

Universidad Católica de Santa María

Facultad de Ciencias Económico Administrativas

Escuela Profesional de Administración de Empresas



**Relación entre el síndrome de burnout y la productividad laboral de
los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024**

Tesis presentada por la Bachiller:

Cerpa Zapata, Laura Fernanda

ORCID: 0009-0002-7363-7099

Para optar el Título Profesional de Licenciada en Administración de Empresas

Asesor:

Mg. Lewis Zúñiga, Patricio Federico

ORCID: 0000-0002-7468-6258

Arequipa – Perú

2025

UCSM-ERP

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE SANTA MARÍA

ADMINISTRACION DE EMPRESAS

TITULACIÓN CON TESIS

DICTAMEN APROBACIÓN DE BORRADOR

Arequipa, 11 de Mayo del 2025

Dictamen: 013385-C-EPAE-2025

Visto el borrador del expediente 013385, presentado por:

2016220822 - CERPA ZAPATA LAURA FERNANDA

Titulado:

**RELACIÓN ENTRE EL SÍNDROME DE BURNOUT Y LA PRODUCTIVIDAD LABORAL DE LOS
DOCENTES UNIVERSITARIOS DE AREQUIPA EN EL AÑO 2024.**

Nuestro dictamen es:

APROBADO

Título Profesional/Título de Segunda Especialidad/Grado Académico a optar:

LICENCIADO (A) EN ADMINISTRACIÓN DE EMPRESAS

**29658506 - UGARTE CONCHA ANGEL ROLAND
DICTAMINADOR**



**29621879 - RIVERO FERNANDEZ RENZO RIMANETH
DICTAMINADOR**



**42267952 - TRILLO ESPINOZA VERONICA MARGARITA
DICTAMINADOR**



Relación entre el síndrome de burnout y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024

INFORME DE ORIGINALIDAD



FUENTES PRIMARIAS

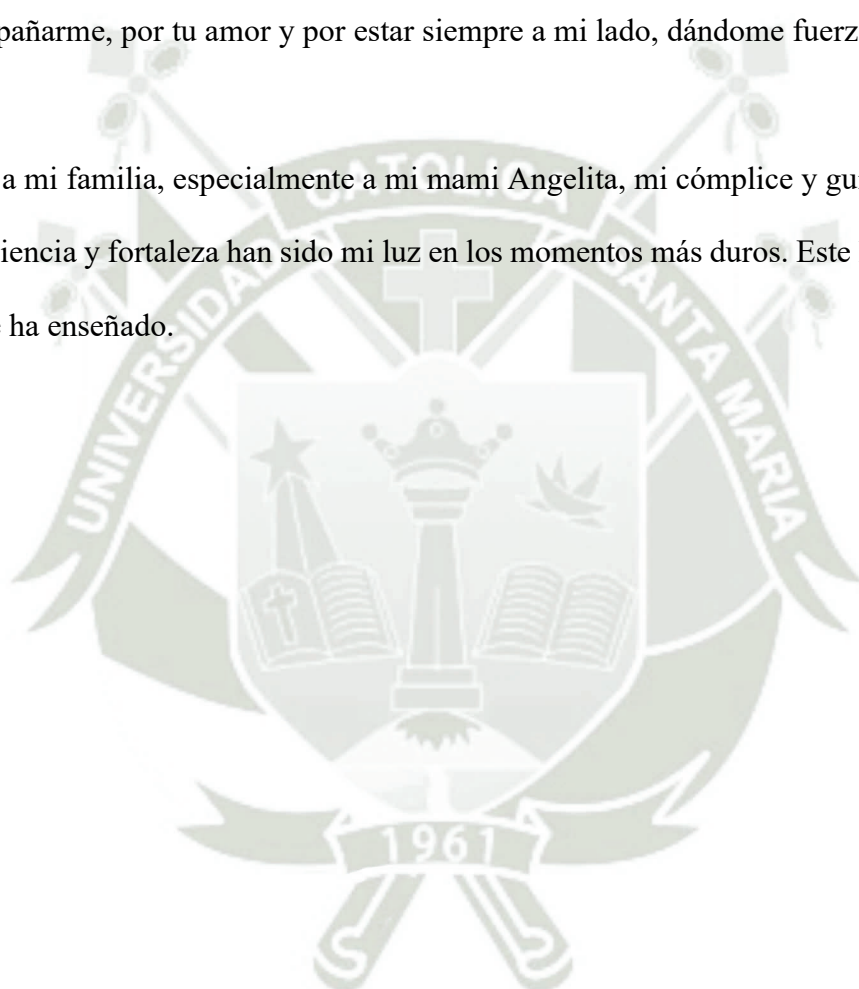
1	hdl.handle.net Fuente de Internet	1%
2	Submitted to Universidad Católica de Santa María Trabajo del estudiante	1%
3	repositorio.ucv.edu.pe Fuente de Internet	1%
4	repositorio.ucsm.edu.pe Fuente de Internet	1%
5	repositorio.upt.edu.pe Fuente de Internet	1%
6	Submitted to Universidad Internacional de la Rioja Trabajo del estudiante	1%
7	repositorio.uandina.edu.pe Fuente de Internet	<1%
8	www.coursehero.com Fuente de Internet	<1%
9	revista.religacion.com Fuente de Internet	<1%
10	Submitted to Universidad Cesar Vallejo Trabajo del estudiante	<1%
11	core.ac.uk	

DEDICATORIA

Dedico este trabajo a mis padres y a mi hermana, por su amor incondicional, su apoyo constante y su fe en mí. Han sido mi mayor inspiración y fuerza, alentándome incluso en los momentos más difíciles. Sin su amor y sacrificio, este logro no habría sido posible.

También a Dangelo, mi amor, por ser mi motivación y soporte incondicional. Gracias por acompañarme, por tu amor y por estar siempre a mi lado, dándome fuerzas cuando más lo necesito.

Y a mi familia, especialmente a mi mami Angelita, mi cómplice y guía de siempre. Su amor, paciencia y fortaleza han sido mi luz en los momentos más duros. Este logro refleja todo lo que me ha enseñado.



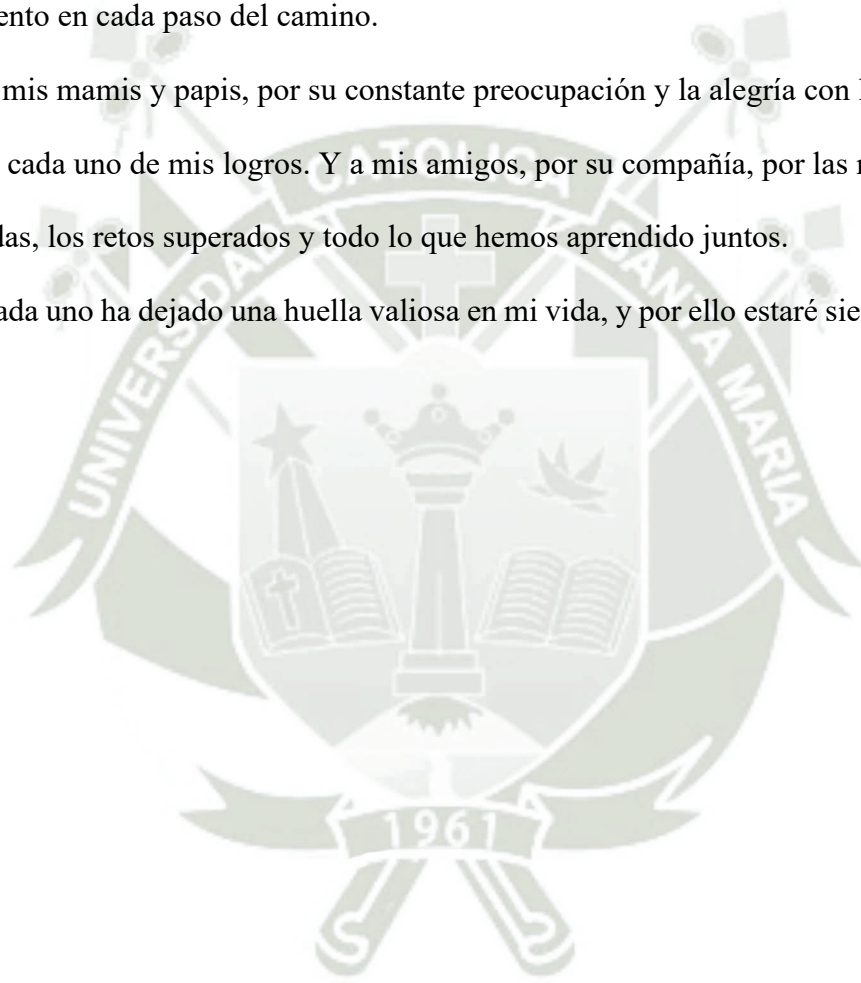
AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer profundamente a Dios, por ser mi guía y fortaleza durante todo este proceso.

A todas las personas que me han acompañado, gracias de corazón. A mis padres, por su amor, esfuerzo y apoyo incondicional. A Dangelo y Dani, por ser mis fieles compañeros y darme aliento en cada paso del camino.

A mis mamis y papis, por su constante preocupación y la alegría con la que han celebrado cada uno de mis logros. Y a mis amigos, por su compañía, por las risas compartidas, los retos superados y todo lo que hemos aprendido juntos.

Cada uno ha dejado una huella valiosa en mi vida, y por ello estaré siempre agradecida.



RESUMEN

Bajo un enfoque cuantitativo se examinó la relación entre el burnout y la productividad laboral en docentes universitarios de Arequipa, considerando las tres dimensiones del burnout (Maslach & Jackson, 1981; Schaufeli et al., 2009), así como los componentes de la productividad laboral (Tangen, 2005; García-Cabrera & Fernández-Ortiz, 2021). Se planteó la hipótesis de que existe una relación significativa entre ambas variables, para lo cual se utilizó una metodología cuantitativa, correlacional y de diseño no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por 393 docentes, seleccionados aleatoriamente de una población total de 922 profesores universitarios. Para la recolección de datos, se emplearon dos instrumentos validados: el Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES) con una fiabilidad de 0.91, y el Cuestionario de Productividad Laboral (CPL), que presentó una confiabilidad de 0.94. El análisis de datos, realizado mediante el coeficiente de correlación de Spearman (ρ), mostró una relación negativa fuerte y significativa entre el burnout y la productividad laboral ($\rho=-0.920$, $p<0.01$), evidenciando que, a mayor nivel de burnout, menor es el rendimiento docente. Entre los factores más perjudiciales, se identificaron la despersonalización ($\rho=-0.979$) y el agotamiento emocional ($\rho=-0.961$), mientras que la realización personal ($\rho=0.988$) actuó como un factor protector. Los hallazgos confirman que el burnout tiene un impacto negativo en la productividad laboral, resaltando la importancia de implementar estrategias organizacionales enfocadas en la reducción del estrés, el reconocimiento del desempeño y la mejora del clima laboral dentro de las instituciones educativas.

Palabras clave: burnout, productividad laboral, agotamiento emocional, despersonalización, gestión del talento humano.

ABSTRACT

The research adopted a quantitative approach to examine the relationship between burnout and work productivity among university professors in Arequipa, considering the three dimensions of burnout: emotional exhaustion, depersonalization, and lack of personal accomplishment (Maslach & Jackson, 1981; Schaufeli et al., 2009), as well as the components of work productivity: efficiency, effectiveness, efficacy, and motivation (Tangen, 2005; García-Cabrera & Fernández-Ortiz, 2021). The hypothesis proposed that there is a significant relationship between both variables. To test this, a quantitative, correlational, and non-experimental cross-sectional methodology was applied. The sample consisted of 393 professors, randomly selected from a total population of 922 university faculty members. For data collection, two validated instruments were used: the Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES), which demonstrated a Cronbach's Alpha reliability of 0.91, and the Work Productivity Questionnaire, which had a Cronbach's Alpha of 0.94. The data analysis, performed using the Spearman correlation coefficient (ρ), revealed a strong and significant negative relationship between burnout and work productivity ($\rho=-0.920$, $p<0.01$), indicating that higher levels of burnout lead to lower teaching productivity. Among the most detrimental factors, depersonalization ($\rho=-0.979$) and emotional exhaustion ($\rho=-0.961$) were identified, while personal accomplishment ($\rho=0.988$) acted as a protective factor. The findings confirm that burnout has a negative impact on work productivity, highlighting the importance of implementing organizational strategies focused on stress reduction, performance recognition, and improving the work environment within educational institutions.

Keywords: burnout, work productivity, emotional exhaustion, depersonalization, human talent management.

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN 1

CAPÍTULO I 4

1. Planteamiento teórico..... 4

1.1. Enunciado del problema 4

1.2. Descripción del problema 4

1.2.1. Campo, Área y Línea 7

1.2.2. Tipo de problema 8

1.2.3. Variables 8

1.2.4 Interrogantes de investigación 11

1.3 Justificación 12

1.4 Objetivos de investigación 14

1.5 Marco teórico 15

1.5.1 Antecedentes 15

1.5.2 Marco conceptual..... 18

1.6 Hipótesis 21

CAPÍTULO II 22

2. PLANTEAMIENTO OPERACIONAL.....	22
2.1 Técnicas e instrumentos.....	22
2.1.1 Técnica.....	22
2.1.2 Instrumentos.....	22
2.2. Estructuras de los Instrumentos	23
2.3. Campo de Verificación	24
2.3.1. Ámbito	24
2.3.2. Temporalidad	24
2.3.3. Unidades de Estudio (Universo y Muestra).....	24
2.4. Estrategia de recolección de Datos	26
CAPÍTULO III.....	28
RESULTADOS.....	28
3.1 Análisis descriptivo.....	28
3.3 Análisis correlacional.....	91
Discusión.....	97
Conclusiones	108
Recomendaciones	109
Referencias bibliográficas.....	111
Anexos	115
Anexo 1 matriz de consistencia	116
Anexo 2 instrumentos	117

Anexo 3 Confiabilidad y Validez122



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Operacionalización del burnout	10
Tabla 2 Operacionalización productividad laboral	11
Tabla 3 Pregunta 1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.	28
Tabla 4 Pregunta 2. Me siento fatigado/a al final de mi jornada laboral	29
Tabla 5 Pregunta 3. Me siento cansado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentar otro día de trabajo.	30
Tabla 6 Pregunta 4. Puedo resolver eficazmente los problemas de mis estudiantes	31
Tabla 7 Pregunta 5. Siento que trato a algunos estudiantes de manera impersonal	33
Tabla 8 Pregunta 6. Trabajar con personas todo el día me resulta muy desgastante.	34
Tabla 9 Pregunta 7. Siento que trato de manera efectiva a los estudiantes	36
Tabla 10 Pregunta 8. Siento que mi trabajo me está desgastando emocionalmente	37
Tabla 11 Pregunta 9. Creo que logro cosas valiosas en mi trabajo	38
Tabla 12 Pregunta 10. Me molesta cuando los estudiantes me piden ayuda extra	39
Tabla 13 Pregunta 11. Siento que mis relaciones con los estudiantes son cada vez más distantes	41
Tabla 14 Pregunta 12. Siento que influyo positivamente en la vida de mis estudiantes	42
Tabla 15 Pregunta 13. Me siento frustrado/a con mi trabajo	44
Tabla 16 Pregunta 14. Siento que estoy al límite de mis capacidades	45

Tabla 17 Pregunta 15. Me resulta difícil empatizar con las preocupaciones de mis estudiantes	46
Tabla 18 Pregunta 16. Trabajar directamente con estudiantes me genera estrés	48
Tabla 19 Pregunta 17. Me siento lleno/a de energía en mi trabajo	49
Tabla 20 Pregunta 18. Me siento motivado/a en mi labor docente	50
Tabla 21 Pregunta 19. Me siento realizado/a con mi desempeño profesional	52
Tabla 22 Pregunta 21. En mi trabajo trato a los estudiantes con entusiasmo	53
Tabla 23 Pregunta 22. No me interesa mucho lo que le suceda a algunos de mis estudiantes	54
Tabla 24 Pregunta 1 Planifico mis clases con anticipación para optimizar el tiempo en el aula	55
Tabla 25 Pregunta 2 Cumpló con los plazos establecidos para la entrega de evaluaciones y reportes académicos	57
Tabla 26 Pregunta 3 Utilizo herramientas tecnológicas para mejorar la enseñanza y reducir el tiempo de preparación	58
Tabla 27 Pregunta 4 Manejo adecuadamente el tiempo de clase para abordar todos los temas planificados	59
Tabla 28 Pregunta 5 Los estudiantes alcanzan los objetivos de aprendizaje establecidos en mis asignaturas	61
Tabla 29 Pregunta 6 Ajusto mis estrategias de enseñanza según las necesidades del grupo estudiantil	62
Tabla 30 Pregunta 7. Los resultados de mis evaluaciones reflejan un aprendizaje significativo en los estudiantes	63

Tabla 31 Pregunta 8 Proporciono retroalimentación efectiva y oportuna sobre el desempeño de los estudiantes	65
Tabla 32 Pregunta 9 Participo en proyectos de investigación o innovación académica dentro de la universidad	66
Tabla 33 Pregunta 10 Contribuyo con propuestas para la mejora de los planes de estudio y métodos de enseñanza	67
Tabla 34 Pregunta 11 Colaboro con colegas en iniciativas académicas o de desarrollo institucional	69
Tabla 35 Pregunta 12. Mi desempeño es valorado positivamente por estudiantes y colegas	70
Tabla 36 Pregunta 13 Disfruto impartir mis clases y me esfuerzo por hacerlas dinámicas y enriquecedoras	71
Tabla 37 Pregunta 14 Me mantengo actualizado sobre nuevas metodologías y tendencias educativas	73
Tabla 38 Pregunta 15 Siento satisfacción personal y profesional con mi desempeño como docente	74
Tabla 39 Pregunta 16 Busco constantemente mejorar mis habilidades pedagógicas y académicas	75
Tabla 40 <i>Análisis descriptivo VI</i>	78
Tabla 41 <i>Análisis descriptivo VI</i>	79
Tabla 42 <i>Análisis descriptivo VI</i>	80
Tabla 43 <i>Análisis descriptivo VI</i>	81
Tabla 44 <i>Análisis descriptivo VI</i>	82
Tabla 45 <i>Análisis descriptivo VD</i>	83
Tabla 46 <i>Análisis descriptivo VD</i>	84

Tabla 47 <i>Análisis descriptivo VD</i>	85
Tabla 48 <i>Análisis descriptivo VD</i>	86
Tabla 49 <i>Correlaciones de Spearman entre Edad, Burnout y Productividad Laboral</i>	87
Tabla 50 <i>Correlaciones de Spearman entre Años de Experiencia, MBI-ES y Productividad Laboral</i>	90
Tabla 51 <i>Prueba de normalidad</i>	91
Tabla 52 <i>Correlación</i>	92
Tabla 53 <i>Correlación entre agotamiento emocional y productividad laboral</i>	93
Tabla 54 <i>Correlación entre la despersonalización y productividad laboral</i>	94
Tabla 55 <i>Correlación entre la realización personal y productividad laboral</i>	95

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Pregunta 1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo	28
Figura 2 Pregunta 2. Me siento fatigado/a al final de mi jornada laboral	29
Figura 3 Pregunta 3. Me siento cansado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentar otro día de trabajo.....	31
Figura 4 Pregunta 4. Puedo resolver eficazmente los problemas de mis estudiantes	32
Figura 5 Pregunta 5. Siento que trato a algunos estudiantes de manera impersonal	33
Figura 6 Pregunta 6. Trabajar con personas todo el día me resulta muy desgastante.....	35
Figura 7 Pregunta 7. Siento que trato de manera efectiva a los estudiantes.....	36
Figura 8 Pregunta 8. Siento que mi trabajo me está desgastando emocionalmente.....	37
Figura 9 Pregunta 9. Creo que logro cosas valiosas en mi trabajo.....	38
Figura 10 Pregunta 10. Me molesta cuando los estudiantes me piden ayuda extra	40
Figura 11 Pregunta 11. Siento que mis relaciones con los estudiantes son cada vez más distantes.....	41
Figura 12 Pregunta 12. Siento que influyo positivamente en la vida de mis estudiantes.....	43
Figura 13 Pregunta 13. Me siento frustrado/a con mi trabajo	44
Figura 14 Pregunta 14. Siento que estoy al límite de mis capacidades.....	45
Figura 15 Pregunta 15. Me resulta difícil empatizar con las preocupaciones de mis estudiantes.....	47

Figura 16 Pregunta 16. Trabajar directamente con estudiantes me genera estrés	48
Figura 17 Pregunta 17. Me siento lleno/a de energía en mi trabajo	49
Figura 18 Pregunta 18. Me siento motivado/a en mi labor docente.....	51
Figura 19 Pregunta 19. Me siento realizado/a con mi desempeño profesional .	52
Figura 20 Pregunta 21. En mi trabajo trato a los estudiantes con entusiasmo ...	53
Figura 21 Pregunta 22. No me interesa mucho lo que le suceda a algunos de mis estudiantes.....	55
Figura 22 Pregunta 1 Planifico mis clases con anticipación para optimizar el tiempo en el aula.....	56
Figura 23 Pregunta 2 Cumpro con los plazos establecidos para la entrega de evaluaciones y reportes académicos	57
Figura 24 Pregunta 3 Utilizo herramientas tecnológicas para mejorar la enseñanza y reducir el tiempo de preparación.....	58
Figura 25 Pregunta 4 Manejo adecuadamente el tiempo de clase para abordar todos los temas planificados.....	60
Figura 26 Pregunta 5 Los estudiantes alcanzan los objetivos de aprendizaje establecidos en mis asignaturas	61
Figura 27 Pregunta 6 Ajusto mis estrategias de enseñanza según las necesidades del grupo estudiantil	62
Figura 28 Pregunta 7 Los resultados de mis evaluaciones reflejan un aprendizaje significativo en los estudiantes.....	64
Figura 29 Pregunta 8 Proporciono retroalimentación efectiva y oportuna sobre el desempeño de los estudiantes	65

Figura 30 Pregunta 9 Participo en proyectos de investigación o innovación académica dentro de la universidad.....	66
Figura 31 Pregunta 10 Contribuyo con propuestas para la mejora de los planes de estudio y métodos de enseñanza	68
Figura 32 Pregunta 11 Colaboro con colegas en iniciativas académicas o de desarrollo institucional	69
Figura 33 Pregunta 12 Mi desempeño es valorado positivamente por estudiantes y colegas	70
Figura 34 Pregunta 13 Disfruto impartir mis clases y me esfuerzo por hacerlas dinámicas y enriquecedoras.....	72
Figura 35 Pregunta 14 Me mantengo actualizado sobre nuevas metodologías y tendencias educativas	73
Figura 36 Pregunta 15 Siento satisfacción personal y profesional con mi desempeño como docente.....	74
Figura 37 Pregunta 16 Busco constantemente mejorar mis habilidades pedagógicas y académicas	76
Figura 38 Comparación de MBI-ES según genero	88
Figura 39 Comparación de productividad laboral según genero.....	88
Figura 40 Prueba para la comparación de MBI-ES según tipo de contrato	89
Figura 41 Comparación de productividad laboral según tipo de contrato	89

INTRODUCCIÓN

El diagnóstico inicial efectuado en universidades privadas de Arequipa demuestra que el agotamiento laboral docente constituye un problema emergente que impacta la productividad laboral y la calidad educativa. La sobrecarga administrativa, la demanda de producción científica y la ausencia de incentivos laborales han engendrado un ambiente que deteriora el rendimiento docente, afectando la pedagogía, la investigación y las interacciones con los estudiantes.

Diversas investigaciones han evidenciado que el burnout en el cuerpo docente universitario constituye una problemática de alcance global. Las indagaciones realizadas en Egipto (Elshaer et al., 2022), Irán (Safari, 2020) y Ecuador (Bombón Chico et al., 2024) han puesto de manifiesto su impacto adverso en la productividad. En el ámbito nacional, Choy Vessoni (2023) junto con Gutiérrez Márquez (2024) identificaron que el burnout tiene un impacto significativo en el desempeño docente en Perú. No obstante, su impacto en Arequipa aún no ha sido meticulosamente examinado, lo que justifica la necesidad de esta investigación.

El problema principal que orienta esta investigación es: ¿Cómo se correlaciona el burnout con la productividad laboral de los educadores universitarios de Arequipa durante el año 2024? Esta interrogante emerge de la necesidad de entender cómo el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de autorrealización personal impactan en el rendimiento docente y cuáles estrategias pueden atenuar sus consecuencias.

La justificación de la investigación radicó en que suministró datos cruciales para las autoridades universitarias, facilitándoles la implementación de políticas de bienestar docente, programas de prevención del burnout y estrategias para optimizar la productividad académica.

El propósito principal fue establecer la correlación entre el agotamiento profesional (burnout) y la productividad laboral de los educadores universitarios de Arequipa. Con este propósito, se definen los siguientes objetivos específicos:

Se llevó a cabo un examen de la incidencia del agotamiento emocional en la productividad laboral de los educadores universitarios de Arequipa.

Se investigó cómo la despersonalización afecta el desempeño laboral de los profesores en dicha región.

Se llevó a cabo una evaluación de cómo la ausencia de implementación personal del burnout incide en la productividad laboral de los educadores universitarios en Arequipa.

El marco teórico se centró en las dimensiones fundamentales del burnout, su repercusión en la productividad laboral y las investigaciones anteriores acerca de esta correlación. Se realizará un contraste entre los descubrimientos internacionales y la realidad de los educadores universitarios en Arequipa.

La hipótesis principal postuló una correlación negativa entre el agotamiento profesional y la productividad laboral de los educadores universitarios de Arequipa. Se anticipó una reducción en la productividad debido al agotamiento emocional y la despersonalización, mientras que la autorrealización personal desempeñará un papel moderador en este proceso.

Para tratar el problema de forma sistemática, la tesis se organizó en los capítulos siguientes:

Problema planteado: Presenta la realidad problemática, los precedentes, los propósitos, la fundamentación y la hipótesis del estudio.

Metodología: Se detallan las variables, la metodología implementada, la población y muestra seleccionadas, los instrumentos de recolección de datos y el análisis estadístico implementado.

Recursos: Presenta los descubrimientos realizados, la comprobación de hipótesis y el examen de los datos recolectados.

Abordaje y conclusiones: Examina los hallazgos en contraste con investigaciones anteriores y propone sugerencias para la administración educativa.

Anexos y referencias: se incorporó la literatura consultada, la matriz de consistencia y los instrumentos empleados para la recolección de datos.

Para concluir, el objetivo de este estudio fue proporcionar pruebas empíricas sobre la correlación entre el burnout y la productividad docente, promoviendo la implementación de estrategias que optimicen la calidad de vida y el rendimiento académico en instituciones universitarias privadas de Arequipa.



CAPÍTULO I

1. Planteamiento teórico

1.1. Enunciado del problema

Relación entre el burnout y la productividad laboral en docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

1.2. Descripción del problema

El burnout se ha convertido en una de las problemáticas más desafiantes en el ámbito laboral, afectando negativamente el desempeño y la eficiencia de los trabajadores en distintos sectores. En el caso del entorno educativo, los docentes universitarios han experimentado una disminución en su rendimiento debido a la exposición constante a factores estresantes que deterioran progresivamente su bienestar emocional (Fernández Suárez et al., 2021). La exigencia académica, la carga administrativa y la interacción permanente con estudiantes han sido elementos determinantes en la manifestación de este síndrome (Edú Valsania et al., 2022).

