



**SÍNDROME DE BURNOUT Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS: UN ANÁLISIS DE
SU RELACIÓN EN DOCENTES UNIVERSITARIOS**

Luis Alfredo Zambrano Zambrano

Dirección de Posgrado, Cooperación y Relaciones Internacionales. Universidad Laica Eloy
Alfaro de Manabí. Trabajo de Titulación, presentado como requisito para la obtención del
grado de Magíster en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas

Director: Dr. Victor Jama Zambrano, PhD.

18 de Julio del 2026

Síndrome de Burnout y Tecnologías Educativas: Un Análisis de su Relación en Docentes Universitarios

Autores:

Luis Alfredo Zambrano Zambrano

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Estudiante de la Maestría en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas

Chone – Ecuador

lalfredo.zambrano@pg.ulead.edu.ec

<https://orcid.org/0009-0000-1993-8152>

Dr. Victor Reinaldo Jama Zambrano, PhD.

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

Docente de la Maestría en Educación con Mención en Innovaciones Pedagógicas

Chone – Ecuador

victor.jama@uleam.edu.ec

<https://orcid.org/0000-0001-8053-5475>

Resumen

Este estudio examina la relación entre el síndrome de burnout y el uso de tecnologías educativas en 58 docentes titulares de la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí, Extensión Chone. Mediante un enfoque cuantitativo y correlacional, se aplicaron los instrumentos MBI-ES y un cuestionario de carga digital. Los resultados revelan una prevalencia crítica de agotamiento emocional en el 41.38% del profesorado. Se identificó una correlación positiva y significativa entre la carga digital (caracterizada por el aumento de "horas invisibles" de trabajo y la presión por la hiperconectividad fuera de la jornada laboral) y el incremento del desgaste emocional ($r_s = 0.528$, $p < 0.01$). No obstante, la mayoría de los docentes conserva una alta realización

personal (60.34%) y bajos niveles de despersonalización, encontrando en la interacción con los estudiantes y en la utilidad pedagógica de las TIC factores de resiliencia. La satisfacción profesional emergió como un protector ante el burnout, reduciendo significativamente la fatiga ($r_s = -0.404$, $p < 0.01$). Se concluye que el síndrome no deriva directamente de la tecnología, sino de una implementación que carece de límites regulatorios y soporte institucional. Se recomienda establecer políticas formales de desconexión digital y transformar la capacitación técnica en un acompañamiento pedagógico integral para garantizar la sostenibilidad del modelo educativo y el bienestar docente.

Palabras clave: Síndrome de Burnout, Tecnologías Educativas, Docentes Universitarios, Carga Digital, Salud Mental.

Abstract

This study examines the relationship between burnout syndrome and the use of educational technologies among 58 tenured professors at the Laica "Eloy Alfaro" University of Manabí, Chone Extension. Using a quantitative and correlational approach, the MBI-ES instruments and a digital workload questionnaire were administered. The results reveal a critical prevalence of emotional exhaustion in 41.38% of the faculty. A positive and significant correlation was identified between digital workload (characterized by increased "invisible hours" of work and pressure from hyperconnectivity outside of working hours) and increased emotional exhaustion ($r_s = 0.528$, $p < 0.01$). However, most professors maintained high levels of personal accomplishment (60.34%) and low levels of depersonalization, finding resilience factors in their interaction with students and the pedagogical utility of ICTs. Professional satisfaction emerged as a protective factor against burnout, significantly reducing fatigue ($r_s = -0.404$, $p < 0.01$). It is concluded that the syndrome does not stem directly from technology, but rather from an implementation lacking regulatory limits and institutional support. It is recommended to establish formal digital disconnection policies and transform technical training into

comprehensive pedagogical support to guarantee the sustainability of the educational model and teacher well-being.

Keywords: Burnout Syndrome, Educational Technologies, University Professors, Digital Workload, Mental Health.

1. Introducción

En el escenario de la educación superior actual, la transformación digital ha dejado de ser una transición gradual para convertirse en una realidad imperante que redefine la labor docente, este proceso, aunque ofrece herramientas innovadoras para el aprendizaje, conlleva una carga psicosocial que afecta la estabilidad emocional del profesorado (Condeso, et al., 2025). En la Universidad Laica "Eloy Alfaro" de Manabí - Extensión Chone, el personal académico enfrenta la presión de equilibrar las exigencias curriculares con el dominio de entornos virtuales, lo cual incrementa el riesgo de desarrollar respuestas crónicas frente al estrés laboral.

El *síndrome de burnout* constituye una de las consecuencias más críticas de esta presión constante, caracterizándose por un agotamiento profundo y una sensación de baja realización profesional que compromete la calidad educativa (Uribe & Nuñez, 2025). La literatura científica indica que una mediación tecnológica inadecuada suele actuar como un catalizador del desgaste, transformando recursos que deberían ser facilitadores en fuentes de

tensión constante, por lo tanto, el análisis de la salud mental docente resulta imperativo para garantizar la sostenibilidad de los modelos educativos actuales.

Bajo este escenario, la presente investigación se plantea como objetivo general examinar la relación entre el síndrome de burnout y el uso de tecnologías educativas en docentes universitarios mediante un estudio transversal. Para cumplir este objetivo, el estudio identificará los niveles de prevalencia de las dimensiones del agotamiento y analizará cómo la frecuencia de uso de herramientas digitales se relaciona con estos estados emocionales.

La recolección de datos se apoyó en el Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES), instrumento cuya validez permite un diagnóstico preciso del fenómeno en el ámbito académico (Maslach, et al., 1997). Complementariamente, se aplicó un cuestionario estructurado para medir el nivel de uso, integración y percepción de las tecnologías educativas, incluyendo indicadores de frecuencia de uso, capacitación, carga digital y satisfacción profesional.

