

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

**“PREVALENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT EN EL PROFESORADO
DE NIVEL PRIMARIA EN LA CIUDAD DE CHIHUAHUA ANTE EL
ESCENARIO DE PANDEMIA POR COVID-19”**

POR:

JOHANALY MONREAL TORRES

TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRÍA EN INNOVACIÓN EDUCATIVA

OCTUBRE 2025



CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO, OCTUBRE DE 2025

"Prevalencia del Síndrome de Burnout en el Profesorado de Nivel Primaria en la Ciudad de Chihuahua Ante el Escenario de Pandemia por Covid-19". Tesis presentada por Johanaly Monreal Torres como requisito parcial para obtener el grado de Maestría en Innovación Educativa, ha sido aprobado y aceptado por:



Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras



Dr. Jorge Alan Flores Flores
Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado



Mtra. Eva Méndez Salcido
Mtra. Eva Méndez Salcido
Coordinadora Académica



Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón
Presidente(a)

Fecha: septiembre 2025

Comité:

Director(a) de Tesis: Dr. Efraín Alfredo Barragán Perea
Codirector(a): Dr. David Vázquez Guzmán
Secretario(a): Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Se certifica, bajo protesta de decir verdad, que las firmas consignadas al pie del presente documento son de carácter original y auténtico, correspondiendo de manera inequívoca a los responsables de las labores de dirección, seguimiento, asesoría y evaluación en estricta conformidad con lo dispuesto en la normatividad vigente de esta institución universitaria.

PREVALENCIA DEL SINDROME DE BURNOUT EN EL PROFESORADO DE NIVEL PRIMARIA EN LA CIUDAD DE CHIHUAHUA ANTE EL ESCENARIO DE PANDEMIA POR COVID-19

JOHANALY MONREAL TORRES

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE CHIHUAHUA

Notas del autor: Johanaly Monreal Torres

Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado, Maestría en Innovación Educativa (MIE).

Proyecto financiado por el Programa de Becas Nacionales del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT).

Johanaly Monreal Torres 

Director de Tesis: Dr. Efraín Alfredo Barragán Perea

Comité de Tesis: Dr. Gerardo Ascencio Baca (E.P.D. 2025), Dr. Erslem Armendáriz Núñez, Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón y Dr. David Vázquez Guzmán (co-director).

Los datos y el contenido de esta tesis se comparten en acceso abierto en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://repositorio.uach.mx/>

Se manifiesta que no existen algún conflicto de intereses.

La correspondencia relacionada con esta tesis debe dirigirse a Johanaly Monreal Torres. Correo electrónico:  johanalymonreal@gmail.com

Citar en APA (7ª edición): Monreal-Torres, J. (2024). *Prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado de nivel primaria en la ciudad de Chihuahua ante el escenario de pandemia por COVID-19*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx>

Agradecimientos y/o reconocimientos

Dedico este trabajo, en primer lugar, a mi Padre Dios, por ser mi mayor sostén en este camino. A Él, que me ha dado fuerza cuando más lo necesitaba. Gracias Señor, por abrir puertas, por sostenerme con tu gracia y por recordarme que no estoy sola. Cada paso en este proceso ha estado guiado por tu amor infinito y tu fidelidad. Este logro es también una muestra de tu presencia constante en mi vida.

También dedico este trabajo a mi familia, por su apoyo incondicional, por su amor constante, por su paciencia infinita y por entender mis ausencias en momentos importantes, aun cuando me dolía no estar. Cada sacrificio, cada noche de desvelo, hoy cobra sentido, y este logro también es de ustedes.

Agradezco al Dr. David Vázquez Guzmán por su cálido recibimiento y su valiosa colaboración y trabajo realizado en la estancia académica que se realizó en coordinación con la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ).

Al Dr. José Refugio Romo González, le agradezco sinceramente su guía y las atenciones brindadas a lo largo del proceso de elaboración de este documento.

Al Comité Tutorial, conformado por el Dr. Erslem Armendáriz Núñez, Francisco Alberto Pérez Piñón y Dr. Gerardo Ascencio Baca (E.P.D. 2025), les expreso mi gratitud por el seguimiento constante, así como por sus valiosas aportaciones, comentarios y correcciones al presente trabajo de tesis.

Agradezco de manera muy especial al Dr. Efraín Alfredo Barragán Perea por su invaluable paciencia, su apoyo constante y su orientación experta en la dirección de esta tesis.

Extiendo también mi reconocimiento a la Dra. Eva Méndez Salcido, coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, por su valioso apoyo; así como al Dr. Jorge Alan Flores Flores, Secretario de Investigación y Posgrado de la misma facultad, por su respaldo institucional.

Finalmente, expreso mi agradecimiento al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) por haberme brindado la oportunidad de llevar a cabo el presente trabajo de investigación mediante la beca otorgada.

Resumen

El 16 de marzo de 2020, el gobierno de México decidió implementar medidas de distanciamiento social en el sector educativo como una estrategia para prevenir contagios masivos de COVID-19. Esto requirió la transición de las clases presenciales a una virtualización generalizada de la educación.

El objetivo de esta investigación fue determinar, durante el periodo de confinamiento, la prevalencia del síndrome de burnout entre docentes de nivel primaria en Chihuahua, México, en el contexto de la pandemia y la educación virtual. Además, el estudio buscó identificar los factores de riesgo que desencadenan el burnout, así como el nivel de resiliencia y los rasgos de personalidad positiva entre los participantes. La muestra estuvo conformada por 24 docentes de nivel primaria. El estudio siguió un enfoque metodológico cuantitativo, aplicado de manera descriptiva, de naturaleza no experimental y con un diseño transversal. Las técnicas de recolección de datos incluyeron un cuestionario sociodemográfico y la aplicación del Maslach Burnout Inventory (MBI) para docentes, así como la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young, la cual mide los niveles de burnout y resiliencia en docentes de educación básica.

El análisis descriptivo mostró que el 87.5 % del total de docentes presentó niveles de burnout de moderados a altos en la dimensión de agotamiento emocional. Asimismo, el 12.5 % mostró niveles de despersonalización de bajos a medios, mientras que el 20.8 % presentó un nivel medio en la dimensión de realización personal.

Los resultados indican que el esfuerzo emocional y mental requerido para interactuar con numerosas personas en un entorno laboral puede generar un agotamiento significativo, reduciendo la capacidad de involucrarse en otras actividades o disfrutar momentos de alegría. Este tipo de fatiga puede endurecer emocionalmente a los individuos, haciéndolos menos receptivos a experiencias placenteras. Sin embargo, cuando los individuos perciben que su trabajo tiene un impacto positivo en los demás, experimentan una mayor satisfacción personal, lo que les permite mantener una actitud optimista y resiliente ante los desafíos. Esta percepción de contribuir al bienestar de otros fomenta el compromiso, la curiosidad y el interés en diversos aspectos de la vida, lo que, a largo plazo, fortalece su sentido de propósito y vocación.

Palabras clave: Burnout, estrés, resiliencia, educación virtual, docentes, COVID-19.

Abstract

On March 16, 2020, the Government of Mexico implemented social distancing measures within the educational sector as a strategy to prevent widespread COVID-19 infections. This necessitated a transition from in-person classes to a widespread virtualization of education.

The objective of this research was to determine, during the confinement period, the prevalence of burnout syndrome among primary school teachers in Chihuahua, Mexico, within the context of the pandemic and virtual education. Additionally, the study aimed to identify the risk factors that trigger burnout, as well as the level of resilience and positive personality traits among the participants. The sample consisted of 24 primary school teachers. The study followed a quantitative methodological approach, applied descriptively, non-experimental in nature, and with a cross-sectional design. Data collection techniques included a sociodemographic questionnaire and the application of the Maslach Burnout Inventory (MBI) for teachers, as well as the Wagnild and Young Resilience Scale, which measures levels of burnout and resilience in basic education teachers.

The descriptive analysis revealed that 87.5% of the participating teachers exhibited moderate to high levels of burnout in the emotional exhaustion dimension. Additionally, 12.5% demonstrated low to moderate levels of depersonalization, while 20.8% reported a moderate level in the personal accomplishment dimension.

The results indicate that the emotional and mental effort required to interact with numerous individuals in a work environment can lead to significant exhaustion, reducing the capacity to engage in other activities or enjoy moments of joy. This type of fatigue can emotionally harden individuals, making them less receptive to pleasurable experiences. However, when individuals perceive that their work has a positive impact on others, they experience greater personal satisfaction, which allows them to maintain an optimistic and resilient attitude in the face of challenges. This perception of contributing to the well-being of others fosters commitment, curiosity, and interest in various aspects of life, which, in the long term, strengthens their sense of purpose and vocation.

Keywords: Burnout, stress, resilience, virtual education, teachers, COVID-19.



Contenido

CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN	11
Antecedentes	12
Planteamiento del Problema	15
Preguntas de Investigación.....	17
Pregunta General	17
Preguntas Específicas.....	17
Objetivos del Estudio.....	18
Objetivo General	18
Objetivos Específicos.....	18
Justificación del Estudio	18
Formulación de la Hipótesis.....	19
Hipótesis General.....	19
Hipótesis Específicas.....	19
CAPÍTULO II. REVISION DE LA LITERATURA.....	21
Marco Conceptual.....	22
Definición de Estrés	22
Bases Neurobiológicas del Estrés.....	22
Definición de Estrés Laboral.....	23
Factores que Influyen en el Estrés Laboral.....	23
Consecuencias del Estrés Laboral.....	24
Definición de Burnout.....	25
Elementos que Intervienen en el Síndrome de Burnout.....	27
Estado del Arte	28
Marco Teórico.....	31
Bases Teóricas Acerca del Síndrome de Burnout.....	31



a) Modelos Desarrollados en el Marco de la Teoría Sociocognitiva del Yo.	32
b) Modelos Elaborados desde las Teorías del Intercambio Social.	33
c) Modelos Desarrollados desde la Teoría Organizacional.	33
d) Modelos Desarrollados desde la Teoría Estructural.	34
e) Modelo Multidimensional de Maslach y Leiter.	34
Factores de Riesgo que Desencadenan el Síndrome de Burnout.	35
Afectaciones Físicas, Emocionales y Mentales como Resultado de la Implementación de la Educación Virtual.	39
Factores de Resiliencia ante el Escenario Emergente.	43
a) La Personalidad.	43
Carácter (actuar, aprender y pensar).	43
Temperamento.	44
b) Locus de Control Interno.	44
c) Autoeficacia.	44
Teoría de la Resiliencia	44
Tipos de Resiliencia.	45
Factores de la Teoría de la Resiliencia	46
Estrategias de Prevención y Manejo del Síndrome de Burnout en Docentes	47
a) Estrategias a Nivel Individual.	47
b) Estrategias a Nivel Organizacional.	48
Evolución de los Instrumentos de Medición del Síndrome de Burnout.	48
CAPÍTULO III. CRITERIOS METODOLÓGICOS.	51
Diseño de la Investigación.	51
Carácter	51
a) Enfoque Paradigmático.	51
b) Forma.	51



c) Naturaleza.....	52
d) Finalidad.....	52
e) Temporalidad.	52
Diseño Muestral.....	52
Definición y Operacionalización de Variables.....	52
Selección de los Instrumentos de Medición	53
Cuestionario para la Medición del Burnout	53
Cuestionario para la Medición de la Resiliencia	54
Recolección de Datos	55
CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS	58
Elección de los Instrumentos de la Investigación	58
Procedimiento para el Procesamiento y Análisis de los Resultados	60
La Muestra y la Descripción del Proceso	61
<i>Estadísticos Descriptivos</i>	62
Análisis Univariado de Variables Sociodemográficas.....	62
Análisis Univariado de los Cuestionarios MBI y Resiliencia	73
a) Maslach Burnout Inventory.	73
b) Resiliencia.....	79
Análisis de Fiabilidad	94
CAPÍTULO V. RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES	99
CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES.....	101
Referencias.....	105
Anexo I	121
Anexo II.....	124
Anexo III	126



Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Síntomas del estrés</i>	24
Tabla 2. <i>Efectos del estrés</i>	25
Tabla 3. <i>Dimensiones del síndrome de burnout</i>	26
Tabla 4. <i>Consecuencias del síndrome de burnout</i>	28
Tabla 5. <i>Modelos de la teoría sociocognitiva del yo</i>	33
Tabla 6. <i>Modelos de la teoría de intercambio social</i>	33
Tabla 7. <i>Modelos de la Teoría Organizacional</i>	34
Tabla 8. <i>Modelos de la Teoría Estructural</i>	34
Tabla 9. <i>Factores de riesgo que desencadenan el síndrome de burnout</i>	36
Tabla 10. <i>Afectaciones físicas, mentales y emocionales en el profesorado</i>	42
Tabla 11. <i>Tipos de resiliencia</i>	45
Tabla 12. <i>Factores de protección 1</i>	46
Tabla 13. <i>Factores de protección 2</i>	46
Tabla 14. <i>Evolución de los instrumentos de medición del burnout</i>	49
Tabla 15. <i>Variables y sus dimensiones</i>	53
Tabla 16. <i>Códigos otorgados a la escala Likert</i>	54
Tabla 17. <i>Códigos otorgados a la escala matriz de lado a lado</i>	55
Tabla 18. <i>Dimensiones de la variable burnout y los ítems o preguntas que la evalúan</i>	55
Tabla 19. <i>Dimensiones de la variable resiliencia y los ítems o preguntas que la evalúan</i>	56
Tabla 20. <i>Edad con desviación estándar</i>	62
Tabla 21. <i>Edad con frecuencia</i>	63
Tabla 22. <i>Categoría de edad</i>	64
Tabla 23. <i>Años de servicio con desviación estándar</i>	66
Tabla 24. <i>Años de servicio con frecuencia</i>	67
Tabla 25. <i>Categorías de habilidades digitales</i>	68



Tabla 26. Habilidad digital con desviación estándar	70
Tabla 27. Habilidad digital con frecuencia	70
Tabla 28. Aplicaciones usadas por los docentes para las clases a distancia con frecuencia	71
Tabla 29. Dimensión agotamiento con desviación estándar	73
Tabla 30. Dimensión agotamiento con frecuencia	73
Tabla 31. Categorización de la dimensión de agotamiento.....	75
Tabla 32. Dimensión realización personal con desviación estándar	76
Tabla 33. Dimensión realización personal con frecuencia	76
Tabla 34. Dimensión de despersonalización con desviación estándar	77
Tabla 35. Dimensión de despersonalización con frecuencia	78
Tabla 36. Suma total de las 5 dimensiones de resiliencia con desviación estándar	79
Tabla 37. Suma total de las 5 dimensiones de resiliencia con frecuencia	80
Tabla 38. Dimensión satisfacción personal con desviación estándar	81
Tabla 39. Dimensión satisfacción personal con frecuencia.....	81
Tabla 40. Categorización de la dimensión satisfacción personal	82
Tabla 41. Dimensión sentirse bien solo con frecuencia	84
Tabla 42. Categorización de la dimensión sentirse bien solo	85
Tabla 43. Dimensión confianza en sí mismo con desviación estándar	86
Tabla 44. Dimensión confianza en sí mismo con frecuencia.....	86
Tabla 45. Categorización de la dimensión confianza en sí mismo	88
Tabla 46. Dimensión ecuanimidad con desviación estándar	89
Tabla 47. Dimensión ecuanimidad con frecuencia.....	89
Tabla 48. Categorización de la dimensión ecuanimidad	90
Tabla 49. Dimensión perseverancia con desviación estándar	91
Tabla 50. Dimensión perseverancia con frecuencia	92
Tabla 51. Categorización de la dimensión perseverancia	93



Tabla 52. Análisis e interpretación de las variables	95
Tabla 53. Matriz de Correlación de Variables de Burnout y de Resiliencia	96



Lista de Figuras

Figura 1. Histograma edad.....	64
Figura 2. Categoría edad	65
Figura 3. Nivel de estudios.....	65
Figura 4. Años de servicio.....	66
Figura 5. Histograma años de servicio	68
Figura 6. Habilidades digitales	69
Figura 7. Histograma habilidad digital.....	71
Figura 8. Aplicaciones usadas por los docentes para las clases a distancia	72
Figura 9. Cantidad de alumnos atendidos en pandemia	72
Figura 10. Histograma de la dimensión agotamiento	74
Figura 11. Categorización de la dimensión de agotamiento	75
Figura 12. Histograma de la dimensión realización personal	77
Figura 13. Histograma de despersonalización	79
Figura 14. Histograma de la suma total de las 5 dimensiones de la resiliencia	80
Figura 15. Histograma de satisfacción personal	82
Figura 16. Categorización de la dimensión satisfacción personal	83
Figura 17. Histograma de la dimensión sentirse bien solo	85
Figura 18. Categorización de la dimensión sentirse bien solo	86
Figura 19. Histograma dimensión confianza en sí mismo.....	87
Figura 20. Categorización de la dimensión confianza en sí mismo.....	88
Figura 21. Histograma dimensión ecuanimidad	90
Figura 22. Categorización de la dimensión ecuanimidad.....	91
Figura 23. Histograma de la dimensión perseverancia	92
Figura 24. Categorización de la dimensión perseverancia	93



CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN

El ambiente áulico en la educación básica se constituye como un espacio físico donde se realiza el proceso de socialización más importante de la vida de los niños. Este es esencial en el desarrollo cognitivo, emocional y social, ya que involucra de forma natural diversas actividades lúdicas y estilos de aprendizaje, permitiendo a los infantes descubrir el mundo que les rodea, explorando materiales mediante sus sentidos, creando, leyendo y aprendiendo a través de la experiencia (Castro y Morales, 2015).

El ambiente está compuesto por elementos físicos, sociales, culturales, psicológicos, pedagógicos, humanos, biológicos e históricos, los cuales están interrelacionados y favorecen o dificultan la interacción, relaciones, identidad, sentido de pertenencia y acogimiento (Camargo et al., 2019).

No obstante, en marzo de 2020, dicho proceso de interacción social se vio interrumpido a causa de la pandemia por COVID-19, que llevó al confinamiento a la totalidad de la población, y, por ende, del alumnado de todos los niveles educativos, acción ordenada por el gobierno federal a través de la autoridad educativa, con el fin de detener el avance de dicha pandemia (Diario Oficial de la Federación, 2020).

De esta manera, las instituciones educativas se organizaron para hacer frente a la contingencia, para lo cual, se dieron a la tarea de coordinar los recursos humanos y tecnológicos disponibles, con el fin de que tanto estudiantes como maestros pudieran trabajar de manera remota, principalmente con la ayuda de equipos de cómputo personales y dispositivos móviles, tales como tabletas y teléfonos celulares, así como a través de la implementación de plataformas de educación virtual y las redes sociales disponibles (Rivas, 2022).

Fue así que, la transición hacia la educación virtual impulsada por la pandemia, marcó un hito significativo en la historia educativa, transformando no solo la forma en que se enseñó y se aprendió, sino también los desafíos que enfrentaron los educadores. Esto dio lugar al desarrollo progresivo de estrés crónico, ansiedad, depresión, miedo y angustia; y, consecuentemente, al síndrome de burnout, caracterizado por el agotamiento físico y emocional, la despersonalización y la disminución de la realización personal (Linares y Guedez, 2021), por lo cual, surgieron preocupaciones crecientes sobre el bienestar emocional y profesional de estos docentes.

La presente investigación tuvo por objetivo determinar la prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado del nivel primaria en la ciudad de Chihuahua, así como su capacidad



de resiliencia individual ante el escenario de pandemia por COVID-19 y la consecuente implementación de la educación virtual, para lo cual se exploró las manifestaciones y síntomas específicos del burnout en docentes; identificamos los factores de riesgo exacerbados por la implementación de la educación virtual, y analizamos cómo ésta transición afectó negativamente al profesorado.

Además, examinamos estrategias efectivas de prevención del burnout, destacando en particular los factores de resiliencia que pudieron fortalecer a los educadores frente a las presiones y demandas de la enseñanza en entornos virtuales. Es así que a través de este análisis, se pretende comprender los desafíos actuales que enfrentan los cuerpos docentes, y ofrecieron herramientas prácticas para apoyar su salud mental y bienestar, en un contexto educativo en constante evolución.

Antecedentes

Investigar y educar sobre el síndrome de burnout es esencial para promover la salud mental y el bienestar en el lugar de trabajo, incluyendo el ámbito educativo, eje central de este estudio. Ante ello, Rodríguez et al. (2017) reconocieron que la labor docente es una actividad susceptible a desarrollar este síndrome, por lo que su prevención y detección temprana son claves para abordar el problema de manera efectiva, con el fin de garantizar un entorno laboral más saludable y productivo.

En este sentido, Fernández et al. (2010) encontraron que en los países más desarrollados llevaron a cabo estudios orientados al diseño de intervenciones específicas con varios objetivos: retener al personal, mejorar la calidad de la atención y obtener resultados de salud óptimos. En dicho estudio se destacan algunos conceptos que son importantes para la presente investigación, los cuales se describen a continuación:

- **Conciencia general:** Es esencial que la sociedad en su conjunto, incluyendo los profesionales de la educación, tenga un conocimiento sólido sobre el síndrome de burnout, en tanto que ello contribuya a aumentar la conciencia sobre los riesgos asociados al estrés laboral y las formas de abordarlo.
- **Detección temprana:** Uno de los aspectos críticos es la detección temprana del síndrome de burnout, ya que cuanto antes se reconozcan sus síntomas y se tomen medidas para paliarlos, mejores serán las posibilidades de prevenir un agotamiento emocional más grave.



- **Educación:** En particular, el profesorado desempeña un papel fundamental en la formación y el desarrollo de la próxima generación, por lo tanto, es importante que los docentes estén informados sobre el síndrome de burnout y cómo evitarlo, o en su caso abordarlo. Esto puede ayudar a garantizar un ambiente educativo más saludable y productivo.
- **Resiliencia:** La resiliencia es una habilidad importante para sobrellevar el estrés y prevenir el burnout. Aprender a desarrollar la resiliencia puede ser una herramienta valiosa para los trabajadores en general y el personal educativo en particular.

Es así que, el síndrome de agotamiento laboral o burnout representa un problema de salud pública mundial, que podría atenderse de manera efectiva si el profesorado tuviera conciencia de la manera en que este padecimiento afecta su cuerpo, mente y emociones (Aragón, 2022).

El fenómeno del burnout fue abordado por primera vez en los Estados Unidos a mediados de la década de 1970, cuando se comenzó a emplear el término para describir las respuestas negativas que surgían en el ámbito laboral de los servicios sociales (Olivares, 2017). La psicóloga social estadounidense Christina Maslach (profesora emérita de psicología en la Universidad de California, Berkeley), conocida por su investigación sobre el agotamiento ocupacional, desempeñó un papel fundamental al explorar este concepto y utilizar la expresión “burnout” para identificar un nuevo síndrome clínico que se caracterizaba por el agotamiento experimentado por los profesionales de la salud mental (Maslach y Jackson, 1981).

En una serie de investigaciones en la década de 1980, Christina Maslach y Susan Jackson, pusieron de manifiesto la importancia de considerar los aspectos emocionales relacionados con el burnout, aludiendo a que la presión en el trabajo constituía una variable significativa en el desarrollo del estrés y el agotamiento mental. Además, señalaron que la implementación de estrategias efectivas para hacer frente a estas tensiones tenía implicaciones importantes para la identidad profesional y el desempeño laboral de los individuos.

Diversos estudios en la literatura identificaron a la docencia como una profesión de alto riesgo, y la emergencia sanitaria por COVID-19 agravó esta condición como resultado de la transición de un ambiente áulico tradicional a uno totalmente virtual (Osorio y Ruiz, 2024). Ante tal afirmación, las primeras manifestaciones del burnout en el profesorado aparecieron debido a la falta de competencias en el uso de las tecnologías de la información y las comunicaciones, así como para disponer de materiales, herramientas digitales, dispositivos electrónicos e improvisar un salón de clases en casa; mismo problema que experimentaron los estudiantes en sus propios hogares (Ospina, 2022).



Lo anterior ocasionó que el profesorado cayera en la necesidad de invertir sus propios recursos económicos, tiempo y esfuerzo (adicionales a su carga de trabajo normal), con el fin de improvisar nuevas formas de enseñanza-aprendizaje y nuevos instrumentos de trabajo adecuados a la realidad emergente, todo ello, a fin de seguir impartiendo sus clases. Al respecto, se expone la siguiente reflexión de Fernández y Villanueva (2022):

Ahora que escribo estas líneas y reflexiono, jamás imaginé que podría llegar a decir que “¡Odio las redes sociales, no quiero saber de nada ni de nadie, voy a apagar mi celular todo el fin de semana, me desconecto del mundo y no estoy para nadie!”. Así lo hice: me desconecté del mundo para conectarme conmigo nuevamente, pues me había alejado tanto de mí para estar inmersa en un mundo de tecnologías, plataformas y enseñanza que me desgastó profundamente. Mi autoexigencia, lo reconozco, me hacía buscar las formas más fáciles de compartir y explicar lo que estaba aprendiendo sobre el uso de las plataformas, por lo que realizaba manuales, videos o video llamadas para lograr ser lo más clara posible, ya que en mi población de docentes algunos estaban temerosos y otros renuentes al uso de la tecnología. Igualmente, tuve que recurrir a mis técnicas terapéuticas para darles contención y acompañamiento en este nuevo proceso (pp. 91-92).

Con la afirmación anterior se logró observar que, para el paso de lo áulico a lo virtual, surgieron dudas, incertidumbre, e inclusive temor, al igual que cuestionamientos por la nueva modalidad: ¿Cómo empezar? ¿Cómo aprender a manejar las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC)? ¿Qué cursos tomar? ¿Qué plataformas implementar?, entre muchas otras.

Fue así que cada docente tuvo que afrontar la problemática a su manera, a su ritmo y conforme a sus posibilidades, lo que puso a prueba sus habilidades emocionales, de autogestión y de resiliencia, experimentando también sentimientos como el miedo e incluso frustración (Rivera et al., 2021), pues existió la necesidad de realizar una gran inversión de tiempo personal para sacar adelante esta nueva modalidad de trabajo, el ambiente laboral comenzó a enrarecerse, lo mismo sucedió en el terreno personal, emocional, familiar, mental y especialmente en el de la salud, ante el temor de que el profesorado, familia y amigos, pudieran caer enfermos por este nuevo virus.

Ante lo mencionado, se sumó otro evento que causó cierta incertidumbre en los profesores: el proceso de vacunación de trabajadores del sector educativo en México. Dicho proceso fue anunciado por la Secretaría de Educación Pública, y se llevó a cabo en los meses de enero a mayo de 2021 (Secretaría de Educación Pública, 2021a). Una vez completados los esquemas de vacunación, se planearon los primeros pasos de la reapertura de las escuelas, con las



medidas sanitarias respectivas para el regreso a clases presenciales de manera escalonada, responsable y ordenada en los diferentes estados del país (Secretaría de Educación Pública, 2021b).

El regreso a clases fue de manera híbrida, por lo que las escuelas tuvieron que adaptarse nuevamente a una nueva modalidad, el cual implicó una combinación de elementos de las modalidades presencial y no presencial, donde se utilizaban actividades y recursos didácticos de ambas, tanto de manera sincrónica como asincrónica (Rama, 2021; Berzunza et al., 2023).

En este sentido, según datos de la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2023), el modelo híbrido tuvo algunos inconvenientes, relacionados con el incremento en la carga laboral y administrativa de los docentes, la reducción del tiempo de enseñanza disponible para cada estudiante, y la disminución de oportunidades para profundizar en los contenidos. Dichas desventajas se agregaron a los desafíos de implementar un modelo híbrido en un contexto de incertidumbre sobre cómo desarrollar los procesos educativos, debido a que las autoridades educativas del país no establecieron directrices claras sobre cómo implementar la modalidad híbrida en las escuelas primarias, lo que obligó al personal docente a desarrollar nuevamente estrategias sobre la marcha. Ante este escenario, el profesorado vio amenazado nuevamente su salud y la de sus seres queridos, así como la de sus alumnos, con los que ya tenía contacto personal.

Planteamiento del Problema

En este apartado, se abordó de manera detallada el problema central que motivó la investigación, articulando claramente las dimensiones y los contextos en los cuales se enmarca. El primer paso en esta sección fue identificar y delimitar el problema de investigación, describiendo su relevancia y contexto actual. Se explica la naturaleza del problema, su origen y su impacto en el ámbito de estudio, destacando por qué resultó significativo y mereció una investigación profunda. Esto incluye la descripción de la brecha de conocimiento o la deficiencia en la práctica que la investigación pretende abordar.

Además, se presentan las preguntas de investigación que orientaron el estudio, las cuales se derivaron claramente del problema identificado. Estas preguntas sirvieron como guía para la recolección de datos y el análisis, permitiendo una exploración sistemática del problema. También se discute el propósito y los objetivos de la investigación, esclareciendo cómo estos buscan responder a las preguntas planteadas y contribuyeron al conocimiento existente en el área.



Finalmente, se contextualizó el problema dentro del marco teórico y práctico relevante, explicando cómo la investigación pudo ofrecer soluciones o nuevas perspectivas sobre el tema. Este apartado estableció el fundamento para la justificación del estudio, proporcionando una base sólida para las decisiones metodológicas y la interpretación de los resultados. El planteamiento del problema fue, por tanto, esencial para enfocar la investigación de manera efectiva y asegurar que el estudio fuera relevante y dirigido a resolver una cuestión significativa.

Por lo tanto, en esta investigación sobre la labor docente, que lejos de ser una tarea simple, es una profesión noble y esencial para el desarrollo de la sociedad, no está exenta de los desafíos que afectan el bienestar psicológico de quienes la ejercen. El estrés psicológico en los docentes es un fenómeno complejo que merece atención y comprensión, especialmente al considerar los factores psicosociales presentes en el entorno educativo (Agyapong et al., 2022)

El contexto laboral y las condiciones que se presentaron en los ambientes de aprendizaje, relacionadas con los contenidos, las estrategias didácticas y pedagógicas, las actitudes y las relaciones afectivas entre maestros y alumnos (factores psicosociales) prevalecientes actualmente en las instituciones educativas, generaron un alto nivel de estrés psicológico que afectaron la salud física y emocional de los docentes, derivando en ansiedad y falta de realización personal (Godínez et al., 2016).

En este contexto, la labor docente se vio afectada por el síndrome de burnout, el cual se manifiesta a través de un estado de agotamiento físico y mental que se prolonga en el tiempo, alterando la personalidad y autoestima del profesorado. En este punto es importante destacar que, si no se trata a tiempo, esto puede derivar en una situación de incapacidad laboral.

La llegada de la pandemia por COVID-19 y las consecuentes condiciones de distanciamiento social que experimentaron los docentes, ocasionó que se vieran obligados a desarrollar su profesión bajo un escenario sin precedentes, lo que trajo importantes consecuencias psicológicas negativas, de cansancio físico o burnout (Dorantes-Nova, 2020). En este sentido, el presente estudio buscó determinar los factores asociados al desarrollo del estrés laboral en docentes, en su más alto nivel: el síndrome de burnout.

En tal sentido, Aguilar de Mendoza (2022) destacó que la incertidumbre y la tecnología son factores que causaron un mayor estrés en los profesores de educación básica en comparación con otros niveles educativos, y que las diferencias de género también emergen como un elemento relevante, afectando de manera especial a la mujer.



Es así que el contexto laboral y las condiciones presentes en los ambientes de aprendizaje tuvieron un impacto significativo en la salud física y emocional de los docentes. El síndrome de burnout, agravado por la pandemia y las condiciones de distanciamiento social, representaron una amenaza tangible para la calidad del trabajo docente. Por lo tanto, es imprescindible que tanto las instituciones educativas como los responsables de crear políticas asociadas al quehacer docente tomen medidas específicas para abordar estos factores psicosociales con el fin de proteger la salud mental de los profesionales de la enseñanza. La inversión en programas de apoyo emocional, la revisión de las cargas laborales y el fomento de un entorno educativo positivo son esenciales para contrarrestar los efectos negativos del estrés psicológico en los docentes (García, 2017).

La salud de los cuerpos docentes es crucial para el florecimiento del sistema educativo en su conjunto, ya que esto contribuye a la calidad y efectividad del mismo. Por tal motivo, no deberían aplicarse acciones correctivas ante la problemática descrita, sino considerar la prevención oportuna para que esta no se presente, o en su caso, las afectaciones sean las menores posibles.

Preguntas de Investigación

La investigación plantea las siguientes preguntas:

Pregunta General

¿Cuál fue la prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado de la Escuela Primaria Francisco Villa en la ciudad de Chihuahua ante el escenario de pandemia por COVID-19 y la consecuente implementación de la educación virtual?