Desde la perspectiva de la gestión del talento humano, este fenómeno ha generado serias dificultades en la enseñanza universitaria, impactando tanto la calidad educativa como el desempeño profesional. Factores como la presión laboral constante, la falta de autonomía en la toma de decisiones y la sensación de indefensión han sido identificados como detonantes clave del agotamiento en los docentes (Li et al., 2020). En este contexto, la productividad académica no solo abarca la enseñanza en el aula, sino también la producción de investigaciones científicas, publicaciones y actividades complementarias que exigen un alto nivel de compromiso y dedicación (Johannsen & Zak, 2021).

Diversas investigaciones han explorado la relación entre el burnout y el compromiso laboral, evidenciando una correlación negativa entre estos dos aspectos en distintos entornos organizacionales. Se ha demostrado que la combinación de agotamiento emocional y despersonalización tiene un impacto directo en la reducción de la eficacia institucional y en la

desconexión de los docentes con su labor (Farsi et al., 2014). Además, la percepción de limitaciones en la autonomía profesional y la escasez de recursos adecuados ha contribuido a la disminución del rendimiento académico, afectando la calidad educativa que reciben los estudiantes (García-Cabrera & Fernández-Ortiz, 2021).

El contexto generado por la pandemia de COVID-19 exacerbó aún más esta problemática. La transición abrupta a la educación virtual representó un desafío significativo para los docentes universitarios, quienes en muchos casos carecían de las habilidades necesarias para adaptarse a las nuevas plataformas digitales. Estudios recientes han revelado que este cambio incrementó los niveles de estrés, ansiedad y fatiga laboral, lo que derivó en un deterioro del desempeño profesional y un aumento de la insatisfacción laboral (Mula-Falcón et al., 2022). Además, la falta de interacción presencial, sumada a la sobrecarga administrativa, afectó de manera negativa la motivación y el compromiso de los docentes con su entorno académico (Mohammadnahal et al., 2021).

A nivel internacional, estudios investigaron los efectos del burnout en la productividad laboral en el sector educativo y encontraron que tuvo un efecto no solo en los docentes individuales, sino también en la posición competitiva y la reputación de las universidades (Kouhnavard et al, 2017). En el contexto de América Latina, las universidades privadas estaban bajo más presión debido a la exigencia de proporcionar educación de alta calidad y expandir la brecha académica, lo que aumentó el nivel de estrés y el burnout profesional para los docentes (Castillo, 2020).

Asociación de Universidades de la Educación Superior de Arequipa, en el caso de las universidades privadas en Arequipa, se reportó una caída en la productividad docente que se manifestó en un mal desempeño en la enseñanza, una disminución en la actividad en proyectos de investigación y una falta de incentivos para llevar a cabo otros trabajos académicos (Aguilar, 2021). Este problema se agravó debido a la falta de estrategias institucionales orientadas a la

prevención del burnout y la gestión del talento humano, lo que posteriormente tuvo un impacto negativo en la sostenibilidad académica de las universidades (Cuestas & Vilchez, 2022).

Fue esencial estudiar la relación entre ambas variables, desde la perspectiva del desarrollo de recursos humanos, para determinar los factores que causaron el burnout profesional y sugerir intervenciones que pudieran reducir su impacto (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Las universidades privadas gestionaron los recursos humanos de manera insuficiente, ya que no priorizaron la salud emocional de los docentes al fomentar un ambiente laboral positivo que mejoraría la productividad y el nivel de compromiso institucional (Li et al., 2020).

Debido a las serias consecuencias del agotamiento docente, fue necesario llevar a cabo estudios dirigidos a definir estrategias para intervenciones en las universidades privadas de Arequipa. La introducción de la evitación de programas a medida, acompañada de pruebas psicosociales de rutina y programas de premios institucionales, debería conducir a un menor nivel de estrés y una mayor efectividad en la enseñanza (Fernández-Suárez et al., 2021). Al mismo tiempo, la creación de estrategias para construir una cultura organizacional de confianza, que implique la participación en la toma de decisiones organizativas, mejoró la satisfacción laboral y la productividad docente de los profesores universitarios (Johannsen & Zak, 2021).

El presente estudio abordó la configuración de la conexión entre el fenómeno del agotamiento y la productividad docente en las universidades de Arequipa. La motivación estuvo centrada en la elaboración de estrategias definitivas para el manejo del recurso humano en la educación (Edú-Valsania et al., 2022). Como resultado, se estableció la identificación de los problemas específicos que generaron el agotamiento y su correspondiente consecuencia en la performatividad docente, así como en los procesos que propiciaban la salud laboral y la performance educativa en las universidades privadas.

Desde este punto de vista, la presente investigación tiene un enfoque gerencial en el que se formularon políticas que favorecieron la planificación de la calidad del ejercicio docente. La gestión optimizada del recurso humano en términos pedagógicos no solo mejoró la performance de los maestros, sino que corresponsalmente se mejoró la calidad de la educación y competitividad de las universidades privadas de Arequipa (García-Cabrera & Fernández-Ortiz, 2021).

El burnout adquirió una importancia crítica que dejó huellas profundas en la gestión docente y su productividad dentro de las universidades privadas de Arequipa. La falta de personal, el estrés por la actividad científica que debía generarse y los recursos disponibles crearon un entorno de trabajo que terminó afectando su salud física, motivación profesional y emocional (Fernández-Suárez et al., 2021). Así mismo, la escasa estabilidad económica, la ausencia de motivación material, y el escaso reconocimiento por parte de las instituciones, influyeron de manera crítica en la despersonalización y el agotamiento emocional de los docentes, lo que, a su vez, debilitó la calidad educativa y la permanencia de los docentes en las universidades (Aguilar, 2021). Esta situación tuvo un impacto negativo no solo en la salud individual de los docentes, sino también en la percepción que los alumnos tienen acerca de la calidad ofrecida por las universidades y su posicionamiento en el mercado educativo. Consecuentemente, fue una urgencia estudiar la correlación existente entre burnout y productividad de los docentes en universidades de Arequipa, para generar políticas de recursos humanos que fomenten su calidad de vida y desempeño profesional (Edú-Valsania et al., 2022).

1.2.1. Campo, Área y Línea

- a) Campo: Facultad de Ciencias Económico Administrativas
- b) Área: Gestión del Talento Humano
- c) Línea: Desarrollo del personal.

1.2.2. Tipo de problema

La presente investigación se apoyó en un enfoque de tipo cuantitativo, el cual facilitó la recopilación de datos y su posterior análisis mediante técnicas estadísticas especializadas, permitiendo contrastar hipótesis y examinar la relación entre las variables objeto de estudio a través del software SPSS (Hernández Sampieri et al., 2014).

Desde una perspectiva epistemológica, el estudio adoptó un carácter básico, dado que se orientó a la generación de nuevo conocimiento teórico sobre la relación entre el síndrome de burnout y la productividad laboral, sin implicar objetivos comerciales ni una aplicación directa en contextos financieros (Ñaupas Paitán et al., 2019).

Respecto a su alcance metodológico, el trabajo se enmarcó en un diseño de tipo correlacional, ya que buscó determinar el grado de asociación existente entre el agotamiento profesional y el rendimiento académico de los docentes universitarios, aportando evidencia empírica sobre la manera en que el burnout influía en la productividad dentro del entorno educativo (Hernández Sampieri et al., 2014).

1.2.3. Variables

a) Análisis de variables:

Variable independiente: síndrome de burnout

El síndrome de burnout fue entendido como una condición asociada al desgaste físico, mental y emocional, originado por una exposición constante a situaciones de estrés laboral crónico. Esta problemática se manifestó a través de tres dimensiones esenciales: el agotamiento emocional, expresado en una sensación persistente de cansancio y falta de energía; la despersonalización, reflejada en conductas de desapego, indiferencia o actitud negativa hacia los demás; y una baja realización personal, que se evidenció en la percepción de ineficacia y desmotivación frente al propio desempeño profesional (Maslach & Jackson, 1981). En el contexto educativo, este síndrome constituyó un factor de riesgo relevante para el bienestar de

los docentes, afectando sus vínculos con los estudiantes y su capacidad para responder eficazmente a las demandas académicas (Schaufeli et al., 2009). Este fenómeno fue reconocido por la Organización Mundial de la Salud como una problemática de origen ocupacional, lo cual implicó la necesidad de implementar políticas institucionales orientadas a la gestión del talento humano, con el fin de mitigar sus consecuencias y promover un entorno laboral más saludable (WHO, 2019).

Variable dependiente: productividad laboral

La productividad fue entendida como la capacidad de un profesional para producir bienes o prestar servicios de manera eficiente dentro de un periodo específico. En el contexto de la docencia universitaria, esta noción trascendió el número de clases dictadas, considerando también la calidad del proceso formativo, la incorporación de metodologías pedagógicas innovadoras, la participación en investigaciones científicas y el impacto en la formación integral de los estudiantes (Tangen, 2005). En el ámbito educativo, el rendimiento laboral del docente estuvo condicionado por múltiples elementos, entre ellos la motivación personal, el entorno laboral, la carga de tareas administrativas y el apoyo institucional, factores que inciden directamente en su desempeño y en su aporte al desarrollo académico de la institución (García-Cabrera & Fernández-Ortiz, 2021). Desde una visión centrada en la gestión del capital humano, el incremento de la productividad en los docentes implicó la implementación de acciones orientadas al fortalecimiento profesional, incentivos adecuados y ambientes laborales favorables que promovieran tanto la eficacia como el bienestar ocupacional.

Tabla 1 Operacionalización del burnout

Variable independiente	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala de medición	Tipo de variable
Burnout	Agotamiento emocional	Ítem: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14 y 16.	Maslach Burnout Inventory - Educators Survey	Ordinal	Cualitativa
	Despersonalización	Ítem: 5, 10, 11, 15 y 22			
	Realización personal	Ítem: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21	(MBI-ES)		

Tabla 2 *Operacionalización productividad laboral*

Variable dependiente	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala de medición	Tipo de variable
Productividad laboral	Eficiencia	Ítem: 1, 2, 3 y 4	Cuestionario Productividad laboral (CPL)	Ordinal	Cualitativa
	Eficacia	Ítem: 5, 6, 7 y 8			
	Efectividad	Ítem: 9, 10, 11 y 12			
	Motivación	Ítem: 13, 14, 15 y 16			

1.2.4 Interrogantes de investigación

1.2.4.1. Interrogante General

¿Cuál es la relación entre el síndrome de burnout y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024?

1.2.4.2. Interrogantes Específicas

¿Cuál es la relación entre el agotamiento emocional y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024?

¿Cómo se relaciona la despersonalización con la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024?

¿Qué vínculo existe entre la falta de realización personal derivada del burnout y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024?

1.3 Justificación

Justificación Teórica:

El síndrome de burnout fue objeto de numerosos estudios en el ámbito educativo debido a sus implicancias negativas sobre la eficiencia del profesorado y su impacto en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La literatura especializada evidenció que dimensiones como el agotamiento emocional y la despersonalización incidieron de manera directa en el rendimiento laboral de los docentes universitarios. En este sentido, Choy Vessoni (2017) documentó que ambos factores influyeron significativamente en el desempeño académico del personal docente, mientras que Rojas-Solís et al. (2019), mediante una revisión sistemática, resaltaron la elevada incidencia del burnout en el magisterio latinoamericano, advirtiendo la necesidad de profundizar en sus consecuencias dentro del entorno universitario.

El presente estudio se propuso ampliar el cuerpo teórico existente mediante la incorporación de evidencia empírica que diera cuenta del vínculo entre el síndrome de burnout y la productividad laboral en docentes de nivel superior en la ciudad de Arequipa. Al analizar los efectos del cansancio emocional, el distanciamiento interpersonal y la baja realización personal sobre el rendimiento académico, se buscó generar aportes que sirvieran de base para el diseño de estrategias orientadas a reducir su incidencia en el entorno educativo.

Justificación Metodológica:

La presente investigación se estructuró bajo un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño correlacional de tipo no experimental, alineado con enfoques metodológicos previamente empleados en el análisis de los efectos del síndrome de burnout sobre el rendimiento profesional en el ámbito universitario. Bombón Chico et al. (2024) implementaron un esquema metodológico similar para examinar la relación entre el agotamiento emocional y la productividad docente, encontrando una asociación negativa significativa con la motivación académica ($r = -0.318$, $p < 0.05$).

La selección de esta estrategia metodológica respondió a la intención de explorar vínculos estadísticos entre las variables sin necesidad de intervenirlas, lo cual permitió preservar la neutralidad del análisis y garantizar la validez interna del estudio. Bajo esta lógica, los resultados obtenidos aportaron una visión más precisa sobre el impacto del burnout en el entorno educativo superior, generando un sustento empírico útil para investigaciones posteriores en este campo.

Justificación Social

El bienestar del personal docente fue considerado un componente clave para asegurar estándares adecuados de calidad educativa. Cuando los educadores se vieron afectados por el síndrome de burnout, tanto en su dimensión psicológica como física, se generaron consecuencias negativas en el proceso pedagógico, repercutiendo también en el rendimiento estudiantil. Rojas-Solís et al. (2019) señalaron que este síndrome, en el contexto universitario, estuvo estrechamente vinculado con condiciones organizacionales y factores psicosociales que comprometieron la eficacia laboral del profesorado y, con ello, la excelencia académica.

La presente investigación tuvo como propósito sensibilizar a la comunidad universitaria y a los responsables de la gestión institucional sobre la necesidad urgente de adoptar medidas preventivas y estrategias de intervención orientadas a reducir los niveles de burnout. La promoción de entornos laborales sanos, acompañada de políticas institucionales que respaldaran al cuerpo docente, no solo fortaleció su bienestar integral, sino que también contribuyó a elevar la calidad educativa ofrecida en las instituciones de nivel superior.

Justificación Económico-Empresarial

Desde el enfoque económico y de la administración institucional, el desgaste profesional en los docentes representó un factor que afectó de forma directa la productividad

de las organizaciones educativas, generando consecuencias financieras adicionales como el incremento del ausentismo, la rotación del personal académico y la disminución en los estándares del servicio formativo. Bombón Chico et al. (2024) indicaron que el burnout influyó negativamente en el rendimiento laboral del profesorado, lo que a su vez afectó la eficiencia operativa en universidades y centros de enseñanza superior.

Reconocer los elementos que favorecieron la aparición del síndrome de burnout y su repercusión en el desempeño académico permitió a las instituciones de educación superior formular políticas de gestión del talento humano más eficaces. Al implementar acciones destinadas a reducir los niveles de estrés, redistribuir adecuadamente las responsabilidades laborales y reforzar los programas de bienestar docente, dichas entidades lograron optimizar el uso de los recursos humanos y financieros, promoviendo así un entorno educativo más sostenible, eficiente y orientado a la calidad.

1.4 Objetivos de investigación

1.4.1. Objetivo General

Determinar la relación entre el síndrome de burnout y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

1.4.2 Objetivos Específicos

O.E.1: Determinar la relación entre el agotamiento emocional y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

O.E.2: Identificar cómo la despersonalización influye en la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

O.E.3: Analizar el vínculo entre la falta de realización personal derivada del burnout y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

1.5 Marco teórico

1.5.1 Antecedentes

1.5.1.1 Antecedentes internacionales

En una investigación llevada a cabo en Ecuador, Bombón Chico et al. (2024) analizaron cómo el síndrome de burnout incidió en la productividad de docentes de una institución educativa situada en la ciudad de Ambato. El estudio, de tipo cuantitativo, contempló una muestra de 56 profesores de nivel básico y secundario, y determinó una relación inversa estadísticamente significativa entre el cansancio emocional y la motivación profesional ($r = -0.318$, $p < 0.05$), así como con el trabajo en equipo ($r = -0.307$, $p < 0.05$). A partir de ello, se concluyó que el desgaste emocional deterioró la eficacia pedagógica, lo que destacó la necesidad de adoptar medidas preventivas.

Por su parte, Souza et al. (2023) examinaron el vínculo entre el burnout y el desempeño docente en 312 educadores de universidades públicas y privadas en Brasil. Aplicaron el Maslach Burnout Inventory (MBI) y un cuestionario adaptado de evaluación profesional, detectando una correlación negativa moderada ($r = -0.51$, $p < 0.01$) entre la despersonalización y la eficiencia laboral. El estudio indicó que a mayor distanciamiento emocional, menor fue el desempeño en funciones esenciales como la planificación y la innovación.

En el caso español, Morales-Casado y López-Ramos (2022) exploraron la relación entre el burnout y la motivación en una muestra de 204 profesores universitarios. Mediante la aplicación del MBI-ES y una escala de motivación docente, se evidenció una asociación inversa relevante ($r = -0.63$, $p < 0.01$), mostrando que el agotamiento afectó gravemente la implicancia de los docentes en investigación y formación continua.

En Egipto, Elshaer et al. (2022) investigaron cómo el burnout influía en el rendimiento de 240 docentes universitarios. Utilizaron el MBI y el cuestionario de desempeño laboral Health and Work Performance Questionnaire. Se reportó que el 28 % del profesorado presentó

niveles altos de agotamiento, y se estableció un vínculo negativo entre el síndrome y la productividad académica, lo que llevó a concluir que el desgaste profesional limitó la calidad de la enseñanza.

En China, Li et al. (2022) analizaron la relación entre el burnout y la intención de abandono laboral en 296 docentes universitarios. Los resultados revelaron que el burnout incrementó significativamente el deseo de cambiar de empleo, aunque la satisfacción en el trabajo atenuó parcialmente ese efecto. Se determinó que gestionar adecuadamente el desgaste emocional y fortalecer el bienestar docente podía reducir la rotación del personal académico.

En territorio mexicano, Hernández-Padilla et al. (2021) evaluaron los efectos del burnout sobre la productividad en 275 profesores de educación superior. Utilizaron el MBI y una rúbrica institucional de evaluación de desempeño. La investigación encontró una relación negativa importante ($r = -0.47$, $p < 0.01$) entre la percepción de realización personal y la efectividad profesional, concluyendo que la pérdida del sentido de logro académico redujo el cumplimiento de metas formativas y administrativas.

En Turquía, Demir et al. (2021) abordaron el vínculo entre el síndrome de burnout y el rendimiento profesional en 210 docentes universitarios, utilizando el Maslach Burnout Inventory. Se halló una correlación negativa significativa ($r = -0.42$, $p < 0.01$) entre agotamiento emocional y desempeño docente, lo cual evidenció que a mayor desgaste, menor fue el compromiso profesional.

Finalmente, en Irán, Safari (2020) estudió cómo el burnout afectó la satisfacción laboral y el desempeño en 159 profesores de inglés. Mediante instrumentos estandarizados, se observó una asociación inversa ($r = -0.65$, $p < 0.01$), indicando que el incremento del agotamiento coincidió con una caída en la motivación y en la calidad del trabajo pedagógico realizado.

1.5.1.2 Antecedentes nacionales

En Lima, Gutiérrez Márquez (2024) llevó a cabo un análisis de la relación entre el síndrome de burnout y el rendimiento docente, tomando como muestra a 186 profesores pertenecientes a universidades privadas. La evaluación de las variables se realizó mediante instrumentos validados, y los hallazgos reflejaron una correlación inversa significativa ($r = -0.397$, $p < 0.05$), lo cual evidenció que un mayor nivel de agotamiento emocional se vinculó con un descenso en la eficacia tanto en el aula como en funciones administrativas.

En Huancayo, Razo Dávila (2024) efectuó una investigación de características similares, concluyendo que el burnout impactó negativamente en el desempeño académico. El tratamiento estadístico mostró una relación negativa entre ambas variables ($r = -0.4095$, $p < 0.05$), confirmando que el cansancio emocional limitó la efectividad del docente.

En la región de Piura, Medina Álvarez (2024) trabajó con 143 profesores de una universidad pública, aplicando una versión adaptada del MBI y una rúbrica de desempeño validada por especialistas. Los resultados revelaron que la despersion mantuvo una relación estadísticamente significativa con una disminución en la eficiencia en las tareas pedagógicas ($r = -0.384$, $p < 0.05$). Se concluyó que el debilitamiento del vínculo interpersonal con estudiantes y colegas perjudicó el compromiso institucional y el logro de los objetivos educativos.

En la ciudad del Cusco, Ramos Ccallo (2023) desarrolló un estudio enfocado en el vínculo entre el agotamiento emocional y el desempeño académico en una universidad privada. Participaron 198 docentes que completaron el MBI-ES y una escala de productividad institucional. El análisis estadístico arrojó una relación negativa significativa ($r = -0.439$, $p < 0.05$), lo cual puso de manifiesto que los niveles elevados de burnout afectaron la planificación, el cumplimiento de metas docentes y la participación en procesos formativos e investigativos.

Por otro lado, Avendaño (2023) investigó el burnout en docentes de una institución educativa pública en Caylloma, Arequipa, mediante un enfoque correlacional descriptivo. Los resultados evidenciaron una correlación inversa significativa ($r = -0.264$, $p = 0.041$), reflejando que el incremento del desgaste emocional estuvo asociado a una menor productividad laboral.

Asimismo, Choy Vessoni (2023) analizó la relación entre fatiga emocional y rendimiento profesional en una muestra de 132 profesores universitarios en Lima. Se detectó que el 34.1% presentó niveles elevados de agotamiento, lo que repercutió negativamente en su rendimiento académico, haciendo evidente la necesidad de implementar medidas para contrarrestar los efectos del burnout en el sector educativo superior.

Finalmente, también en Arequipa, Avendaño (2023) examinó el impacto del burnout en el desempeño de 103 docentes de una institución pública. El estudio reportó una correlación negativa ($r = -0.264$, $p = 0.041$), lo que indicó que los profesores que registraron un mayor nivel de agotamiento mostraron una reducción en su productividad, particularmente en las tareas pedagógicas y en el cumplimiento de funciones institucionales.

1.5.2 Marco conceptual

Síndrome de burnout

El síndrome de burnout fue conceptualizado como una reacción ante condiciones prolongadas de estrés en entornos laborales caracterizados por una elevada presión y exigencias continuas. Se manifestó a través de tres dimensiones principales: agotamiento emocional, despersonalización y disminución en la percepción de logros personales. Investigaciones recientes publicadas en revistas científicas de alto impacto pusieron en evidencia su influencia sobre el rendimiento profesional y el estado psicológico de los trabajadores, lo que motivó un creciente interés por su estudio tanto en el ámbito educativo como organizacional.

El agotamiento emocional se asoció a una sensación persistente de fatiga física y mental provocada por la sobrecarga laboral. Quienes atravesaron esta condición frecuentemente

reportaron una disminución en su capacidad para continuar con sus responsabilidades, lo que impactó negativamente en su motivación y desempeño. Esta dimensión fue considerada el núcleo del síndrome y estuvo estrechamente ligada a una menor satisfacción en el trabajo.

Por otro lado, el distanciamiento laboral reflejó una actitud de desconexión respecto a las tareas asignadas y a las personas dentro del entorno profesional. Este componente se manifestó en comportamientos cínicos, apatía e indiferencia, afectando la calidad de las relaciones interpersonales y el compromiso organizacional.

La reducción en la percepción de realización personal se tradujo en una visión negativa del propio aporte en el contexto laboral. Los profesionales que presentaron esta dimensión consideraron que su trabajo carecía de sentido, reduciendo así su motivación y su involucramiento con las funciones asignadas.

Estudios recientes indicaron que el burnout no solo tuvo efectos sobre la salud emocional, sino también sobre las funciones cognitivas, afectando la toma de decisiones, la memoria operativa y la capacidad para resolver problemas, comprometiendo de este modo la productividad individual y el desempeño organizacional. Por esta razón, entidades internacionales lo reconocieron como una prioridad en la gestión del talento humano, subrayando la importancia de implementar acciones preventivas para disminuir su impacto en distintos sectores productivos.

Productividad laboral

Esta fue entendida como un indicador clave en la administración de organizaciones, al permitir evaluar la capacidad de transformar recursos en resultados valiosos. Su análisis favoreció la identificación de estrategias destinadas a optimizar el desempeño en sectores como el educativo.

La optimización de recursos aludió al uso eficiente de insumos para alcanzar los resultados esperados sin comprometer la calidad. Un colaborador eficaz fue capaz de producir más con menos esfuerzo, lo que se tradujo en una mejora del rendimiento institucional.

En cuanto al cumplimiento de metas, este aspecto se vinculó con la capacidad de lograr los objetivos planteados, independientemente de los recursos disponibles. La eficacia estuvo relacionada con el logro de resultados concretos y con la alineación entre acciones y metas organizacionales.

La efectividad en el entorno laboral representó la armonía entre eficiencia y eficacia, asegurando un uso estratégico de los recursos para generar los mejores resultados posibles. Este componente resultó esencial para la sostenibilidad de cualquier organización.

Asimismo, el compromiso y la motivación jugaron un papel central. La satisfacción laboral impulsó el esfuerzo y estuvo influida por factores como el reconocimiento, el desarrollo profesional y el clima organizacional, los cuales afectaron directamente el nivel de productividad del equipo.

El estudio de la productividad permitió el diseño de políticas institucionales orientadas a fomentar entornos de alto rendimiento, garantizando que los colaboradores se mantuvieran motivados y comprometidos con sus funciones.

Relación entre las variables

En el campo educativo universitario, la relación entre las variables del estudio fue objeto de numerosas investigaciones, en las que se destacó su influencia sobre la calidad de la enseñanza y el desempeño académico. Diversos estudios identificaron que el agotamiento emocional y el distanciamiento profesional deterioraron la capacidad de los docentes para impartir clases de manera efectiva y participar activamente en tareas complementarias como la investigación o la tutoría estudiantil.

Por ejemplo, ciertos análisis evidenciaron que el desgaste emocional redujo significativamente la motivación y el compromiso de los docentes, lo que derivó en una menor productividad. Factores como la sobrecarga administrativa y la falta de reconocimiento profesional fueron considerados determinantes en el incremento del burnout en el personal académico.

Desde una visión institucional, el síndrome de burnout no solo afectó el bienestar individual, sino que también generó consecuencias estructurales. La rotación frecuente de personal, el ausentismo y el descenso en la calidad del desempeño académico fueron algunas de las repercusiones observadas, las cuales impactaron negativamente la gestión educativa.

Ante este contexto, resultó necesario desarrollar intervenciones dirigidas a la mejora del entorno docente, mediante la implementación de programas de bienestar, estrategias para la reducción del estrés y mecanismos de reconocimiento institucional. Estas acciones se orientaron a mejorar la calidad de vida de los educadores y a asegurar la sostenibilidad operativa de las instituciones de educación superior.

