



El síndrome de burnout en profesores y sus efectos en el aprendizaje en los estudiantes

**Estudio de caso en estudiantes de primer grado
de la carrera de Ingeniería Industrial
del Instituto Tecnológico de Los Mochis**



**Aiblis Susej Herrera Palafox
José Alberto Ortega Campos
Luis García Valenzuela
José Antonio Duarte Beltran
*Coordinadores***

El síndrome de *burnout* en profesores y sus efectos en el aprendizaje en los estudiantes

Estudio de caso en estudiantes de primer grado
de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto
Tecnológico de Los Mochis



El síndrome de *burnout* en profesores y sus efectos en el aprendizaje en los estudiantes

Estudio de caso en estudiantes de primer grado
de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto
Tecnológico de Los Mochis

Aiblis Susej Herrera Palafox
José Alberto Ortega Campos
Luis García Valenzuela
José Antonio Duarte Beltran
Coordinadores



El síndrome de burnout en profesores y sus efectos en el aprendizaje en los estudiantes. Estudio de caso en estudiantes de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis.

Coordinadores: Aiblis Susej Herrera Palafox, José Alberto Ortega Campos, Luis García Valenzuela y José Antonio Duarte Beltran.— *Sinaloa, Sinaloa. 2025.*

P. 23 cm.

Primera edición

D. R. © copyright 2025

ISBN: **979-13-88142-23-9**

DOI: <https://doi.org/10.61728/AE21250248>



La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes de pares académicos en el campo de las ciencias sociales en México.

Edición y corrección: **Astra ediciones**



Todos los contenidos de esta obra se comparten bajo la licencia Creative Commons Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (**CC BY-NC-SA 4.0**). Esto implica que no está autorizado el uso comercial de la obra original ni de las eventuales obras derivadas, las cuales deberán distribuirse bajo la misma licencia que rige la obra original. No obstante, se permite a terceros compartir el contenido siempre y cuando se reconozca debidamente la autoría y la publicación original en esta editorial.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Contenido

Resumen.....	9
Introducción	11
Capítulo 1	
Construcción y justificación del síndrome de burnout como objeto de estudio	15
Capítulo 2	
El síndrome de burnout en la docencia universitaria: contexto, conceptualización e intervención.....	33
Capítulo 3	
Metodología: técnicas, instrumentos y sujetos de estudio	105
Capítulo 4	
Interpretación de hallazgos y propuesta para la prevención del burnout docente.....	131
Bibliografía	171
Anexos	179

Resumen

El desarrollo de la presente investigación surge a partir de una preocupación por el aumento significativo de personas que experimentan altos niveles de estrés debido a su trabajo, especialmente en el ámbito educativo, siendo evidente que dichos niveles de estrés pueden llevar a los profesores a presentar el síndrome de *Burnout*.

Se optó por utilizar el enfoque cualitativo debido a su diseño flexible, que permite abordar la realidad y las poblaciones de estudio de diversas formas, a fin de obtener una comprensión más completa del fenómeno estudiado. De igual forma, se aplicó el método etnográfico para describir y explicar, tanto las circunstancias como las características del grupo de maestros con *burnout*, debido a que este permite interactuar con la comunidad para obtener datos relacionados con su organización, cultura, costumbres, creencias y otros aspectos relevantes. Los datos se recolectaron a través de técnicas de investigación como entrevistas semiestructuradas, encuestas y observaciones no participantes.

El escenario donde se llevó a cabo la investigación fue el ITLM Campus Villa de Ahome, donde se cuenta con 20 maestros, de los cuales 8 son mujeres y 12 son hombres; asimismo, la población estudiantil con la que cuenta la institución proviene de pueblos aledaños a la Villa de Ahome, tales como: El Guayabo, Mayocoba, La Florida, Higuera de Zaragoza, El Aguajito, La Despensa, Bagojo Colectivo, El Bule, Las Grullas, Cobaime e incluso el campo pesquero El Colorado.

Esta investigación se centró en indagar los síntomas del *burnout* en los profesores, la interacción de estos con los alumnos, los factores desencadenantes, así como los efectos del *burnout* en el aprendizaje, demostrando la necesidad de abordar este problema en el contexto educativo, ya que conocer el *burnout* en las escuelas permite identificar factores de riesgo y estrategias de prevención, mejorando la calidad de vida de los docentes y el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Por lo tanto, la gestión

escolar puede implementar programas de apoyo y estrategias para reducir el estrés y promover el bienestar emocional de los docentes, creando ambientes saludables que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes.

Introducción

El presente libro tiene como tema principal el síndrome de *burnout* en profesores, debido a que se considera que este puede afectar significativamente el proceso de aprendizaje, tanto para los maestros que lo experimentan como para los estudiantes que están bajo su tutela.

Los docentes que sufren de *burnout* pueden experimentar una disminución en su motivación y compromiso con su trabajo, lo cual puede llevar a una disminución en la calidad del contenido educativo que ofrecen y, por lo tanto, tener un impacto negativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, los profesores que sufren de *burnout* pueden experimentar problemas de concentración, fatiga crónica y una disminución en su capacidad para manejar situaciones estresantes, afectando su capacidad para mantener un ambiente de aprendizaje positivo y saludable; por lo tanto, es importante que las instituciones educativas, en primer lugar, reconozcan el impacto del *burnout* en los maestros y, posteriormente, tomen medidas para prevenirlo y abordarlo adecuadamente.

Considerando lo anterior, el propósito general de esta investigación reside en explicar los efectos que el síndrome de *burnout* en profesores genera en el aprendizaje de los alumnos de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis. Dicho estudio se encuentra estructurado en cuatro capítulos, los mismos que se detallan a continuación.

En el Capítulo I, nombrado “Construcción y justificación del síndrome de *burnout* como objeto de estudio”, se inicia describiendo los antecedentes generales, es decir, los estudios previos y la información relevante relacionada con el tema de investigación; luego se plantea el problema de investigación, el cual consiste en identificar y definir claramente la situación problemática que se abordará en el estudio; enseguida, se da a conocer la justificación, que explica la importancia y relevancia del problema, así como los beneficios que se esperan obtener al resolverlo.

Dentro de este mismo capítulo, se establecen los propósitos, general y específicos, que son los objetivos principales que se persiguen con el estudio; después, se incluye el supuesto, que especifica la posible solución al problema; y, por último, se presentan las preguntas, las cuales orientan la búsqueda de la información respecto al objeto de estudio.

El Capítulo II, titulado “El síndrome de *burnout* en la docencia universitaria: contexto, conceptualización e intervención”, contempla los referentes teóricos que respaldan la investigación, los mismos que presentan las opiniones de diversos autores sobre el síndrome de *burnout*. Este capítulo aborda tres apartados principales; en el primero se aborda la educación superior y los desafíos en la docencia, así como la importancia de la salud física y emocional del docente; como parte del segundo apartado se incluyen las implicaciones teóricas y prácticas, detallando la conceptualización del síndrome de burnout, su perfil clínico y las variables predominantes en este; finalmente, en el tercer apartado, se explora la presencia del síndrome de *burnout* en profesores, los efectos en el aprendizaje de los alumnos, además de las estrategias y técnicas de intervención en docentes.

En lo que respecta al Capítulo III, “Metodología: técnicas, instrumentos y sujetos de estudio”, en este se presenta el enfoque seleccionado para desarrollar la investigación, en este caso, el enfoque cualitativo por ser un estudio donde se tomará en cuenta la interpretación de lo que se observa y se dice. También se argumenta la aplicación del método etnográfico como modalidad de investigación cualitativa, el mismo que busca comprender y describir las acciones de un grupo dentro de su contexto social, centrándose en categorías, temas y patrones culturales que permiten reflexionar sobre los fenómenos observados.

Como parte de este mismo capítulo, se enlistan y describen las técnicas e instrumentos de investigación aplicados para la recolección de datos, tales como entrevista semiestructurada, encuesta y observación no participante. Por último, se hace una descripción del escenario y los sujetos que participan en esta indagación.

En el Capítulo IV, “Interpretación de hallazgos y propuesta para la prevención del *burnout* docente”, se describe el proceso llevado a cabo para examinar y comprender los datos recolectados durante la investi-

gación, esto con la finalidad de responder las preguntas de investigación planteadas, dando sentido y contexto a los resultados obtenidos, relacionándolos con la teoría existente, realizando comparaciones y extrayendo conclusiones pertinentes. Este capítulo concluye con la presentación de un modelo de intervención para apoyar la prevención y atención del síndrome de burnout en docentes.

Finalmente, entre los últimos apartados se incluyen las conclusiones, donde se resumen y sintetizan los hallazgos más relevantes a lo largo de la investigación; también se presenta la bibliografía consultada a lo largo del estudio, así como los anexos, los cuales están integrados por evidencias recuperadas de los instrumentos aplicados.

Capítulo 1

Construcción y justificación del síndrome de *burnout* como objeto de estudio

1.1. Antecedentes teóricos y empíricos del síndrome de burnout

En este capítulo se abordan los antecedentes teóricos y empíricos más relevantes que fueron detectados con relación al objeto de estudio, los cuales representan las obras (libros, artículos y tesis) que han sido realizadas anteriormente por otros autores y que son importantes de revisar a fin de mejorar la comprensión respecto al tema de investigación, en este caso, el síndrome de *burnout* en profesores y sus efectos en el aprendizaje de los alumnos del nivel superior.

En el ámbito laboral, el síndrome de *burnout* se ha convertido en un problema preocupante; de hecho, cada vez hay más enfermedades y padecimientos relacionados con el exceso de carga laboral. Se vive inmerso en un sistema que exige resultados y que poco se preocupa por el estado en el que se encuentran los empleados, en el caso de esta investigación en particular, los profesores.

El profesor en el centro escolar es un factor determinante para propiciar ambientes que sean amigables y favorables para facilitar el proceso de aprendizaje; en contraparte, también puede ser el elemento que obstaculice o incluso que impida que el proceso se lleve a cabo, de forma que se debe poner especial atención al estado emocional que guarda la planta docente, no solo por el bienestar de los trabajadores, sino también para poner a disposición del alumno las mejores condiciones para su aprendizaje.

Para iniciar con los antecedentes teóricos, es necesario mencionar a Almeida et al. (2015), quienes en su artículo Síndrome de *burnout*: un estudio con profesores. Salud de los trabajadores, explican que:

El profesor, debido a su exhaustiva jornada y carga de trabajo, puede presentar pérdida de entusiasmo y creatividad, sintiendo menos simpatía por los estudiantes y menos optimismo en cuanto a la evaluación de su futuro. Puede también sentirse fácilmente frustrado por los problemas ocurridos en sala de aula o por la falta de progreso de sus pupilos, desarrollando un gran distanciamiento con relación a éstos. Sentimientos de hostilidad en relación a administradores, familiares y estudiantes también son frecuentes; así como el desarrollo de una visión despreciativa con relación a la profesión. (p. 20)

Es importante que en cualquier centro de trabajo se identifiquen los factores de riesgo que pudieran acercar a los profesores al síndrome de *Burnout*, de modo que se puedan prevenir los efectos negativos reflejados dentro de las aulas y en los alumnos.

