



## FACTORES DE RIESGO PARA PADECER BURNOUT EN DOCENTES UNIVERSITARIOS: UN ESTUDIO CUALITATIVO

Risk factors of suffering burnout by university lecturers: a qualitative research

MARIA PILAR EGEA-ROMERO <sup>1</sup>, MARIA ISABEL GALINDO-ABRADELO <sup>1</sup>

<sup>1</sup> Universidad San Pablo CEU, España

---

### KEYWORDS

Burnout  
Lecturers  
University  
Qualitative methodology  
Professional life  
Absence of time  
Workload

---

### ABSTRACT

*A qualitative research was developed by using a phenomenological methodology on the main factors that may influence the appearance of burnout in university lecturers, according to their own point of view, is presented. A semi-structured interview was made to 25 university teachers asked on the factors that caused them some kind of unrest in their professional life. As a result, the work overload, the need to take part of their work home and the lack of time to disconnect, as well as the perception of students' demotivation are the major factors that cause this discomfort and may provoke burnout.*

---

### PALABRAS CLAVE

Burnout  
Profesores  
Universidad  
Metodología cualitativa  
Vida profesional  
Falta de tiempo  
Carga de trabajo

---

### RESUMEN

*Se realiza un estudio cualitativo, utilizando metodología fenomenológica para averiguar cuáles son los principales factores que pueden influir en la aparición del burnout en los profesores universitarios según su propia visión. Se realizó una entrevista semiestructurada a 25 profesores de universidad en la cual se preguntaba acerca de aquellos factores que producían malestar en el ámbito laboral. Como resultado se obtuvo que la sobrecarga laboral, la necesidad de llevarse el trabajo a casa y la falta de tiempo para desconectar, así como la percepción de desmotivación por parte de los alumnos son factores que provocan malestar y pueden producir burnout.*

---

Recibido: 13/ 04 / 2022

Aceptado: 20/ 06 / 2022

## 1. Introducción

El síndrome de burnout fue descrito por primera vez por Herbert Freudenberger en 1974, definiéndolo como la falta de recursos físicos y psicológicos de una persona que conlleva problemas, tanto en su vida personal como profesional, o la abulia vivida por los profesionales cuando se sienten sobrepasados por los problemas laborales (Ortega & Lopez, 2003).

Este síndrome está compuesto por tres factores principales (Sierra, 2008; Maslach, 2009): despersonalización, definida como la incapacidad por parte del trabajador de experimentar emociones positivas, tanto de manera propia como hacia el resto de las personas que le rodean, especialmente aquellas que reciben los beneficios del trabajo realizado; desrealización, definida como la visión negativa de incapacidad para desempeñar las actividades requeridas para su trabajo, creando así un sentimiento de malestar que puede provocar que el trabajador se implique excesivamente, lo que conlleva cansancio físico y frustración por no conseguir los objetivos; y, por último, cansancio emocional, entendido como la incapacidad de rendir de manera adecuada en el trabajo a causa de un agotamiento tanto físico como psicológico.

A pesar de que todos los profesionales están expuestos a padecer este síndrome, son aquellos que dan servicio a otras personas quienes se encuentran en mayor riesgo, especialmente si existe algún tipo de carga emocional en la relación entre el trabajador y la persona que se beneficia de su servicio (Acosta *et al.*, 2019). Por ello algunas de las profesiones más afectadas por este síndrome son la medicina y el ámbito sanitario en general, las fuerzas armadas y la policía, y los profesores (Friedman, 2000).

Con respecto a la docencia universitaria, a lo largo de las últimas décadas se han producido cambios importantes, relacionados con la universidad, que pueden afectar a los niveles de estrés de los profesores y, por lo tanto, también a los niveles de burnout. La disminución del salario a nivel mundial, la inestabilidad laboral y un aumento de carga de trabajo son algunos de los factores que afectan directamente al trabajador, pudiendo provocar un estado de estrés (Avargues & Borda, 2010; Rodríguez-García *et al.*, 2017). La relación con los alumnos, así como la inexperiencia y la ausencia de apoyo familiar y social, pueden afectar también al trabajador provocando la aparición del síndrome (Fernández-Puig *et al.*, 2015; Palenzuela *et al.*, 2019; Zhao & Ding, 2020).

Concretamente en España, se han ido desarrollando medidas de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, buscando una transformación social, cultural y política de acuerdo a la globalización, y que afectan tanto al Personal Docente Investigador (PDI) como al Personal Administrativo y Servicios (PAS) (Avargues & Borda, 2010).

Ser profesor es una de las profesiones que más predispone a padecer malestar psicológico, como consecuencia del estrés generado por las características del propio trabajo, sin embargo, los estudios sobre el síndrome y sus consecuencias se han focalizado en el ámbito escolar, dejando de lado la educación superior (Arquero & Donoso, 2013; Cifre & Llorens, 2012; Avargues *et al.*, 2010). La mayoría de los estudios se han realizado en Europa y América, mediante una investigación cuantitativa y de modo transversal, utilizando en la mayoría de los casos el *Maslach Burnout Inventory* (Rodríguez-García *et al.*, 2017).

A lo largo de la última década la enseñanza ha ido sufriendo grandes variaciones, introduciendo nuevas necesidades, como la adaptación a las nuevas tecnologías, un incremento en las exigencias a los profesores para mejorar la calidad de la docencia y nuevos enfoques pedagógicos que incluyen una nueva metodología. Todas estas circunstancias han causado en los profesores una continua necesidad de renovación de sus conocimientos y adaptación a los nuevos métodos, pudiendo suponer un factor de riesgo para la aparición del síndrome de burnout (Suarez & Martin, 2019).