1.6 Hipótesis

Existe una relación significativa entre el síndrome de burnout y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

Hipótesis Específicas

H.E.1. Existe una relación negativa entre el agotamiento emocional y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

H.E.2 La despersonalización presenta una correlación negativa con la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

H.E.3 La falta de realización personal tiene una relación con la disminución de la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

CAPÍTULO II

2. PLANTEAMIENTO OPERACIONAL

2.1 Técnicas e instrumentos

2.1.1 Técnica

Se aplicó la técnica de recolección de datos mediante encuestas, enmarcada dentro de una metodología cuantitativa, utilizando un diseño de tipo correlacional y de corte transversal. Esta estrategia permitió examinar la relación existente entre las variables contempladas en el estudio. Dicha aproximación metodológica fue comúnmente utilizada en investigaciones dentro del ámbito educativo y organizacional, dado que facilitó la obtención de datos representativos en un periodo específico, posibilitando un análisis estadístico riguroso y permitiendo que los hallazgos fueran proyectados hacia una población mayor (Hernández Sampieri et al., 2021).

2.1.2 Instrumentos

Se implementaron dos herramientas estandarizadas y validadas: el (MBI-ES) y el (CPL).

El MBI-ES, desarrollado por Maslach, Jackson y Schwab (1996), está diseñado para evaluar el síndrome de burnout a través de tres dimensiones esenciales:

1. Agotamiento emocional (ítems 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14 y 16): mide el nivel de desgaste psicológico causado por el estrés laboral prolongado.
2. Despersonalización (ítems 5, 10, 11, 15 y 22): evalúa la actitud de distanciamiento y falta de empatía hacia los demás.
3. Realización personal (ítems 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21): analiza la percepción de logro y satisfacción en el trabajo.

Para su aplicación, se empleó una escala Likert de 7 puntos, que varía desde 0 (Nunca) hasta 6 (Siempre). Su fiabilidad ha sido ampliamente respaldada en estudios previos,

alcanzando un Alfa de Cronbach de 0.91 (Maslach et al., 1996), lo que garantiza su precisión y consistencia interna en la medición del burnout. Investigaciones recientes, como la de Jovanović et al. (2020), han reafirmado la validez del MBI-ES en diferentes entornos educativos.

El (CPL), cuya validación se obtuvo mediante un juicio de expertos y un análisis factorial, logrando una confiabilidad de Alfa de Cronbach de 0.94 (García, 2022). Este cuestionario está estructurado en cuatro dimensiones clave:

1. Eficiencia (ítems 1-4): evalúa la capacidad de optimizar el uso de recursos en la ejecución de tareas.
2. Eficacia (ítems 5-8): mide el grado en que se logran los objetivos establecidos.
3. Efectividad (ítems 9-12): representa la integración de la eficiencia y la eficacia en la consecución de resultados.
4. Motivación (ítems 13-16): analiza el nivel de compromiso y entusiasmo de los trabajadores en el cumplimiento de sus funciones.

La recolección de respuestas se llevó a cabo mediante una escala Likert de 5 puntos, en la que 1 equivale a "Nunca" y 5 a "Siempre". Este instrumento ha sido validado en estudios previos publicados en revistas científicas, como la investigación presentada en la revista Transdigital en 2022, lo que confirma su confiabilidad y aplicabilidad en el análisis de la productividad laboral en docentes (García, 2022).

2.2. Estructuras de los Instrumentos

Los cuestionarios utilizados en esta investigación fueron seleccionados por su reconocida fiabilidad y validez en estudios relacionados con el desempeño laboral y el bienestar ocupacional.

El MBI-ES, empleado en numerosos estudios sobre la salud mental en el ámbito educativo, ha demostrado ser un indicador efectivo para evaluar el desgaste emocional, la despersonalización y la percepción de logro profesional en los docentes. Su aplicación en diferentes contextos académicos permite una comparación estandarizada de los niveles de burnout, facilitando la identificación de estrategias de intervención.

Por otro lado, el CPL ha sido ampliamente utilizado en la medición de la productividad laboral en sectores educativos y organizacionales. Su diseño, basado en criterios de eficiencia, eficacia, efectividad y motivación, proporciona una visión integral del rendimiento docente, permitiendo establecer relaciones significativas entre la carga laboral, el nivel de agotamiento y el desempeño profesional.

Ambos instrumentos fueron aplicados con el objetivo de obtener datos cuantificables y comparables, asegurando la precisión y validez de los resultados dentro del marco de esta investigación.

2.3. Campo de Verificación

2.3.1. *Ámbito*

La disertación se realizará en los docentes universitarios de Arequipa

2.3.2. *Temporalidad*

La tesis se llevará a cabo durante el año 2024.

2.3.3. *Unidades de Estudio (Universo y Muestra)*

La investigación consideró como población a los docentes universitarios pertenecientes a universidades privadas de la ciudad de Arequipa, quienes desarrollaban funciones académicas, administrativas y de investigación. Según registros institucionales, se identificaron 922 docentes activos distribuidos en dos casas superiores de estudio representativas del ámbito local.

Para establecer la muestra, se aplicó un muestreo probabilístico aleatorio simple, garantizando igualdad de posibilidades de participación entre los integrantes de la población. El tamaño muestral se calculó mediante la fórmula para poblaciones finitas, tomando en cuenta un nivel de confianza del 95 %, una proporción estimada del 50 % y un margen de error del 5 %. Bajo estos parámetros, se determinó una muestra conformada por 393 docentes universitarios.

La distribución muestral se organizó de forma proporcional: 146 docentes pertenecían a la Universidad Tecnológica del Perú (UTP) y 247 a la Universidad San Martín de Porres (USMP) – Filial Arequipa. Esta composición permitió asegurar la representatividad de los datos y fortalecer la validez de los análisis realizados en el estudio. Formula General

Donde:

- N: Tamaño de la población.
- Z: Valor Z para el nivel de confianza deseado (1.96 para 95%).
- p: Proporción estimada (0.5 para máxima variabilidad).
- $q=1-p$: Complemento de p.
- e: Margen de error permitido (0.05 para un 5%).

Cálculo para Universidad Privada 1 (236 docentes):

Sustituimos:

Resolviendo:

1. $Z^2 = (1.96)^2 = 3.8416$
2. $p \cdot q = 0.5 \cdot 0.5 = 0.25$
3. Numerador: $236 \cdot 3.8416 \cdot 0.25 = 226.0628$
4. Denominador: $(236-1) \cdot (0.05)^2 + 3.8416 \cdot 0.25 = 0.58785 + 0.9604 = 1.54825$
5. Resultado: $n_{UTP} = 226.0628 / 1.54825$

Cálculo para Universidad Privada 2 (686 docentes):

Sustituimos:

Resolviendo:

1. $Z^2=(1.96)^2=3.8416$
2. $p \cdot q=0.5 \cdot 0.5=0.25$
3. Numerador: $686 \cdot 3.8416 \cdot 0.25=659.7224$
4. Denominador: $(686-1) \cdot (0.05)^2+3.8416 \cdot 0.25=1.71225+0.9604=2.67265$
5. Resultado: $n_{USMP} = 659.7224 / 2.67265$

Consolidación de la Muestra Total

Para consolidar ambas muestras, sumamos los resultados:

$n_{total} = n_{UTP} + n_{USMP}$

1. Muestra para UTP (236 docentes): 146 docentes.
2. Muestra para USMP (686 docentes): 247 docentes.
3. Muestra Total Consolidada: 393 docentes.

Cada muestra fue calculada usando la fórmula para poblaciones finitas, asegurando representatividad según el tamaño de la población.

La consolidación suma las muestras individuales porque las poblaciones son independientes.

2.4. Estrategia de recolección de Datos

La recolección de información se desarrolló durante diciembre de 2024, tras coordinar con las autoridades académicas de dos universidades privadas de Arequipa. El ingreso a dichas instituciones se realizó bajo el compromiso expreso de preservar la confidencialidad institucional, estableciendo que los resultados se analizarían de forma agregada y sin revelar datos que permitieran la identificación de personas o entidades. Como medida adicional, cada universidad solicitó la garantía de protección de la información proporcionada por su personal docente.

Para recopilar los datos, se utilizó la técnica de encuesta, dirigida a docentes en ejercicio, con el objetivo de conocer sus niveles de agotamiento profesional y desempeño laboral. Se aplicaron dos instrumentos previamente validados: el Maslach Burnout Inventory – Educators Survey (MBI-ES) y el Cuestionario de Productividad Laboral (CPL), ambos adaptados para ser administrados digitalmente mediante formularios en línea. En casos excepcionales, se facilitó el acceso mediante acompañamiento técnico remoto.

La participación fue completamente voluntaria y anónima, y se comunicó de forma clara a los docentes que los datos serían manejados con total reserva, con el fin de fomentar respuestas auténticas y minimizar posibles sesgos. Previo al despliegue general, se realizó una prueba piloto con una muestra reducida, lo que permitió identificar ambigüedades y corregir detalles técnicos de los ítems antes de su aplicación definitiva.

Una vez finalizado el levantamiento, se procesaron los datos utilizando el software SPSS. Con el fin de garantizar la calidad y consistencia de las escalas empleadas, se aplicaron procedimientos de validación interna, entre ellos el coeficiente alfa de Cronbach, así como análisis factorial exploratorio para confirmar la estructura subyacente de cada instrumento. Estas estrategias reforzaron la fiabilidad de los resultados obtenidos y aseguraron la rigurosidad metodológica del estudio.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

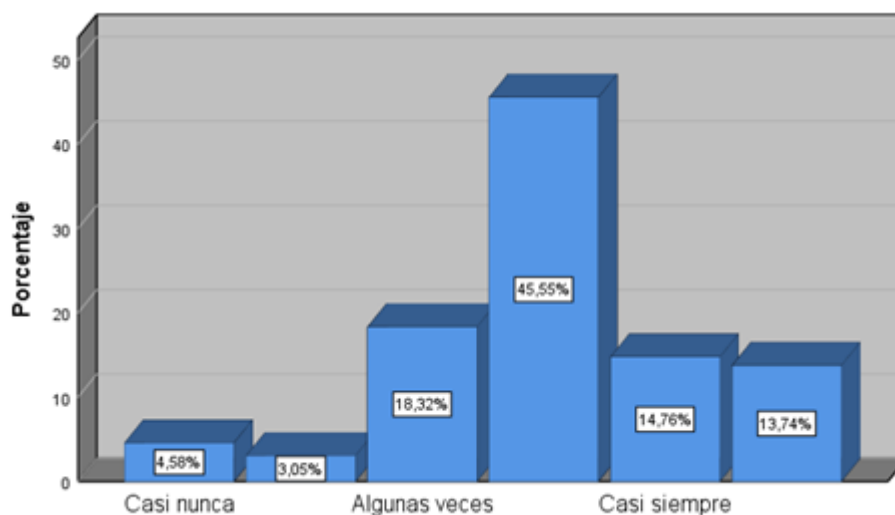
3.1 Análisis descriptivo

Tablas frecuencia y figuras variable independiente

Tabla 3 *Pregunta 1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Casi nunca	18	4,6
	Pocas veces	12	3,1
	Algunas veces	72	18,3
	Frecuentemente	179	45,5
	Casi siempre	58	14,8
	Siempre	54	13,7
	Total	393	100,0

Figura 1 *Pregunta 1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo*



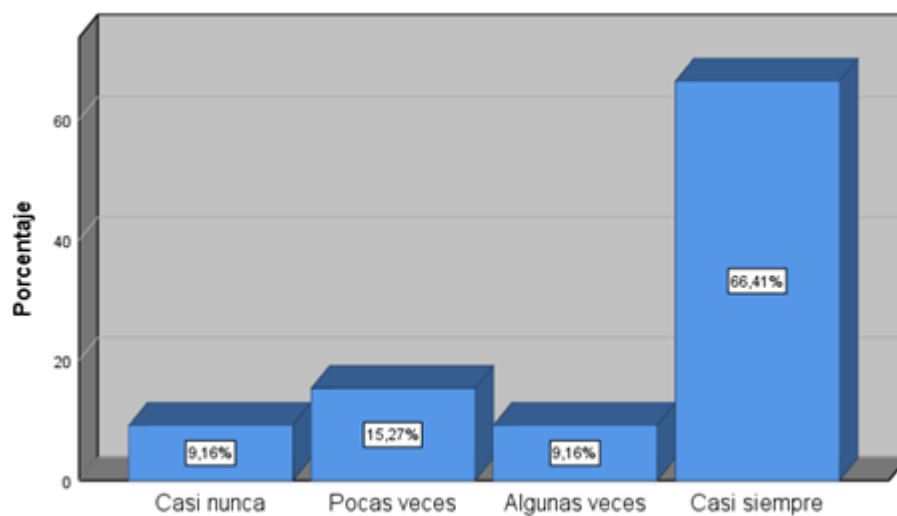
La información recogida en la Tabla 3 y Figura 1 evidenció que una proporción considerable de los docentes universitarios presentó niveles elevados de agotamiento emocional. En específico, el 45.5% indicó sentirse frecuentemente agotado emocionalmente por su trabajo,

mientras que un 14.8% refirió esta sensación casi siempre y un 13.7% manifestó experimentarla de forma constante. Solo una minoría, correspondiente al 4.6%, reportó casi nunca sentirse emocionalmente exhausta. Esta distribución reflejó una alta incidencia de desgaste psicológico entre los participantes, lo cual permitió inferir que las exigencias laborales y el entorno institucional contribuyeron significativamente al deterioro de su bienestar emocional, afectando potencialmente su desempeño docente y motivación profesional.

Tabla 4 *Pregunta 2. Me siento fatigado/a al final de mi jornada laboral*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Casi nunca	36	9,2
	Pocas veces	60	15,3
	Algunas veces	36	9,2
	Casi siempre	261	66,4
	Total	393	100,0

Figura 2 *Pregunta 2. Me siento fatigado/a al final de mi jornada laboral*

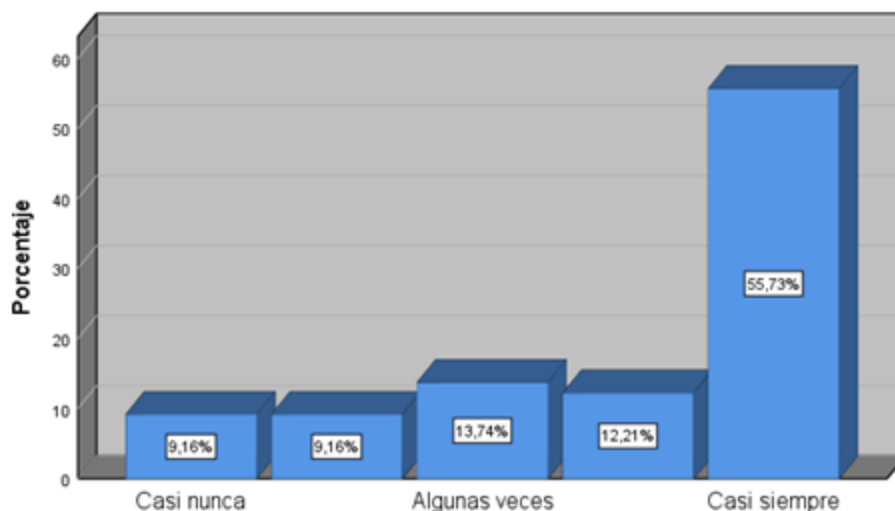


Los resultados obtenidos en la Tabla 4 y Figura 2 revelaron que una mayoría contundente de los docentes universitarios manifestó sentirse fatigada al finalizar su jornada laboral, siendo que el 66.4% indicó experimentar esta sensación casi siempre. A ello se sumó un 15.3% que refirió sentirlo pocas veces y un 9.2% que declaró nunca haberlo experimentado, lo que permitió identificar una tendencia marcada hacia el agotamiento físico y mental al término de la jornada académica. Esta distribución evidenció que las exigencias diarias acumuladas incidieron negativamente en la energía y vitalidad del profesorado, afectando su capacidad de recuperación y su disposición para afrontar nuevas tareas laborales, lo cual podría repercutir en la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tabla 5 *Pregunta 3. Me siento cansado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentar otro día de trabajo.*

	Frecuencia	Porcentaje
VálidoCasi nunca	36	9,2
Pocas veces	36	9,2
Algunas veces	54	13,7
Frecuentemente	48	12,2
Casi siempre	219	55,7
Total	393	100,0

Figura 3 *Pregunta 3. Me siento cansado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentar otro día de trabajo.*



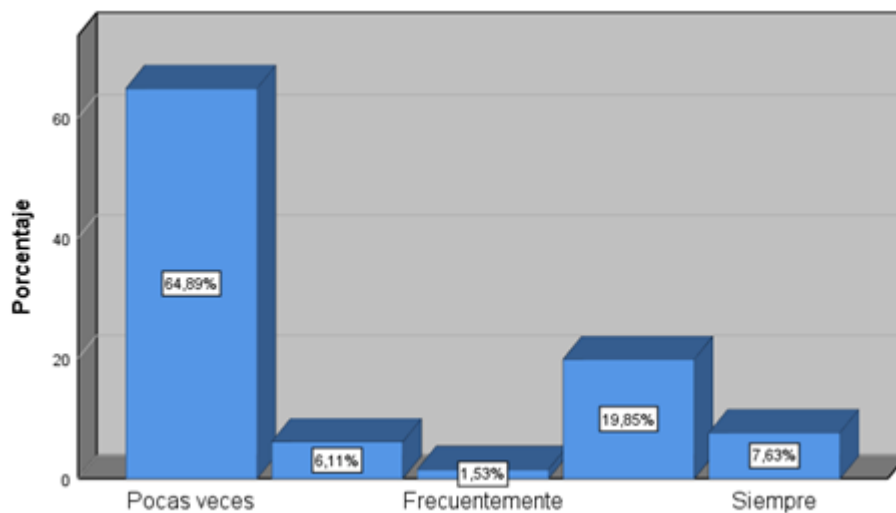
El análisis de la Tabla 5 y la Figura 3 mostró que una parte significativa del profesorado universitario expresó sentir agotamiento desde las primeras horas del día, reflejando un desgaste acumulado que se evidenció en sus rutinas matutinas. El 55.7% reportó sentirse casi siempre cansado al despertar, mientras que un 13.7% indicó que esto ocurría algunas veces y un 12.2% mencionó que lo experimentaba con frecuencia. Estos hallazgos permitieron inferir que el nivel de recuperación durante el descanso nocturno fue insuficiente para contrarrestar la carga emocional y física derivada del ejercicio docente, lo cual podría haber influido negativamente en su productividad y disposición para afrontar las exigencias académicas del día.

Tabla 6 *Pregunta 4. Puedo resolver eficazmente los problemas de mis estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Pocas veces	255	64,9
Algunas veces	24	6,1
Frecuentemente	6	1,5
Casi siempre	78	19,8

Siempre	30	7,6
Total	393	100,0

Figura 4 Pregunta 4. Puedo resolver eficazmente los problemas de mis estudiantes

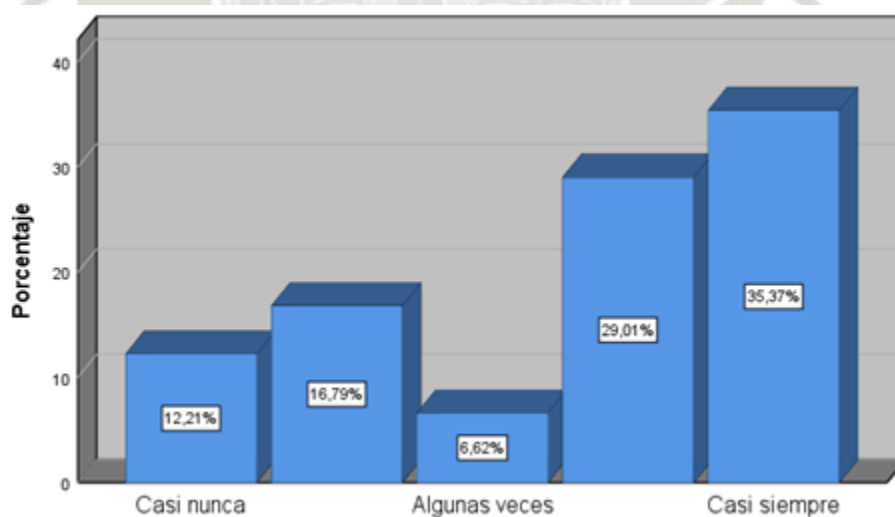


En la Tabla 6 y la Figura 4 se observó que una proporción considerable de docentes reportó dificultades para resolver eficazmente los problemas de sus estudiantes, reflejando posibles afectaciones en su desempeño profesional. El 64.9% indicó que lograba hacerlo pocas veces, mientras que solo un 19.8% afirmó conseguirlo casi siempre y un reducido 7.6% manifestó hacerlo siempre. Esta distribución permitió evidenciar una disminución en la capacidad de respuesta ante las necesidades del alumnado, posiblemente vinculada al agotamiento emocional y a la sobrecarga laboral, lo cual podría haber limitado su eficacia en la orientación académica y en la resolución de conflictos pedagógicos.

Tabla 7 *Pregunta 5. Siento que trato a algunos estudiantes de manera impersonal*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Casi nunca	48	12,2
	Pocas veces	66	16,8
	Algunas veces	26	6,6
	Frecuentemente	114	29,0
	Casi siempre	139	35,4
	Total	393	100,0

Figura 5 *Pregunta 5. Siento que trato a algunos estudiantes de manera impersonal*



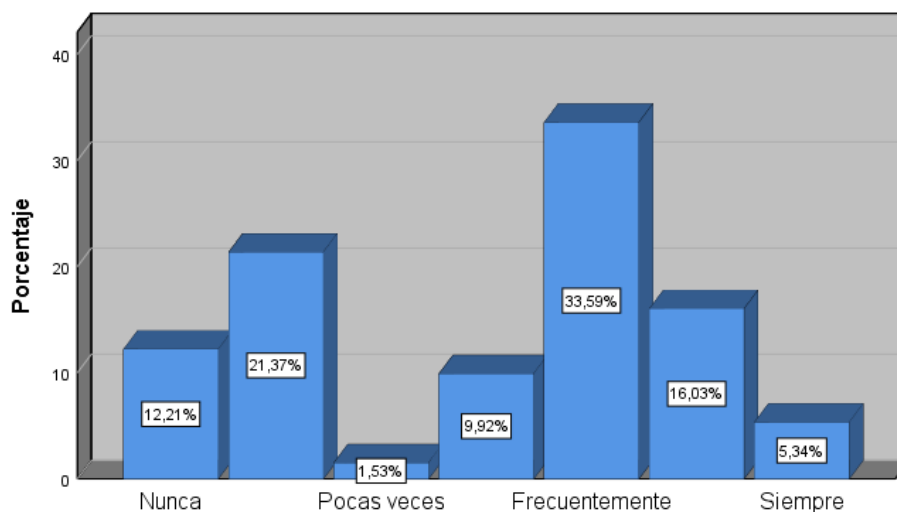
El análisis de la Tabla 7 y la Figura 5 reveló que una parte significativa del profesorado manifestó tratar a algunos estudiantes de manera impersonal, lo que podría reflejar un distanciamiento afectivo propio de contextos marcados por el desgaste emocional. Un 35.4% indicó hacerlo casi siempre, seguido por un 29.0% que lo hacía con frecuencia y un 16.8% que

lo reportó pocas veces. Solo un 12.2% señaló que casi nunca incurría en este tipo de trato. Estos resultados sugirieron la presencia de actitudes de desapego que probablemente fueron consecuencia del síndrome de burnout, afectando negativamente la calidad del vínculo interpersonal entre docentes y estudiantes, y debilitando el clima pedagógico en el aula.

Tabla 8 *Pregunta 6. Trabajar con personas todo el día me resulta muy desgastante.*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	48	12,2
	Casi nunca	84	21,4
	Pocas veces	6	1,5
	Algunas veces	39	9,9
	Frecuentemente	132	33,6
	Casi siempre	63	16,0
	Siempre	21	5,3
	Total	393	100,0

Figura 6 Pregunta 6. Trabajar con personas todo el día me resulta muy desgastante.

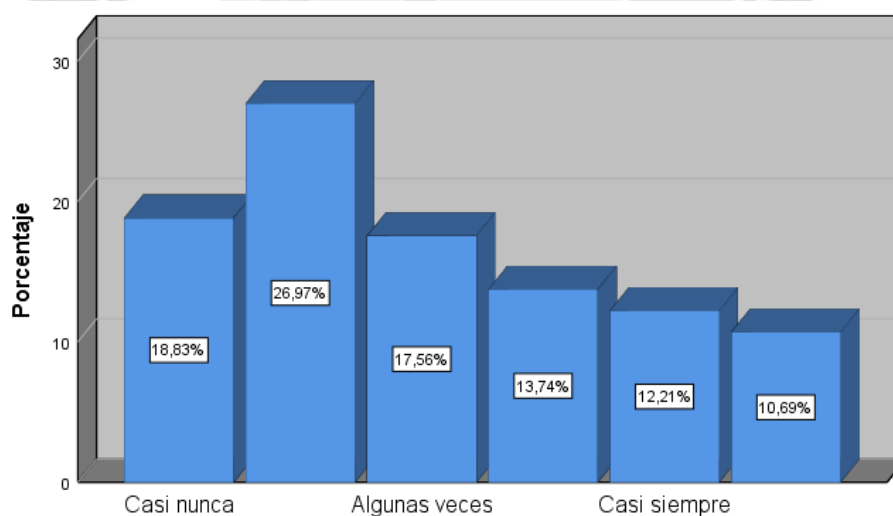


Los datos expuestos en la Tabla 8 y la Figura 6 indicaron que una proporción relevante del profesorado percibió como altamente desgastante el trabajo constante con personas. El 33.6% afirmó sentirse frecuentemente agotado por esta interacción, mientras que un 21.4% señaló que casi nunca experimentaba dicha sensación y un 16.0% la reportó casi siempre. Estos resultados reflejaron que el contacto interpersonal continuo, propio de la labor docente, contribuyó al incremento del cansancio emocional, generando una sobrecarga psicosocial que pudo haber afectado la empatía, la motivación y el desempeño educativo del personal académico.