El estudio se fundamenta en la hipótesis de que el uso intensivo y la presión por la actualización tecnológica constante influyen significativamente en el incremento de los niveles del síndrome de burnout. Se prevé que la falta de estrategias de acompañamiento técnico y emocional dentro de la praxis digital favorece la aparición de síntomas vinculados al desgaste profesional, afectando el desempeño integral del cuerpo académico titular.

2. Revisión Literaria

2.1. Síndrome de Burnout

La adopción de herramientas tecnológicas en la educación superior demanda una reestructuración metodológica para mitigar la saturación del profesorado; En este contexto, el Síndrome de Burnout se define como una respuesta psicológica compleja ante la exposición prolongada a estresores laborales crónicos, cuya manifestación principal se da en profesiones que requieren un alto contacto interpersonal (Martínez, 2010). En el ámbito de la educación

superior, Fajardo et al. (2024) menciona que, este fenómeno trasciende el simple cansancio físico, consolidándose como uno de los principales riesgos profesionales que comprometen de forma psicosocial, ergonómica y organizacional en la salud del profesorado y la sostenibilidad del ejercicio académico.

Es importante resaltar, que el desgaste profesional surge cuando existe una discrepancia significativa entre las exigencias del entorno y los recursos de apoyo con los que cuenta el docente para gestionar su carga laboral (Ramos, et al., 2023). Por lo que, contar con la ayuda necesaria por parte de la institución encargada, puede disminuir significativamente los síntomas.

Para una comprensión integral de este padecimiento, es de vital importancia conocer la estructura del Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES), instrumento cuya validez permite un diagnóstico preciso al operacionalizar el síndrome en tres dimensiones fundamentales (Maslach, et al., 1997):

- *Agotamiento emocional*: Se refiere a la sensación de pérdida de recursos afectivos y fatiga extrema, donde el docente percibe que ya no puede dar más de sí mismo a nivel psicofísico.
- *Despersonalización*: Se manifiesta mediante el desarrollo de actitudes cínicas, distantes o frías hacia los estudiantes y colegas, funcionando como un mecanismo de defensa ante el agotamiento.
- *Baja realización personal*: Representa la tendencia del profesional a evaluar su trabajo de forma negativa, experimentando sentimientos de insuficiencia y falta de logro en sus metas educativas.

A nivel internacional, la prevalencia de este síndrome ha alcanzado niveles críticos debido a la acelerada transformación digital; en Latinoamérica, este desgaste se ve

potenciado por factores estructurales como la sobrecarga administrativa y la falta de acompañamiento institucional, lo cual incrementa el riesgo de abandono de la profesión. Usando de referencia la investigación de López et al. (2022), donde se evidenció que el agotamiento docente se intensificó significativamente durante los periodos de transición a la enseñanza híbrida, afectando la estabilidad emocional de académicos en diversos contextos globales.

Específicamente, en el contexto ecuatoriano, se ha comprobado que el deterioro del bienestar docente provoca un descenso agudo en su motivación y productividad, haciendo urgente la implementación de sistemas preventivos y de apoyo operativo (García et al., 2021). Las variables sociodemográficas y el enfoque profesional también influyen en la vulnerabilidad frente al estrés crónico; la evidencia empírica señala que el agotamiento emocional representa el riesgo principal en la labor docente, afectando transversalmente a diferentes edades y niveles de experiencia (Hidalgo et al., 2019).

Por otro lado, Torres & Cobo (2016) en su investigación confirman que la capacitación en inteligencia emocional y metodologías activas fortalece la resiliencia del profesor, dotándolo de herramientas intrapersonales fundamentales para mantener un desempeño óptimo en el aula. En la misma línea, Hidalgo & Orozco (2018) Un hallazgo fundamental revela que los profesores universitarios que integran la investigación activa en su carga laboral habitual logran sostener su realización personal de manera altamente efectiva. Estos elementos demuestran que el bienestar del educador depende de una praxis enriquecida y bien orientada.

2.2. Tecnologías Educativas

Actualmente, el uso de dispositivos tecnológicos ha dejado de ser un elemento complementario para consolidarse como una disciplina pedagógica estructurada que organiza

y orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que las tecnologías educativas trasciendan para tener un rol esencial en el docente moderno (Torres & Cobo, 2017). Sin embargo, su aplicación requiere una integración didáctica profunda para garantizar que los recursos informáticos faciliten verdaderamente la adquisición de competencias académicas (Cañizales & Beltran, 2017).

Igualmente, Vilanova (2018) destaca que estas herramientas actúan como instrumentos cognitivos que promueven el pensamiento lógico, la capacidad de abstracción y el trabajo colaborativo en los estudiantes. Esta perspectiva resulta fundamental para el diseño de estrategias innovadoras en la educación superior, donde se vuelve imperativo articular las dimensiones disciplinar, instrumental e innovadora de la tecnología (Pérez, 2022).

La transición hacia entornos virtuales, acelerada por fenómenos globales recientes (COVID-19), evidenció la importancia de transformar los escenarios digitales en espacios permanentes, considerando las posibles brechas tecnológicas para asegurar, así, la continuidad académica (Camacho et al., 2020). Para alcanzar esta adaptación integral, se requiere fortalecer la capacitación docente de manera continua, permitiendo superar las brechas de infraestructura y optimizar el rendimiento escolar de los alumnos (Castelo et al., 2024).

De igual manera, esta inmersión intensiva en el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) configura un ecosistema que guarda una correlación directa con la inteligencia emocional del educador, exigiendo competencias intrapersonales sólidas para sostener la dinámica pedagógica (Zambrano, 2020). Por consiguiente, la verdadera innovación pedagógica exige complementar las plataformas digitales con estrategias instruccionales diseñadas específicamente para generar aprendizajes significativos (Navarro, 2020). En consecuencia, el uso de recursos virtuales transforma estructuralmente la dinámica

pedagógica, convirtiendo a la tecnología en un eje central que demanda una gestión profunda y multidimensional por parte del docente universitario.