Talis (2014), en su informe titulado “Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje”, menciona que el profesor tiene un papel clave en el proceso de aprendizaje; esta afirmación está basada en investigaciones sobre cómo se ve afectado el aprendizaje y el rendimiento del alumno según el rol profesor y las características del mismo. Por lo tanto, apoyar y fortalecer una profesión docente de calidad debe ser una prioridad de cualquier sociedad y, para conseguir este objetivo, es fundamental conocer el ambiente de aprendizaje de los centros y las condiciones de trabajo del profesorado (Talis, 2014, p. 7).

Es interesante observar que en los últimos años se pone mucho énfasis principalmente en el alumno, queda de lado al profesor, cuando se debe considerar al aula como un ecosistema, donde existe alta interdependencia de los elementos; esto no quiere decir que sin un maestro altamente capacitado y motivado el alumno no aprenderá; sin embargo, su proceso de aprendizaje sí se verá afectado de forma negativa.

Con base en estas preocupaciones, autores como Durán et al. (2018), en su artículo Estrategias para disminuir el síndrome de *burnout* en personal que labora en instituciones de salud en Barranquilla, señalan que las personas experimentan situaciones y vivencias que funcionan como desencadenantes de estrés crónico, donde es imposible sobrellevar incluso las actividades cotidianas, llevándolos no solo a cometer errores y faltas en su trabajo, sino a elevados riesgos de diferentes enfermedades.

Dentro de los factores que desencadenan estrés en los docentes se encuentra el cambio en las normas que rigen la educación, reformas que sobrecargan de trabajo la labor docente, es decir, los cambios constantes de modelos y enfoques educativos, sumado a la excesiva documentación que se les exige a los profesores, lo cual les genera largas horas de trabajo extra-clase, favoreciendo así la aparición de síntomas de *burnout*.

En este sentido, Vidal y García (2009), en su artículo “La motivación y el *burnout*” en los profesores, afirman que:

Gran parte de las recientes olas de reformas en países de nuestro entorno que presentan ambiciosas agendas para producir cambios en las escuelas y en los profesores considerados los principales agentes de cambio, y que son el gran problema de los reformadores. Estas reformas normalmente son impuestas a las escuelas y a los profesores sin mucha justificación educativa, con una visión poco realista de los problemas educativos y con el objetivo de obtener resultados a corto plazo y políticamente rentables. Como consecuencia de ello los profesores se sienten presionados por múltiples fuerzas: la necesidad de adaptar y acomodar las disposiciones legales a su contexto escolar concreto, atender a los alumnos, cuidar las relaciones personales con ellos y a la vez cumplir con las obligaciones que le vienen descritas desde el exterior. Así mismo las exigencias cada vez mayores de las reformas educativas y sociales hacen que los profesores se conviertan en los máximos afectados de las nuevas situaciones que se producen en el contexto educativo originando así nuevas situaciones estresantes lo que repercute en el desarrollo de su labor docente.

Por lo tanto, si no se presta atención a la salud mental y emocional de la planta docente, se verá inmersa en repercusiones que impactarán directamente la calidad educativa de la escuela en cuestión, a través de ausentismo, rotación de personal, profesores estresados, irritables y posiblemente deprimidos, lo cual afectará notablemente su calidad de intervención en el aula.

Desde la perspectiva de Sánchez (2020), en su libro *Síndrome de Burnout*, sostiene que este problema no solo debe ser analizado desde la perspectiva educativa, se deben hacer también aproximaciones legales:

Es necesario reevaluar la Ley Federal del Trabajo y la Ley General de Salud en las que se consideran las enfermedades profesionales de riesgo para el profesor y, a partir de ello desarrollar políticas públicas encaminadas a la prevención y cuidado de la salud del docente que en resumidas cuentas afectan, sea por incapacidad, absentismo o enfermedad crónica, la calidad de la educación y el sistema económico por los costos que implica el tratamiento de estas enfermedades físicas o mentales. (p. 29)

Por tal motivo, cuando se elaboran reformas y cambios a la educación, no solo el alumno debe ser tomado en cuenta, sino también el papel del profesor y su contexto, así como las condiciones de la educación en México, los cuales deben ser factores determinantes para cada cambio que se vaya a llevar a cabo en las aulas.

Uno de los aspectos más preocupantes del síndrome de *burnout* son las afecciones a la salud, tal como lo retoman Ruvalcaba et al. (2017) en su artículo El síndrome de *burnout* como factor influyente en el rendimiento académico del estudiante universitario, aludiendo que:

Las consecuencias de este problema son múltiples, tanto en el ámbito personal como organizacional, encontrándose mayor riesgo de sufrir enfermedades psiquiátricas, mayor facilidad para la adicción a drogas, ausentismo laboral, dificultades para trabajar en grupo, alta movilidad laboral, disminución del rendimiento laboral, mayor posibilidad de errores, alteraciones en la memoria y aprendizaje e inclusive trastornos de índole sexual, la incapacidad para desconectarse del trabajo, los problemas de sueño, el cansancio que aumenta la susceptibilidad a la enfermedad, problemas gastrointestinales, de espalda, cuello, dolores de cabeza, enfermedades coronarias, sudor frío, náuseas, taquicardia, aumento de enfermedades virales y respiratorias relacionadas en numerosas ocasiones con el abuso de fármacos tranquilizantes, estimulantes, café, tabaco, alcohol y otras drogas. (p. 37)

De ahí que la falta de información en las instituciones sobre el síndrome de *burnout* pueda incidir en la aparición de síntomas graves como los que menciona Ruvalcaba (2017), esto debido a la falta de acción ante la presencia de este problema. En este caso, los efectos de la sintomatología grave del *burnout* pueden verse reflejados en la propia organización, es decir, en la disminución del rendimiento laboral, ausentismo y dificultades con los compañeros, que son factores que afectan negativamente la armonía de cualquier centro de trabajo.

Maslach y Leiter (1999), citados por Shen et al. (2015), en su artículo “The relationship between teacher *burnout* and student motivation”, desarrollaron un modelo donde explican cómo el *burnout* de los profesores está altamente relacionado con falta de motivación y bajo desempeño en los estudiantes. Al respecto, sostienen que:

El *burnout* afecta tanto a los profesores como a los estudiantes en su comportamiento y experiencia. Supone un proceso en el cual la experiencia del agotamiento emocional, la despersonalización y la reducción de los logros personales dan forma al comportamiento del maestro. A medida que aumenta el agotamiento de los maestros, tanto la minuciosidad de la preparación de la clase, así como el interés en las actividades del aula, declina, mientras aumenta la crítica de los estudiantes. En respuesta, es probable que los estudiantes cambien su percepción del maestro, sus sentimientos hacia el profesor y su comportamiento en el aula. En consecuencia, el sentido de eficacia en la escuela de los estudiantes a menudo disminuye. Además, el agotamiento de los profesores reduce la motivación intrínseca de los estudiantes, lo cual puede disminuir el aprendizaje y el compromiso. (p. 2)

En este tenor, el *burnout* docente y las dificultades para el aprendizaje no pueden concebirse desde una perspectiva independiente, puesto que es una variable que interviene negativamente en el comportamiento y percepción dentro del aula, así como en la motivación e interés que el alumno mostrará ante la construcción de nuevos conocimientos, actuando en detrimento del proceso de aprendizaje.

Por tal razón, es necesario que las instituciones presten atención a los problemas y dificultades que los docentes enfrentan en su día a día, con la finalidad de buscar una solución antes de que aparezcan síntomas del síndrome de *burnout*.

Con respecto a esta temática, Ponce et al. (2005), en su artículo El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en grupos de docentes universitarios, menciona cómo evoluciona este proceso, expresando que:

Cuando la multitud de estresores encontrados en la situación de enseñanza continúa sin esperanza de solución, el patrón de reacciones descritas como “*Burnout*”, daña seriamente la habilidad del profesor para ejecutar su trabajo. Los sentimientos del docente se vuelven negativos, se desarrolla una actitud de cinismo, se pierde la implicación con los alumnos, aumentan las enfermedades físicas y mentales y el absentismo y, en ocasiones el consumo de drogas y el alcohol. A todo lo anteriormente señalado, se pueden

agregar trastornos depresivos, ansiedad, irritabilidad, descenso en la autoestima, sentimientos de indefensión, obesidad, consumo de tabaco, insomnio (consecuencias psicológicas) e hipertensión, úlceras, asma, trastornos coronarios (consecuencias psicofisiológicas). (p. 92)

En otras palabras, cuando un centro educativo trabaja para mejorar las condiciones y el entorno que acompañan al aprendizaje, la labor docente se verá beneficiada con la disminución de estresores externos al aula, esto a través de un ambiente laboral positivo y niveles saludables de estrés, favoreciendo positivamente las interacciones docente-alumno y el aprendizaje significativo.

En lo que concierne a los antecedentes de índole empírica, se puede empezar mencionando a Oramas (2013), quien desarrolló la tesis titulada Estrés laboral y síndrome de *burnout* en docentes cubanos de enseñanza primaria, donde se realizó un estudio descriptivo, con un diseño transversal, teniendo como objetivo detectar la presencia del estrés laboral y el síndrome de *burnout*, utilizando como instrumento el cuestionario de Maslach para medir los síntomas de estrés en una muestra de 621 maestros.

En el estudio, el autor concluye que dentro de los desencadenantes de estrés están la carga excesiva de trabajo, estudiantes difíciles o problemáticos, cambios o reformas al sistema educativo, presión de los mandos superiores, mala remuneración y las condiciones de trabajo.

Enfatiza, además, que existen muchos factores que pueden llevar a los docentes a un estado de *burnout*, mismo que se presentará en diferentes niveles de gravedad; de este contexto dependerá el impacto negativo percibido en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por su parte, Rozas (2015) efectuó la tesis denominada Niveles de desgaste profesional (*burnout*) en docentes y estrategias de prevención, donde aborda como objetivo comparar los niveles de las dimensiones del *burnout* en docentes que trabajan en las facultades de Salud, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás; asimismo, se enfocó en describir los elementos de prevención percibidos por los docentes, buscando disminuir el ausentismo que este síndrome provoca.