Preguntas Específicas

- ¿Cuáles fueron los factores de riesgo que desencadenaron el síndrome de burnout en el profesorado?
- ¿Cuál fue el nivel de burnout en las dimensiones de cansancio emocional, despersonalización y realización personal que manifestaron los docentes de la institución educativa durante el confinamiento social por el COVID-19?
- ¿Cuáles fueron las capacidades de resiliencia y las características de la personalidad positiva de los docentes de la institución educativa, como resultado de la experiencia de confinamiento social por el COVID-19?



Objetivos del Estudio

A continuación, se describen los objetivos planteados, alineados a las preguntas de investigación:

Objetivo General

Determinar la prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado de la Escuela Primaria Francisco Villa en la ciudad de Chihuahua, ante el escenario de pandemia por COVID-19 y la consecuente implementación de la educación virtual.

Objetivos Específicos

- Establecer los factores de riesgo que desencadenaron el síndrome de burnout en el profesorado.
- Determinar el nivel de burnout en las dimensiones de cansancio emocional, despersonalización y realización personal que manifestaron los docentes de la institución educativa durante el confinamiento social por el COVID-19.
- Determinar las capacidades de resiliencia y las características de la personalidad positiva de los docentes de la institución educativa como resultado de la experiencia de confinamiento social por el COVID-19.

Justificación del Estudio

Como resultado de la exigente labor educativa, cada vez más docentes enfrentan diferentes desafíos que van más allá de impartir conocimientos; actualmente deben equilibrar demandas académicas, atender complejas dinámicas sociales y adaptarse a cambios constantes en el sistema educativo. La pandemia por COVID-19 vino a agravar estos desafíos, incrementando el estrés y la presión a la que están sujetos.

La transición hacia la educación virtual como resultado de la pandemia, marcó un momento significativo en la historia de la educación, transformó la forma en que se imparten conocimientos y se aprende, al igual que los desafíos a los que se enfrentaron los maestros. A medida que estos se adaptaban a nuevas plataformas tecnológicas, modalidades de enseñanza y formas de aprendizaje, surgieron preocupaciones sobre su bienestar emocional y profesional.

La docencia es una de las profesiones que implica una mayor interacción con las personas, similar a otras áreas como la medicina o la enfermería, lo que hizo a los docentes más susceptibles a desarrollar el síndrome de burnout (Rodríguez y Sánchez, 2018). La relación entre docente y alumnos se desenvuelve al menos en dos dimensiones: la didáctica y la personal (Ramírez, 2020).



La primera se refiere al papel que juega el maestro a partir de los procesos de enseñanza, en donde busca orientar, dirigir y facilitar al alumno con el fin de que este construya su propio conocimiento (Mejía et al., 2021). La segunda implica que existe una relación afectiva entre maestro y alumno, y ésta se manifiesta a través de la motivación, el reconocimiento del logro, la amabilidad y la consideración (Torres y Aristu, 2021). No obstante, un docente bajo elevados niveles de estrés puede llegar a mostrar comportamientos inadecuados en el trabajo, que le impiden desenvolverse adecuadamente en las dimensiones descritas.

En este sentido, resulta de gran utilidad estudiar los factores de riesgo que desencadenaron el síndrome de burnout en el profesorado, así como determinar el nivel de burnout que experimentaron los docentes durante la pandemia, a través del estudio de caso de una institución educativa en la ciudad de Chihuahua, México. De igual manera, determinar las capacidades de resiliencia y las características de la personalidad positiva de los docentes en dicha institución educativa.

Este tipo de investigaciones poseen una significativa relevancia epistemológica, dado que se basan en el método científico, lo cual garantiza la aplicación de los principios de científicidad, permitiendo medir y comprobar las hipótesis planteadas de manera precisa (Ospina, 2022). De igual forma, enfatiza los principios epistemológicos de la fenomenología, que se centran en comprender el fenómeno desde la perspectiva subjetiva y las experiencias vividas de las personas, lo cual permite una descripción más profunda del fenómeno, basada en la conciencia del sujeto, con una validez universal y una utilidad científica (Parra, 2017). Se espera que el resultado de la investigación coadyuve en la generación de políticas públicas relacionadas con la educación en México.

Formulación de la Hipótesis

La investigación plantea las siguientes hipótesis:

Hipótesis General

El síndrome de burnout se presentó en los cuerpos docentes debido a que estos tuvieron la necesidad de modificar la rutina, la manera de interactuar y relacionarse con estudiantes, con sus pares y directivos, así como por la necesidad de adoptar nuevas formas de trabajo y uso de tecnologías que permitieran llevar el ambiente áulico tradicional a la modalidad virtual.

Hipótesis Específicas



- Los factores de riesgo que desencadenaron el síndrome de burnout en el profesorado estuvieron relacionados con la presión que ejercen directivos, supervisores e inspectores, en cuanto a la carga laboral en exceso que tuvieron las escuelas en el área administrativa y académica. Igualmente, los problemas emocionales, familiares, económicos.
- Los profesores experimentaron un elevado nivel de burnout, producto del distanciamiento social, la falta de competencias en el uso de las tecnologías de la información necesarias para implementar la virtualidad de las clases, así como por las problemáticas asociadas a la vida personal. Todo ello, tuvo como consecuencia afectaciones tanto físicas (ansiedad), emocionales (desmotivación, sentimientos de baja realización personal, irritabilidad y alteración de las relaciones interpersonales) y mentales, como depresión.
- El apoyo, comprensión y cariño de la familia; el acompañamiento del profesorado; la creatividad para afrontar las situaciones que se le presentaron; la facilidad de adaptación y aprendizaje e independencia; así como el apoyo de especialistas, entre otras, fueron factores importantes de resiliencia que ayudaron al personal docente a sortear el escenario de pandemia.



CAPÍTULO II. REVISION DE LA LITERATURA

En el campo de la educación, el estudio del síndrome de burnout ha sido objeto de un considerable interés académico y práctico. En las últimas décadas, numerosos estudios han abordado este tema desde diversas perspectivas, proporcionando una base sólida de conocimientos que permite una visión más matizada y profunda del problema. Esta revisión de la literatura tiene como objetivo analizar y sintetizar las principales contribuciones en el área, así como identificar las lagunas y oportunidades para investigaciones futuras.

El propósito de esta revisión fue contextualizar el estudio en el marco del conocimiento existente y establecer una base teórica que informara y guiara el enfoque de la presente investigación. En particular, se pretendió examinar los desarrollos teóricos y empíricos relacionados con el síndrome de burnout, explorando cómo las distintas aproximaciones han abordado cuestiones clave como los factores de riesgo que desencadenaron el síndrome de burnout en el profesorado, así como las capacidades de resiliencia y las características de la personalidad positiva de los docentes, como resultado de la implementación de la modalidad virtual en el marco de la experiencia de confinamiento social por el COVID-19. Esta revisión ayuda a situar el estudio dentro del panorama, permitiendo una identificación precisa de las brechas en el conocimiento que la investigación pretende abordar.

La selección de la literatura se basó en criterios que incluyen la relevancia, la calidad metodológica y el impacto de los estudios en el campo. Se dio prioridad tanto a investigaciones recientes como a estudios seminales que han sentado las bases del conocimiento en esta área, garantizando un enfoque integral y actualizado. La revisión se organizó temáticamente para ofrecer una visión clara de los principales debates y hallazgos en la literatura.

Al finalizar esta revisión, se logró establecer el contexto teórico y empírico en el que se enmarca el estudio, y que se haya establecido una justificación sólida para los objetivos y preguntas de investigación planteados. La identificación de áreas no suficientemente exploradas o contradictorias en la literatura permitió orientar las contribuciones de la presente investigación y justificar su relevancia. A continuación, se desarrollaron el marco conceptual, el marco teórico y el estado del arte.



Marco Conceptual

Con la intención de precisar los conceptos o términos utilizados en esta investigación, a continuación, se realizó una definición textual de los mismos con el fin de evitar diferentes interpretaciones por parte del lector del documento.

Definición de Estrés

El término estrés fue acuñado por el presidente del Instituto Internacional de Estrés de la Universidad de Montreal, Hans Selye en el año 1956, quien lo definió como un estado donde existe una alteración en el equilibrio del organismo, causada por la acción de un agente externo o interno, con lo cual el cuerpo reacciona ante dicha alteración de forma extraordinaria para restaurar dicho equilibrio (Sánchez, 2010).

El estrés es un estado de preocupación o tensión mental que surge en respuesta a situaciones difíciles, el cual experimentan todas las personas en cierto nivel, al tratarse de una respuesta natural a las amenazas y a otros estímulos (Organización Mundial de la Salud (OMS), 2023). Lo importante es cómo la persona reacciona ante él, ya que esta reacción determina el impacto en su salud y calidad de vida. El estrés no es necesariamente negativo, pero la manera en que lo gestionamos y respondemos ante él puede influir de manera positiva o negativa en nuestro bienestar. Otros autores como Barrio et al. (2006), coinciden que lo característico del estrés es el esfuerzo adaptativo frente a un problema y la reacción inespecífica.

Bases Neurobiológicas del Estrés

En una investigación realizada por Duval et al. (2010), encontraron que el estrés se divide en tres fases:

- (1) Fase de alerta: Se detecta el estresor y el hipotálamo actúa avisando al organismo soltando las sustancias correspondientes como adrenalina, además de aumentar la frecuencia cardíaca y aumentar el flujo sanguíneo. El cuerpo se prepara para una reacción mandando energía y oxígeno a todo el organismo.
- (2) Fase de defensa: Esta se activa si el estrés continúa. Entran en función las glándulas suprarrenales que liberan cortisol, donde esta se encarga de mantener la glucosa en sangre que brinda nutrientes al cerebro, corazón y músculos en caso de requerir energía extra (para rendir más tiempo) a parte de la que proporciona la adrenalina.
- (3) Fase de agotamiento: Las sustancias en el cuerpo se van gastando y ocasiona que se queden en el torrente sanguíneo, sin embargo, pierden ya su efectividad, esto ocasionará una alteración hormonal crónica, deteriorando la salud del individuo.



Definición de Estrés Laboral

Esta enfermedad se está propagando cada vez más a nivel mundial, lo cual genera inquietud, ya que puede afectar a cualquier individuo sin distinción de raza, género, edad o situación económica (Instituto Mexicano del Seguro Social [IMSS], 2023). En este sentido, en un estudio realizado por UNAM Global (2023) se encontró que el 75% de los trabajadores mexicanos padece fatiga por estrés laboral, porcentaje supera los niveles de estrés de países como China, que se sitúa en el 73%, y los Estados Unidos, en el 59%.

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud, reconoce el estrés laboral como un grupo de reacciones emocionales, psicológicas, cognitivas y conductuales ante exigencias profesionales que sobrepasan los conocimientos y habilidades del trabajador para desempeñarse de forma óptima (Instituto Nacional de Salud Pública, 2015)

No obstante, para efectos de este estudio, es conveniente hacer una distinción entre la definición estrés y estrés laboral a partir de la definición del IMSS (2023). Por una parte, el estrés es el conjunto de reacciones físicas y mentales que la persona sufre cuando se ve sometida a diversos factores externos que superan su capacidad para enfrentarse a ello. En cambio, el estrés laboral es un tipo de estrés donde la creciente presión en el entorno laboral puede provocar la saturación física y/o mental del trabajador, generando diversas consecuencias que no sólo afectan la salud, sino también su entorno más próximo ya que genera un desequilibrio entre lo laboral y lo personal.

Factores que Influyen en el Estrés Laboral

Entre los principales motivos que llevan a los trabajadores a sufrir de estrés laboral se encuentran: el ritmo de trabajo, los horarios estrictos o inflexibles, el exceso o escases de trabajo, un liderazgo inadecuado por parte de las autoridades educativas, horarios extra de trabajo, entornos laborales conflictivos y métodos de trabajo inadecuados (Hernández, 2021). Años antes de la pandemia, López et al. (2014a) identificaron otros factores que también pueden producir estrés, como son: los cambios en la situación laboral ante nuevas demandas a las cuales el docente no se ha adaptado, falta de información e incertidumbre laboral, ambigüedad del acontecimiento estresante, el tiempo que pasa desde que se predice la situación de estrés hasta que ocurre realmente, así como la duración de la misma.

En relación con lo anterior, el Instituto Nacional de Salud Pública (2015) reportó que existen algunos factores propios del trabajo que desencadenan el estrés crónico en el trabajador, entre los cuales se encuentran: la presión del tiempo, un ritmo de trabajo acelerado, los riesgos



físicos que implica el desarrollo del mismo, una mínima participación en las decisiones laborales por parte del trabajador, el poco apoyo de compañeros o jefes, bajas oportunidades de desarrollo o crecimiento laboral, el exceso de horas de trabajo, salarios bajos, acoso psicológico y/o sexual. En lo que respecta desencadenamiento del estrés al interior de seno familiar, se encontraron otras problemáticas, como: problemas con el rol y género de los integrantes en las labores de la casa, que el hogar sea el lugar de trabajo, la exposición de la familia a los riesgos propios de la ocupación, violencia doméstica y la logística de la vida diaria. Asimismo, en lo que respecta a los factores de tipo personal, se encontraron: el excesivo compromiso con el trabajo, la falta de autoconfianza, hostilidad y competitividad.

Consecuencias del Estrés Laboral

Las consecuencias del estrés pueden variar de persona a persona, sin embargo, las más comúnmente reportadas son: la angustia, falta de motivación, ansiedad, irritabilidad e insomnio (Hernández, 2021). Según información del IMSS (2023), el estrés puede desencadenar síntomas emocionales, conductuales, cognitivos y fisiológicos, que se describen a continuación (Tabla 1):

Tabla 1. *Síntomas del estrés*

Tipo de estrés	Síntomas
Emocionales	Intolerancia, ansiedad, miedo, irritabilidad, mal humor, frustración, agotamiento, inseguridad, desmotivación e impotencia.
Conductuales	Cometer errores, disminución de la productividad, reportarse enfermo, dificultades en el habla, risa nerviosa, trato brusco en las relaciones sociales, llanto, apretar las mandíbulas, aumento del consumo de tabaco, consumo de alcohol, entre otras.
Cognitivos	Olvidos, dificultad de concentración, confusión, reducción de la capacidad de solución de problemas, reducción de la capacidad de aprendizaje y pensamiento menos efectivo.
Fisiológicos	Dolor de cabeza, músculos contraídos, problemas de espalda o cuello, malestar estomacal, fatiga, infecciones, palpitaciones, respiración agitada, aumento de la presión sanguínea, agotamiento, mayor riesgo de obesidad y de problemas cardiovasculares, problemas de sueño y deterioro en la memoria.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de IMSS (2023)

Por su parte, López et al. (2014a) categorizaron los efectos del estrés en cognoscitivos, motores, psicofisiológicos, emocionales, conductuales y físicos del estrés (Tabla 2):



Tabla 2. *Efectos del estrés*

Efectos del estrés	Síntomas
Efectos cognoscitivos	Perspectiva ambigua del tiempo, alta de concentración y de memoria, decisiones equivocadas, bloqueo de pensamiento, desorientación, fracaso escolar y olvidos.
Efectos motores	Tensión muscular, tics faciales, temblor fino de las manos, temblor de la voz, hablar rápido y dolor muscular.
Efectos psicofisiológicos	Ansiedad, inestabilidad emocional, pérdida de la confianza en sí mismo, apatía, indecisión, pérdida de la concentración, lapsos de la memoria y depresión
Efectos emocionales	Frustraciones, preocupaciones, depresión, vergüenza, sensación de desamparo y enojo.
Efectos conductuales	Hambre compulsiva, pérdida de apetito, aumento del consumo del cigarro, agresividad, alcoholismo, drogadicción, trastornos del sueño, cambios del hábito de dormir, aislamiento social, ausentismo laboral, abandono personal y trastornos sexuales.
Efectos físicos	Sudoración, palpitaciones, temblores musculares, mareos, cefalea tensional, migraña, dolor de la mandíbula o espalda, insomnio, herpes, caída del cabello, eczema, indigestión, gastritis, úlcera, colon irritable, trastornos menstruales, dificultades en la erección, disminución del deseo sexual, anorgasmia, dolencias cardíacas, precipitaciones de crisis asmáticas, precipitaciones de crisis alérgicas.

Nota. Fuente: López et al. (2014a)

Definición de Burnout

El burnout, también conocido como síndrome del trabajador quemado, se refiere a un estado severo de agotamiento emocional, físico y mental que surge como resultado del estrés crónico y el cansancio psíquico provocado por la interacción social y la rutina laboral; llevando a la persona a colapsar bajo la presión (Gil-Monte y Peiró, 1997; Vinaccia y Alvaran, 2004; Hernández et al., 2007).

Otras definiciones del síndrome de burnout se han desarrollado a través de los últimos años, como es el caso de la propuesta por la OMS (2019), en el sentido de que el burnout es el resultado de un estrés crónico en el lugar de trabajo que no se ha gestionado con éxito, y que se caracteriza por tres dimensiones: sentimientos de agotamiento o falta de energía; mayor distancia mental con respecto al trabajo, o sentimientos de negativismo o cinismo relacionados con el trabajo; y eficacia profesional reducida.



Este término fue introducido por Freudenberger (1974) en un estudio exploratorio realizado para describir los síntomas experimentados por el personal médico durante un año de servicio en una clínica de desintoxicación en los Estados Unidos. Los síntomas incluyeron la pérdida de energía y motivación que desencadenaron sentimientos de intolerancia e irritación hacia los pacientes, incluidos algunos síntomas físicos como dolor de cabeza y desórdenes gastrointestinales.

Tiempo después, Maslach (1982) descubrió que el burnout no era un padecimiento propio de los cuerpos médicos, sino de cualquier profesional que presta algún tipo de servicio a otras personas (incluidos los docentes), describiendo el burnout como una respuesta de estrés crónico formada por un síndrome de cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal que puede ocurrir en individuos que trabajan con otras personas. Con lo anterior, la literatura reportó que la docencia es una profesión de alto riesgo, y la emergencia sanitaria por COVID-19 vino a agravar esta condición (Osorio y Ruiz, 2024).

Es así que, durante décadas, la psicóloga social Christina Maslach ha sido protagonista en el estudio de las emociones de los profesionales que trabajaban brindando ayuda, tales como: médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores y policías (Maslach, 2009). Fue así que junto a Susan Jackson crearon el Inventario del Síndrome de Burnout en el año de 1981. Ambas autoras definieron el burnout como un síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal (Tabla 3) que se presenta de manera frecuente entre las personas al servicio de otras personas (Maslach y Jackson, 1981).

Tabla 3. *Dimensiones del síndrome de burnout*

Dimensiones	Descripción
Agotamiento emocional	La percepción de carecer de los recursos emocionales necesarios para lidiar con las demandas laborales, acompañada de sensaciones de fatiga, desánimo, ansiedad e irritabilidad.
Despersonalización	Una actitud de apatía, falta de interés y distanciamiento hacia el trabajo y las personas con las que interactúa, empleada como una estrategia de autodefensa.
Baja realización personal	El nivel de satisfacción, competencia y autoevaluación en relación al trabajo. Una disminución en la realización personal conlleva sentimientos de ineficacia, frustración y falta de logros.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Maslach y Jackson (1981)



Ambas autoras señalan que el agotamiento emocional es parte integral del síndrome, y que este aumenta cuando la persona agota sus recursos emocionales, sintiendo la imposibilidad de ayudar psicológicamente a otros.

En la actualidad, la Organización Mundial de la Salud (2019) ha incluido oficialmente al síndrome de burnout en la undécima edición de su manual Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), versión 04/2019, en su capítulo 24: “Factores que influyen en el estado de salud o el contacto con los servicios de salud”, párrafo QD85: “Síndrome de desgaste ocupacional”.

Elementos que Intervienen en el Síndrome de Burnout

Para algunos autores, el síndrome de burnout tiene su origen en el trastorno depresivo del individuo (Sánchez y Velazco, 2017), otros más, como Gil-Monte y Peiró (1999), se refieren a este como una condición relacionada con el agotamiento en el ámbito laboral desde una perspectiva psicosocial, que se conceptualiza como un proceso en el que intervienen varios elementos:

- Elementos cognitivo-aptitudinales: Se refiere a la baja realización personal en el trabajo, es decir, las personas sienten que no están logrando satisfacción o desarrollo personal en su entorno laboral.
- Elementos emocionales: Se menciona el agotamiento emocional como un componente, lo que significa que las personas que sufren este síndrome pueden sentir una fuerte fatiga emocional relacionada con su trabajo.
- Elementos actitudinales: Se alude la despersonalización, que implica tratar a los demás, en este caso, a los compañeros de trabajo o clientes (alumnos), de manera distante o impersonal.

De lo anterior se explica que la intensa competencia y la falta de seguridad en el empleo, combinadas con las presiones del entorno y los cambios significativos en el estilo de vida y las costumbres, crean un ritmo de vida frenético, lo que da lugar a sentimientos de ansiedad, agotamiento emocional, alteraciones en los patrones de alimentación, ejercicio y sueño, que pueden resultar en problemas físicos y mentales, así como en factores de riesgo para la salud de los trabajadores en general.

Las consecuencias del estrés laboral se pueden manifestar de tres formas: psicosomática, emocional y conductual (Lovo, 2021 y Badia, 2019), las cuales se sintetizan a continuación (Tabla 4):



Tabla 4. *Consecuencias del síndrome de burnout*

Manifestaciones	Descripción
Psicosomáticas	Agotamiento prolongado, cefaleas, malestares musculares, problemas para conciliar el sueño, pérdida de peso, problemas gastrointestinales, molestias en el pecho, palpitaciones cardíacas, presión arterial alta, episodios asmáticos, infecciones respiratorias recurrentes, desarrollo de alergias, entre otras.
Emocionales	Tensión emocional, preocupación y ansiedad, desánimo, sensación de desencanto, falta de interés, desapego emocional, impaciencia, desconcierto, aislamiento, sensación de impotencia, entre otras.
De la conducta	Cinismo, falta de comunicación, apatía, hostilidad, uso del sarcasmo, pesimismo, ausentismo laboral, abuso de sustancias, relaciones interpersonales frías y distantes, voz elevada, llanto sin motivo aparente, falta de concentración, reducción del contacto con estudiantes, conflictos con colegas, disminución de la calidad del servicio ofrecido, agresividad, cambios abruptos de estado de ánimo, irritabilidad, aislamiento, tendencia a enfadarse con frecuencia, entre otras.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Lovo (2021) y Badia (2019)

Estado del Arte

Como consecuencia de la pandemia por COVID-19, el área educativa pasó por una serie de adaptaciones con el fin de llevar educación a niños y adolescentes a cada rincón del país. Para ello, se implementaron una serie de medidas que incluyeron el empleo de distintos métodos tecnológicos, tales como: programas educativos en televisión abierta, o el uso de computadoras, tabletas y teléfonos celulares para acceder a la red internet a fin de conectarse de manera remota con sus maestros, ya sea para tomar clases a distancia o para compartir materiales educativos (Fernández y Villanueva, 2022).

En relación a lo anterior, el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (2021), emitió la siguiente información:

Una de las acciones de política más relevantes implementadas en México para la atención a la educación en este contexto es la Estrategia Aprende en Casa. Con ella se buscó dar continuidad al servicio educativo a partir de la suspensión de las actividades escolares presenciales el 23 de marzo de 2020, mediante el uso de la señal televisiva, radiofónica, plataformas digitales y recursos impresos para la transmisión de los contenidos curriculares a las niñas, niños y adolescentes de educación básica en el país. Esta estrategia permitió brindar el servicio educativo a distancia durante la última parte del ciclo escolar 2019-2020 y todo el ciclo 2020-2021 (pp. 10-11).



No obstante, las dificultades de acceso a dichos recursos tecnológicos por parte de maestros y alumnos estuvieron a la orden del día, esto sumado la falta de preparación y capacitación de ambos grupos en el uso de dichas tecnologías. En este sentido, Barrón et al. (2021) subrayaron que debido a la pandemia las adaptaciones pedagógicas sufrieron cambios, ya que los modelos tradicionales de enseñanza presencial no eran directamente transferibles a un entorno de aprendizaje a distancia, por lo que los profesores se vieron obligados a ajustar sus prácticas y a ser creativos para involucrar a los estudiantes, y así captar su atención en un contexto en el que cada hogar se convirtió en un aula. Esto resultó especialmente desafiante, ya que la mayoría de los estudiantes no contaba con un entorno propicio para apoyar el aprendizaje en casa (Alfaro, 2021).

De lo anterior, se destaca la necesidad de adaptación y creatividad por parte del profesorado para enfrentar los desafíos del aprendizaje a distancia durante la pandemia. El utilizar diversos canales, como la radio, la televisión, el teléfono celular y las plataformas en línea, para facilitar la educación en este nuevo entorno que tuvieron gran impacto.

A continuación, se muestran los resultados de algunas investigaciones recientes relacionadas con este tema de investigación, lo cual gracias a ellos, se identifica la frontera del conocimiento sobre los alcances de la presente investigación. De esta manera, se consideraron varios estudios que dan cuenta de las diversas emociones experimentadas por el cuerpo docente y su relación con el síndrome de burnout ante el escenario descrito.

En la primera de ellas, titulada “El síndrome de burnout y su prevalencia en las mujeres docentes”, Dorantes-Nova (2020) explora los factores que desatan el síndrome de burnout en el profesorado y su prevalencia en las mujeres docentes, de acuerdo a una muestra de 88 docentes (48% hombres y 52% mujeres). La investigación se apoyó en la aplicación de los cuestionarios de clima organizacional y satisfacción laboral en docentes, así como uno de carácter sociodemográfico, los cuales permiten determinar el nivel de burnout en docentes, al estar diseñados para medir el grado de bienestar y calidad de vida laboral del profesorado. El resultado reveló una mayor afectación del síndrome de burnout en las mujeres, debido a factores culturales, sociales, económicos, de salud.

En una segunda investigación titulada “Síndrome de burnout en docentes de educación básica y media en tiempos de crisis”, Hernández et al. (2021) abordaron el agotamiento mental y físico provocado por la pandemia de COVID-19 en una comunidad de profesores colombianos. El enfoque metodológico se basó en un estudio cuantitativo transversal, apoyado en la aplicación del cuestionario Maslach Burnout Inventory para evaluar el impacto asociado con el trabajo durante



el período de aislamiento de los mismos. Los hallazgos del estudio indican la presencia de conflictos relacionados con el equilibrio entre el trabajo y la vida familiar. Además, se observa que los docentes reconocieron la falta de competencias digitales necesarias para llevar a cabo sus prácticas pedagógicas de manera efectiva.

En una tercera investigación realizada por Ospina (2022), denominada “El síndrome de burnout en el marco de la pandemia COVID-19 y la virtualización de la educación en docentes de colegios oficiales colombianos 2020” se estudió una población conformada por 1,093 docentes de colegios oficiales de Floridablanca, Colombia. La metodología del estudio fue de enfoque mixto y diseño secuencial. Para el enfoque cuantitativo se utilizó una muestra no probabilística accidental conformada por 110 docentes y para el enfoque cualitativo se empleó una muestra no probabilística por conveniencia integrada por 10 docentes.

Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron la encuesta y la entrevista. Se utilizaron como instrumentos el cuestionario de burnout del profesorado revisado (CBP-R), encuesta impacto de la pandemia COVID-19, cuestionario autoevaluación de cursos virtuales de formación continua y guía de entrevista.

La investigación reveló una correlación entre el síndrome de burnout y la transición hacia la educación virtual durante la pandemia por COVID-19. Los efectos de la pandemia agravaron el impacto de dicho síndrome en los involucrados en el ámbito educativo, y la calidad de la educación virtual fue baja, ya que las instituciones gubernamentales carecían de sistemas de información. Además, los docentes no recibieron una adecuada formación pedagógica y digital para asumir su rol en la educación virtual, y los estudiantes de instituciones públicas también enfrentaron desafíos relacionados con la falta de recursos tecnológicos y acceso a internet.

En un cuarto estudio de tipo mixto titulado “Adaptación de los docentes de primaria a las clases a distancia y el burnout”, realizado entre un cuerpo docente en México, el cual tuvo como objetivo medir el síndrome de burnout y las condiciones de aprendizaje a distancia, Cortez-Soto (2021) encontró que el 25% de los maestros presentó un alto índice de burnout, de acuerdo al cuestionario Maslach Burnout Inventory; no obstante, se destacó que el profesorado había logrado adaptarse a la enseñanza en línea.

Por otra parte, en un quinto estudio de tipo cuantitativo, no experimental, descriptivo y transeccional, titulado “Síndrome de burnout en docentes en tiempos de la pandemia de COVID-19”, Estrada et al. (2022) aplicaron el cuestionario Maslach Burnout Inventory en una muestra de 209 docentes peruanos de educación básica, encontrando un alto índice de burnout y cansancio



emocional, y un nivel moderado de despersonalización y realización profesional. Asimismo, concluyeron que el sexo, la edad y la condición laboral se asociaban al síndrome de burnout, por lo que las instancias educativas deberían de brindar un continuo soporte socioemocional a los cuerpos docentes, con el fin de promover su bienestar y mejorar su condición laboral.

Finalmente, en una sexta investigación de naturaleza cuantitativa titulada “Impacto de la pandemia de COVID-19 en los docentes: burnout ansiedad y depresión”, realizada por Mora et al. (2021) en diversas ciudades de Ecuador, a través de la aplicación del cuestionario Maslach Burnout Inventory y la escala de automedición de la depresión y ansiedad de Zung y Zung, se encontró que el 62.12% del profesorado consideró que su situación económica y laboral empeoró, además del estrés asociado a la adaptación a las tecnologías necesarias para impartir sus clases virtuales.

Así mismo, el 50.76% del profesorado presentó algún desorden emocional, especialmente las personas casadas, debido a los roles de familia y trabajo, la dinámica familiar, su cultura, ideología y creencias. Lo anterior se manifestó en desórdenes mentales y emocionales, incrementados por largas jornadas de trabajo, al no tener el tiempo suficiente para realizar actividades personales. Al respecto, los autores recomendaron al gobierno la implementación de acciones encaminadas a que los cuerpos docentes reciban soporte emocional, con el fin de recuperar la armonía y bienestar para sus vidas, por ejemplo, proveyendo espacios para que realicen ejercicios de liberación emocional.

Marco Teórico

El desarrollo del marco teórico tuvo como fin fundamentar teóricamente los objetivos y alcances del proyecto de investigación, así como la justificación del mismo, tomando en consideración teorías, enfoques teóricos, estudios y antecedentes en general, acordes con la naturaleza de la investigación.

Bases Teóricas Acerca del Síndrome de Burnout

La proliferación de modelos teóricos que aborden la necesidad de explicar los factores que contribuyen al desarrollo del burnout y a la importancia de integrarlos en marcos teóricos más amplios tienen como objetivo atender cuestiones relacionadas con los sentimientos de desgaste en docentes, así como desarrollar teorías que expliquen su origen (López y Ortega, 2004). En este sentido, que no existe un modelo único que pueda explicar completamente el burnout, ya que este fenómeno es complejo y multifacético, por lo que la necesidad de entender y explicar el síndrome ha llevado a la creación de diversos modelos teóricos.



El modelo psicosocial lleva a desarrollar una psicología que resalta la importancia de la conexión del individuo con su entorno socioambiental, de tal manera que la relación causal es más de tipo exógeno que endógeno (Barriga, 1991). La característica principal de estos modelos es que han sido desarrollados con el propósito de explicar la causa u origen de este padecimiento, utilizando diferentes marcos teóricos y teorías relacionadas con el mismo. Estos modelos agrupan una serie de variables que se consideran como antecedentes o factores que contribuyen al desarrollo del síndrome, y discuten los procesos y mecanismos mediante los cuales los trabajadores experimentan sentimientos de agotamiento y desgaste en su trabajo.

Cada uno de estos marcos teóricos reconoce la importancia de la relación entre la persona y el trabajo, y esto se manifiesta a través de diversas variables, como: competencia, efectividad percibida, motivación, despersonalización, autoeficacia percibida, autoconciencia, emoción, habilidades y culpabilidad (Manzano-García y Ayala-Calvo, 2013).

Por otra parte, se propone una categorización de los modelos de causa u origen en cuatro líneas de investigación: la teoría sociocognitiva del yo, la teoría del intercambio social, la teoría organizacional y la teoría estructural (Gil-Monte y Peiró, 1999). Cada una de estas líneas ofrece enfoques diferentes para comprender el burnout. Ahora bien, en una revisión más reciente, ciertos autores introducen también un marco teórico adicional representado por la teoría de demandas y recursos laborales, que amplía aún más las perspectivas sobre el burnout (Gil-Monte y Neveu, 2013).

Con base en lo anterior, se expone una taxonomía que integra diferentes modelos explicativos de la causa u origen del síndrome de burnout, la mayoría de ellos parten del modelo de Maslach, el cual fue elegido para ser utilizado en la presente investigación.

a) Modelos Desarrollados en el Marco de la Teoría Sociocognitiva del Yo.