3. Materiales y Métodos

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño observacional, correlacional y de corte transversal, orientado a analizar la relación empírica entre el síndrome de burnout y el uso de tecnologías educativas en docentes universitarios. El estudio se fundamenta en un paradigma descriptivo e inferencial que permite examinar las variables en su contexto natural sin manipulación deliberada, buscando comprender cómo la presión tecnológica influye en la estabilidad emocional del profesorado.

En consecuencia, se establece una base analítica que permite interpretar los fenómenos observados mediante el procesamiento de datos numéricos obtenidos de instrumentos estandarizados. La unidad de análisis fue la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone, que está conformada por una población de 67 docentes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Extensión Chone, que poseen nombramiento institucional.

A partir de este grupo, se determinó un tamaño muestral probabilístico y representativo de 58 docentes mediante la aplicación de criterios estadísticos con un nivel de confianza del 95%. Esta delimitación asegura que los resultados reflejen las vivencias del personal titular que sostiene la dinámica académica permanente de la institución, reduciendo sesgos asociados a la temporalidad del ejercicio profesional.

Para la recolección de la información se empleó la técnica de la encuesta, administrada de forma digital mediante dos instrumentos estructurados íntegramente bajo una escala tipo Likert. El primer instrumento corresponde al Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES), diseñado para medir las dimensiones de agotamiento emocional

(9 ítems), despersonalización (5 ítems) y realización personal (8 ítems). El segundo instrumento es un cuestionario de elaboración propia orientado a evaluar el nivel de carga digital y satisfacción profesional.

La fiabilidad y consistencia interna de los instrumentos se validaron mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, aplicado a la muestra total (N=58). El análisis de los datos se llevó a cabo utilizando el software estadístico Jamovi, el procedimiento incluyó, en una primera fase, estadística descriptiva para identificar las frecuencias y porcentajes de prevalencia de los niveles de burnout y los factores tecnológicos.

Posteriormente, se ejecutó la fase de estadística inferencial mediante la prueba de Correlación de Spearman (r_s), esta técnica fue seleccionada como la prueba de hipótesis definitiva por su idoneidad para datos de naturaleza ordinal, permitiendo determinar la fuerza y dirección de la relación entre el desgaste profesional y la carga digital docente bajo estrictos estándares de rigor matemático.

4. Resultados y Discusión

Análisis de la Subescala de Agotamiento Emocional (EE)

Para evaluar el nivel de desgaste psicofísico del personal docente universitario, se analizó la subescala de Agotamiento Emocional del MBI-ES. Esta dimensión consta de 9 ítems valorados mediante una escala Likert de 0 (Nunca) a 6 (Siempre), permitiendo identificar los principales detonantes de la fatiga laboral, la Tabla 1 expone la distribución descriptiva de las respuestas emitidas por el profesorado.

Tabla 1

Frecuencias de respuesta por ítem en la dimensión de Agotamiento Emocional

Ítem evaluado	Nunca (0)	Casi Nunca (1)	Algunas Veces (2)	Regular (3)	Bastantes (4)	Casi Siempre (5)	Siempre (6)
---------------	-----------	----------------	-------------------	-------------	---------------	------------------	-------------

Debido a mi jornada de trabajo me siento emocionalmente agotado.	4 (6.9%)	10 (17.2%)	13 (22.4%)	4 (6.9%)	7 (12.1%)	10 (17.2%)	10 (17.2%)
Al final de la jornada me siento agotado.	3 (5.2%)	15 (25.9%)	5 (8.6%)	10 (17.2%)	4 (6.9%)	14 (24.1%)	7 (12.1%)
Me siento cansado al levantarme para enfrentar otro día de trabajo.	13 (22.4%)	12 (20.7%)	3 (5.2%)	5 (8.6%)	3 (5.2%)	14 (24.1%)	8 (13.8%)
Trabajar con los alumnos todos los días es una tensión para mí.	23 (39.7%)	11 (19.0%)	2 (3.4%)	2 (3.4%)	4 (6.9%)	12 (20.7%)	4 (6.9%)
Me siento agotado por el trabajo.	7 (12.1%)	18 (31.0%)	8 (13.8%)	3 (5.2%)	4 (6.9%)	12 (20.7%)	6 (10.3%)
Me siento frustrado por mi trabajo.	22 (37.9%)	7 (12.1%)	4 (6.9%)	3 (5.2%)	3 (5.2%)	15 (25.9%)	4 (6.9%)
Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.	18 (31.0%)	9 (15.5%)	3 (5.2%)	3 (5.2%)	4 (6.9%)	15 (25.9%)	6 (10.3%)
Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce estrés.	23 (39.7%)	10 (17.2%)	2 (3.4%)	2 (3.4%)	6 (10.3%)	9 (15.5%)	6 (10.3%)
Siento que he llegado al límite de mis posibilidades en el trabajo.	24 (41.4%)	9 (15.5%)	5 (8.6%)	1 (1.7%)	5 (8.6%)	11 (19.0%)	3 (5.2%)

Nota. Datos extraídos de la encuesta MBI-ES. Las frecuencias absolutas van acompañadas de sus respectivos porcentajes sobre el total de la muestra.

El análisis pormenorizado de los datos evidencia una polarización significativa en la experiencia de la carga laboral del profesorado, al examinar los reactivos individuales, destaca que los mayores índices de desgaste se concentran en factores relacionados con el cumplimiento de la jornada en sí misma. Específicamente, más del 43 % de los docentes reporta sentirse agotado entre "casi siempre" y "siempre" al finalizar su día de trabajo. Este cansancio acumulativo se manifiesta también de forma anticipada, con un 37.9 % del claustro admitiendo experimentar fatiga desde el momento en que se levanta para enfrentar una nueva jornada.

