inmediato superior asume la responsabilidad?	Nunca	2	4%
	Casi nunca	2	4%
	A veces	14	25%
	Siempre	38	68%
¿Aunque no se le solicite, brinda más tiempo del requerido?	Casi nunca	3	5%
	A veces	15	27%
	Siempre	38	68%
¿Se preocupa por superarse académicamente, asistiendo a cursos de capacitación?	Casi nunca	2	4%
	A veces	17	30%
	Siempre	37	66%
	Nunca	1	2%
¿Participa con entusiasmo y atención en las reuniones de trabajo?	Casi nunca	2	4%
	A veces	14	25%
	Siempre	39	70%
	Nunca	13	23%
¿Falta a sus labores, cuando es una verdadera emergencia?	Casi nunca	13	23%
	A veces	9	16%
	Siempre	21	38%
¿Posee los conocimientos adecuados para desempeñarse en el puesto que actualmente ocupa?	A veces	5	9%
	Siempre	51	91%
¿Tiene la capacidad de atender asuntos laborales bajo presión?	A veces	16	29%
	Siempre	40	71%
¿Tiene la capacidad de utilizar de manera efectiva sus herramientas de trabajo?	Casi nunca	1	2%
	A veces	5	9%
	Siempre	50	89%
¿Tiene la capacidad de realizar su trabajo sin errores y en el tiempo requerido?	Casi nunca	1	2%
	A veces	27	48%
	Siempre	28	50%
¿Acepta riesgos calculados para lograr metas establecidas?	Casi nunca	3	5%
	A veces	16	29%
	Siempre	37	66%
¿Tiene la capacidad de vencer obstáculos que se le presenten?	Casi nunca	1	2%
	A veces	5	9%
	Siempre	50	89%
¿Tiene la capacidad de brindar un servicio cortés y eficiente?	Casi nunca	1	2%
	A veces	5	9%
	Siempre	50	89%
¿Confía en los demás miembros de su grupo de trabajo para lograr los objetivos de su área de trabajo?	Nunca	1	2%
	Casi nunca	5	9%
	A veces	19	34%
	Siempre	31	55%
	Total	56	100%

Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS.

El análisis de la dimensión Productividad Laboral, revela una perspectiva positiva en el desempeño docente. La gran mayoría de los educadores muestran una alta productividad, lo que se refleja en sus respuestas a las declaraciones sobre su trabajo. Un contundente 84% declara que “siempre” aplica los valores institucionales en su trabajo, frente a un mínimo de un 2% que indicó “nunca”. Este hallazgo, consistente con la importancia de alinearse con los valores organizacionales para lograr un alto desempeño Cameron & Quinn (2011), sugiere una fuerte identificación de los docentes con la filosofía de la institución.

También destaca la puntualidad en la entrega del trabajo, ya que un 63% afirma llegar “siempre” a tiempo y un 34% “a veces”. Estos datos reflejan un alto nivel de responsabilidad y cumplimiento, consistente con investigaciones que vinculan estos atributos con una mayor productividad laboral (Judge et al., 2001). La capacidad de liderazgo queda demostrada porque el 68% asume responsabilidades en ausencia de su superior inmediato. Este resultado positivo refuerza la autonomía y la proactividad del profesorado, factores clave de la productividad (Kirkpatrick & Locke, 1991).

El compromiso se manifiesta en la voluntad de dedicar más tiempo del necesario: el 68% lo hace “siempre” y el 27% “a veces”. Esta tendencia coincide con estudios que vinculan una mayor dedicación con un impacto positivo en la organización (Organ, 1988). La mejora académica también es una prioridad: el 66% asiste “siempre” a cursos de formación, demostrando un fuerte compromiso con el desarrollo profesional, aspecto asociado a una mayor productividad y satisfacción laboral (Noe, 2017). En relación con la participación en reuniones de trabajo con entusiasmo y atención, donde el 70% dice participar “siempre”. Esta implicación en actividades colaborativas está en línea con la teoría de la motivación intrínseca y su impacto positivo en la productividad (Deci & Ryan, 1985).