La teoría sociocognitiva del yo se basa en la idea de que las cogniciones de las personas tienen un impacto significativo en lo que perciben y en sus acciones, y estas son moldeadas por sus acciones y por las consecuencias que observan en otros (Bandura, 2001). Los modelos que pertenecen a esta teoría se describen a continuación (Tabla 5):



Tabla 5. *Modelos de la teoría sociocognitiva del yo*

Modelo	Descripción
El modelo de competencia de Harrison	A mayor motivación, mayor eficacia laboral (Harrison, 1983).
Modelo de Pines	El burnout se produce cuando estas expectativas y objetivos no se cumplen como se esperaba, lo que lleva a la desilusión en el trabajo (Pines, 1993).
Modelo de Cherniss	Las situaciones son menos estresantes cuando los trabajadores creen que pueden afrontarlas de manera positiva (Cherniss, 1993).
Modelo de autocontrol de Thompson, Page y Cooper	Este modelo se enfoca en cuatro variables: discrepancias entre demandas de la tarea y recursos del trabajador, nivel de autoconciencia, expectativas de éxito y autoconciencia, éste se considera un rasgo de la personalidad y se relaciona con la capacidad de autorregular los niveles de estrés percibido (Thompson et al., 1993).

Nota. Fuente: Elaboración propia

b) Modelos Elaborados desde las Teorías del Intercambio Social.

La teoría de intercambio social sostiene que los individuos experimentan de manera constante la sensación de estar contribuyendo más de lo que reciben a cambio de su compromiso personal y el esfuerzo que dedican a su trabajo (Schaufeli, 2005). Los modelos pertenecientes a esta teoría se describen a continuación (Tabla 6):

Tabla 6. *Modelos de la teoría de intercambio social*

Modelo	Descripción
Modelo de comparación social de Buunk y Schaufeli	Falta de equidad o falta de ganancia que desarrollan los sujetos como resultado del proceso de comparación social cuando se establecen relaciones interpersonales (Gil-Monte y Peiró, 1999).
Modelo de conservación de recursos de Hobfoll y Freedy	El estrés surge cuando las personas perciben que aquello que les motiva está amenazado o frustrado. (Hobfoll y Freedy, 1993).

Nota. Fuente: Elaboración propia

c) Modelos Desarrollados desde la Teoría Organizacional.

La teoría organizacional argumenta que las causas del síndrome de burnout están relacionadas con factores dentro del contexto de la organización. Al respecto, Gil-Monte y Peiró (1999) afirman que estos modelos incluyen como antecedentes del síndrome las disfunciones del



rol, la falta de salud organizacional, la estructura, la cultura y el clima organizacional. Los modelos representantes de esta teoría se describen a continuación (Tabla 7):

Tabla 7. *Modelos de la Teoría Organizacional*

Modelo	Descripción
Modelo de Golembiewski, Munzenrider y Carter	Pérdida del compromiso inicial de los trabajadores como respuesta al estrés laboral y la tensión que experimentan en su entorno de trabajo (Golembiewski et al., 1983).
Modelo de Cox, Kuk y Leiter	El burnout se manifiesta con mayor frecuencia en profesiones humanitarias (Cox et al., 1993)
Modelo de Winnubst	Se destaca que el burnout está influenciado por varios antecedentes, como: el clima, la cultura y la estructura organizacional en el lugar de trabajo, así como el apoyo social disponible dentro de la organización (Winnubst, 1993).

Nota. Fuente: Elaboración propia

d) Modelos Desarrollados desde la Teoría Estructural.

La teoría estructural argumenta que lo que origina el síndrome de burnout está influenciado por una combinación de factores personales, interpersonales y organizacionales. Esta teoría se basa en modelos transaccionales que sugieren que el estrés se produce cuando existe un desequilibrio percibido entre las demandas del entorno y la capacidad de respuesta del individuo (Tudela, 2013). Los modelos representantes de esta teoría se describen a continuación (Tabla 8):

Tabla 8. *Modelos de la Teoría Estructural*

Modelo	Descripción
Modelo de Gil-Monte, Peiró y Valcárcel	El burnout se desarrolla después de un proceso de análisis cognitivo, que ocurre cuando las estrategias de afrontamiento que utilizan los trabajadores no son efectivas para combatir ese estrés (Gil-Monte et al., 1995).
Modelo explicativo de Byrne	Este modelo se enfoca en el profesional docente (Miravalles, 2022).

Nota. Fuente: Elaboración propia

e) Modelo Multidimensional de Maslach y Leiter.



El modelo multidimensional de Maslach y Leiter considera la interacción de varios tipos de factores, sin resaltar la importancia de unos sobre otros. En cambio, es esta interacción la que determinará cuáles son las variables más significativas en una situación particular.

Este enfoque multidimensional es ampliamente respaldado por la comunidad científica a nivel internacional, y se basa en las investigaciones y estudios realizados por Maslach, Jackson y Leiter durante las últimas dos décadas (Miravalles, 2022).

En su metodología, utilizan el Maslach Burnout Inventory como la herramienta principal para la evaluación. Este modelo se compone de tres elementos principales: la vivencia del estrés, la evaluación de las percepciones de los demás y la evaluación de la propia percepción (Maslach y Jackson, 1981).

Desde esta perspectiva, Tudela (2013) concibe las características fundamentales del síndrome de burnout como un trastorno psicológico, siendo estas: el agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución de la realización personal, en este mismo orden. Además, el desarrollo del burnout en los docentes se ve influenciado por su propio comportamiento, su percepción de los estudiantes, la conducta de estos y sus logros académicos.

Factores de Riesgo que Desencadenan el Síndrome de Burnout

La trayectoria profesional involucra una variedad de actividades dirigidas al desempeño de roles responsables y al logro de metas personales, motivada por la recompensa financiera o la obtención de empleo. A pesar de que inicialmente se enfoca en beneficios económicos inmediatos, con el transcurso del tiempo, esta experiencia laboral se transforma en una tarea más compleja, acompañada de diversas complicaciones.

La sobrecarga laboral puede inducir al burnout, por lo que el conocer más a fondo dicho síndrome, permite considerarlo como un proceso en el que se entrelazan el entorno ambiental y las características individuales del sujeto (Rivera et al., 2019). En México, el sector educativo se vio afectado por dichas condiciones, debido a la naturaleza intrínseca de sus responsabilidades. El profesorado se encuentra expuesto a una variedad de situaciones sociales, políticas, económicas, culturales, biológicas y físicas, entre otras, como parte integral de su trabajo, lo que resulta en la generación de estados de estrés que inciden directamente en su bienestar (García et al., 2016).

De esta manera, cuando las demandas del entorno son excesivas, intensas o prolongadas, rebasando la capacidad de resistencia y adaptación del individuo, esta circunstancia se convierte en estrés perjudicial, llevando como consecuencia al desarrollo del síndrome de burnout. Es



entonces, que al igual que en otros padecimientos, el síndrome de burnout se va desencadenado paulatinamente debido a diversos factores, tanto internos como externos como se muestra a continuación en la Tabla 9 (Oyola, 2021 y Rivera et al., 2019).

Tabla 9. *Factores de riesgo que desencadenan el síndrome de burnout*

Factores propios de la persona	Factores psicosociales	Factores externos	Factores sociodemográficos
Insatisfacción laboral	Condiciones en el ambiente de trabajo	Economía	
Carácter	Cargas de trabajo	Mala calidad de las relaciones interpersonales	
Otras enfermedades como ansiedad o depresión	Falta de control sobre el trabajo	Bajos salarios	
Realización personal	Jornadas de trabajo	Experiencia laboral	Edad
Rasgos de la personalidad	Interferencia relación trabajo–familia	Estrategias de afrontamiento	Sexo
Perfeccionismo	Liderazgo y relaciones negativas en el trabajo	Estado civil	Años de servicio laboral
Autoexigencia	Violencia laboral	Inestabilidad laboral	
Autorregulación	Cambios de funciones	Herramientas o materiales de trabajo.	
	Trabajo no valorado o no reconocido	Tecnología.	
		Salud.	

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Oyola (2021) y Rivera et al. (2019)

Los factores de riesgo psicosocial en el trabajo han generado una profunda inquietud entre los diversos actores del ámbito organizacional (López et al., 2014b). En este sentido, las instituciones educativas tienen la responsabilidad del bienestar y la salud laboral, ya que, como señala Gil-Monte (2007), estos aspectos están vinculados al nivel de eficacia de los trabajadores. La eficacia laboral guarda una relación directa con la calidad de vida laboral y el estado de salud física y mental de los trabajadores, incluyendo en este caso a los docentes. Estos factores son críticos, ya que impactan directamente en la productividad y la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Dorantes-Nova et al., 2016).

Diversos estudios indican que la evaluación de los riesgos psicosociales y sus implicaciones han adquirido gran importancia, debido al efecto que tienen en la salud física y mental del trabajador, su nivel de satisfacción, calidad de vida y productividad (López et al., 2014b).

En relación con los factores que incrementan la probabilidad de desarrollar este síndrome, Rueda et al. (2018) han identificado varias variables que son de especial relevancia para analizar



esta patología de manera significativa, entre ellas se encuentran las variables individuales, sociales y organizacionales, las cuales se describen a continuación:

- Variable individual: Contar con un entusiasmo inicial excesivamente alto, percibir una remuneración económica reducida, sin importar el nivel jerárquico o educativo, carecer de respaldo o refuerzo institucional, hacer un uso inadecuado de los recursos y ser un empleado joven, pocos años de experiencia laboral y trabajo no estable, son factores que aumentan la probabilidad de experimentar el síndrome de burnout.
- Variable social: Los estudios sobre el burnout destacan la importancia del respaldo social proveniente de familiares y amigos, al proporcionar al individuo la sensación de ser apreciado, valorado y cuidado.
- Variables organizacionales: Requerimientos en el trabajo, la gestión laboral, el ambiente físico en el trabajo, las responsabilidades del puesto, la temporalidad organizacional, la incertidumbre laboral, la ejecución del rol, las interacciones sociales en el trabajo, el avance profesional, las políticas y la atmósfera organizacional.

Por otra parte, en el ámbito docente se presenta un riesgo potencial personal, cuando el profesorado se enfrenta a situaciones de indisciplina por parte de los estudiantes o en sus interacciones cotidianas con otros maestros, o incluso, con los padres de familia (Palacios-Jiménez y Rivera Muñoz, 2020).

Cualquier individuo comprometido con su profesión, que demuestra una profunda dedicación, elevados niveles de idealismo profesional y que desempeña sus labores centrado en el trato hacia los demás, está propenso a experimentar burnout (García, 2007). No obstante, las causas de las consecuencias perjudiciales para la salud asociadas con el desarrollo del burnout no se encuentran únicamente en factores individuales, que influyan en la forma de ser del profesorado o sus creencias y emociones.

Además, otros aspectos sociodemográficos, como la edad y el género, juegan un papel importante en las demandas del servicio docente y en las interacciones que provocan y aumentan el estrés, ya que se espera que los docentes asuman responsabilidades de formación al interactuar constantemente con los alumnos, planificar actividades curriculares, elaborar informes de desempeño, evaluar a los estudiantes de manera continua, entre otras tareas (Ministerio del Trabajo, 2016). Esto conlleva a que tanto la edad como los años de servicio influyan en los docentes y los vuelvan más propensos a experimentar estrés al tener que aprender rápidamente cómo desempeñar sus funciones, cumplir con la documentación requerida y enfrentar otras responsabilidades asociadas con su trabajo.



En el caso particular de las mujeres docentes, la elevada carga de trabajo que implica la preparación de las clases frente a grupo, y las actividades domésticas, personales y familiares, las hace más propensas a desarrollar el síndrome de burnout (Manzano, 2020). En relación con lo anterior, Purvanova y Muros (2010) encontraron que las mujeres son más propensas a presentar agotamiento emocional y falta de realización personal. Este fenómeno se presenta aun en mujeres que cuentan con una mayor preparación académica, como en el caso de una maestría; o bien, en las que cuentan con una amplia experiencia laboral, generándoles una baja sensación de logro personal y de bajo reconocimiento a su esfuerzo (Ilham y Woon, 2019).

En un estudio realizado por Dorantes-Nova (2020), con el fin de determinar las diferencias de género en cuanto al impacto del síndrome de burnout en las variables clima organizacional y satisfacción laboral, los resultados mostraron una mayor afectación en las mujeres, debido principalmente a la asignación de roles y factores culturales (mayores responsabilidades familiares además de las laborales), económicos, sociales, de salud, e inclusive, biológicos.

Asimismo, la ONU Mujeres (2023) ha revelado que aún después de la pandemia, las mujeres continúan experimentando desventajas significativas debido a su género, como son: la pérdida del empleo, los distintos tipos de violencia, así como una precaria economía, entre otras. En este sentido, se ha descubierto que las desigualdades históricas que han afectado a las mujeres continúan teniendo efectos que se transmiten de una generación a otra, afectando incluso a las niñas (UNICEF, 2019). Lo anterior es ratificado por Aguilar de Mendoza (2022), cuando advierte que las diferencias de género afectan más al sexo femenino en comparación con el sexo masculino.

De lo anterior se desprende que las condiciones laborales y los factores psicosociales que imperan hoy día en las instituciones educativas, generan altos niveles de tensión psicológica que impacta en la salud física y emocional de los docentes, produciendo ansiedad y falta de realización personal, que son desencadenantes del síndrome de burnout (Extremera et al., 2010).

Otro elemento relacionado con la aparición y desarrollo del burnout es la falta de habilidades socioemocionales con las que cuentan los docentes, es decir, el conjunto de herramientas, habilidades y actitudes que les permiten reconocer, adquirir y regular adecuadamente los estados emocionales (Polo et al., 2019). Todo ello tiene manifestaciones conductuales: agresividad, estrés, falta de concentración; cognitivas: baja autoestima, incapacidad para la realización de un trabajo, percepción de fracaso profesional; emocionales: ansiedad, depresión, irritabilidad, intolerancia; y somáticas: dolores musculares, de cabeza, insomnio, náuseas, problemas gastrointestinales y fatiga.



Sobre lo anterior, Maslach (1986), considera que el origen de este síndrome radica en la persistente experiencia de los profesionales, quienes se ven obligados a enfrentar situaciones que demandan más de lo que su formación les ha preparado, especialmente en lo relacionado con la interacción social. Además, se ha evidenciado que los aspectos emocionales de los docentes afectan su rendimiento diario y el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Jennings y Greenberg, 2009; Thomson y Palermo, 2014). El desarrollo significativo de habilidades emocionales contribuye a la creación de entornos propicios para un aprendizaje efectivo (Palomera et al., 2017), y la gestión de las emociones en los docentes repercute en su bienestar físico y mental, así como en su desempeño laboral (Peñalva et al., 2012). A partir de las afirmaciones anteriores, se evidencia que cuando un docente carece de equilibrio emocional, su salud física y mental se ve afectada, su rendimiento laboral no es el óptimo y estas dificultades se reflejan en su práctica educativa.

En relación con lo anterior, un estudio sobre la preparación docente, realizado por Golombek y Doran (2014), demostró que las emociones están relacionadas con los resultados de la enseñanza. Otro análisis descubrió que los futuros docentes reconocen la relevancia de las emociones, argumentando que estas influyen en el proceso de aprendizaje, en el entorno y en las metodologías utilizadas (Buitrago et al., 2017).

Finalmente, en lo referente a los factores externos, aquellos sobre los que el individuo no tiene control directo, como la situación económica, los bajos salarios, la inestabilidad laboral, los problemas de salud o los avances tecnológicos, estos pueden llegar a generar un estrés inherente al hecho de no poder influir en ellos o modificarlos (Gutiérrez et al., 2022).

En el caso particular del uso de tecnologías de la información, Fernández-Batanero et al. (2021), afirman que estas llegaron a representar una fuente importante de estrés en los docentes, debido a que estas llegaban a fallar de manera frecuente, comprometiendo la labor docente.

Al conocer los factores de riesgo anteriormente expuestos, se puede afirmar que, si en el ámbito educativo se experimentan condiciones laborales desfavorables, ya sea en relación con los colegas o los supervisores, así como la ausencia de respaldo para hacer frente a las situaciones laborales y un control limitado sobre la forma de gestionar las presiones y demandas del trabajo, estos factores desencadenan el síndrome de burnout.

Afectaciones Físicas, Emocionales y Mentales como Resultado de la Implementación de la Educación Virtual



El bienestar en la salud del profesorado se convirtió en un tema central en tiempos de pandemia, en el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), que en su Objetivo 3 garantiza una vida sana para todos, lo que a su vez se traduce en que los docentes gocen de un bienestar físico y mental, con el fin de que puedan realizar la entrega de un conocimiento satisfactorio a sus estudiantes, sin exponerse al contagio por el coronavirus (Aguilar de Mendoza, 2022).

Asimismo, el Objetivo 4 de dicha agenda, busca promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. El docente, en su ruta de enseñar también aprende. El ambiente educativo se torna importante para motivarse y transmitir el saber ser, por lo cual, a partir del cambio del ambiente áulico al virtual, el docente sufrió una disrupción en el proceso de enseñanza, al reconocer que no tienen las competencias digitales necesarias para desarrollar sus prácticas pedagógicas de manera adecuada (Hernández et al., 2021). Este proceso pedagógico pone en análisis la capacidad de afrontamiento de emociones positivas y negativas del docente frente a la educación a distancia de emergencia.

De esta manera, a fin de contribuir al desarrollo de sus estudiantes, los docentes deben gozar de buena salud mental para enfrentarse a las exigencias psicológicas que requiere el cambio en su quehacer docente y así poder enfrentar el estrés que se genera en la enseñanza (Tacca y Tacca, 2019). Lo anterior viene a reafirmarse con la declaración de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, que en el año 2021 propuso una educación con alma, comprometida y responsable, organizada en torno a diferentes valores, lo que exige que el profesor goce de buena salud mental y física (UNESCO, 2021).

En el contexto de la pandemia, Medina-Guillen et al. (2021) y López et al. (2021) encontraron que las afectaciones personales, en particular el exceso de carga laboral, estuvieron determinadas principalmente por el cambio de la modalidad presencial a la virtual realizada en los hogares. Dichas afectaciones se caracterizaron por constantes interrupciones laborales en sus espacios personales, lo que aumentó los sentimientos de estrés y frustración en los docentes.

En este sentido, el síndrome de burnout implica que el ímpetu laboral existente no puede continuar a menos que se haga algo por reestablecer la energía del trabajador, en este caso el docente. Los trabajadores que experimentan burnout, pierden poco a poco la capacidad de proporcionar su contribución laboral, siendo cada vez menos eficaces (Schaufeli et al., 2009).

Como una de las profesiones más afectadas por el síndrome de burnout, la docencia implica enfrentar la desmotivación del alumnado, la presión de familiares, la falta de recursos



para solucionar los problemas, la sobrecarga de trabajo, el clima de la clase, escasa participación en la toma de decisiones y la falta de apoyo social recibido por parte de compañeros y supervisores; además, la realización de actividades fuera del horario laboral, como son: la planeación, creación de materiales y los nuevos procesos de evaluación, todo ello produce que el docente se agote física y mentalmente (Jiménez et al., 2012).

Así, en tiempos de pandemia, los cuerpos docentes fueron de los primeros recursos humanos en ser sometidos a procesos adaptativos. Los cuales involucraron cambios importantes en la enseñanza y el aprendizaje en un contexto de crisis humanitaria, de forma acelerada, repentina, que requieren de una concentración de condiciones físicas, psicológicas y del entorno educativo para equilibrar su estado de salud mental (Cevallos et al., 2021).

En este contexto, la Administración Educativa Federal (AEF) en México inició la plataforma virtual “Aprende en casa” para servir como apoyo a los docentes para realizar su labor en la educación a distancia; sin embargo, la aceptación de la plataforma o el sistema televisivo no fueron exitosos (Navarrete et al., 2020). Al respecto, Hernández et al. (2021) afirmaron que los profesores promedio no poseían la formación en educación a distancia, ni en el uso de la tecnología educativa disponible y aun así tuvieron que mantener el ritmo de trabajo habitual, así que fue necesario el aprendizaje del uso de las aulas virtuales, chats, classroom, podcast y videos educativos; con el fin de brindar una atención que permitiera continuar el proceso educativo, lo que produjo un estrés considerable, ya que el docente se encontraba sobrecargado de tareas administrativas y pedagógicas.

Ante tal afirmación, como parte de la adaptación, surge la incertidumbre y se puso a prueba la capacidad del docente para tolerarla. Este estresor fue capaz de producir alteraciones en la salud mental, como en el caso de la ansiedad y la depresión. La preocupación surge en la suma de varias circunstancias: capacitaciones, talleres, adopción de nuevas herramientas tecnológicas, todo de manera improvisadas, a lo que se suma la dinámica propia de la familia (Ramírez y Bobadilla, 2021). Surgieron también otros elementos individuales ante la incertidumbre de un tiempo de crisis biológica humanitaria, la verticalidad en la educación, el poder y las asimetrías, como el ocultamiento de los temores sobre el futuro incierto (De la Cruz, 2020).

La incertidumbre se presentó también en la ruptura del tiempo y el espacio, ya que la habilidad para manejar entornos virtuales requirió tiempo, de tal manera que los docentes que ya contaban con experiencia en la educación virtual, transitaron en mejores espacios escolares y pudieron monitorear y retroalimentar al alumnado con mayor facilidad (Coppari et al., 2021).



Este cambio a la virtualidad requirió la capacidad para utilizar internet, debido a que el rol del docente cambió con el trabajo a distancia como vía para resolver los problemas que antes se resolvían de forma presencial (Castrejón y Peña, 2019). En este camino, la inconformidad que ya existía por el acceso a la tecnología disponible en las escuelas y la preocupación por no tener las habilidades tecnológicas pertinentes, acentúan el problema de la virtualización (Candia, 2023). Con la alta exposición a los dispositivos tecnológicos ocurre también una mayor resistencia para formar competencias en los docentes; por lo tanto, se requirió que el docente recibiera formación en el uso de la tecnología para el fin pedagógico al cual había sido expuesto (Castrejón y Peña, 2019).

A este respecto, Aguilar de Mendoza (2022), aseveró que la incertidumbre y la tecnología estresan más a los profesores de educación básica en comparación con otros niveles educativos; sin embargo, una vez que asimilan la enseñanza virtual, esta contribuye a reducir la presencia de los estresores en los docentes. Asimismo, Alvites-Huamaní (2019), aseguran que el estrés no hace distinciones en cuanto a raza, estatus económico o nivel profesional, por lo que los docentes no son inmunes a experimentar esta situación.

A continuación, se presentan las afectaciones físicas, emocionales y mentales ocasionadas por el síndrome de burnout (Tabla 10); que a criterio de García-Moran y Gil-Lacruz (2016); De la Cruz (2017); Cardozo (2016) y Castro (2008), son las más comunes:

Tabla 10. *Afectaciones físicas, mentales y emocionales en el profesorado*

Afectaciones	Padecimientos
Afectaciones físicos o fisiológicos	Agotamiento físico, insomnio, taquicardia, trastornos digestivos, dolores corporales, aumento o pérdida de peso, alopecia, diabetes, hipertensión, enfermedades cardíacas y crónico-degenerativas, padecimientos gastrointestinales y musculoesqueléticas.
Afectaciones emocionales	Desmotivación, despersonalización, sentimientos de baja realización personal, baja tolerancia a la frustración, falta de control de impulsos, irritabilidad, alteración de las relaciones interpersonales, insatisfacción, sentimientos negativos, frustración, angustia, nerviosismo, ira o enfado.
Afectaciones mentales	Depresión, ansiedad, pensamientos suicidas, conductas negativas, afectación en la autoimagen y autoestima, seseo de renunciar o cambiar de trabajo.
Afectaciones conductuales	Absentismo, aburrimiento, divagación, consumo de sustancias nocivas para la salud, abuso en el consumo de medicamentos, irresponsabilidad.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de García-Moran y Gil-Lacruz (2016); De la Cruz (2017); Cardozo (2016) y Castro (2008)



Como se pudo observar, anteriormente solo se habían mencionado afectaciones físicas, emocionales y mentales; no obstante, con base en los autores indagados, también fue posible descubrir la presencia de otras afectaciones: las alteraciones conductuales. Esto revela que la conducta de las personas con síndrome de burnout experimenta cambios negativos en su actuar cotidiano, dando lugar a diversas formas de comportamiento en su círculo social, lo que, a su vez, desencadena problemas sociales e interpersonales (Castillo, 2001).

Factores de Resiliencia ante el Escenario Emergente

Según la Asociación Americana de Psicología (2011), el término resiliencia se refiere al proceso de adaptarse a la adversidad, a un trauma, tragedia, amenaza, o fuentes de tensión significativas, como problemas familiares o de relaciones personales, problemas serios de salud o situaciones estresantes del trabajo o financieras.

La primera vez que se utilizó el término fue en la década de 1950 por el psicoanalista de la teoría del apego John Bowlby, abordándolo como la habilidad de una persona para soportar y enfrentar situaciones traumáticas y regresar a su estado normal (Vilallonga, 2019).

No obstante, la palabra resiliencia fue adoptada en las ciencias sociales por el psiquiatra infantil Michael Rutter en la década de 1970 para referirse a cualquier persona que haya enfrentado una situación estresante y haya logrado salir fortalecida de ella, aprovechando sus propios recursos, ya sean estos de origen interno o externo (Foronda, 2021).

En este sentido, la inteligencia emocional juega un papel especialmente importante en la labor docente, sobre todo en los maestros que se desempeñan en la educación básica, quienes según diversos estudios han sido víctimas del estrés docente o del síndrome de burnout, el cual afecta su salud mental, e influye en su rendimiento laboral, por lo que la inteligencia emocional es clave para lidiar con dicha afectación (Benítez et al., 2020).

Según estudios de Vicente de Vera y Gabari (2019), existen diversos factores de resiliencia que contribuyen a reducir la susceptibilidad al burnout. Entre los más importantes se encuentran los expuestos por González et al. (2017), Noreña (2018), Medrano (2017), Alarcón (2018), Oriol et al. (2017), Torres y Bonilla (2017), Islas et al. (2017) y Polo et al. (2016), los cuales incluyen:

a) La Personalidad.

Carácter (actuar, aprender y pensar).

- La conducta está vinculada a la habilidad para crear y producir diversas respuestas según las circunstancias.



- Desarrollo de métodos apropiados de codificación y clasificación.
- Expectativas en relación con los objetivos deseados y las consecuencias tanto de los estímulos como de la conducta.
- Evaluación subjetiva de la situación, relacionada con las preferencias y aversiones que el estímulo genera en el individuo.
- Implementación de estrategias y planes autorreguladores significativos para el individuo.
- Positivismo/optimismo ante una situación de problema.
- Búsqueda de apoyo social.

Temperamento.

- Personalidad resistente.
- Tolerancia a la frustración.

b) Locus de Control Interno.

- Aquellas personas con un locus de control externo tienen la convicción de que estos eventos y sus consecuencias son dirigidos por fuerzas externas, otras personas, la suerte o el destino.
- Aquellos con un locus de control interno creen que tienen el control sobre los eventos y repercusiones mediante sus decisiones y acciones personales, por ello poseen perspectivas más optimistas sobre cómo enfrentar las situaciones y abordan los problemas mediante acciones que contrarrestan los impactos de las condiciones adversas.

c) Autoeficacia.

- Confianza de una persona en su habilidad para triunfar en una situación específica.
- Altas expectativas.

La finalidad de examinar la resiliencia en el entorno laboral radica en que permite una mayor comprensión acerca de cómo algunos empleados se recuperan de eventos negativos, mientras que, para otros, su bienestar se ve afectado. En este contexto, la resiliencia puede tener un efecto positivo compensatorio frente a los impactos del estrés (Gutiérrez et al, 2021).

Teoría de la Resiliencia

La teoría de la resiliencia tiene su origen en la investigación de la adversidad y en la curiosidad acerca de cómo las experiencias desfavorables en la vida afectan negativamente a las personas, debido a que unos la describen como las habilidades o destrezas de las personas,



mientras que otros la consideran como la capacidad de enfrentar la adversidad de manera positiva (Van Breda, 2018).

Esta teoría sostiene que existen factores tanto internos como externos que actúan como escudos contra el estrés social, la amenaza de la pobreza, la ansiedad y el abuso; siendo así, que cuando un niño dispone de fuertes factores protectores, será capaz de resistir las conductas poco saludables que a menudo surgen como resultado de estos elementos estresantes o de riesgo (Kamm, 2009).

Los estudios relacionados con la teoría de la resiliencia demuestran que es esencial gestionar el entorno cercano de una persona y fomentar factores de protección al mismo tiempo que se abordan las demandas y los factores estresantes que enfrenta el individuo (Perdomo, 2021). La resiliencia se desarrolla a medida que las personas se enfrentan a diversas situaciones estresantes en su vida diaria, y los factores de protección pueden ser fortalecidos (Rodríguez, 2009).

Tipos de Resiliencia

Existen diferentes tipos de resiliencia que pueden influir en la habilidad de una persona para afrontar situaciones de estrés (Cruz, 2021), (Tabla 11):

Tabla 11. *Tipos de resiliencia*

Resiliencia	Descripción
Psicológica	Se refiere a la habilidad y fortaleza mental de una persona para utilizar sus propias fortalezas y destrezas a fin de adaptarse mentalmente y enfrentar desafíos, la incertidumbre y situaciones adversas. Aquellas personas que poseen resiliencia psicológica pueden mantener la concentración y la calma, y superar desafíos y crisis de la vida sin experimentar consecuencias a largo plazo, como la ansiedad y el malestar psicológico.
Emocional	Es la manera en que las personas manejan el estrés, ya que cada individuo responde de manera diferente a cambios y situaciones. Algunos acontecimientos pueden desencadenar emociones en algunas personas y no en otras. Aquellas con resiliencia emocional pueden reconocer y comprender sus emociones, utilizando recursos internos y externos para gestionar factores estresantes y sus sentimientos de manera optimista y positiva.
Física	Hace mención a la forma en que el cuerpo se recupera y enfrenta cambios causados por demandas físicas, lesiones y problemas médicos. Esto afecta la fuerza y resistencia de una persona y desempeña un papel crucial en la salud a largo plazo, incluyendo la forma en que las personas envejecen y responden al estrés físico, enfermedades y accidentes. La resiliencia física se ve influenciada por relaciones sociales, el tiempo de descanso, la elección de estilos de vida saludables y actividades placenteras.



Comunitaria

Se refiere a la capacidad de grupos para recuperarse y responder a situaciones adversas que les afectan, como catástrofes naturales, actos terroristas, violencia y dificultades económicas. Un ejemplo reciente que ha puesto a prueba la resiliencia comunitaria es la pandemia de COVID-19.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de información de Cruz (2021)

Factores de la Teoría de la Resiliencia

Aunque las personas enfrentan el trauma y la adversidad de maneras diversas, existen ciertos factores de protección que contribuyen al desarrollo de la resiliencia al fortalecer las habilidades de afrontamiento y la adaptabilidad. La teoría de la resiliencia abarca una serie de elementos (Perdomo, 2021) (Tabla 12):

Tabla 12. *Factores de protección 1*

Factores de protección	Descripción
Red de apoyo social	Los sistemas sociales que ofrecen apoyo en situaciones de crisis o trauma respaldan la resiliencia de las personas. Este apoyo social puede provenir de la familia, la comunidad, amigos o instituciones tanto cercanas como más amplias.
Planificación realista	La habilidad de crear y llevar a cabo planes realistas ayuda a las personas a utilizar sus fortalezas y enfocarse en metas alcanzables.
La autoestima	Mantener una imagen positiva de uno mismo y confiar en las propias capacidades puede prevenir sentimientos de impotencia cuando se enfrentan situaciones adversas.
Las habilidades de afrontamiento	Las habilidades para enfrentar desafíos y resolver problemas empoderan a las personas para superar la adversidad y sortear dificultades.
Las habilidades de comunicación	La capacidad de comunicarse de manera clara y efectiva ayuda a las personas a buscar apoyo, movilizar recursos y tomar acción.
Una regulación emocional	La capacidad para gestionar emociones abrumadoras (o buscar ayuda para superarlas) ayuda a las personas a mantener la concentración cuando se enfrentan a un desafío.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de información de Perdomo (2021)

En el mismo sentido, Prado y Águila (2003) encontraron otros factores de resiliencia, tales como (Tabla 13):

Tabla 13. *Factores de protección 2*



Factores de protección	Descripción
Religión o espiritualidad	Puede beneficiar la resiliencia, debido a la esperanza y creencia que se tiene de esperar con cierta confianza a qué sucedan las cosas como se espera.
Habilidades adaptativas y experiencias positivas	Habilidades que forman el fundamento de la resiliencia.
Visión interna	Percepción, que implica la capacidad de conocer y comprender las situaciones, de verlas de manera diferente a como lo harían los padres, y de no experimentar sentimientos de culpa.
Humor	Dirigido a descubrir lo gracioso en la tragedia, empleando el humor para cambiar situaciones difíciles. Moralidad, vista como la conciencia de tener una vida personal positiva y satisfactoria para la humanidad, mediante el desarrollo de valores como la justicia y la lealtad, desafiando a los padres y adultos injustos y esforzándose por actuar de manera bondadosa.
Humor	
Creatividad	Entendida como la habilidad para instaurar orden y estética en medio del caos de las experiencias problemáticas, y para esculpirse a través del esfuerzo y la disciplina con el fin de transformar dicho caos en arte.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de información de Prado y Águila (2003)

De lo anterior, se observa que una parte de los factores de protección está basada en las habilidades del individuo para lograr su propia resiliencia y buscar solución a sus propias afectaciones; y por la otra, se observan aspectos relacionados a la genética y la forma de ser del individuo.

