

Consecuencias del estrés laboral en docentes de una universidad por el retorno a clases post pandemia Covid-19, en la ciudad de Neiva en el año 2024¹

Consequences of Work-Related Stress Among University Faculty Due To the Return to In-Person Classes After the COVID-19 Pandemic in the City of Neiva in 2024

Andrés Julián Gil Hernández, <https://orcid.org/0009-0006-9798-1029>

Oliver Ortiz Martínez, <https://orcid.org/0009-0009-9649-7958>

Víctor Javier Benítez Chara, <https://orcid.org/0009-0009-2665-6992>

Katherine Montaña Oviedo*, <https://orcid.org/0000-0002-2495-8067>

Corporación Universitaria Minuto de Dios - Rectoría UNIMINUTO Virtual - Colombia

Resumen

El retorno a la presencialidad tras la pandemia por COVID-19 ha implicado cambios organizacionales y pedagógicos que pueden incrementar las demandas laborales en el sector universitario, con posibles repercusiones sobre la salud mental y el bienestar de los docentes. En este contexto, el presente estudio tuvo como objetivo caracterizar el estrés percibido, los factores de riesgo psicosocial y la calidad de vida en docentes universitarios durante el periodo postpandemia. Se desarrolló una investigación con enfoque cuantitativo, de alcance exploratorio-descriptivo, diseño no experimental y corte transversal, en una muestra por conveniencia de 15 docentes. La información se recolectó mediante Google Forms utilizando un cuestionario de estrés laboral de elaboración propia, el instrumento SUSESO/ISTAS21 versión breve y la Escala GENCAT, y se analizó mediante estadística descriptiva. Los resultados evidenciaron una exposición media-alta a los factores de riesgo psicosocial, principalmente en exigencias psicológicas 66,7%, apoyo social y liderazgo 66,7%, compensaciones 60% y doble presencia 60%. Asimismo, los docentes reportaron una alta frecuencia de estresores, respuestas de estrés y consecuencias percibidas sobre la salud y el desempeño laboral. Aunque el índice global de calidad de vida mostró percentiles iguales o superiores a 75 en la totalidad de los participantes, se identificaron diferencias entre sus dimensiones. Estos hallazgos sugieren que el estrés laboral en el periodo postpandemia se relaciona con elevadas demandas, limitaciones en el apoyo y reconocimiento, y el conflicto entre el trabajo y la vida familiar, lo que evidencia la necesidad de fortalecer estrategias institucionales orientadas a la gestión de las cargas laborales, el liderazgo, la claridad de rol, el reconocimiento y la promoción de la salud mental.

Palabras clave: Estrés laboral, profesores universitarios, COVID-19, regreso al trabajo.

Recepción: 16.12.2025 | Evaluación: 14.03.2026 | Aceptación: 30.03.2026

Cite este artículo como: Gil Hernández, A. J., Ortiz Martínez, O., Benítez Chara, V. J., y Montaña Oviedo, K. (2026). Consecuencias del estrés laboral en docentes de una universidad por el retorno a clases post pandemia Covid-19, en la ciudad de Neiva en el año 2024. *Revista Gestión de la Seguridad y la Salud en el Trabajo*, 8(2), 24 - 35

¹ Resultado del proyecto de investigación: "Consecuencias del estrés laboral en docentes de una universidad por el retorno a clases post pandemia Covid-19, en la ciudad de Neiva en el año 2024"; Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.

* Autor de correspondencia katherine.montana@uniminuto.edu.co; dirección Transversal 73A # 811 - 19 Rectoría Virtual UNIMINUTO, Bogotá - Colombia.

Abstract

The return to face-to-face teaching following the COVID-19 pandemic has involved organizational and pedagogical changes that may increase work demands in the higher education sector, with potential repercussions for faculty members' mental health and well-being. In this context, the present study aimed to characterize perceived stress, psychosocial risk factors, and quality of life among university faculty during the post-pandemic period. A quantitative, exploratory-descriptive, non-experimental, cross-sectional study was conducted with a convenience sample of 15 faculty members. Data were collected through Google Forms using a self-developed occupational stress questionnaire, the brief version of the SUSESO/ISTAS21 questionnaire, and the GENCAT Quality of Life Scale, and were analyzed using descriptive statistics. The results revealed moderate-to-high exposure to psychosocial risk factors, particularly psychological demands 66.7%, social support and leadership 66.7%, compensation 60%, and work-family conflict (double presence) 60%. In addition, participants reported a high frequency of stressors, stress responses, and perceived consequences affecting both health and job performance. Although the overall quality of life index showed percentile scores of 75 or higher for all participants, differences were observed across their dimensions. These findings suggest that occupational stress during the post-pandemic period is associated with high work demands, limited support and recognition, and work-family conflict, highlighting the need to strengthen institutional strategies focused on workload management, leadership, role clarity, recognition, and the promotion of mental health.

Keywords: Occupational Stress, university professors, COVID-19, Return to Work.