En contraste, la interacción relacional y pedagógica demuestra ser un factor de resistencia emocional; aproximadamente el 40 % de la muestra señala que interactuar

directamente con los alumnos "nunca" les produce tensión o estrés. Este hallazgo confirma que el desgaste no proviene del núcleo de la vocación de enseñanza, sino de elementos periféricos y estructurales del entorno laboral.

Al consolidar estas puntuaciones para determinar la prevalencia global del agotamiento, los resultados revelan una realidad institucional contrastante. Por un lado, el 51.72 % de los docentes (n=30) se sitúa en un nivel bajo de agotamiento emocional, indicando una preservación funcional de sus recursos afectivos frente a las exigencias diarias. Asimismo, un reducido 6.90 % (n=4) opera en un nivel medio de desgaste.

Sin embargo, resulta de suma gravedad constatar que el 41.38 % del personal académico (n=24) experimenta un nivel alto de agotamiento emocional, esta cifra confirma que más de la tercera parte del claustro universitario se encuentra operando al límite de sus capacidades psicofísicas, experimentando una profunda sensación de sobrecarga que merma su energía vital. Entonces, la alta prevalencia de fatiga crónica justifica la necesidad de revisar las políticas de carga administrativa y tecnológica que actualmente recaen sobre el educador.

Análisis de la Subescala de Despersonalización (DP)

La segunda dimensión evaluada mediante el MBI-ES corresponde a la Despersonalización, un componente clínico que permite medir el grado de distanciamiento afectivo, insensibilidad o cinismo que el educador desarrolla como escudo protector ante la tensión laboral. Esta subescala agrupa 5 reactivos (alcanzando una puntuación máxima de 30), cuyas frecuencias de respuesta se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2

Frecuencias de respuesta por ítem en la dimensión de Despersonalización

Ítem evaluado	Nunca (0)	Casi Nunca (1)	Algunas Veces (2)	Regular (3)	Bastantes (4)	Casi Siempre (5)	Siempre (6)
---------------	--------------	----------------------	----------------------	----------------	------------------	------------------------	----------------

Creo que trato a algunos alumnos con indiferencia.	30 (51.7%)	6 (10.3%)	3 (5.2%)	1 (1.7%)	3 (5.2%)	8 (13.8%)	7 (12.1%)
Creo que me comporto de manera más insensible desde que hago este trabajo.	27 (46.6%)	8 (13.8%)	2 (3.4%)	5 (8.6%)	3 (5.2%)	10 (17.2%)	3 (5.2%)
Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	27 (46.6%)	7 (12.1%)	3 (5.2%)	2 (3.4%)	4 (6.9%)	7 (12.1%)	8 (13.8%)
Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de los alumnos a mi cargo.	31 (53.4%)	4 (6.9%)	1 (1.7%)	2 (3.4%)	5 (8.6%)	7 (12.1%)	8 (13.8%)
Siento que los alumnos me culpan de algunos de sus problemas.	27 (46.6%)	9 (15.5%)	3 (5.2%)	1 (1.7%)	4 (6.9%)	6 (10.3%)	8 (13.8%)

Nota. Se detalla la distribución descriptiva de las frecuencias de respuesta para cada uno de los reactivos evaluados.

A diferencia del desgaste físico y mental generalizado que se observó en la dimensión anterior, los resultados de esta subescala revelan que la vocación pedagógica actúa como un sólido ancla emocional para la mayor parte del claustro. Al revisar el comportamiento de los ítems individuales, resalta que más de la mitad del profesorado (entre el 46 % y el 53 %) marcó la opción "Nunca" frente a la posibilidad de tratar a los estudiantes con indiferencia o no importarles su futuro.

Esta resiliencia afectiva se refleja directamente en el cálculo de la prevalencia global: un mayoritario 60.34 % de los encuestados (n=35) registra niveles bajos de despersonalización, acompañados por un 6.90 % (n=4) que transita en un nivel medio. Estas cifras demuestran que el núcleo duro del personal académico logra salvaguardar el trato humano, logrando separar la carga administrativa y tecnológica del vínculo empático que mantienen dentro del aula.

No obstante, el análisis también arroja luz sobre una transformación actitudinal severa en una fracción considerable de la muestra; exactamente el 32.76 % de los profesionales (n=19) se categoriza con un nivel alto de despersonalización. Al examinar a profundidad los reactivos, se hace evidente que este distanciamiento no es intencional, sino reactivo: un 25.9

% del total de educadores admite que "casi siempre" o "siempre" siente preocupación al notar que el trabajo los está endureciendo emocionalmente.

Lamentablemente, esta barrera psicológica termina materializándose en la práctica docente, donde una proporción similar reconoce que, de manera regular, adopta posturas insensibles frente a las problemáticas del alumnado. En consecuencia, estos hallazgos demuestran que casi un tercio de los titulares de la institución ha comenzado a utilizar la desconexión relacional como un mecanismo de supervivencia psicosocial para tolerar las exigencias del entorno, un indicador crítico que compromete la calidad humana de la enseñanza superior.

Análisis de la Subescala de Realización Personal (RP)

La última dimensión evaluada a través del MBI-ES es la Realización Personal, la cual mide los sentimientos de competencia, autoeficacia y éxito en el ejercicio docente. Es fundamental recordar que esta subescala opera con una valoración inversa respecto a las anteriores: una puntuación elevada es indicadora de un estado de salud mental óptimo, mientras que una puntuación descendente señala una tendencia al fracaso profesional, las frecuencias detalladas por cada reactivo se consolidan en la Tabla 3.