Como parte de sus conclusiones, el autor revela el impacto del síndrome de *burnout* sobre estudiantes, la institución y equipos con quienes comparte el espacio laboral, incluso sobre sus redes sociales personales como familia y amigos. Al respecto, precisa que el *burnout* es un problema que no solo se limita al profesor afectado; este repercute negativamente en su red laboral y familiar. Es por ello que, si no se implementan estrategias para su prevención y tratamiento, las repercusiones se verán reflejadas en la propia institución donde labora.

De igual modo, afirma que implementar estrategias que promueven la autoeficacia y la autoestima favorece la atenuación de los síntomas del síndrome de desgaste físico y su impacto negativo; es así como las instituciones educativas que integran programas para apoyar a sus docentes ven reflejados los beneficios en la calidad de clase que imparten estos mismos, mejorando el proceso de aprendizaje del alumno.

En la tesis titulada *Análisis del estrés y burnout en una muestra de docentes no universitarios y su relación con la autoeficacia general*, Granados (2017) planteó como objetivo comprobar la incidencia y relación del síndrome de *burnout* con la autoeficacia y generatividad, tratando de determinar las características de los docentes como ciclos formativos y programas de cualificación profesional.

Entre sus conclusiones, alude que el desgaste laboral crónico puede tener consecuencias como problemas emocionales, fisiológicos y conductuales, mismos que se reflejan en la salud a través de dolores de cabeza, movimientos repetitivos en la cara o cuerpo, diarrea, estreñimiento, colon irritable, gases intestinales, tensión, dolores musculares, así como otros padecimientos. Además, revela que los profesores con autoeficacia muestran niveles bajos de agotamiento emocional y despersonalización al mismo tiempo que altos niveles de autorrealización.

Es así como, al momento de aparecer síntomas de *burnout* en un centro educativo, es importante que se atiendan antes de que lleguen a verse las consecuencias en la salud, al mismo tiempo que es necesario que se promueva el desarrollo de habilidades que contribuyan al desarrollo del potencial humano en la planta docente.

Esteras (2015), en su tesis *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes*, señaló como objetivo el análisis de la

prevalencia del *burnout* en el profesorado y profesionales del sector de la hostelería (repcionistas, administrativos y jefes de departamento), tratando de identificar las variables que contribuyan al desarrollo del síndrome.

Tras revisar los resultados obtenidos, se encontró que el cansancio emocional es la dimensión del *burnout* que tiene el peor impacto en la salud debido a que favorece la aparición de síntomas y cuadros de depresión; asimismo, se identifica que los docentes con *burnout* a diferencia del resto de la planta docente muestran más repercusiones físicas y psicopatológicas como hipertensión, alteraciones gastrointestinales, dolencias de espalda y cuello, entre otras.

Por otro lado, Choy (2017), en su tesis titulada *Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera en una universidad privada de Lima metropolitana*, establece como objetivo de su indagatoria identificar la relación entre el *burnout* y el desempeño laboral de docentes, de modo que se enfoca en conocer los efectos en la funcionalidad y bienestar de los docentes.

En las conclusiones de esta indagatoria se afirma que es el departamento de recursos humanos el encargado de promover y garantizar el bienestar de sus colaboradores, el cual comparte responsabilidad con los directivos que deben ejercer un liderazgo que considere espacios de comunicación, colaboración y crecimiento para su personal a cargo.

Otra investigación relevante es la efectuada por Hernández (2018), quien desarrolló la tesis titulada *Análisis del burnout y engagement en docentes: un estudio de diario*, donde define como objetivo el analizar la sobrecarga laboral en el desarrollo de la salud de los maestros evaluados, comparando los resultados con otros estudios transversales y longitudinales con intervalos temporales mayores.

Dentro de las conclusiones de esta indagatoria se puntualiza que la sobrecarga laboral mostró tener un efecto directo sobre el agotamiento emocional; del mismo modo, se explica que los maestros que tienen apoyo social de parte de sus compañeros o una buena relación con los alumnos presentan mejor salud laboral.

En su tesis *Estrés laboral y desempeño docente en la Institución Educativa N.º 7228 “Peruano Canadiense”*, Villa El Salvador, Figueroa (2018)

retoma como objetivo determinar la relación entre el estrés laboral y el desempeño docente, enfatizando cómo esta labor incluso pone en juego su salud mental.

Este autor incluye dentro de sus conclusiones que los docentes de todo el mundo se ven enfrentados a innumerables retos bajo la presión de mejorar la calidad de las clases y el aprendizaje de los alumnos, situación donde se ven obligados a invertir gran parte de su tiempo libre, a pesar de haber concluido con su jornada laboral; dichas conductas se ven reflejadas en un desgaste y desgano al realizar su labor pedagógica dentro del aula, afectando el proceso de aprendizaje del alumno.

En congruencia con lo anterior, Ibarra (2017), en su tesis *El síndrome de Burnout en docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, plantea como objetivo principal el conocer los niveles de prevalencia del síndrome de *burnout* a través de un diagnóstico del nivel que estos mismos presentan, de igual manera, que propone identificar el instrumento más adecuado para medir el *burnout*.

Como parte de lo que este autor plantea en sus conclusiones, se encuentra la relación entre el *burnout* y la calidad de las clases que el docente imparte, señalando la posibilidad de serias consecuencias en el proceso de aprendizaje, siendo uno de los mayores riesgos el maltrato al estudiante, generando así un entorno inadecuado para el aprendizaje.

1.1.2. Relevancia del análisis del burnout en la práctica docente y el aprendizaje

El *burnout* es un fenómeno que se presenta cada vez con mayor frecuencia en centros de trabajo de diferentes áreas; a este se le puede llamar de varias formas, tales como síndrome del quemado o síndrome de desgaste profesional. Entre las características comunes que se pueden observar en el personal afectado se encuentran, principalmente, altos niveles de estrés y falta de motivación.

Al respecto, Bedoya et al. (2017) mencionan que este síndrome está compuesto por tres dimensiones principales, dentro de las cuales se encuentran el agotamiento emocional, la despersonalización y la falta de

realización personal; cada una de estas dimensiones provoca, a su vez, una gran cantidad de actitudes y respuestas negativas dentro del centro de trabajo, involucrando a sus compañeros y las personas que se relacionan con la persona afectada; al mismo tiempo, hay una sensación de que la carga de trabajo supera sus capacidades o tiempo disponible, provocando un incremento gradual y acumulativo de estrés y frustración.

Considerando lo anterior, resulta necesario que, al identificar síntomas de *burnout* en una entidad educativa, se atienda a tiempo, dado que existen diferentes niveles de gravedad en este síndrome y, conforme la afección se va haciendo más grave, las repercusiones van creciendo en el círculo de docentes y la institución, de modo que el *burnout* no debe ser un problema que se deje de lado y se debe priorizar la atención y prevención de este.

Ahora bien, vinculando este problema al contexto específico en el que se llevará a cabo la presente investigación, se ha detectado que, en la carrera de Ingeniería Industrial, se encuentran profesores que exhiben características y conductas que apuntan a que podrían estar pasando por el síndrome *burnout* o del quemado.

Por mencionar algunos ejemplos, en primer lugar, se han identificado docentes de los que se reciben quejas cada semestre, puesto que diferentes grupos muestran rechazo tanto hacia los métodos didácticos implementados como a las actitudes de dichos profesores dentro del aula. Siendo algunas de las quejas de los alumnos las siguientes:

- No se sienten escuchados ni tomados en cuenta.
- Toman decisiones con base en su estado de ánimo.
- En ocasiones no recuerdan los acuerdos establecidos en clase.
- Muestran una actitud de poca empatía con los problemas personales o situaciones particulares de los alumnos.
- Muestran poca tolerancia hacia el grupo.
- Califican de forma subjetiva.
- Los comentarios en clase o participaciones siempre son incorrectos, porque no son como ellos quieren.

En segundo lugar, se han vislumbrado docentes que muestran poca tolerancia al estrés, falta de control de sus impulsos, así como inestabilidad

en su estado de ánimo, mismo que puede cambiar de forma repentina. De igual forma, se han detectado en dichos profesores actitudes histriónicas y exageradas cuando se trata de lidiar con algún tema que no sea de su agrado o en el que no estén de acuerdo.

Derivado de lo anterior, es que algunos alumnos se sienten intimidados o atacados verbalmente por dichos profesores, generando una inseguridad para participar o incluso expresar alguna duda al profesor, cuyas materias son de un grado de dificultad alto. Cabe señalar que, dentro de sus cátedras, se encuentran materias como cálculo diferencial, estadística, cálculo vectorial, física, cálculo integral y estadística y probabilidad, lo cual ocasiona que se dificulte aún más el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Dentro de la misma planta docente, se encuentran profesores que al inicio del semestre se muestran muy motivados; sin embargo, cuando se acerca el cierre del ciclo, muestran síntomas de *burnout*, los cuales se evidencian a través de los comentarios que ellos mismos comparten, como miedo a tener un número elevado de reprobados, o bien, ansiedad por los alumnos que dejan de asistir o no entregan trabajos.

En suma, ha sido posible percatarse de que, a raíz de este tipo de situaciones, al final del semestre suelen expresar que no desean trabajar más con un determinado grupo o que accederán a hacerlo, pero bajo ciertas condiciones, lo cual da evidencia de un maestro que está presentando síntomas de *burnout*, por lo que se debe indagar cuál es el nivel del síndrome que presenta y determinar cuál es la mejor estrategia para atenderlo.

Cabe precisar que, cuando un maestro se encuentra en una situación vulnerable como se menciona en el párrafo anterior, esto incide en que los alumnos se aprovechen de las circunstancias, dándose casos donde no asisten a más del cincuenta por ciento de las clases para al final pedir aprobar la materia con un trabajo o un examen; opciones que por reglamento no están permitidas.

Es pertinente comentar también que, cuando un maestro con síntomas de *burnout* es abordado por un alumno que no ha cumplido con las competencias necesarias para aprobar la materia o que no ha asistido mínimamente al ochenta por ciento de las clases como lo indica el re-

glamento, el agotamiento físico y emocional, y demás síntomas propios del síndrome, pueden llevarlo a tomar decisiones que no son benéficas para el alumno o la institución, dándose así casos donde estudiantes pasan materias sin cumplir los requisitos marcados en el reglamento de la institución.

Asimismo, es necesario comentar que el síndrome de *burnout* puede afectar a los docentes en diferentes niveles de gravedad y, de esta etapa de gravedad, es que dependen las afecciones reflejadas en el ambiente del aula y el proceso de aprendizaje del alumno; es decir, cuanto más tiempo se deje crecer el *burnout* en un docente, mayores serán las consecuencias sobre el alumnado.

En relación a este punto, se ha observado que al inicio del semestre los alumnos quieren llevar el mayor número de materias para favorecer su avance reticular, pues se sienten motivados y capaces; sin embargo, transcurrido cierto periodo de tiempo, en los grupos de la carrera de ingeniería industrial se encuentran alumnos que entran a las clases, pero no participan, asisten al plantel, pero se saltan materias específicas, además de que no entregan trabajos o pasan su tiempo en el aula centrados en el celular.