Aunque la asistencia al trabajo en emergencias muestra una mayor variabilidad (38% “siempre”, 23% “nunca”), lo que puede reflejar diferentes percepciones sobre la disponibilidad laboral en estas situaciones Jeong & Kim (2022), las respuestas sobre conocimientos adecuados (91% “siempre”), el uso eficaz de las herramientas (89% “siempre”) y la realización del trabajo sin errores (50% “siempre”) reflejan un alto nivel de competencia entre los profesores. Estos resultados confirman la relación entre competencia, capacidad técnica, productividad y desempeño laboral (Schmidt & Hunter, 1998). El análisis refleja la alta productividad del trabajo en la Unidad Educativa Nuevo Mundo. El compromiso, la responsabilidad y la capacidad técnica del profesorado sugieren un ambiente propicio para el alto desempeño, en línea con las teorías de la motivación y la competencia laboral.

Tabla 7. Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de mues- treo	0.572
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado 1459.374
	gl 666
	Sig. 0.000

Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS.

La Tabla 7 muestra los resultados de las pruebas de esfericidad de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y Bartlett, que son esenciales para determinar si los datos son apropiados para un análisis factorial. El valor de KMO obtenido fue de 0,572, esta medida representa la proporción de varianza en las variables que podrían explicarse por factores subyacentes. Aunque un valor superior a 0,5 se considera aceptable para realizar un análisis factorial (Kaiser 1974), el valor de 0,572 sugiere una adecuación moderada. Esto implica que, si bien el análisis es factible, existe potencial para mejorar la idoneidad de las variables seleccionadas.

Por otro lado, la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa, con un valor aproximado de Chi-cuadrado de 1459,374 y un nivel de significancia (Sig.) de 0,000. Esta prueba evalúa si las correlaciones entre ítems son distintas de cero, lo que justificaría el uso del análisis factorial (Bartlett, 1954). La significancia obtenida ($p < 0,05$) permite rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad, confirmando la existencia de correlaciones suficientes entre las variables para proceder con el análisis.

Los resultados de las pruebas de KMO y Bartlett sugieren que los datos son adecuados para un análisis factorial. Sin embargo, el valor moderado de KMO indica que sería aconsejable revisar las variables incluidas en futuras investigaciones para mejorar aún más la adecuación del análisis. Estos resultados respaldan la importancia de utilizar el análisis factorial para explorar las dimensiones que subyacen al impacto del síndrome de burnout en la productividad laboral de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo.

Tabla 8. Varianza total explicada

Componente	Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado
Agotamiento Emo- cional	8.131	21.975	21.975
Despersonalización	3.883	10.496	32.470
Realización Per- sonal	2.675	7.229	39.699
Cultura organiza- cional	2.327	6.290	45.989
Competencia	2.124	5.739	51.728
Liderazgo	1.844	4.983	56.711

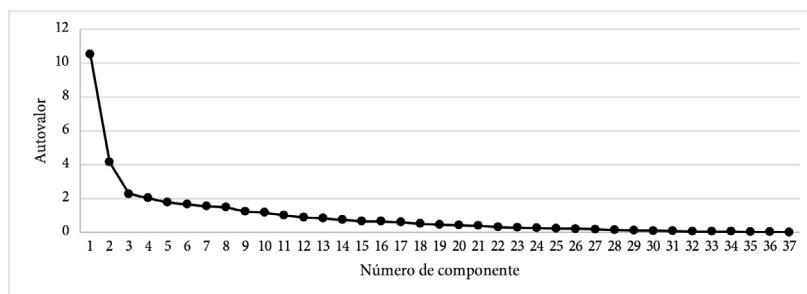
Componente	Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	% de varianza	% acumulado
Clima organizacional	1.819	4.916	61.627
Formación y desarrollo	1.754	4.742	66.369
Participación	1.660	4.486	70.855
Satisfacción laboral	1.520	4.108	74.963

Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS.