Estrategias de Prevención y Manejo del Síndrome de Burnout en Docentes

La prevención del burnout es fundamental para mantener un ambiente de trabajo saludable y evitar que los docentes lleguen a este estado. Para prevenir y gestionar adecuadamente este síndrome es fundamental implementar estrategias a nivel individual y organizacional.

a) Estrategias a Nivel Individual.

Las estrategias de prevención y manejo del burnout a nivel individual incluyen el autoconocimiento y autocuidado, necesarios para fomentar entre los maestros la conciencia de sus propios límites y necesidades, para no verse rebasados por los altibajos de la cotidianidad (Macías et al., 2022). Igualmente, es conveniente practicar técnicas de meditación o relajación para el manejo del estrés (Ramos et al., 2024); mantener una buena higiene de sueño y alimentación saludable (Saldívar-Garduño y Ramírez-Gómez, 2020); establecer límites claros en



cuanto a la carga de trabajo; aprender a priorizar tareas y delegar responsabilidades (Esteban et al., 2023); establecer rutinas efectivas y mantener un equilibrio entre el trabajo y la vida personal (Gisbert y Chaparro, 2020); aprender técnicas de resolución de conflictos y manejo del estrés; buscar apoyo entre los cuerpos docentes; así como buscar supervisión profesional (Toala Ponce et al., 2023). Este último se refiere al proceso mediante el cual el docente recibe orientación, apoyo y evaluación por parte de otro profesional, como es el caso de la psicología y/o la medicina.

b) Estrategias a Nivel Organizacional.

A nivel organizacional, las estrategias de prevención y manejo del síndrome de burnout incluyen el fomento de una cultura organizacional que valora y reconoce la labor docente, brindando retroalimentación constructiva y apoyo emocional (Jiménez, 2019); programas de formación en habilidades de gestión del estrés y manejo emocional (Toala Ponce et al., 2023); la capacitación en técnicas pedagógicas de valor (Manzano, 2020); garantizar el acceso a recursos adecuados y a un entorno de trabajo seguro (Arias et al., 2023); implementar políticas que equilibren el trabajo y la vida personal (Gisbert y Chaparro, 2020); fomentar la flexibilidad en la planificación de la carga de trabajo (Llagua y Gamboa, 2023); promover la colaboración y comunicación entre maestros (Toala Ponce et al., 2023); crear un entorno de apoyo donde los docentes se sientan valorados y escuchados; establecer mecanismos para identificar los primeros signos de burnout de forma temprana mediante la evaluación periódica del bienestar del personal docente (Secín et al., 2022); entre muchas otras.

Mediante la implementación de estrategias tanto a nivel individual como organizacional, es posible reducir significativamente el riesgo de síndrome de burnout en el personal docente, creando entornos más saludables y sostenibles para el desarrollo profesional y personal.

Evolución de los Instrumentos de Medición del Síndrome de Burnout

La mayoría de los instrumentos creados a lo largo de los años para medir el burnout están inspirados en el instrumento de Maslach y Jackson de 1981. En tal sentido, Márquez-Lugo et al. (2021) afirmaron que la escala del MBI se ha convertido en la más extendida y comúnmente validada en diversas poblaciones a nivel mundial, habiendo sido traducida a aproximadamente 48 idiomas.

Las autoras del MBI desarrollaron varios tipos de test diferenciados por el tipo de profesionistas al que se aplican. Entre ellos se encuentra el utilizado para empleados de servicios humanos (trabajadores sociales, terapeutas, policías), personal de salud (médicos, enfermeras,



psicólogos), personal educativo (maestros, directores, administradores, personal del entorno educativo), así como un cuestionario general para estudiantes, y un cuestionario general para trabajadores de las áreas de atención al cliente, mantenimiento, fabricación y administración. Como se puede apreciar, el MBI tiene cumplimiento en el área emocional y psicosocial, por lo cual Molinero (2013) considera que la esencia fundamental del burnout radica en la fatiga y el agotamiento emocional.

Lo anterior se apoya en lo expresado por Moreno-Jiménez et al. (2000), cuando aseguran que la aplicación del MBI en el ámbito educativo sigue siendo fundamental para medir el síndrome. Además, consideran que es necesario avanzar en el desarrollo de herramientas que posibiliten la evaluación del síndrome, centrándose especialmente en los desencadenantes asociados al entorno laboral y organizativo, a fin de contribuir a la propuesta de medidas preventivas oportunas.

De esta forma, al observar la evolución de los instrumentos de medición del burnout (Tabla 10), se constata que los autores de los mismos, los cuales están enfocados al sector del servicio humano, particularmente a la docencia, y que giran en torno al MBI, han ido agregando nuevos elementos, pero sin perder la esencia del instrumento original de Maslach y Jackson.

A continuación, se muestran las características de dichos instrumentos (comenzando por el MBI), los cuales guardan cierta semejanza con el primero, tanto en sus factores emocionales, psicosociales y laborales (Tabla 14):

Tabla 14. *Evolución de los instrumentos de medición del burnout*

Instrumento	Formato del cuestionario
Maslach Burnout Inventory	Es un cuestionario que consta de una serie de afirmaciones con las que los participantes deben indicar su grado de acuerdo. El formato puede variar, pero comúnmente utiliza una escala tipo Likert de 7 puntos, donde 0 indica "Nunca" y 6 indica "Siempre" (Maslach y Jackson, 1981).
Burnout Measure (Tedium Scale)	El cuestionario de la Tedium Scale típicamente consta de una serie de afirmaciones o ítems que los participantes deben evaluar en función de su acuerdo o desacuerdo. La escala suele ser de tipo Likert, donde los participantes seleccionan una respuesta en una escala que puede variar entre 4 a 7 puntos (Stout y Williams, 1983).
Teacher Burnout Scale	El cuestionario se compone de una serie de ítems o afirmaciones que los participantes responden usando una escala tipo Likert. Las respuestas reflejan la frecuencia o intensidad con la que experimentan los sentimientos o comportamientos descritos en los ítems (Seidman y Zager, 1970).



Oldenburg Burnout Inventory

Es un cuestionario autoinformado que incluye una serie de ítems relacionados con las experiencias y actitudes del individuo en su entorno laboral. Los participantes responden a cada ítem usando una escala tipo Likert, que típicamente varía de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo) (Reis et al., 2015).

Copenhagen Burnout Inventory

Es un cuestionario autoinformado que presenta una serie de afirmaciones relacionadas con el agotamiento. Los participantes responden a estas afirmaciones usando una escala tipo Likert, que generalmente varía de 0 (Nunca) a 4 (Siempre), permitiendo evaluar la frecuencia con la que experimentan los sentimientos descritos (Kristensen et al., 2005).

Nota. Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar, varios autores han coincidido en que el instrumento original de Maslach y Jackson puede ser objeto de adaptaciones, por lo que han propuesto variaciones del mismo, enfocadas en distintas áreas laborales. Tal es el caso del Burnout Measure (originalmente llamado Tedium Scale) que incluye el tedio en su propia versión (Moreno-Jiménez et al., 2005), o el Oldenburg Burnout Inventory, desarrollado con el objetivo de reducir posibles sesgos presentes en el MBI (Rosales y Rosales, 2014).

Con base en lo anterior, y con el objetivo de responder al problema de investigación planteado en el presente estudio, se ha optado por implementar el instrumento Maslach Burnout Inventory de Maslach y Jackson, partiendo del instrumento original, pero sin dejar de lado las aportaciones de otros autores.



CAPÍTULO III. CRITERIOS METODOLÓGICOS

En este capítulo se detallan los criterios metodológicos que guiaron el desarrollo de la investigación, proporcionando el marco necesario para la recolección y análisis de datos. La elección de una metodología adecuada es fundamental para asegurar la validez y la fiabilidad de los resultados obtenidos. Este apartado tiene como objetivo explicar el enfoque metodológico seleccionado, así como los procedimientos específicos que se seguirán para abordar las preguntas de investigación planteadas.

Primero, se presenta el enfoque metodológico general adoptado de tipo cuantitativo. A continuación, se describirán las técnicas y herramientas de recolección de datos que se utilizaron, tales como cuestionarios y análisis documental. También se abordan los criterios de selección de la muestra, el diseño del estudio y los métodos de análisis de datos previstos, además, se discuten las consideraciones éticas relacionadas con la investigación, incluyendo el consentimiento informado y la confidencialidad de los participantes. Finalmente, se explica cómo estos criterios metodológicos contribuyeron a alcanzar los objetivos de la investigación, así como a garantizar la rigurosidad científica del estudio.

Este apartado es transcendental para la comprensión del enfoque de la investigación y para la evaluación de la solidez y la aplicabilidad de los resultados obtenidos. La claridad y precisión en la descripción de los criterios metodológicos permitirán reproducir el estudio y evaluar la robustez de los hallazgos presentados.

Diseño de la Investigación

Carácter

a) Enfoque Paradigmático.

Se trata de una investigación planteada desde el paradigma cuantitativo. El enfoque cuantitativo utiliza la recolección y el análisis de datos para contestar preguntas de investigación y probar hipótesis previamente hechas, confía en la medición numérica, el conteo y frecuentemente en el uso de estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población (Hernández, et al., 2010).

b) Forma.

La presente investigación fue de tipo aplicada, ya que se pretendió generar conocimiento que facilitó obtener información, resultados, y aportaciones puntuales para los diversos usuarios de la información y tomadores de decisiones inmersos en una realidad educativa compleja



(Vargas, 2009). Se espera que las recomendaciones puntuales que se originen influyan en la generación de políticas públicas en México.

c) Naturaleza.

Es una investigación de naturaleza no experimental, dado que se observan y analizan fenómenos que ya sucedieron, sin manipular variables (Hernández et al., 2010).

d) Finalidad.

Se trata de una investigación descriptiva, al buscar puntualizar las características de la población que se está estudiando. Este tipo de investigación se efectúa cuando se desea describir, en todos sus componentes principales, una realidad. Mediante este tipo de investigación, que utiliza el método de análisis, se logra caracterizar un objeto de estudio o una situación concreta, señalar sus características y propiedades (Guevara et al., 2020).

e) Temporalidad.

El diseño de la investigación es transversal, ya que se recopila información de un grupo de personas en un periodo corto, es decir, con un solo corte en el tiempo, para poder cubrir los objetivos del estudio (Hernández et al., 2014).

Diseño Muestral

- a) Población de interés: El estudio se realizó entre el personal docente de la Escuela Primaria Francisco Villa en la ciudad de Chihuahua, México.
- b) Plan de muestreo: Se realizó un análisis exhaustivo de una población de 24 docentes, de los cuales 18 fueron mujeres y 6 fueron hombres.

Definición y Operacionalización de Variables

- a) Variables y dimensiones de la investigación: Las variables a investigar son el síndrome de burnout y sus tres dimensiones (cansancio emocional, despersonalización y realización personal); así como la resiliencia y sus cinco dimensiones: satisfacción personal, sentirse bien solo, confianza en sí mismo, ecuanimidad y perseverancia (Tabla 15).



Tabla 15. *Variables y sus dimensiones*

Variables	Tipo	Dimensiones
Burnout	Dependiente	Cansancio emocional Despersonalización Realización personal
Resiliencia	Independiente	Satisfacción personal Sentirse bien solo Confianza en sí mismo Ecuanimidad Perseverancia

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de información de Maslach y Jackson (1981 y 1986) y Wagnild y Young (1993)

La operacionalización de variables implica un conjunto de técnicas y métodos que facilitan la medición de una variable en una investigación, este proceso descompone y analiza la variable en sus componentes para poder medirla (Arias, 2021).

Selección de los Instrumentos de Medición

El instrumento utilizado en la recolección de los datos para determinar tanto el burnout como la resiliencia fue la encuesta, reconocida como una técnica destinada a obtener datos de varias personas cuyas opiniones impersonales interesan al investigador (Hernández et al., 2014). Para ello, a diferencia de la entrevista, se utiliza un listado de preguntas escritas que se entregan a una muestra de la población, con el ideal de que sean respondidas de manera escrita. Este listado de preguntas es lo que se conoce como cuestionario.

Cuestionario para la Medición del Burnout

El primer cuestionario utilizado en este estudio fue el Maslach Burnout Inventory (MBI) en su versión es español, creado por Maslach y Jackson en 1981, cuya aplicación tuvo como objetivo el determinar el nivel de burnout que manifestó el personal docente de la institución objeto de estudio durante el periodo de la pandemia por COVID19. Dicho instrumento en su versión para docentes, fue validado mediante la técnica de juicio de expertos, que consiste en solicitar a una serie de especialistas en el campo de estudio que emitan un juicio respecto a un instrumento.



La encuesta consistió de dos partes. La primera tuvo como propósito recoger los datos sociodemográficos y laborales de los sujetos, tales como: edad, sexo, estado civil, número de hijos, último grado de estudios, años de labor docente, situación laboral actual, cantidad de alumnos que atendió durante la pandemia, horas de trabajo a la semana en modalidad normal (presencial) y horas de trabajo a la semana en modalidad virtual (durante la pandemia).

La segunda parte del cuestionario estuvo diseñada como una escala tipo Likert y constó de 22 ítems o preguntas referidas a 3 dimensiones: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. En esta parte, los encuestados respondieron su grado de conformidad a los ítems planteados mediante una escala de 5 opciones: nunca, una vez al mes, algunas veces al mes, una vez a la semana y a diario (Tabla 16).

Tabla 16. *Códigos otorgados a la escala Likert*

Nunca	Una vez al mes	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	A diario
0	1	2	3	4

Nota. Fuente: Elaboración propia

Cuestionario para la Medición de la Resiliencia

El segundo cuestionario utilizado fue la Escala de Resiliencia (RS) desarrollada por Wagnild y Young (1993), la cual permitió identificar la capacidad de resiliencia individual, y consecuentemente las características de la personalidad positiva. Dicho instrumento fue validado mediante la técnica de juicio de expertos, que consiste en solicitar a una serie de especialistas en el campo de estudio que emitan un juicio respecto a un instrumento.

La encuesta consistió de dos partes. La primera tuvo como propósito recoger los datos sociodemográficos y laborales de los sujetos, tales como: edad, sexo y tiempo de servicio. Para la segunda parte del cuestionario, en lo relativo al análisis de datos, se utilizó la matriz de lado a lado, la cual permitió recoger datos en dos o más dimensiones. El instrumento estuvo integrado por 25 ítems o preguntas referidas a 5 dimensiones: satisfacción personal, sentirse bien solo, confianza en sí mismo, ecuanimidad y perseverancia. En esta parte, los encuestados respondieron su grado de conformidad con los ítems en una escala de 7 puntos que iba de “desacuerdo” a “acuerdo” (Tabla 17).



Tabla 17. *Códigos otorgados a la escala matriz de lado a lado*

Desacuerdo			De acuerdo			
1	2	3	4	5	6	7

Nota. Fuente: Elaboración propia

Recolección de Datos

Las encuestas se aplicaron de manera presencial a los docentes en las instalaciones de la institución educativa en el periodo comprendido de las siguientes fechas: primera muestra el 11 de julio de 2024, segunda muestra el 02 de septiembre de 2024 y tercera muestra el 03 de septiembre de 2024. Posteriormente, se inició el trabajo de codificación. Las dimensiones con los ítems evaluados se presentan en la Tabla 18 y Tabla 19.

Tabla 18. *Dimensiones de la variable burnout y los ítems o preguntas que la evalúan*

Dimensiones	Ítems
Cansancio emocional	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.
	Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.
	Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada laboral.
	Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo.
	Me siento quemado por mi trabajo.
	Me siento frustrado en mi trabajo.
	Creo que estoy trabajando demasiado.
	Trabajar directamente con las personas me produce estrés.
Despersonalización	Me siento acabado.
	Creo que trato a algunos alumnos como objetos impersonales.
	Me he vuelto insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.
	Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente
	En realidad, no me preocupa lo que ocurre a alguno de mis alumnos.
Realización personal	Siento que los alumnos me culpan por algunos de sus problemas.
	Comprendo fácilmente cómo se sienten los alumnos.
	Trato muy eficazmente los problemas de las personas.
	Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en la vida de los demás.



Dimensiones	Ítems
	Me siento muy activo.
	Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada con mis alumnos.
	Me siento estimulado después de trabajar en contacto con mis alumnos.
	He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión.
	Trato los problemas emocionales con mucha calma en mi trabajo.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Maslach y Jackson (1981 y 1986)

En la tabla anterior se presenta la estructura empleada para evaluar el síndrome de burnout, a través de tres dimensiones fundamentales: cansancio emocional, despersonalización y realización personal. Cada una de estas dimensiones está asociada con una serie de ítems específicos que permiten medirlas de forma precisa. Esta organización facilita la aplicación e interpretación del instrumento en estudios empíricos, especialmente mediante encuestas dirigidas a docentes, lo que permite identificar con mayor claridad los niveles de burnout presentes en esta población.

Tabla 19. *Dimensiones de la variable resiliencia y los ítems o preguntas que la evalúan*

Dimensiones	Ítems
Satisfacción personal	Por lo general, encuentro algo de que reírme. Mi vida tiene significado. No me lamento de las cosas por las que no puedo hacer nada. Acepto que hay personas a las que yo no les agrado.
Sentirse bien solo	Puedo estar solo si tengo que hacerlo. Dependo más de mí mismo que de otras personas. Generalmente puedo ver una situación de varias maneras.
Confianza en sí mismo	Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida. Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo. Soy decidido(a) Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente. El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles. En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar. Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.
Ecuanimidad	Usualmente veo las cosas a largo plazo.



Dimensiones	Ítems
Perseverancia	Soy amigo de mi mismo.
	Rara vez me pregunto cuál es la finalidad de todo.
	Tomo las cosas una por una.
	Cuando planeo algo lo realizo.
	Generalmente me las arreglo de una manera u otra.
	Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas.
	Tengo autodisciplina.
	Me mantengo interesado en las cosas.
	Algunas veces me obligo a hacer cosas, aunque no quiera.
	Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida.

Nota. Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Wagnild y Young (1993).

La tabla anterior presenta la forma en que se evalúa la resiliencia, entendida como una capacidad psicológica fundamental para afrontar y superar situaciones adversas. Esta evaluación se realiza a través de diversas dimensiones, cada una de ellas medida mediante ítems específicos que permiten identificar las manifestaciones concretas de esta cualidad en la vida cotidiana.

La clasificación utilizada se basa en el instrumento desarrollado por Wagnild y Young (1993), uno de los cuestionarios más ampliamente reconocidos para la medición de la resiliencia en adultos. Esta herramienta resulta especialmente útil en estudios empíricos orientados a comprender cómo distintos grupos, como los docentes, enfrentan el estrés, la presión laboral o experiencias emocionalmente demandantes. A través de los distintos ítems, es posible observar y analizar las distintas formas en que las personas ejercen su capacidad de resiliencia, ya sea mediante la perseverancia, la confianza en sí mismos o el sentido de propósito en la vida.



CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Este capítulo está dividido en cuatro secciones. La primera, titulada elección de los instrumentos de investigación, aborda las razones por las cuales se eligieron los instrumentos Maslach Burnout Inventory y Escala de Resiliencia de Wagnild y Young para desarrollar la parte cuantitativa de esta investigación, describiendo su relevancia y autores originales.

La segunda sección, denominada procedimiento para el procesamiento y análisis resultados, narra el proceso de aplicación de los instrumentos, las experiencias relacionadas con la misma, así como los datos derivados del procesamiento de la información recabada a fin de describir cuantitativamente las variables de estudio y la información sociodemográfica obtenida de la muestra.

En la tercera sección, llamada estadísticos descriptivos, se realizó una reflexión sobre las variables obtenidas, se realizaron ayudas visuales en tablas y gráficas para mayor comprensión de la información y se estableció la relación entre variables e hipótesis.

Finalmente, en la cuarta sección denominada resultados, se contrastaron los hallazgos obtenidos con el marco teórico.

Elección de los Instrumentos de la Investigación

El Maslach Burnout Inventory (MBI), desarrollado por Christina Maslach y Susan Jackson, se estableció como una herramienta clave en la investigación del síndrome de burnout, especialmente en el ámbito docente. Este es uno de los instrumentos más reconocidos y validados a nivel mundial, centrado en evaluar tres dimensiones: el agotamiento emocional, la despersonalización y la realización personal. Estas tres dimensiones permitieron una comprensión profunda sobre cómo el estrés crónico afectó a los docentes, permitiendo identificar los aspectos específicos en los que se manifestó el burnout.

El MBI fue creado inicialmente para medir el burnout en personas que trabajaban en profesiones relacionadas con la ayuda o el servicio a otros, como es el caso de la docencia, donde los cuerpos docentes están en contacto frecuente con alumnos, colegas, autoridades educativas y padres de familia, lo cual implica una alta demanda emocional, sobre todo en el contexto de la pandemia que experimentó el mundo recientemente.

El cuestionario MBI, en su versión para docentes en español, fue de gran utilidad en la investigación, ya que ofreció una manera estandarizada para medir el burnout en los docentes que se vieron afectados por los desafíos únicos y las tensiones adicionales impuestas por la pandemia.



El presente análisis puede ser de utilidad tanto para investigadores como para responsables de la elaboración de políticas educativas, con el fin de identificar los principales factores de riesgo, y con ello trabajar en soluciones para proteger el bienestar de los docentes en situaciones similares futuras.

Evaluar las tres dimensiones del burnout a través del MBI para docentes ayudó a identificar los factores de riesgo que afectaron al profesorado, como son: la sobrecarga laboral, la falta de apoyo institucional o la insatisfacción laboral. Esto es importante para desarrollar intervenciones efectivas y estrategias de prevención del síndrome, y no solo detectar la presencia de burnout, sino también para tomar medidas para mejorar el bienestar emocional y profesional de los docentes. Los resultados obtenidos con el MBI pueden guiar la elaboración de políticas educativas e iniciativas institucionales orientadas a reducir el estrés laboral y aumentar la satisfacción en el trabajo.

De la misma manera, fue importante de terminar las capacidades de resiliencia y las características de personalidad positiva de los docentes para reconocer la forma en que afrontaron las distintas problemáticas presentadas. La Escala de Resiliencia de Wagnild y Young es una herramienta fundamental para evaluar la capacidad para enfrentar y superar situaciones adversas. Su importancia abarca varios aspectos, debido a que evalúa la resiliencia a través de cinco dimensiones: perseverancia, ecuanimidad, autoconfianza, propósito de vida y satisfacción personal. Esta estructura permitió una comprensión amplia y profunda de cómo los docentes manejaron el estrés y las dificultades durante la pandemia.

Esta escala de resiliencia ha sido validada en diferentes grupos demográficos, lo que demuestra su versatilidad para medir la resiliencia en diversas etapas de la vida y en diferentes culturas. Esta flexibilidad la hace útil para investigaciones y evaluaciones en múltiples contextos, por su factor crucial en la salud mental y emocional, y para ayuda a identificar niveles de resiliencia, permitiendo intervenciones tempranas en quienes puedan estar en riesgo de desarrollar problemas como ansiedad, depresión o estrés crónico.

Al identificar puntos fuertes y áreas de mejora, es posible diseñar estrategias personalizadas que fomenten la resiliencia, esto la convierte en una herramienta confiable para estudiar cómo se relaciona la resiliencia con otros factores como la salud mental, el rendimiento académico y profesional o la calidad de vida.

Con base en lo anterior, y para fines del desarrollo de la presente investigación, se decidió aplicar el cuestionario del MBI como instrumento de medición para el síndrome de burnout en



docentes de nivel primaria de la Ciudad de Chihuahua, México, así como el cuestionario de Resiliencia de Wagnild y Young para la determinación de las capacidades de resiliencia de los docentes. La investigación se basó en las experiencias de los cuerpos docentes y se situó en el contexto de la pandemia por COVID-19.

Procedimiento para el Procesamiento y Análisis de los Resultados

De manera inicial se sondearon escuelas primarias públicas en la ciudad de Chihuahua que estuvieran caracterizadas por una gran cantidad de grupos y docentes, y en las cuales se pudiera desarrollar esta investigación. Se acudió con el personal directivo de dos de las escuelas para solicitar el permiso correspondiente, bajo el amparo de un oficio proporcionado por las autoridades del Posgrado de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), donde se detallaba el estudio que se pretendía realizar. En una de dichas escuelas se consiguió la autorización de forma inmediata.

La primera parte de los cuestionarios se aplicó a un grupo de docentes del turno vespertino el día 11 de julio de 2024 a las 15:00 horas, terminando el primer profesor a las 13:15 hrs y la última maestra a las 13:25 hrs. Los docentes se encontraban reunidos en un aula sentados de manera individual. Se les abordó a las 14:50 horas para dar explicarles lo que se pretendía con la aplicación de los instrumentos. Pude presentarme ante ellos, explicando de qué institución educativa venía y de qué manera apoyaría su disposición y apoyo a mi trabajo de investigación.

Se les indicó que era necesario que recordaran el proceso que habían experimentado en su labor docente durante su transición de clases presenciales a virtuales, y que en ese contexto se buscaran recordar sus sentimientos, pensamientos y emociones experimentadas. De ahí se procedió a la firma del consentimiento informado, en el cual los participantes expresaron voluntariamente su intención de participar en la investigación, después de haber comprendido los objetivos de la misma, los beneficios y posibles riesgos. Luego, inició el llenado de instrumento, comenzando por una sección de datos generales, seguida por los dos cuestionarios. Una vez completados los instrumentos por cada docente, se les agradeció su participación.

La segunda parte de aplicación de instrumentos de investigación, se llevó a cabo el día 02 de septiembre de 2024 a las 13:00 horas, a docentes de una primaria del turno matutino al sur de la ciudad de Chihuahua México. Este ejercicio comenzó a las 13:10 hrs, terminando de contestar la última persona a las 13:40 horas. En este caso hubo algunas dudas por parte de los docentes en relación al número de horas trabajadas de manera virtual, tomando conciencia de que fueron



muchas las horas invertidas durante las clases virtuales. Así mismo, se pudo observar su interés en el tema, ya que algunos no conocían el término, por lo que se procedió a ahondar en el tema.

Este día no fue posible aplicar los instrumentos a algunos de los docentes, ya que tuvieron que retirarse por causas familiares; sin embargo, estuvieron abiertos a que se les aplicara al día siguiente (3 de septiembre de 2024). Finalmente, ya al terminar con la aplicación de instrumentos al grupo de maestros turno matutino, se les agradeció por su colaboración, quedando pendiente aplicar la actividad a los docentes que no no pudieron este día y se acordó con la directora volver al día siguiente en la mañana.

En la tercera ocasión de aplicación de instrumentos, la directora no se encontraba ese día, pero el día anterior, ya se había acordado con ella volver para terminar de aplicar los cuestionarios a los docentes restantes. Por ello, se comenzó directamente a las 7:35am, debido a que los profesores el día anterior, si se habían quedado a la explicación inicial, y esto ahorró tiempo para entrar de lleno a contestar los instrumentos. De igual forma, se les agradeció por su colaboración en esta investigación.

En general, se observó una destacada participación de docentes en el turno matutino, predominando las mujeres. No obstante, en comparación con el turno vespertino, se registró una mayor participación de docentes varones.

La Muestra y la Descripción del Proceso

La muestra del estudio consistió en 24 docentes, de ambos sexos, que trabajan en una institución de educación básica de nivel primaria del sector público en la ciudad de Chihuahua, México. A los participantes se les aplicó un cuestionario que incluía preguntas sociodemográficas como: edad, sexo, estado civil, años de experiencia docente, grado académico, y todo ello con el fin de obtener un conocimiento más detallado y completo de la muestra analizada.

Posteriormente del apartado sociodemográfico, se encuentran los instrumentos del Maslach Burnout Inventory de Maslach y Jackson (1981) y la Escala de Resiliencia de Wagnild y Young (1993), los cuales se aplicaron en ese mismo compendio, teniendo como respuesta ambos, la escala de Likert.

Contando con la información de la muestra docente, se procedió a vaciar la información en el programa de Microsoft Excel, clasificando por columnas, las diversas variables y respuestas de cada cuestionario, como la información sociodemográfica de los docentes: turno escolar,



edades, sexo, estado civil, número de hijos, nivel de estudios, años de servicio, cantidad de alumnos atendidos durante la pandemia, horas laboradas en modalidad presencial, horas laboradas en modalidad virtual, habilidades digitales, respuestas de preguntas abiertas. En ellas se plasmaron los resultados de cada instrumento contestado por los docentes de la muestra. Así con este mismo sistema, se prosiguió a vaciar de igual forma la información de los instrumentos del MBI y de Resiliencia.

Enseguida se procedió a seleccionar y acomodar por instrumento (MBI y Resiliencia), las variables de cada dimensión (Burnout: síndrome de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal; Resiliencia: perseverancia, ecuanimidad, autoconfianza, propósito de vida y satisfacción personal), posteriormente, se procesó la información con ayuda del programa estadístico informático SPSS, a partir de la codificación de los mismos. Mediante el tratamiento estadístico, fundamentalmente descriptivo, se elaboraron las tablas de frecuencia y los gráficos.

Por último, se realizaron gráficas de las variables sociodemográficas, como: edad, nivel de estudio, años de servicio, cantidad de alumnos atendidos durante la pandemia, nivel de habilidades digitales, en ellas se graficó la información obtenida de los docentes, separando en sí la información sociodemográfica para su análisis, comparación y aplicando el histograma de frecuencia en cada una.

Estadísticos Descriptivos

A continuación, se presentan las tablas y figuras que ilustran los estadísticos descriptivos obtenidos. Estas incluyen datos referentes a las dimensiones y variables derivadas de los instrumentos aplicados como de los datos sociodemográficos, los cuestionarios del Inventario de Burnout de Maslach (MBI) y la Escala de Resiliencia y que gracias a estas representaciones gráficas y tabulares facilitan la comprensión y el análisis de los resultados obtenidos.

Análisis Univariado de Variables Sociodemográficas

Tabla 20. *Edad con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		39.04
Desv. Desviación		7.105
Rango		25



Mínimo	28
Máximo	53

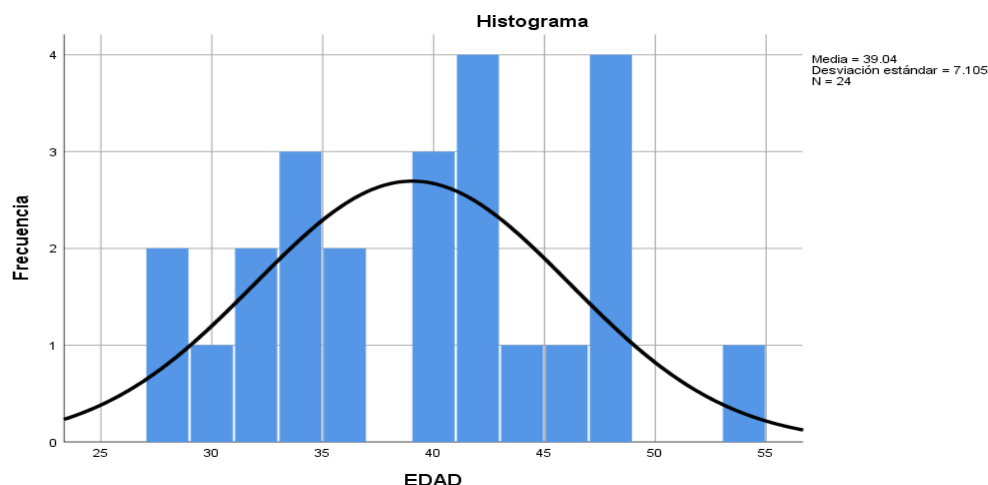
Tabla 21. *Edad con frecuencia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	28	2	8.3	8.3	8.3
	30	1	4.2	4.2	12.5
	31	2	8.3	8.3	20.8
	33	1	4.2	4.2	25
	34	2	8.3	8.3	33.3
	35	2	8.3	8.3	41.7
	39	2	8.3	8.3	50
	40	1	4.2	4.2	54.2
	42	4	16.7	16.7	70.8
	43	1	4.2	4.2	75
	45	1	4.2	4.2	79.2
	47	1	4.2	4.2	83.3
	48	3	12.5	12.5	95.8
	53	1	4.2	4.2	100
Total		24	100	100	

En las tablas 20 y 21 se presentan datos estadísticos descriptivos relacionados con las edades de los 24 docentes que conforman la muestra del estudio. Estas tablas detallan la distribución de frecuencias de las diferentes edades, indicando cuántos docentes pertenecen a cada grupo etario y el porcentaje que representan respecto al total de la muestra. Además, se proporciona la desviación estándar, una medida que refleja la dispersión o variabilidad de las edades en torno a la media, permitiendo así evaluar la homogeneidad o heterogeneidad del grupo en términos de edad.