Finalmente, resulta fundamental enfatizar que el síndrome de *burnout* es un problema que no puede ser ignorado en los centros educativos; es por ello que es imperativa su prevención y atención para evitar así que repercuta tanto en la salud y desempeño de los docentes como en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

1.2. Pertinencia académica y educativa del estudio sobre burnout en docentes

El síndrome *burnout* se ha vuelto una de las principales preocupaciones en el mundo laboral, dado que se identifica un gran incremento de personas que sufren de estrés provocado por su trabajo o las condiciones dentro de este, es así como, dando una mirada al sector educativo, se puede observar que los profesores también sufren de niveles elevados de estrés que, eventualmente, los lleva a lo que se conoce como “maestro quemado”.

Haciendo un análisis del comportamiento e interacción entre maestros de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto

Tecnológico de Los Mochis, Unidad Villa de Ahome, se han podido observar conductas de convivencia negativas o indicativas de estrés, que provocan conflictos internos, los mismos que se ven reflejados en el alumnado de la institución; dichas conductas son indicativas del síndrome de *burnout*, por lo que, por medio de esta investigación, se busca realizar un diagnóstico pertinente y oportuno al respecto.

Tomando en cuenta lo anterior, resulta necesaria la realización del presente estudio, dado que permitirá identificar los síntomas de síndrome de *burnout* en los profesores antes señalados, así como describir los factores que provocan dichos síntomas, de manera tal que se podrá alcanzar un conocimiento profundo con relación al padecimiento que es objeto de estudio en este documento.

Por otro lado, se pretende analizar la manera en que los profesores que presentan el síndrome de *burnout* interaccionan con los alumnos durante las clases, de modo que se logre detectar la influencia que tiene este síndrome en el clima o ambiente creado en el aula. Siendo, sobre todo, importante vislumbrar y explicar los efectos que se generan en el aprendizaje de los alumnos a raíz del síndrome de *burnout* presentado en los docentes.

De igual manera, con los resultados obtenidos, se tiene la finalidad de realizar una propuesta que contemple estrategias de motivación y organización que permitan mejorar las condiciones en que laboran los profesores, orientadas a combatir el estrés, la falta de realización personal, la despersonalización y el agotamiento emocional.

Con esta investigación se busca beneficiar, por un lado, a los docentes de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis Unidad Villa de Ahome, proporcionando información acerca del síndrome de *burnout* y las estrategias para combatirlo; esto permitirá a los profesores desarrollar la capacidad de resiliencia indispensable para enfrentar situaciones negativas que se presentan en su entorno laboral de su día a día.

De este modo, el hecho de que un maestro esté preparado para identificar y tratar los síntomas de *burnout* favorecerá la atención temprana de dicho síndrome, evitando que este llegue a un estado donde la salud se vea afectada por padecimientos como depresión, ansiedad, ataques de pánico, dolores de cabeza, alteraciones gastrointestinales y otras patologías.

Cabe destacar que, para los centros educativos, debe ser una prioridad la salud y estabilidad de sus docentes, pues estos son quienes propician el entorno y los medios para que el alumno llegue a alcanzar un aprendizaje significativo; esto quiere decir que tratar el síndrome de *burnout* es trabajar para mejorar las condiciones y el aprendizaje del alumno a través de un acercamiento diferente.

Así pues, cuando un maestro está motivado, trata de poner al alcance del alumno las mejores condiciones para facilitar su proceso de aprendizaje, invirtiendo tiempo para buscar herramientas y estrategias que se adecuen al grupo, de modo que el estudiante se verá rodeado del ambiente ideal para la formación de aprendizaje significativo, contando con el apoyo y paciencia del docente para esclarecer cualquier duda, sin mencionar que un profesor deprimido difícilmente logrará motivar a un alumno.

Asimismo, conviene enfatizar que el efecto del síndrome de *burnout* en los profesores sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes no ha sido estudiado en detalle, puesto que la bibliografía en este tema en particular es escasa. Derivado de esto, resulta importante realizar más investigaciones relacionadas con este tema, las mismas que permitan llegar al diseño e implementación de estrategias que mejoren el ambiente escolar a partir de un docente motivado y en control de sus emociones, facilitando así el proceso de aprendizaje dentro del aula.

Hoy en día, el perfil del profesor incluye el sentido de autosuperación, es decir, un docente que siempre está en busca de material nuevo, metodologías emergentes o información que pueda incorporar en sus clases, al mismo tiempo que sea capaz de enfrentar adecuadamente los problemas escolares diarios.

Considerando dichas exigencias, los docentes con bajo nivel de inteligencia emocional y falta de organización son altamente vulnerables al síndrome de *burnout*; por lo tanto, el manejo eficaz del estrés es necesario para lidiar con las exigencias de su puesto, de tal modo que puedan seguir brindando una intervención de calidad de sus cátedras en favor del proceso de aprendizaje del alumno.

Por otro lado, si no se previene o atiende a un maestro con síndrome de *burnout* en una institución, aun con las mejores condiciones, materiales

o información a su disposición, el proceso de aprendizaje del alumno se verá obstaculizado. De ahí la relevancia de impulsar la formación y capacitación en inteligencia emocional y resiliencia, de manera tal que los docentes tengan a su alcance los medios para salir adelante de este tipo de situaciones, sin llegar a afectar el proceso de aprendizaje del alumno, así como la calidad del perfil de egreso que ofrece la institución.

En este sentido, se debe señalar que una institución que deja crecer el nivel de *burnout* de un docente o la propagación del síndrome al resto del personal se verá enfrentada a una gran cantidad de problemas de ausentismo y baja calidad de cátedra, por lo que podría ver disminuida la cantidad de matrícula que ingresa anualmente, e incluso perder el prestigio como una institución de calidad.

Por último, es importante precisar que el burnout no se trata solo de que un profesor se sienta cansado o con mucho trabajo; es un estado de desgaste crónico y depresión. Dicha situación imposibilita que una persona se concentre y logre un desempeño eficaz en su labor, ocasionando que los alumnos se sientan confundidos o inseguros con respecto a las clases que toman con maestros afectados por dicho síndrome. Por ende, resulta imprescindible generar estrategias a nivel institucional que ayuden a prevenir el síndrome de *burnout* y sus repercusiones en el bienestar de los maestros, el aprendizaje de los alumnos y la calidad educativa de la propia institución.

Dentro de la investigación se estimó cumplir con los propósitos que representan la guía para efectuar el proceso de indagación de manera exitosa; además, su formulación permitió definir de manera clara y precisa qué es lo que se pretende lograr, es decir, cuáles son las metas o finalidades principales que se esperan alcanzar.

En este tenor, los propósitos planteados en la presente investigación son:

Explicar los efectos que el síndrome de *burnout* en profesores genera en el aprendizaje de los alumnos de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis.

Con la intención de cumplir el propósito general, se derivan los siguientes propósitos específicos.

- Indagar los síntomas del síndrome de *burnout* en los profesores de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis.

- Identificar la manera en que los profesores de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis que presentan el síndrome de *burnout* interaccionan con los alumnos durante las clases.
- Describir los factores que desencadenan el síndrome de *burnout* en los profesores de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis.

En toda investigación, es importante tener soluciones tentativas respecto al problema de estudio, las mismas que sean formuladas a partir de lo que el investigador conoce antes de desarrollar la indagatoria, es decir, son conjeturas elaboradas mediante la observación de una causa y un efecto en el objeto de investigación.

Considerando lo anterior, el supuesto delimitado en el presente estudio es:

El síndrome de *burnout* en profesores tiene efectos negativos en el aprendizaje de los alumnos de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis. Por lo tanto, si se mejoran las condiciones laborales de los docentes y se implementan estrategias de motivación y organización, se disminuirán los síntomas de dicho síndrome, lo cual permitirá promover el aprendizaje de los estudiantes del grado y carrera antes mencionada.

Lo anterior nos permite desarrollar las preguntas que se responden durante el texto de investigación; representan una pauta para ayudar al investigador a cumplir con los propósitos que se ha planteado, de forma que se sigue un enfoque que va de lo particular a lo general. Asimismo, unas preguntas bien formuladas facilitarán la obtención de resultados adecuados, al irse respondiendo durante el estudio.

Desde este panorama, las preguntas formuladas en el presente documento son:

1. ¿Cuáles son los síntomas del síndrome de *burnout* que se identifican en los profesores de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis?
2. ¿De qué manera interaccionan los profesores de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mo-

chis que presentan el síndrome de *burnout* con los alumnos durante las clases?

3. ¿Cuáles son los factores que desencadenan el síndrome de *burnout* en los profesores de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis?
4. ¿Cuáles son los efectos que el síndrome de *burnout* en profesores genera en el aprendizaje de los alumnos de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis?

Capítulo 2

El síndrome de *burnout* en la docencia universitaria: contexto, conceptualización e intervención

2.1. La educación superior: desafíos en la docencia

2.1.1. Relevancia de la educación superior

La educación, en todos sus niveles, representa una de las principales preocupaciones de la sociedad, pues solo a través del conocimiento y la investigación es que una cultura puede alcanzar un estado de bienestar sostenible, esto a través de la práctica de valores, así como de la innovación científica y tecnológica aplicada tanto al desarrollo humano como al cuidado del medio ambiente.

Es así como, Lomelí (2019, p 4), contempla la educación como:

Uno de los grandes temas de nuestro tiempo. Lo mismo por su trascendencia social, que por su importancia para mejorar la competitividad económica de los países o por su contribución a la cultura política y la participación ciudadana, la educación ocupa un lugar relevante en las reflexiones de los académicos y en las recomendaciones de los organismos multilaterales que se dedican a promover o financiar el desarrollo. Los países que han logrado un mejor desempeño económico en las últimas décadas tienen en común, de manera destacada, una inversión creciente y sostenida en la educación de su población en todos los niveles, con especial énfasis en el superior, así como importantes esfuerzos por desarrollar sistemas propios de ciencia, tecnología e innovación.

En este tenor, la educación es uno de los pilares de la sociedad, tanto es así que puede mejorar la competitividad de un país en términos laborales y económicos; debido a esta razón, es de suma importancia que los países que están en búsqueda de mejorar las condiciones de vida de sus habitantes dirijan recursos y esfuerzos para apoyar el área laboral.