Introducción

La pandemia de COVID-19 generó cambios significativos en diversos ámbitos de la vida cotidiana, incluido el sector educativo. La suspensión de las clases presenciales, las medidas de confinamiento y el distanciamiento social modificaron la forma en que las personas interactúan y desarrollan sus actividades, con efectos directos sobre el personal docente, quienes cumplen un rol relevante en el entorno escolar (Hernández Suárez et al., 2021; Morales Santillán, 2022). En este contexto, las aulas, tradicionalmente caracterizadas por la interacción presencial, pasaron a modalidades virtuales o a esquemas con aforo limitado, lo que implicó procesos de adaptación a tecnologías digitales y a ajustes en las metodologías de enseñanza. A nivel internacional, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) reconoce el estrés laboral como un problema de alcance global, asociado con efectos sobre la salud mental, física y con costos derivados de la pérdida de productividad en los trabajadores (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2016). Así mismo, la Organización Mundial de la Salud (OMS) reporta que, a escala mundial, más de mil millones de personas viven con una afección de salud mental (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025). En concordancia con la anterior, la evidencia reciente ha descrito una tendencia de aumento del estrés percibido a nivel poblacional en las últimas dos décadas, con análisis en diferentes países que muestran incrementos sostenidos en el periodo 2006-2023 (Canaletti et al., 2026).

Teniendo en cuenta el contexto anterior, la pandemia conllevó medidas como el aislamiento social que se ha relacionado con incrementos del estrés percibido y particularmente en el sector educativo (Villarreal-Fernández, 2023). En el ámbito universitario, el tránsito hacia modalidades virtuales o híbridas implicó ajustes en la organización del trabajo, incremento de demandas, presión por el sostenimiento de estándares académicos y preocupaciones por la salud de los docentes y de los estudiantes (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2022). De acuerdo con el reporte realizado por State of the Global Workplace 2025, los encuestados a nivel de Latinoamérica y El Caribe manifestaron percibir estrés a lo largo del día en un 43% y para Colombia se reportó un 40% (Gallup, 2025). El estrés puede desencadenar discapacidades sociales que se reflejan en la productividad laboral, las relaciones humanas y el bienestar de las familias (De la Cruz Flores, 2020). El sector

educativo no ha sido ajeno a las repercusiones del estrés percibido; diversos estudios han demostrado que el estrés docente afecta negativamente la calidad de la enseñanza, la satisfacción laboral y la salud mental (Agyapong et al., 2022), lo que puede repercutir en el rendimiento académico de los estudiantes.

Durante la pandemia, la precepción de estrés se intensificó por la urgencia de adaptarse a nuevas plataformas, la falta de contacto físico con colegas y estudiantes, y la incertidumbre sobre el futuro de la educación (Frango-Silveira et al., 2023; Hodges et al., 2020). Además, la falta de apoyo institucional, la sobrecarga en la asignación de nuevas responsabilidades, sumadas a la presión por cumplir con los objetivos académicos en un entorno complejo, exacerbó aún más los factores de riesgo (Frango-Silveira et al., 2023; Ribeiro et al., 2020). En el contexto postpandemia, los docentes enfrentan nuevos desafíos, tales como el retorno a las aulas con la implementación de protocolos de bioseguridad, la necesidad de compensar el aprendizaje perdido y la readaptación de los estudiantes a la presencialidad. Estos cambios, junto con la introducción de modelos educativos híbridos, han generado nuevas fuentes de tensión para los docentes, que se han manifestado en, sobrecarga de trabajo, relaciones laborales problemáticas, dificultades administrativas y organizativas, y la necesidad de contacto social y apoyo (Mohamed-Amar & Mohamed-Amar, 2024; Slavova & Tarpomanova, 2025).

Por ello, se requiere diseñar estrategias de apoyo emocional y psicológico para los docentes. Capacitar en el manejo del estrés, fomentar entornos laborales colaborativos y proveer recursos adecuados para la enseñanza, medidas que pueden mejorar significativamente su bienestar (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022; Organización Mundial de la Salud & Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2022). Asimismo, promover una cultura de autocuidado y establecer límites saludables dentro del ejercicio profesional, esto resulta clave para enfrentar las exigencias del nuevo escenario educativo. De acuerdo con lo anterior, se encuentra en concordancia para Colombia con los lineamientos que se han generado en los protocolos de intervención en riesgo psicosocial para el cuerpo docente (Ministerio del Trabajo y Pontificia Universidad Javeriana, 2016). De esta manera, el propósito de este estudio es determinar las causas y consecuencias del estrés laboral entre docentes del nivel universitario de una institución de educación superior en la ciudad de Neiva, Huila. Con el ánimo de comprender cómo el estrés afecta la salud mental, bienestar emocional y calidad de vida de los docentes, este análisis permitirá no solo documentar la prevalencia del estrés, sino identificar los factores que lo generan y sus consecuencias en términos de satisfacción laboral y calidad educativa.

Método

Tipo de investigación y procedimiento

El estudio corresponde a un estudio cuantitativo, de alcance exploratorio y descriptivo y diseño no experimental, transversal, orientada a caracterizar el estrés laboral, factores de riesgo psicosocial y la calidad de vida en 15 docentes de una universidad de Neiva durante el retorno a la presencialidad después de la pandemia COVID-19 en 2024. Los datos se recolectaron mediante Google Forms, se codificaron y tabularon en Microsoft Excel y se analizaron con estadística descriptiva (frecuencias absolutas y relativas/porcentajes), presentando los resultados en tablas para caracterizar la muestra y describir la distribución de respuestas por ítem y dimensión.