Además de las variables personales del trabajador, las propias organizaciones docentes universitarias cuentan con determinadas características propias que provocan que los profesores se encuentren en riesgo: las condiciones de trabajo, la gran variedad de demandas como la de impartir clase e investigar, además de tareas administrativas (Berger, 2012; Arquero & Donoso, 2013; Rodríguez-García *et al.*, 2017).

En un estudio realizado por Lackritz (2004), se encontró que aproximadamente el 20% de los profesionales que trabajan en universidades públicas de Estados Unidos presenta niveles elevados de burnout. Además, en España, aproximadamente el 16-18% de los profesores universitarios acusa niveles elevados de este síndrome (Avargues & Borda, 2010). Existe también un porcentaje muy alto de docentes que se han planteado, por lo menos una vez a lo largo de su carrera, el abandonar la enseñanza (Arquero & Donoso, 2013).

Por último, cabe destacar que la Organización Mundial de la Salud (2019) ha reconocido el burnout como enfermedad profesional tras la ratificación de la revisión número 11 de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Conexos (CIE-11).

## 2. Objetivos

Teniendo en cuenta la relevancia de este síndrome como enfermedad profesional, se ha considerado profundizar en la opinión que tienen los propios profesores sobre las razones que estiman como provocadoras de malestar en el trabajo.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es examinar, desde un punto de vista cualitativo, los principales

factores de riesgo de sufrir burnout en los profesores universitarios.

### 3. Metodología

#### 3.1. Participantes

La muestra se tomó de forma incidental, recogiendo información de 25 profesores voluntarios de una universidad privada de Madrid, pertenecientes a todas las áreas de conocimiento. Los criterios de inclusión para poder participar en el estudio fueron: ser profesor universitario y dominio y conocimiento de la lengua española para poder realizar la entrevista de una forma óptima.

El 52% de los profesores entrevistados fueron mujeres y el 48% varones, con edades comprendidas entre los 35 y los 63 años (M=52.2 ; SD=7.6).

En cuanto al estado civil, el 80% estaban casados, el 12% solteros y el 8 % divorciados.

Teniendo en cuenta el tipo de contrato, el 100% de los entrevistados tenía un contrato indefinido, y el número de años de experiencia trabajando en el centro oscilaba entre los 7 y 35 (M=20.8; SD=9.2).

El 16% de los entrevistados tenía una categoría laboral de catedrático, el 24% de titular, el 48% adjunto, el 4% ayudante doctor y el 8 % ayudante.

#### 3.2. Diseño

Para la elaboración de este estudio se ha utilizado metodología cualitativa de tipo fenomenológico (Creswell, 2007), y la recogida de información se ha realizado mediante una entrevista individual semiestructurada.

El análisis cualitativo se puede definir como *“una aproximación interpretativa y natural del mundo. Esto significa que el estudio cualitativo estudia las cosas en su ámbito natural, interpretando y dando sentido a los fenómenos en términos de lo que las personas les dan”* (Denzin & Lincoln, 2005, p.3)

Con respecto al estudio cualitativo de tipo fenomenológico, tiene por objetivo, mediante una recogida de datos basada en la entrevista, la observación o la revisión de documentos entre otros, el entendimiento de la esencia de una experiencia (Creswell, 2007).

Por otro lado, la entrevista es un instrumento propio de la investigación cualitativa que, en forma de diálogo, tiene el fin de obtener respuestas a los interrogantes planteados por el entrevistador. Se trata de una entrevista semiestructurada cuando existe un guion con preguntas planteadas, pero existiendo flexibilidad y ajustándose ésta a cada entrevistado, ofreciendo la posibilidad de aclarar e incorporar ideas y conceptos de una manera abierta pero orientada a su vez al objeto de estudio (Díaz-Bravo *et al.*, 2013).

#### 3.3. Material

En primer lugar, se realizó un cuestionario sociodemográfico anónimo, donde se recogían datos personales sobre los participantes: sexo, edad, estado civil, facultad donde se imparte clase, años trabajados y tipo de contrato, además de su categoría laboral.

Además, se elaboró una entrevista semiestructurada que fue revisada por un experto de la universidad, donde se realizaban preguntas abiertas acerca de las principales causas del síndrome de burnout, basándose en la literatura científica previa (Avargues & Borda, 2010; Arquero & Donoso, 2013), y elaborando cuatro bloques de preguntas: Carga laboral, con preguntas como *“¿percibe mucha carga de trabajo diario?”* o *“¿Cree que tiene bien delimitadas las funciones?”*; Relación con los alumnos, con preguntas como *“¿Se siente satisfecho de los resultados del aprendizaje de sus estudiantes?”*; Relaciones Sociales dentro y fuera del trabajo a través de preguntas como *“¿Se siente apoyado por su familia?”*, *“¿Se siente bien dentro del equipo en el que trabaja?”*; y Malestar Físico y Psicológico, donde se realizaron preguntas como *“¿ha tenido últimamente dolores físicos? ¿Los relaciona con el trabajo?”*.

#### 3.4. Procedimiento

La recogida de datos se llevó a cabo de forma individual y en el ámbito laboral de cada participante, en este caso, en instalaciones de la universidad. En todo caso se explicó el fin del estudio y se advirtió de la confidencialidad de la prueba, teniendo acceso a la información recogida únicamente los responsables del estudio, y finalmente se firmó un Consentimiento Informado.

Se realizó una entrevista semiestructurada de una duración aproximada de 30 minutos, donde se plantearon los principales factores que ya han sido estudiados a lo largo de la literatura científica como relacionados con la aparición del síndrome de burnout, dotando también de libertad a cada participante para que expresara aquellas situaciones, problemas o circunstancias que de manera subjetiva percibieron como una amenaza para sufrir este síndrome.