Tabla 9 *Pregunta 7. Siento que trato de manera efectiva a los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Casi nunca	74	18,8
	Pocas veces	106	27,0
	Algunas veces	69	17,6
	Frecuentemente	54	13,7
	Casi siempre	48	12,2
	Siempre	42	10,7
	Total	393	100,0

Figura 7 *Pregunta 7. Siento que trato de manera efectiva a los estudiantes*



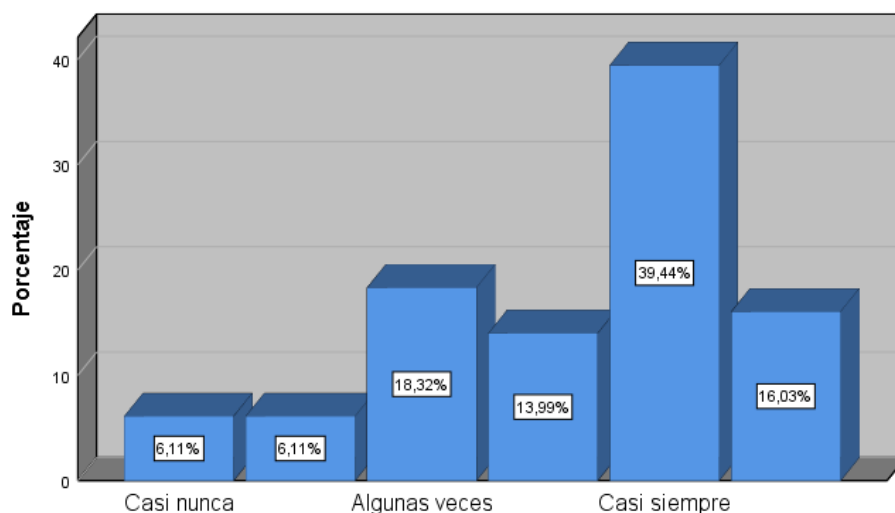
La información contenida en la Tabla 9 y la Figura 7 evidenció que una parte significativa del profesorado percibió limitaciones en su capacidad para tratar de manera efectiva a los estudiantes. Un 27.0% señaló que pocas veces lo lograba, seguido de un 18.8% que indicó que casi nunca lo hacía y un 17.6% que mencionó lograrlo solo algunas veces. En contraste, apenas un 10.7% manifestó hacerlo siempre. Esta tendencia permitió inferir que el

desgaste emocional y la sobrecarga laboral impactaron negativamente en la calidad de las interacciones pedagógicas, dificultando el establecimiento de relaciones educativas eficaces y reduciendo el compromiso docente con las necesidades del alumnado.

Tabla 10 *Pregunta 8. Siento que mi trabajo me está desgastando emocionalmente*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Casi nunca	24	6,1
	Pocas veces	24	6,1
	Algunas veces	72	18,3
	Frecuentemente	55	14,0
	Casi siempre	155	39,4
	Siempre	63	16,0
	Total	393	100,0

Figura 8 *Pregunta 8. Siento que mi trabajo me está desgastando emocionalmente*



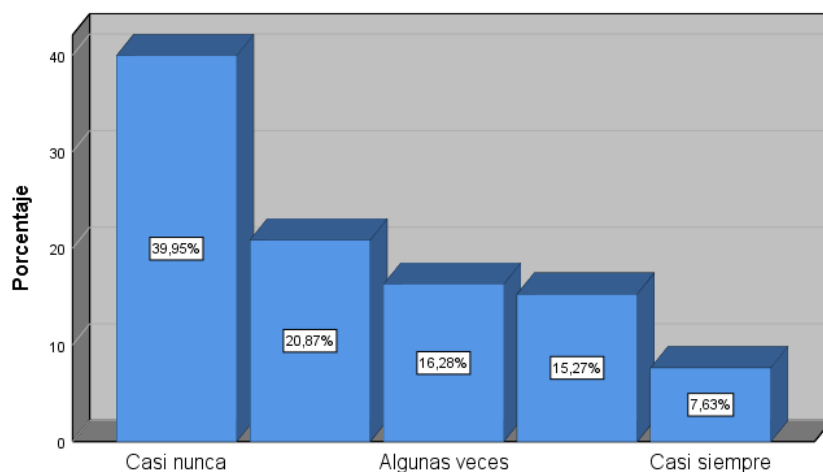
La revisión de la Tabla 10 y la Figura 8 mostró que una amplia mayoría del profesorado experimentó un notable desgaste emocional vinculado a su labor docente. El 39.4% reportó

sentirse casi siempre emocionalmente afectado por el trabajo, mientras que un 16.0% indicó que esta sensación se presentaba siempre y un 14.0% la experimentaba con frecuencia. Solo un 6.1% afirmó no sentirse afectado emocionalmente. Estos hallazgos pusieron en evidencia un elevado nivel de agotamiento psicológico entre los docentes, lo que permitió inferir que las demandas del entorno universitario, sumadas a la presión constante y al escaso reconocimiento institucional, propiciaron un deterioro del bienestar emocional, con implicancias directas sobre su desempeño profesional.

Tabla 11 *Pregunta 9. Creo que logro cosas valiosas en mi trabajo*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Casi nunca	157	39,9
	Pocas veces	82	20,9
	Algunas veces	64	16,3
	Frecuentemente	60	15,3
	Casi siempre	30	7,6
	Total	393	100,0

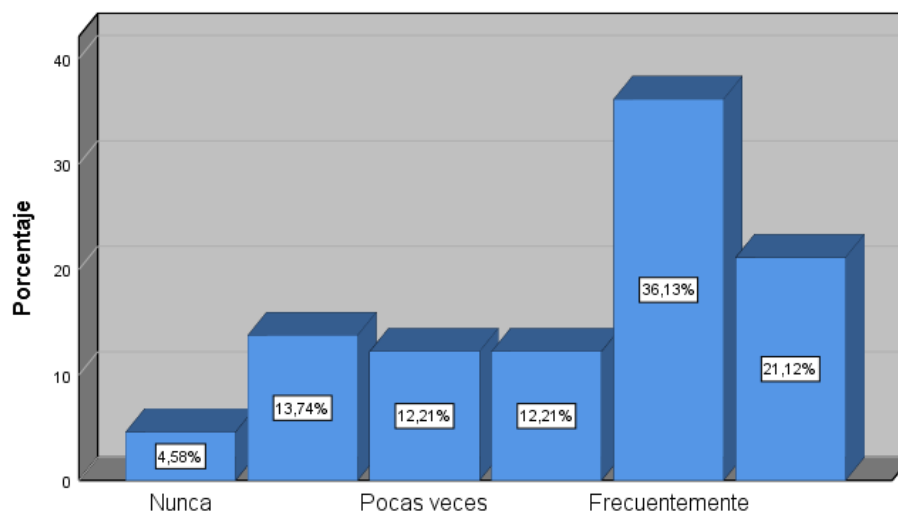
Figura 9 *Pregunta 9. Creo que logro cosas valiosas en mi trabajo*



Los resultados consignados en la Tabla 11 y la Figura 9 reflejaron que una proporción considerable de docentes manifestó una percepción negativa respecto a los logros alcanzados en su labor profesional. El 39.9% señaló que casi nunca sentía que lograba cosas valiosas en su trabajo, mientras que un 20.9% indicó que esta percepción se presentaba pocas veces y un 16.3% mencionó que ocurría solo algunas veces. En cambio, apenas un 7.6% declaró experimentar la casi siempre. Esta distribución evidenció una disminución en la sensación de realización personal, componente clave del síndrome de burnout, lo cual permitió inferir un bajo nivel de motivación interna y satisfacción profesional, posiblemente asociado a la rutina laboral, la falta de reconocimiento y la presión institucional.

Tabla 12 *Pregunta 10. Me molesta cuando los estudiantes me piden ayuda extra*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nunca	18	4,6
Casi nunca	54	13,7
Pocas veces	48	12,2
Algunas veces	48	12,2
Frecuentemente	142	36,1
Casi siempre	83	21,1
Total	393	100,0

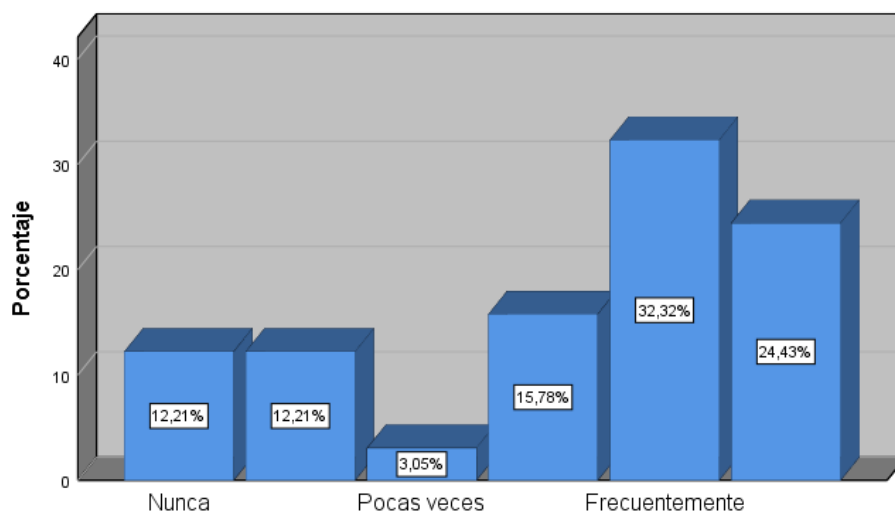
Figura 10 *Pregunta 10. Me molesta cuando los estudiantes me piden ayuda extra*

El análisis de la Tabla 12 y la Figura 10 reveló que una parte significativa del profesorado manifestó molestias ante solicitudes adicionales de ayuda por parte de los estudiantes. El 36.1% expresó sentirse frecuentemente incómodo cuando los alumnos pedían apoyo extra, mientras que un 21.1% indicó que esto ocurría casi siempre y un 12.2% señaló que sucedía algunas veces. Solo un 4.6% afirmó no haber experimentado esta molestia. Estos resultados sugirieron la presencia de una carga emocional acumulada que limitó la disposición del docente para atender demandas fuera de lo establecido, posiblemente derivada de un entorno laboral exigente, escasos recursos institucionales y una percepción de desbordamiento en sus responsabilidades cotidianas.

Tabla 13 *Pregunta 11. Siento que mis relaciones con los estudiantes son cada vez más distantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	48	12,2
	Casi nunca	48	12,2
	Pocas veces	12	3,1
	Algunas veces	62	15,8
	Frecuentemente	127	32,3
	Casi siempre	96	24,4
	Total	393	100,0

Figura 11 *Pregunta 11. Siento que mis relaciones con los estudiantes son cada vez más distantes*

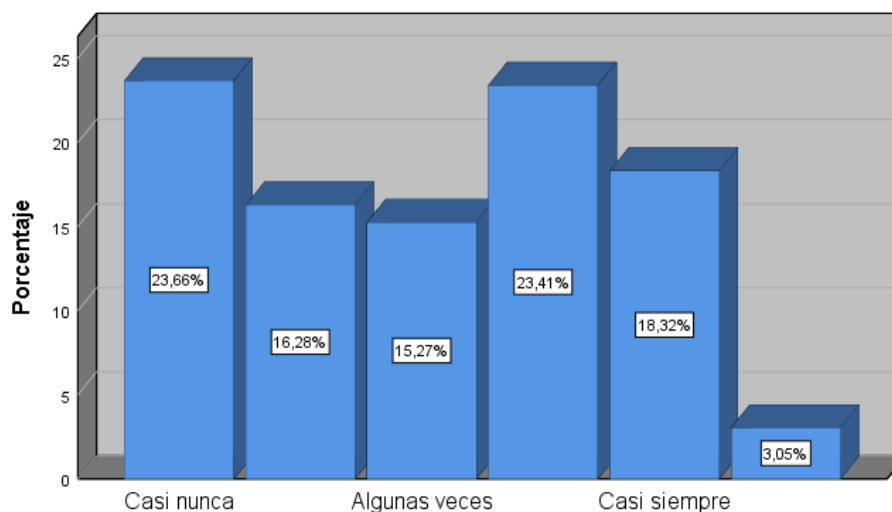


La revisión de la Tabla 13 y la Figura 11 evidenció que una proporción relevante del profesorado universitario percibió un distanciamiento creciente en sus relaciones con los estudiantes. El 32.3% indicó que esta sensación se presentaba con frecuencia, mientras que un

24.4% manifestó experimentarla casi siempre y un 15.8% señaló que ocurría algunas veces. En contraste, solo un 12.2% reportó no haberlo sentido nunca. Estos resultados permitieron inferir un debilitamiento progresivo del vínculo interpersonal docente-estudiante, posiblemente asociado a un desgaste emocional sostenido, la saturación de tareas académicas y una disminución del compromiso afectivo, lo cual habría afectado negativamente la dinámica pedagógica dentro del aula universitaria.

Tabla 14 Pregunta 12. Siento que influyo positivamente en la vida de mis estudiantes

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Casi nunca	93	23,7
	Pocas veces	64	16,3
	Algunas veces	60	15,3
	Frecuentemente	92	23,4
	Casi siempre	72	18,3
	Siempre	12	3,1
	Total	393	100,0

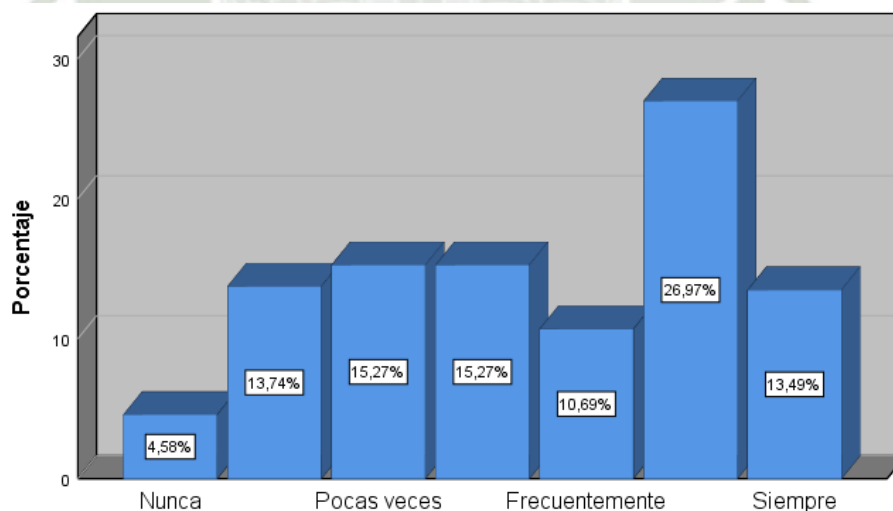
Figura 12 *Pregunta 12. Siento que influyo positivamente en la vida de mis estudiantes*

El análisis de la Tabla 14 y la Figura 12 indicó que una parte importante del profesorado mostró una percepción limitada respecto a su impacto positivo en la vida estudiantil. El 23.7% declaró que casi nunca sintió influir positivamente en sus alumnos, seguido de un 16.3% que reportó sentirlo pocas veces y un 15.3% que lo experimentó solo algunas veces. En comparación, apenas un 3.1% afirmó haber tenido siempre esa percepción. Esta tendencia reflejó una baja autovaloración del aporte docente, posiblemente influida por el agotamiento emocional y la rutina institucional, lo cual pudo haber disminuido la motivación intrínseca y afectado la conexión significativa entre los profesores y su labor formativa.

Tabla 15 *Pregunta 13. Me siento frustrado/a con mi trabajo*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nunca	18	4,6
Casi nunca	54	13,7
Pocas veces	60	15,3
Algunas veces	60	15,3
Frecuentemente	42	10,7
Casi siempre	106	27,0
Siempre	53	13,5
Total	393	100,0

Figura 13 *Pregunta 13. Me siento frustrado/a con mi trabajo*



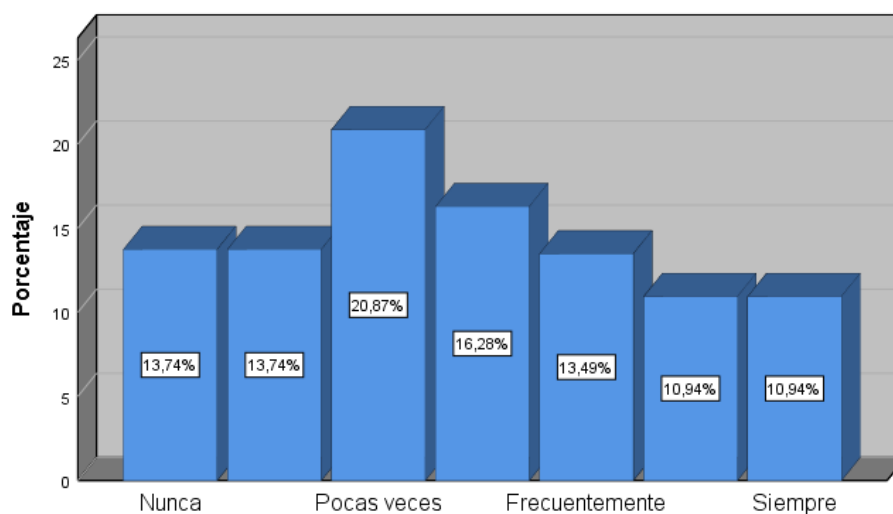
La información presentada en la Tabla 15 y la Figura 13 mostró que una proporción considerable de los docentes manifestó sentirse frustrada con su labor profesional. Un 27.0% indicó experimentar esta sensación casi siempre, mientras que un 15.3% lo hizo algunas veces y un 13.5% señaló sentirse siempre frustrado. Solo un 4.6% declaró no haber experimentado

frustración en su trabajo. Estos resultados sugirieron la presencia de un malestar persistente asociado al desgaste emocional y a las exigencias laborales del entorno universitario, lo cual pudo haber generado una disminución en la satisfacción laboral, afectando tanto el desempeño como la motivación en el ejercicio de la docencia.

Tabla 16 *Pregunta 14. Siento que estoy al límite de mis capacidades*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nunca	54	13,7
Casi nunca	54	13,7
Pocas veces	82	20,9
Algunas veces	64	16,3
Frecuentemente	53	13,5
Casi siempre	43	10,9
Siempre	43	10,9
Total	393	100,0

Figura 14 *Pregunta 14. Siento que estoy al límite de mis capacidades*

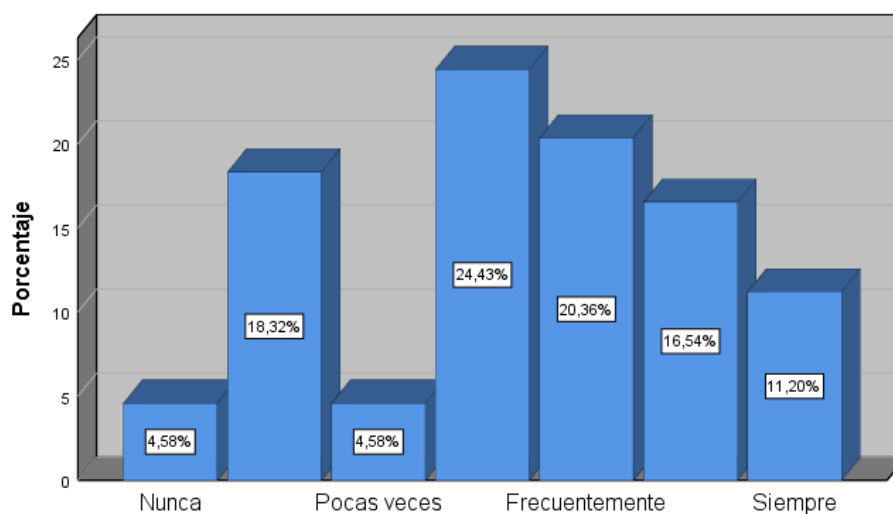


El examen de la Tabla 16 y la Figura 14 reveló que una parte significativa del profesorado se sintió al límite de sus capacidades durante el desempeño de sus funciones. El 20.9% manifestó haberlo experimentado pocas veces, un 16.3% indicó que ocurrió algunas veces y un 13.5% señaló que esta sensación fue frecuente. Además, un 10.9% expresó sentirse casi siempre y otro 10.9% siempre al borde de su capacidad. Estos datos evidenciaron una percepción constante de sobrecarga y exigencia profesional, lo que permitió inferir un estado de saturación emocional y cognitiva que, en muchos casos, pudo haber comprometido el bienestar psicológico del docente y afectado su rendimiento laboral dentro del entorno académico.

Tabla 17 *Pregunta 15. Me resulta difícil empatizar con las preocupaciones de mis estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	18	4,6
	Casi nunca	72	18,3
	Pocas veces	18	4,6
	Algunas veces	96	24,4
	Frecuentemente	80	20,4
	Casi siempre	65	16,5
	Siempre	44	11,2
	Total	393	100,0

Figura 15 *Pregunta 15. Me resulta difícil empatizar con las preocupaciones de mis estudiantes*

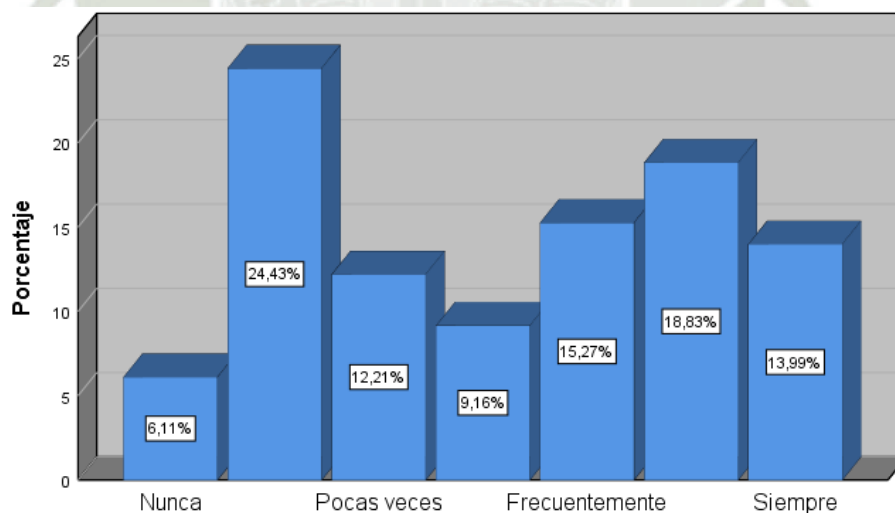


El análisis de la Tabla 17 y la Figura 15 indicó que una proporción considerable de docentes tuvo dificultades para empatizar con las preocupaciones de sus estudiantes, reflejando posibles signos de distanciamiento afectivo. Un 24.4% manifestó experimentar esta dificultad algunas veces, seguido por un 20.4% que la reportó con frecuencia y un 16.5% que indicó sentirla casi siempre. En contraste, solo un 4.6% afirmó no haber tenido nunca esta dificultad. Esta distribución sugirió un deterioro en la capacidad de conexión emocional con el alumnado, posiblemente derivado del agotamiento acumulado, el estrés laboral sostenido y la sobrecarga académica, factores que habrían limitado la disposición del docente para brindar apoyo emocional efectivo.

Tabla 18 *Pregunta 16. Trabajar directamente con estudiantes me genera estrés*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	24	6,1
	Casi nunca	96	24,4
	Pocas veces	48	12,2
	Algunas veces	36	9,2
	Frecuentemente	60	15,3
	Casi siempre	74	18,8
	Siempre	55	14,0
	Total	393	100,0

Figura 16 *Pregunta 16. Trabajar directamente con estudiantes me genera estrés*



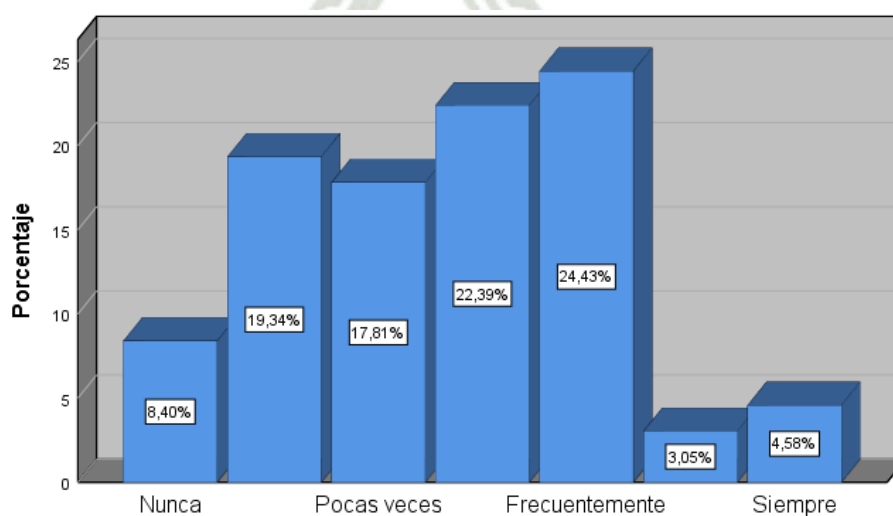
El contenido de la Tabla 18 y la Figura 16 reflejó que una parte significativa del profesorado experimentó estrés al trabajar directamente con estudiantes. Un 24.4% reportó sentirlo casi nunca, mientras que un 18.8% señaló que esta sensación era casi siempre presente y un 15.3% afirmó experimentarla con frecuencia. Solo un 6.1% indicó no haberla sentido

nunca. Estos resultados evidenciaron que la interacción continua con el alumnado generó una carga emocional relevante, posiblemente intensificada por las condiciones laborales y las exigencias del entorno universitario, lo que permitió inferir un impacto negativo en el bienestar psicosocial del docente y en la calidad del acompañamiento académico que brindaba.

Tabla 19 *Pregunta 17. Me siento lleno/a de energía en mi trabajo*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	33	8,4
	Casi nunca	76	19,3
	Pocas veces	70	17,8
	Algunas veces	88	22,4
	Frecuentemente	96	24,4
	Casi siempre	12	3,1
	Siempre	18	4,6
	Total	393	100,0

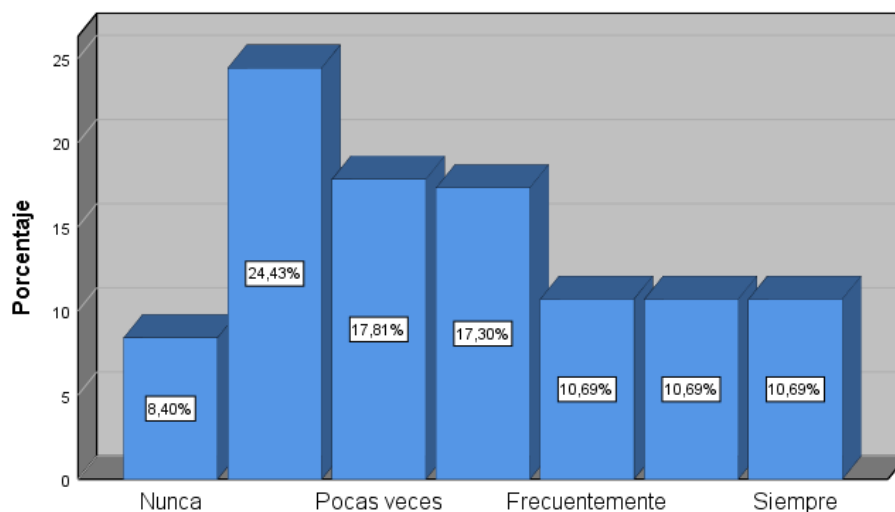
Figura 17 *Pregunta 17. Me siento lleno/a de energía en mi trabajo*



El análisis de la Tabla 19 y la Figura 17 evidenció que una proporción importante del profesorado expresó sentirse con poca energía en el desempeño de su labor. Un 22.4% indicó experimentar esta condición algunas veces, mientras que un 19.3% afirmó sentirla casi nunca y un 17.8% la reportó pocas veces. En contraste, únicamente un 4.6% manifestó sentirse siempre lleno de energía. Esta distribución reflejó un nivel generalizado de fatiga, posiblemente vinculado al agotamiento emocional acumulado y a la presión institucional, lo que permitió inferir una disminución en la vitalidad profesional que pudo haber afectado tanto la motivación docente como la calidad del desempeño académico.