La tabla 8 revela la varianza total explicada por cada componente identificado en el análisis factorial. El componente principal, el agotamiento emocional, destaca al explicar el 21,975% de dicha varianza, lo que demuestra su importante peso en el síndrome de burnout. Le siguen en importancia la Despersonalización y la Realización Personal, con un 10,496% y un 7,229% respectivamente, para un total de 39,699%. Profundizando en el análisis, la Cultura Organizacional y la Competencia explican el 6,290% y el 5,739% respectivamente, alcanzando un total acumulado de 51,728%. Estos componentes son cruciales para comprender la influencia del entorno laboral y las capacidades individuales en la experiencia del agotamiento y la productividad.

Finalmente, se identifican otros componentes que contribuyen a la varianza total: Liderazgo (4.983%), Clima Organizacional (4.916%), Capacitación y Desarrollo (4.742%), Participación (4.486%) y Satisfacción Laboral (4.108%), acumulando 74.963%. Esta variedad de factores pone de relieve el carácter multifactorial del burnout y la necesidad de abordarlo desde diferentes perspectivas. Estos hallazgos están en línea con la literatura existente (Leiter & Maslach, 2004; Maslach & Jackson, 1981; Schein, 2010), que destaca la importancia del entorno laboral, el apoyo organizacional y el desarrollo profesional para mitigar el agotamiento y optimizar el desempeño. productividad.

Figura 1. Gráfico de sedimentación



Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS.

El Gráfico de sedimentación (gráfico 1) presenta la distribución de valores propios en relación con el número de componentes extraídos durante el análisis factorial, lo que nos permite determinar cuántos factores deben retenerse. El gráfico muestra una “rodilla” pronunciada

en el primer componente, seguida de una disminución gradual de los valores propios en los componentes posteriores. Esto indica que los primeros componentes explican la mayor parte de la varianza total, mientras que los componentes posteriores proporcionan menos información adicional.

Con un valor propio aproximado de 11, el primer componente demuestra un alto poder explicativo, lo que coincide con los resultados de la Tabla 8, donde el agotamiento emocional explica el 21,975% de la varianza. La notable reducción en los valores propios de los componentes posteriores respalda la decisión de retener solo aquellos factores que se ubican antes del punto de inflexión (“codo”) del gráfico. Esta estrategia se alinea con la metodología propuesta por Cattell (1966), quien recomienda identificar el punto del codo como una técnica efectiva para determinar el número óptimo de factores en el análisis factorial.

Tabla 9. Matriz de componente rotado

	Componente									
	AE	DP	RP	CO	CP	LD	CLO	FP	PT	SL
AE1	0.850	-0.036	-0.132	0.029	0.063	-0.103	0.037	-0.114	0.050	-0.124
AE2	0.794	0.016	0.075	-0.168	0.074	-0.017	-0.011	0.182	0.090	0.073
AE3	0.790	-0.077	-0.135	-0.120	-0.011	0.025	0.065	0.020	0.227	-0.121
RP1	-0.145	-0.012	-0.008	0.025	0.085	0.800	0.051	-0.118	-0.010	-0.035
DP1	0.295	-0.145	0.039	-0.008	-0.219	-0.128	-0.114	0.686	-0.017	-0.184
AE4	0.744	-0.334	-0.140	0.067	-0.073	-0.161	0.310	-0.034	0.175	0.012
RP2	0.728	-0.166	-0.004	0.031	-0.220	-0.130	-0.275	-0.027	-0.091	-0.127
AE5	0.148	0.115	0.126	-0.019	0.026	0.752	0.093	0.028	0.058	0.119
RP3	0.876	-0.111	-0.127	0.131	-0.021	0.025	0.075	-0.006	0.019	-0.219
DP2	-0.096	0.403	0.673	0.012	0.213	0.151	-0.051	-0.182	0.164	-0.046
DP3	0.653	-0.012	-0.188	0.190	-0.341	-0.089	-0.339	-0.171	0.143	0.015
RP4	-0.625	0.075	-0.006	0.327	0.109	0.044	0.200	-0.114	-0.194	0.039
AE6	0.786	0.018	-0.190	0.071	0.097	0.034	-0.026	0.238	-0.120	-0.032
AE7	0.612	-0.027	-0.144	-0.081	-0.050	0.298	0.033	0.283	-0.213	-0.282
DP4	0.140	0.093	-0.321	-0.153	-0.636	-0.152	0.272	0.251	0.108	-0.069
AE8	0.585	-0.624	-0.188	-0.168	0.024	-0.124	0.103	0.065	-0.041	0.058
RP5	-0.277	0.273	0.663	0.024	0.076	0.305	0.284	-0.001	0.118	-0.116
RP6	-0.481	-0.074	0.525	0.056	0.125	-0.105	0.317	0.191	0.080	0.177
RP7	-0.503	0.237	0.655	0.124	0.136	-0.075	-0.109	0.015	-0.048	0.117
AE9	0.738	0.060	-0.341	0.117	-0.243	0.117	0.011	0.147	-0.166	0.165
RP8	-0.539	0.053	0.453	0.071	-0.101	-0.170	-0.089	-0.022	0.062	0.366
DP5	0.546	-0.045	0.095	0.049	-0.315	-0.027	-0.011	0.313	-0.418	0.157
CO1	-0.070	0.747	0.191	-0.022	0.008	0.034	-0.326	0.103	-0.122	0.176
CP1	0.058	0.669	0.030	-0.109	0.130	-0.223	0.103	-0.163	0.054	-0.308
LD1	-0.009	0.116	-0.079	0.713	0.331	-0.041	-0.019	0.368	0.024	-0.025
CO2	-0.100	0.270	-0.095	0.186	0.127	0.255	-0.454	0.354	0.470	0.001