Población objeto

La población objeto de estudio estuvo conformada por 15 docentes vinculados a una universidad de la ciudad de Neiva. La muestra se seleccionó mediante muestreo intencional o por conveniencia, priorizando docentes con experiencia en educación superior, de diversas áreas disciplinarias y con distintos tipos de vinculación (tiempo completo y parcial), con el fin de caracterizar condiciones laborales y estrés percibido en el contexto académico postpandemia. Se incluyeron docentes activos que aceptaron participar mediante consentimiento informado, y se excluyeron quienes se encontraban en licencia o ausencia temporal, pertenecían a otras instituciones, no otorgaron consentimiento o presentaron condiciones que limitaran su participación.

Instrumentos

Se emplearon técnicas cuantitativas mediante encuestas estructuradas. A continuación, se detallan las herramientas empleadas:

Cuestionario de estrés laboral para docentes

Se diseñó un instrumento de elaboración propia para describir la percepción de estrés laboral en docentes universitarios, organizando el contenido en cuatro dimensiones que integran fuentes del estrés, respuestas percibidas, consecuencias e iniciativas de afrontamiento, coherente con el enfoque transaccional del estrés y el afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1984). El cuestionario incluyó 20 preguntas distribuidas en: Factores estresantes laborales (carga/ritmo de trabajo, plazos, disponibilidad de recursos, claridad de expectativas e interrupciones), respuestas al estrés (capacidad percibida para afrontar demandas, agotamiento emocional, alteraciones del sueño, ansiedad y dificultades de concentración), consecuencias del estrés (satisfacción laboral, disminución del desempeño, intención de cambio de profesión e impactos en salud física y mental) y estrategias de afrontamiento (relajación, apoyo social, ejercicio, límites vida-trabajo y actividades recreativas). El establecimiento de las dimensiones para la población docente se base en los conceptos de estrés percibido y su medición en población laboral (Cohen et al., 1983), la evidencia sobre estrés docente y sus estresores/manifestaciones (Fimian, 1988; Fimian & Fastenau, 1990) y el uso de marcos de afrontamiento para interpretar conductas de manejo del estrés (Carver, 1997). La escala de respuesta fue tipo Likert de cinco categorías (Nunca, Raramente, A veces, Frecuentemente, Siempre) y el reporte de resultados se realizó mediante frecuencias absolutas y porcentajes por opción de respuesta en cada ítem y por dimensión, lo que permitió identificar patrones de concentración de respuestas.

Escala GENCAT de calidad de vida

Este instrumento evaluó la calidad de vida desde un enfoque multidimensional basado en ocho dominios: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos; para cada uno de los dominios se distribuyen 69 ítems emplean un formato tipo Likert con cuatro opciones de respuesta. A partir de las respuestas se obtienen puntuaciones por dominios y permite obtener puntuaciones directas y su conversión a puntuaciones estándar, percentiles y el Índice de Calidad de Vida, donde valores en los percentiles más altos indican una posición relativa más alta respecto al baremo utilizado (Schalock & Verdugo, 2002; Verdugo et al., 2009).

Método SUSESO/ISTAS21 (Versión Breve)

Es un instrumento estandarizado para identificar y estimar el nivel de exposición a factores de riesgo psicosocial en el trabajo mediante un cuestionario de autorreporte en pequeñas organizaciones. La versión breve evalúa cinco dimensiones distribuyendo 20 ítems: exigencias

psicológicas (5 ítems), trabajo activo y desarrollo de habilidades (5 ítems), apoyo social en la empresa (5 ítems) y calidad del liderazgo (3 ítems), compensaciones y doble presencia (2 ítems), con respuestas tipo Likert de frecuencia; para el análisis se aplica la codificación numérica (0-4), considerando ítems con puntuación invertida, y se obtiene un puntaje por dimensión mediante sumatoria de los ítems. Posteriormente, cada puntaje se clasifica en bajo/medio/alto usando los puntos de corte y los resultados se presentan como n (%) de personas en cada nivel por dimensión (Superintendencia de Seguridad Social [SUSESO], 2020).

Consideraciones éticas

El estudio se desarrolló conforme a la Resolución 8430 de 1993 y la Declaración de Helsinki, y se clasificó como de riesgo mínimo (Asociación Médica Mundial [AMM], 2024; Ministerio de Salud, 1993). Se obtuvo autorización institucional por escrito y el protocolo fue revisado por el Comité de Investigación de la Maestría en Gerencia de SST de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. La participación fue voluntaria, con consentimiento informado y derecho a retiro sin consecuencias. Se garantizó la confidencialidad mediante codificación y reporte agregado. El tratamiento de datos se realizó con fines académicos, conforme a la Ley 1581 de 2012 (Congreso de Colombia, 2012).