Tabla 20 *Pregunta 18. Me siento motivado/a en mi labor docente*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	33	8,4
	Casi nunca	96	24,4
	Pocas veces	70	17,8
	Algunas veces	68	17,3
	Frecuentemente	42	10,7
	Casi siempre	42	10,7
	Siempre	42	10,7
	Total	393	100,0

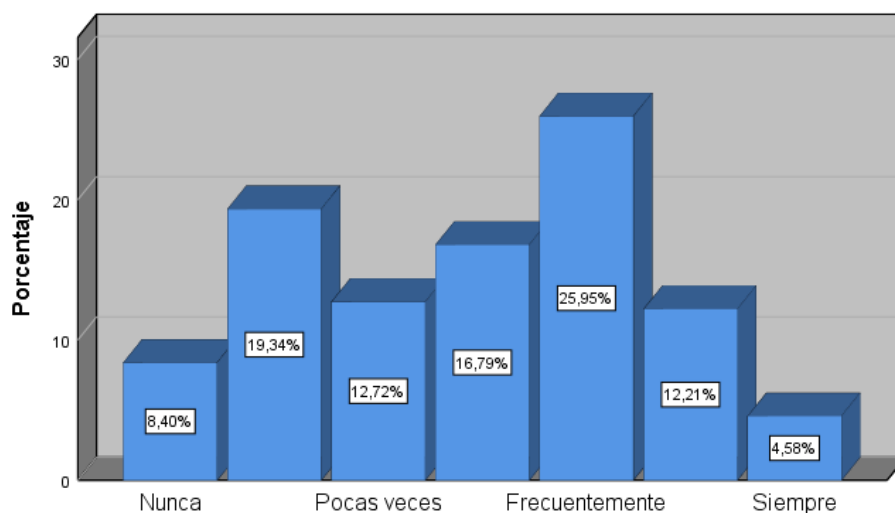
Figura 18 *Pregunta 18. Me siento motivado/a en mi labor docente*

La información consignada en la Tabla 20 y la Figura 18 reveló que una parte considerable del profesorado manifestó niveles bajos de motivación en su labor docente. Un 24.4% indicó sentirse casi nunca motivado, seguido por un 17.8% que lo experimentó pocas veces y un 17.3% que lo sintió algunas veces. En contraste, solo un 10.7% expresó sentirse siempre motivado en el ejercicio de su profesión. Estos resultados permitieron inferir que el entusiasmo por la enseñanza se encontraba reducido en una proporción significativa de los participantes, posiblemente como consecuencia del agotamiento emocional, la sobrecarga de trabajo y la falta de reconocimiento institucional, factores que afectaron directamente su compromiso pedagógico.

Tabla 21 *Pregunta 19. Me siento realizado/a con mi desempeño profesional*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	33	8,4
	Casi nunca	76	19,3
	Pocas veces	50	12,7
	Algunas veces	66	16,8
	Frecuentemente	102	26,0
	Casi siempre	48	12,2
	Siempre	18	4,6
	Total	393	100,0

Figura 19 *Pregunta 19. Me siento realizado/a con mi desempeño profesional*



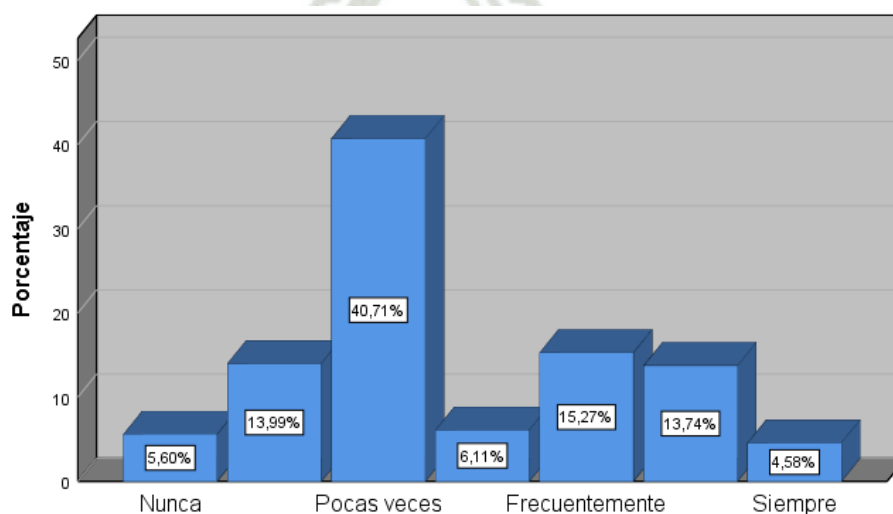
El análisis de la Tabla 21 y la Figura 19 mostró que una proporción importante del profesorado expresó una baja percepción de realización profesional. El 26.0% manifestó sentirse frecuentemente realizado, mientras que un 19.3% indicó que casi nunca experimentó esta sensación y un 16.8% la reportó algunas veces. Solo un 4.6% afirmó sentirse siempre

realizado en su desempeño. Esta distribución evidenció una disminución en el sentido de logro personal en el entorno docente, lo cual permitió inferir que factores como la fatiga emocional, la presión institucional y la falta de reconocimiento influyeron en la autovaloración profesional, afectando la satisfacción laboral y el compromiso con las tareas académicas.

Tabla 22 *Pregunta 21. En mi trabajo trato a los estudiantes con entusiasmo*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	22	5,6
	Casi nunca	55	14,0
	Pocas veces	160	40,7
	Algunas veces	24	6,1
	Frecuentemente	60	15,3
	Casi siempre	54	13,7
	Siempre	18	4,6
	Total	393	100,0

Figura 20 *Pregunta 21. En mi trabajo trato a los estudiantes con entusiasmo*

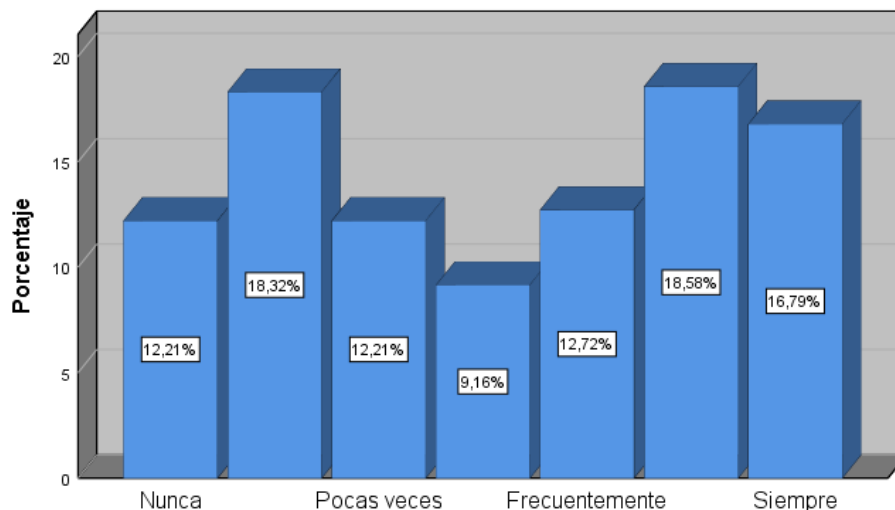


El examen de la Tabla 22 y la Figura 20 reflejó que una porción significativa del profesorado universitario indicó una baja frecuencia en el trato entusiasta hacia sus estudiantes. El 40.7% reportó que pocas veces demostraba entusiasmo en el aula, seguido por un 14.0% que indicó que casi nunca lo hacía y un 13.7% que lo expresó casi siempre. Solo un 4.6% manifestó actuar siempre con entusiasmo. Estos datos permitieron inferir que el nivel de motivación y energía en la interacción pedagógica se vio reducido, probablemente como resultado del agotamiento emocional, la rutina laboral y la falta de incentivos, lo cual pudo haber limitado la calidad del ambiente educativo y el involucramiento docente en la experiencia formativa de sus alumnos.

Tabla 23 *Pregunta 22. No me interesa mucho lo que le suceda a algunos de mis estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	48	12,2
	Casi nunca	72	18,3
	Pocas veces	48	12,2
	Algunas veces	36	9,2
	Frecuentemente	50	12,7
	Casi siempre	73	18,6
	Siempre	66	16,8
	Total	393	100,0

Figura 21 *Pregunta 22. No me interesa mucho lo que le suceda a algunos de mis estudiantes*



El análisis de la Tabla 23 y la Figura 21 evidenció que una parte considerable del profesorado expresó cierto grado de indiferencia respecto a la situación de algunos de sus estudiantes. Un 18.6% manifestó que casi siempre le resultaba irrelevante lo que les sucediera, mientras que un 16.8% indicó que esta percepción era constante y un 12.7% la experimentó con frecuencia. Solo un 12.2% afirmó que nunca sintió esa indiferencia. Esta tendencia permitió inferir un distanciamiento emocional significativo en la relación docente-estudiante, posiblemente vinculado al agotamiento crónico y al desgaste psicosocial, factores que pudieron afectar la calidad del acompañamiento formativo y la sensibilidad interpersonal en el entorno educativo.

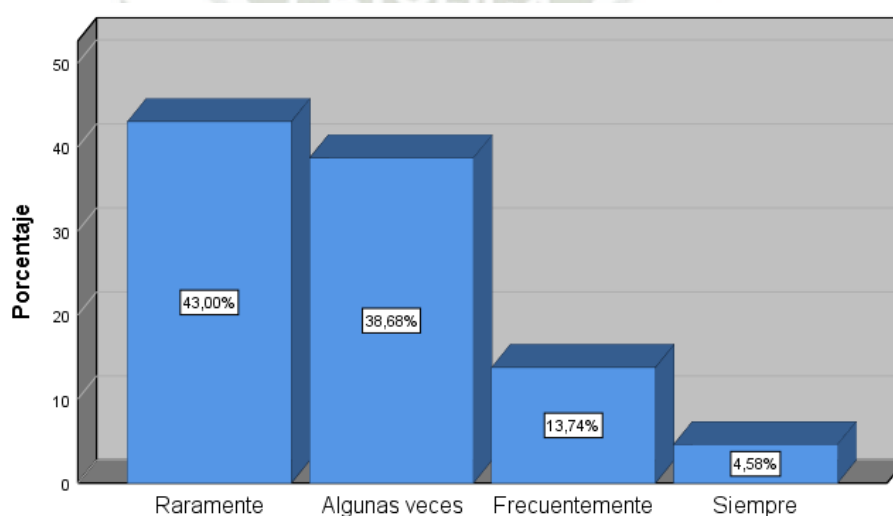
Tablas de frecuencia y figuras variable dependiente

Tabla 24 *Pregunta 1 Planifico mis clases con anticipación para optimizar el tiempo en el aula*

Frecuencia	Porcentaje
------------	------------

Válido	Raramente	169	43,0
	Algunas veces	152	38,7
	Frecuentemente	54	13,7
	Siempre	18	4,6
	Total	393	100,0

Figura 22 *Pregunta 1 Planifico mis clases con anticipación para optimizar el tiempo en el aula*

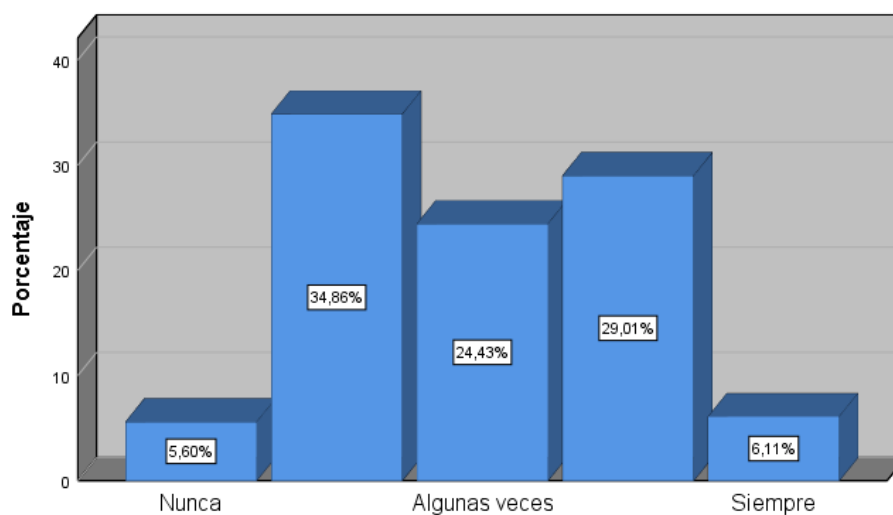


La revisión de la Tabla 24 y la Figura 22 mostró que una parte significativa del profesorado declaró no planificar con regularidad sus clases para optimizar el tiempo en el aula. El 43.0% indicó que realizaba esta planificación raramente, mientras que un 38.7% lo hacía solo algunas veces y un 13.7% con frecuencia. Apenas un 4.6% afirmó hacerlo siempre. Esta distribución evidenció una limitada organización anticipada de la labor docente, lo cual permitió inferir que factores como la sobrecarga laboral, el agotamiento emocional y la falta de recursos institucionales pudieron haber influido en la disminución de prácticas pedagógicas estratégicas, afectando la eficiencia en la gestión del tiempo académico.

Tabla 25 *Pregunta 2 Cumplimiento con los plazos establecidos para la entrega de evaluaciones y reportes académicos*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	22	5,6
	Raramente	137	34,9
	Algunas veces	96	24,4
	Frecuentemente	114	29,0
	Siempre	24	6,1
Total		393	100,0

Figura 23 *Pregunta 2 Cumplimiento con los plazos establecidos para la entrega de evaluaciones y reportes académicos*



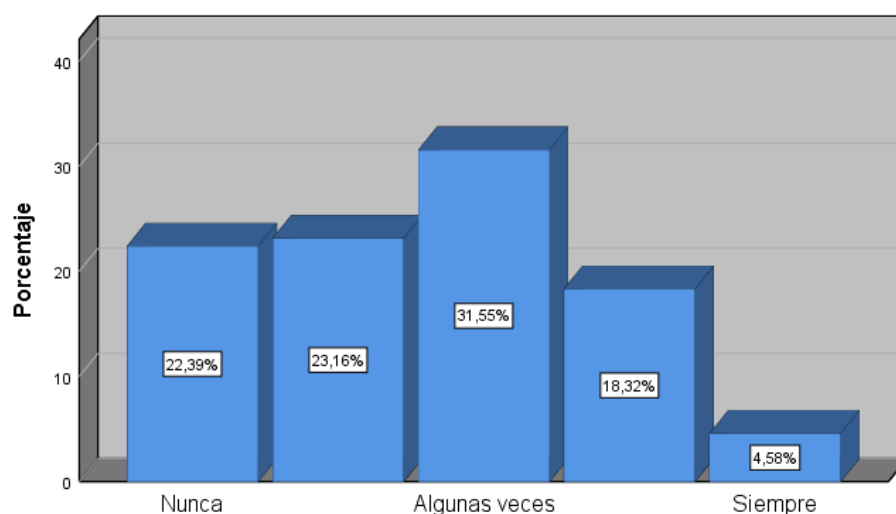
El análisis de la Tabla 25 y la Figura 23 reveló que una proporción considerable de docentes presentó dificultades para cumplir de manera consistente con los plazos establecidos para la entrega de evaluaciones y reportes académicos. El 34.9% señaló que rara vez cumplía con estos tiempos, un 24.4% lo hacía algunas veces y un 5.6% admitió que nunca lo lograba.

Solo un 6.1% afirmó cumplir siempre con los plazos. Esta distribución reflejó un posible deterioro en la gestión del tiempo y la eficiencia laboral, lo cual permitió inferir que el agotamiento emocional, las múltiples demandas institucionales y la falta de motivación pudieron haber afectado la puntualidad en el cumplimiento de responsabilidades académicas.

Tabla 26 *Pregunta 3 Utilizo herramientas tecnológicas para mejorar la enseñanza y reducir el tiempo de preparación*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	88	22,4
	Raramente	91	23,2
	Algunas veces	124	31,6
	Frecuentemente	72	18,3
	Siempre	18	4,6
	Total	393	100,0

Figura 24 *Pregunta 3 Utilizo herramientas tecnológicas para mejorar la enseñanza y reducir el tiempo de preparación*

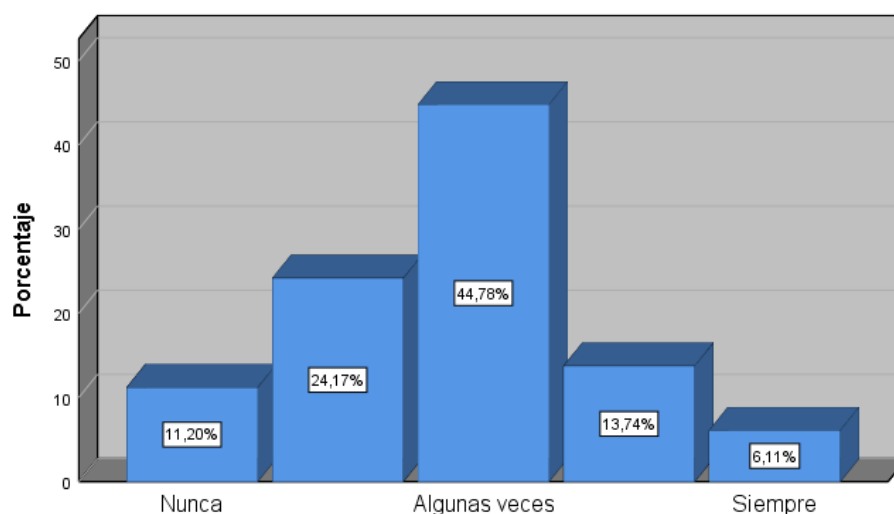


El examen de la Tabla 26 y la Figura 24 mostró que una parte importante del profesorado reportó un uso limitado de herramientas tecnológicas para mejorar la enseñanza y optimizar el tiempo de preparación. Un 31.6% indicó utilizarlas solo algunas veces, seguido por un 23.2% que declaró hacerlo raramente y un 22.4% que afirmó no emplearlas nunca. En contraste, únicamente un 4.6% manifestó hacer uso constante de estas herramientas. Estos resultados permitieron inferir que existió una baja integración de recursos digitales en la práctica docente, posiblemente debido a la falta de capacitación, resistencia al cambio o carga laboral excesiva, factores que pudieron haber restringido la innovación pedagógica y la eficiencia en los procesos educativos.

Tabla 27 *Pregunta 4 Manejo adecuadamente el tiempo de clase para abordar todos los temas planificados*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	44	11,2
	Raramente	95	24,2
	Algunas veces	176	44,8
	Frecuentemente	54	13,7
	Siempre	24	6,1
	Total	393	100,0

Figura 25 *Pregunta 4 Manejo adecuadamente el tiempo de clase para abordar todos los temas planificados*

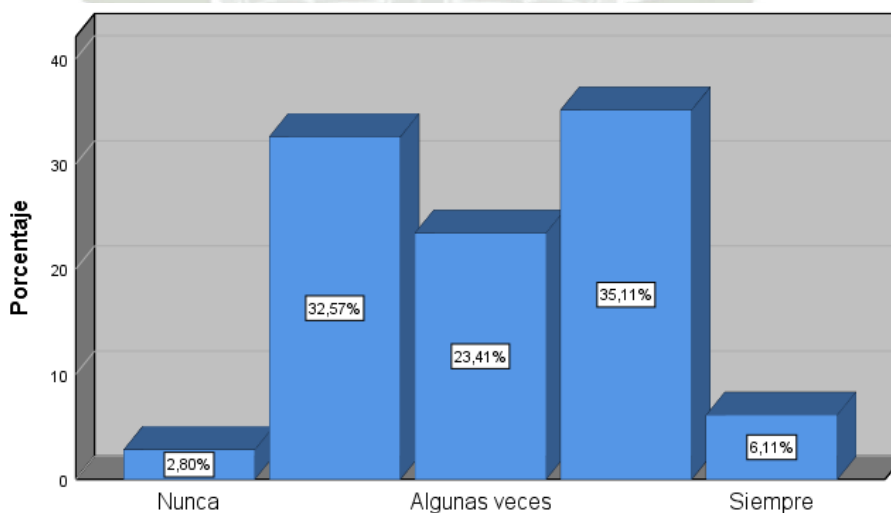


El análisis de la Tabla 27 y la Figura 25 evidenció que una proporción significativa del profesorado manifestó dificultades para manejar adecuadamente el tiempo de clase y abordar todos los temas planificados. El 44.8% señaló que solo algunas veces lograba esta gestión, mientras que un 24.2% indicó que rara vez lo conseguía y un 11.2% afirmó no lograrlo nunca. Solo un 6.1% reportó lograrlo siempre. Esta tendencia permitió inferir que factores como la sobrecarga laboral, el agotamiento emocional y la falta de planificación afectaron la eficiencia en el uso del tiempo en el aula, lo cual pudo haber limitado el cumplimiento de los objetivos pedagógicos establecidos.

Tabla 28 *Pregunta 5 Los estudiantes alcanzan los objetivos de aprendizaje establecidos en mis asignaturas*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	11	2,8
	Raramente	128	32,6
	Algunas veces	92	23,4
	Frecuentemente	138	35,1
	Siempre	24	6,1
	Total	393	100,0

Figura 26 *Pregunta 5 Los estudiantes alcanzan los objetivos de aprendizaje establecidos en mis asignaturas*



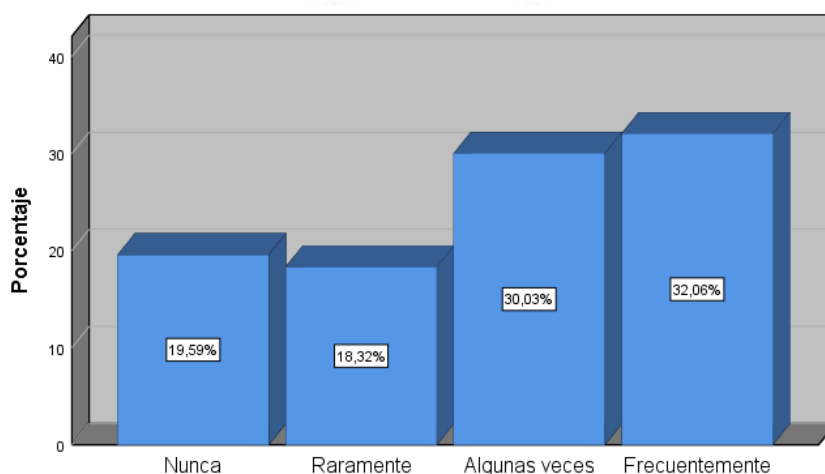
La información presentada en la Tabla 28 y la Figura 26 reflejó que una parte considerable del profesorado percibió que los estudiantes no alcanzaban consistentemente los objetivos de aprendizaje establecidos en sus asignaturas. El 35.1% indicó que esto ocurría con

frecuencia, mientras que un 32.6% manifestó que sucedía raramente y un 23.4% señaló que ocurría solo algunas veces. En contraste, apenas un 6.1% afirmó que siempre se lograban dichos objetivos. Esta distribución sugirió que existieron limitaciones en la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje, posiblemente asociadas al desgaste profesional del docente, a la falta de recursos pedagógicos adecuados y a condiciones institucionales que dificultaron el logro pleno de las metas académicas.

Tabla 29 *Pregunta 6 Ajusto mis estrategias de enseñanza según las necesidades del grupo estudiantil*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	77	19,6
	Raramente	72	18,3
	Algunas veces	118	30,0
	Frecuentemente	126	32,1
	Total	393	100,0

Figura 27 *Pregunta 6 Ajusto mis estrategias de enseñanza según las necesidades del grupo estudiantil*

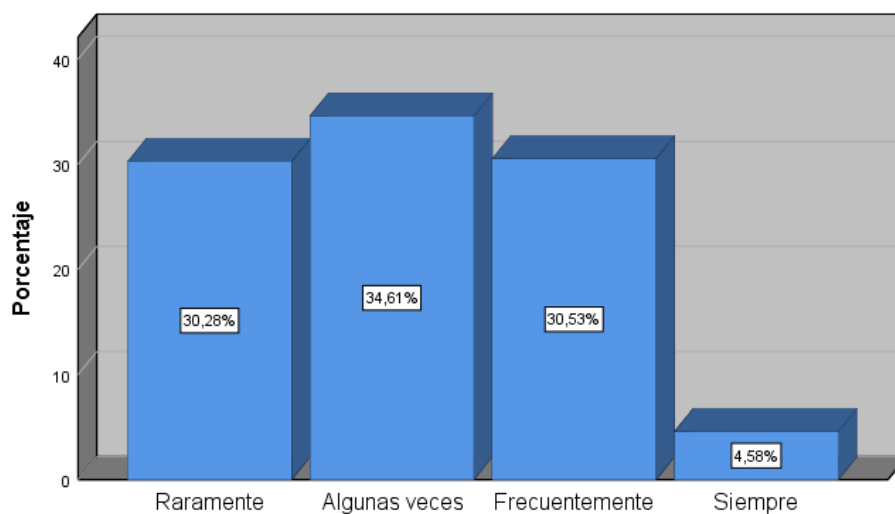


El análisis de la Tabla 29 y la Figura 27 evidenció que una proporción significativa del profesorado no ajustaba de manera constante sus estrategias de enseñanza según las necesidades del grupo estudiantil. Un 30.0% indicó hacerlo solo algunas veces, un 19.6% declaró que nunca realizaba estos ajustes y un 18.3% lo hacía raramente. En cambio, un 32.1% manifestó hacerlo con frecuencia. Esta distribución permitió inferir que, si bien existía un grupo de docentes con disposición a adaptar su metodología, una parte importante presentó limitaciones en la flexibilización pedagógica, posiblemente como resultado del agotamiento emocional, la rigidez institucional o la falta de formación continua, lo que pudo haber impactado negativamente en la atención a la diversidad del aula.

Tabla 30 *Pregunta 7 Los resultados de mis evaluaciones reflejan un aprendizaje significativo en los estudiantes*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Raramente	119	30,3
	Algunas veces	136	34,6
	Frecuentemente	120	30,5
	Siempre	18	4,6
	Total	393	100,0

Figura 28 *Pregunta 7 Los resultados de mis evaluaciones reflejan un aprendizaje significativo en los estudiantes*

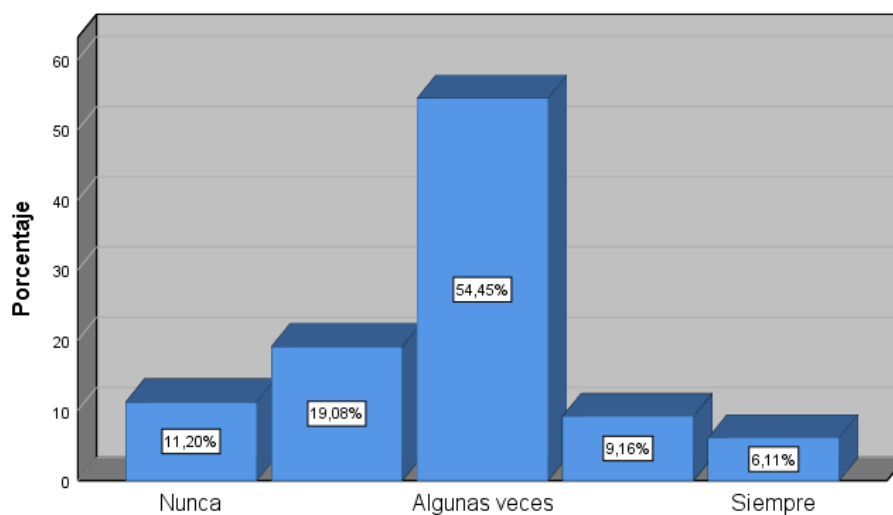


El examen de la Tabla 30 y la Figura 28 reveló que una proporción considerable del profesorado percibió que los resultados de sus evaluaciones no reflejaban consistentemente un aprendizaje significativo en los estudiantes. Un 34.6% señaló que esto ocurría algunas veces, un 30.5% indicó que se presentaba con frecuencia y un 30.3% expresó que sucedía raramente. Solo un 4.6% afirmó que los resultados siempre evidenciaban aprendizajes relevantes. Esta tendencia permitió inferir la existencia de brechas en la efectividad de las estrategias evaluativas y pedagógicas utilizadas, posiblemente influenciadas por el desgaste docente, la falta de innovación metodológica o el escaso acompañamiento institucional en el diseño de procesos formativos de calidad.