	Componente									
	AE	DP	RP	CO	CP	LD	CLO	FP	PT	SL
FD1	0.123	0.096	0.056	0.878	0.004	-0.029	0.019	-0.150	0.097	-0.060
PT1	-0.241	0.071	0.403	0.546	-0.050	0.144	-0.304	0.038	-0.234	0.333
CLO1	0.153	-0.139	0.188	-0.007	-0.156	0.017	-0.021	0.037	0.829	-0.008
FD2	-0.028	0.249	0.051	0.006	-0.045	0.232	0.779	-0.057	-0.054	0.055
SL1	-0.069	0.599	-0.062	0.227	0.057	0.114	0.240	0.382	0.204	0.076
CP2	-0.215	0.084	0.301	0.492	0.099	0.113	0.024	-0.491	-0.323	0.068
CP3	-0.015	0.713	0.063	0.031	0.159	0.126	0.188	-0.155	-0.090	0.166
MT1	-0.253	0.673	0.230	0.239	0.137	0.053	0.165	0.028	-0.122	0.058
MT2	-0.023	0.412	0.064	0.084	0.770	0.023	0.030	0.013	-0.063	0.050
SL2	-0.036	0.520	0.101	0.171	0.592	0.074	0.115	-0.143	-0.008	0.189
TE1	-0.260	0.154	0.021	-0.038	0.179	0.091	0.087	-0.161	-0.039	0.843

W

Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS.

Nota. Las dimensiones evaluadas fueron codificadas: Agotamiento Emocional (AE), Despersonalización (DP), Realización Personal (RP), Cultura Organizacional (CO), Competencia (CP), Liderazgo (LD), Clima Organizacional (CLO), Formación Y Desarrollo (FD), Participación (PT), Satisfacción Laboral (SL), Motivación (MT), Trabajo En Equipo (TE).

El análisis de la Matriz de Componentes Rotados (Tabla 9) reveló que el Agotamiento Emocional (AE) fue un factor determinante en el Síndrome de Burnout presente en los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo. Este primer componente mostró fuerte presencia en varios ítems, con cargas elevadas que oscilaron entre 0,585 y 0,850 (AE1, AE2, AE3, AE4, AE6, AE7 y AE9).

La despersonalización (DP) también se manifestó fuertemente en este estudio, particularmente en los ítems DP2 y DP5. Estos datos reflejan cómo las percepciones de los profesores sobre el trato impersonal de los estudiantes y colegas se relacionan con este componente del agotamiento. A diferencia de los dos componentes anteriores, la Realización Personal (RP) ha mostrado una relación inversa con el agotamiento emocional y la despersonalización, lo que coincide con investigaciones previas que lo señalan como un factor clave en el desarrollo del Burnout (Maslach & Jackson, 1981).