Todas las entrevistas fueron grabadas con el conocimiento y el consentimiento de cada participante y posteriormente transcritas.

Una vez transcritas las entrevistas, se analizaron de forma individual por las investigadoras siguiendo el

método Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) (Smith *et al.*, 2009): se realizó una primera lectura de familiarización, y posteriormente se procedió a una segunda lectura más reflexiva, realizando anotaciones sobre la información obtenida de cada entrevistado. Una vez leídas todas las transcripciones y analizadas de forma individual, se realizó un análisis global, identificando y agrupando las respuestas de los participantes en función de los factores principales que según su opinión generan malestar y que podrían implicar el padecimiento de este síndrome.

Dichas transcripciones se devolvieron a los participantes junto con el resultado del análisis, y ellos lo reconocieron y corroboraron como una aproximación a sus sentimientos y sensaciones con respecto al trabajo.

#### 4. Resultados

Los resultados obtenidos a partir de las entrevistas individuales indicaron los factores de riesgo de padecer síndrome de burnout y que más preocuparon a los profesores universitarios. Entre ellos se encontraron los que se enumeran a continuación. Se ejemplifica cada uno de los factores mediante frases textuales de respuestas dadas por los mismos participantes:

**a) Carga de trabajo.** En general, se percibe una alta carga de trabajo, generando cansancio tanto a nivel físico como psicológico. Algunos participantes manifiestan la sensación de no ser capaces de abarcar todas las tareas que se les pide realizar.

“Sí se tiene mucha carga, como te digo no sólo tengo la docencia, sino más responsabilidades que tengo que sacar adelante”.

Esta carga de trabajo se acentúa en momentos puntuales del curso, como, por ejemplo, cuando ya está finalizando:

“Ahora estamos un poco cansados. Ha sido un curso largo y hemos desarrollado muchos proyectos nuevos”.

“Estas semanas son las peores, ahora trabajo todo el día. Y toda la noche, me puedo acostar tarde”.

“Estamos bastante cargados de trabajo, hasta el punto en que no estamos al final, sino que todavía queda un trecho: Tribunales, prácticas... no llego. Tengo sensación de estrés, de no llegar, de tener que hacer esto y lo otro. Cuando estás haciendo una cosa te entra otra que es para antes de esa otra, y es un agobio continuo”.

También se manifestó sensación de tensión por el hecho de tener que lidiar con tareas relacionadas no solo con el ámbito de la docencia e investigación, sino también en algunos casos con tareas de gestión. Algunos participantes se mostraron preocupados por el hecho de no poder dedicar el tiempo necesario a preparar las clases por tener que dividir su horario realizando otras tareas.

“Tengo mucha carga de gestión. Considero que la labor de profesor requeriría una dedicación exclusiva y me preocupa. La gestión me gusta mucho, el trabajo que tengo me gusta, me gusta dar clase, entonces no me gustaría dejar de hacer alguna de las dos cosas, pero pienso que la docencia es estupenda si te dedicas solo a eso”.

Se hizo especial referencia a la burocracia, entendida como la obligación de trabajar con diferentes documentos que no están relacionados directamente con su trabajo como docentes, y que todos los participantes coincidieron en que les llevaba mucho tiempo.

“La locura de la burocracia, para cada cosa tienes que hacer un papel ..., es agotador, las famosas evidencias”.

“Hay problemas de cosas de gestión que no son cosas más y que agrandan y dificultan, sin exagerarte, por veinte mi trabajo”.

“Cada año tenemos más problemas con la burocracia. Te piden muchas cosas que antes no te pedían, que entiendo que no tienen que ver con la universidad, sino con el sistema educativo superior de España.”

Además, coincidieron en que el hecho de tener el correo electrónico de la universidad instalado en el teléfono les mantiene conectados y reconocen que, fuera del horario laboral, continúan recibiendo y contestando los correos que consideran importantes. Por ello algunos de los participantes optaron por eliminarlo de sus dispositivos personales.

“En el ordenador intentar no contestar a los correos, porque igual alguien está hablando con un amigo suyo, se da cuenta de algo y a las 00:30 de la noche te escribe un correo, claro vas y le atiendes a la una de la mañana. Y en este caso tu eres el culpable porque has entrado al trazo, y le estás contestando en ese momento”.

“Yo he hecho una cosa que es quitar el correo del trabajo de mi teléfono. Porque si no tienes la tentación de mirarlo y una vez has visto el problema ya tienes que solucionarlo y entonces te estás todo el día pegado al teléfono”.

**b) Delimitación de funciones.** Otro de los factores de riesgo para la aparición de este síndrome es la falta de claridad en cuanto a la responsabilidad y a las tareas que tiene que realizar el trabajador, pudiendo crear así una sensación de sobrecarga laboral.

Entre los trabajadores existe discrepancia sobre la percepción de si hay una buena delimitación de funciones, con tendencia a la sobrecarga laboral con actividades que en principio no están relacionadas con sus tareas como profesores.

“Hay un montón de cosas que yo no debería hacer, pero se ha decidido que las haga, y nadie se ha preguntado si eso va antes de las cosas que son más importantes y son mi verdadero trabajo”.

“Las tenemos razonablemente delimitadas en lo importante”.

“Puede suceder que no sé soltar alguna cosa que tendría que soltar”.

La mayoría de los participantes coincidieron en la sensación de no saber decir que no si hay algún compañero que requiere ayuda, lo que conlleva en ocasiones no poder terminar las propias tareas.

“Sí que las tengo bien delimitadas, lo que pasa es que tengo tendencia a cargarme con lo que no me corresponde, y si viene una persona y pide algo que no está exactamente dentro de mis funciones, normalmente no digo “ahí te quedas”. Esto genera más carga de trabajo, porque eso me quita de sacar lo mío con más tranquilidad”.