Declaración de uso de inteligencia artificial (ia)

Los autores reconocen el uso de la IA ChatGPT para mejorar la redacción del documento, apoyar revisiones de contenido, revisión de la literatura, así como la integración de fuentes y referencias. Las pautas empleadas incluyen mejora en cuanto a redacción, continuidad, fluidez y claridad. El resultado de estas pautas se ha utilizado para brindar una lectura clara, agradable y comprensible.

Resultados

Condiciones sociodemográficas de los docentes universitarios

La muestra estuvo conformada por 15 docentes universitarios de una institución en Neiva. En cuanto al sexo, participaron hombres 53,33% y mujeres 46,67%, con una distribución cercana entre ambos grupos. Respecto a la edad, el grupo más frecuente fue el de 30 a 40 años 33,33%, seguido por 41 a 50 años 26,67%; los docentes menores de 30 años 20% y mayores de 50 años 20% completaron la distribución, lo que evidencia presencia de participantes en distintas etapas del ciclo laboral. En el perfil socioeconómico, medido por el estrato residencial, se observó una concentración en estratos medios y bajos: estrato 3 40% y estrato 2 26,67%. Los estratos 1 y 4 representaron cada uno 13,33%, el estrato 5 correspondió a 6,67%, y no se registraron docentes en estrato 6. En relación con el estado civil, el 46,67% reportó estar casado, el 40% soltero y el 13,33% divorciado, sin casos de viudez, información para considerar posibles diferencias en redes de apoyo y demandas extralaborales.

En cuanto a la formación y condiciones laborales, predominó la cualificación de posgrado 60%, seguida por pregrado 26,67% y doctorado 13,33%; el 100% ejercía docencia en educación superior. La experiencia docente se distribuyó principalmente entre 1 y 5 años 33,33% y 11 a 20 años 26,67%, con 20% en menos de un año y 20% entre 6 y 10 años, sin participantes con más de 20 años. En el tipo de contrato, el 40% tenía vinculación permanente, el 33,33% temporal, el 20% por horas y el 6,67% otra modalidad; respecto a la carga semanal, el 33,33% reportó 30-40 horas, el 26,67% más de 40 horas, el 26,67% 20-30 horas y el 13,33% menos de 20 horas, variables relevantes para contextualizar el análisis del estrés laboral.

Factores de riesgo asociados al estrés de los docentes universitarios

Los factores de riesgo asociados al estrés evidencian que el 66,7% de los docentes experimentan niveles medios a altos de exigencias psicológicas, caracterizadas por una alta demanda de atención constante, desgaste emocional y falta de tranquilidad para realizar sus tareas. En cuanto al trabajo activo y desarrollo de habilidades, el 53,3% reportó tener escasa autonomía y oportunidades limitadas de aprendizaje, aunque valoran positivamente la importancia de su labor. En la dimensión de apoyo social, el 66,7% percibió un apoyo institucional deficiente, con relaciones entre pares aceptables, pero con liderazgo débil, funciones poco claras y conflictos sin resolver. Respecto a las compensaciones, el 60% manifestó inseguridad laboral, preocupación por despidos y una percepción de bajo reconocimiento. Finalmente, en la dimensión de doble presencia, el 60% de los docentes indicó sentir una constante tensión al intentar equilibrar su vida laboral con la personal, evidenciando un conflicto frecuente entre ambos ámbitos (véase la Tabla 1).

Tabla 1.

Factores de riesgo psicosocial por dimensión (SUSES/ISTAS21 breve) en docentes universitarios (n=15)

<i>Dimensión (ISTAS21 breve)</i>	<i>Docentes en nivel Medio–Alto - n (%) *</i>
<i>Exigencias psicológicas</i>	10 (66,7%)
<i>Trabajo activo y desarrollo de habilidades</i>	8 (53,3%)
<i>Apoyo social y calidad del liderazgo</i>	10 (66,7%)
<i>Compensaciones</i>	9 (60%)
<i>Doble presencia</i>	9 (60%)

Nota. El porcentaje corresponde a la proporción de docentes clasificados en nivel de riesgo Medio–Alto por dimensión, según los puntos de corte del Manual SUSES/ISTAS21 (versión breve).

Percepción de estrés de los docentes universitario

Respecto a la percepción estrés (n=15), los factores estresantes laborales se concentraron en frecuencias altas: entre 46,67% y 60% de los docentes reportó que la carga de trabajo, los plazos, la falta de recursos, la ambigüedad de expectativas y las interrupciones ocurren frecuentemente o siempre. En respuestas al estrés, el patrón fue consistente, con 53,33% indicando frecuente/siempre agotamiento emocional, problemas de sueño, ansiedad, dificultades de concentración y sensación de no poder afrontar las demandas. En consecuencias, se observaron proporciones relevantes en frecuente/siempre para disminución del desempeño 53.33%, intención de cambiar de profesión 60% y problemas de salud física 60%) y mental 53.33%, mientras que la satisfacción laboral se mantuvo alta 60% en frecuente/siempre. Finalmente, en afrontamiento, la mayoría reportó uso frecuente/siempre de estrategias como relajación, apoyo social, ejercicio y actividades recreativas 53.33%, destacando el establecimiento de límites vida laboral–personal 66.67% (véase la Tabla 2).