De acuerdo con Luna (2005):

Si en la agenda de los países se privilegian las políticas de estabilidad fiscal y equilibrio macroeconómico, y en segundo o tercer plano están las políticas sociales, entre las cuales se encuentran las educativas, entonces la educación tendrá poca incidencia. Esta

situación la viven la mayoría de países de la región. Si bien, en términos de cobertura, América Latina ha alcanzado niveles satisfactorios, en los de calidad la situación deja mucho que desear. Es más, en la mayoría de países estos indicadores muestran la gravedad de la crisis educativa y del fracaso de las reformas. Pero buena parte de las reformas impulsadas en los noventa respondieron a un formato adaptado a los requerimientos del modelo de ajuste neoliberal, entonces prevalecieron políticas diseñadas bajo la óptica de la gestión, la eficiencia, la gerencia y de la reducción del Estado e impuestas a las espaldas o contra los movimientos docentes. He ahí una de las causas de su eclipsamiento. (p. 172)

Considerando lo anterior, las crisis económicas han llevado a que encontrar un trabajo se vuelva una tarea difícil, puesto que se debe competir con muchos candidatos para un puesto vacante, por lo que cuanto más bajo es el nivel de educación, mayor es el número de personas que solicitan el mismo puesto y, probablemente, aspirando a un salario bajo; sin embargo, aumentará sus posibilidades de conseguir un trabajo satisfactorio y mejor remunerado si cuenta con un mayor nivel de educación.

Cabe señalar que la situación de la educación superior mexicana es un reflejo de las decisiones y acciones tomadas en el pasado, esto de acuerdo con Maya (2010), quien expresa que se debe analizar la historia educativa con la finalidad de comprender el presente y tener nuevos horizontes para reconstruir y mejorar el tejido educativo; la historia ayuda a comprender los problemas actuales al estudiar por qué las cosas son como son, basados en el registro histórico.

Es en este sentido que los esfuerzos por impulsar la educación superior en México alcanzan un hito en el siglo XIX, como lo menciona Lomelí (2019):

[...] a partir del triunfo de la República sobre el Segundo Imperio, e n 1867, la educación fue percibida como un importante instrumento de transformación social. En ese año, el presidente Juárez sentó las bases de un sistema de educación media y superior moderno y laico, con la creación de la Escuela Nacional Preparatoria y la reorganización de los establecimientos de educación superior. Justo Sierra vio también en la educación el camino para acelerar el

desarrollo del país y poder construir una nación moderna y democrática, para lo cual logró que se creara la Secretaría de Instrucción Pública y Bellas Artes, y así como que, se reabriera la Universidad Nacional de México. Sin embargo, el esfuerzo educativo en gran escala comenzó con la federalización de la instrucción básica y la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921, durante el gobierno del presidente Álvaro Obregón. El primer secretario de Educación, José Vasconcelos, impulsó un ambicioso programa de construcción de escuelas, formación de profesores y difusión de la cultura, que tuvo profundas repercusiones en el desarrollo del país a lo largo del siglo XX. (p. 6)

En el caso de México, fue a partir del presidente Juárez que la educación se comenzó a tomar como un tema de prioridad, dado que se fueron impulsando, cada vez más, nuevos proyectos con la finalidad de ofrecer mayores oportunidades de educación dentro del país, esto hasta llegar a la red de escuelas públicas repartidas en todo el país, las mismas con las que se cuenta en la actualidad.

De manera específica, Castañuela comenta la relación que existe entre la educación superior y su relevancia en la sociedad, aludiendo que la reconfiguración del papel de la universidad es un deber ser para con la sociedad; los actores universitarios deben tener una misión humanística, la universidad debe formar estudiantes con un corazón y una visión humanística (2017, p. 6). Es en las aulas de clase de las instituciones de educación superior donde corresponde generar los agentes de cambio, que encuentren nuevas oportunidades de desarrollo.

De ahí que un modelo educativo sea integral; no solo es suficiente que contemple criterios concernientes al campo de estudio académico, también se deben formar seres humanos íntegros con un sentido y una misión humanística, de modo que oriente su labor a realizar cambios en beneficio de las condiciones sociales para una vida digna y plena.

Con respecto a lo anterior, Luna (2005, p. 173), propone que:

[...] para cumplir con la ineludible demanda histórica de ir hacia un cambio educativo requerimos urgentemente no sólo colocar a la educación en la agenda prioritaria de nuestros países, sino articular la lucha por la educación en el marco de la reconstrucción de un

nuevo proyecto nacional, donde lo nacional sea pensado desde una perspectiva sudamericana o latinoamericana. Proyecto que apunte a la integración, justicia social, equidad, interculturalidad, desarrollo humano, crecimiento económico y fortalecimiento de la democracia.

Es necesario, entonces, que la educación se convierta en un proyecto con prioridad dentro de la sociedad, esto para facilitar el obtener un trabajo bien remunerado, ya que se aumenta la posibilidad de ascender en la carrera profesional; el proyecto educativo debe tener como punto de partida y prioridad a los estudiantes, esto sin dejar de lado a los maestros, que son pieza clave para que lo proyectado tenga éxito.

Al respecto, Lomelí sostiene que la cobertura y la calidad del sistema educativo de un país constituyen uno de los pilares más sólidos para poder impulsar el crecimiento económico y la maduración de su aparato productivo (2019, p. 4). Pone de ejemplo a los países desarrollados, da valor a la educación de la población para un crecimiento económico y político porque atribuye que un régimen democrático necesita de una ciudadanía educada.

Así pues, siendo la educación clave para la movilidad social, a través de la mejora en los ingresos financieros y mejores oportunidades laborales, al apoyar la cobertura y la calidad del sistema educativo, se están sentando las bases para el bienestar social y una vida estable de las familias, lo cual significaría que las personas podrían permitirse comprar su propia casa, tener acceso a servicios de salud y medicamentos, así como la posibilidad de brindar un entorno positivo para el desarrollo de las personas dentro de sus comunidades.

El paso por la educación superior es uno de los periodos de vida más importantes en el ser humano, ya que dentro de la carrera universitaria es que se construyen valores con respecto a la profesión, reflejados en una visión de lo que se pretende conseguir en una futura práctica laboral. Es, en este sentido, que los docentes y personal escolar deben contribuir para la formación integral y humanística; sin embargo, muchas instituciones de educación superior no están preparadas para perseguir este objetivo y terminan enfocándose únicamente en la parte académica.

Asimismo, la educación superior no solo implica un crecimiento individual, dado que el desarrollo se ve reflejado en la sociedad en general. Tal como lo menciona Fernández (2017, p. 184):

La educación superior es un bien de carácter estratégico para las naciones, en tanto es el vínculo indisoluble entre la generación de capital humano altamente capacitado y la producción y difusión de conocimientos que favorecen la conformación de sociedades más justas y economías más competitivas. Por ello, y sobre todo en estos tiempos en que el conocimiento es fundamental para el conjunto de actividades sociales, económicas y culturales, todos los países realizan importantes esfuerzos para contar con una educación superior a la altura de las mejores prácticas y estándares internacionales en materia de formación profesional, investigación científica y desarrollo tecnológico.

Por tal motivo, es necesario cambiar la perspectiva desde la que se ve la educación en México, donde solo se ve como un bien individual para que la persona que estudia tenga más y mejores oportunidades laborales, sin tomar en cuenta que hay una correlación entre la cantidad de población educada de un país y las condiciones económicas favorables generadas por la calidad del propio capital humano.

De manera similar, Lomelí sustenta que la educación es, sin lugar a duda, una de las principales inversiones que puede realizar un país que aspira a alcanzar el desarrollo (2019, p. 4); de esta manera, cuando existen oportunidades educativas para una sociedad, las personas educadas se convierten en un factor que le da más valor al país, esto debido a que se involucran en proyectos que ayuden a mejorar tanto su entorno local como a la sociedad en general; esto significa que el crecimiento educativo del capital humano se verá reflejado en mejoras a las condiciones de vida de la propia sociedad.

En contraste con el punto anterior, Vaillant (2005) advierte que en Latinoamérica se tienen diagnósticos en materia de calidad y equidad; la realidad de la educación desmiente sus promesas, asume variables como brecha entre educación pública y privada, observando aspectos como reprobación, deserción, bajos puntajes en grupos más pobres; además, puntualiza el deterioro de las condiciones de trabajo docente y desprestigio de la profesión; la frecuente desvinculación entre lo que se enseña

en las escuelas y las exigencias de las ocupaciones y requerimientos de la sociedad; el financiamiento insuficiente (p. 42).

De modo que, un proyecto educativo realmente tenga los efectos positivos deseados, es necesario que se dispongan dentro de los planes las garantías para asegurar la calidad y la equidad. Cuando los docentes se ven obligados a asumir funciones y responsabilidades fuera de rol, se estará impactando directamente el tiempo y esfuerzo que este dedica a sus actividades académicas, menoscabando de a poco el proceso de aprendizaje.

De acuerdo con la OECD (2019, p. 23):

Mejorar la relevancia y los resultados de la educación superior requiere de una visión estratégica de la educación superior, un enfoque común para todo el gobierno y la implicación de todo el sistema de educación superior. Cabe mencionar que se han hecho avances prometedores en esta dirección por medio del Comité Nacional de Productividad interministerial y el reciente marco nacional de competencias. En México, la educación superior cuenta con 13 subsistemas, que difieren considerablemente en sus estructuras de gobernanza, en sus sistemas de financiamiento y en la influencia del Gobierno. Existen políticas públicas e iniciativas institucionales para mejorar la relevancia y los resultados en el mercado laboral, pero carecen de un marco cohesionador y de mecanismos eficaces de evaluación de su impacto. La información sobre la educación superior y el mercado laboral se debe desarrollar y coordinar mejor.

Por lo tanto, es necesaria la colaboración del Gobierno, las instituciones educativas y agentes relacionados con el campo laboral para desarrollar y aplicar políticas que tengan un impacto real e importante en la eficacia de los contenidos en relación con la realidad económica, social, laboral y cultural, donde el profesionista se va a desempeñar al egresar.

En este sentido, la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021, p. 5) plantea que la educación superior debe perseguir objetivos que fomenten el desarrollo integral del ser humano, así como el crecimiento de los saberes académicos, de forma que expone que debe estar basada en:

I. La formación del pensamiento crítico a partir de la libertad, el análisis, la reflexión, la comprensión, el diálogo, la argumentación, la conciencia histórica, el conocimiento de las ciencias y humanidades, los resultados del progreso científico y tecnológico, el desarrollo de una perspectiva diversa y global, la lucha contra la ignorancia y sus efectos, las servidumbres, los fanatismos y los prejuicios para transformar la sociedad y contribuir al mejoramiento de los ámbitos social, educativo, cultural, ambiental, económico y político;

II. La consolidación de la identidad, el sentido de pertenencia y el respeto desde la interculturalidad que promueva la convivencia armónica entre personas y comunidades para el reconocimiento de sus diferencias y derechos, en un marco de inclusión social;

III. La generación y desarrollo de capacidades y habilidades profesionales para la resolución de problemas; así como el diálogo continuo entre las humanidades, las artes, la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación como factores de la libertad, del bienestar y de la transformación social;

IV. El fortalecimiento del tejido social y la responsabilidad ciudadana para prevenir y erradicar la corrupción, a través del fomento de los valores como la honestidad, la integridad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la reciprocidad, la lealtad, la libertad, la gratitud y la participación democrática, entre otros, así como favorecer la generación de capacidades productivas e innovadoras y fomentar una justa distribución del ingreso.