**c) Continuar el trabajo en casa.** En relación con la carga de trabajo, uno de los aspectos que puede producir burnout es la ausencia de desconexión y el tener que acabar en el domicilio el trabajo que no se ha podido realizar en el lugar de trabajo.

A pesar de que algunos participantes no lo hacen, la mayoría coincidieron en que no tienen tiempo para finalizar sus tareas en el centro de trabajo y tienen que continuar trabajando en casa, o por el contrario, no llevan el trabajo a casa pero tienen la sensación de que pasan demasiado tiempo dentro de la universidad para poder acabarlo.

“La queja de mi familia es que no me llevo mucho trabajo a casa porque paso mucho tiempo en el trabajo. Dedico 50 horas a la semana a trabajar”.

“Me llevo el trabajo a casa, es mi manera de ser. Yo prefiero llevármelo”.

“Y llegar a mi casa y sentarme en el sillón a seguir trabajando”.

“Sí, siempre te llevas cosas, es habitual”.

**d) Ausencia de horario fijo y horas de trabajo.** En relación con la carga de trabajo, existe un factor específico y es que, dentro del contexto universitario, los profesores no cuentan con un horario concreto y delimitado, pudiendo generar que el trabajador pase más horas trabajando de las estipuladas.

En general, el no tener un horario fijo, no supone un problema para la mayoría de los participantes, aunque reconocieron que trabajan “demasiadas” horas al día. Esto conlleva el problema de no poder realizar otro tipo de actividades, como deporte o relacionarse socialmente, después del trabajo entre semana.

“Nunca me ha importado mucho no tener un horario fijo. Yo sé que las mañanas las dedico a una cosa, y las tardes a hacer el trabajo mío que tengo que sacar. Trabajo unas diez horas al día”.

“No tengo un horario fijo, pero suelo dedicarle más horas de las que debería”.

“Once horas al día. Me preocupa el no darme cuenta del exceso de horas que he hecho. Porque por ejemplo antes iba al gimnasio y ahora ni me da tiempo, e incluso yo me pongo la excusa de que ya no me da tiempo. Y eso es lo que sí me preocupa”.

“Estoy entre diez horas de trabajo. Entre clase, correcciones, responder mails, pensar en un artículo, o sea... al final según el promedio estoy diez horas con interrupciones”.

**e) Motivación de los alumnos.** A pesar de que la relación es buena, en general los profesores perciben que los alumnos se encuentran poco motivados, encontrando diferencias con las generaciones pasadas. Consideran que la desmotivación se “contagia” de unos alumnos a otros, y coinciden en la inmadurez de estos, creando la necesidad de tener una actitud más “paternalista” con ellos.

“¿Si están motivados? En general no, hay de todo, pero muchos parece que están aquí por hacer una carrera”. “Ahora sí que percibo más desmotivación que antes, y menos esfuerzo. Cuando algo les cuesta más esfuerzo de lo normal lo abandonan”-

“No (están motivados), y además creo que cada año menos. Pues desde que llevo dando clase no sé qué les pasa a los alumnos. Bueno, sí lo sé. Creo que es el exceso de todo, el ayudarles a todo. No les dejamos crecer ni desarrollarse. En seguida se agobian, a veces sin motivo”.

“Yo no sé si a ti te parece que a lo largo de los años hay esa inmadurez, hay una falta de madurez, no es cuestión de motivación”.

“Totalmente, yo creo que se contagian entre ellos, basta con que haya tres en la clase que los demás le siguen el rollo”. “Hay mucha variación, incluso de grupo en grupo. A lo mejor hay tres o cuatro alumnos desmotivados que hace que la actuación de un grupo sea penosa. En cambio, tres o cuatro alumnos buenos pueden hacer que los demás tengan otra actitud”.

**f) Consecuencias de la desmotivación de los alumnos.** Con respecto a las consecuencias de la desmotivación de los alumnos, se percibe que algunos participantes se atribuyen a ellos mismos el hecho de que los alumnos no estén motivados. Algunos de ellos tratan de buscar nuevas estrategias para la motivación, pero coinciden en que esto les genera una sensación de frustración.

“Es muy frustrante, muchas veces me doy cuenta de que me lo paso mejor yo en las clases que ellos, cosa que eso ha ido cambiando, porque mis clases son divertidas, y cada vez hay menos interesados”.

“Es frustrante ver que cada vez, manteniendo el mismo examen, cada vez suspenden más, cada vez es más difícil asimilar los mismos contenidos”.

El hecho de no percibir motivación también genera una sensación de inseguridad, descrito como “es posible que esto a lo mejor no es lo que necesitan estos chicos, porque voy con una clase muy esquematizada para aprovechar al máximo. Y me ha creado inseguridad. Creo que ha sido culpa mía no haberles sacado el interés”.

“Buena pregunta. A veces, ¿qué es lo que puedo sentir? Sensación de injusticia y de...hago autocrítica, por supuesto. Pero creo que a veces, quizá injusticia: creo que no estáis valorando lo que os estoy dando, y creo que puedo estar equivocado y lo que estoy dando no es suficientemente bueno para ellos. Siento injusticia y pienso que no valoran lo que hago”.

**g) Relación con el entorno familiar y percepción de apoyo.** Durante las entrevistas, se observó que muchos profesores no comentan sus problemas en casa, debido a la percepción propia de que no van a ser comprendidos por sus familiares. Sin embargo, se sienten respaldados cuando es necesario y perciben apoyo.

“No los cuento mucho (los problemas en el trabajo) como parte de la desconexión”.

“Son problemas que no puedes contar porque nadie te entiende”.