Tabla 2.

Cuestionario de estrés laboral para docentes (n=15)

<i>Factores estresantes laborales</i>					
<i>Pregunta</i>	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>A veces</i>	<i>Con frecuencia</i>	<i>Siempre</i>
<i>Carga de trabajo excesiva.</i>	2 (13.33%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	3 (20.00%)
<i>Plazos ajustados para completar tareas.</i>	1 (6.67%)	1 (6.67%)	4 (26.67%)	5 (33.33%)	4 (26.67%)

Continuación tabla 2.

<i>Falta de recursos y materiales adecuados.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)
<i>Expectativas poco claras o conflictivas.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)
<i>Interrupciones frecuentes durante la jornada laboral.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	5 (33.33%)	3 (20.00%)

Respuestas al estrés

<i>Pregunta</i>	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>A veces</i>	<i>Con frecuencia</i>	<i>Siempre</i>
<i>Siento que no puedo hacer frente a las demandas del trabajo.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)
<i>Me siento agotado emocionalmente al final del día.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)
<i>Tengo problemas para dormir debido al estrés laboral.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)
<i>Me siento ansioso o nervioso debido a mi trabajo.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)
<i>Tengo dificultades para concentrarme en mis tareas laborales.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)

Consecuencias del estrés

<i>Pregunta</i>	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>A veces</i>	<i>Con frecuencia</i>	<i>Siempre</i>
<i>Me siento satisfecho con mi trabajo como docente.</i>	1 (6.67%)	1 (6.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	5 (33.33%)
<i>Mi desempeño laboral ha disminuido debido al estrés.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	5 (33.33%)	3 (20.00%)
<i>He considerado cambiar de profesión debido al estrés laboral.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	3 (20.00%)	4 (26.67%)	5 (33.33%)
<i>He experimentado problemas de salud física debido al estrés laboral.</i>	1 (6.67%)	1 (6.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	5 (33.33%)
<i>He experimentado problemas de salud mental debido al estrés laboral.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)

Estrategias de afrontamiento

<i>Pregunta</i>	<i>Nunca</i>	<i>Raramente</i>	<i>A veces</i>	<i>Con frecuencia</i>	<i>Siempre</i>
<i>Práctico técnicas de relajación (como meditación o respiración profunda).</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)
<i>Busco apoyo emocional de amigos, familiares o colegas.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)
<i>Hago ejercicio físico regularmente para reducir el estrés.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)
<i>Establecer límites claros entre mi vida laboral y personal.</i>	1 (6.67%)	1 (6.67%)	3 (20.00%)	4 (26.67%)	6 (40.00%)
<i>Participo en actividades recreativas o hobbies para desconectar del trabajo.</i>	1 (6.67%)	2 (13.33%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)	4 (26.67%)

Calidad de vida de los docentes universitarios

Los resultados asociados a la Escala GENCAT-Calidad de Vida por cada uno de los dominios muestran un patrón global favorable con variación entre dimensiones e individuos: en bienestar emocional los puntajes se ubicaron entre 25 y 31, lo que sugiere una valoración mayoritariamente positiva del estado afectivo, aunque con casos en rangos moderados que podrían asociarse a malestar; en relaciones interpersonales se observaron puntajes entre un rango de 20 y 25, compatible con diferencias en la calidad de las interacciones dentro y fuera del entorno laboral; el bienestar material presentó valores altos (27-32), coherentes con una percepción favorable de las condiciones económicas; en desarrollo personal los puntajes oscilaron entre 22 y 28, lo que indica oportunidades de crecimiento con variabilidad y posibles limitaciones en un subgrupo; el bienestar físico fue consistentemente alto (28-32), reflejando percepción positiva de salud y autocuidado; la autodeterminación se mantuvo elevada (26-30), lo que sugiere sensación de control sobre decisiones personales; y la inclusión social mostró valores uniformemente positivos (28-33), compatibles con integración social adecuada.

En concordancia con el Índice global de calidad de vida (véase las Tablas 3, 4 y 5), el grupo presentó una media de 192.93 (DE=8.47) y una mediana de 195 (RIQ 185–201), con puntuaciones entre 181 y 206 y percentiles entre P75 y P99, de modo que el 100% de los docentes se ubicó en percentiles ≥ 75 , lo que sustenta un perfil global favorable, con áreas como relaciones interpersonales y desarrollo personal como focos potenciales de fortalecimiento mediante acciones institucionales de bienestar y acompañamiento psicosocial.