Estos hallazgos se corresponden con estudios que documentan el impacto del síndrome de agotamiento en la productividad laboral. Maslach & Leiter (1997), argumentaron que este síndrome afecta negativamente la calidad y la satisfacción laboral, efecto que se replica en la Unidad Educativa Nuevo Mundo, donde el agotamiento emocional y la despersonalización impactan la efectividad docente. Profundizando en la despersonalización Schaufeli & Enzmann (2020), encontraron que está relacionada con actitudes negativas hacia el trabajo y los estudiantes, una observación consistente con el presente estudio.

Finalmente, los resultados también revelaron la influencia de la Cultura Organizacional (CO), la Competencia (CP) y el Liderazgo (LD) en la percepción del burnout. Esta observación coincide con las conclusiones de Gil-Monte (2005), quien destacó el papel de un ambiente organizacional saludable y un liderazgo efectivo para mitigar los efectos del agotamiento. La alta carga de elementos relacionados con la cultura organizacional y el liderazgo en este estudio resalta su importancia en la creación de un ambiente de trabajo positivo que reduzca los niveles de estrés y burnout entre los docentes.

La matriz de componentes rotados confirma el impacto significativo del síndrome de burnout en la productividad de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo. Los componentes principales, como el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal, han demostrado ser decisivos en la evaluación del burnout, reflejando las tendencias observadas en investigaciones anteriores. La comparación con estudios anteriores refuerza la relevancia de estos hallazgos y resalta la necesidad de implementar estrategias organizativas y de liderazgo que aborden y mitiguen eficazmente los efectos del agotamiento en el entorno educativo.

Discusión

Tabla 10. Comprobación de hipótesis

		Correlaciones									
		Productividad laboral									
		CO	CP	LD	CLO	FD	PT	SL	MT	TE	
Síndrome de Burnout	AE	Coeficiente de correlación	-0.106	-0.179	-0.047	-0.020	-0.232	0.165	-0.104	-.318*	-.307*
	DP	Coeficiente de correlación	0.005	-0.107	0.029	0.015	-0.174	0.119	-0.077	-0.255	-.389**
	RP	Coeficiente de correlación	0.142	0.211	0.190	0.128	.416**	0.003	0.214	.386**	0.209

Fuente: elaboración propia con datos procesados en el software estadísticos SPSS.

Este estudio analizó la relación entre el síndrome de burnout y la productividad laboral en una muestra de docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato durante el año 2024. Para ello se planteó dos hipótesis:

- H_0 : El Síndrome de Burnout no impacta en la productividad laboral de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato 2024.
- H_1 : El Síndrome de Burnout si impacta en la productividad laboral de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato 2024.

Se examinó la correlación entre las dimensiones de Burnout (Agotamiento Emocional - AE, Despersonalización - DP y Realización Personal - RP) y las dimensiones de Productividad Laboral

(Cultura Organizacional, Competencia, Liderazgo, Clima Organizacional, Capacitación y Desarrollo, Participación, Satisfacción Laboral, Motivación y Trabajo en Equipo).

Los resultados obtenidos apoyan la hipótesis H1, confirmando un impacto significativo del Síndrome de Burnout en la productividad laboral de los docentes. En concreto, se encontraron correlaciones negativas significativas entre EA y Motivación ($r = -0,318$, $p < 0,05$), así como con Trabajo en equipo ($r = -0,307$, $p < 0,05$). Esto indica que cuanto mayor es el agotamiento emocional, menor es la motivación y la capacidad para trabajar en equipo. De manera similar, el DP mostró una correlación negativa significativa con trabajo en equipo ($r = -0,389$, $p < 0,01$), lo que sugiere que la despersonalización afecta negativamente a la participación y la colaboración.