Figura 1. *Histograma edad*



En la figura 1 se muestra una la edad de docentes manejando en ella una desvisación estándar de 7.105, manejando un rango de 25 años, teniendo un mínimo de 28 años y un máximo de 53 años, con una media de 39.04. Se observa que la curva guarda una tendencia hacia el lado izquierdo apuntando a edades menores en docentes.

Tabla 22. *Categoría de edad*

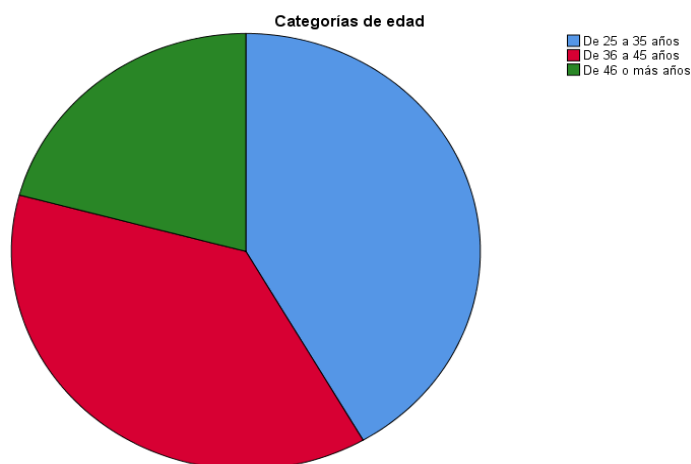
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	De 25 a 35 años	10	41.7	41.7	41.7
	De 36 a 45 años	9	37.5	37.5	79.2
	De 46 o más años	5	20.8	20.8	100
	Total	24	100	100	

La tabla 22 presenta la distribución por edades de los 24 docentes participantes en el estudio, agrupados en tres categorías: de 25 a 35 años (esta categoría incluye a 10 docentes, representando el 41.7% del total de la muestra), de 36 a 45 (en este rango se encuentran 9 docentes, lo que equivale al 37.5%) y de 46 o más (este grupo está compuesto por 5 docentes, representando el 20.8% restante.)



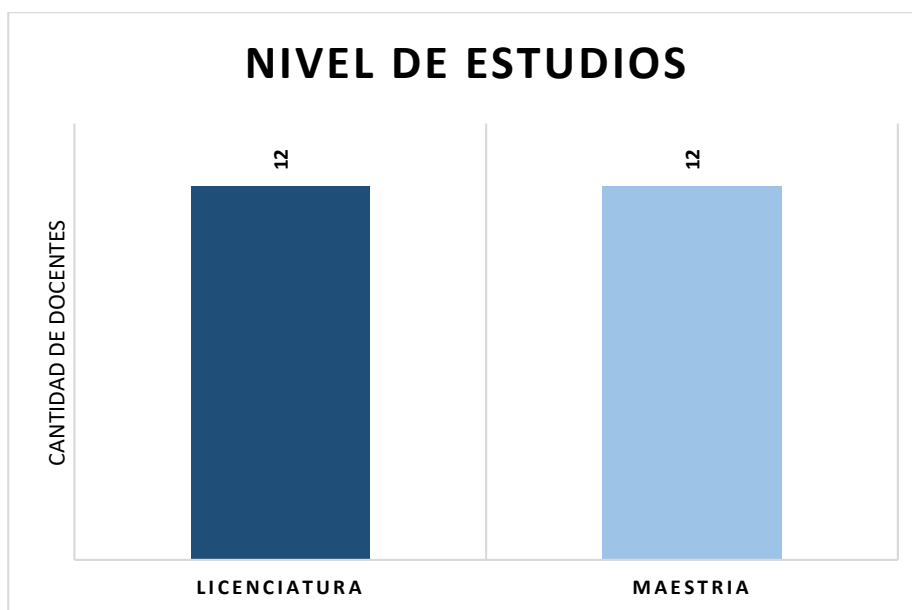
La columna de porcentaje válido coincide con la de porcentaje, ya que en este caso no hay datos perdidos o inválidos en la muestra. Estas cifras indican que la mayoría de los docentes (79.2%) tienen 45 años o menos, mientras que una menor proporción (20.8%) supera los 45 años.

Figura 2. *Categoría edad*



En relación a las edades de los docentes que conformaron la muestra, en la figura 2 se observa que 41.7% (10 docentes) se encuentra en un rango de edad entre 25 a 35 años, 37.5% (9 docentes) entre 36 a 45 años, y 20.8% (5 maestros) de 46 años o más.

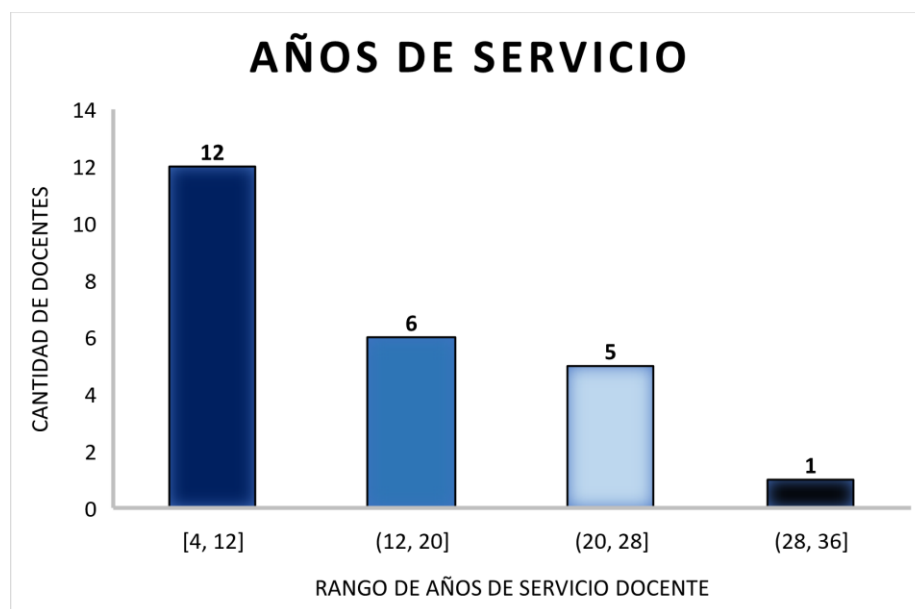
Figura 3. *Nivel de estudios*





En cuanto al nivel de estudios, en la figura 3 se observa que el 50% de los docentes (12) cuenta solo con estudios de licenciatura, mientras que el restante 50% (12) tiene el grado de maestría.

Figura 4. *Años de servicio*



En relación con los años de servicio, en la figura 4 se observa que el 50% de la muestra (12) está conformada por docentes que cuentan con entre 4 y 12 años de servicio, el 25% (6) con entre 12 y 20 años de servicio, el 20.83% (5) con entre 20 a 28 años de servicio; finalmente, un docente (4.16%) cuenta con 36 años de servicio, encontrándose a punto de su jubilación.

Tabla 23. *Años de servicio con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		14.88
Desv. Desviación		7.909
Rango		28
Mínimo		4
Máximo		32



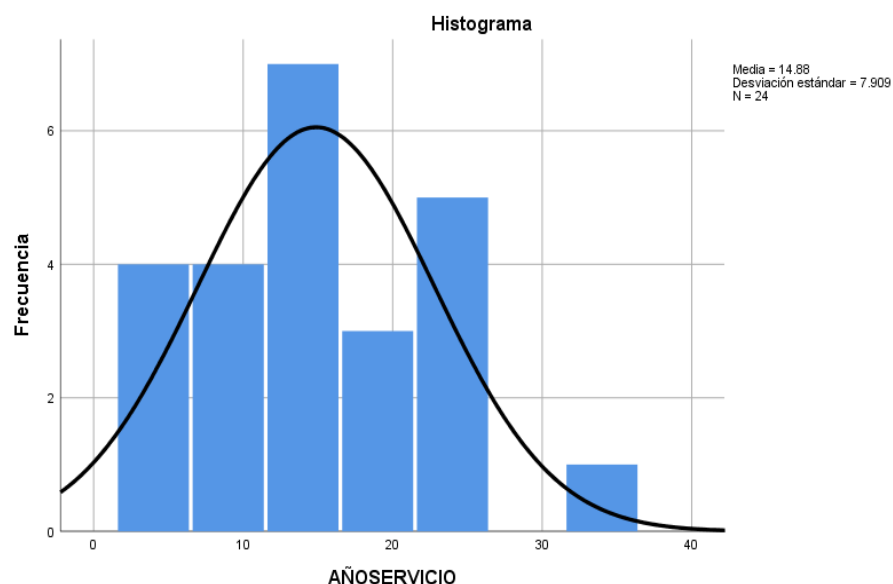
Tabla 24. *Años de servicio con frecuencia*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	4	1	4.2	4.2
	5	1	4.2	8.3
	6	2	8.3	16.7
	7	1	4.2	20.8
	8	2	8.3	29.2
	10	1	4.2	33.3
	12	4	16.7	50
	13	2	8.3	58.3
	16	1	4.2	62.5
	18	1	4.2	66.7
	19	1	4.2	70.8
	20	1	4.2	75
	23	1	4.2	79.2
	25	3	12.5	91.7
	26	1	4.2	95.8
	32	1	4.2	100
Total	24	100	100	

El análisis de estas tablas 23 y 24, revela una amplia diversidad en la experiencia docente dentro de la muestra. La mayoría de los docentes tienen entre 4 y 13 años de servicio, representando el 62.5% de la muestra. Específicamente, el 16.7% cuenta con 12 años de servicio, siendo el grupo más numeroso. Por otro lado, un 20.9% de los docentes tiene entre 19 y 32 años de servicio, indicando una presencia significativa de profesionales con amplia trayectoria.



Figura 5. Histograma años de servicio



A continuación, la figura 5 representa los años de servicio de los docentes muestra, en donde se observa una media de 14.88, desviación estándar de 7.909, un rango de 28 años, un mínimo de 4 años y un máximo de 32 años de servicio. Dentro de la curva que se carga más al lado izquierdo la información, se observa docentes con mayor frecuencia de años de entre los 4 a 25 años.

Tabla 25. Categorías de habilidades digitales

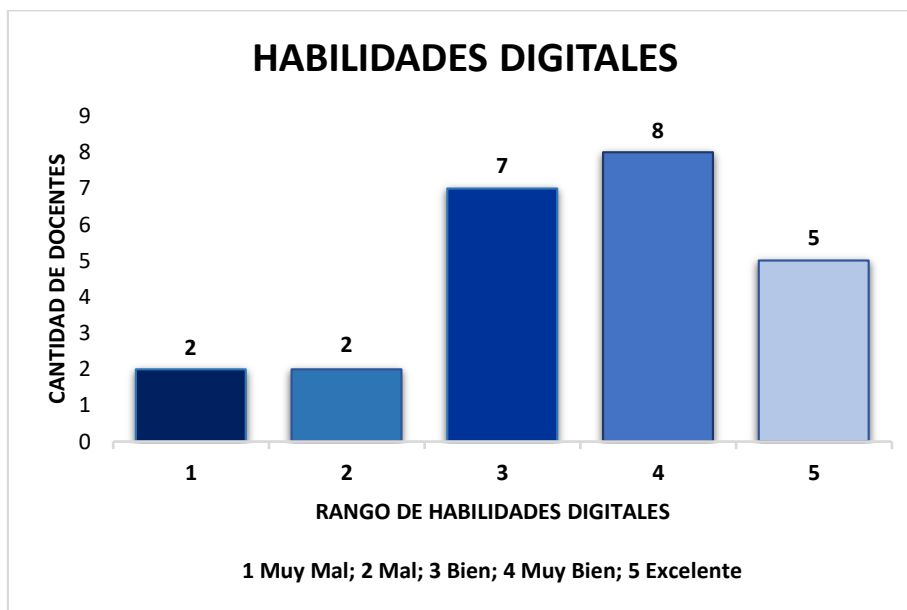
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Muy Mal	2	8.3	8.3	8.3
	Mal	2	8.3	8.3	16.7
	Bien	7	29.2	29.2	45.8
	Muy Bien	8	33.3	33.3	79.2
	Excelente	5	20.8	20.8	100
	Total	24	100	100	

La tabla 25 presenta la autoevaluación de habilidades digitales de los 24 docentes participantes en el estudio, categorizada en cinco niveles. Estas cifras indican que una mayoría de los docentes (83.3%) se autoevalúan entre bien y excelente, mientras que un 16.6% considera



tener habilidades digitales deficientes. Esta autoevaluación es relevante para comprender la confianza y competencia percibida por los docentes en el uso de herramientas digitales, aspecto crucial en el contexto educativo.

Figura 6. *Habilidades digitales*



En relación al tema de habilidades digitales, en la figura 6 se observan varias categorías clasificadas como: muy mal y mal con 8.3% (2 profesores cada categoría), bien con 29.2% (7 maestros), muy bien con 33.3% (8 docentes) y excelente con 20.8% (5 trabajadores educativos).

En esta figura se clasificó la información según las respuestas obtenidas por el profesorado asignando de la siguiente manera: 1 (deficiente) a la falta de conocimiento, apoyo y herramientas tecnológicas, 2 (poco) fue un reto el aprender a contrareloj, 3 (bien) se tenía un poco de conocimiento pero faltaba aún aprender más, 4 (muy bien) se contaba con conocimiento básico, pero implicó un reto el aprender nuevas plataformas/aplicaciones y 5 (excelente) ya cantaba con las habilidades tecnológicas para trabajar.



Tabla 26. *Habilidad digital con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		3.5
Desv. Desviación		1.18
Rango		4
Mínimo		1
Máximo		5

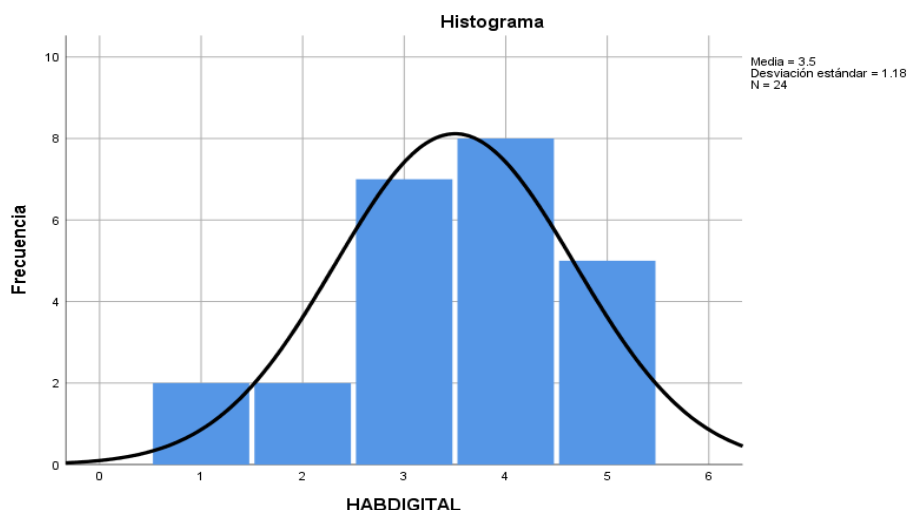
Tabla 27. *Habilidad digital con frecuencia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1	2	8.3	8.3	8.3
	2	2	8.3	8.3	16.7
	3	7	29.2	29.2	45.8
	4	8	33.3	33.3	79.2
	5	5	20.8	20.8	100
	Total	24	100	100	

Las tablas 26 y 27 presentan un análisis detallado de las habilidades digitales revelando que la mayoría de los docentes (83.3%) se autoevalúan con puntuaciones entre 3 y 5, sugiriendo una percepción positiva de sus habilidades digitales. Sin embargo, un 16.6% se califica con puntuaciones de 1 o 2, indicando áreas potenciales de mejora. La desviación estándar de 1.18 refleja una dispersión moderada en las respuestas, lo que sugiere cierta heterogeneidad en la percepción de las competencias digitales dentro del grupo.



Figura 7. *Histograma habilidad digital*



En la figura 7 se aprecia una concentración de datos cargados del centro de hacia el lado derecho, donde se observa una media de 3.5, una desviación estándar de 1.18, un rango de 4, mínimo de 1 y un máximo de 5.

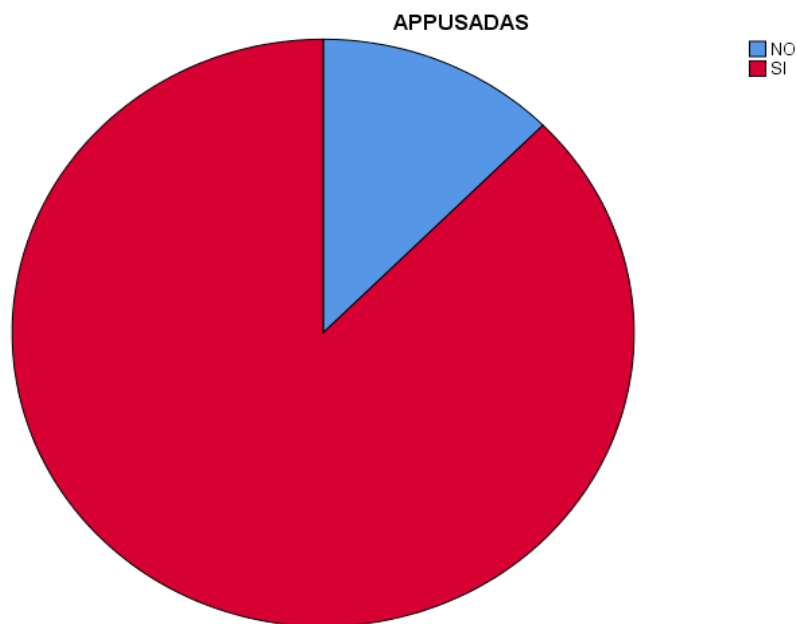
Tabla 28. *Aplicaciones usadas por los docentes para las clases a distancia con frecuencia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	NO	3	12.5	12.5	12.5
	SI	21	87.5	87.5	100
	Total	24	100	100	

La tabla 28 presenta información sobre el uso de aplicaciones por parte de los 24 docentes participantes para impartir clases a distancia. El 87.5% equivalente a 21 maestros, mencionan que si utilizaron aplicaciones en sus clases a distancia., mientras que el 12.5%, señalaron que no emplearon aplicaciones para este fin. Estos datos sugieren que una amplia mayoría de los docentes incorporan herramientas digitales en su práctica educativa a distancia, mientras que una minoría no las utiliza.

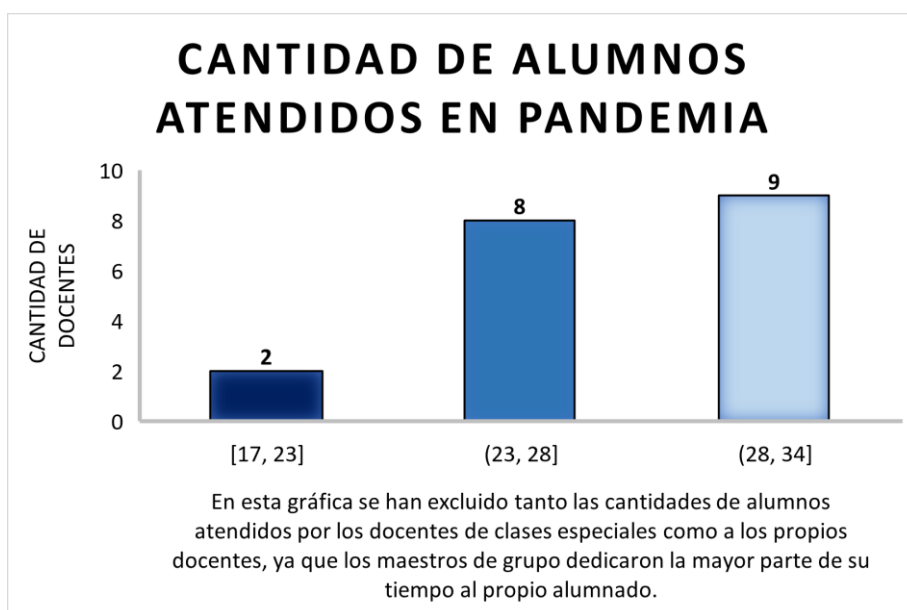


Figura 8. Aplicaciones usadas por los docentes para las clases a distancia



En la figura 8, se observa que el 87.5% (21 maestros) de los docentes implementaron el uso de tecnologías, aplicaciones y plataformas educativas como apoyo para sus clases, por un 12.5% (3 profesores) que no hicieron uso de ellas.

Figura 9. Cantidad de alumnos atendidos en pandemia





Para la determinación de la cantidad de alumnos atendidos en pandemia por parte de los docentes, solo se consideraron a los profesores que tenían a sus grupos de manera regular en clases diarias, no considerándose a los docentes de clases especiales, por tener menos relación o cercanía con los alumnos. En la figura 9, se observa que el 8.33% (2) de los docentes atendían entre 17 y 23 alumnos, el 33.33% (8) entre 23 y 28 alumnos, y el 37.5% (9) entre 28 y 34 alumnos.

Análisis Univariado de los Cuestionarios MBI y Resiliencia

a) Maslach Burnout Inventory.

Tabla 29. *Dimensión agotamiento con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		23.25
Desv. Desviación		7.017
Rango		26
Mínimo		8
Máximo		34

Tabla 30. *Dimensión agotamiento con frecuencia*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	8	2	8.3	8.3
	10	1	4.2	12.5
	17	1	4.2	16.7
	18	1	4.2	20.8
	20	1	4.2	25
	21	2	8.3	33.3
	22	2	8.3	41.7
	24	2	8.3	50
	26	3	12.5	62.5
	28	4	16.7	79.2
	29	2	8.3	87.5
	30	1	4.2	91.7
	31	1	4.2	95.8
	34	1	4.2	100
Total	24	100	100	

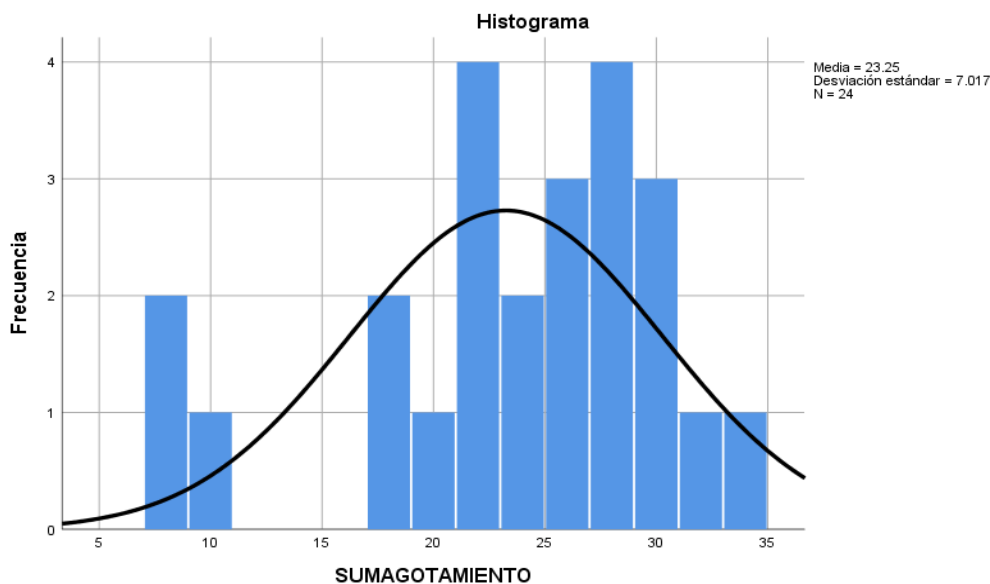


Las tablas 29 y 30 presentan un análisis de la dimensión de agotamiento emocional evaluada mediante el Maslach Burnout Inventory (MBI) en 24 docentes participantes. La media de 23.25 sugiere un nivel moderado de agotamiento emocional entre los docentes. La desviación estándar de 7.017 indica una variabilidad considerable en las respuestas, reflejando diferencias individuales en la percepción del agotamiento emocional.

Estas puntuaciones reflejan una dispersión significativa en los niveles de agotamiento emocional entre los docentes. Según la interpretación del MBI, puntuaciones altas en agotamiento emocional indican una mayor sensación de estar emocionalmente exhausto por las demandas del trabajo.

En este contexto, una puntuación media de 23.25 sugiere que, en promedio, los docentes experimentan un nivel moderado de agotamiento emocional. Sin embargo, la variabilidad en las puntuaciones indica que algunos docentes presentan niveles bajos, mientras que otros alcanzan niveles más elevados de agotamiento.

Figura 10. *Histograma de la dimensión agotamiento*



La tabla 30 y figura 10, muestran la dimensión de agotamiento emocional del instrumento del MBI (para docentes), manifestando una tendencia hacia la derecha, donde se observa que hay un alto índice de burnout en esta dimensión en los profesores. Hay presencia de una media de



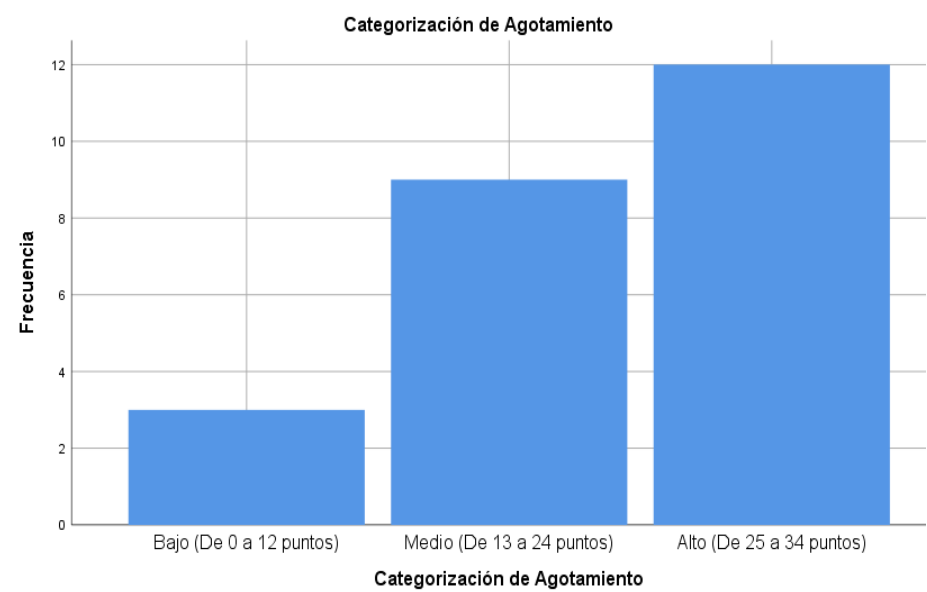
23.25, una desviación estándar de 7.017, un rango de 26 en puntaje, un mínimo de 8 y un máximo de 34 puntos.

Tabla 31. *Categorización de la dimensión de agotamiento*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Bajo (De 0 a 12 puntos)	3	12.5	12.5	12.5
	Medio (De 13 a 24 puntos)	9	37.5	37.5	50
	Alto (De 25 a 34 puntos)	12	50	50	100
	Total	24	100	100	

La tabla 31 presenta la categorización de la dimensión de agotamiento emocional en los docentes evaluados. Los resultados indican que el 50% de los docentes experimentaron un alto nivel de agotamiento emocional, lo que sugiere una considerable carga emocional en su labor educativa. Además, el 37.5% presentó un nivel medio de agotamiento, mientras que el 12.5% restante mostró un nivel bajo.

Figura 11. *Categorización de la dimensión de agotamiento*





Con la figura 11, se demuestra que en la categoría de bajo burnout (0 a 12 puntos) hubo un 12.5% (3 docentes), en un burnout medio (13 a 24 puntos) con 9 maestros fue un 37.5% de ellos y en el burnout alto (25 a 34 puntos), se encontró a 12 trabajadores educativos representando el 50% de la muestra.

Tabla 32. *Dimensión realización personal con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		24.33
Desv. Desviación		3.714
Rango		16
Mínimo		16
Máximo		32

Tabla 33. *Dimensión realización personal con frecuencia*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	16	1	4.2	4.2
	18	1	4.2	8.3
	19	1	4.2	12.5
Válido	22	3	12.5	25
	23	3	12.5	37.5
	24	4	16.7	54.2
	25	2	8.3	62.5
	26	4	16.7	79.2
Válido	27	2	8.3	87.5
	28	1	4.2	91.7
	32	2	8.3	100
Total	24	100	100	

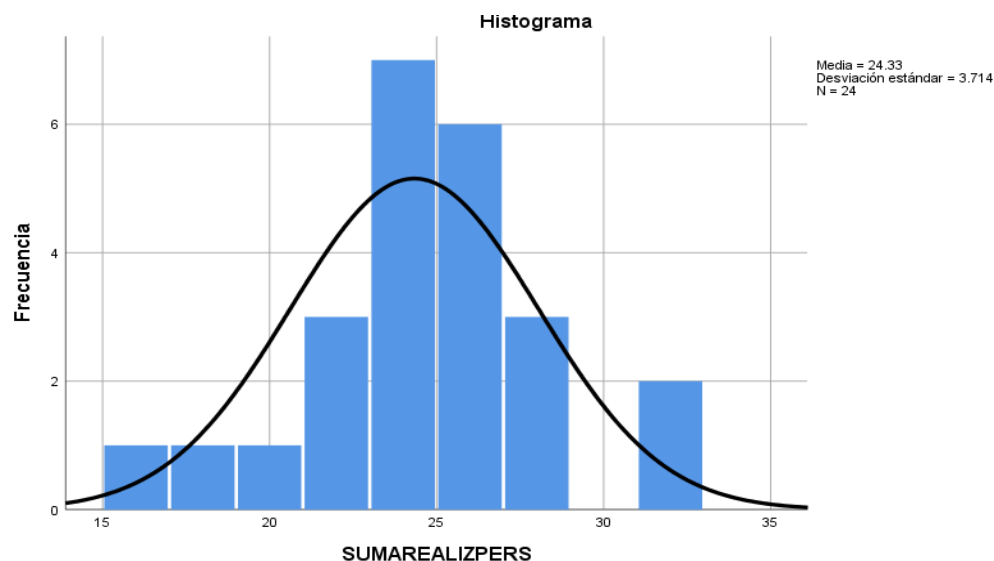
Las tablas 32 y 33 presentan un análisis de la dimensión de realización personal, evaluada mediante el Maslach Burnout Inventory (MBI), en una muestra de 24 docentes. La media de 24.33 sugiere que, en promedio, los docentes perciben un nivel moderado de realización personal en su labor educativa. La desviación estándar de 3.714 indica una variabilidad moderada en las respuestas, reflejando diferencias individuales en la percepción de logro personal.

Estas puntuaciones reflejan una dispersión en los niveles de realización personal entre los docentes. En el contexto del MBI, una puntuación más alta en la subescala de realización personal indica una mayor sensación de competencia y éxito en el trabajo con personas. En este estudio,



aunque la media sugiere un nivel moderado de realización personal, la variabilidad en las puntuaciones indica que algunos docentes experimentan niveles más bajos, lo que podría estar asociado con sentimientos de ineficacia o insatisfacción laboral.

Figura 12. *Histograma de la dimensión realización personal*



En la figura 12, manifiesta una realización personal media, debido a que la mayoría de la muestra está concentrada en puntajes de 22 a 27 puntos. En ella se maneja una media de 24.33, desviación estándar de 3.714, rango 16, un mínimo de 16 y un máximo de 32 puntos.