“No los cuento (los problemas del trabajo), porque no lo van a entender. Así a lo mejor alguna vez cuento alguna anécdota, pero normalmente no los cuento”.

“Sí y no. Los problemas que duran más tiempo o suponen un esfuerzo mayor que hacen que en mi dinámica o rutina diaria sí se me note que hay un pico de trabajo, pues indudablemente eso lo nota mi familia y mis amigos, y eso lo acabo comentando”.

**h) Relación con los superiores.** Con respecto a la relación de los profesores con sus superiores, en general perciben que hay buen entendimiento, pero la comunicación no es óptima y tiene muchas carencias.

“Es una universidad muy grande, con lo cual es difícil que los superiores puedan tener un seguimiento tuyo de cerca”.

Se establece también una diferencia clara entre los jefes directos, con los que en general las interacciones son más cercanas, y los superiores a nivel general, con quienes el contacto se hace más difícil.

“Con el superior directo fenomenal. Es una de las cosas mejores del trabajo”.

“En general bien, lo que pasa es que cuando les protestas con esto pues, a nadie le gusta. Es una tensión natural en cualquier sitio. ¿El asunto cómo se resuelve? Si se resuelve bien, pues bien. Pero si se queda estancado es ahí cuando surge el problema, porque a nadie le gusta”.

Los participantes se sienten con libertad para expresar quejas y sugerencias, pero perciben que no siempre se tienen en cuenta, creando en ocasiones frustración.

“Sí, lo puedo expresar con libertad, las manifiesto, atemperadas en algunos casos, pero no se toman medidas”.

“Si hay grados de frustración, pues siento un poco de frustración”.

“Depende en los círculos en los que estemos. En los que a mí me afectan directamente, pues, sugerencia o tal, pues se busca la manera y sí se puede decir, buscando la manera de decirlo, no a lo bestia. Otra cosa es que te hagan caso”.

“Puedo expresar quejas, otra cosa es que me hagan caso”.

**i) Reconocimiento de trabajo.** Ante la pregunta sobre si los participantes percibían que su esfuerzo y trabajo son reconocidos por parte de la universidad y sus superiores, en general, percibían que su esfuerzo no estaba lo suficientemente reconocido.

“No sé si es porque no vamos gritando: ¡Oye, mira todo lo que hago! o porque no se preocupan por entenderlo”.

“No, en absoluto. No hay nadie que te diga, ¡felicidades por lo que has conseguido! Y tampoco lo esperas, pero sí que sería bueno recibir a veces una recompensa por todo el trabajo que haces”.

“Yo soy una persona que no voy contando por ahí lo que hace, entonces a veces yo creo que ahora mismo hay que darse autobombo, y no soy ese tipo de persona, entonces hay gente que no sabe lo que estoy haciendo”.

**j) Malestar físico.** Con respecto a las consecuencias del síndrome de burnout, se preguntó a los participantes si habían tenido algún tipo de malestar físico que ellos relacionasen con el estrés producido en el ámbito laboral. Como resultado, se observa que muchos de los participantes tienen o han tenido en algún momento algún malestar físico. El más común es el dolor de cabeza, pero también se ha manifestado el estrés a través de problemas en la piel.

Además, en un principio los participantes no relacionaron las reacciones corporales con el malestar laboral, sin embargo, tras acudir al médico, confirmaron con el diagnóstico que existía relación.

“Dolores de cabeza suelo tener, y bueno, va en periodos. Puede haber en algún momento relación con el estrés”.

“En algunos momentos he notado dolor de estómago. Lo relaciono con esto. El dolor físico lo localizo en el estómago”.

“Sí, sí. Contracturas en la espalda más que nada. Lo relaciono con el estrés, es evidente que cuando estás en tensión las cervicales...”

“Me salen eccemas y cosas que me pican en la piel”.

A pesar de esto, ninguno de los participantes ha solicitado nunca una baja laboral. Varios coincidieron en que sí que la habrían necesitado en algún momento puntual o se lo ha recomendado algún familiar.

“De hecho me propuso la médica una baja cuando me quedé afónica, y no sólo no la acepté, sino que me fui al día siguiente a hacer lo que pude”.

De la misma forma, la mayoría no ha precisado nunca ayuda psicológica, pero reconocen que en algún momento sí que la pudieron necesitar.

“Nunca he recurrido a ello, pero mira, esta entrevista misma me está beneficiando, en el sentido que me hace expresar. Me gustaría contar todo esto a una persona que no conozco y que me guíe para poder expresarme”.

**k) Tiempo libre y vías para eliminar el estrés.** Cuando se preguntó a los profesores qué tipo de actividades realizaban en su tiempo libre como forma de reducir el estrés causado por los problemas laborales, se observa que la mayoría utilizaba recursos, aunque no lo relacionaban directamente como una herramienta para eliminar el estrés.

“Bueno, me voy a nadar y se me pasa. Intento ir a nadar. Hago deporte. Antes hacía más deporte, pero ahora no tengo tiempo”.

La mayoría lamentó no tener prácticamente tiempo durante la semana para realizar otro tipo de actividades, empleando el fin de semana para llevarlas a cabo.

“Voy al gimnasio, a pilates. Antes iba al gimnasio y ahora no puedo, por lo que no estoy teniendo una vía de escape que me satisfaga, y tengo que buscarla, no puedo seguir así”.

Entre las actividades más realizadas, destaca la lectura y la realización de algún tipo de deporte.

“El fútbol, el fútbol me da la vida. Yo llego y pego unos gritos”.

“Salgo a correr, los fines de semana hago running”.

“Lo normal, me gusta mucho leer, así como vía de escape y tal”.

“Leer literatura. Es lo que hace que desconecte”.