Tabla 3. Índice global de calidad de vida (GENCAT) por docente (n=15)

ID Docente	Puntuación total	Percentil CV	Rango percentilar
Docente 1	196	90	P90–94
Docente 2	181	75	P75–79
Docente 3	204	99	P95–99
Docente 4	188	85	P85–89
Docente 5	201	95	P95–99
Docente 6	186	80	P80–84
Docente 7	188	85	P85–89
Docente 8	204	99	P95–99
Docente 9	184	75	P75–79
Docente 10	195	90	P90–94
Docente 11	195	90	P90–94
Docente 12	183	75	P75–79
Docente 13	198	90	P90–94
Docente 14	185	80	P80–84
Docente 15	206	99	P95–99

Tabla 4. Distribución por rangos percentiles del Índice global de calidad de vida (GENCAT) (n=15)

Rango percentilar (CV)	Frecuencia (n)	Frecuencia relativa (%)	Frecuencia acumulada (n)	Acumulada (%)
P75–79	3	20.00	3	20.00
P80–84	2	13.33	5	33.33
P85–89	2	13.33	7	46.67
P90–94	4	26.67	11	73.33

Continuación tabla 4.				
<i>P95–99</i>	4	26.67	15	100.00
Total	15	100.00	15	100.00

Tabla 5. Resumen del índice global de calidad de vida (GENCAT) del grupo (n=15)

<i>Indicador</i>	<i>Puntuación total</i>	<i>Percentil CV</i>
<i>Media (DE)</i>	192.93 (8.47)	87.13
<i>Mediana (RIQ)</i>	195 (185–201)	90 (80–99)
<i>Mín–Máx</i>	181–206	75–99

Discusión

Los hallazgos se interpretan teniendo en cuenta los cambios organizacionales y pedagógicos derivados de la pandemia y del retorno a la presencialidad, escenario en el que se han descrito incrementos del estrés percibido y mayores demandas en el sector educativo por adaptación tecnológica, reorganización del trabajo y presión por el cumplimiento de objetivos académicos (Frango-Silveira et al., 2023; Hernández Suárez et al., 2021; Hodges et al., 2020; Morales Santillán, 2022; Villarreal-Fernández, 2023). De acuerdo con lo anterior, la evidencia internacional reconoce el estrés laboral como un problema con implicaciones para la salud mental, la productividad y la sostenibilidad del trabajo, con particular relevancia tras la pandemia (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2016, 2022; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2025; Organización Mundial de la Salud y Organización Internacional del Trabajo, 2022), y con tendencias recientes de aumento del estrés percibido en distintos países (Canaletti et al., 2026). Este estudio, se evidencia cómo estas condiciones se expresan en docentes de una universidad de Neiva durante 2024.

Respecto a las condiciones sociodemográficas y laborales, la concentración en estratos medios y bajos y una alta cualificación académica, generan tensiones que han sido descritas junto con las condiciones contractuales, el reconocimiento y la carga de trabajo no guardan correspondencia con las exigencias del rol docente (Schaufeli y Bakker, 2004; UNESCO, 2025). La heterogeneidad en las modalidades de contratación y la presencia de jornadas extensas en una fracción de los docentes constituyen factores plausibles de vulnerabilidad psicosocial, en coherencia con evidencia que vincula inseguridad laboral, sobrecarga y deterioro del bienestar docente (Skaalvik y Skaalvik, 2017). Además, los reportes regionales sobre estrés en Latinoamérica y Colombia sugieren la necesidad de analizar, en el ámbito universitario, los determinantes organizacionales que pueden sostener el estrés y afectar el desempeño y la salud mental (Agyapong et al., 2022; De la Cruz Flores, 2020; Gallup, 2025).

Los resultados del SUSESO/ISTAS21 (versión breve) señalan un perfil de exposición medio-alto en proporciones relevantes por dimensión: exigencias psicológicas 66,7% sugiere predominio de demandas cognitivas y emocionales, consistente con el enfoque transaccional del estrés, donde la respuesta emerge cuando las demandas exceden los recursos disponibles (Lazarus y Folkman, 1984). Este patrón es congruente con reportes que documentan incremento de exigencias emocionales y carga mental en educación durante y después de la pandemia (Holmes et al., 2020; Organización Internacional del Trabajo, 2022). En trabajo activo y desarrollo de habilidades 53,3%, la combinación de valoración de la importancia del trabajo con percepción limitada de autonomía y aprendizaje puede interpretarse desde modelos que enfatizan el papel protector de los recursos laborales (control, oportunidades de desarrollo) frente a altas demandas (Schaufeli y Bakker, 2004; Skaalvik y Skaalvik, 2017). En apoyo social y calidad del liderazgo 66,7%, la percepción de baja claridad de rol, apoyo jerárquico insuficiente y conflictos no resueltos se alinea con la literatura del modelo

COPSOQ/ISTAS21, donde el soporte social y el liderazgo operan como determinantes críticos del riesgo psicosocial (Peña Meneses y Rojas Burgos, 2025). En compensaciones 60%, la inseguridad contractual y el bajo reconocimiento percibido son coherentes con la insuficiencia de recursos laborales —incluido el reconocimiento y el apoyo organizacional— con mayor agotamiento y menor satisfacción en el trabajo docente (Agyapong et al., 2022; Schaufeli y Bakker, 2004). Finalmente, la doble presencia 60% refleja conflicto trabajo-familia, un fenómeno que se ha intensificado con reconfiguraciones del trabajo y responsabilidades domésticas postpandemia (Villarreal-Fernández, 2023).