De ahí que, dentro de la educación superior, sea importante explotar las capacidades de pensamiento y razonamiento de los alumnos con el fin de promover perfiles de profesionistas orientados a la innovación con visión global, al mismo tiempo que se promuevan valores que fortalezcan el sentido de identidad cultural a través de ambientes inclusivos y desarrollo humano integral.

Para Vaillant (2005), en la práctica, las realidades educativas han probado ser difíciles de transformar. Persisten las desigualdades respecto a la distribución de oportunidades educativas y el rendimiento sigue siendo bajo (p. 41). Identifica como mayores problemas la repetición y el abandono escolar, sostiene que institucionalmente se tienen obstáculos políticos que detienen nuevas formas de enfrentar desafíos en América Latina.

En este contexto, los esfuerzos hechos por los países para mejorar la educación no deben ser dejados de lado una vez que se ha arrancado el proyecto; es decir que, en muchas ocasiones, se desarrollan nuevos modelos, pero se dejan sin supervisión y sin un proceso de mejora continua, lo que provoca que las propuestas terminen mal implementadas u obsoletas. Luna señala que, para que la educación aporte con su benéfica influencia, se requiere de muchas condiciones, de las que sobresalen al menos tres básicas:

- a) Que la educación forme parte y apoye a un proyecto nacional.
- b) Que la educación sea considerada una prioridad en la agenda política de los Estados.
- c) Que las políticas educativas de cambio sean consensuadas y asumidas por todos los sectores, en especial por los maestros (2005, p. 171).

En otras palabras, es necesario que se cumplan ciertas condiciones para que un proyecto educativo tenga éxito, por ejemplo, que sea tomado como prioridad para el desarrollo de un país, así como formar parte de un proyecto integral nacional, de modo que las instituciones formen una red que ayude para la mejora continua, y finalmente que los involucrados estén comprometidos a implementar los cambios propuestos, todo esto con la finalidad de favorecer el sistema educativo.

Con la intención de cumplir con lo anterior, existen diferentes tipos de educación superior. De acuerdo con SEP (2017), estas cumplen con funciones docentes, de investigación, difusión de cultura y, en algunos casos, cuentan con características especiales; una de ellas son las Universidades Públicas Federales, donde se ofrece un gran número de opciones de carreras; por otro lado, las Universidades Públicas Estatales y Universidades Públicas Estatales con Apoyo Solidario ayudan a personas que no pueden recorrer grandes distancias para continuar sus estudios. En cambio, los institutos tecnológicos que son parte de un mismo sistema están distribuidos en todo el país y se especializan en la educación tecnológica; asimismo, las Universidades Tecnológicas (UT) ofrecen formación de forma rápida donde en dos años ofrecen perfiles ingenieriles a nivel técnico, con la opción de continuar hasta culminar con nivel licenciatura.

También se encuentran las Universidades Politécnicas (UPs), donde se maneja el modelo basado en competencias y su enfoque se especializa en la investigación y desarrollo tecnológico en colaboración con el sector productivo; por su parte, las Universidades Pedagógicas Nacionales (UPN) tienen el objetivo de formar profesionales de la educación; por otro lado, la Universidad Abierta y a Distancia de México (UnADM) aprovecha la modalidad de educación abierta y a distancia para ofrecer un modelo flexible con una gran variedad de licenciaturas e ingenierías; finalmente, las Universidades Interculturales buscan el desarrollo de profesionistas con un perfil de egreso integral, comprometidos con los valores de los pueblos indígenas y su cultura.

Así pues, los mexicanos que tienen la oportunidad de acceder a alguna de las opciones anteriores de educación superior, con lo que pueden mejorar sus oportunidades laborales, tal y como lo sugiere la OECD (2019). En México, un título de educación superior mejora los resultados en el mercado laboral en comparación con niveles educativos más bajos: los egresados de educación participan más en el mercado de trabajo, disfrutan de mejores resultados en materia de empleo y reciben unos salarios considerablemente superiores (p. 23).

De esta manera, con un perfil de egresado universitario, una persona notará que se amplían sus opciones laborales, al mismo tiempo que es notorio el desarrollo de habilidades no académicas que son deseables para los empleadores, tales como comunicación asertiva, resolución de problemas y trabajo en equipo, las mismas que se ponen en práctica durante su proceso universitario.

2.1.2. Retos actuales del docente de educación superior

La dirección del enfoque educativo ha sido, a través de los años, uno de los temas más discutidos y debatidos, esto debido a los múltiples factores que inciden en esta materia; es así como, actualmente, no hay un acuerdo respecto a qué factor se debe priorizar o favorecer; más aún, se va, constantemente, cambiando de enfoque con el paso de los años y los gobiernos, en la búsqueda incansable del modelo educativo adecuado.

En este sentido, el Secretario General de la OCDE, Gurría (2020, p. 5), sostiene que los principales retos de la educación superior se con-

centran en su relación con el campo laboral y las oportunidades para los estudiantes, destacándose los siguientes:

- La alineación del sistema de educación superior con el mercado laboral. La elección de carrera por parte de los estudiantes muchas veces no está vinculada a la demanda actual o futura del mercado de trabajo. El estudio señala la necesidad de implicar más a los empleadores para escuchar sus necesidades. Los empleadores también podrían intervenir en el diseño y la impartición de los programas.

- Mejores apoyos para los estudiantes. Los estudiantes necesitan más apoyo, tanto para tener éxito en sus estudios como para conectar mejor con el mercado laboral. El estudio recomienda dar acceso a todos los docentes a cursos de capacitación profesional, incluido el uso de enfoques innovadores centrados en el estudiante.

- También recomienda que se reconozca y se premie oficialmente a los profesores por la calidad de su educación, así como actualmente se premia la calidad investigadora.

- Una mayor flexibilidad educativa y más énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida. Para los estudiantes mexicanos, no es fácil combinar estudios y trabajo, cambiarse a otra carrera o a otra institución. Por ello, este estudio recomienda dar mayores facilidades a los estudiantes para que puedan moverse más fácilmente dentro del sistema, ajustar el ritmo y la modalidad de estudio a sus necesidades y puedan volver al sistema para actualizarse en cualquier momento de su vida laboral.

- Una mejor coordinación entre los actores relevantes. Es muy necesario que los gobiernos y los grupos de interés —así como las asociaciones de instituciones de educación superior y de empleadores— colaboren para coordinarse mejor y generar información en la que puedan apoyarse para elaborar políticas y una planificación basada en la evidencia.

Por ende, definir qué es lo necesario para mejorar el sistema educativo de una institución es una tarea extensa y compleja, pues son muchos los factores que influyen en la calidad del aprendizaje del alumno y no siempre se puede tener control sobre todas las variables. Un ejemplo de esto es el mercado laboral, que está en constante transformación, lo cual implicaría que el sistema educativo de educación superior hiciera los cambios curriculares y metodológicos correspondientes, esto de acuerdo

con las necesidades del ámbito profesional; sin embargo, esto es solo un ideal en la realidad del sistema educativo mexicano.

En este mismo sentido, la OECD (2019, p. 23) explica que:

[...] las condiciones de trabajo han empeorado en la última década y los trabajadores jóvenes con estudios superiores enfrentan dos problemas persistentes y de gran importancia que indican un uso ineficiente de sus competencias: la informalidad y la sobre-cualificación. Los resultados en el mercado laboral varían en gran medida según el género, la edad, los campos de estudio y entre los 32 estados mexicanos. En México, la educación superior se debe alinear mejor con las necesidades cambiantes de la economía. Casi la mitad de los empleadores alertan de una falta de competencias en su sector y consideran que la educación y formación de los solicitantes de empleo no es adecuada para sus necesidades.

En otras palabras, las necesidades del mundo laboral presentan tendencias de cambios constantes y adaptativos a las exigencias de la economía nacional y global, en comparación con el ámbito educativo, que suele ser más estático, con cambios lentos y altamente burocratizados, condiciones que dificultan su conexión y acercamiento a la realidad a la que se enfrentan sus egresados.

Lo anterior se refiere a aquellas personas que han tenido la oportunidad de entrar a una escuela de educación anterior y a los retos que tienen que enfrentar; sin embargo, en contraposición, se encuentran las dificultades que presentan los alumnos para tener acceso a la educación superior, principalmente por el ámbito económico, razón por la cual se ven en la necesidad de estudiar y trabajar al mismo tiempo, lo cual implica que tengan que dividir su tiempo y energía, llegando a ser esto una desventaja frente a los compañeros que solo se dedican a estudiar.

De la misma forma, Márquez (2004) propone como un tema de prioridad los siguientes retos que deben enfrentarse para mejorar la equidad: es necesario establecer criterios de discriminación positiva en la distribución de los recursos, para posibilitar que las entidades, los niveles educativos, las instituciones y los individuos que presentan los mayores rezagos educativos cuenten con los medios para mejorar su situación (p. 495).

Así pues, uno de los aspectos más importantes dentro del ámbito educativo es la equidad en la educación, por medio de la cual se deben asegurar las mismas oportunidades de estudiar para todos, sin importar sus circunstancias sociales o económicas. Pero, para este propósito, también se debe formar al personal docente y administrativo de toda institución educativa, de tal forma que adopten actitudes inclusivas, las mismas que favorezcan la culminación de la educación superior de una mayor cantidad de alumnado.

Otro aspecto que parte de los retos educativos dentro de las instituciones de educación superior es la falta de formación en investigación. Como lo menciona Guerra (1983), citado por Aviña (2000, p. 54), caracterizando de forma general el problema de la educación en México, la relación entre enseñanza e investigación es nula, con algunas pocas innovaciones que en los últimos años han experimentado algunas instituciones. Consecuentemente, el modelo que prevalece enfatiza la enseñanza de teoría.

Es así que se debe considerar un modelo educativo cercano a la realidad del entorno social y laboral actual, de modo que se busque favorecer, a través de la investigación y el desarrollo de tecnología, la calidad de vida de las personas, y para ello es necesario buscar un enfoque humanista respetuoso del medio ambiente, alejando las prácticas económicas que llevan al deterioro y empobrecimiento de las condiciones de vida de los más desfavorecidos, alejándose así aún más de la posibilidad de tener acceso a una educación superior.