Tabla 31 *Pregunta 8 Proporciono retroalimentación efectiva y oportuna sobre el desempeño de los estudiantes*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nunca	44	11,2
Raramente	75	19,1
Algunas veces	214	54,5
Frecuentemente	36	9,2
Siempre	24	6,1
Total	393	100,0

Figura 29 *Pregunta 8 Proporciono retroalimentación efectiva y oportuna sobre el desempeño de los estudiantes*



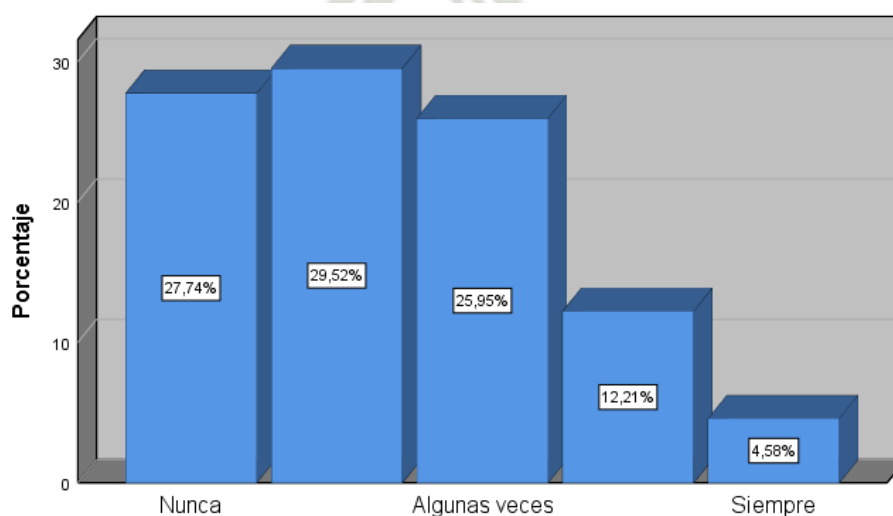
El análisis de la Tabla 31 y la Figura 29 mostró que una gran parte del profesorado reportó brindar retroalimentación efectiva y oportuna con poca frecuencia. El 54.5% indicó que solo algunas veces ofrecía este tipo de apoyo a sus estudiantes, mientras que un 19.1% señaló que lo hacía raramente y un 11.2% admitió no hacerlo nunca. Solo un 6.1% afirmó proporcionar

retroalimentación siempre. Esta distribución evidenció una limitada interacción formativa, lo cual permitió inferir que factores como el agotamiento emocional, la carga administrativa excesiva y la falta de tiempo disponible afectaron negativamente la capacidad docente para acompañar de manera continua y significativa el proceso de aprendizaje del alumnado.

Tabla 32 *Pregunta 9 Participo en proyectos de investigación o innovación académica dentro de la universidad*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nunca	109	27,7
Raramente	116	29,5
Algunas veces	102	26,0
Frecuentemente	48	12,2
Siempre	18	4,6
Total	393	100,0

Figura 30 *Pregunta 9 Participo en proyectos de investigación o innovación académica dentro de la universidad*

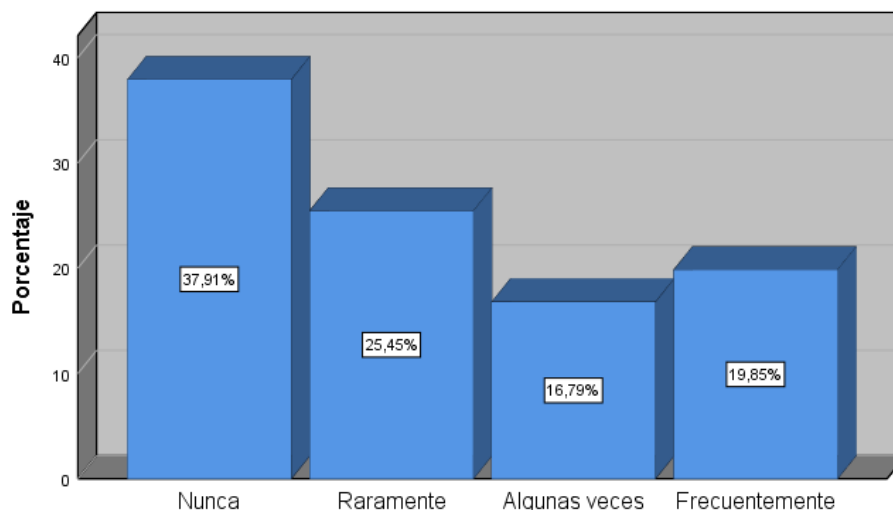


El examen de la Tabla 32 y la Figura 30 reveló que una proporción significativa del profesorado participaba escasamente en proyectos de investigación o innovación académica dentro de la universidad. Un 29.5% indicó hacerlo raramente, un 27.7% señaló que nunca participaba y un 26.0% lo hacía solo algunas veces. En contraste, apenas un 4.6% manifestó una participación constante. Esta distribución permitió inferir una baja implicancia en actividades de desarrollo académico, posiblemente influida por el agotamiento profesional, la falta de incentivos institucionales y la sobrecarga de tareas docentes, factores que limitaron la proyección investigativa del cuerpo docente y el fortalecimiento de una cultura académica activa.

Tabla 33 *Pregunta 10 Contribuyo con propuestas para la mejora de los planes de estudio y métodos de enseñanza*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	149	37,9
	Raramente	100	25,4
	Algunas veces	66	16,8
	Frecuentemente	78	19,8
	Total	393	100,0

Figura 31 *Pregunta 10 Contribuyo con propuestas para la mejora de los planes de estudio y métodos de enseñanza*

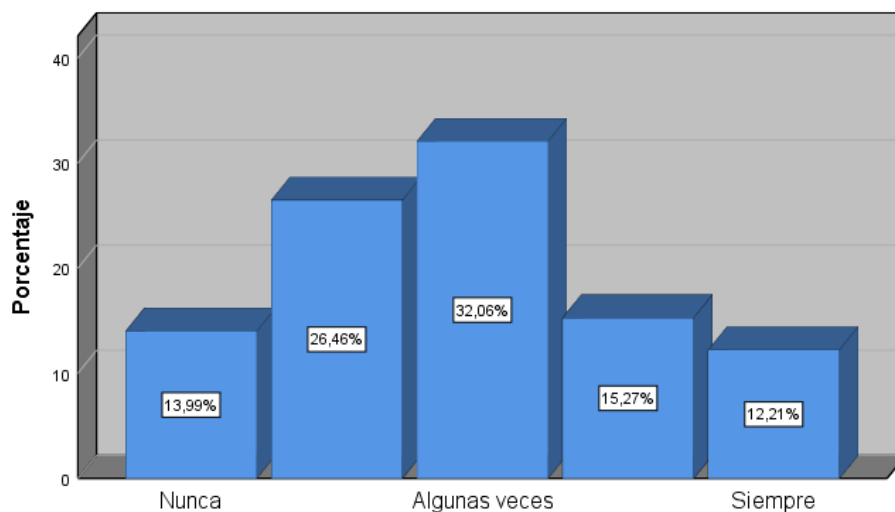


El análisis de la Tabla 33 y la Figura 31 evidenció que la mayoría del profesorado universitario mostró una participación limitada en la formulación de propuestas para la mejora de los planes de estudio y métodos de enseñanza. Un 37.9% indicó que nunca colaboró en este tipo de iniciativas, mientras que un 25.4% señaló hacerlo raramente y un 16.8% lo hacía solo algunas veces. En contraste, apenas un 19.8% afirmó participar con frecuencia, y ningún docente reportó hacerlo siempre. Esta distribución permitió inferir una baja implicancia en los procesos de mejora pedagógica, posiblemente como resultado del desgaste profesional, la sobrecarga administrativa o la falta de espacios institucionales que promuevan la participación docente en decisiones curriculares, lo que pudo haber limitado el desarrollo de una cultura académica innovadora y colaborativa.

Tabla 34 *Pregunta 11 Colaboro con colegas en iniciativas académicas o de desarrollo institucional*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	55	14,0
	Raramente	104	26,5
	Algunas veces	126	32,1
	Frecuentemente	60	15,3
	Siempre	48	12,2
	Total	393	100,0

Figura 32 *Pregunta 11 Colaboro con colegas en iniciativas académicas o de desarrollo institucional*



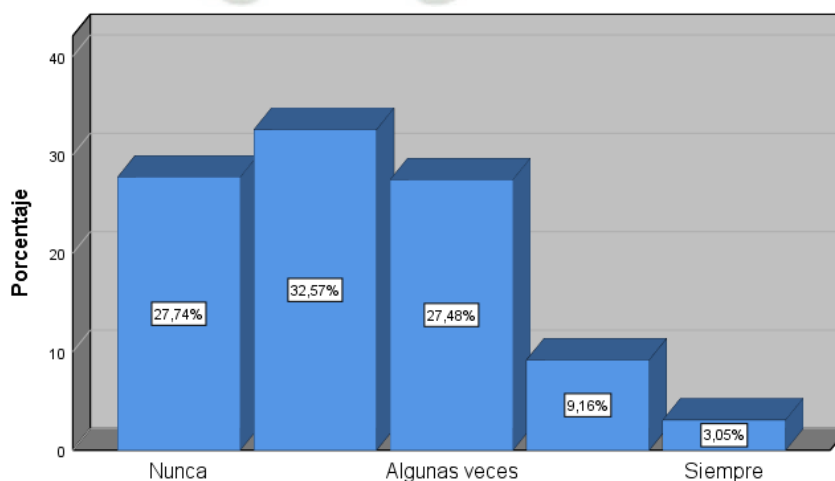
El análisis de la Tabla 34 y la Figura 32 reflejó que la colaboración entre docentes en iniciativas académicas o de desarrollo institucional fue moderadamente baja. Un 32.1% manifestó haber colaborado solo algunas veces, seguido por un 26.5% que indicó hacerlo raramente y un 14.0% que afirmó no haber participado nunca. En contraste, únicamente un

12.2% reportó colaborar siempre y un 15.3% lo hacía con frecuencia. Esta distribución permitió inferir que la cooperación interdocente se vio limitada, posiblemente debido a factores como la sobrecarga laboral, la falta de incentivos o de espacios de trabajo colaborativo, lo cual pudo haber afectado la consolidación de equipos académicos integrados y la implementación de proyectos institucionales colectivos.

Tabla 35 *Pregunta 12 Mi desempeño es valorado positivamente por estudiantes y colegas*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	109	27,7
	Raramente	128	32,6
	Algunas veces	108	27,5
	Frecuentemente	36	9,2
	Siempre	12	3,1
	Total	393	100,0

Figura 33 *Pregunta 12 Mi desempeño es valorado positivamente por estudiantes y colegas*

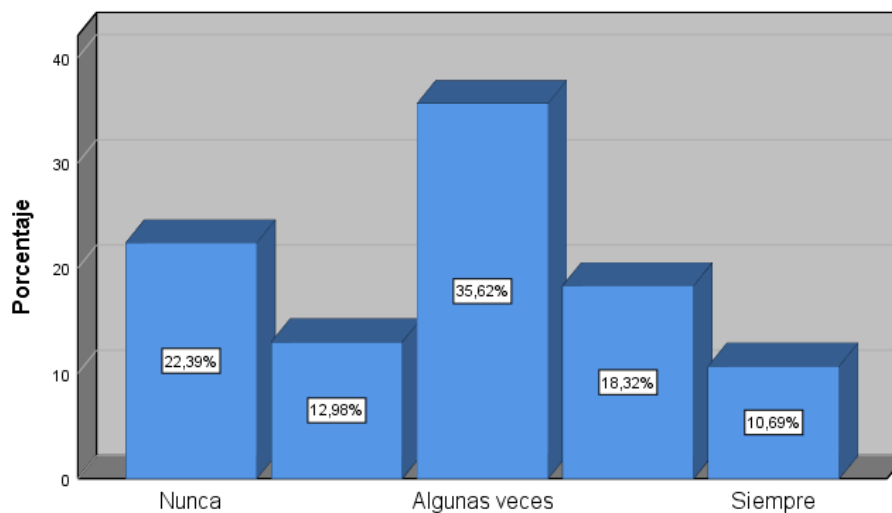


El análisis de la Tabla 35 y la Figura 33 mostró que una gran parte del profesorado percibió un bajo reconocimiento a su desempeño por parte de estudiantes y colegas. Un 32.6% manifestó que raramente se sentía valorado, seguido de un 27.7% que indicó no haber recibido nunca dicho reconocimiento y un 27.5% que lo experimentó solo algunas veces. En cambio, apenas un 3.1% señaló sentirse siempre valorado. Esta distribución permitió inferir que el reconocimiento profesional fue escaso, lo que pudo haber afectado la motivación y el sentido de logro del docente, posiblemente en relación con entornos institucionales poco estimulantes, dinámicas laborales despersionalizadas o falta de retroalimentación positiva en el ámbito académico.

Tabla 36 *Pregunta 13 Disfruto impartir mis clases y me esfuerzo por hacerlas dinámicas y enriquecedoras*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	88	22,4
	Raramente	51	13,0
	Algunas veces	140	35,6
	Frecuentemente	72	18,3
	Siempre	42	10,7
	Total	393	100,0

Figura 34 *Pregunta 13 Disfruto impartir mis clases y me esfuerzo por hacerlas dinámicas y enriquecedoras*

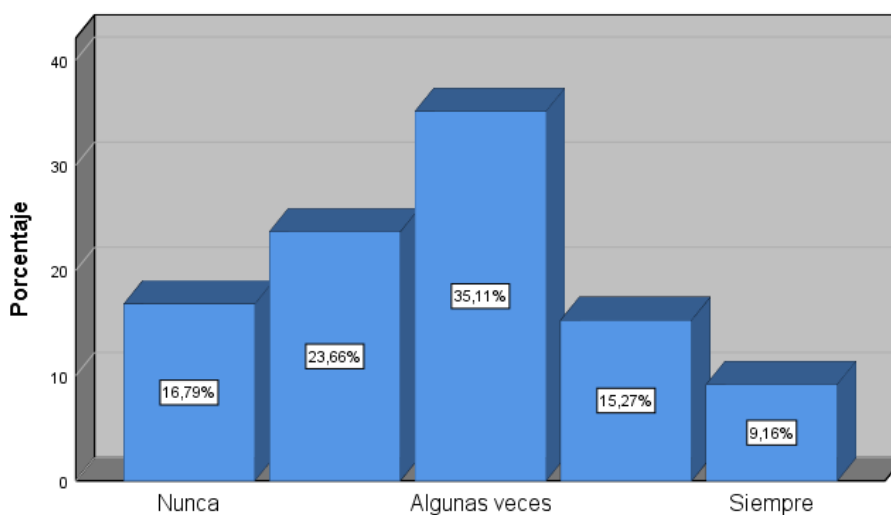


El análisis de la Tabla 36 y la Figura 34 evidenció que una proporción considerable del profesorado reportó bajos niveles de disfrute y esfuerzo por hacer sus clases dinámicas y enriquecedoras. Un 35.6% indicó que lo hacía solo algunas veces, un 22.4% manifestó que nunca disfrutó esta labor, y un 13.0% señaló que rara vez se esforzaba por dinamizar sus sesiones. En contraste, apenas un 10.7% afirmó hacerlo siempre. Esta distribución permitió inferir una disminución en el entusiasmo pedagógico, posiblemente influenciada por el desgaste emocional, la rutina institucional y la falta de motivación intrínseca, factores que pudieron haber limitado la innovación metodológica y el compromiso del docente con la experiencia de aprendizaje en el aula.

Tabla 37 *Pregunta 14 Me mantengo actualizado sobre nuevas metodologías y tendencias educativas*

	Frecuencia	Porcentaje
Válido Nunca	66	16,8
Raramente	93	23,7
Algunas veces	138	35,1
Frecuentemente	60	15,3
Siempre	36	9,2
Total	393	100,0

Figura 35 *Pregunta 14 Me mantengo actualizado sobre nuevas metodologías y tendencias educativas*



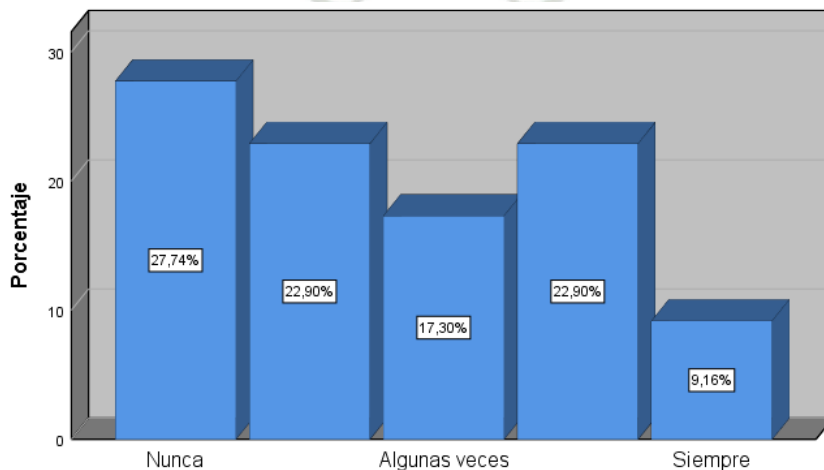
El análisis de la Tabla 37 y la Figura 35 mostró que una parte significativa del profesorado manifestó mantenerse actualizado sobre nuevas metodologías y tendencias educativas con poca frecuencia. Un 35.1% indicó hacerlo solo algunas veces, un 23.7% señaló que raramente lo hacía y un 16.8% admitió no hacerlo nunca. En contraste, únicamente un

9.2% afirmó mantenerse siempre actualizado. Esta distribución permitió inferir que existió una limitada incorporación de innovaciones pedagógicas, posiblemente debido a la sobrecarga laboral, la falta de oportunidades de capacitación o el desinterés institucional por fomentar el desarrollo profesional continuo, lo que pudo haber limitado la calidad e innovación en la práctica docente universitaria.

Tabla 38 *Pregunta 15 Siento satisfacción personal y profesional con mi desempeño como docente*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	109	27,7
	Raramente	90	22,9
	Algunas veces	68	17,3
	Frecuentemente	90	22,9
	Siempre	36	9,2
	Total	393	100,0

Figura 36 *Pregunta 15 Siento satisfacción personal y profesional con mi desempeño como docente*

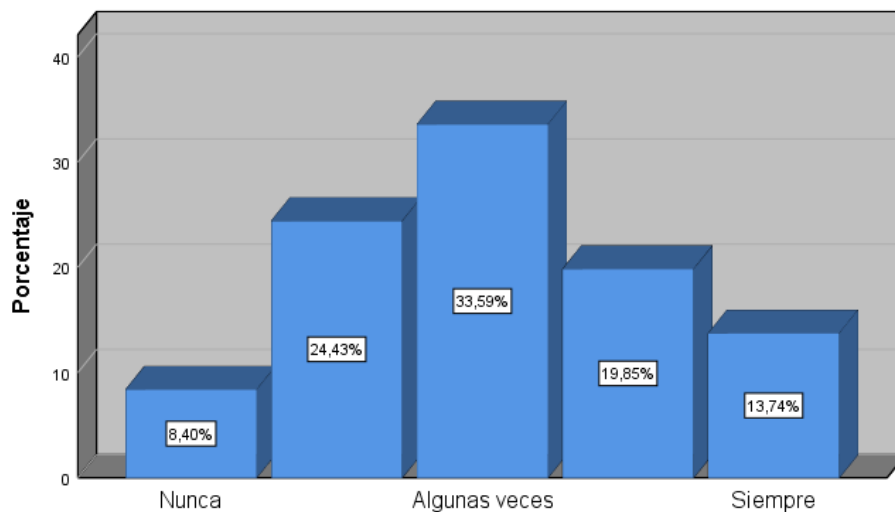


El análisis de la Tabla 38 y la Figura 36 reveló que una proporción considerable del profesorado expresó niveles bajos de satisfacción personal y profesional con su desempeño docente. Un 27.7% indicó que nunca se sintió satisfecho, un 22.9% manifestó sentirlo raramente y otro 22.9% lo experimentó con frecuencia. Solo un 9.2% reportó sentirse siempre satisfecho con su labor. Esta distribución permitió inferir que una parte importante del cuerpo docente atravesó una experiencia profesional marcada por el desánimo y la desmotivación, posiblemente influenciada por el agotamiento emocional, la escasa valoración institucional y la sobrecarga de funciones, factores que pudieron haber limitado su bienestar y su compromiso con el desarrollo académico.

Tabla 39 *Pregunta 16 Busco constantemente mejorar mis habilidades pedagógicas y académicas*

		Frecuencia	Porcentaje
Válido	Nunca	33	8,4
	Raramente	96	24,4
	Algunas veces	132	33,6
	Frecuentemente	78	19,8
	Siempre	54	13,7
	Total	393	100,0

Figura 37 *Pregunta 16 Busco constantemente mejorar mis habilidades pedagógicas y académicas*



El análisis de la Tabla 39 y la Figura 37 evidenció que una parte importante del profesorado manifestó esfuerzos intermitentes por mejorar sus habilidades pedagógicas y académicas. Un 33.6% indicó que lo hacía solo algunas veces, mientras que un 24.4% reportó hacerlo raramente y un 8.4% señaló que nunca buscaba dicha mejora. En contraste, un 19.8% afirmó hacerlo con frecuencia y solo un 13.7% lo realizaba de forma constante. Esta distribución permitió inferir que, aunque existía una disposición parcial hacia el desarrollo profesional, una proporción considerable del cuerpo docente mostró limitaciones en el compromiso con la actualización continua, posiblemente debido a factores como el agotamiento laboral, la falta de políticas institucionales de formación o la escasez de recursos para el perfeccionamiento docente.

Análisis bivariado

De acuerdo con los resultados mostrados en las tablas 40, 41, 42, 43 y 44 se evidenció que los docentes evaluados manifestaron niveles elevados de agotamiento emocional. Esta tendencia fue especialmente notoria en los ítems vinculados al cansancio crónico por la carga laboral (ítems 1, 2, 3 y 8), cuyos promedios superaron los 3.9 puntos, destacando el ítem “Siento que mi trabajo me está desgastando emocionalmente” con una media de 4.23. Asimismo, las puntuaciones de la dimensión realización personal reflejaron percepciones moderadas, donde ítems como “Me siento motivado en mi labor docente” o “Me siento realizado con mi desempeño profesional” obtuvieron medias cercanas o inferiores a 3.0, lo que reveló un nivel intermedio de satisfacción con la propia labor. En cuanto a la dimensión de despersonalización, se observó una dispersión considerable de respuestas en ítems relacionados con el trato distante o impersonal hacia los estudiantes, lo que reflejó un grado variable de afectación en las relaciones interpersonales. La amplitud de las desviaciones estándar en varios ítems indicó diferencias significativas entre los participantes, sugiriendo que la experiencia del síndrome de burnout no fue homogénea, sino influida por factores individuales e institucionales. En conjunto, los datos descriptivos permitieron identificar un perfil docente que enfrenta altos niveles de desgaste emocional y una productividad percibida comprometida, lo cual se analizó en profundidad en las correlaciones presentadas en capítulos posteriores.

Tabla 40 *Análisis descriptivo VI*

		1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.	2. Me siento fatigado/a al final de mi jornada laboral.	3. Me siento cansado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentar otro día de trabajo.	4. Puedo resolver eficazmente los problemas de mis estudiantes.
N	Válido	393	393	393	393
	Perdidos	0	0	0	0
Media		4,04	3,99	3,96	2,99
Mediana		4,00	5,00	5,00	2,00
Desv. Desviación		1,190	1,482	1,374	1,466
Mínimo		1	1	1	2
Máximo		6	5	5	6

Tabla 41 *Análisis descriptivo VI*

		5. Siento que trato a algunos estudiantes de manera impersonal.	6. Trabajar con personas todo el día me resulta muy desgastante.	7. Siento que trato de manera efectiva a los estudiantes.	8. Siento que mi trabajo me está desgastando emocionalmente.
N	Válido	393	393	393	393
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,59	3,01	3,06	4,23
Mediana		4,00	4,00	3,00	5,00
Desv. Desviación		1,423	1,854	1,617	1,402
Mínimo		1	0	1	1
Máximo		5	6	6	6

Tabla 42 *Análisis descriptivo VI*

	9. Creo que logro cosas valiosas en mi trabajo.	10. Me molesta cuando los estudiantes me piden ayuda extra.	11. Siento que mis relaciones con los estudiantes son cada vez más distantes.	12. Siento que influyo positivamente en la vida de mis estudiantes.
N Válido	393	393	393	393
Perdidos	0	0	0	0
Media	2,30	3,25	3,17	3,06
Mediana	2,00	4,00	4,00	3,00
Desv. Desviación	1,333	1,495	1,702	1,534
Mínimo	1	0	0	1
Máximo	5	5	5	6

Tabla 43 *Análisis descriptivo VI*

		13. Me siento frustrado/a con mi trabajo.	14. Siento que estoy al límite de mis capacidades.	15. Me resulta difícil empatizar con las preocupaciones de mis estudiantes.	16. Trabajar directamente con estudiantes me genera estrés.
N	Válido	393	393	393	393
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,49	2,79	3,32	3,16
Mediana		4,00	3,00	3,00	3,00
Desv. Desviación		1,813	1,875	1,723	1,949
Mínimo		0	0	0	0
Máximo		6	6	6	6

Tabla 44 *Análisis descriptivo VI*

		19. Me	22. No me
		17. Me	18. Me
		siento	21. En mi
		siento	trabajo trato a lo que le suceda
		lleno/a de	motivado/a
		energía en	mi labor
		mi trabajo.	docente.
		desempeño	con
		profesional.	entusiasmo.
		21. En mi	interesa mucho
		realizado/a	trabajo trato a lo que le suceda
		con mi	los estudiantesa algunos de mis
		desempeño	con
		profesional.	entusiasmo.
		21. En mi	interesa mucho
		realizado/a	trabajo trato a lo que le suceda
		con mi	los estudiantesa algunos de mis
		desempeño	con
		profesional.	entusiasmo.
N	Válido	393	393
	Perdidos	0	0
Media		2,63	2,72
Mediana		3,00	2,00
Desv. Desviación		1,53	1,827
	4		
Mínimo		0	0
Máximo		6	6

Los resultados obtenidos según se muestra en las tablas 45, 46, 47 y 48 en la escala de productividad laboral evidenciaron un desempeño docente de nivel moderado, con tendencia a la mejora, en diversas prácticas académicas. De acuerdo con los datos, los puntajes más altos se concentraron en ítems vinculados al cumplimiento de objetivos de aprendizaje (ítem 5) y a la satisfacción personal con el propio rendimiento profesional (ítem 15), ambos con una media de 3.09, lo que reflejó un compromiso significativo con los resultados educativos y el desarrollo docente. Sin embargo, se observaron puntuaciones más bajas en aspectos relacionados con la innovación académica y la participación institucional, como la contribución en proyectos de mejora curricular (media = 2.19) y la implicancia en proyectos de investigación o innovación

(media = 2.36), lo cual indicó una menor integración en procesos colectivos de mejora institucional. La mediana general de la mayoría de ítems se situó en 3, lo que sugirió una valoración intermedia por parte de los participantes. Por su parte, la dispersión de los datos, expresada en las desviaciones estándar, mostró una variabilidad amplia en la percepción del propio desempeño, con valores que oscilaron entre 0.844 y 1.342, revelando diferencias significativas en el compromiso, la autopercepción y las prácticas profesionales de los docentes. En conjunto, los hallazgos permitieron identificar fortalezas en planificación, cumplimiento y motivación, aunque coexistieron con áreas que aún requerían fortalecimiento, particularmente aquellas vinculadas a la colaboración, la innovación y la actualización pedagógica constante.