A pesar de que la mayoría de los participantes indicó que realizaba algún tipo de actividad a modo de evasión y de dejar de pensar en los problemas laborales, la mayoría coincidió en que muchas veces, a pesar de estar realizando alguna actividad lúdica o que no esté relacionada con la universidad, no podían evitar seguir teniendo en mente cuestiones relacionadas con el trabajo.

“En realidad no desconectas, en esta cuestión porque no quieres llegar el lunes que te ha pillado el toro, llegas con la satisfacción de que tienes las clases preparadas, pero notas que en el fin de semana no has desconectado”.

“Yo poco, además algunas veces lo pienso: vivo para esto. También es verdad que nuestra profesión es muy vocacional. Hay una extraña mezcla, porque hay veces que no estoy trabajando, pero estoy leyendo”.

“Desconecto, pero no del todo”.

**l) Promoción y reconocimiento.** La falta de tiempo que genera la carga de trabajo de la que se ha hablado previamente, repercute también en la promoción académica. Por otra parte, el propio sistema de promoción vigente en la universidad donde se ha hecho el estudio hace complicado promocionar, siendo cada vez los requisitos más estrictos y difíciles de alcanzar, encontrando el trabajador cada vez mayores obstáculos para poder promocionar.

“A mí lo que me estresa, o me preocupa, o me inquieta, es que yo no saco tiempo para trabajar en mi promoción académica”.

“El tiempo que otros dedican a escribir artículos en revistas científicas para ganar puntos para promocionar en la ANECA, pues yo hace mucho tiempo que no tengo tiempo para eso. Y me genera tensión”.

Otra de las causas de malestar es el sueldo, que se percibe como bajo, especialmente cuando se comparan con otras profesiones.

“Si me comparo con mis amigos abogados y los sueldos que se manejan en la universidad, así a nivel general, no es ni parecido. Me parece que hay una desproporción absoluta, y sí que creo que por el sistema, no por la universidad, mi trabajo está muy mal pagado y poco apreciado”.

Por otra parte, durante las conversaciones que se mantuvieron con los participantes se encontraron también algunos factores positivos ligados a la actividad laboral y que funcionan de una manera inversa a cómo funcionaría un factor que provoca burnout.

**j) Relación con los alumnos.** La mayoría de los participantes coincidieron en que la relación con los alumnos es buena, y encuentran en ellos su fuente de motivación para realizar su trabajo.

“Me llevo muy bien con mis alumnos”.

“Normalmente es muy buena”.

Sin embargo, los participantes indicaron que el nivel de estrés de los alumnos ha ido en aumento, disminuyendo proporcionalmente su tolerancia hacia él. Coincidieron en que el hecho de que los alumnos se encuentren más estresados y no tengan las herramientas necesarias para gestionarlo provoca estrés también en los profesores, quienes en ocasiones se encuentran con situaciones o problemas para los que no han sido formados y no conocen la forma de afrontarlo sin verse afectados ellos mismos emocionalmente.

“Pero hay algo indudable, el aumento del estrés del alumno es brutal y también nos estresa a nosotros. Hay que plantearse previamente, porque si te metes en él terminas discutiendo. Tienes que darte cuenta de que estás hablando con alguien estresado, que no está controlado”.

**k) Relación con los compañeros.** En general, los participantes coincidieron en que la relación es buena, percibiendo que se sienten ayudados cuando lo necesitan y trabajan en un ambiente en el que es fácil pedir ayuda.

“Muy buena. Cada uno tiene su trabajo, pero sí, me siento apoyado y si necesito algo puedo hablar con ellos y me ayudan”.

“Si, es buena, siempre hay algunos con los que te llevas bien, otros con los que te llevas peor, pero yo creo que es buena”.

“Soy muy sincero, se me nota. Los compañeros se dan cuenta cuando necesitas ayuda. Sí que es un proceso en el que cada uno tiene muy delimitada su parte, a veces no es fácil, pero sí he notado que se está pendiente.”

“Muy buena, la relación con los compañeros hace que aguantes muchas cosas”.

“Muy buena, sí, hay buena comunicación. Puedo pedir ayuda. Absolutamente, me siento respaldado, cuentan conmigo, me plantean propuestas, proyectos, noto que a varios niveles, docencia e investigación, cuentan mucho conmigo y yo también respondo. Es recíproco”.

**l) Experiencia obtenida a partir de los años trabajados.** Con respecto a la experiencia laboral, se preguntó a los participantes acerca de su percepción sobre qué les han aportado los años trabajados. La mayoría coincide en que la cantidad de años que llevan trabajando han servido como herramienta para afrontar mejor los problemas. Indican que es posible que la ilusión del principio haya desaparecido, pero también creen que han creado ellos mismos sus propias estrategias para que ésta no llegue a desaparecer.

“La experiencia lo que me dice es que todo sale. Voy a llegar, entonces, con tranquilidad, voy a llegar”.

“En general es muy positivo. Yo estoy ilusionado y me gusta lo que hago”.

“Ahora tengo mucho menos nivel de estrés. Disfruto mucho más de las clases a medida que han ido pasando los años, al principio sí que me causaba estrés, porque había que prepararlas y a medida que pasan los años el tener experiencia lo he notado mucho. A medida de esa experiencia también he notado, no sé si quizá la ilusión o a veces haberme instalado un poco en una forma de hacer y terminar la clase y pensar: quizá esto podría haberlo hecho mejor”.

“Me ha traído una mezcla de cosas positivas y negativas, pero diría que en general muy positiva”.

## 5. Discusión

En líneas generales, los factores que generan malestar dentro del ámbito laboral a los profesores universitarios que se han encontrado en esta investigación se ven apoyados por los resultados de investigaciones previas: al observar las causas, se pueden diferenciar entre aquellas que están relacionadas directamente con las peculiaridades propias de la universidad y, por otro lado, las que se dan a nivel nacional dentro del profesorado universitario.