Tabla 3

Frecuencias de respuesta por ítem en la dimensión de Realización Personal

Ítem evaluado	Nunca (0)	Casi Nunca (1)	Algunas Veces (2)	Regular (3)	Bastantes (4)	Casi Siempre (5)	Siempre (6)
Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.	1 (1.7%)	1 (1.7%)	6 (10.3%)	3 (5.2%)	9 (15.5%)	20 (34.5%)	18 (31.0%)
Me enfrento muy bien con los problemas que presentan mis alumnos.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	6 (10.3%)	3 (5.2%)	7 (12.1%)	22 (37.9%)	20 (34.5%)
Siento que mediante mi trabajo influyo positivamente en otros.	1 (1.7%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)	3 (5.2%)	6 (10.3%)	18 (31.0%)	28 (48.3%)
Me encuentro con mucha vitalidad.	0 (0.0%)	1 (1.7%)	3 (5.2%)	3 (5.2%)	5 (8.6%)	22 (37.9%)	24 (41.4%)
Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada con mis alumnos.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	0 (0.0%)	1 (1.7%)	7 (12.1%)	23 (39.7%)	27 (46.6%)

Me encuentro animado después de trabajar junto con mis alumnos.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	2 (3.4%)	3 (5.2%)	5 (8.6%)	18 (31.0%)	30 (51.7%)
He realizado muchas cosas que valen la pena en este trabajo.	0 (0.0%)	1 (1.7%)	1 (1.7%)	2 (3.4%)	6 (10.3%)	19 (32.8%)	29 (50.0%)
Siento que sé tratar de forma adecuada los conflictos emocionales.	0 (0.0%)	1 (1.7%)	2 (3.4%)	2 (3.4%)	10 (17.2%)	15 (25.9%)	28 (48.3%)

Nota. La tabla consolida la distribución descriptiva de las respuestas emitidas por el claustro universitario para cada reactivo.

Los hallazgos en esta subescala proyectan una perspectiva mayoritariamente optimista sobre la autovaloración profesional del claustro académico de la Extensión Chone, al explorar la Tabla 3, sobresale que la interacción pedagógica directa constituye el principal pilar de satisfacción para los educadores. Un contundente 86.3 % de los participantes afirma poseer facilidad para generar atmósferas de aprendizaje relajadas (Pregunta 5), mientras que el 82.7 % manifiesta sentirse animado tras concluir sus sesiones de trabajo con los estudiantes (Pregunta 6), estos indicadores sugieren que el acto de enseñar, en su dimensión humana y relacional, conserva un alto valor gratificante que actúa como un contrapeso frente a las presiones externas.

Esta tendencia positiva se ratifica al observar la prevalencia global de la dimensión integrada en el texto. El 60.34 % de la muestra total (n=35) se posiciona en un nivel alto de realización personal, evidenciando una sólida confianza en sus capacidades y un sentimiento de éxito en el cumplimiento de sus metas educativas, complementariamente, un 18.97 % (n=11) registra un nivel medio, manteniendo un equilibrio funcional en su motivación intrínseca.

Sin embargo, el análisis estadístico también identifica un segmento vulnerable que no debe ser ignorado. El 20.69 % de los docentes (n=12) presenta niveles bajos de realización personal, lo que se traduce en un riesgo clínico de burnout debido a la pérdida del sentido de eficacia. En este grupo, la percepción de logro se ve mermada, manifestándose en una mayor

dificultad para comprender las necesidades de los alumnos o enfrentar con éxito sus problemáticas (Pregunta 1 y 2).

A pesar de que la mayoría de los titulares universitarios encuentran en la docencia una fuente de realización, este quinto de la población requiere intervenciones que fortalezcan su sentido de competencia profesional, especialmente ante los retos impuestos por la transformación digital.

Carga Digital y Estresores Laborales

Para identificar los factores subyacentes que detonan el desgaste profesional, la primera dimensión del cuestionario de Tecnologías Educativas evalúa la Carga Digital. Este apartado analiza cómo la virtualización ha modificado el volumen real de trabajo y la difuminación de los límites entre el espacio personal y laboral del docente.

Tabla 4

Percepción de la carga digital y difuminación de los límites laborales

Ítem evaluado	(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Neutral	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
El uso de tecnologías educativas ha incrementado significativamente las horas que dedico a preparar clases y calificar, en comparación con la enseñanza tradicional.	6 (10.3%)	3 (5.2%)	7 (12.1%)	21 (36.2%)	21 (36.2%)
Siento la obligación de responder a requerimientos laborales digitales (mensajes, correos, notificaciones) fuera de mi horario de trabajo establecido.	3 (5.2%)	4 (6.9%)	9 (15.5%)	24 (41.4%)	18 (31.0%)

En la Tabla 4, se consolida la distribución de las respuestas frente a estos estresores ambientales, la evidencia estadística expone de manera contundente el origen estructural de la sobrecarga académica.

Al evaluar el impacto del entorno virtual sobre la planificación (Pregunta 1), queda demostrado que la integración de herramientas digitales genera una cantidad significativa de trabajo invisible, específicamente, el 72.4 % del claustro afirma que el uso de estas plataformas ha incrementado drásticamente las horas dedicadas a la preparación de clases y la calificación, superando con creces el tiempo que invertían en el modelo de enseñanza tradicional. Esta métrica constata que, si bien la tecnología optimiza la interactividad, exige al educador una mayor inversión de tiempo en el diseño instruccional que rara vez se contabiliza en su carga horaria oficial.

De forma paralela y agravante, el segundo reactivo revela una ruptura de las fronteras temporales del descanso, un idéntico 72.4 % de los profesionales reporta sentir la obligación ineludible de atender requerimientos laborales digitales (correos, mensajes institucionales y notificaciones) fuera de su jornada reglamentaria. Esta percepción de disponibilidad permanente refleja un estado de hiperconectividad que bloquea la desconexión psicológica del trabajador.