Tabla 45 *Análisis descriptivo VD*

		3 Utilizo			
		1 Planifico mis clases con anticipación para optimizar el tiempo en el aula.	2 Cumpro con los plazos establecidos para la entrega de evaluaciones y reportes académicos.	3 Utilizo herramientas tecnológicas para mejorar la enseñanza y reducir el tiempo de preparación.	4 Manejo adecuadamente el tiempo de clase para abordar todos los temas planificados.
N	Válido	393	393	393	393
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,80	2,95	2,60	2,79
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00
Desv. Desviación		,844	1,052	1,155	1,016
Mínimo		2	1	1	1
Máximo		5	5	5	5

Tabla 46 *Análisis descriptivo VD*

		7 Los resultados			
		5 Los estudiantes	6 Ajusto mis	de mis	8 Proporciono
		alcanzan los	estrategias de	evaluaciones	retroalimentación
		objetivos de	enseñanza según	reflejan un	efectiva y
		aprendizaje	las necesidades	aprendizaje	oportuna sobre el
		establecidos en	del grupo	significativo en	desempeño de
		mis asignaturas.	estudiantil.	los estudiantes.	los estudiantes.
N	Válido	393	393	393	393
	Perdidos	0	0	0	0
Media		3,09	2,75	3,09	2,80
Mediana		3,00	3,00	3,00	3,00
Desv. Desviación		1,014	1,107	,886	,968
Mínimo		1	1	2	1
Máximo		5	4	5	5

Tabla 47 *Análisis descriptivo VD*

		9 Participo en proyectos de investigación o innovación académica dentro de la universidad.	10 Contribuyo con propuestas para la mejora de los planes de estudio y métodos de enseñanza.	11 Colaboro con colegas en iniciativas académicas o de desarrollo institucional.	12 Mi desempeño es valorado positivamente por estudiantes y colegas.
N	Válido	393	393	393	393
	Perdidos	0	0	0	0
Media		2,36	2,19	2,85	2,27
Mediana		2,00	2,00	3,00	2,00
Desv. Desviación		1,144	1,144	1,203	1,059
Mínimo		1	1	1	1
Máximo		5	4	5	5

Tabla 48 *Análisis descriptivo VD*

		14 Me mantengo actualizado sobre satisfacción impartir mis clases nuevas y me esfuerzo por hacerlas dinámicas y enriquecedoras.	15 Siento personal y profesional con mi desempeño como docente	16 Busco constantemente mejorar mis habilidades pedagógicas y académicas.
N	Válido	393	393	393
	Perdidos	0	0	0
Media		2,82	2,76	2,63
Mediana		3,00	3,00	2,00
Desv. Desviación		1,268	1,173	1,342
Mínimo		1	1	1
Máximo		5	5	5

Tabla 49 *Correlaciones de Spearman entre Edad, Burnout y Productividad Laboral*

			Edad	MBI-ES	Productividad laboral
Rho	deEdad	Coefficiente de correlación	1,000	,925**	-,996**
Spearman		Sig. (bilateral)	.	,000	,000
		N	393	393	393
	MBI-ES	Coefficiente de correlación	,925**	1,000	-,920**
		Sig. (bilateral)	,000	.	,000
		N	393	393	393
	Productiv idad laboral	Coefficiente de correlación	-,996**	-,920**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	,000	.
		N	393	393	393

La tabla 49 muestra relaciones altamente significativas entre la Edad, MBI-ES y la Productividad Laboral en docentes universitarios de Arequipa. Se observa una correlación positiva muy fuerte entre Edad y Burnout ($\rho = 0.925$, $p < 0.01$), lo que indica que, a mayor edad, mayor es el nivel de burnout experimentado por los docentes. Asimismo, hay una correlación negativa extremadamente fuerte entre Burnout y Productividad ($\rho = -0.920$, $p < 0.01$), confirmando que mayores niveles de burnout reducen significativamente la productividad docente. La relación más crítica es la correlación negativa casi perfecta entre Edad y Productividad ($\rho = -0.996$, $p < 0.01$), lo que sugiere que los docentes de mayor edad presentan una disminución drástica en su productividad. Estos resultados evidencian que el burnout se intensifica con la edad y que este agotamiento es un factor determinante en la reducción del rendimiento laboral, resaltando la necesidad de estrategias institucionales para mitigar sus efectos en los docentes de mayor edad.

Figura 38 Comparación de MBI-ES según género

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES) es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,389	Retener la hipótesis nula.

La prueba U de Mann-Whitney indica que no hay diferencias significativas en los niveles de burnout entre docentes hombres y mujeres ($p = 0.389 > 0.05$), por lo que se retiene la hipótesis nula. Esto sugiere que el género no influye en la percepción del burnout, y que otros factores, como la carga laboral, el tipo de contrato o la experiencia docente, podrían tener un mayor impacto en los niveles de agotamiento emocional y despersonalización. Para un análisis más profundo, sería recomendable explorar estas variables mediante regresión logística o análisis multivariado.

Figura 39 Comparación de productividad laboral según género

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Productividad laboral es la misma entre las categorías de Género.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,002	Rechazar la hipótesis nula.

La Prueba U de Mann-Whitney indica que existen diferencias significativas en la productividad laboral entre géneros ($p = 0.002 < 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto sugiere que el desempeño laboral varía entre hombres y mujeres, posiblemente debido a factores como carga de trabajo, responsabilidades administrativas o diferencias en el entorno organizacional. Para profundizar este hallazgo, se recomienda analizar las medias de productividad por género y considerar variables adicionales, como la experiencia laboral o el nivel de burnout, mediante un análisis multivariado.

Figura 40 Prueba para la comparación de MBI-ES según tipo de contrato

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES) es la misma entre las categorías de Tipo de contrato.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.

La Prueba U de Mann-Whitney indica que existen diferencias significativas en los niveles de burnout entre docentes con contrato a tiempo completo y tiempo parcial ($p = 0.000 < 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula. Esto sugiere que el tipo de contrato influye en el nivel de burnout, es decir, los docentes con diferentes modalidades contractuales experimentan niveles distintos de agotamiento emocional, despersonalización o falta de realización personal. Para comprender mejor este hallazgo, sería útil analizar las medias de burnout en cada grupo y explorar factores como carga laboral, estabilidad contractual y exigencias administrativas que podrían explicar esta diferencia.

Figura 41 Comparación de productividad laboral según tipo de contrato

Resumen de prueba de hipótesis

	Hipótesis nula	Prueba	Sig.	Decisión
1	La distribución de Productividad laboral es la misma entre las categorías de Tipo de contrato.	Prueba U de Mann-Whitney para muestras independientes	,000	Rechazar la hipótesis nula.

La Prueba U de Mann-Whitney muestra que existen diferencias significativas en los niveles de productividad laboral entre docentes con contrato a tiempo completo y tiempo parcial ($p = 0.000 < 0.05$), lo que lleva a rechazar la hipótesis nula. Esto indica que el tipo de contrato influye en la productividad, sugiriendo que los docentes con distintas modalidades contractuales presentan variaciones en su eficiencia, eficacia y motivación en el trabajo.

Tabla 50 *Correlaciones de Spearman entre Años de Experiencia, MBI-ES y*

Productividad Laboral

				Años	de MBI-		
				experiencia	ES	PL	
Rho	de Años	de	Coefficiente	de	1,000	,905**	-,921**
Spearman		experiencia		de			
		correlación					
		Sig. (bilateral)				.	,000
		N				393	393
MBI-ES			Coefficiente	de	,905**	1,000	-,920**
		correlación					
		Sig. (bilateral)				,000	.
		N				393	393
Productividad			Coefficiente	de	-,921**	-,920**	1,000
laboral			correlación				
		Sig. (bilateral)				,000	,000
		N				393	393

La correlación de Spearman muestra relaciones altamente significativas entre Años de experiencia docente, Burnout y Productividad Laboral. Se observa una correlación positiva muy fuerte entre Años de experiencia y Burnout ($\rho = 0.905$, $p < 0.01$), lo que indica que a mayor experiencia, mayor es el nivel de burnout en los docentes. Asimismo, hay una correlación negativa extremadamente fuerte entre Años de experiencia y Productividad ($\rho = -0.921$, $p < 0.01$), sugiriendo que a medida que los docentes acumulan más años en la docencia, su productividad laboral tiende a disminuir significativamente. Además, la relación Burnout-Productividad ($\rho = -0.920$, $p < 0.01$) confirma que niveles más altos de burnout reducen la productividad. Estos hallazgos evidencian que la experiencia docente está fuertemente

asociada con el agotamiento profesional y una menor eficiencia en el trabajo, lo que resalta la necesidad de estrategias institucionales para mitigar el burnout y mantener la productividad en docentes con más trayectoria.

3.3 Análisis correlacional

En relación al objetivo general de la investigación se logró determinar la relación entre el síndrome de burnout y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

Tabla 51 *Prueba de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov ^a	
	Estadístico	gl Sig.
Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES)	0.160	393 0.000
Productividad laboral	0.105	393 0.000

La prueba de Kolmogorov-Smirnov aplicada a las variables burnout (MBI-ES) y productividad laboral indica que ambas presentan un p-valor de 0.000 (<0.05), lo que permite rechazar la hipótesis nula de normalidad. Esto implica que los datos no siguen una distribución normal, por lo que es recomendable emplear técnicas estadísticas no paramétricas, como la correlación de Spearman.

Tabla 52 *Correlación*

		MBI-ES	CPL
Rho de	Maslach Burnout	1.000	-0.920**
Spearman	Inventory - Educators		
	Survey (MBI-ES)		
	Coefficiente de correlación	.	0.000
	Sig. (bilateral)		
	N	393	393
	Productividad laboral		
	Coefficiente de correlación	-0.920**	1.000
	Sig. (bilateral)	0.000	.
	N	393	393

**.

La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 52 muestra la correlación de Spearman entre el MBI-ES y CPL en docentes universitarios, obteniendo un coeficiente de correlación de -0.920 con un p-valor de 0.000 (<0.01), lo que indica una correlación negativa fuerte y altamente significativa. Este resultado sugiere que, a mayor nivel de burnout, menor es la productividad laboral de los docentes. Dado que el coeficiente se acerca a -1, la relación es casi perfectamente inversa, lo que implica que el síndrome de burnout tiene un impacto crítico en la eficiencia, eficacia y motivación de los profesores. Este hallazgo refuerza la necesidad de implementar estrategias organizacionales para mitigar el burnout y mejorar la productividad académica en las universidades privadas de Arequipa.

En relación al O.E.1 se analizó la influencia del agotamiento emocional en la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

Tabla 53 *Correlación entre agotamiento emocional y productividad laboral*

		Dimensión		
		agotamiento		
		emocional	CPL	
Rho	deDimensión	Coefficiente de correlación	1,000	-,961**
Spearman	agotamiento	Sig. (bilateral)	.	,000
	emocional	N	393	393
	Productividad	Coefficiente de correlación	-,961**	1,000
	laboral	Sig. (bilateral)	,000	.
		N	393	393

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

La tabla 53 muestra la correlación de Spearman entre la dimensión de agotamiento emocional del burnout y la productividad laboral, obteniendo un coeficiente de -0.961 con un p-valor de 0.000 (<0.01). Este resultado indica una correlación negativa extremadamente fuerte y estadísticamente significativa, lo que significa que a medida que el agotamiento emocional aumenta, la productividad laboral disminuye de manera casi proporcional. La magnitud del coeficiente (-0.961) sugiere que esta dimensión del burnout es uno de los principales factores que impactan negativamente en el desempeño docente, lo que puede traducirse en menor compromiso académico, menor innovación pedagógica y mayor riesgo de ausentismo o rotación. Este hallazgo resalta la urgencia de implementar estrategias institucionales de prevención y manejo del estrés laboral en universidades privadas de Arequipa, promoviendo el bienestar docente para mejorar su desempeño y la calidad educativa.

En relación al O.E.2 se examinó el impacto de la despersonalización en la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

Tabla 54 *Correlación entre la despersonalización y productividad laboral*

		Dimensión despersonalización CPL	
Rho deDimensión	Coefficiente de correlación	1,000	-,979
Spearmandespersonalización	Sig. (bilateral)	.	,000
	N	393	393
Productividad	Coefficiente de correlación	-,979	1,000
laboral	Sig. (bilateral)	,000	.
	N	393	393

La tabla 54 muestra la correlación de Spearman entre la dimensión de despersonalización del burnout y la productividad laboral, obteniendo un coeficiente de -0.979 con un p-valor de 0.000 (<0.01). Este resultado indica una correlación negativa extremadamente fuerte y estadísticamente significativa, lo que implica que, a mayor nivel de despersonalización, menor es la productividad laboral. La despersonalización, caracterizada por actitudes cínicas, falta de empatía y distanciamiento emocional hacia estudiantes y colegas, tiene un impacto crítico en la enseñanza, reduciendo el compromiso del docente con su labor. Dado que este coeficiente es incluso más alto que el de agotamiento emocional, se evidencia que la falta de conexión interpersonal afecta gravemente la calidad educativa y el desempeño profesional. Este hallazgo sugiere que las universidades deben fortalecer estrategias de apoyo psicológico, promover ambientes laborales positivos y fomentar el reconocimiento docente para mitigar los efectos de la despersonalización y mejorar la productividad académica.

En relación al O.E.3 se evaluó cómo la falta de realización personal del burnout afecta la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.

Tabla 55 *Correlación entre la realización personal y productividad laboral*

		Dimensión	
		realización personal	CPL
Rho de	Dimensión	Coefficiente de correlación	1,000
Spearman	realización personal	Sig. (bilateral)	,988
	N		,000
	Productividad	N	393
	laboral	Coefficiente de correlación	393
		Sig. (bilateral)	,988
		N	1,000
			,000
			393

La tabla 55 muestra la correlación de Spearman entre la dimensión de realización personal y la productividad laboral, obteniendo un coeficiente de 0.988 con un p-valor de 0.000 (<0.01). Este resultado indica una correlación positiva extremadamente fuerte y estadísticamente significativa, lo que implica que a mayor nivel de realización personal, mayor es la productividad laboral. La realización personal, definida por el sentido de logro, satisfacción con el trabajo y percepción de eficacia profesional, juega un papel crucial en el desempeño docente, ya que un profesor que se siente valorado y competente tiende a ser más eficiente, innovador y comprometido con su labor. Este hallazgo subraya la importancia de que las universidades implementen programas de desarrollo profesional, reconocimiento laboral y equilibrio entre la vida laboral y personal para fortalecer la motivación de los docentes y, con ello, mejorar la calidad educativa y el rendimiento institucional.

Los resultados confirman las hipótesis planteadas:

H.E.1: Se confirma que el agotamiento emocional afecta significativamente la productividad laboral ($\rho=-0.961$).

H.E.2: Se valida que la despersonalización influye negativamente en la productividad docente ($\rho=-0.979$).

H.E.3: Se acepta que la realización personal impacta positivamente en la productividad laboral ($\rho=0.988$).

Dado que los coeficientes de correlación son extremadamente altos, se plantea una nueva hipótesis para futuras investigaciones: "El impacto del burnout en la productividad docente podría estar mediado por factores organizacionales como incentivos económicos, cultura institucional y carga administrativa".



Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio han permitido analizar de manera crítica la relación entre el burnout y la productividad laboral en docentes universitarios de Arequipa. A continuación, se discuten los hallazgos a partir de un enfoque reflexivo, contrastando con estudios previos y analizando la validez interna y externa de la investigación.

La presente investigación ha identificado una correlación negativa fuerte entre el burnout y la productividad laboral ($\rho=-0.920$, $p<0.01$), evidenciando que el agotamiento laboral reduce significativamente el desempeño docente. Estos resultados son consistentes con investigaciones previas, como la de Demir et al. (2021), quienes encontraron que el agotamiento emocional tenía una correlación negativa con la productividad docente en universidades turcas ($\rho=-0.42$, $p<0.01$). Sin embargo, el coeficiente de correlación en el presente estudio es más alto, lo que sugiere que el burnout podría tener un impacto más severo en el contexto universitario de Arequipa.

Uno de los hallazgos más críticos es la correlación negativa extremadamente fuerte entre la despersonalización y la productividad laboral ($\rho=-0.979$, $p<0.01$). Esto significa que los docentes que experimentan despersonalización (actitudes cínicas y distanciamiento emocional de los estudiantes) reducen drásticamente su desempeño. Este hallazgo es coherente con Farsi et al. (2014), quienes destacaron que la despersonalización en entornos educativos afecta la calidad de enseñanza y el compromiso institucional, impactando incluso la reputación universitaria.

Por otro lado, se halló una correlación positiva extremadamente fuerte entre la realización personal y la productividad laboral ($\rho=0.988$, $p<0.01$). Esto indica que cuando los docentes perciben su labor como valiosa y gratificante, su productividad aumenta significativamente. Esta tendencia es similar a los resultados de Li et al. (2022) en

universidades chinas, donde se identificó que la satisfacción laboral modera la relación entre el burnout y la productividad, mitigando sus efectos negativos.

Además, estudios recientes continuaron fortaleciendo esta línea de evidencia. Por ejemplo, Souza et al. (2023), en una investigación desarrollada en Brasil con docentes universitarios, identificaron que la productividad académica se reducía significativamente en presencia de agotamiento emocional, siendo la fatiga mental un predictor directo de menor rendimiento en docencia e investigación. Este estudio se alineó con los resultados del presente trabajo, donde el agotamiento emocional mostró una de las correlaciones negativas más fuertes con la productividad docente.

Asimismo, Morales-Casado y López-Ramos (2022), en un estudio desarrollado en universidades de España, señalaron que los niveles elevados de burnout, especialmente en su dimensión de despersonalización, afectaban negativamente la innovación pedagógica y la participación en procesos curriculares colaborativos. Este patrón también fue observado en la muestra de Arequipa, donde los docentes con actitudes más distantes hacia los estudiantes tendieron a disminuir su implicancia institucional.

Del mismo modo, Hernández-Padilla et al. (2021) analizaron la relación entre el desgaste docente y el desempeño profesional en contextos universitarios del Reino Unido, encontrando que aquellos profesores con altos niveles de realización personal mostraban mayores niveles de compromiso institucional, eficacia pedagógica y retroalimentación estudiantil efectiva. Este hallazgo refuerza la idea de que la percepción positiva del propio rol docente actúa como un amortiguador frente al burnout, estimulando la productividad incluso en contextos exigentes.

Para garantizar la validez interna del estudio, se implementaron rigurosos controles metodológicos en todas las etapas del proceso investigativo, asegurando la precisión, confiabilidad y replicabilidad de los resultados obtenidos.

En relación al método de investigación El estudio utilizó un diseño correlacional no experimental, una metodología ampliamente aceptada en investigaciones en ciencias sociales y organizacionales, especialmente en el análisis de fenómenos psicológicos y laborales como el burnout y la productividad (Hernández Sampieri et al., 2021). Este diseño es adecuado cuando no se manipulan variables, sino que se busca determinar el grado de relación entre ellas a partir de datos observacionales.

Este enfoque metodológico ha sido utilizado en investigaciones previas sobre burnout en docentes, como en los estudios de Bombón Chico et al. (2024) en Ecuador y Li et al. (2022) en China, quienes utilizaron un diseño correlacional para analizar la influencia del agotamiento emocional en la motivación y el rendimiento laboral. La elección del diseño en esta investigación permite generalizar los resultados a poblaciones similares, siempre y cuando se mantengan características contextuales comparables.

La muestra del estudio estuvo conformada por 393 docentes universitarios de universidades privadas de Arequipa, calculada mediante la fórmula para poblaciones finitas. Este método es ampliamente validado en estudios de investigación cuantitativa, garantizando que los resultados sean representativos de la población de estudio (Saunders et al., 2019). La importancia de una muestra representativa radica en que permite reducir el sesgo de selección y mejorar la precisión de las inferencias estadísticas (Cohen et al., 2018).

Además, al aplicar un muestreo probabilístico, se garantiza que cada docente tuviera la misma probabilidad de ser seleccionado, aumentando la confiabilidad de los hallazgos (Bernal, 2010). Esta estrategia metodológica ha sido empleada en investigaciones similares, como la de Demir et al. (2021), quienes también utilizaron muestreo probabilístico para estudiar la relación entre el burnout y el desempeño docente en Turquía.

Para garantizar la precisión y confiabilidad de los datos obtenidos, se emplearon instrumentos de medición científicamente validados:

El MBI-ES es el instrumento estándar internacionalmente aceptado para medir el burnout en educadores (Maslach et al., 2018). En este estudio, el MBI-ES presentó un Alfa de Cronbach de 0.91, lo que indica una alta confiabilidad y consistencia interna. Este resultado es consistente con estudios previos, como el de Jovanović et al. (2020), quienes encontraron que el MBI-ES es altamente confiable para evaluar el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal en docentes universitarios.

Para medir la productividad laboral, se utilizó un Cuestionario de Productividad Laboral validado por García (2022), el cual obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.94, lo que garantiza una alta fiabilidad. Este cuestionario ha sido utilizado en estudios sobre desempeño organizacional y ha sido validado en diferentes contextos académicos (García-Cabrera & Fernández-Ortiz, 2021). La alta confiabilidad de ambos instrumentos permite minimizar errores de medición y aumentar la validez del estudio.

Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, obteniendo un p-valor de 0.000, lo que indica que los datos no siguen una distribución normal. Esto válida la elección de pruebas estadísticas no paramétricas, alineándose con estudios previos sobre burnout, como los de Razo Dávila (2024) y Avendaño (2023), quienes encontraron patrones similares en investigaciones sobre docentes peruanos.

De acuerdo a los antes mencionado y dado que los datos no seguían una distribución normal, se utilizó la correlación de Spearman en lugar de Pearson, lo cual es metodológicamente correcto en estudios de este tipo (Hernández Sampieri et al., 2021). La elección de Spearman ha sido respaldada en estudios como el de Elshaer et al. (2022), quienes evaluaron la relación entre burnout y productividad en docentes egipcios y concluyeron que este método es más adecuado para distribuciones sesgadas.

Para garantizar que los datos fueran precisos y libres de errores sistemáticos, se implementaron los siguientes controles:

Juicio de expertos: Se sometieron los instrumentos de medición a revisión por parte de académicos especializados en psicología organizacional y administración educativa.

Prueba piloto: Se realizó una aplicación preliminar de los cuestionarios en una submuestra de docentes para ajustar la claridad de los ítems y asegurar su comprensión.

Fiabilidad de los datos: Se verificó la consistencia de las respuestas mediante el cálculo del Alfa de Cronbach, garantizando que los ítems midieran de manera estable los constructos definidos (Maslach et al., 2018).

Los procedimientos anteriormente señalados aseguran que los resultados obtenidos en esta investigación son estadísticamente válidos, confiables y replicables. El uso de métodos adecuados, una muestra representativa, instrumentos validados y análisis estadísticos rigurosos respalda la calidad del estudio y permite que sus hallazgos sean utilizados para diseñar estrategias organizacionales que mitiguen el burnout en docentes universitarios.

La validez externa de una investigación se refiere a la capacidad de generalización de sus hallazgos más allá del contexto en el que se realizó el estudio (Saunders et al., 2019). En este caso, la relación entre burnout y productividad laboral en docentes universitarios de Arequipa es un hallazgo relevante, pero su aplicabilidad a otros entornos debe analizarse en función de factores contextuales como la cultura organizacional, la estabilidad laboral y los modelos educativos.

Estudios previos han identificado patrones similares en otros países, lo que sugiere que la relación burnout-productividad es un fenómeno global. Por ejemplo, Elshaer et al. (2022) encontraron que, en una universidad pública de Egipto, el 28% del personal académico presentaba altos niveles de agotamiento emocional, lo que se asoció significativamente con una disminución en el rendimiento laboral. De manera similar, Safari (2020) reportó que en Irán, el burnout en profesores universitarios de inglés tenía una correlación negativa significativa con la satisfacción laboral ($\rho=-0.65, p<0.01$), lo que a su vez impactaba su productividad.

Estos estudios confirman que la relación entre burnout y productividad no es exclusiva del contexto peruano; sin embargo, la intensidad de la correlación varía según el entorno sociocultural y organizacional (García-Cabrera & Fernández-Ortiz, 2021). Esto implica que, si bien los hallazgos pueden ser extrapolables a otras universidades latinoamericanas o internacionales, se debe considerar el grado en que las condiciones laborales y académicas influyen en la severidad del burnout.

Así mismo existen algunos factores contextuales que afecta la posibilidad de generalizar los resultados del estudio, ya que a pesar de que la evidencia respalda la relación burnout-productividad en docentes universitarios, existen factores contextuales que pueden moderar la intensidad del impacto. En este sentido, la investigación de Kouhnavard et al. (2017) sugiere que la percepción del burnout varía según el nivel de soporte organizacional y la carga administrativa. En universidades donde existen incentivos salariales y apoyo psicológico, los efectos del burnout pueden mitigarse, reduciendo su impacto en la productividad.

Particularmente, en América Latina, la precarización laboral y la falta de estabilidad contractual agravan el burnout. Según Cuestas & Vilchez (2022), en universidades privadas de Perú, los docentes enfrentan excesivas tareas administrativas y presiones por publicar en revistas indexadas, lo que aumenta la fatiga laboral y disminuye su rendimiento académico. Este fenómeno explica la alta correlación negativa entre burnout y productividad ($\rho=-0.920$) en el presente estudio, superior a la encontrada en estudios internacionales.