El estrés percibido reportado converge con la lectura anterior: la mayoría reportó estresores laborales con ocurrencia frecuente, respuestas de estrés (agotamiento, sueño, ansiedad y concentración) y consecuencias percibidas sobre desempeño y salud en proporciones relevantes, lo cual es coherente con estudios que documentan efectos del estrés docente sobre bienestar psicológico y desempeño laboral (Agyapong et al., 2022; De la Cruz Flores, 2020). Un hallazgo para destacar es la coexistencia de niveles altos de satisfacción laboral con manifestaciones de estrés y efectos percibidos, lo que sugiere que el compromiso con la docencia puede mantenerse aun en escenarios de alta demanda, aunque con costos potenciales para el bienestar del docente, si no se fortalecen recursos organizacionales y psicosociales (Schaufeli y Bakker, 2004; Organización Mundial de la Salud y Organización Internacional del Trabajo, 2022). En este sentido, el reporte de uso frecuente de estrategias de afrontamiento (límites vida-trabajo, apoyo social, ejercicio y relajación) es consistente con recomendaciones de intervención centradas en habilidades de afrontamiento y fortalecimiento de entornos de apoyo, siempre complementadas por medidas organizacionales sobre carga, claridad de rol y liderazgo (Ministerio del Trabajo y Pontificia Universidad Javeriana, 2016; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022; Organización Mundial de la Salud y Organización Internacional del Trabajo, 2022).

Frente al Índice global de calidad de vida en percentiles ≥ 75 para el total de docentes, con variación entre dominios, lo que sugiere que, aun con exposición psicosocial medio–alta, existen recursos personales y contextuales que sostienen el funcionamiento global; sin embargo, las diferencias observadas en relaciones interpersonales y desarrollo personal justifican analizarlas como áreas susceptibles de fortalecimiento, dado su papel en bienestar y sostenibilidad del desempeño (Schalock y Verdugo, 2002; Verdugo et al., 2009). En conjunto, los resultados apoyan la necesidad de un abordaje integrado: intervenciones institucionales sobre organización del trabajo, reconocimiento y liderazgo, junto con acciones de promoción de salud mental y fortalecimiento de recursos psicosociales, en coherencia con lineamientos internacionales y nacionales para el manejo del riesgo psicosocial en el trabajo docente (Ministerio del Trabajo y Pontificia Universidad Javeriana, 2016; Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2016, Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2022; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2022; Organización Mundial de la Salud y Organización Internacional del Trabajo, 2022).

En esta muestra de docentes universitarios en Neiva, el retorno a la presencialidad en 2024 se asoció con posibles manifestaciones y percepción de estrés laboral asociado a aspectos emocionales, físicos y de desempeño. Los hallazgos sugieren presencia de demandas elevadas (carga, presión por estándares y tareas adicionales), junto con limitaciones de apoyo y reconocimiento, y conflicto trabajo–familia, lo que se reflejó en agotamiento, alteraciones del sueño, ansiedad, molestias físicas y afectación de la interacción interpersonal. En consecuencia, se recomienda priorizar medidas organizacionales (gestión de carga, claridad de rol, fortalecimiento del liderazgo y reconocimiento) complementadas con acciones de promoción de salud mental y acompañamiento psicosocial. El alcance es descriptivo y aporta insumos para intervenciones institucionales; no obstante, la interpretación debe considerar el tamaño muestral reducido ($n=15$), el análisis en una sola institución

y el uso de estadística descriptiva, lo que limita la generalización. Aunque se emplearon instrumentos estandarizados (SUSESO/ISTAS21 breve y GENCAT), el cuestionario de estrés percibido fue de elaboración propia, por lo que se sugiere documentar su validación de contenido con jueces expertos y estimar confiabilidad. Futuras investigaciones deberían ampliar muestra y escenarios, incorporar diseños longitudinales y enfoques mixtos para precisar la relación entre factores psicosociales, estrés y calidad de vida.