Tabla 34. *Dimensión de despersonalización con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		4.13
Desv. Desviación		4.121
Rango		14
Mínimo		0
Máximo		14



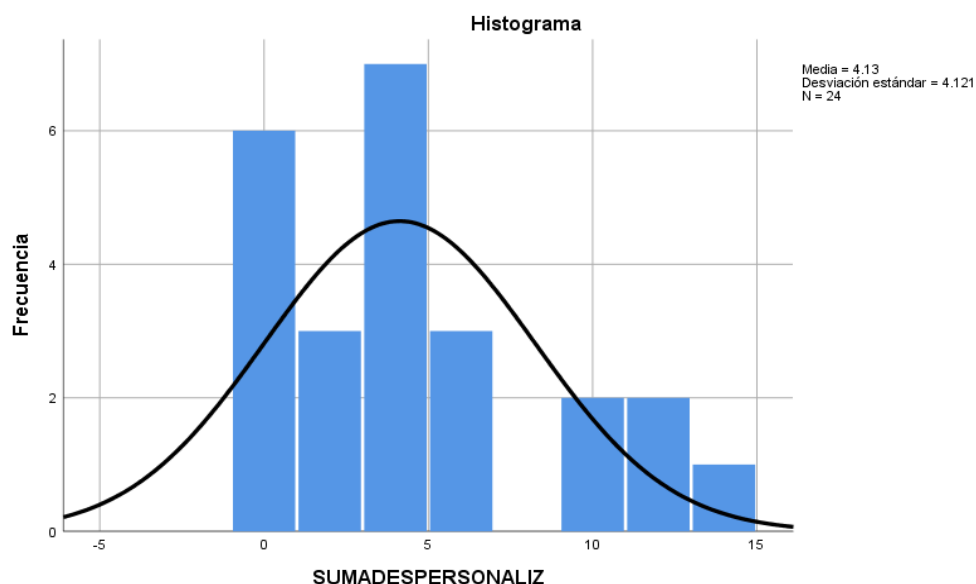
Tabla 35. *Dimensión de despersonalización con frecuencia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	0	6	25	25	25
	1	2	8.3	8.3	33.3
	2	1	4.2	4.2	37.5
	3	5	20.8	20.8	58.3
	4	2	8.3	8.3	66.7
	5	1	4.2	4.2	70.8
	6	2	8.3	8.3	79.2
	9	1	4.2	4.2	83.3
	10	1	4.2	4.2	87.5
	11	2	8.3	8.3	95.8
Válido	14	1	4.2	4.2	100
Total		24	100	100	

Las tablas 34 y 35 presentan un análisis detallado de la dimensión de despersonalización en una muestra de 24 docentes, evaluada mediante el Maslach Burnout Inventory (MBI). La media de 4.13 sugiere que, en promedio, los docentes presentan un bajo nivel de despersonalización, indicando una actitud generalmente positiva y empática hacia sus estudiantes. La desviación estándar de 4.121 refleja una variabilidad considerable en las respuestas, lo que indica diferencias individuales significativas en esta dimensión. En este estudio, la mayoría de los docentes (aproximadamente el 70.8%) se encuentran en el rango bajo de despersonalización, un 20.8% presenta niveles moderados, y solo un 8.4% alcanza niveles altos, lo que podría indicar una actitud más distante o impersonal en la interacción docente-estudiante.



Figura 13. *Histograma de despersonalización*



Como se observa en la figura 13, hay una concentración de información al centro de la gráfica y un poco cargado a la izquierda, denotando una menor despersonalización en la mayoría del profesorado, y una mayor despersonalización en la minoría de los trabajadores educativos. Este análisis maneja una media de 4.13, una desviación estándar de 4.121, un rango de 14, un mínimo de 0 y un máximo de 14 puntos.

b) Resiliencia.

Tabla 36. *Suma total de las 5 dimensiones de resiliencia con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		86.75
Desv. Desviación		7.011
Rango		23
Mínimo		76
Máximo		99

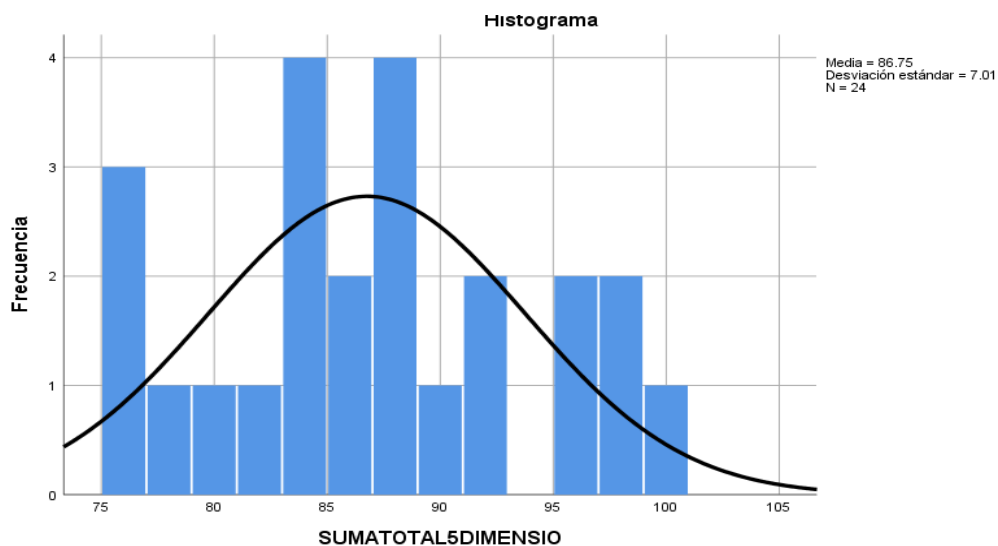


Tabla 37. Suma total de las 5 dimensiones de resiliencia con frecuencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	76	3	12.5	12.5
	78	1	4.2	16.7
	80	1	4.2	20.8
	81	1	4.2	25
	83	1	4.2	29.2
	84	3	12.5	41.7
	86	2	8.3	50
	87	1	4.2	54.2
	88	3	12.5	66.7
	90	1	4.2	70.8
	91	2	8.3	79.2
	95	2	8.3	87.5
	98	2	8.3	95.8
	99	1	4.2	100
Total	24	100	100	

La tabla 36 presenta la suma total de las cinco dimensiones de resiliencia evaluadas en 24 docentes, con una media de 86.75 y una desviación estándar de 7.011. Los puntajes oscilaron entre un mínimo de 76 y un máximo de 99, abarcando un rango de 23 puntos. En la tabla 37, los resultados indican que la mayoría de los docentes evaluados presentan niveles de resiliencia entre 76 y 99, con una tendencia hacia puntajes más altos, sugiriendo una capacidad considerable para afrontar y adaptarse a situaciones adversas en su entorno laboral.

Figura 14. *Histograma de la suma total de las 5 dimensiones de la resiliencia*



En el área de suma total de resiliencia, la figura 14, denota diferencia en todas sus variables, arrojando así una media de 86.75, una desviación estándar de 7.011, un rango de 23, un mínimo de puntaje de 76 y máximo de 99.

Tabla 38. *Dimensión satisfacción personal con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		4.67
Desv. Desviación		0.702
Rango		3
Mínimo		2
Máximo		5

Tabla 39. *Dimensión satisfacción personal con frecuencia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2	1	4.2	4.2	4.2
	4	5	20.8	20.8	25
	5	18	75	75	100
Total		24	100	100	



La tabla 38 presenta los estadísticos descriptivos de la dimensión de satisfacción personal evaluada en 24 docentes. La media obtenida es de 4.67, con una desviación estándar de 0.702, indicando que las puntuaciones están agrupadas cercanamente alrededor de la media. Los valores oscilaron entre un mínimo de 2 y un máximo de 5, con un rango de 3 puntos.

La tabla 39 muestra la distribución de frecuencias para esta dimensión, estos resultados indican que una mayoría significativa de los docentes (75%) reporta una alta satisfacción personal, reflejada en la puntuación máxima de 5, un 20.8% obtuvo una puntuación de 4, mientras que solo un 4.2% presentó una puntuación de 2. La concentración de puntuaciones en los niveles superiores sugiere que, en general, los docentes evaluados experimentan una elevada satisfacción personal en su labor educativa.

Figura 15. *Histograma de satisfacción personal*

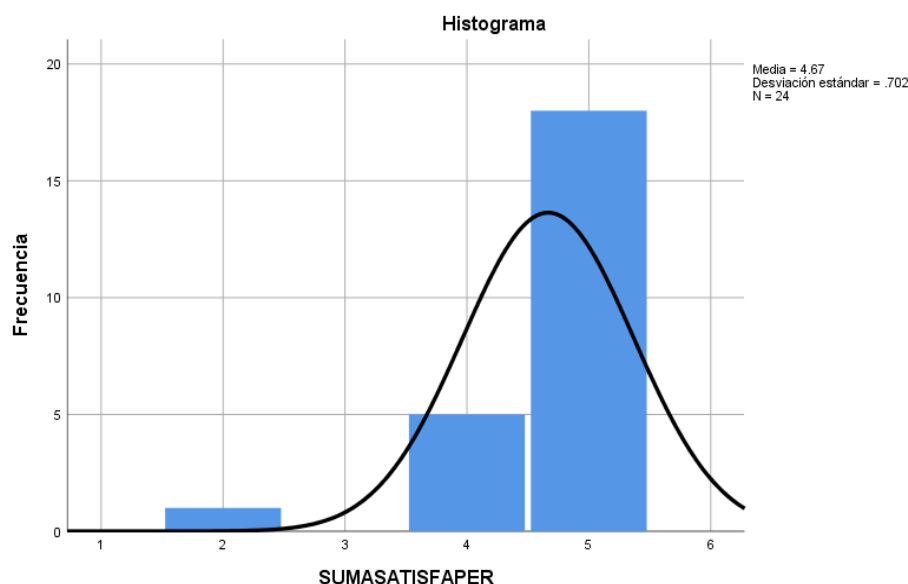


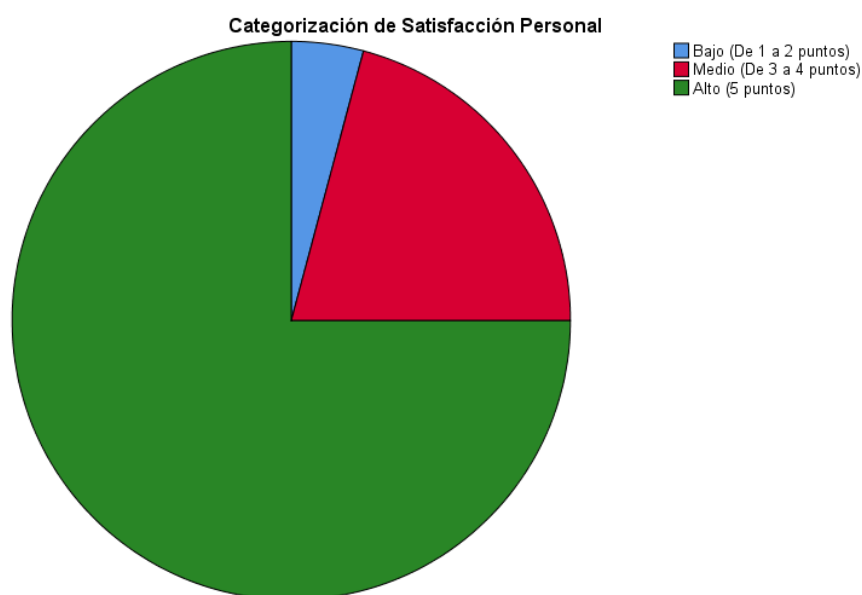
Tabla 40. *Categorización de la dimensión satisfacción personal*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo (De 1 a 2 puntos)	1	4.2	4.2	4.2
Medio (De 3 a 4 puntos)	5	20.8	20.8	25
Alto (5 puntos)	18	75	75	100
Total	24	100	100	



La tabla 40 muestra la categorización de la dimensión de satisfacción personal en tres niveles (bajo, medio y alto) y los resultados indicaron que la mayoría de los docentes evaluados experimentan un alto nivel de satisfacción personal en su labor educativa (18 docentes siendo un 75%), lo que podría estar relacionado con una percepción positiva de su eficacia y logros profesionales. Sin embargo, es importante prestar atención al pequeño porcentaje de docentes con niveles medio (5 docentes representando un 20.8%) y bajo (1 docente 4.2%) de satisfacción, ya que podrían beneficiarse de intervenciones orientadas a mejorar su bienestar y satisfacción en el trabajo.

Figura 16. *Categorización de la dimensión satisfacción personal*



En la dimensión de satisfacción personal, la figura 16, denota una mayor cantidad de profesores que manifiestan una mayor satisfacción en su vida, visualizándose que en el nivel alto (5) hay un 75% (18 profesores), en el nivel medio (3-4) se tiene un 20.8% (5 maestros) y en el nivel bajo (1-2) 4.2% (1 docente).

Tabla 41. *Dimensión sentirse bien solo con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		30.5
Desv. Desviación		2.67
Rango		10
Mínimo		25
Máximo		35



Tabla 41. *Dimensión sentirse bien solo con frecuencia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	25	1	4.2	4.2	4.2
	27	3	12.5	12.5	16.7
	28	1	4.2	4.2	20.8
	29	5	20.8	20.8	41.7
	30	2	8.3	8.3	50
	31	2	8.3	8.3	58.3
	32	3	12.5	12.5	70.8
	33	5	20.8	20.8	91.7
	35	2	8.3	8.3	100
Total		24	100	100	

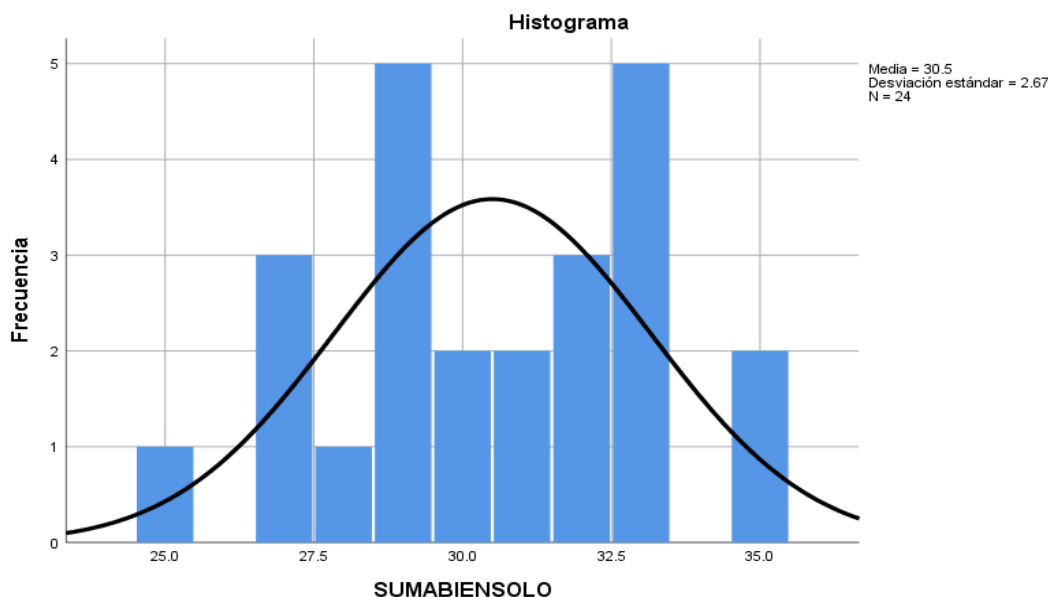
La tabla 41 presenta los estadísticos descriptivos de la dimensión "Sentirse bien solo" en una muestra de 24 docentes. La puntuación media obtenida es de 30.5, con una desviación estándar de 2.67, indicando una variabilidad moderada en las respuestas. El rango de puntuaciones abarca desde un mínimo de 25 hasta un máximo de 35, lo que sugiere que todos los participantes se sitúan en niveles relativamente altos en esta dimensión.

La tabla 42 detalla la distribución de frecuencias de las puntuaciones en esta dimensión. Se observa que las puntuaciones más comunes son 29 y 33, cada una con una frecuencia del 20.8% (5 docentes). Le siguen las puntuaciones de 27 y 32, con un 12.5% (3 docentes) cada una. Puntuaciones como 25, 28, 30, 31 y 35 presentan frecuencias menores, oscilando entre el 4.2% y el 8.3%.

Estos resultados indican que la mayoría de los docentes evaluados tienden a sentirse cómodos estando solos, reflejando una buena capacidad de autonomía y autoafirmación en su entorno profesional.



Figura 17. Histograma de la dimensión sentirse bien solo



La figura 17, presenta que los puntajes están en la zona media de la gráfica, observándose una media de 30.5, una desviación estándar de 2.67, rango de 10, un mínimo de 25 y un máximo de 35 puntos.

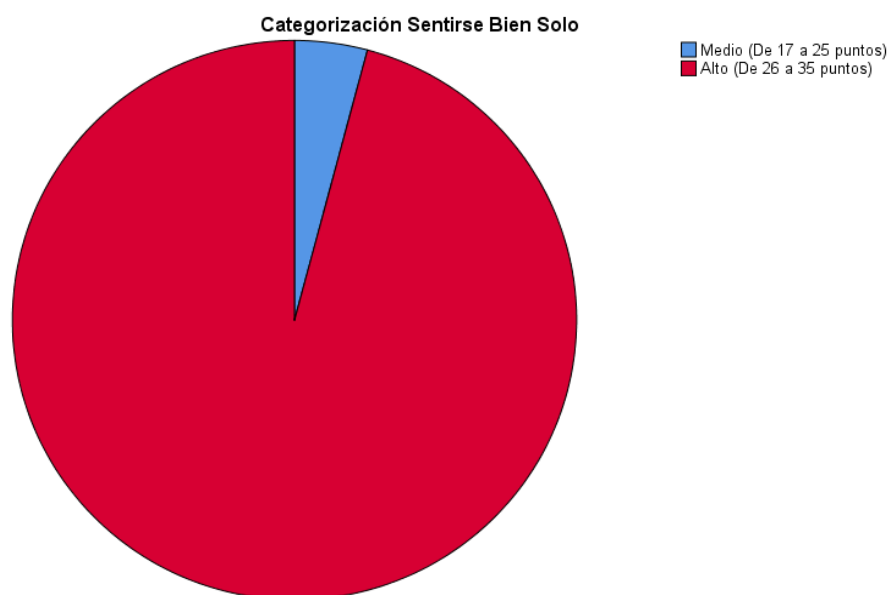
Tabla 42. Categorización de la dimensión sentirse bien solo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Bajo (De 7 a 16 puntos)	0	0	0	0
Medio (De 17 a 25 puntos)	1	4.2	4.2	4.2
Alto (De 26 a 35 puntos)	23	95.8	95.8	95.8
Total	24	100	100	100

La tabla 43 muestra la categorización de la dimensión sentirse bien solo en una muestra de 24 docentes. Las puntuaciones se clasifican en tres niveles: bajo (7 a 16 puntos), medio (17 a 25 puntos) y alto (26 a 35 puntos). Los resultados indican que ningún docente obtuvo puntuaciones en el nivel bajo, un 4.2% (1 docente) se ubicó en el nivel medio, y la gran mayoría, el 95.8% (23 docentes), alcanzó el nivel alto. Estos hallazgos sugieren que casi todos los docentes evaluados poseen una alta capacidad para sentirse cómodos y satisfechos en momentos de soledad, lo cual es un indicador positivo de autonomía y bienestar emocional en el ámbito profesional.



Figura 18. Categorización de la dimensión sentirse bien solo



En la figura 18, aparecen los niveles de la dimensión sentirse bien solo, donde: bajo (7-16 puntos) presentó un 0%, nivel medio (17-25 puntos) 4.2% (1 docente) y alto (26-35 puntos) con 95.8% (23 profesores), denotando que hay un alto nivel en esta dimensión.

Tabla 43. Dimensión confianza en sí mismo con desviación estándar

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		34.33
Desv. Desviación		3.306
Rango		12
Mínimo		28
Máximo		40

Tabla 44. Dimensión confianza en sí mismo con frecuencia

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	28	1	4.2	4.2
	29	1	4.2	8.3
	30	2	8.3	16.7
	32	3	12.5	29.2

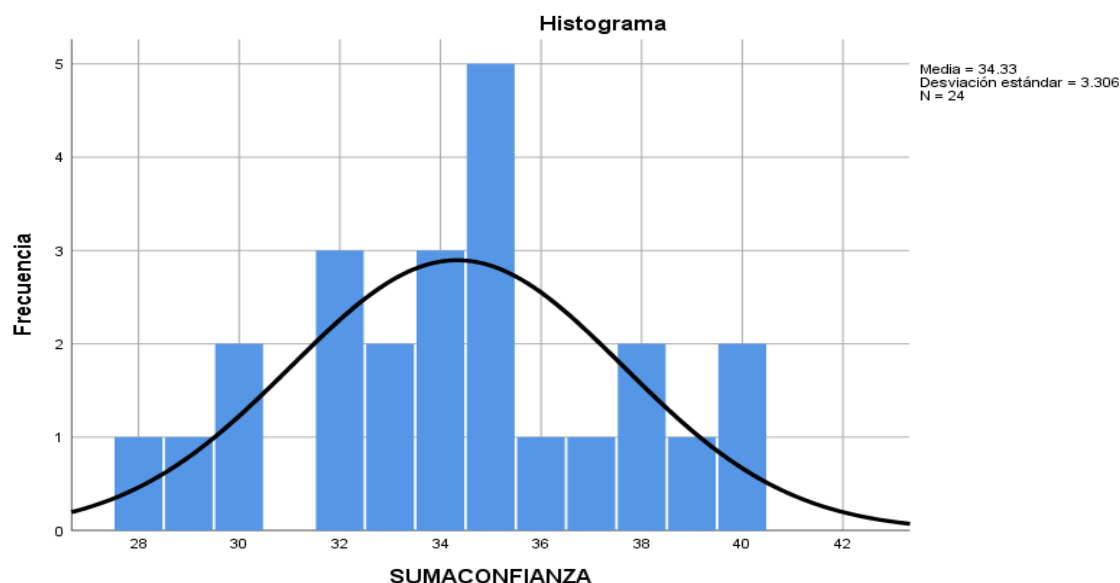


33	2	8.3	8.3	37.5
34	3	12.5	12.5	50
35	5	20.8	20.8	70.8
36	1	4.2	4.2	75
37	1	4.2	4.2	79.2
38	2	8.3	8.3	87.5
39	1	4.2	4.2	91.7
40	2	8.3	8.3	100
Total	24	100	100	

Las tabla 43 y 44 presentan datos estadísticos sobre la dimensión de confianza en sí mismo en una muestra de 24 docentes. Los resultados indican una media de 34.33, con una desviación estándar de 3.306, un rango de 12 y valores mínimos y máximos de 28 y 40, respectivamente. Estos valores sugieren una concentración moderada de las puntuaciones alrededor de la media, reflejando una variabilidad relativamente baja en la autoconfianza entre los participantes.

La mayoría de los docentes obtuvieron puntuaciones entre 30 y 36, lo que indica que una proporción significativa presenta un nivel alto de confianza en sí mismos. Este hallazgo es relevante, ya que una sólida autoconfianza es esencial para el desempeño efectivo en el ámbito educativo, permitiendo a los docentes enfrentar desafíos y asumir compromisos con mayor seguridad.

Figura 19. *Histograma dimesión confianza en sí mismo*





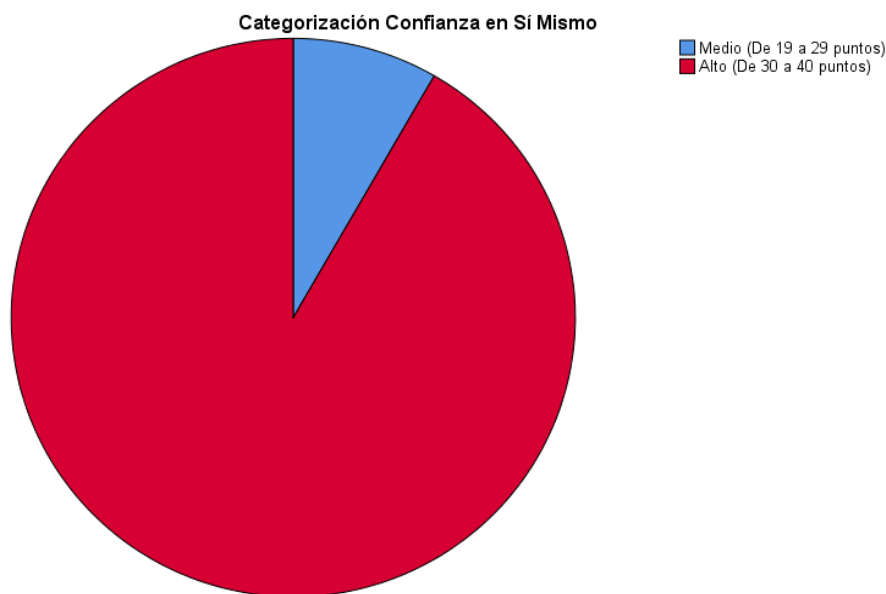
Se puede observar en la figura 19, que la concentración de datos esta cargada al centro un tanto a la izquierda con mayor frecuencia en estos niveles de 32 a 35 puntos, también se demuestra un equidad entre los datos de los extremos. En ella se muestra una media de 34.33, una desviación estándar de 3.306, un rango de puntuación de 12, un mínimo de 28 y un máximo de 40.

Tabla 45. *Categorización de la dimensión confianza en sí mismo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio (De 19 a 29 puntos)	2	8.3	8.3	8.3
	Alto (De 30 a 40 puntos)	22	91.7	91.7	100
	Total	24	100	100	

La tabla 45 presenta la categorización de la dimensión confianza en sí mismo entre los 24 docentes evaluados. Los resultados indican que 22 docentes (91.7%) se ubican en la categoría alta, con puntuaciones entre 30 y 40 puntos, mientras que 2 docentes (8.3%) se encuentran en la categoría media, con puntuaciones entre 19 y 29 puntos. Ningún docente se ubicó en la categoría baja. Estos resultados sugieren que la mayoría de los docentes poseen una sólida confianza en sus propias habilidades y juicios, lo cual es esencial para enfrentar desafíos y tomar decisiones en el ámbito educativo.

Figura 20. *Categorización de la dimensión confianza en sí mismo*





La siguiente figura 20, muestra las categorías de la dimensión confianza en sí mismo, en donde en el nivel bajo (8-18 puntos) presentó 0%, el medio (19-29 puntos) 8.3% (2 maestros) y el alto (30 a 40 puntos) 91.7% (22 trabajadores de la educación).

Tabla 46. *Dimensión ecuanimidad con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		13.04
Desv. Desviación		1.398
Rango		5
Mínimo		10
Máximo		15

Tabla 47. *Dimensión ecuanimidad con frecuencia*

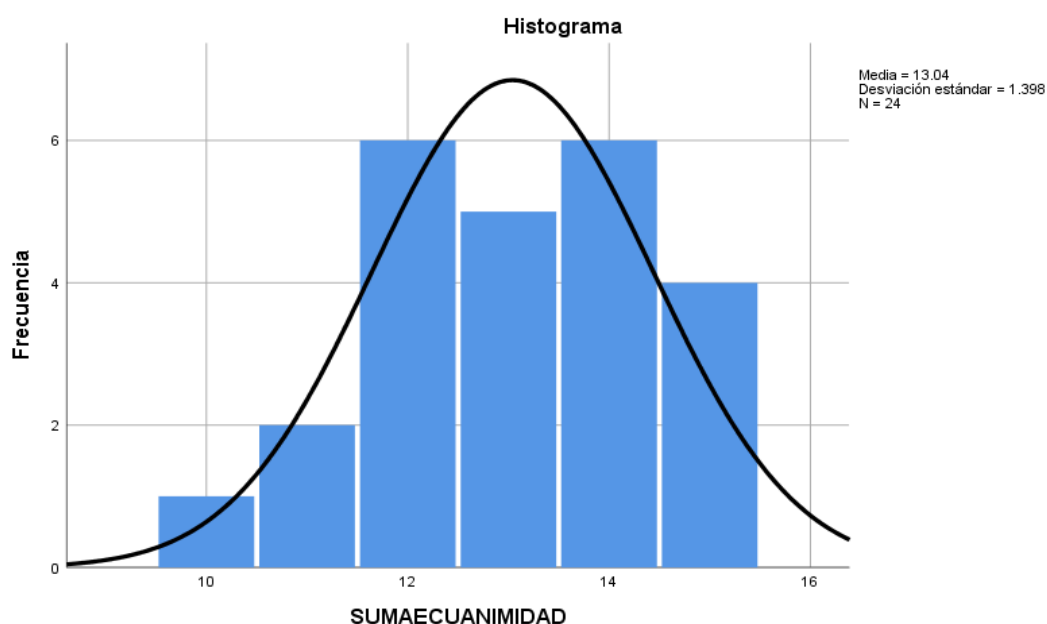
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	10	1	4.2	4.2	4.2
	11	2	8.3	8.3	12.5
Válido	12	6	25	25	37.5
	13	5	20.8	20.8	58.3
	14	6	25	25	83.3
Válido	15	4	16.7	16.7	100
	Total	24	100	100	

La tabla 46 presenta estadísticas descriptivas de la dimensión de ecuanimidad en una muestra de 24 participantes. La media obtenida es de 13.04, con una desviación estándar de 1.398, indicando que las puntuaciones individuales tienden a agruparse cerca del promedio, reflejando una baja dispersión en las respuestas. El rango de las puntuaciones es de 5, con un valor mínimo de 10 y un máximo de 15.

La tabla 47 complementa esta información al mostrar la distribución de frecuencias de las puntuaciones en ecuanimidad, estos datos indican que la mayoría de los participantes (62.5%) obtuvieron puntuaciones entre 12 y 14, sugiriendo una tendencia hacia niveles moderados de ecuanimidad en la muestra analizada.



Figura 21. *Histograma dimensión ecuanimidad*



La figura 21, expresa una concentración de información sobre los datos de la dimensión ecuanimidad, donde se denota puntajes al centro y hacia el lado derecho, teniendo mayor ecuanimidad en la muestra de profesores. Contiene una media de 13.04, una desviación estándar de 1.398, un rango de 5, un puntaje mínimo de 10 y un máximo de 15 puntos.

Tabla 48. *Categorización de la dimensión ecuanimidad*

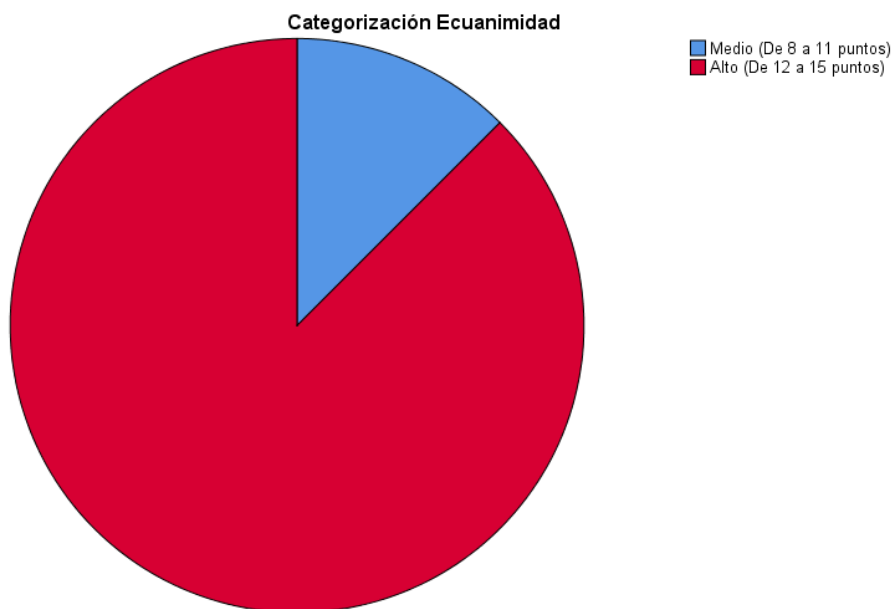
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio (De 8 a 11 puntos)	3	12.5	12.5	12.5
	Alto (De 12 a 15 puntos)	21	87.5	87.5	100
	Total	24	100	100	

La tabla 48 presenta la categorización de la dimensión de ecuanimidad en una muestra de 24 participantes. Los resultados indican que 21 participantes (87.5%) alcanzaron una puntuación alta en ecuanimidad, situándose entre 12 y 15 puntos. Esto sugiere que la mayoría de los evaluados poseen una notable capacidad para mantener la calma y el equilibrio emocional en situaciones



difíciles. Por otro lado, 3 participantes (12.5%) obtuvieron una puntuación media, entre 8 y 11 puntos, lo que refleja una moderada capacidad en esta dimensión.

Figura 22. *Categorización de la dimensión ecuanimidad*



En esta figura 22, el nivel bajo (3-7 puntos) de ecuanimidad presenta 0%, el medio (8-11 puntos) un 12.5% (3 docentes) y un nivel alto (12-15 puntos) 87.5% (21 profesores). La mayoría del profesorado tiene un nivel alto de ecuanimidad.