En relación con los factores que pueden generar burnout, los profesores coinciden en que tienen mucha carga laboral, ya que tienen que compaginar la labor de dar clase con la investigación, y reconocen que no pueden dedicar todo el tiempo que les gustaría a cada parte de su trabajo, generando así un sentimiento de frustración, coincidiendo con estudios realizados previamente (Palenzuela *et al.*, 2019). La carga de trabajo no la perciben como lineal, sino que indican que hay temporadas donde ésta aumenta, especialmente a final de curso; además, a las tareas relacionadas únicamente con la docencia, se añade la burocracia (evidencias, finalizar informes, etc.). Cabe destacar también el aumento de carga laboral en aquellos profesores que cuentan además con algún cargo de gestión.

En cuanto a la delimitación de funciones, la cual resulta fundamental para evitar la sobrecarga de trabajo, existe cierta discrepancia entre los profesores acerca de si tienen claramente definidas sus responsabilidades. Sin embargo, la mayoría coincide en que, en el caso de que algún compañero precise su ayuda, la ofrecen, aunque eso suponga un aumento del volumen de trabajo.

El hecho de tener mucha carga de trabajo implica que en muchas ocasiones no pueden finalizar las tareas dentro del horario laboral, el cual, debido a las características propias de la profesión, no es fijo ni está delimitado. Como consecuencia, muchos profesores indican que la mayoría de los días continúan su trabajo en el domicilio o alargan su jornada laboral dentro del centro, generando así una falta de desconexión del trabajo.

Con respecto a la relación con los alumnos, el cual es un factor que en estudios previos ha resultado influyente



en la aparición del burnout en profesores (Fernandez-Puig *et al.*, 2015), los entrevistados perciben que los alumnos se encuentran cada vez menos motivados, asociándolo a una falta de madurez por parte de éstos, pero también afectando a su seguridad a la hora de dar clase, es decir, algunos profesores se llegan a plantear si esa falta de motivación está determinada por su forma de impartir la materia, generando malestar. Sin embargo, la mayoría de los profesores coincide en que su profesión es muy “vocacional”, y la parte docente es la que más les satisface dentro de todas las responsabilidades que conlleva su trabajo.

Como factor de riesgo ante la aparición del síndrome, se observa que la mayoría de los profesores no comenta sus problemas laborales en casa. La principal causa es porque perciben que no se van a sentir comprendidos, aunque indican que sí que han percibido apoyo cuando lo han necesitado. Es entre amigos, especialmente si son del ámbito laboral, con quien suelen comentar sus problemas y preocupaciones, encontrando en ellos un respaldo (Fernández-Puig *et al.*, 2015).

Otro de los aspectos que pueden producir malestar dentro del ámbito laboral llegando a generar burnout son las relaciones sociales dentro del trabajo. En esta investigación y con respecto a la relación con los superiores, la mayoría coincide en que esta es buena con los jefes directos, pero perciben carencias de comunicación con aquellos altos cargos que no están directamente relacionados con el profesorado. Así pues, creen que su trabajo no está lo suficientemente reconocido, y que pueden expresar sus quejas, pero muchas veces éstas no son tenidas en cuenta.

Como consecuencia física de este malestar, algunos profesores indican que han padecido dolor de espalda, cabeza, estómago y reacciones en la piel, que ellos relacionan directamente con épocas de mayor estrés (Berger, 2012). Sin embargo, y a pesar de las recomendaciones de los propios profesionales o de las personas cercanas a ellos, la mayoría nunca ha solicitado una baja laboral.

A pesar de que parece que los profesores realizan otro tipo de actividades para evadirse del estrés, indican que no tienen el tiempo necesario entre semana para llevarlas a cabo, lo que implica que a lo largo de la semana, que es cuando más horas dedican a trabajar, no cuentan con su vía de escape frente al estrés. Entre las actividades que más se realizan se encuentran los deportes, leer, y estar en familia (Berger, 2012). Además, debido a que el trabajo que se realiza como docente universitario es en su mayoría intelectual, puede resultar más difícil la desconexión total.

Por último, cabe destacar el descontento de los profesores con respecto a la forma de promocionar y de reconocimiento de su trabajo. El exceso de carga de trabajo supone no tener tiempo para poder llevar a cabo tareas de investigación que ayuden a la promoción académica. Además, y en la misma línea de investigaciones previas, los profesores argumentan que no se encuentran conformes con su sueldo, especialmente si es comparado con otras profesiones (Rodríguez-García *et al.*, 2017).

A diferencia de otros estudios que confirman que aquellos factores como la relación con los estudiantes, las relaciones sociales con los compañeros o la experiencia de trabajar durante muchos años en el mismo sitio suponen un riesgo, en este estudio se ha encontrado que dichos factores en este caso actúan de manera inversa a la hora de producir burnout (Avargue & Borda, 2010).

Los profesores coinciden en que la relación con los alumnos es uno de los factores más importantes en su trabajo, y en general es buena, a pesar de la percepción de desmotivación.

La relación con los compañeros es buena, y perciben que pueden pedir ayuda si lo necesitan y se sienten respaldados. Sin embargo, también indican que en ocasiones se cargan con más trabajo cuando algún compañero o superior les pide que realicen una tarea que en principio no entra dentro de sus responsabilidades como profesor, generando así más carga de trabajo. A pesar de eso, coinciden en que sí que tienen bien delimitadas las funciones dentro del trabajo.

Los profesores perciben su experiencia laboral como un factor que no resulta una fuente de estrés, ya que los años trabajando les ha servido como un aprendizaje para gestionarlo mejor (Rodríguez-García *et al.*, 2017; Tümekaya, 2007). Sin embargo, algunos indican que han perdido la ilusión del principio de su carrera profesional.