En contraste, las RP presentaron correlaciones positivas significativas con Capacitación y Desarrollo ($r = 0,416$, $p < 0,01$) y Motivación ($r = 0,386$, $p < 0,01$). Esto indica que los docentes con mayor realización personal muestran mayor motivación e interés en su desarrollo profesional. Estos resultados coinciden con estudios previos. Taris et al. (1999), encontraron que el agotamiento reduce la efectividad y la satisfacción laboral, mientras que Bakker et al. (2004), observaron una correlación negativa entre el agotamiento emocional, la despersonalización, la motivación y el desempeño laboral. La relación positiva entre relaciones públicas, formación y motivación está en línea con Xanthopoulou et al. (2007), quienes destacaron cómo la realización laboral aumenta el compromiso y la participación en actividades de formación, mejorando la productividad.

Conclusiones

Este estudio investigó el impacto del Síndrome de Burnout en la productividad de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo de Ambato durante el año 2024, logrando los objetivos y confirmando las hipótesis iniciales. Se encontró una baja prevalencia del síndrome entre los educadores: sólo el 30% afirmó haber experimentado ocasionalmente agotamiento emocional y el 45% dijo no sentirse vacío en el trabajo al final del día. Sin embargo, a pesar de estos bajos niveles de agotamiento, el estudio mostró un impacto significativo del agotamiento en la productividad laboral. Correlaciones negativas significativas entre el agotamiento emocional y aspectos como la motivación ($r = -0,318$, $p < 0,05$) y el trabajo en equipo ($r = -0,307$, $p < 0,05$) confirmaron la hipótesis de un efecto negativo del burnout sobre la productividad.

El estudio tiene algunas limitaciones a considerar, entre ellas se encuentra el tamaño de la muestra, con un 73% de mujeres y una alta concentración en niveles educativos avanzados, muestra un desequilibrio de género y puede no ser representativa de toda la población docente. El valor KMO de 0,572, aunque aceptable, sugiere una idoneidad moderada para el análisis factorial, lo que indica que la calidad del análisis podría mejorarse revisando las variables seleccionadas. La variabilidad en las respuestas relacionadas con la atención de emergencia y la baja incidencia de endurecimiento emocional también resaltan la importancia de considerar factores contextuales específicos y metodologías alternativas.

Se sugiere que futuras investigaciones exploren intervenciones y estrategias organizacionales para mitigar el burnout y mejorar la productividad en el ámbito educativo. Es fundamental investigar la influencia de los factores contextuales y la eficacia de los programas de apoyo emocional y profesional para reducir el burnout. También serían útiles estudios longitudinales que observen la evolución del burnout y la productividad a lo largo del tiempo y en diferentes entornos educativos. La integración de estos enfoques permitirá una comprensión más profunda del fenómeno y la implementación de prácticas efectivas para mejorar el bienestar y la eficacia de los docentes.

Referencias

- Aguilar-Tinoco, J. A., Bermudo-Soto, L. M., Lazaro-Lino, K. I., Valdez-Barreto, E., & Ramírez-Arellano, M. A. (2023). Desgaste profesional y job performance en colaboradores de entidades micro-financieras en la región Junín. *Investigación Valdizana*, 17(1), 43–49. <https://doi.org/10.33554/riv.17.1.1720>
- Antoniou, A.-S., Ploumpi, A., & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 04(03), 349–355. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43(1), 83–104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Bartlett, M. S. (1954). A Note on the Multiplying Factors for Various χ^2 Approximations. *Journal of the Royal Statistical Society. Series B (Methodological)*, 16(2), 296–298.
- Buitrago-Orjuela, L. A., Barrera-Verdugo, M. A., Plazas-Serrano, L. Y., & Chaparro-Penagos, C. (2021). Estrés laboral: una revisión de las principales causas consecuencias y estrategias de prevención. *Revista Investigación En Salud Universidad de Boyacá*, 8(2), 131–146. <https://doi.org/10.24267/23897325.553>
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Jossey-Bass.
- Carro, R., & González Gómez, D. A. (2012). *Productividad y competitividad*. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Cattell, R. B. (1966). The Scree Test For The Number Of Factors. *Multivariate Behavioral Research*, 1(2), 245–276. https://doi.org/10.1207/s15327906mbr0102_10
- Cervino, C., Piovano, C., Tripcevich, M., Buccheri, J., Escobar, M., Trivic, N., & Novelli, E. (2023). Prevalencia del Síndrome de Burnout en personal de Enfermería durante la pandemia COVID-19. *Revista de PSICOLOGÍA DE LA SALUD*, 11(1), 139–154. <https://doi.org/10.21134/pssa.v11i1.306>