Tabla 49. *Dimensión perseverancia con desviación estándar*

N	Válido	24
	Perdidos	0
Media		4.21
Desv. Desviación		0.658
Rango		2
Mínimo		3
Máximo		5



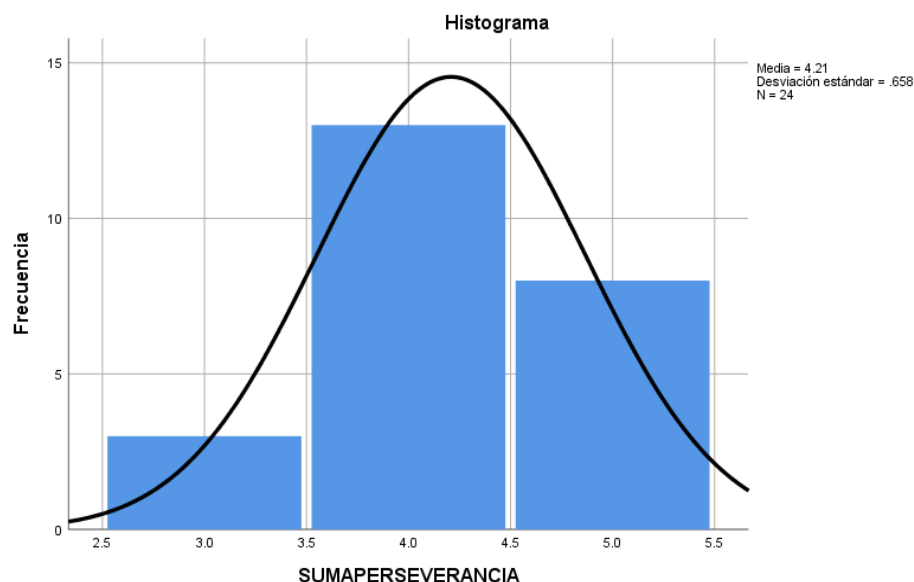
Tabla 50. *Dimensión perseverancia con frecuencia*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	3	3	12.5	12.5
	4	13	54.2	66.7
	5	8	33.3	100
Total	24	100	100	

La tabla 49 presenta las estadísticas descriptivas de la dimensión de perseverancia en una muestra de 24 participantes. Los resultados indican una media de 4.21 con una desviación estándar de 0.658, en un rango de 2 puntos, con valores mínimos y máximos de 3 y 5, respectivamente. Estos datos sugieren que, en general, los participantes muestran un alto nivel de perseverancia, con una variabilidad relativamente baja entre ellos.

La tabla 50 muestra la distribución de frecuencias para esta dimensión, estos datos indican que más del 87% de los participantes obtuvieron puntuaciones de 4 o 5 en la dimensión de perseverancia, sugiriendo un alto nivel de esta característica en la mayoría de la muestra.

Figura 23. *Histograma de la dimensión perseverancia*



En la dimensión de perseverancia, la figura 23, demuestra una media de 4.21, una desviación estándar de 0.658, una puntuación en el rango de 2, un mínimo de 3 y un máximo de 5



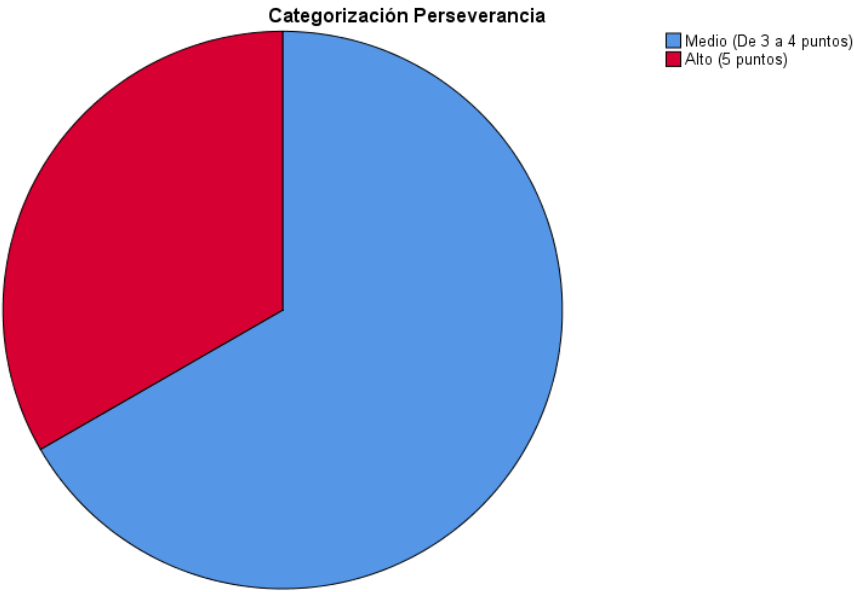
puntos. La información está concentrada en el centro de la gráfica, oscilando entre niveles de 3.5 y 4.5.

Tabla 51. *Categorización de la dimensión perseverancia*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medio (De 3 a 4 puntos)	16	66.7	66.7	66.7
	Alto (5 puntos)	8	33.3	33.3	100
	Total	24	100	100	

La tabla 51 presenta la categorización de la dimensión de perseverancia en una muestra de 24 participantes. Los resultados indican que 16 participantes (66.7%) obtuvieron puntuaciones en el rango medio (de 3 a 4 puntos), mientras que 8 participantes (33.3%) alcanzaron puntuaciones en el rango alto (5 puntos). Estos hallazgos sugieren que la mayoría de los participantes exhiben un nivel moderado de perseverancia, con una proporción significativa que demuestra un nivel alto en esta característica.

Figura 24. *Categorización de la dimensión perseverancia*





La figura 24 de perseverancia, contiene en el nivel bajo (1-2) 0%, en el nivel medio (3-4) 66.7% (16 profesores) y en el nivel alto (5 puntos) 33.3% (8 docentes). Aquí se manifiesta un nivel medio de perseverancia entre la muestra en esta dimensión.

Análisis de Fiabilidad

Los datos fueron analizados para evaluar su fiabilidad utilizando el programa IBM SPSS Statistics 25.0, considerando una población de 24 docentes. El análisis general de la escala del MBI arrojó un alfa de Cronbach de 0.744. Al desglosar los resultados por dimensiones, se obtuvieron los siguientes índices de fiabilidad: agotamiento emocional, con un alfa de Cronbach de 0.825; despersonalización, con un valor de 0.650; y falta de realización, con un coeficiente de 0.569 y el instrumento de la escala de resiliencia siguiendo el mismo procedimiento, programa y población, se obtuvo un alfa de Cronbach de 0.836.

Resultados

El siguiente análisis tiene como objetivo examinar la relación entre las variables a través de una tabla de correlación simple. Este método permite identificar el grado y la dirección de la asociación entre dos variables, proporcionando una visión cuantitativa de cómo se vinculan entre sí.

La correlación simple se mide mediante el coeficiente de correlación de Pearson, el cual oscila entre -1 y +1. Un valor cercano a +1 indica una relación positiva fuerte, es decir, a medida que una variable aumenta, la otra también tiende a aumentar. Por el contrario, un valor cercano a -1 sugiere una relación negativa fuerte, lo que implica que cuando una variable crece, la otra disminuye. Un coeficiente cercano a 0 indica que no existe una relación lineal significativa entre las variables.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de correlación entre las variables seleccionadas, con el fin de identificar posibles asociaciones relevantes que puedan contribuir a una mejor comprensión del fenómeno estudiado. Los resultados se interpretan considerando la magnitud y la dirección del coeficiente, así como la significancia estadística correspondiente.



Tabla 52. *Análisis e interpretación de las variables*

Variables	INTERPRETACIÓN
R20. Acepto que hay personas a las que yo no les agrado. B6. Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo.	A medida que un individuo sienta que trabajar con muchas personas es un esfuerzo abrumador, es probable que no siempre reconozca que es o no del agrado de los demás, debido al mismo esfuerzo y desgaste del trabajo diario.
R4. Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas. B6. Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo.	Cuanto mayor es el esfuerzo percibido al trabajar todo el día con muchas personas, menor es la capacidad o disposición para mantener el interés en otras cosas. Esto puede deberse a que el agotamiento emocional limita la energía y la atención disponibles para explorar nuevas actividades o intereses. El esfuerzo emocional y mental requerido para interactuar con otros puede consumir la energía que de otro modo utilizarían para explorar nuevas áreas de interés.
R13. Por lo general, encuentro algo de que reírme. B11. Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	A medida que una persona va cada vez más endureciéndose por su trabajo, es menos probable que encuentre o se dé cuenta de factores que goce que pueda disfrutar o reírse de ellos.
Variables	INTERPRETACIÓN
R12. Me mantengo interesado en las cosas. B6. Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo.	A medida que un sujeto interactúa con muchas personas, requerirá de mantenerse ocupado y le creará un interés de diversa índole como la necesidad económica, su exigencia por dar buenos resultados, el trabajo atrasado, exigencias de altos mandos, atención al cliente, etc., esto le provocará realizar un esfuerzo emocional que lo va desgastando día con día.
R13. Por lo general, encuentro algo de que reírme. 9. Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de otras personas.	Las personas que perciben que su trabajo tiene un impacto positivo en los demás, tienden a experimentar un mayor sentido de satisfacción, que les permite disfrutar más de la vida y encontrar razones para reír al encontrar humor y alegría en su entorno. Esto puede ser un indicativo de una actitud positiva, optimista y resiliente ante los desafíos del día a día.
R12. Me mantengo interesado en las cosas. B9. Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de otras personas.	A medida que una persona siente que está teniendo un impacto positivo en la vida de otros, esta percepción puede motivarla a mantenerse activa y comprometida con su entorno, lo que a su vez fomenta su interés en diferentes áreas. Las personas que perciben que su trabajo tiene un impacto positivo en los demás tienden a ser más activas y curiosas en su vida cotidiana. Este sentido de propósito puede facilitar la exploración de nuevos intereses y actividades, contribuyendo a su bienestar general. Esto da como resultado lo que se conoce como “Vocación”.



Nota. Fuente: Elaboración propia

La tabla anterior muestra en la columna izquierda, las variables que se correlacionaron de las dos dimensiones (burnout y resiliencia) y en la columna derecha la interpretación del resultado de las correlaciones encontradas entre cada grupo de variables.

La tabla 53 muestra la correlación que reflejan las relaciones entre las variables de burnout (B) y resiliencia (R). Los valores resaltados en amarillo indican correlaciones negativas, mientras que los verdes muestran correlaciones positivas más destacadas. Lo que se encuentra dentro del cuadrante inferior izquierdo, representa la información de las variables de las cuales se encontró correlación, y son las que se entrelazan de las 2 dimensiones (burnout y resiliencia).

Tabla 53. *Matriz de Correlación de Variables de Burnout y de Resiliencia*

	B6	B9	B11	R20	R19	R13	R4	R12
B6	1							
B9	-0.047265	1						
B11	0.3397917	-0.121495	1					
R20	-0.198471	0.0140086	-0.066256	1				
R19	-0.125988	0.0666945	0.1892641	0.35007	1			
R13	0.2025232	0.2705773	-0.135217	0.4073091	-0.255155	1		
R4	-0.154303	0.1429465	-0.038633	-0.085749	-0.068041	0.25	1	
R12	0.2752492	0.326911	0.1661026	0.2510132	0.1493827	0.2172599	0.4116504	1

Nota. Fuente: Elaboración propia

En esta matriz de correlación anterior, se puede visualizar que se tiene correlaciones negativas y positivas, la más elevada de las positivas es R12-B9 (0.326911) que son: *R12. Me mantengo interesado en las cosas con B9. Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de otras personas.* Aquí conyeva a un impacto positivo en la vida de los demás, al ser un poderoso motor de motivación. Esta percepción no solo fomenta el compromiso y la actividad en el entorno, sino que también estimula la curiosidad y la exploración de nuevos intereses. Este sentido de propósito fortalece el bienestar general y, a largo plazo, da lugar al desarrollo de lo que se conoce como vocación, entendida como una conexión significativa con el trabajo y un compromiso sostenido con el entorno.

Ahora bien, de las correlaciones negativas, la más significativa es R20-B6 (-0.198471), donde se expresan de la siguiente forma: *R20. Acepto que hay personas a las que yo no les agrado con B6. Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo.* En sí, cuando una persona percibe



que trabajar con muchas personas es un esfuerzo abrumador, el cansancio y el desgaste emocional pueden dificultar su capacidad para reconocer o interpretar si es aceptada o apreciada por los demás. Este agotamiento puede limitar su percepción social y su habilidad para responder a las dinámicas interpersonales.

El análisis descriptivo indica que una gran mayoría de los docentes (87.5 %) experimentaron un nivel de agotamiento emocional, mental y físico, que oscila entre moderado y alto, reflejando cansancio de manera general. En contraste, solo un 12.5 % presentó niveles de despersonalización de bajo a medio, lo que implica que, aunque los docentes se sienten emocionalmente agotados, no necesariamente adoptan actitudes distantes o frías hacia sus estudiantes o su trabajo. Finalmente, el 20.8 % de los docentes alcanzó un nivel medio en la dimensión de realización personal, lo cual puede interpretarse como una percepción moderada de logro y satisfacción en su desempeño profesional, aunque no necesariamente alta.

La información que se reflejó, también demostró características de la personalidad positiva del profesorado, para hacer frente a la problemática sucitada. Algunas características encontradas fueron: empatía (con alumnado, familias y compañeros de trabajo) , responsabilidad (de cumplir y realizar su trabajo día a día), perseverancia (seguir dando sus clases a distancia a pesar de imprevistos o dificultades), respeto (por sus alumnos, familia, compañeros y por sí mismos), optimismo (mantener el ánimo a pesar de las inclemencias) y creatividad (para elaborar videos, materiales y lograr llegar a sus alumnos por algún medio para impartir su clase o material).

Así también se denotaron algunos más como: adaptabilidad (adecuar su propio lugar de trabajo, materiales y herramientas), inteligencia emocional (autorregulación ante la crisis de pandemia y modalidad de trabajo), generosidad (apoyar y comprender a sus alumnos, familias y compañeros de trabajo ante problemáticas de materiales, explicaciones, falta de internet, herramientas o conocimiento), paciencia (para explicar, elaborar y llevar a cabo sus clases, crear materiales y para sobre llevar la nueva modalidad de trabajo).

En conjunto, estos resultados reflejan que el principal problema entre los docentes encuestados radicó en el agotamiento físico, mental y emocional, evidenciando un desgaste significativo derivado de las exigencias laborales. Este hallazgo sugiere que, aunque la mayoría de los docentes lograron mantener una relación adecuada con sus alumnos y conservar un nivel aceptable de satisfacción profesional, el peso de la carga acumulada, resultó ser el factor más crítico. El hecho de que los niveles de despersonalización y de realización personal se mantuvieran relativamente bajos o moderados indica que, pese al cansancio, los docentes continuaron



involucrados en su labor educativa y comprometidos con su vocación. Sin embargo, el agotamiento persistente podría, a largo plazo, afectar negativamente.



CAPÍTULO V. RECOMENDACIONES Y LIMITACIONES

En toda investigación, es fundamental reconocer las limitaciones que pudieron influir en los resultados obtenidos, así como proponer recomendaciones que orienten futuras investigaciones en el área de estudio. Este capítulo presenta, por un lado, las principales restricciones metodológicas y contextuales que surgieron durante el desarrollo del estudio, y por otro, una serie de sugerencias que buscan fortalecer y ampliar el conocimiento en investigaciones posteriores.

Limitaciones del Estudio

1. Tamaño de la muestra: La investigación se llevó a cabo con una muestra reducida de 24 docentes de nivel primaria, lo que limita la generalización de los hallazgos a poblaciones más amplias o a otros niveles educativos.
2. Diseño no experimental y transversal: Al tratarse de un estudio de diseño transversal, solo se capturaron datos en un momento específico del tiempo, sin posibilidad de analizar cambios o tendencias a lo largo del confinamiento o después de la transición de regreso a clases presenciales.
3. Autopercepción y sesgo de respuesta: La recolección de datos se basó en la aplicación de cuestionarios autoadministrados, lo que implica el riesgo de sesgos de deseabilidad social o errores en la autopercepción de los docentes sobre su nivel de burnout y resiliencia.
4. Respuestas y vivencias de sucesos pasados: Cuando se intenta analizar o limitar eventos que ya han ocurrido, las respuestas o recuerdos asociados a esos eventos tienden a ser olvidados con el tiempo, lo que dificulta su recuperación.
5. Falta de variables contextuales: Considerar y ahondar a mayor profundidad en otras variables que podrían influir en los niveles de burnout y resiliencia, como el apoyo institucional, la carga laboral, la experiencia docente en entornos digitales o el acceso a recursos tecnológicos.
6. Limitaciones geográficas: El estudio se centró únicamente en docentes de la ciudad de Chihuahua, lo que impide extrapolar los resultados a otras regiones del país con diferentes condiciones socioeconómicas y educativas.
7. Limitación de nivel educativo: Al solamente investigar un solo nivel educativo como lo fue de primaria, limitamos posibilidades de comparación y de obtener distintas respuestas sobre nuestras hipótesis en docentes.



8. Falta de análisis cualitativo: Si bien el estudio ofrece un análisis cuantitativo detallado, no se incluyó una exploración cualitativa que permitiera profundizar en las experiencias y percepciones de los docentes sobre la educación virtual y el impacto emocional de la pandemia.

Recomendaciones para Estudios Futuros

- Ampliar el tamaño y diversidad de la muestra para mejorar la representatividad de los resultados.
- Implementar un diseño longitudinal para analizar la evolución del burnout y la resiliencia en diferentes etapas de la pandemia y post-pandemia.
- Incorporar metodologías cualitativas, como entrevistas o grupos focales, para complementar el análisis cuantitativo.
- Evaluar el impacto de factores institucionales y tecnológicos en la adaptación docente al entorno virtual.
- Diversificar en distintos niveles de educación básica para obtener un panorama general tomando en cuenta a todos el profesorado de los tres niveles educativos (preescolar, primaria y secundaria).
- Pudiera darse una comparación para obtener en qué nivel educativo se obtuvo una mayor afectación del síndrome de burnout y mayor resiliencia en los docentes.

Este capítulo, por tanto, no solo reconoce las limitaciones inherentes al estudio, sino que también ofrece líneas de investigación futuras que podrían profundizar en el impacto de la pandemia en la salud emocional de los docentes y en su capacidad de adaptación a entornos educativos en constante cambio.



CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES

Este apartado tiene como propósito exponer las conclusiones más significativas derivadas del estudio, las cuales han sido organizadas conforme a las preguntas de investigación y las hipótesis planteadas. A partir del análisis de los datos obtenidos, se destacan los hallazgos más relevantes que permiten comprender la relación entre las dimensiones y variables estudiadas y su impacto en el contexto investigado. Estas conclusiones no solo sintetizan los principales resultados, sino que también proporcionan una base para futuras reflexiones y posibles aplicaciones en el ámbito académico y profesional.

En el presente estudio se concluye que, el síndrome de burnout en los profesores es un fenómeno cada vez más frecuente, y se debe a una combinación de factores inmersos al entorno educativo, las demandas de la profesión e incluso a los rasgos y características de la vida personal de los profesionales de la educación. Los docentes fueron sometidos a múltiples presiones durante la etapa del confinamiento por Covid-19 que, de manera continua, agotó tanto su energía física como emocional, generando el síndrome de burnout, caracterizado por el cansancio extremo, la despersonalización y la baja realización personal.

Además, la transición de la enseñanza presencial a la virtual durante la pandemia supuso un enorme desafío para los profesores, especialmente para aquellos que no estaban familiarizados con las tecnologías digitales, lo que agravó esta problemática y vino a desequilibrar el orden y seguridad que tenían en el ambiente áulico tradicional, siendo esta una dificultad para ellos, al no haber contado con las competencias adecuadas en el uso de las tecnologías de la información y la escasa disponibilidad de las mismas en casa, a lo que se sumó la falta de espacios físicos adecuados en sus hogares, ya que estos se convirtieron en su aula de clases, teniendo que ocupar espacios designados para la convivencia familiar.

Es por ello que el adaptarse rápidamente a nuevas plataformas educativas, garantizar el aprendizaje de los alumnos a distancia, y mantener el contacto con las familias se volvió un esfuerzo desmedido. Todo ello incrementó la carga de trabajo y la presión emocional, factores que contribuyeron a que el profesorado presentara síntomas de burnout. Dentro de esta carga de trabajo, las responsabilidades de un profesor no se limitaron únicamente a impartir clases, también incluyeron la planificación diaria de las actividades, la corrección de tareas, la preparación de materiales didácticos, la aplicación, revisión y evaluación de actividades y la adaptación de las lecciones a las necesidades individuales de los alumnos. Este proceso generó una constante actualización profesional, lo que les demandó capacitarse y formarse en nuevas metodologías y tecnologías de la información. Esta sobrecarga, combinada con la presión de



cumplir con los estándares educativos establecidos por las instituciones y gobiernos, resultó abrumadora.

Se encontró también que el sentido de vocación por la educación hizo que los profesionales educativos tomaran mayor consciencia sobre su papel como educadores para sacar a flote su trabajo durante la pandemia, para dar lo mejor de sí en sus clases y frente a sus alumnos, buscando siempre la mejor manera de llegar a ellos y a las familias para poder brindar una educación de calidad. A su vez, se encontró que los docentes que impartían clases especiales sufrieron mayor estrés por la falta de conocimiento sobre tecnologías, debido a la naturaleza de su trabajo que suele ser físico, presencial y apoyado en el uso de materiales didácticos que requieren ser manipulados, características incompatibles con uso de las TIC, que durante el confinamiento se enfocaron completamente en lo virtual.

Por lo tanto, el exceso de horas de trabajo diario, a fin de estar al pendiente de tareas, evaluaciones y clases con alumnos, desencadenó una situación crítica que llevó a la desorganización de la vida de los docentes, propiciando estrés crónico, muchas veces sin siquiera tener conciencia de ello, y además, la falta de reconocimiento y valoración del trabajo docente fue un factor importante en el desarrollo del burnout, debido a que los profesores sintieron que, a pesar de los esfuerzos y dedicación invertida en sus alumnos, su trabajo no era debidamente apreciado ni recompensado.

Esta falta de reconocimiento generó un sentimiento de frustración y desmotivación, lo que alimentó la sensación de que sus esfuerzos eran en vano, impactando negativamente su sentido de realización personal. No obstante, dicha sensación de falta de reconocimiento se vio atenuada al observar el resultado de su esfuerzo con sus alumnos, los que los hizo sentirse queridos y recompensados.

La presión laboral descrita y el aumento de la carga administrativa que les fue delegada por sus directivos e inspectores, los llevó a experimentar enfermedades físicas, mentales y emocionales, debido al desequilibrio entre la vida profesional y personal, dado que ellos dedicaron horas adicionales fuera del horario escolar para cumplir con sus responsabilidades, lo que se tradujo en menor tiempo de descanso, relajamiento y convivencia familiar. Dicha falta de tiempo personal trajo una sensación de agotamiento continuo que afectó tanto su desempeño docente como su bienestar general.

La información que se reflejó también demostró características de la personalidad positiva del profesorado para hacer frente a la problemática sucitada. Algunas características encontradas



fueron: empatía con alumnado, familias y compañeros de trabajo; responsabilidad de cumplir y realizar su trabajo día a día; perseverancia para seguir dando sus clases a distancia a pesar de imprevistos o dificultades; respeto por sus alumnos, familia, compañeros y por sí mismos; optimismo para mantener el ánimo a pesar de las inclemencias; y creatividad para elaborar materiales didácticos para llegar a sus alumnos por a través de medios alternativos.

Así mismo, se revelaron algunos más como: adaptabilidad, logrando adecuar su propio lugar de trabajo, materiales y herramientas; inteligencia emocional como mecanismo de autorregulación ante la crisis de pandemia y modalidad de trabajo; generosidad para apoyar y comprender a sus alumnos, familias y compañeros de trabajo ante problemáticas de materiales, falta de internet, herramientas o conocimiento; y paciencia para explicar, elaborar y llevar a cabo sus clases, crear materiales y para sobrellevar la nueva modalidad de trabajo.

El análisis descriptivo indicó que la gran mayoría de los docentes (87.5 %) experimentaron un nivel de agotamiento emocional, mental y físico, que oscila entre moderado y alto, reflejando cansancio de manera general. En contraste, solo un 12.5 % presentó niveles de despersonalización de bajo a medio, lo que implica que, aunque los docentes se sienten emocionalmente agotados, no necesariamente adoptan actitudes distantes o frías hacia sus estudiantes o su trabajo. Finalmente, el 20.8 % de los docentes alcanzó un nivel medio en la dimensión de realización personal, lo cual puede interpretarse como una percepción moderada de logro y satisfacción en su desempeño profesional, aunque no necesariamente alta.

Los resultados obtenidos evidencian que el agotamiento físico, mental y emocional constituye el principal desafío que enfrentaron los docentes, reflejando un alto grado de desgaste como consecuencia de las crecientes exigencias laborales. A pesar de esta carga, la mayoría logró mantener vínculos adecuados con sus estudiantes y conservar un nivel aceptable de satisfacción profesional, lo que da cuenta de su vocación y compromiso con la labor educativa. No obstante, los niveles relativamente bajos o moderados en las dimensiones de despersonalización y realización personal advierten que, si bien los docentes siguen involucrados, el agotamiento crónico representa un riesgo que podría afectar su desempeño y bienestar a largo plazo. Este escenario subraya la necesidad de estrategias institucionales de apoyo que promuevan el equilibrio emocional y profesional del personal docente.

A manera de cierre, es posible afirmar que en el contexto pospandemia, aunque se ha retornado a la normalidad, el síndrome de burnout permanece como una herida abierta en el ámbito educativo. Fatiga crónica, desmotivación, pérdida del sentido vocacional y trastornos emocionales como la ansiedad y la depresión siguen afectando a muchos docentes, lo que



evidencia que las secuelas van más allá de lo estrictamente sanitario: son también estructurales y humanas.

Este desgaste profesional no es sólo una cuestión individual, sino un reflejo de un sistema educativo que durante la crisis evidenció sus fragilidades. La falta de recursos, el escaso acompañamiento institucional y la presión por mantener la calidad educativa sin una adecuada contención emocional han contribuido a una crisis silenciosa en el magisterio.

Reflexionar sobre el burnout docente en la etapa pospandémica implica reconocer la urgencia de repensar las condiciones laborales del profesorado, promover espacios de autocuidado y acompañamiento psicológico, y sobre todo, revalorizar su rol como agentes fundamentales en la reconstrucción social y educativa. Apostar por el bienestar docente no es un lujo, sino una necesidad para asegurar una educación de calidad, humana y resiliente.



Referencias

- Aguilar de Mendoza, A. (2022). Presencia de estrés y bienestar en los docentes, ante los cambios educativos por la COVID-19. *Entorno*, 1(73), 7–22. <https://doi.org/10.5377/entorno.v1i73.14613>
- 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. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Alarcón, M. (2018). *Estrés y burnout enfermedades en la vida actual*. Palibrio. <https://tinyurl.com/Alarcon2018>
- Alfaro, Y. (8 de febrero de 2021). *Por falta de internet, 1 de cada 4 alumnos no tiene acceso a la educación a distancia*. Milenio. <https://tinyurl.com/Alfaro21>
- Alvites-Huamaní, C. (2019). Estrés docente y factores psicosociales en docentes de Latinoamérica, Norteamérica y Europa. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 141–178. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.393>
- Aragón, C. (18 de febrero de 2022). *¿Por qué es importante hablar del síndrome de «burn out»?* Centro Eleia actividades Psicológicas. <https://n9.cl/palejg>
- Arias, C., Vergel, M., Rodríguez, T., Thompson, E., y Jiménez, M. (2023). Estrategias de intervención, manejo preventivo del síndrome de burnout en los docentes del Instituto Tecnológico de Villahermosa. *Revista IPSUMTEC*, 6(5), 121–129. <https://revistas.milpaalta.tecnm.mx/index.php/IPSUMTEC/article/view/230>
- Arias, J. (2021). Guía para elaborar la operacionalización de variables. *Espacio de innovación más desarrollo*, 10(28), 42-56. <https://tinyurl.com/Arias21>
- Asociación Americana de Psicología. (2011). *Camino a la resiliencia*. <https://www.apa.org/topics/resilience/camino>
- Badia, A. (06 mayo 2019). *Síndrome de Burnout: qué es, causas, síntomas, tratamiento y consecuencias*. Psicología-Online. <https://tinyurl.com/Badia2019>
- Bandura, A. (2001). Teoría cognitiva social: una perspectiva agente. *Annual Reviews*, (52), 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>



- Barriga, S. (1991). Psicología ¿para qué? sobre los modelos de intervención psicológica. Departamento de psicología social. Universidad Sevilla. *Papeles del Psicólogo*. (50). <https://www.papelesdelpsicologo.es/resumen?pii=506>
- Barrio, J., García, M., Ruíz, I., y Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. 1(1) 37-48. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832311003.pdf>
- Barrón, M., Cobo, C., Munoz-Najarinaki, A., y Sánchez, I. (18 de febrero de 2021). *El papel cambiante de los profesores y las tecnologías en medio de la pandemia de COVID 19: principales conclusiones de un estudio entre países*. Banco Mundial Blogs. <https://n9.cl/42yth>
- Benítez, D., Vázquez, L., y Navarrete, A. (2020). Relación entre inteligencia emocional y síndrome de burnout. Caso de estudio: escuela primaria leona vicario de Tejupilco, estado de México. *RILCO: Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional*, 2(7), 10. <https://goo.su/EIVW7iH>
- Berzunza, M., Tut, C., Garrido, S., y Estrella, C. (2023). El retorno a las aulas durante la pandemia por COVID-19: experiencias sobre las clases híbridas en el contexto de la educación superior mexicana. *Crítica Conciencia*, 1(2), 27-42. <https://tinyurl.com/BerTuGaEs>
- Buitrago, R., Ávila, A., y Cárdenas, R. (2017). El sentido y el significado atribuido a las emociones por el profesorado en formación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (20), 77-93. <http://doi.org/10.18172/con.2998>
- Camargo, I., Cervantes, J., y Arias, M. (2019). Ambientes de aprendizaje en educación. 3er CONISEN, (3), 1-13. https://www.conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2019.pdf
- Candia, F. (2023). El estado de las competencias digitales durante la pandemia COVID-19, una visión ampliada. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 14(27), 1-30. <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1538>
- Cardozo, L. (2016). El estrés en el profesorado. *Reflexiones en psicología*, 15, 75-98. <https://tinyurl.com/Cardozo2016>



- Castillo, S. (2001). El síndrome de "Burn Out" o síndrome de agotamiento profesional. Conferencia dictada por la Dra. Castillo Ramírez en las XIV Jornadas de Medicina Legal, 4-6 de agosto del 2000. *Scielo*, 17(2). <https://tinyurl.com/Castillo21>
- Castrejón, V., y Peña, C. (2019). Liderazgo docente una oportunidad para afrontar los desafíos en el aprendizaje digital. *Revista Innova ITFIP*, 4(9), 1689–1699. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7964692>
- Castro, M., y Morales, M. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 138-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194140994008>
- Castro, P. (2008). *El estrés docente en los profesores de escuela pública* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/1100>
- Cevallos, A., Mena, P., y Reyes, E. (2021). Salud mental docente en tiempos de pandemia por COVID-19. *Revista Investigación y Desarrollo*, 14(1), 132–138. <https://doi.org/10.31243/id.v14.2021.1334>
- Cherniss, C. (1993). *The role of professional self-efficacy in the etiology of burnout*. En Schaufeli, W., Maslach, C. y Marek, T. (Eds.). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. 135-149. Washington, DC: Taylor y Francis.
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU). (2023). *Modelos híbridos en educación primaria: Experiencias de adaptación, desafíos educativos y aprendizajes planteados por la pandemia en el regreso a las escuelas*. MEJOREDU. https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/modelos_hibridos_informe.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). (2021). *Caracterización y análisis del diseño de la Estrategia Aprende en Casa*. <https://tinyurl.com/CONEVAL2021>
- Coppari, N., González, H., Bagnoli, L., Maidana, P., Ortiz, A., y Recalde, J. (2021). El día después: impacto del COVID-19 en los docentes y su labor educativa en Paraguay. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15(3), 26–36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8240245>
- Cortez-Soto, A. (29 y 30 de septiembre de 2021). *Adaptación de los docentes de primaria a las clases a distancia y el burnout*. 5th International Virtual Conference on Educational