La convergencia de estos dos estresores (el aumento de horas invisibles y la presión por la respuesta inmediata) constituye el principal factor de riesgo en la institución. Al integrar estos datos en el panorama general de la investigación, resulta evidente que esta exposición continua a la carga digital justifica empíricamente los altos niveles de Agotamiento Emocional (EE) detectados en la primera fase del estudio, confirmando que la tecnología, cuando carece de límites regulatorios, actúa como un catalizador directo del síndrome de burnout.

Análisis de la Utilidad Percibida y Satisfacción Profesional

Para finalizar la evaluación de la adopción tecnológica, se analizó la dimensión de Satisfacción Profesional. Este apartado mide la percepción de utilidad de las herramientas digitales sobre el rendimiento académico y la motivación intrínseca del educador frente a los retos de su implementación, la Tabla 5 resume la distribución porcentual de estas valoraciones.

Tabla 5

Percepción de utilidad y satisfacción profesional frente al uso de tecnologías

Ítem evaluado	(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Neutral	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
Creo que el uso de estas tecnologías mejora realmente el aprendizaje de mis estudiantes y mi desempeño como docente.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	4 (6.9%)	22 (37.9%)	32 (55.2%)
A pesar de los retos, me siento satisfecho y motivado al incorporar la tecnología en mi práctica diaria.	0 (0.0%)	0 (0.0%)	5 (8.6%)	19 (32.8%)	34 (58.6%)

A pesar del alto nivel de estrés y sobrecarga documentado en las dimensiones anteriores, el análisis de la satisfacción profesional revela una extraordinaria resiliencia y un profundo compromiso vocacional dentro del claustro de la Extensión Chone. Al evaluar la percepción de utilidad (Pregunta 1), queda demostrado que los docentes reconocen firmemente el valor pedagógico de la digitalización. Un abrumador 93.1 % (agrupando las opciones "De acuerdo" y "Totalmente de acuerdo") asevera que el uso de estas tecnologías mejora verdaderamente el aprendizaje del estudiantado y optimiza su propio desempeño profesional. Es destacable que ningún participante expresó rechazo hacia la utilidad de estas herramientas, ubicándose el 6.9 % restante en una simple postura neutral.

De manera paralela, los resultados frente a la motivación (Pregunta 2) exponen una gran fortaleza emocional. Frente a las adversidades estructurales del sistema, el 91.4 % del

profesorado afirma sentirse satisfecho y motivado al incorporar estas innovaciones en su práctica diaria.

Esta configuración de resultados resulta de suma importancia analítica, ya que dialoga de manera directa con los altos niveles de Realización Personal (RP) detectados en el instrumento MBI-ES. Los datos confirman empíricamente que, aunque el entorno digital genera un fuerte agotamiento psicofísico debido a la hiperconectividad y el trabajo invisible, la vocación del educador se mantiene intacta. El profesorado universitario logra sobreponerse a los estresores encontrando motivación en el éxito de sus estudiantes y en la convicción de que su esfuerzo de adaptación tecnológica rinde frutos pedagógicos tangibles.

Análisis de Correlación entre el Síndrome de Burnout y las Tecnologías Educativas

Para comprobar matemáticamente la hipótesis general de la investigación, se ejecutó una prueba estadística de correlación bivariada. Considerando la naturaleza ordinal de los datos (escala Likert) y la distribución de la muestra, se empleó el coeficiente *Rho* de Spearman (r_s). Este análisis permitió cruzar las tres dimensiones del desgaste profesional (MBI-ES) con los dos factores determinantes del cuestionario tecnológico: la *Carga Digital* (estresor) y la *Satisfacción Profesional* (factor protector).

Tabla 6

Matriz de Correlación de Spearman entre Dimensiones del Burnout y Tecnologías Educativas

Dimensiones del Síndrome de Burnout		Carga Digital (Estresores)	Satisfacción Profesional (Utilidad)
Agotamiento Emocional (EE)	Coefficiente Rho (r_s)	0.528**	-0.404**
	Valor p (Significancia)	< 0.001	0.002
Despersonalización (DP)	Coefficiente Rho (r_s)	0.491**	-0.400**
	Valor p (Significancia)	< 0.001	0.002
Realización Personal (RP)	Coefficiente Rho (r_s)	-0.080	0.535**

Valor ρ
(Significancia)

0.550

< 0.001

Nota. N = 58. La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral). Para la dimensión de Realización Personal (RP), las puntuaciones operan de manera inversa al desgaste clínico.

Los hallazgos estadísticos confirman plenamente la hipótesis central del estudio, demostrando que la forma en que se integra la tecnología determina directamente el nivel de desgaste profesional en el claustro universitario. La Tabla 6 expone la matriz de correlaciones y sus respectivos niveles de significancia (ρ).

En primer término, se evidencia una correlación positiva, fuerte y altamente significativa entre la *Carga Digital* y el Agotamiento Emocional ($r_s = 0.528$, $\rho < 0.01$), así como con la Despersonalización ($r_s = 0.491$, $\rho < 0.01$). Esta comprobación matemática confirma que a medida que aumentan las horas invisibles de planificación y la presión por la hiperconectividad, los docentes experimentan un deterioro psicofísico mucho más severo y desarrollan actitudes de endurecimiento o distanciamiento afectivo frente a sus estudiantes.

En franco contraste, la *Satisfacción Profesional* derivada del uso de la tecnología actúa como un factor protector extraordinario frente al síndrome. Los datos demuestran una correlación negativa significativa con el Agotamiento Emocional ($r_s = -0.404$, $\rho < 0.01$) y la Despersonalización ($r_s = -0.400$, $\rho < 0.01$). Esto significa que aquellos educadores que logran encontrar utilidad pedagógica en las plataformas digitales y se sienten motivados por los resultados de sus estudiantes, logran reducir drásticamente su fatiga y su desgaste emocional.

Adicionalmente, esta percepción de utilidad tecnológica presenta una correlación positiva contundente con la Realización Personal ($r_s = 0.535$, $\rho < 0.01$). Este resultado indica que la destreza y la motivación para incorporar herramientas interactivas incrementan directamente el sentimiento de éxito, competencia y eficacia en el aula.