- Contreras-Benavides, X., Moreno-Yáñez, Y., & Cornejo-Acuña, E. (2022). Caracterización de pacientes con síndrome de Burnout en tratamiento con realidad virtual y retroalimentación neural en Pandemia por SarsCov2 en personal de salud, reporte de casos. *Revista de la AsociaciÃ EspaÃ de Especialistas en Medicina del Trabajo*, 31, 328–335.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Gil-Monte, P. (2005). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar*. Ediciones Pirámide. <https://doi.org/10.13140/2.1.4614.8806>
- Grayson, J. L., & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1349–1363. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.06.005>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Heredia, J. C. (2017). *Desempeño laboral y síndrome del quemado en los trabajadores de RENIEC 2017*. Universidad César Vallejo.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jeong, Y., & Kim, M. (2022). Effects of perceived organizational support and perceived organizational politics on organizational performance: Mediating role of differential treatment. *Asia Pacific Management Review*, 27(3), 190–199. <https://doi.org/10.1016/j.apmrv.2021.08.002>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31–36. <https://doi.org/10.1007/BF02291575>
- Kirkpatrick, S., & Locke, E. (1991). Leadership: Do Traits Matter? *The Executive*, 5, 48–60. <https://doi.org/10.2307/4165007>
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243. <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>
- Lauracio, C., & Lauracio, T. (2020). Síndrome de Burnout y desempeño laboral en el personal de salud. *Revista Innova Educación*, 2(4), 543–554. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.04.003>
- Leiter, M., & Maslach, C. (2004). *Areas of Worklife: A Structured Approach to Organizational Predictors of Job Burnout*. Research in Occupational Stress and Well-being. [https://doi.org/10.1016/S1479-3555\(03\)03003-8](https://doi.org/10.1016/S1479-3555(03)03003-8)

- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2003). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of job burnout. En P. L. Perrewe, & D. C. Ganster, (eds.). *Emotional and Physiological Processes and Positive Intervention Strategies (Research in Occupational Stress and Well Being)* (pp. 91–134). Emerald Group Publishing Limited, Leeds.
- 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>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2018). *Maslach Burnout Inventory manual*. Mind Garden, Inc.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The Truth about Burnout: How Organizations Cause Personal Stress and What to do about It*. Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Montgomery, C., & Rupp, A. A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 28(3), 458. <https://doi.org/10.2307/4126479>
- Noe, R. (2017). *Employee training and development*. McGraw Hill Education.
- OMS. (2019). *Burn-out an «occupational phenomenon»: International Classification of Diseases*. World Health Organization: WHO.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books/D. C. Heath and Com.
- Ortiz-Campillo, L., Ortiz-Ospino, L. E., Coronell-Cuadrado, R. D., Hamburger-Madrid, K., & Orozco-Acosta, E. (2019). Incidencia del clima organizacional en la productividad laboral en instituciones prestadoras de servicios de salud (IPS): un estudio correlacional. *Revista Latinoamericana de Hipertensión*, 14(2), 187–193. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170263775012>
- Osorio, C. C., & Ponce, Z. H. (2022). Impacto del síndrome de Burnout en el balance trabajo-familia “Una mirada documental.” *Gestión de La Seguridad y La Salud En El Trabajo*, 4(5), 62–66. <https://doi.org/10.15765/gsst.v4i5.3060>
- Palacios, M., & Paz, M. (2021). El Síndrome de Burnout: una enfermedad laboral de los profesionales de la salud y la pandemia por COVID-19 #. *Boletín Sobre COVID-19*, 2(21).
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free Press.
- Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational Forum*, 76(3), 299–316. <https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>
- Schaufeli, W., & Enzmann, D. (2020). *The Burnout Companion to Study and Practice: A Critical Analysis*. CRC Press. <https://doi.org/10.1201/9781003062745>
- Schein, E. (2010). *Cultura organizacional y liderazgo*. Jossey-Bass.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(2), 262–274. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.124.2.262>

- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*, 57(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Soriano-Tumbaco, C. E. (2020). El estrés laboral y su incidencia en el desempeño del personal administrativo. *Killkana Social*, 4(2), 61–68. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v4i2.735>
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. G. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work & Stress*, 19(3), 238–255. <https://doi.org/10.1080/02678370500270453>
- Taris, T. W., Peeters, M. C. W., Le Blanc, P. M., Schreurs, P. J. G., & Schaufeli, W. B. (2001). From inequity to burnout: The role of job stress. *Journal of Occupational Health Psychology*, 6(4), 303–323. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.6.4.303>
- Taris, T. W., Schreurs, P. J. G., & Schaufeli, W. B. (1999). Construct validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey: A two-sample examination of its factor structure and correlates. *Work & Stress*, 13(3), 223–237. <https://doi.org/10.1080/026783799296039>
- Terrones-Rodríguez, J. F., Cisneros-Pérez, V., & Arreola-Rocha, J. de J. (2016). Síndrome de burnout en médicos residentes del Hospital General de Durango, México. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 54(2), 242–248.
- Torner, C. S. (2022). Efectos de la pandemia de covid-19: Productividad laboral en una organización del sector eléctrico colombiano. *Revista Colombiana de Ciencias Administrativas*, 4(1), 8–33. <https://doi.org/10.52948/rcca.v4i1.556>
- Vega, M., & Ruiz, A. (2022). Productividad del desarrollo laboral en modalidad de teletrabajo de mujeres con hijos en edad escolar durante la pandemia de Covid-19 en la ciudad de Manta. *Compendium: Cuadernos de Economía y Administración*, 9(2), 189. <https://doi.org/10.46677/compendium.v9i2.1069>
- Vidal, V. (2022). La fatiga pandémica: Un antes y un después en Salud Laboral. *Medicina y Seguridad Del Trabajo*, 67(265), 250–252. <https://doi.org/10.4321/s0465-546x2021000400001>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>

Autores

José Enrique Bombón Chico. Médico General, Universidad Nacional de Chimborazo. Magíster en Seguridad y Salud Ocupacional con mención en Prevención de Riesgos Laborales, Universidad de los Hemisferios. Diplomado de Alta Especialización en Ecografía Doppler, Universidad Indoamérica. Maestrando en Gerencia Hospitalaria, Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador. Posgradista en Medicina Interna, Universidad Técnica de Ambato. Miembro del Consejo Editorial de la Revista Ecuatoriana de Psicología. Director de Investigación en RIOVASC. Docente en Instituto Superior Universitario Stanford, Ambato, Ecuador.

Hernán Sebastián Bombón Chico. Ingeniero Geólogo, mención Cum Laude, Escuela Politécnica Nacional del Ecuador, Quito. Magíster en Gestión de Riesgos, Universidad Internacional del Ecuador, Quito. Consultor Independiente en Geoingeniería. Docente cátedra de Química y Ciencias Naturales de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato. Coordinador del Área de Ciencias Naturales sección secundaria, Ecuador.

Otto Eulogio Arellano Cepeda. Doctor en Ciencias Contables y Empresariales por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Perú), Magíster en Gestión Académica Universitaria, Diplomados en Docencias Universitaria, y Tecnologías de la Información y Comunicación, Licenciado en Ciencias de la Educación Profesor de Enseñanza Media en la Especialización de Comercio Y Administración. Profesor titular agregado 3 en la Universidad Nacional de Chimborazo, Facultad de Ciencias Políticas y Administrativas, en la Carrera de Contabilidad y Auditoría, docente en Maestrías; Universidad Técnica de Oruro (Bolivia), Universidad Técnica de Ambato, se ha publicado diversos artículos científicos en revistas, libros en el área del conocimiento, se ha participado como Miembro de tribunales y revisor de trabajos de investigación de Maestría y de Doctorado.

Declaración

Conflictos de interés

No tenemos ningún conflicto de interés que declarar.

Financiamiento

Sin ayuda financiera de partes externas a este artículo.

Nota

El artículo es original y no ha sido publicado previamente.