Una vez obtenidos los resultados, se observa la necesidad de realizar una intervención, tanto a nivel organizacional como de forma individual con los profesores: a nivel organizacional y orientado a reducir la carga de trabajo, sería recomendable delimitar correctamente las funciones, dotando al docente del tiempo necesario para poder preparar bien las clases y poder investigar, mejorando así sus oportunidades para promocionar y evitando llevar trabajo a casa. Por otro lado, el ofrecer formación a los profesores para que puedan lidiar con problemas de los alumnos que no son estrictamente académicos, además de generar recursos especializados en ello (psicólogos, orientadores, etc.), podrían ayudar al bienestar tanto del alumno como del profesor. Por último, fomentar la relación de los superiores con el resto de trabajadores, así como la relación entre compañeros podría generar un mejor ambiente de trabajo.

En cuanto a la intervención a nivel individual, sería recomendable enseñar a los profesores técnicas para optimizar el tiempo y los recursos, trabajar la asertividad, además de fomentar actividades que favorezcan la desconexión: deporte, técnicas de relajación, atención plena, etc. Por otro lado, es necesario trabajar también en la mejora de la comunicación con los jefes, alumnos, el resto de compañeros y familiares. Identificar el malestar

físico y su relación con los momentos de estrés en el trabajo, así como buscar ayuda profesional sería aconsejable para evitar la aparición de este síndrome.

Cabe destacar el escaso número de investigaciones cualitativas que se ha realizado en profesores universitarios para estudiar las causas del síndrome de burnout, por lo que este estudio podría suponer una primera toma de contacto para continuar trabajando en esta línea, con el fin de abordar el problema de una forma más completa y detallada, mejorando a su vez el tratamiento psicológico para incrementar la calidad de vida de los profesores universitarios.

## **6. Agradecimientos**

Agradecemos la colaboración de los participantes que se presentaron como voluntarios para poder llevar a cabo esta investigación.

## Referencias

- Acosta, A. C., Ruiz, L. K. J., Marin, M. R., & Guerrero, E. G. P. (2019). Estrés ocupacional y evaluación de desempeño en docentes universitarios del Departamento del Cesar. *Encuentros*, 17(1), 24-33. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v17i01.1595>
- Arquero, J.L, & Donoso, J.A.(2013). Docencia, investigación y burnout: el síndrome del quemado en profesores universitarios de Contabilidad: Research, teaching and burnout: A study in accounting university teaching staff. *Revista de Contabilidad - Spanish Accounting Review*, 16(2), 94–105. <https://doi.org/10.1016/j.rcsar.2013.04.001>
- Avargues, M.L. & Borda, M. (2010). Estrés laboral y síndrome de burnout en la Universidad: análisis descriptivo de la situación actual y revisión de las principales líneas de investigación. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 6, 73-78.
- Berger, B.G. (2012). Psychological Benefits of an Active Lifestyle: What We Know and What We Need to Know. *Quest*, 48 (3),330-353. <https://doi.org/10.1080/00336297.1996.10484201>
- Cifre, E., & Llorens, S. (2012). Burnout en profesores de la UJI: un estudio diferencial. Comunicación presentada en las Fòrum de Recerca. 7. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I <http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi7/burnout.pdf>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (1–32). Sage Publications Ltd.
- Fernández-Puig, V., Longás, J., Chamarro, A. & Virgili, C. (2015). Evaluando la salud laboral de los docentes de centros concertados: el Cuestionario de Salud Docente. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(3), 175-185. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rpto.2015.07.001>
- Friedman, I.A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Psychotherapy in Practice*, 56(5), 595-606.
- Lackritz J.R. (2004). Exploring Burnout among University Faculty: Incidence, Performance, and Demographic Issues. *Teaching and Teacher Education*, 20, 713–729.
- Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 11(32), 37-43.
- Ortega, C., & López, F. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 137-160.
- Palenzuela, P., Delgado, N., & Rodríguez, J.A. (2019) Exploring the Relationship between Contextual Performance and Burnout in Healthcare Professionals. *Journal of Work and Organizational Psychology* ,35(2), 115-121. <https://doi.org/10.5093/jwop2019a13>
- Rodríguez-García, A.-M., Sola-Martínez, T., & Fernández-Cruz, M. (2017). Impacto del Burnout en el desarrollo profesional del profesorado universitario. Una revisión de la investigación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 161–178. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.27512>
- Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). Interpretative phenomenological analysis: theory, method and research. Sage.
- Suárez, C., Moral Arroyo, G., & González Fernández, M.T. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79. <https://dx.doi.org/10.5093/in2013a9>
- Suárez, M. J., & Martín Santana, J. D. (2019). Influencia del perfil sociodemográfico del profesor universitario sobre la inteligencia emocional y el burnout. *Educación XXI*, 22(2), 93-117. <https://doi.org/10.5944/educxx1.22514>
- Sierra, M. (2008). La despersonalización: aspectos clínicos y neurobiológicos. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 37(1), 40-55.
- Tümkeya, S. (2007). Burnout and humor relationship among university lecturers. *Humor-international Journal of Humor Research*, 20(1), 73-92. <https://doi.org/10.1515/HUMOR.2007.004>
- World Health Organization (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11<sup>th</sup> ed). <https://icd.who.int/>
- Zhao, X., & Ding, S. (2019). Phenomenology of Burnout Syndrome and Connection Thereof with Coping Strategies and Defense Mechanisms among University Professors. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10, 82-93. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10010008>
- Zimmermann, F., Rösler, L., Möller, J., & Köller, O. (2018). How learning conditions and program structure predict burnout and satisfaction in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 318-342. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448778>