5. Discusión

El propósito central de esta investigación fue examinar la relación entre el síndrome de burnout y el uso de tecnologías educativas en el profesorado universitario. Los resultados obtenidos confirman de manera contundente la hipótesis planteada: el desgaste profesional en la docencia superior contemporánea no es un efecto intrínseco de la digitalización, sino una consecuencia directa de la sobrecarga operativa y la hiperconectividad, mitigable únicamente a través de la percepción de utilidad y la satisfacción pedagógica.

Al analizar la dimensión de Agotamiento Emocional, los datos revelaron que más del 41 % del personal académico experimenta niveles altos de fatiga, fuertemente correlacionados con la Carga Digital. Este hallazgo concuerda de manera precisa con los postulados de Condeso et al. (2025) y López et al. (2022), quienes advierten que la transformación hacia entornos virtuales e híbridos acarrea una carga psicosocial oculta.

En el caso de la Extensión Chone, esta carga se ha materializado en el incremento significativo de las horas invisibles dedicadas a la planificación y en la imposibilidad de desconexión laboral, transformando a la tecnología de un recurso facilitador a un estresor crónico. Esta dinámica corrobora la perspectiva de Ramos et al. (2023), quienes explican que el burnout aflora invariablemente cuando las exigencias del entorno superan los recursos de soporte organizacional del trabajador.

En cuanto a la Despersonalización, si bien la vocación permite que la mayoría del claustro mantenga un trato humano con los estudiantes, casi un tercio de la población (32.76 %) presenta niveles altos de distanciamiento afectivo. Al encontrar una correlación positiva entre este endurecimiento emocional y los estresores tecnológicos, el estudio confirma teóricamente lo expuesto por Fajardo et al. (2024) y Martínez (2010), quienes sostienen que la insensibilidad no nace de una falta de ética docente, sino que funciona como un mecanismo de

defensa psicológico frente a la saturación; ante la presión incesante de las notificaciones digitales y la exigencia de actualización, el educador se ve forzado a construir barreras interpersonales para salvaguardar su integridad mental.

Por el contrario, el análisis de la Realización Personal arroja luz sobre el factor protector más importante del ecosistema educativo, los resultados demostraron que una Adopción Positiva de la tecnología (traducida en la utilidad percibida y la satisfacción profesional) eleva drásticamente el sentimiento de competencia del docente y reduce su agotamiento. Este fenómeno respalda empíricamente las teorías de Torres y Cobo (2017) y Vilanova (2018), quienes argumentan que cuando la tecnología trasciende su rol de simple herramienta y se consolida como un instrumento cognitivo y disciplinar, empodera al educador. La alta motivación intrínseca detectada en el profesorado, a pesar del entorno adverso, demuestra que la resiliencia docente se nutre de la comprobación de que su esfuerzo metodológico genera un aprendizaje verdaderamente significativo en sus estudiantes (Navarro, 2020).

Por último, los hallazgos de este estudio dialogan directamente con las conclusiones de García et al. (2021) y Zambrano (2020), al demostrar que la inmersión en las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) exige competencias intrapersonales sólidas. Sin embargo, la investigación aporta un matiz estructural crítico: la inteligencia emocional y la vocación del docente no son inagotables, entonces, para garantizar la sostenibilidad del modelo académico universitario, las instituciones deben asumir un rol activo, regulando la carga digital mediante políticas formales de desconexión y transformando la capacitación técnica en un acompañamiento pedagógico integral.

6. Conclusiones

La presente investigación permitió alcanzar con éxito el objetivo general propuesto, logrando examinar de manera exhaustiva la estrecha relación que existe entre el síndrome de

burnout y la gestión de las tecnologías educativas en el profesorado universitario de la Extensión Chone.

A partir de los hallazgos obtenidos, se establecen las siguientes conclusiones:

En primer término, se ratifica la validez y la solidez científica de los hallazgos mediante el análisis de consistencia interna de los instrumentos, los coeficientes de Alfa de Cronbach alcanzados, situados en 0.976 para el Agotamiento Emocional, 0.978 para la Despersonalización y 0.890 para la Realización Personal, demuestran que la información recolectada posee una fiabilidad técnica superior. Esta robustez en la medición garantiza que las interpretaciones derivadas del estudio representan fielmente la realidad psicopedagógica del claustro, proporcionando una base empírica incuestionable para la toma de decisiones institucionales.

Respecto al vínculo entre las variables, se concluye que el cumplimiento del objetivo general se materializa a través de la detección de una correlación bidireccional significativa. Los resultados demuestran que el desgaste profesional no es una consecuencia inevitable de la tecnología, sino de la naturaleza de su implementación.

Por un lado, la dimensión de Carga Digital y Estresores Laborales actúa como un predictor directo del incremento en el agotamiento emocional y el distanciamiento afectivo. Por otro lado, la Utilidad Percibida y la Satisfacción Profesional emergen como factores protectores determinantes, los cuales reducen el riesgo de burnout y potencian el sentimiento de éxito y competencia del educador.

En definitiva, se comprueba la hipótesis de investigación al demostrar que la salud mental del docente universitario está condicionada por el equilibrio entre la exigencia de innovación y los recursos de apoyo disponibles. El estudio deja en evidencia que, para asegurar la sostenibilidad de la educación superior en entornos virtuales, es imperativo transitar desde

una digitalización centrada en la carga administrativa hacia un modelo que priorice la desconexión digital y la satisfacción profesional del cuerpo académico.

6. Recomendaciones y Limitaciones

A pesar del rigor metodológico aplicado, la presente investigación presenta ciertas limitaciones que deben ser consideradas para la correcta interpretación de los hallazgos y para el diseño de futuros estudios.