Referencias

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., y Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), Artículo 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Asociación Médica Mundial. (2024, octubre). *Declaración de Helsinki de la AMM: Principios éticos para la investigación médica en seres humanos*. <https://www.wma.net/policies-post/wma-declaration-of-helsinki/>
- Canaletti, E. F., Lun, P., Stutzman, L. D., Chan, M., & Cheung, F. (2026). Rising tide of stress: Global trends and structural predictors over 18 years. *Wellbeing, Space and Society*, 10, Artículo 100319. <https://doi.org/10.1016/j.wss.2025.100319>
- Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief COPE. *International Journal of Behavioral Medicine*, 4(1), 92–100. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm0401_6
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A Global Measure of Perceived Stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24(4), 385–396. <https://doi.org/10.2307/2136404>
- Congreso de Colombia. (2012, 17 de octubre). *Ley Estatutaria 1581 de 2012. Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales*. Gestor Normativo - Función Pública. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- De la Cruz Flores, G. (2020). Certezas e incertidumbres en educación: Espejismos y faros en tiempos de COVID-19. *Perfiles Educativos*, 42(170), 46–53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400020
- Fimian, M. J. (1988). *Teacher Stress Inventory*. Clinical Psychology Publishing Company.
- Fimian, M. J., & Fastenau, P. S. (1990). The validity and reliability of the Teacher Stress Inventory: A re-analysis of aggregate data. *Journal of Organizational Behavior*, 11(2), 151–157. <https://doi.org/10.1002/job.4030110206>
- Frango-Silveira, I., Mendes-de-Araújo, R., Farinazzo-Martins, V., Eliseo, M. A., Albuquerque-de-la-Higuera-Amato, C., Casali, A., ... Silva-Sprock, A. (2023). COVID-19, cambios en las prácticas educativas y percepción del estrés por parte de los educadores universitarios en América Latina – un análisis post pandémico. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 24, Artículo e28777. <https://doi.org/10.14201/eks.28777>
- Gallup. (2025). *State of the global workplace: 2025 report*. <https://www.gallup.com/file/workplace/659528/state-of-the-global-workplace-2025-download.pdf>
- Hernández Suárez, C. A., Gamboa Suárez, A. A., & Prada Núñez, R. (2021). Síndrome de burnout en docentes de educación básica y media en tiempos de crisis. *Revista Boletín Redipe*, 10(9), 472–488. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1455>
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (27 de marzo de 2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *EDUCAUSE Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holmes, E. A., O'Connor, R. C., Perry, V. H., Tracey, I., Wessely, S., Arseneault, L., Ballard, C., Christensen, H., Silver, R. C., Everall, I., Ford, T., John, A., Kabir, T., King, K., Madan, I., Michie, S., Przybylski, A. K., Shafran, R., Sweeney, A., ... Bullmore, E. (2020). Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *The Lancet Psychiatry*, 7(6), 547–560. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30168-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30168-1)
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing.
- Ministerio de Salud. (1993, 4 de octubre). *Resolución 8430 de 1993: Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud*. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/lists/bibliotecadigital/ride/de/dij/resolucion-8430-de-1993.pdf>
- Ministerio del Trabajo, & Pontificia Universidad Javeriana. (2016). *Prácticas de trabajo saludable para educadores: Protocolo de intervención de factores psicosociales en el sector educativo*. Fondo de Riesgos Laborales. <https://www.fondoriesgoslaborales.gov.co/wp-content/uploads/2024/10/intervenci%C3%B3n%20factores%20de%20Riesgo%20Psicosocial/Protocolos%20por%20sectores%20econ%C3%B3micos/Protocolo-intervencion-sector-educativo.pdf>

- Mohamed-Amar, H., & Mohamed-Amar, R. (2024). Burnout syndrome in university professors in the COVID-19 post-pandemic period. *Espacios*, 45(3), 160–171. <https://doi.org/10.48082/espacios-a24v45n03p11>
- Morales Santillán, S. R. (2022). Impacto de la COVID-19 en los estilos de vida de docentes latinoamericanos. *Educación y Educadores*, 25(1), e2515. <https://doi.org/10.5294/edu.2022.25.1.5>
- Organización Internacional del Trabajo. (2016). *Estrés en el trabajo: Un reto colectivo*. <https://webapps.ilo.org/public/libdoc/ilo/2016/490658.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (2022). *Impacto de la pandemia del COVID-19 en el sector educativo y condiciones laborales de los docentes*. <https://www.ilo.org/es/resource/brief/la-covid-19-y-el-sector-de-la-educacion>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). *Guidelines on mental health at work*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240053052>
- Organización Mundial de la Salud. (2025, 8 de octubre). *Salud mental*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organización Mundial de la Salud, & Organización Internacional del Trabajo. (2022). *Mental health at work: Policy brief*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_protect/%40protrav/%40safework/documents/publication/wcms_856976.pdf
- Peña Meneses, G. R., & Rojas Burgos, E. E. (2025). Percepción de los factores protectores en docentes de una institución de educación superior en Colombia. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1130>
- Ribeiro, B. M. D. S. S., Scorsolini-Comin, F., & Dalri, R. de C. de M. B. (2020). Ser docente en el contexto de la pandemia de COVID-19: reflexiones sobre la salud mental. *Index de Enfermería*, 29(3), 137–141. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962020000200008
- Schalock, R. L., y Verdugo, M. A. (2002). *Handbook on quality of life for human service practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315. <https://doi.org/10.1002/job.248>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Slavova, V., & Tarpomanova, T. (2025). Stress and coping among university faculty and staff at a medical university in the post-pandemic context: A qualitative analysis. *Frontiers in Public Health*, 13, Article 1674290. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2025.1674290>
- Superintendencia de Seguridad Social. (2020). *Manual del método del Cuestionario SUSESO/ISTAS21: Versiones completa y breve* (3.ª ed.). Superintendencia de Seguridad Social. https://www.suseso.cl/606/articles-19640_archivo_01.pdf
- UNESCO. (2025, 31 de enero). *Qué debe saber sobre la educación en situaciones de crisis*. <https://www.unesco.org/es/emergencias/education/need-know>
- Verdugo, M. Á., Arias, B., Gómez, L. E., y Schalock, R. L. (2009). *Escala GENCAT de calidad de vida: Manual de aplicación*. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO), Universidad de Salamanca. <https://inico.usal.es/documentos/EscalaGencatManualCAST.pdf>
- Villarreal-Fernández, J. E. (2023). El Estrés y Burnout percibidos en docentes colombianos en el regreso a la presencialidad en las aulas. Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 71-81. <https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.236>