De igual manera, Aviña (2000, p. 54), citando a Guerra (1983), explica de la siguiente manera la necesidad de la formación en investigación: en lugar de solo transmitir conocimiento, en el modelo educativo en México existe una falta de investigación en las universidades mexicanas, como consecuencia de que los programas y métodos de enseñanza empleados se enfocan a la transmisión del conocimiento. Ello incide negativamente en el desarrollo de los estudiantes porque este método de educación fomenta una actitud receptiva en los alumnos.

Por lo tanto, la necesidad del cambio de paradigma se hace evidente al momento en el que el estudiante sale al mundo laboral siendo un profesionista pasivo, con una forma de trabajo de actitud receptiva y no propositiva o innovadora, haciendo obvia la falta de eficacia educativa de

las instituciones. Por lo tanto, es necesario que se fomente el pensamiento crítico, en lugar de instruir a los estudiantes como meros receptáculos de información, al mismo tiempo que se buscan diferentes estrategias para comenzar a cambiar la educación mexicana por un modelo más eficaz.

Por su parte, Márquez (2004: 494) retoma el tema de la eficacia en la educación, especificando que algunos retos que deben atenderse para mejorar son:

- a) Establecer normas y reglas que aseguren que las instituciones de educación superior cuenten con los recursos suficientes que les permitan planear adecuadamente su desarrollo y no tener que afrontar las incertidumbres financieras debidas a los vaivenes de la economía o resultado de criterios discrecionales a través de los cuales aún se distribuyen los recursos a este nivel educativo.
- b) Ampliar los recursos para aumentar la proporción de docentes contratados de tiempo completo en el caso de las instituciones públicas; así como establecer mecanismos para que las privadas puedan brindar a sus docentes mejores condiciones de trabajo.
- c) Ampliar los apoyos y programas destinados al mejoramiento de la formación del personal docente, tanto en instituciones públicas como privadas.

Por tal motivo, ante la inherente necesidad de mejorar la eficacia y calidad de la educación mexicana, se deben establecer pautas para asegurar que se puede lograr tener éxito en este complejo cambio, para lo cual se deben contemplar los recursos económicos que son limitados y asignados por el erario nacional, y dentro de este presupuesto, se debe favorecer la formación de los docentes con el propósito de acercar la investigación e innovación a las instituciones y alumnos.

De modo similar, la OECD (2019, p. 24) opina que:

Incrementar la calidad de la educación superior ha sido una prioridad de las políticas públicas desde hace mucho tiempo, pero los resultados son desiguales. El sistema de aseguramiento de la calidad es voluntario, complejo y fragmentado y costoso, además de carecer de transparencia y coherencia. Por otra parte, un número

desconocido de programas de instituciones privadas operan fuera de dicho sistema. Los criterios relacionados con la relevancia en el mercado laboral no se integran en los mecanismos de aseguramiento de la calidad de las instituciones, ni se aplican concienzudamente en los mecanismos de aseguramiento de calidad de los programas. Actualmente, menos de la mitad de los estudiantes de licenciatura están matriculados en programas que han sido evaluados o acreditados externamente. No existe una cultura sólida de aseguramiento de la calidad dentro de las instituciones de educación superior, a excepción de algunas instituciones punteras. El financiamiento extraordinario, que es el principal instrumento de políticas de México para incrementar la calidad, solo llega a las instituciones públicas, que acogen al 70 % de los estudiantes, pero representan menos de un tercio de las 3762 instituciones del país. Ningún financiamiento se orienta en exclusiva a incrementar la relevancia y los resultados de la educación superior en el mercado laboral, aunque varios programas de financiamiento extraordinario sí tienen en cuenta estos criterios.

Por tal motivo, es necesario que haya un consenso entre los criterios para evaluar la calidad de la educación superior, con la finalidad de darle sentido a la información recolectada en cada institución y que pueda ser aprovechada para el desarrollo de planes y políticas que mejoren las condiciones actuales, con cambios visibles y significativos a mediano y largo plazo.

En respuesta a lo anterior, la Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2021, p. 1) realizó un decreto con respecto a la Ley General de Educación Superior donde enuncia lo siguiente:

- I. Establecer las bases para dar cumplimiento a la obligación del Estado de garantizar el ejercicio del derecho a la educación superior;
- II. Contribuir al desarrollo social, cultural, científico, tecnológico, humanístico, productivo y económico del país, a través de la formación de personas con capacidad creativa, innovadora y emprendedora con un alto compromiso social que pongan al servicio de la Nación y de la sociedad sus conocimientos;

- III. Distribuir la función social educativa del tipo de educación superior entre la Federación, las entidades federativas y los municipios;
- IV. Establecer la coordinación, promoción, vinculación, participación social, evaluación y mejora continua de la educación superior en el país;
- V. Orientar los criterios para el desarrollo de las políticas públicas en materia de educación superior con visión de Estado;
- VI. Establecer criterios para el financiamiento correspondiente al servicio público de educación superior, y
- VII. Regular la participación de los sectores público, social y privado en la educación superior.

Queda claro entonces que, dentro de las leyes con referencia a la educación superior, se comienzan a incluir y perseguir objetivos humanistas, tecnológicos y científicos, en aras de lograr mejoras en el sistema educativo mexicano, tratando de superar los principales retos en la educación a través de profesionistas que busquen mejorar las condiciones económicas y sociales de su entorno.

Al respecto, Lomelí (2019) resalta el papel del Estado en la educación, aseverando que es condición necesaria para que cada individuo esté en posibilidad de desplegar todas sus capacidades y tener acceso al conocimiento universal. Por ello, la educación es uno de los componentes más importantes del desarrollo humano (p. 4).

Esto significa que la educación es fundamental para el desarrollo de la sociedad, por lo que, cuando las posibilidades de acceder a la educación son limitadas, el desarrollo del potencial humano se verá limitado de igual forma, razón por la cual es necesario favorecer las condiciones del sistema educativo a través de financiamiento y monitoreo de la calidad y cobertura académica.

Desde la perspectiva de Mollis (2014, p. 32):

[...] los hacedores de políticas educativas, la explosión de la demanda por la educación universitaria en el último quinquenio del siglo promovió la orientación de la demanda hacia otras instituciones terciarias no universitarias, públicas o privadas, así como propuestas tendientes al cobro de impuestos directos a las familias

de estudiantes universitarios, o al cobro de contribuciones voluntarias a los estudiantes de grado en aquellos sistemas que gozaban de gratuidad en la oferta. Se expandieron las ofertas “virtuales” de carreras de grado y de especialización, y las instituciones universitarias se adecuaron a las innovaciones tecnológicas globales para satisfacer la expansión de la demanda, en particular de aquellos sectores tradicionalmente excluidos de los circuitos universitarios por su condición laboral o por la lejanía geográfica de las casas de altos estudios.

Así pues, uno de los más grandes retos de la educación superior es encontrar el equilibrio entre las demandas del mercado laboral y conservar la identidad educativa de las universidades. Dicha interferencia de terceros provoca una dicotomía entre conservar los programas de estudios económicamente accesibles o recaudar más recursos para crecer su capacidad competitiva.

Por su parte, García establece que las relaciones entre los diferentes actores sociales en la educación se definen en términos de contratación: cláusulas, garantías y obligaciones que uno y otro aceptan a cambio de un servicio o una ganancia (2015, p. 96), como si fuera una operación de mercado, donde es el estudiante quien se autoproduce como activo de valor para poder comercializarse.

En otras palabras, la intervención de terceros en cuestiones universitarias es un tema complejo; por un lado, está la necesidad de las instituciones de educación superior por mantenerse conectadas a la realidad económica y laboral, mientras que, en su contraparte, está la exigencia externa que provoca que un menor número de estudiantes tengan la oportunidad de estudiar o culminar sus estudios.

Se retoma a los docentes como un costo elevado dentro del presupuesto del sistema educativo. Vaillant (2005) mantiene la idea de que los docentes constituyen una dificultad para los tomadores de decisiones y los planificadores que se enfrentan a un círculo vicioso difícil de quebrar: bajos salarios que no pueden mejorarse, pero que a la vez refuerzan el bajo estatus social de la profesión. (p. 47) Impactando en el profesorado porque, al mediano y largo plazo, se desmotivan o están en una situación de insatisfacción con su actividad docente.

Cabe mencionar que el impacto económico y político del magisterio siempre ha sido un tema polémico; sin embargo, no se debe perder de vista la importancia de este grupo dentro del proceso de aprendizaje del alumno, por lo que, si se busca mejorar la calidad del sistema educativo, se deben tratar de favorecer las condiciones laborales del profesorado y no seguir aumentando las responsabilidades y cargas de los nuevos modelos, sin haber una capacitación y gratificación con antelación.

En este relieve, Mollis (2014, p. 32) presenta tres alternativas para analizar la globalización de las reformas y su impacto en los gobiernos de la educación superior:

- Globalización de las reformas y gobierno: ¿Cómo y hasta qué punto el capitalismo globalizado transformó las condiciones sociales sobre las que opera la democracia política y, por lo tanto, transformó el tipo de democracia institucional universitaria? ¿Qué tipo de gobierno y funcionarios universitarios fueron y son compatibles con el capitalismo internacional globalizado?
- Organismos internacionales, estructura del sistema universitario y políticas de evaluación y acreditación: ¿Cómo impactó el diagnóstico de los organismos de crédito internacional en las reformas de las estructuras del sistema universitario (la promoción del modelo college y de las maestrías, acortamiento de carreras, títulos intermedios, los contenidos curriculares y el entrenamiento profesional, etc.)? ¿Hasta qué punto las políticas de evaluación y acreditación han impactado la “identidad” histórica de las universidades; hasta qué punto las políticas de evaluación y acreditación nacionales promueven el “bien público” en cuanto a las misiones cívico-ciudadanas representadas en las instituciones universitarias?
- Mercado, instituciones y actores universitarios: ¿Cómo afectaron las dinámicas económicas orientadas por los mercados (global y local) en la configuración de las instituciones universitarias (modelos corporativo-empresariales, saberes utilitarios-pragmáticos, eficiencia institucional versus misiones, recursos humanos-académicos empresarios y estudiantes clientes, financiamientos alternativos, etcétera)?

Siendo necesario que se planteen cuestionamientos con respecto a la intención y el propósito de las reformas implementadas en materia de

educación superior, es decir, se debe reevaluar si están enfocadas a la mejora de la calidad académica y su finalidad es el desarrollo integral de capital humano o si es meramente para beneficiar los intereses económicos de las empresas, a este punto, García (2015), establece que Al poner en primer plano la función instrumental y las relaciones de mercado en la universidad, las carreras de formación humanística o de “demanda baja”, [...] pueden tender a desaparecer o a verse minimizadas por la presión de los estándares de evaluación, (p. 88) en la idea de mercado no sobrevivirán porque no están dirigidas, las humanidades, a la productividad individual o a la generación de ingresos.