La recolección de datos se basó en instrumentos de autoinforme (escalas Likert), y aunque el MBI-ES y el cuestionario tecnológico demostraron una fiabilidad excelente, las respuestas están inherentemente sujetas a la percepción subjetiva de los participantes y a la posible influencia de la deseabilidad social al momento de evaluar su propio desgaste emocional y distanciamiento afectivo. Por otro lado, la muestra del estudio estuvo delimitada a los docentes con nombramiento, Si bien esto garantizó la homogeneidad y pertinencia de los datos para la realidad institucional, la especificidad del contexto geográfico y administrativo limita la generalización de los resultados a otras poblaciones docentes, como el personal bajo contratos ocasionales o aquellos pertenecientes a instituciones con infraestructuras tecnológicas radicalmente distintas.

En cuanto a las recomendaciones, se sugiere para futuras investigaciones adoptar enfoques longitudinales y metodologías mixtas. Esto permitiría monitorear la evolución del desgaste emocional en diferentes periodos del ciclo académico y profundizar, mediante técnicas cualitativas, en las experiencias individuales de los docentes. Ampliar la muestra a otras sedes permitiría, además, contrastar si estos patrones de burnout se repiten en diversos entornos organizacionales.

7. Referencias Bibliográficas

- Camacho Marín, R., Rivas Vallejo, C., & Gaspar Castro, M. (2020). Innovación y tecnología educativa en el contexto actual latinoamericano.
- Cañizález, P. C. T., & Beltrán, J. K. C. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40.
- Castelo Barreno, L. F., Aguilar Quevedo, J. E., & Gualé Tomalá, Y. J. (2024). La tecnología educativa y su influencia en la experiencia de aprendizaje y rendimiento escolar. *Aula Virtual*, 5(12).
- Condeso, Selman, Castillo, Freddy, Cuenca, Nancy, Otero, Paola, & Quenema, Norma. (2025). Innovación y digitalización en la educación: un enfoque de revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(4), e504114. Epub 25 de junio de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15091336>
- Cueva Gaíbor, D. A. (2020). La tecnología educativa en tiempos de crisis. *Conrado*, 16(74), 341-348.
- Fajardo, Johanna, Rodríguez, Dominga, & Luján, Gladis. (2024). Riesgos laborales que afectan al profesor universitario de Ecuador. Sugerencias prácticas para el bienestar ocupacional. *EduSol*, 24(89), 114-125. Epub 04 de octubre de 2024. Recuperado en 22 de abril de 2026, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-80912024000400114&lng=es&tlng=es.
- García Rodríguez, R., Sánchez Parrales, L. V., Dueñas Segovia, F., & Meza Macías, A. (2021). El síndrome de burnout y sus consecuencias en la salud mental de los docentes: Síndrome de burnout y salud mental. *Revista Científica Sinapsis*, 1(19). <https://doi.org/10.37117/s.v19i1.392>

- Hidalgo Cajo, B. G., Ruiz Moreno, M. J., & Medina Gavidia, E. P. (2019). Prevalencia del síndrome de Burnout en el personal docente universitario. *Atlante Cuadernos de Educación y Desarrollo*, (marzo).
- López, N., Magallanes, Y., & López, P. (2022). Herramientas digitales y su relación con el síndrome de burnout en docentes de educación superior. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 54, 23-34.
- Martínez Pérez, A., (2010). EL SÍNDROME DE BURNOUT. EVOLUCIÓN CONCEPTUAL Y ESTADO ACTUAL DE LA CUESTIÓN. *Vivat Academia*, (112), 42-80.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). *Maslach burnout inventory*. Scarecrow Education.
- Navarro Hudiel, S. J. (2020). Tendencias en el uso de recursos y herramientas de la tecnología educativa en la educación universitaria ante la pandemia COVID-19. *Revista Ciencia Y Tecnología El Higo*, 10(2), 111–122.
<https://doi.org/10.5377/elhigo.v10i2.10557>
- Pérez Pinzón, L. R. (2022). Tecnología Educativa en América Latina. Revisión de definiciones y artefactos. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (81), 122–136. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.81.2539>
- Pérez, S. E. H., & Aguirre, M. D. S. O. (2018). Afectación del síndrome de burnout por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en personas adultas. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 5(10), 794-809.
- R Core Team (2025). *R: A Language and environment for statistical computing*. (Version 4.5) [Computer software]. Retrieved from <https://cran.r-project.org>. (R packages retrieved from CRAN snapshot 2025-05-25).

- Ramos, C., Castañón, M., Monge, L., & Almendra, Y. (2023). El Desgaste Profesional en el
Ámbito Educativo ¿Cómo Prevenirlo? *Ciencia Latina Revista Científica
Multidisciplinar*, 7(6), 1843- 1857. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.8817
- The jamovi project (2025). *jamovi*. (Version 2.7) [Computer Software]. Retrieved from
<https://www.jamovi.org>.
- Torres Cañizález, P. C., & Cobo Beltrán, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el
logro de los fines de la educación. *Educere*, 21(68), 31-40.
- Torres, P., & Cobo, J. (2016). Estrategias de gestión de la inteligencia emocional para la
prevención del Síndrome de Burnout en docentes de aula. *Educ@ción en
Contexto*, 2, 281-295.
- Uribe, M., & Núñez, F. (2025). Síndrome burnout o de desgaste profesional: una reflexión
para los docentes. *Sinergia Académica*, 8(4), 576-594.
- Vilanova, G. E. (2018). Tecnología educativa para el desarrollo del pensamiento
computacional. *Sistemas, Cibernética e informática*, 15(3), 25-32.
- Zambrano, Leonardo (2020). Uso de la Tecnología de la Información y Comunicación en
educación virtual y su correlación con la Inteligencia Emocional de docentes en el
Ecuador en contexto COVID-19. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de
Informação*, (40), 31-44.