- Research and Innovation CIVINEDU 2021. *Red de Investigación e Innovación Educativa (REDINE)*, 706-710. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8376043>
- Cox, T., Kuk, G., y Leiter, M. (1993). *Burnout, health, work stress, and organizational healthiness*. En Schaufeli, W., Maslach, C. y Marek T. (Eds.), *Professional Burnout: Recent developments in theory and research*. Washington, DC: Taylor y Francis.
- Cruz, C. (2021). *Resiliencia: Cómo desarrollar la fuerza mental para superar cualquier situación difícil y vivir una vida mejor*. CX Cruz. Kindle unlimited.
- De la Cruz, E. (2017). *Estrés laboral y desempeño docente en la I.E. No. 89002, Chimbote, 2017* [Tesis de Maestría Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/27735>
- De la Cruz, G. (2020). Certezas e incertidumbres en educación. Espejismos y faros en tiempos de COVID-19. *Perfiles Educativos*, 42(170), 46–53. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v42n170/0185-2698-peredu-42-170-es7.pdf>
- Diario Oficial de la Federación (DOF). (16 de marzo de 2020). *Acuerdo Número 02/03/2020*. <https://n9.cl/86s7g>
- Dorantes-Nova, J. (2020). El síndrome de burnout y su prevalencia en las mujeres docentes. *Praxis Investigativa REDIE: Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos*, 12(23), 14-31. <https://goo.su/s8IbS>
- Dorantes-Nova, J., Hernández-Mosqueda, J., y Tobón-Tobón, S. (2016). Juicio de expertos para la validación de un instrumento de medición del síndrome de burnout en la docencia. *Revista Ra Ximhai*, 12(6), 327-346. <https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194023.pdf>
- Duval, F., González, F., y Rabia, H. (2010). Neurobiología del estrés. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*, 48(4), 307-318. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272010000500006>
- Esteban, L., Villar, L., Guarás, Á., Piquer, L., Jarén, C., y Salmerón, E. (2023). Síndrome de burnout. *Revista Sanitaria de Investigación*, 4(7), 4. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9221997>
- Estrada, E., Gallegos, N., Paricahua, J., Paredes, Y., y Quispe, R. (2022). Síndrome de burnout en docentes en tiempos de la pandemia de COVID-19. *Revista ProQuest*, 41(5), 321-326. <https://n9.cl/la7vf>



- Extremera, N., Durán, A., y Rey, L. (2010). Recursos personales, síndrome de estar quemado por el trabajo y sintomatología asociada al estrés en docentes de enseñanza primaria y secundaria. *Ansiedad y Estrés*, 16(1), 47-60. <https://www.ansiedadystres.es/sites/default/files/rev/ucm/2010/anyes2010a4.pdf>
- Fernández, A., y Villanueva, G. (2022). Autoetnografía de dos maestras en los inicios de la educación a distancia en la pandemia de 2020. *Revista Pensamiento Actual*, 22(38), 86-101. <https://doi.org/10.15517/pa.v22i38.51423>
- Fernández, V., Zarate, R., y Lartigue, T. (2010). ¿Para qué estudiar el síndrome de burnout en el personal de enfermería en México? Precisiones metodológicas para el desarrollo de una línea de investigación. *Revista Enfermería Universitaria ENEO-UNAM*, 7(1), 23-35. <https://www.scielo.org.mx/pdf/eu/v7n1/v7n1a4.pdf>
- Fernández-Batanero, J., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M., y Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: a literatura review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
- Foronda, D. (2021). Origen del concepto de resiliencia y crítica a su apropiación en los proyectos educativos de Medellín. *Revista Boletín Redipe*, 10(5). <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i5.1285>
- Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-65. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- García, J. (2007). *Estudio sobre variables de personalidad y organizacionales que influyen en el síndrome de burnout en los trabajadores de un hospital psiquiátrico penitenciario* [Tesis de nivel doctorado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/items/f4dabdc4-f879-4668-b9de-ae0303a01d91>
- García, M. (2017). *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros* [Tesis de nivel doctorado, Universidad de Murcia]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/462818/TMEGJ.pdf>
- García, P., Gatica, M., Cruz, E., Gatica, K., Vargas, R., Hernández, J., y Macías, D. (2016). Factores que detonan el síndrome de burn-out. *Revista Iberoamericana de Contaduría, Economía y Administración*, 5(9), 1-24. <https://www.ricea.org.mx/index.php/ricea/article/view/56>



- García-Moran, M., y Gil-Lacruz, M. (2016). El estrés en el ámbito de los profesionales de la salud. *Persona*, 19, 11-30. <https://doi.org/10.26439/persona2016.no19.968>
- Gil-Monte, P., Peiró, J., y Valcárcel, P. (1995). *A causal model of burnout process development: An alternative to Golembiewski and Leiter models*. En VII Congreso Europeo sobre Trabajo y Psicología Organizacional. Győr: Hungría.
- Gil-Monte, P., y Moreno-Jiménez, B. (Coord.). (2007). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): grupos profesionales de riesgo*. Ediciones Pirámide. <https://doi.org/10.13140/2.1.2517.7285>
- Gil-Monte, P., y Neveu, J. (2013). *El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout)*. En Moreno-Jiménez, B. y Garrosa, E. (Coord.), *Salud laboral. Riesgos laborales psicosociales y bienestar laboral*. Pirámide.
- Gil-Monte, P., y Peiró, J. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo: el síndrome de quemarse*. Editorial Síntesis. <https://tinyurl.com/GilPeiro1997>
- Gil-Monte, P., y Peiró, J. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15(2), 261-268. <https://n9.cl/n5nnt>
- Gisbert, J. y Chaparro, M. (2020). Reglas y consejos para ser un investigador de éxito. *Gastroenterología y Hepatología*, 43(9), 540-550. <https://doi.org/10.1016/j.gastrohep.2020.03.010>
- Godínez, G., Reyes, J., García, M., y Antúnez, T. (2016). Los factores psicosociales como impacto en el bajo rendimiento escolar de los estudiantes de la Universidad Autónoma de Guerrero. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 7(13). <https://tinyurl.com/GoReGaAn>
- Golembiewski, R., Munzenrider, R., y Carter, D. (1983). Phases of progressive burnout and their work site covariants: critical issues in OD research and praxis. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 19(4), 461-481. <https://doi.org/10.1177/002188638301900408>
- Golombek, P., y Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>



- González, H., Pelegrín, A., y Carballo, J. (2017). Ira y personalidad resistente en deportistas de raqueta y resistencia. *Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 6(2), 21-29. <https://doi.org/10.24310/riccafd.2017.v6i2.3776>
- Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://recimundo.com/index.php/es/article/view/860>
- Gutiérrez, A., Olivera, E., Bastida, E., y Castillo, M. (2022). Factores de satisfacción laboral en tiempos de crisis económica. Una revisión sistemática. *Revista Científica Visión de Futuro*, 26(2), 1-21. <https://doi.org/10.36995/j.visiondefuturo.2022.26.02.001.es>
- Gutiérrez, Y., Rodríguez, T., Navarro A., Pena, R., y Sánchez, S. (2021). Comportamiento del síndrome de burnout y la resiliencia en trabajadores de cuidados intensivos. *MediSur*, 19(6), 978-986. <https://www.redalyc.org/journal/1800/180071523010/html/>
- Harrison, W. (1983). *A social competence model of burnout*. En Farber, B. (Ed.), *Stress and burnout in the human services professions*. Pergamon Press.
- Hernández, C., Gamboa, A., y Prada, R. (2021). Síndrome de burnout en docentes de educación básica y media en tiempos de crisis. *Revista Redipe*, 10(9), 472-488. <https://doi.org/10.36260/rbr.v10i9.1455>
- Hernández, J. (22 de noviembre de 2021). *Sorprendentes estadísticas del estrés laboral en México*. NóminaPRO. <https://www.nominapro.mx/blog/estadisticas-del-estres-laboral-en-mexico/>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación. México: McGraw Hill. <https://tinyurl.com/HernandezMetInv2010>
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la Investigación. 6ª. ed. México, McGraw-Hill. <https://tinyurl.com/HernandezMetInv>
- Hernández, T., Terán, O., Navarrete, D., y León, A. (2007). El síndrome de burnout: una aproximación hacia su conceptualización, antecedentes, modelos explicativos y de medición. *Aliat Edu*, 3(5), 50-68. <https://n9.cl/zr4ol>
- Hobfoll, S., y Freedy, J. (1993). *Conservation of resources a general stress theory applied to burnout*. En Schaufeli, W., Maslach, C., y Marek, T. (Ed). *Professional burnout: recent*



- developments in theory and research. Philadelphia, PA, US: Taylor y Francis.
<https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch27>
- Ilham, I., y Woon, H. (2019). Burnout in relation to gender, teaching experience, and educational level among educators. *Hindawi*, (2), 1-5. <https://doi.org/10.1155/2019/7349135>
- Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS). (2023). *Estrés laboral*. Gobierno de México.
<http://www.imss.gob.mx/salud-en-linea/estres-laboral>
- Instituto Nacional de Salud Pública (INSP). (21 de octubre de 2015). *Los riesgos del estrés laboral para la salud*. Secretaría de Salud. Gobierno de México.
<https://www.insp.mx/avisos/3835-riesgos-estres-laboral-salud.html>
- Islas, R., Gutiérrez, F., Castellanos, J., y Méndez, K. (2017). Síndrome de burnout en médicos docentes de un hospital de 2º nivel en México. *Educación Médica*, 18(4), 254-261.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6377387>
- Jennings, P., y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jiménez, A., Jara, M., y Miranda, E. (2012). Burnout, apoyo social y satisfacción laboral en docentes. *Psicología Escolar Educativa*, 16(1), 125-134. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100013>
- Jiménez, N. (2019). Tipología de docentes universitarios de acuerdo con su desempeño docente: motivados y no motivados. *CIENCIA ergo-sum*, 26(2), 1-15.
<https://cienciaergosum.uaemex.mx/article/view/9027/9680>
- Kamm, R. (09 de octubre de 2009). *Teoría de resiliencia y riesgo*. abc en el Este.
<https://www.abc.com.py/articulos/teoria-de-resiliencia-y-riesgo-28920.html>
- Kristensen, T., Borritz, M., Villadsen, E., y Christensen, K. (2005). The Copenhagen Burnout Inventory: a new tool for the assessment of burnout. *Work & Stress*, 19(3), 192-207.
<https://doi.org/10.1080/02678370500297720>
- Linares, G., y Guedez, Y. (2021). Síndrome de burnout enfermedad invisible entre los profesionales de la salud. *Atención Primaria*, 53(5), 102017.
<https://doi.org/10.1016/j.aprim.2021.102017>



- Llagua, P., y Gamboa, J. (2023). El burnout post pandemia COVID-19 en el desempeño laboral de las instituciones de educación superior. *593 Digital Publisher CEIT*, 8(4), 443-460. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9124330>
- López, F., y Ortega, C. (2004). El burnout o síndrome de estar quemado en los profesionales sanitarios: revisión y perspectivas. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 4(1), 137-160. <https://n9.cl/9d6aj4>
- López, G., Vásquez, A., Caviativa, Y., Ospina, P., Chaves, V., Carreño, L., y Vera, V. (2021). Tensions and Realities of University Teachers in the face of the Covid-19 Pandemic. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13. <https://doi.org/10.32457/ejhr.v7i1.1396>
- López, M., García, S., y Pando, M. (2014b). Factores de riesgo psicosocial y burnout en población económicamente activa de Lima, Perú. *Ciencia & Trabajo*, (51), 164-169. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cyt/v16n51/arto7.pdf>
- López, Y., Díaz, Y., Cintra, Y., y Limonta, R. (2014a). Estrés, el “gran depredador”. *Revista Información Científica*, 84(2), 375-384. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551757261019>
- Lovo, J. (2021). Síndrome de burnout: un problema moderno. *Revista entorno*, 70, 110-120. <https://camjol.info/index.php/entorno/article/view/10371>
- Macías, E., Ruvalcaba, N., Orozco, M., Bravo, H., y Solis, E. (2022). Variaciones en los estados emocionales autopercebidos de docentes de educación básica relacionados con la pandemia de Covid-19 en Jalisco, México. *Revista De Psicología de la Universidad Autónoma del Estado De México*, 11(25), 11-32. <https://doi.org/10.36677/rpsicologia.v11i25.18739>
- Manzano, A. (2020). Síndrome de burnout en docentes de una unidad educativa, Ecuador. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 4(16), 499-511. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.132>
- Manzano-García, G., y Ayala-Calvo, J. (2013). New perspectives: towards an integration of the concept "burnout" and its explanatory models. *Anales de Psicología*, 29(3), 800-809. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16728244019.pdf>
- Márquez-Lugo, I., Mosquera-Quíñonez, M., Ochoa-Granados, C., Pacavita-Sánchez, D., Palencia-Sánchez, F., y Riaño-Casallas, M. (2021). Revisión de los instrumentos de medición del



síndrome de burnout- documento de trabajo. 1-17.

<http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3841093>

Maslach, C. (1982). *Burnout: The Cost of Caring*. Englewood Cliffs. Prentice-Hall.

Maslach, C. (2009). Comprendiendo el burnout. *Ciencia & trabajo*, 11(32), 37-43.

<https://tinyurl.com/ComprendiendoBurnout>

Maslach, C., y Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113. <https://doi.org/10.1002/job.4030020205>

Maslach, C., y Jackson, S. (1986). *Maslach burnout inventory manual*. 3rd Edition. Consulting Psychologists Press. Palo Alto. CA. <https://n9.cl/1nddzl>

Medina-Guillen, L., Quintanilla-Ferrufino, G., Palma-Vallejo, M., y Guillen, M. (2021). Carga laboral en un grupo latinoamericano de docentes durante la pandemia de COVID-19. *Uniciencia*, 35 (2), 1-16. <https://dx.doi.org/10.15359/ru.35-2.15>

Medrano, F. (2017). *Estilos de afrontamiento del estrés que aplica el profesional de enfermería en el servicio de emergencia del Hospital Nacional Daniel Alcides Carrión mayo-2016* [Tesis de licenciatura, Universidad Privada San Juan Bautista]. <https://repositorio.upsjb.edu.pe/handle/20.500.14308/1368>

Mejía, F., Parra, M., y Cática, J. (2021). El modelo pedagógico: una reflexión desde la dimensión didáctica en los procesos de enseñanza y aprendizaje en administración. *Revista Espacios*, 42(5). <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n05p01>

Ministerio del Trabajo. (2016). Síndrome de agotamiento laboral “Burnout” Protocolo de prevención y actuación. Bogotá, D. C., Colombia. <https://tinyurl.com/MinTrabProtocolo>

Miravalles, J. (25 de julio de 2022). *Modelos explicativos síndrome burnout*. Gabinete de Psicología. <https://n9.cl/foyfs>

Molinero, E., Basart, H., y Moncada, S. (2013). Fiabilidad y validez del Copenhagen Burnout Inventory para su uso en España. *Rev Esp Salud Pública*, 87(2), 165-179. https://scielo.isciii.es/pdf/resp/v87n2/O6_original2.pdf

Mora, C., Bonilla, G., y Bonilla, J. (2021). Impacto de la pandemia de COVID-19 en los docentes: burnout, ansiedad y depresión. *Runae*, (6), 41–60. <https://n9.cl/vas6o>



- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez, A., Garrosa, E., y González, J. (2000). La evaluación del estrés y el burnout del profesorado: el CBP-R. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 151-171. <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/63238.pdf>
- Moreno-Jiménez, B., Rodríguez, A., Garrosa, E., y Morante M. (2005). *Breve historia del burnout a través de sus instrumentos de evaluación*. Editorial Zaragoza. <https://tinyurl.com/MoRoGaMo>
- Navarrete, Z., Manzanilla, H., y Ocaña, L. (2020). Políticas implementadas por el gobierno mexicano frente al COVID-19. El caso de la educación básica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50 (ESPECIAL), 143-172. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.100>
- Noreña, H. (2018). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes de primer, segundo y tercer semestre de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de Antioquia* [Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia]. <https://bit.ly/3X5U2Bo>
- Olivares, F. (2017). Laudatio: Dra. Christina Maslach, comprendiendo el burnout. *Ciencia & Trabajo*, 19(58), 59-63. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-244920170001000059>
- ONU Mujeres. (21 de septiembre de 2023). *Hechos y cifras: poner fin a la violencia contra las mujeres*. <https://tinyurl.com/ONUMujeres>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). *Pensar más allá de los límites perspectivas sobre los futuros de la educación superior hasta 2050*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377529>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (21 de febrero de 2023). *Estrés*. <https://www.who.int/es/news-room/questions-and-answers/item/stress>
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (28 de mayo de 2019). El burn-out, un fenómeno profesional: clasificación internacional de enfermedades. <https://tinyurl.com/OrMunSal>
- Oriol, X., Mendoza, M., Covarrubias, C., y Molina, V. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Osorio, M. y Ruíz, C. (2024). Burnout y salud durante la pandemia: el caso de los docentes en México. *Simbiosis, Revista de Educación y Psicología*, 4(8), 135-146. <https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.4i8.56>



- Ospina, B. (2022). *El síndrome de burnout en el marco de la pandemia COVID-19 y la virtualización de la educación en docentes de colegios oficiales colombianos 2020* [Tesis de doctorado, Universidad Norbert Wiener]. <https://hdl.handle.net/20.500.13053/6586>
- Oyola, A. (2021). *Validación del constructo y confiabilidad de la escala de Maslach para el tamizaje de síndrome del trabajador quemado en médicos peruanos* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/4442105c-4ba8-436d-a1ef-bdfca860bf0c>
- Palacios-Jiménez, A., y Rivera Muñoz, J. (2020). Estrés laboral en docentes de lima metropolitana y su relación con factores personales, profesionales y de infraestructura y recursos educativos. *Revista de Investigación Científica Ágora*, 7(1), 24-28. <https://revistaagora.com/index.php/cieUMA/article/view/110>
- Palomera, R., Briones, E., y Gómez-Linares, A. (2017). Diseño, desarrollo y resultados de un programa de educación socio-emocional para la formación de docentes a nivel de grado y posgrado. *Contextos Educativos Revista de Educación*, (20), 165-182. <http://doi.org/10.18172/con.2988>
- Parra, K. (2017). Aplicación del método fenomenológico para comprender las reacciones emocionales de las familias con personas que presentan necesidades educativas especiales. *Revista de Investigación*, 41 (91), 99-123. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376156277007.pdf>
- Peñalva, A., López, J., y Landa, N. (2012). Competencias emocionales del alumnado de magisterio: posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, (362), 690-712. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/2431>
- Perdomo, A. (26 de agosto de 2021). *La teoría de la resiliencia, ¿cómo saber si es resiliente?* Joya Life. <https://n9.cl/k1xvd>
- Pines, A. (1993). *Burnout: an existential perspective*. Schaufeli, W., Maslach, C., Marek, T. (Eds.). Professional burnout: Recent developments in theory and research. Washington, DC: Taylor y Francis.
- Polo, C., Rambal, O., y Rojas, S. (2019). *Habilidades emocionales y síndrome de burnout en docentes de educación básica primaria y secundaria del caribe colombiano* [Tesis de maestría, Universidad del Norte]. <https://tinyurl.com/PoloRaRoj>



- Polo, J., Santiago, V., Navarro, M., y Alí, A. (2016). Creencias irracionales, síndrome de burnout y adicción al trabajo en las organizaciones. *Psicogente*, 19(35), 148-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6113787>
- Prado, R., y Águila, M. (2003). Diferencia en la resiliencia según género y nivel socioeconómico en adolescentes. *Persona*, 6, 179-196. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147118110009>
- Purvanova, R., y Muros, J. (2010). Diferencias de género en el síndrome de burnout: un metaanálisis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 168-185. <https://doi.org/10.1016/J.JVB.2010.04.006>
- Rama, C. (2021). La nueva educación híbrida. Ciudad de México: UDUAL. <http://dspaceudual.org/handle/Rep-UDUAL/202>
- Ramírez, D., y Bobadilla, J. (2021). Incertidumbre en docentes de los colegios de la ciudad de Pilar en contexto pandemia. *Ciencia Latina, Revista Científica Multidisciplinar*, 5(6), 12098-12115. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i6.1218
- Ramírez, M. (2020). Gestión educativa y práctica docente: reflexiones sobre la dimensión investigativa. *Ciencia y Educación*, 1(2), 48-64. <https://doi.org/10.48169/Ecuatesis/0102202012>
- Ramos, C., Castañón, M., Almendra, Y., y Monge, L. (2024). ¿Puede el Mindfulness Reducir el Burnout en los Docentes? *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 42-55. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9384
- Reis, D., Xanthopoulou, D., y Tsaousis, I. (2015). Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2, 8-18. <https://doi.org/10.1016/J.BURN.2014.11.001>
- Rivas, M. (2022). Enseñanza remota de emergencia y sus medios. Un estudio de caso. Editorial Universidad Pedagógica de Durango. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Libros/EnseñanzaRemota.pdf>
- Rivera, A., Ortiz, R., Miranda, M., y Navarrete, P. (2019). Factores de riesgo asociados al síndrome de desgaste profesional (Burnout). *Revista Digital de Postgrado*, 8(2), 1-7. <https://tinyurl.com/RiOrMiNa>



- Rivera, K., Cordero, G., y Reyes-Angona, S. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *REDIECH*, 12, 1-19. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188
- Rodríguez, A. (2009). Resiliencia. *Revista Psicopedagogia*, 26(80), 291-302. <https://bit.ly/4dKrBhW>
- Rodríguez, E., y Sánchez, M. (2018). Síndrome de burnout y variables sociodemográficas en docentes de una universidad privada de Lima. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 401-419. <https://revistas.um.es/rie/article/view/282661>
- Rodríguez, J., Guevara, A., y Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(1), 45-67. <https://www.redalyc.org/journal/5216/521653267015/html/>
- Rosales, Y., y Rosales, F. (2014). Hacia un estudio bidimensional del síndrome de burnout en estudiantes universitarios. *Artigo Ciência & Saúde Coletiva*, 19(12), 4767-4775. <https://www.scielo.br/j/csc/a/byps8VD3RZR5d8FTf6n5Qft/>
- Rueda, S., Ortiz, Y., y Perea, C. (2018). *Factores asociados con el síndrome de burnout y su repercusión en la salud del personal médico (enfermera profesional, auxiliar de enfermería y médico general) del servicio de urgencias de una clínica de III nivel de la ciudad de Medellín en periodo 2017-2018* [Tesis de licenciatura, Universidad CES]. <https://tinyurl.com/RuOrPe>
- Saldívar-Garduño, A., y Ramírez-Gómez, K. (2020). Salud mental, género y enseñanza remota durante el confinamiento por el COVID-19 en México. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (23), 11-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7838725>
- Sánchez, F., y Velazco, J. (2017). Comorbilidad entre síndrome de burnout, depresión y ansiedad en una muestra de profesores de educación básica del estado de México. *Papeles de población*, 23(94), 261-286. <https://doi.org/10.22185/24487147.2017.94.038>
- Sánchez, J. (2010). Estrés laboral. *Hidrogénesis*, 8(2), 55-63. <https://tinyurl.com/SanchezEstres>
- Schaufeli, W. (2005). Burnout en profesores: una perspectiva social del intercambio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1-2), 15-35. <https://n9.cl/wqc4j>
- Schaufeli, W., Leiter, M., y Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career development international*, 14, 204-220. <https://tinyurl.com/SchLeMa>



- Secín, R., Martínez, M., Ramírez, A., y Pérez, B. (2022). Efecto en la salud emocional del personal de salud de un hospital privado de tercer nivel que enfrenta la pandemia de COVID-19. *Acta Médica Grupo Ángeles*, 20(2), 137-144. <https://doi.org/10.35366/104274>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (11 de mayo de 2021a). *Boletín SEP no. 91. Se vacuna contra COVID-19 a más de un millón 300 mil integrantes del Sistema Educativo Nacional*. Gobierno de México. <https://n9.cl/sbpj83>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (20 de agosto de 2021b). *Boletín SEP no. 181. Publica SEP acuerdo con las disposiciones para reanudar actividades de manera presencial en el ciclo escolar 2021-2022*. Gobierno de México. <https://n9.cl/s64r3>
- Seidman, S., y Zager, J. (1970). The teacher burnout scale. *Educational Reaserach Quarterly*, 11(1), 26-33. <https://tinyurl.com/Seidman-y-Zager>
- Stout, J., y Williams, J. (1983). Comparison of two measures of burnout. *Psychological Reports*, 53, 283-289. <https://doi.org/10.2466/pro.1983.53.1.283>
- Tacca, D. y Tacca, A. (2019). Factores de riesgos psicosociales y estrés percibido en docentes universitarios. *Propósitos y Representaciones*, 7(3), 323. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n3.304>
- Thompson, M., Page, S., y Cooper, C. (1993). A test of carver and scheier's selfcontrol model of stress in exploring burnout among mental health nurses. *Stress Medicine*, 9(4), 221-235. <https://doi.org/10.1002/smi.2460090405>
- Thomson, M., y Palermo, C. (2014). Preservice teachers understanding of their professional goals: case studies from three different typologies. *Teaching and Teacher Education*, 44, 56-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.08.002>
- Toala, S., Hurtado, C., Vera, M., Galván, N., y García, H. (2023). Cansancio mental y su repercusión en el desempeño académico. *Ibero-American Journal of Education & Society Research*, 3(2), 95-104. <https://doi.org/10.56183/iberoeds.v3i2.639>
- Torres, D., y Bonilla, L. (2017). Burnout académico en estudiantes de psicología. *PsicoInnova*, 1(1), 1-15. DOI: <https://doi.org/10.54376/psicoinnova.vii1.2>
- Torres, L., y Aristu, A. (2021). La dimensión personal en el aprendizaje del léxico en la red. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (32), 1-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92165031005>



- Tudela, F. (2013). *La prevención y el afrontamiento del síndrome de burnout en los docentes de educación primaria*. [Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja]. <https://bit.ly/3X7DwAR>
- UNAM Global. (30 de abril de 2023). *México: alarmantes cifras de estrés laboral*. <https://tinyurl.com/UNAM-Global>
- Van Breda, A. (2018). Una revisión crítica de la teoría de la resiliencia y su relevancia para el trabajo social. *Trabajo Social/Maatskaplike Werk*, 54(1), 1-18. <https://doi.org/10.15270/54-1-611>
- Vargas Cordero, Z. (2009). La investigación aplicada: una forma de conocer las realidades con evidencia científica. *Revista Educación*, 33 (1), 155-165. <https://bit.ly/3RcybFx>
- Vicente de Vera, M., y Gabari, M. (2019). Burnout y factores de resiliencia en docentes de educación secundaria. *International Journal of Sociology of Education*, 8(2), 127-152. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3987>
- Vilallonga, J. (08 de febrero de 2019). *Qué es la resiliencia*. Psicología Flexible. <https://n9.cl/dfpfp>
- Vinaccia, S., y Alvaran, L. (2004). El síndrome de burnout en una muestra de auxiliares de enfermería: un estudio exploratorio. *Universitas Psychologica*, 3(1), 35-45. <https://n9.cl/8flp4>
- Wagnild, G., y Young, H. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178. <https://tinyurl.com/Wagnild-y-Young>
- Winnubst, J. (1993). *Organizational-structure, social support, and burnout*. Schaufeli, W., Maslach, C., y Marek, T. (Eds.), Professional burnout: recent developments in theory and research (pp. 151-162). Washington, DC: Taylor y Francis.



Anexo I

INSTRUMENTO 1

INVENTARIO DE BURNOUT DE MASLACH

Fecha: _____

Instrucciones:

Por favor responda a las siguientes cuestiones, ya sea llenado los espacios o marcando con una (X) según sea el caso:

Edad: _____ años

Sexo: Hombre _____ Mujer _____ Prefiero no responder _____

Estado civil: Soltero(a) _____ Casado(a) _____ Otro(a) _____

Número de hijos(as): _____

Último grado de estudios “Concluidos”: _____

Años de labor docente: _____

Situación laboral actual:

Planta (Después de reforma 2013) _____ Plaza base _____ Interino _____ Otro _____

Cantidad de alumnos que atendió durante la pandemia (de todo el ciclo o todos los grupos):

Horas de trabajo a la semana en modalidad normal (presencial): _____

Horas de trabajo a la semana en modalidad virtual (durante la pandemia): _____

En cuestiones de Tecnologías de la Información y la Comunicación/cuestiones digitales del 1 al 5 (siendo uno en menor habilidad o conocimiento y 5 un excelente conocimiento) ¿Cómo considera que fueron sus habilidades en éstas áreas durante la Pandemia?

¿Porqué? _____



¿Qué le faltó en aquel momento?

¿Qué aplicaciones o medios/plataformas digitales utilizó para impartir sus clases o comunicación con alumnos?

Instrucciones:

Para responder el siguiente cuestionario, el profesorado deberá situarse en la época en que se mantuvo en aislamiento debido al escenario de pandemia por COVID 19. A partir de ello, se le solicita que valore cada cuestión, marcando con una (X) en el espacio con el cual cree haberse sentido más identificado.

No.	Ítems	N u n c a	Una vez al mes	Algunas veces al mes	Una vez a la semana	A diario
		0	1	2	3	4
1	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.					
2	Me siento cansado al final de una jornada laboral.					
3	Me siento fatigado cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada laboral.					
4	Comprendo fácilmente cómo se sienten los alumnos.					
5	Creo que trato a algunos alumnos como objetos y no como personas.					
6	Trabajar todo el día con mucha gente es un esfuerzo.					
7	Me siento muy cansado o agotado por mi trabajo.					



8	Creo que estoy influyendo positivamente con mi trabajo en las vidas de otras personas.					
9	Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo esta profesión.					
10	Me preocupa el hecho de que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.					
11	Me siento muy activo.					
12	Me siento frustrado en mi trabajo.					
13	Creo que estoy trabajando demasiado.					
14	En realidad, no me preocupa lo que ocurre a alguno de mis alumnos.					
15	Trabajar directamente con las personas me produce estrés.					
16	Me siento estimulado después de trabajar en contacto con mis alumnos.					
17	Puedo crear fácilmente una atmósfera relajada con mis alumnos.					
18	He conseguido muchas cosas útiles en mi profesión.					
19	Me siento acabado.					
20	Trato los problemas emocionales con mucha calma en mi trabajo.					
21	Siento que los alumnos me culpan por algunos de sus problemas.					



Anexo II

INSTRUMENTO 2

ESCALA DE RESILIENCIA

Fecha: _____

Sexo: Hombre _____ **Mujer** _____ **Prefiero No Especificar** _____

Edad: _____ **Años de Servicio Docente:** _____

INSTRUCCIÓN:

A continuación, se presenta una serie de ítems, los cuales deberá responder marcando con una “X”, según su criterio.

Ítems	Desacuerdo De acuerdo				
	1	2	3	4	5
1. Cuando planeo algo lo realizo.	1	2	3	4	5
2. Generalmente me las arreglo de una manera u otra.	1	2	3	4	5
3. Dependo más de mí mismo que de otras personas.	1	2	3	4	5
4. Es importante para mí mantenerme interesado en las cosas.	1	2	3	4	5
5. Puedo estar solo si tengo que hacerlo.	1	2	3	4	5
6. Me siento orgulloso de haber logrado cosas en mi vida.	1	2	3	4	5



7. Soy amigo de mi mismo.	1	2	3	4	5
8. Siento que puedo manejar varias cosas al mismo tiempo.	1	2	3	4	5
9. Soy decidido(a)	1	2	3	4	5
10. Puedo enfrentar las dificultades porque las he experimentado anteriormente	1	2	3	4	5
11. Tengo autodisciplina.	1	2	3	4	5
12. Me mantengo interesado en las cosas.	1	2	3	4	5
13. Por lo general, encuentro algo de que reírme.	1	2	3	4	5
14. El creer en mí mismo me permite atravesar tiempos difíciles.	1	2	3	4	5
15. En una emergencia soy una persona en quien se puede confiar.	1	2	3	4	5
16. Generalmente puedo ver una situación de varias maneras.	1	2	3	4	5
17. Mi vida tiene significado.	1	2	3	4	5
18. Cuando estoy en una situación difícil generalmente encuentro una salida.	1	2	3	4	5
19. Tengo la energía suficiente para hacer lo que debo hacer.	1	2	3	4	5
20. Acepto que hay personas a las que yo no les agrado.	1	2	3	4	5



Anexo III

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA

Facultad de Filosofía y Letras
Secretaría de Investigación y Posgrado



Consentimiento Informado

Este cuestionario es parte de la investigación de maestría titulada “Prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado de nivel primaria en la ciudad de Chihuahua ante el escenario de pandemia por COVID-19”, realizada por Johanaly Monreal Torres dentro del programa académico de la Maestría en Innovación Educativa de la Universidad Autónoma de Chihuahua, y bajo la dirección del Dr. Efraín Alfredo Barragán Perea. El estudio tiene como objetivo principal determinar la prevalencia del síndrome de burnout en el profesorado de la Escuela Primaria Francisco Villa en la ciudad de Chihuahua, así como identificar su capacidad de resiliencia individual ante el escenario de pandemia por COVID-19 y la consecuente implementación de la educación virtual.

Al Usted participar en este estudio, se le solicitará su colaboración para responder dos cuestionarios, los cuales estimamos que toman no más de 30 minutos en responderse. Garantizamos su privacidad y anonimato, ya que no se utilizarán datos personales que permitan identificarle individualmente.

Así mismo, usted tiene el derecho de no contestar las preguntas que lo hagan sentir incomodo(a) o de retirarse del estudio cuando usted lo desee, sin ningún problema ni repercusión. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación. He sido informado(a) sobre el objetivo y los medios que se utilizarán para recolectar la información necesaria para la estudiante.

Firma y Nombre del participante