Otra variable clave es el modelo educativo y la infraestructura institucional. Gutiérrez Márquez (2024) identificó que, en universidades privadas de Lima, los docentes con acceso a programas de bienestar emocional y desarrollo profesional experimentaban menores niveles de burnout en comparación con aquellos que no recibían este tipo de apoyo. Este hallazgo sugiere que la implementación de políticas organizacionales puede alterar la fuerza de la relación burnout-productividad, afectando la capacidad de generalización de los resultados.

Se puede aplicar los resultados en otros contextos dado que la metodología utilizada en esta investigación es sólida (muestreo probabilístico, instrumentos validados, análisis estadístico riguroso), es razonable extrapolar los hallazgos a poblaciones similares bajo ciertas condiciones:

En universidades privadas de América Latina: Debido a la similitud en condiciones laborales, carga académica y estructura organizacional, los resultados podrían replicarse en instituciones de países como Ecuador, Colombia o México, donde los docentes enfrentan desafíos similares en términos de gestión de tiempo y estabilidad contractual (Rojas-Solís et al., 2019).

En universidades públicas con condiciones laborales precarias: En entornos donde existen contratos temporales, alta carga docente y ausencia de programas de bienestar laboral, la relación burnout-productividad podría ser incluso más intensa (Choy Vessoni, 2023).

En entornos académicos con alta exigencia en investigación y docencia: En universidades que priorizan la publicación en revistas indexadas como criterio de desempeño docente, el agotamiento emocional tiende a aumentar (Johannsen & Zak, 2021), lo que sugiere que los resultados del presente estudio pueden ser aplicables en instituciones con altos estándares de exigencia académica.

No obstante, la generalización a universidades con modelos educativos más flexibles o con mayores recursos de apoyo para los docentes podría ser limitada. Por ejemplo, en universidades europeas con políticas avanzadas de gestión del talento humano, los docentes tienen mayor autonomía en la planificación de sus actividades, lo que reduce el impacto del burnout en su productividad (Tangen, 2005).

En relación a la aplicabilidad de instrumentos de medición, un aspecto clave en la validez externa es la aplicabilidad de los instrumentos de medición en otros estudios. El Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES) ha sido ampliamente validado en

diversas investigaciones internacionales (Maslach et al., 2018), lo que respalda su uso en diferentes poblaciones docentes. Asimismo, el Cuestionario de Productividad Laboral presenta un Alfa de Cronbach de 0.94, lo que indica alta fiabilidad y posibilidad de aplicación en otros estudios de productividad académica (García, 2022).

Estudios como el de Jovanović et al. (2020) han demostrado que el MBI-ES es un instrumento confiable en diversos contextos educativos, desde América Latina hasta Asia, lo que respalda la posibilidad de replicación de los resultados en otros entornos. Sin embargo, para su aplicación en poblaciones con diferentes condiciones socioculturales, se recomienda validar nuevamente el instrumento con pruebas piloto antes de su implementación definitiva.

Los hallazgos del presente estudio son consistentes con investigaciones internacionales, lo que sugiere que la relación burnout-productividad es un fenómeno global. No obstante, la intensidad de la correlación varía en función de factores socioculturales, económicos y organizacionales, lo que requiere precaución en la generalización de los resultados. Para futuras investigaciones, se recomienda realizar estudios comparativos entre universidades públicas y privadas, así como explorar el papel de estrategias de mitigación del burnout.

Uno de los principales hallazgos de este estudio es la correlación negativa extremadamente fuerte entre burnout y productividad laboral ($\rho=-0.920$, $p<0.01$). Este coeficiente es significativamente más alto en comparación con otros estudios en Latinoamérica y el mundo.

En este sentido, Bombón Chico et al. (2024) realizaron un estudio en Ecuador sobre el impacto del burnout en docentes de nivel universitario y encontraron una correlación negativa moderada ($\rho=-0.318$, $p<0.05$), lo que indica que, aunque el burnout afecta la productividad docente en ese contexto, su impacto es menos severo que en Arequipa. Esta diferencia puede explicarse por varios factores como el apoyo institucional, la carga administrativa y la estabilidad laboral. En Ecuador, los docentes universitarios reciben incentivos y beneficios

laborales, lo que puede ayudar a mitigar el burnout y mejorar su desempeño (García-Cabrera & Fernández-Ortiz, 2021). En contraste, en Perú, especialmente en universidades privadas, los docentes enfrentan una elevada carga administrativa, lo que intensifica el agotamiento emocional y la despersonalización, afectando negativamente su productividad (Cuestas & Vilchez, 2022). Asimismo, las condiciones laborales y la estabilidad contractual son determinantes en la incidencia del burnout; en Ecuador, el sector universitario cuenta con políticas de contratación más estables, mientras que, en Perú, muchos docentes operan bajo contratos temporales y presión por la producción científica, lo que incrementa su vulnerabilidad al agotamiento (Choy Vessoni, 2023). Estos factores estructurales explican la diferencia en la intensidad de la correlación burnout-productividad entre los contextos analizados, sugiriendo que las condiciones laborales desempeñan un papel crucial en la mitigación o exacerbación del síndrome de burnout en docentes universitarios. Estos factores pueden explicar por qué la correlación negativa en el presente estudio es más intensa que en Ecuador.

El cansancio emocional es una de las dimensiones clave del burnout y ha demostrado ser un factor crítico en la reducción de la productividad docente. En este estudio, se encontró una correlación de $\rho = -0.961$ entre agotamiento emocional y productividad laboral, lo que implica que el desgaste psicológico severo afecta directamente la capacidad de enseñanza e investigación de los docentes.

Este hallazgo coincide con la investigación de Choy Vessoni (2023) en Perú, donde se reportó que el 34.1% de los docentes universitarios presentaban altos niveles de agotamiento emocional, reflejando un patrón similar al identificado en la presente investigación.

Otros estudios también han encontrado una relación significativa entre el agotamiento emocional y la baja productividad. Como es el caso de Elshaer et al. (2022) en Egipto que identificaron que el agotamiento emocional en docentes universitarios se asociaba con mayores tasas de ausentismo y disminución de la calidad educativa. De igual manera, Demir et al. (2021)

en Turquía reportaron que el estrés laboral crónico y la fatiga emocional afectaban la motivación docente, lo que a su vez reducía la innovación pedagógica y la producción académica.

Dado que en Arequipa los niveles de agotamiento emocional son altamente significativos, se sugiere que las universidades implementen estrategias de gestión del estrés y bienestar laboral para mitigar su impacto en la productividad.

Uno de los hallazgos más críticos de este estudio es que la despersonalización mostró la correlación negativa más alta con la productividad laboral ($\rho=-0.979$, $p<0.01$). Esto implica que los docentes que presentan actitudes cínicas, distanciamiento emocional y falta de empatía hacia los estudiantes experimentan una reducción drástica en su desempeño académico y motivación.

Este resultado está en línea con la revisión sistemática de Rojas-Solís et al. (2019), quienes concluyeron que la despersonalización es la dimensión más perjudicial del burnout en docentes universitarios. Su estudio analizó diversas investigaciones en América Latina y encontró que los docentes que desarrollaban actitudes distantes hacia sus estudiantes y colegas tendían a disminuir su rendimiento académico y su participación en proyectos institucionales.

Además, en un contexto global Safari (2020) en Irán reportó que la despersonalización en docentes universitarios afectaba negativamente la calidad de enseñanza y la relación profesor-estudiante, lo que impactaba en la retención y el aprendizaje de los estudiantes.

Johannsen & Zak (2021) encontraron que la confianza organizacional y la cultura de apoyo en universidades pueden reducir la despersonalización y mejorar la motivación docente.

En universidades peruanas, la despersonalización puede estar intensificada por la falta de reconocimiento institucional y la sobrecarga laboral, lo que agrava la correlación negativa con la productividad. Esto resalta la necesidad de estrategias organizacionales para fortalecer la conexión emocional de los docentes con su entorno.

Algunas limitaciones encontradas incluyen la falta de datos cualitativos: Aunque el estudio es sólido en términos cuantitativos, una exploración cualitativa permitiría comprender mejor las experiencias individuales de los docentes. El enfoque fue en universidades privadas, sin embargo, para futuras investigaciones deberían incluir docentes de universidades públicas para analizar diferencias en contextos laborales.

A pesar de la solidez de la investigación, existen algunas limitaciones en la capacidad de generalización de los resultados, en relación a la variabilidad en las condiciones laborales, las diferencias en estabilidad contractual, apoyo institucional y carga administrativa pueden influir en la severidad del burnout, alterando la fuerza de la correlación en otros contextos. Respecto a los factores culturales, la percepción del estrés laboral y las estrategias de afrontamiento varían según la cultura organizacional y las normas sociales de cada país (Schaufeli et al., 2009). Y tomando en consideración el efecto de la pandemia de COVID-19, la transición a la educación virtual durante la pandemia exacerbó los niveles de burnout en docentes universitarios (Mula-Falcón et al., 2022), por lo que en un contexto post-pandemia, los niveles de agotamiento podrían disminuir gradualmente.

Finalmente se recomienda en términos generales que las universidades implementen estrategias de prevención del burnout, incluyendo reducción de carga administrativa, programas de bienestar docente y modelos de incentivos basados en productividad.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación confirmaron la existencia de una relación negativa fuerte ($\rho=-0.920$) entre el burnout y la productividad laboral en docentes universitarios de Arequipa, cumpliendo así con el objetivo general del estudio. Se evidenció que a mayor nivel de burnout, la productividad docente disminuye significativamente, siendo factores determinantes la sobrecarga administrativa, la inestabilidad laboral y la falta de incentivos. Esto pone de manifiesto la importancia de implementar estrategias de gestión del talento humano orientadas a mitigar el desgaste emocional y mejorar el desempeño académico.

Con respecto al objetivo específico 1, se determinó que el agotamiento emocional tiene un impacto negativo extremadamente fuerte en la productividad docente ($\rho=-0.961$). Esto demuestra que la fatiga crónica y el estrés prolongado reducen de manera significativa el rendimiento de los profesores, afectando su eficacia y compromiso institucional. Para contrarrestar este efecto, se recomienda el diseño de programas de manejo del estrés, optimización de la carga administrativa y fortalecimiento del apoyo psicológico institucional.

En cuanto al objetivo específico 2, el estudio reveló que la despersonalización es el factor con mayor impacto negativo en la productividad docente ($\rho=-0.979$). La pérdida de empatía y el distanciamiento emocional hacia los estudiantes afectan gravemente el desempeño académico. Este hallazgo resalta la necesidad de promover un ambiente organizacional positivo, impulsar incentivos al compromiso docente y desarrollar estrategias de integración institucional para mejorar la conexión entre los docentes y su entorno laboral.

Por último, en relación con el objetivo específico 3, se confirmó que la realización personal influye positivamente en la productividad laboral ($\rho=0.988$). Cuando los docentes se sienten valorados y satisfechos con su labor, su rendimiento mejora significativamente. Esto valida la importancia de fortalecer programas de reconocimiento, desarrollo profesional y bienestar laboral para incrementar la motivación y el sentido de logro entre los educadores.

Recomendaciones

Se recomienda que las universidades privadas de Arequipa implementen estrategias de gestión del talento humano enfocadas en reducir el burnout y mejorar la productividad docente, mediante programas de bienestar emocional, reducción de carga administrativa e incentivos laborales.

Es necesario desarrollar programas de manejo del estrés y apoyo psicológico, incluyendo capacitaciones en gestión del tiempo, técnicas de relajación y acceso a consejería profesional, para reducir los niveles de agotamiento emocional y mejorar el desempeño docente.

Se sugiere fortalecer el clima organizacional y la integración docente a través de programas de mentorías, actividades de desarrollo interpersonal y reconocimiento institucional, fomentando un ambiente laboral positivo que disminuya la despersonalización.

Las universidades deben implementar sistemas de reconocimiento y desarrollo profesional, ofreciendo oportunidades de capacitación, incentivos al desempeño y planes de carrera, para mejorar la satisfacción laboral y potenciar la productividad docente.

Es conveniente que las universidades implementen espacios regulares de diálogo entre autoridades académicas y docentes para revisar las condiciones laborales, con especial atención a la distribución de carga administrativa, académica y de investigación. Esta medida puede contribuir a reducir el desgaste emocional y a fomentar un ambiente de trabajo más equilibrado y colaborativo.

Se recomienda incluir dentro de los planes estratégicos institucionales una línea específica de acción orientada al bienestar psicosocial del personal docente, que contemple actividades formativas sobre gestión del estrés, autocuidado y salud mental, así como asesorías individuales para quienes enfrenten altos niveles de agotamiento. Estas acciones pueden

fortalecer la capacidad de afrontamiento del profesorado y, a su vez, mejorar su desempeño académico.



Referencias bibliográficas

- Aguilar, P. (2021). *Síndrome de Burnout y la productividad laboral de los directores de las instituciones educativas públicas, Comas, 2021.*
- Arias Gallegos, W., & Jiménez Barrios, N. (2013). Síndrome de burnout en docentes de Educación Básica Regular de Arequipa. *Educación*, 22(42), 53–76.
<https://doi.org/10.18800/educacion.201301.003>
- Avendaño, M. (2023). *Síndrome de Burnout y desempeño laboral docente* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo].
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación* (3.^a ed.). Pearson.
- Bombón Chico, J. E., Bombón Chico, H. S., & Arellano Cepeda, O. E. (2024). Impacto del síndrome de burnout en la productividad laboral de los docentes de la Unidad Educativa Nuevo Mundo, Ambato 2024. *Revista Global de Negocios*, 10(44), e2501347.
- Castillo, D. (2020). *Síndrome de burnout y productividad en la empresa LV & JC Distribuidores S.A.C. del distrito de Los Olivos* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].
- Cequea, M. M., & Núñez, M. (2011). La productividad desde una perspectiva humana: Dimensiones y factores. *Intangible Capital*, 7(2), 549–584.
- Choy Vessoni, R. (2023). *Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una universidad privada de Lima* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.^a ed.). Routledge.
- Cuestas, K., & Vilchez, E. (2022). *Incidencia del Síndrome de Burnout en la Productividad laboral de la empresa GROUP A&F S.A.C. Trujillo* [Tesis de licenciatura, Universidad César Vallejo].

- Demir, S., Üstün, G., & Aydın, A. (2021). The relationship between burnout and work engagement among academicians: A case study in Turkey. *Journal of Educational Issues*, 7(1), 1–15. <https://doi.org/10.5296/jei.v7i1.18477>
- Edú-Valsania, S., Laguía, A., & Moriano, J. A. (2022). Burnout: A review of theory and measurement. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1780.
- Elshaer, N. S. M., Moustafa, M. S. A., Aiad, M. W., & Ramadan, M. I. E. (2022). Burnout and work performance among academic staff at a public university in Egypt. *Frontiers in Public Health*, 10, 9082414. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.9082414>
- Farsi, Z., Habibi, H., & Lashkari, M. H. (2014). Relationship between productivity and burnout in nurses of military hospitals in Tehran. *Journal of Archives in Military Medicine*, 2(1), 16276.
- Fernández-Suárez, I., García-González, M. A., Torrano, F., & García-González, G. (2021). Study of the prevalence of burnout in university professors in the period 2005–2020. *Education Research International*, 2021, 1–11.
- Frias-Navarro, D., & Pascual-Soler, M. (2022). *Research design, analysis and writing of results*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/KNGTP>
- García, M. C. (2022). Diseño y validación de un instrumento para medir la percepción de productividad en el personal docente. *Transdigital*, 5(1), 45–60.
- García-Cabrera, A. M., & Fernández-Ortiz, R. (2021). Metodología de investigación aplicada a la gestión de recursos humanos. En *Avances recientes en gestión de recursos humanos* (pp. 33–55).
- Gutiérrez Márquez, F. (2024). *Burnout y desempeño en docentes de universidades privadas de Lima Metropolitana* [Tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia].

- Hernández, J. (2011). Productividad, aspectos que benefician a la organización. Revisión de literatura. *Revista de Ciencias Económico Administrativas*, 2(2), 189–202.
- Hernández-Padilla, J. M., Granados-Gámez, G., & Ruiz-Fernández, M. D. (2021). Burnout y rendimiento profesional en docentes universitarios. *Revista de Educación y Desarrollo*, 59, 39–47.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2021). *Metodología de la investigación* (7.ª ed.). McGraw-Hill.
- Johannsen, R., & Zak, P. J. (2021). The neuroscience of organizational trust and business performance. *Frontiers in Psychology*, 11, 579459.
- Jovanović, N., Podlesek, A., & Voljč, B. (2020). The burnout syndrome in medical academia: Psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory–Educators Survey. *Psychiatria Danubina*, 32(3), 379–385.
- Kouhnavard, B., Malakimogadam, H., Malekifar, A., & Fazli, Z. (2017). Relationships between job satisfaction, productivity and burnout among hospital staffs: Case study in a university hospital. *Journal of Health*, 8(4), 445–453.
- Li, Y., Li, Y., & Castaño, G. (2022). Teacher burnout and turnover intention in higher education: The mediating role of job satisfaction and the moderating role of proactive personality. *Frontiers in Psychology*, 13, 1076277. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1076277>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (2018). *Maslach Burnout Inventory Manual* (4.ª ed.). Mind Garden.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2(2), 99–113.
- Morales-Casado, A., & López-Ramos, V. M. (2022). Burnout y motivación en docentes universitarios. *Revista Internacional de Educación y Psicología*, 10(2), 75–89.

- Ramos Ccallo, F. (2023). *Desgaste emocional y productividad laboral en docentes universitarios de una universidad privada de Cusco* [Tesis de maestría, Universidad Andina del Cusco].
- Razo Dávila, C. (2024). *Burnout y desempeño académico en docentes universitarios de Huancayo* [Tesis de maestría, Universidad Continental].
- Rojas-Solís, J. L., Vázquez-Rodríguez, C. F., & Torres-López, R. (2019). Burnout en docentes universitarios: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1–24. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.17>
- Safari, M. (2020). Burnout and job performance among EFL teachers in Iranian universities. *International Journal of Educational Psychology*, 9(1), 34–49.
- Souza, L. M., Ferreira, R. C., & Nascimento, R. M. (2023). Burnout e desempenho docente: Estudo correlacional en universidades brasileñas. *Revista Brasileira de Educação Superior*, 47(1), 122–137.
- Tangen, S. (2005). Demystifying productivity and performance. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 54(1), 34–46.

Anexos



Anexo 1 matriz de consistencia

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES Y DIMENSIONES	METODOLOGÍA
<p>Problema general</p> <p>¿Cuál es la relación entre el síndrome de burnout y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024?</p> <p>Problemas específicos</p> <p>1. ¿En qué medida el agotamiento emocional influye en la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024?</p> <p>2. ¿Cuál es el impacto de la despersonalización en la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024?</p> <p>3. ¿Cómo afecta la falta de realización personal del burnout a la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024?</p>	<p>Objetivo general</p> <p>Determinar la relación entre el síndrome de burnout y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.</p> <p>Objetivos específicos</p> <p>1. Analizar la influencia del agotamiento emocional en la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.</p> <p>2. Examinar el impacto de la despersonalización en la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.</p> <p>3. Evaluar cómo la falta de realización personal del burnout afecta la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.</p>	<p>Existe una relación significativa entre el síndrome de burnout y la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.</p> <p>Hipótesis específicas</p> <p>1. El agotamiento emocional tiene un impacto negativo significativo en la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.</p> <p>2. La despersonalización influye negativamente en la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.</p> <p>3. La falta de realización personal afecta de manera significativa la productividad laboral de los docentes universitarios de Arequipa en el año 2024.</p>	<p>Variable 1:</p> <p>Burnout</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agotamiento emocional • Despersonalización • Realización personal <p>Variable 2:</p> <p>Productividad laboral</p> <p>Dimensiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eficiencia • Eficacia • Efectividad • Motivación 	<p>Alcance:</p> <p>Correlacional</p> <p>Enfoque:</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Diseño:</p> <p>No experimental</p> <p>Población:</p> <p>Docentes universitarios de Arequipa</p> <p>Muestra:</p> <p>Se aplicó un muestreo probabilístico formado por 393 docentes.</p> <p>Técnicas:</p> <p>Cuestionario</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • MBI-ES • CPL

Anexo 2 instrumentos

SECCIÓN 1: DATOS GENERALES

Edad: _____ años

Género: Masculino Femenino Otro

Tipo de contrato: Tiempo completo Tiempo parcial

Años de experiencia docente: _____ años



SECCIÓN 2: Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (MBI-ES)

Indique con qué frecuencia experimentan la situación descrita.

Escala	Interpretación
0 = Nunca	No ocurre en absoluto
1 = Casi nunca	Ocurre en raras ocasiones
2 = Pocas veces	Se presenta ocasionalmente
3 = Algunas veces	Se presenta con moderación
4 = Frecuentemente	Ocurre con regularidad
5 = Casi siempre	Se presenta muy seguido
6 = Siempre	Es una constante en trabajo

Ítem	Pregunta	0	1	2	3	4	5	6
1	Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.							
2	Me siento fatigado/a al final de mi jornada laboral.							
3	Me siento cansado/a cuando me levanto por la mañana y tengo que enfrentar otro día de trabajo.							
4	Puedo resolver eficazmente los problemas de mis estudiantes.							
5	Siento que trato a algunos estudiantes de manera impersonal.							
6	Trabajar con personas todo el día me resulta muy desgastante.							
7	Siento que trato de manera efectiva a los estudiantes.							
8	Siento que mi trabajo me está desgastando emocionalmente.							
9	Creo que logro cosas valiosas en mi trabajo.							

Ítem	Pregunta	0	1	2	3	4	5	6
10	Me molesta cuando los estudiantes me pidan ayuda extra.							
11	Siento que mis relaciones con los estudiantes son cada vez más distantes.							
12	Siento que influyo positivamente en la vida de mis estudiantes.							
13	Me siento frustrado/a con mi trabajo.							
14	Siento que estoy al límite de mis capacidades.							
15	Me resulta difícil empatizar con las preocupaciones de mis estudiantes.							
16	Trabajar directamente con estudiantes me genera estrés.							
17	Me siento lleno/a de energía en mi trabajo.							
18	Me siento motivado/a en mi labor docente.							
19	Me siento realizado/a con mi desempeño profesional.							
21	En mi trabajo trato a los estudiantes con entusiasmo.							
22	No me interesa mucho lo que le suceda a algunos de mis estudiantes.							



SECCIÓN 3: PRODUCTIVIDAD LABORAL

Indique con qué frecuencia experimentan la situación descrita.

Escala	Interpretación
1 = Nunca	No ocurre en absoluto
2 = Raramente	Ocurre en pocas ocasiones
3 = Algunas veces	Se presenta con moderación
4 = Frecuentemente	Ocurre con regularidad
5 = Siempre	Es una constante en mi desempeño laboral

Ítem	Pregunta	1	2	3	4	5
1	Planifico mis clases con anticipación para optimizar el tiempo en el aula.					
2	Cumplo con los plazos establecidos para la entrega de evaluaciones y reportes académicos.					
3	Utilizo herramientas tecnológicas para mejorar la enseñanza y reducir el tiempo de preparación.					
4	Manejo adecuadamente el tiempo de clase para abordar todos los temas planificados.					
5	Los estudiantes alcanzan los objetivos de aprendizaje establecidos en mis asignaturas.					
6	Ajusto mis estrategias de enseñanza según las necesidades del grupo estudiantil.					
7	Los resultados de mis evaluaciones reflejan un aprendizaje significativo en los estudiantes.					

Ítem	Pregunta	1	2	3	4	5
8	Proporciono retroalimentación efectiva y oportuna sobre el desempeño de los estudiantes.					
9	Participo en proyectos de investigación o innovación académica dentro de la universidad.					
10	Contribuyo con propuestas para la mejora de los planes de estudio y métodos de enseñanza.					
11	Colaboro con colegas en iniciativas académicas o de desarrollo institucional.					
12	Mi desempeño es valorado positivamente por estudiantes y colegas.					
13	Disfruto impartir mis clases y me esfuerzo por hacerlas dinámicas y enriquecedoras.					
14	Me mantengo actualizado sobre nuevas metodologías y tendencias educativas.					
15	Siento satisfacción personal y profesional con mi desempeño como docente					
16	Busco constantemente mejorar mis habilidades pedagógicas y académicas.					



Anexo 3 Confiabilidad y Validez

1. Cálculo del Alfa de Cronbach

El Alfa de Cronbach se utilizó para medir la consistencia interna del cuestionario.

Tabla 14 Alfa de Cronbach– burnout

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,91	16

Tabla 15 Alfa de Cronbach – productividad laboral

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,94	16

Interpretación de valores

Rangos	Magnitud
1.00	Perfecta confiabilidad
0.72 a 0.99	Excelente confiabilidad
0.66 a 0.71	Muy confiable
0.60 a 0.65	Confiable
0.54 a 0.59	Baja confiabilidad
0.01 a 0.53	Nula confiabilidad

Nota. De “*Research design, analysis and writing of results*”, por Frias-Navarro & Pascual-Soler, (2022).

Validez de los instrumentos

Prueba de validez para MBI-ES

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Káiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.924
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	17571.621
	gl	210
	Sig.	0.000

El valor de KMO obtenido (0.924) indica que los datos presentan una adecuación excelente para el análisis factorial, lo que significa que las correlaciones entre las variables son lo suficientemente fuertes para identificar factores latentes. Dado que un KMO superior a 0.90 es considerado óptimo, este resultado sugiere que el conjunto de datos es altamente adecuado para aplicar técnicas de reducción de dimensiones, asegurando que el análisis factorial pueda extraer factores significativos con mínima pérdida de información.

El resultado de la prueba de Bartlett muestra un chi-cuadrado de 17,571.621 con 210 grados de libertad y una significación $p = 0.000$, lo que indica que las correlaciones entre las variables son estadísticamente significativas y la matriz de correlaciones no es una matriz identidad. Esto permite rechazar la hipótesis nula de ausencia de correlación entre variables, confirmando que el análisis factorial es apropiado y que las variables comparten suficiente información común para identificar estructuras subyacentes en los datos.

Prueba de validez para cuestionario de PL

Prueba de KMO y Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0.953
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	14655,862
	gl	120
	Sig.	0.000

El valor de KMO obtenido (0.953) indica una excelente adecuación para el análisis factorial, lo que sugiere que las correlaciones parciales entre las variables son lo suficientemente fuertes como para extraer factores significativos. Dado que un KMO superior a 0.90 se considera óptimo, este resultado confirma que los datos presentan una estructura bien definida y que el análisis factorial reducirá la dimensionalidad con alta representatividad de los constructos evaluados, permitiendo interpretaciones precisas y confiables.

El valor del chi-cuadrado (14,655.862) con 120 grados de libertad y una significación de $p = 0.000$ indica que las correlaciones entre las variables son estadísticamente significativas, lo que permite rechazar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz identidad. Esto confirma que las variables analizadas comparten suficiente información común y que el análisis factorial es adecuado para identificar estructuras subyacentes en los datos, asegurando una reducción dimensional efectiva y con validez estadística.