Es así como parte de una educación integral, es necesario que los programas educativos formen a su planta de alumnado con materias de ciencias de las humanidades; no obstante, la realidad económica actual ha llevado a bajar radicalmente la demanda de estas carreras y cursos, orientados únicamente a sistemas duros de mejora de rendimiento, calidad y productividad, perdiendo de vista, en el proceso, el sentido humanista en el perfil del egresado.

2.1.3. Importancia de la salud física y emocional del docente

Los problemas de salud mental y física de los maestros son un tema al que se le debe dar más relevancia, ya que estos no solo tienen un impacto perjudicial en los propios maestros, su alcance también puede afectar directamente los resultados y el rendimiento en el aula, desfavoreciendo el proceso de aprendizaje del alumno la SEP precisa que La salud mental es considerada como un estado de equilibrio y armonía entre las personas y su entorno, lo cual incluye el bienestar físico, emocional, psicológico y social. Una salud mental adecuada permite a las personas la identificación y expresión asertiva de emociones, manejo saludable del estrés, establecer relaciones interpersonales saludables, positivas y empáticas, así como experimentar bienestar y satisfacción con la vida (2021, p. 5).

En sí, la salud mental implica el bienestar integral del ser humano, es por ello, que cuando el docente no se encuentra bien física, emocional, psicológica o socialmente, esto puede afectar sus habilidades cognitivas,

repercutiendo en la forma en la que el docente se comporta o maneja ciertas situaciones complejas, como obstaculizar la relación docente-alumno, perturbando así el ambiente del aula y el proceso de aprendizaje.

Martínez, Collazo y Liss (2009, p. 390), afirman que la labor docente:

[...] tiene una imagen social de actividad laboral sin riesgos, que fue cambiando en los últimos años, mal remunerada, pero con algunas ventajas en comparación a otros trabajos, produciendo invisibilidad de factores que generan malestar y sufrimiento. La realidad y la experiencia histórica procesada en diversas investigaciones señalan la existencia de fatiga residual, malestar docente con sufrimiento psíquico (depresiones, angustia, ataques de pánico, procesos psicóticos) y diversas formas de padecimientos psicofísicos que se manifiestan en la pérdida de la voz, dolores y contracturas en espalda, cuello y extremidades, úlceras gástricas e hipertensión, las más comunes. Últimamente se registra diabetes por stress con una frecuencia de alerta. Al ser dolencias que se generan a lo largo de cierto tiempo de trabajo, son menos evidentes que un accidente laboral y muchas veces se perciben – subjetiva y socialmente – como problemas personales.

En otras palabras, a veces, la labor docente puede dar una percepción errónea para quien no la vive, lo cual se ve reflejado en la idea de que se le pueden cargar aún más responsabilidades al profesor, es por este motivo, que en años recientes se han ido introduciendo mayor cantidad de factores que generan malestar y sufrimiento en un inicio, con la posibilidad de convertirse en padecimientos más graves.

La docencia es una profesión exigente, a veces físicamente agotadora, sujeta siempre al juicio de un público que con sus preguntas nos pone a prueba, no solo en nuestros conocimientos, sino también en nuestra propia coherencia personal. (Esteve, 2005, p. 118) el sistema obliga a tener en el centro al estudiante y el proceso de aprendizaje de él, por lo que es importante replantearse el ser docente en diferentes etapas de la vida, porque se sufren cambios naturales.

Así pues, la combinación de un trabajo exigente con el sentimiento de insatisfacción y falta de logros puede provocar el deterioro progresivo de la salud física y mental de los profesores, de modo que, cuando no se

toman las medidas para lidiar con la situación, los profesores podrían presentar padecimientos graves como depresión, estrés crónico, síndrome de *burnout*, dolores de cabeza frecuentes, presión arterial alta, entre otros.

De modo que, cuando se presentan problemas mentales y físicos en los maestros, otros padecimientos comenzarán a presentarse, problemas de estrés, ansiedad y depresión que se traducen frecuentemente en bajas laborales. Estos trastornos no son exclusivos de los profesores. La prisa, la competitividad y los cambios vertiginosos amenazan el equilibrio de muchos trabajadores (Martínez-Otero, 2003, p. 9).

Considerando lo anterior, las aulas con docentes con problemas físicos y mentales muestran una baja en la motivación, menos creatividad, problemas cognitivos y de concentración, por lo que esto limita la capacidad del maestro para cumplir con sus funciones y apoyar de forma adecuada al alumno en su proceso de aprendizaje; por lo tanto, es necesario reconocer y controlar aquellos factores que favorecen el estrés y las enfermedades físicas.

Así mismo, existen factores de riesgo como el ruido, interno y externo, la iluminación escasa, la falta de espacio de trabajo, hacinamiento en aulas y patios, la falta de espacios de reunión y sanitarios para docentes y otras carencias que provocan malestar, alteraciones emocionales y sensoriales en docentes y alumnos. (Martínez et al., 2009, p. 394) pueden llegar a resultados insuficientes en el proceso de aprendizaje en el estudiante por la situación precaria de cada institución educativa.

Por tanto, es importante que los centros escolares mantengan condiciones laborales y espacios educativos dentro de las normas que marca la ley; alumnos y docentes deben contar con espacios dignos que les permitan desarrollar sus labores en condiciones cómodas, esto con la finalidad de enfocar los esfuerzos en los procesos académicos, en lugar de provocar ambientes de estrés, debido a las condiciones materiales adversas o la carencia de espacios seguros.

Partiendo de la idea anterior, Bustamante (2016, p. 113), comenta que:

[...] se debe entender a las instituciones educativas como organizaciones, donde se debe destacar que el logro de los objetivos comunes solo puede concretarse si las personas que interactúan en dichas organizaciones, establecen un contacto psicológico lo

suficientemente fuerte que le permita desenvolverse en la misma, actuando de manera armónica con las normas, valores, estilos de comunicación, comportamientos, entre otros. Para un gerente de una organización educativa, es importante reconocer la dimensión clave de los recursos humanos y, especialmente, el papel del profesorado, al cual debe incrementársele el reconocimiento social y profesional. Este aspecto es vital, para el ejercicio de calidad del personal docente dentro de una organización educativa [...]

En este tenor, el bienestar de la planta docente debe ser una prioridad para los directivos de los centros educativos, es por ello, que se deben incentivar prácticas saludables de autocuidado y buenos hábitos laborales, con la finalidad de mantener la salud física y mental del profesorado, esto debido a que representa un factor determinante en la calidad del trabajo que va a desempeñar, impactando directamente en el proceso aprendizaje del alumno.

La SEP (2021) explica que, para las maestras y los maestros, es fundamental reconocer la importancia de procurar y conservar su salud mental. Es importante que se cuiden y procuren sus pensamientos, emociones y necesidades, para que cuenten con un equilibrio personal y una salud mental adecuada que les brinde la capacidad de impulsar el desarrollo de habilidades socioemocionales y la formación integral de NNA.

Bajo esta postura, la labor docente es una profesión que, frecuentemente, causa estrés y agotamiento físico y mental, por lo que se debe destacar la importancia de que los profesores estén conscientes de la importancia de su salud, al mismo tiempo de que deben estar alerta ante cualquier deterioro que pueda poner en riesgo su bienestar.

Sobre este mismo tema, Mateos y Mateos (2019: 160), abordan la salud ocupacional como un término discutido por el comité conjunto de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), desde 1950, definiéndola como la:

[...] actividad eminentemente multidisciplinar dirigida a promover y mantener el más alto grado de bienestar físico, mental y social de los trabajadores, evitar las pérdidas de salud causadas por las condiciones de trabajo y proteger a estos de los riesgos existentes

en sus ocupaciones, así como ubicar y mantener a los trabajadores de manera adecuada a sus aptitudes. En 1995 este comité focalizó la salud ocupacional en tres objetivos: el mantenimiento y la promoción de la salud de los trabajadores y de su capacidad de trabajo, el mejoramiento de los ambientes de trabajo y del trabajo y el desarrollo de organización y culturas de trabajo. Hay quien afirma que la salud laboral se construye en un medio ambiente de trabajo adecuado, con condiciones de trabajo justas, donde los trabajadores y trabajadoras puedan desarrollar una actividad con dignidad y donde sea posible su participación para la mejora de las condiciones de salud y seguridad.

Es así como, la preocupación por la salud de los trabajadores no es un tema reciente, en la industria ha sido por muchos años una prioridad, de forma que no se vea un decremento en la productividad y motivación de los colaboradores de una empresa; sin embargo, en el ámbito educativo este tema no ha recibido la misma atención, mientras las funciones y responsabilidades docentes se han incrementado con los años, aumentando los niveles de estrés.

En relación con esto la SEP (2021: 5), alude que debido a que se ha identificado que los programas de promoción y prevención de salud mental en las escuelas se asocian con un efecto benéfico en las y los integrantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, familias), es necesario hablar y entender cada vez mejor qué es la salud mental y generar estrategias para su protección y promoción desde las aulas.

Por tanto, dentro de los centros educativos es necesario que se implementen estrategias para el manejo del estrés y cuidado de la salud mental y física, donde los trabajadores educativos puedan aprender técnicas de autocuidado, a través de ejercicio, dieta saludable y establecimiento de límites para los horarios de trabajo.

Según Martínez, Collazo y Liss (2009):

-La falta de separación entre trabajo y descanso durante la jornada laboral y la carga de tareas que obliga llevar “pendientes” al hogar dificultan otra necesaria separación de ámbitos personales: el laboral y el familiar. Siempre ocasiona fatiga y conflicto esta

intromisión que lesiona tiempos y espacios específicos en la vida cotidiana del docente.

-La inadecuación permanente entre prescripción y trabajo real es un factor de riesgo en cualquier trabajo. Muy visible en el trabajo docente. La presión psicológica en el control burocrático de resultados de aprendizaje, el desconocimiento y falta de retroalimentación de procesos de trabajo por sus protagonistas lleva consigo una carga de sufrimiento psíquico visible: en signos de una fatiga residual difícil de reparar.

-La organización del trabajo en el sector docente puede ser un factor de riesgo tanto por la desconsideración y desconocimiento de la jurisdicción responsable de su definición, como por la rigidez y desgaste que presenta una estructura organizativa ya estereotipada y sin sentido. (p. 400)

De manera que, para mantener el bienestar físico y psíquico del docente, es necesario que los centros educativos implementen estrategias para separar el ambiente personal del laboral, puesto que se tiene una idea rígida de cómo es la estructura organizacional de una escuela o centro educativo, llevando a los docentes a niveles altos de estrés por las exigencias académicas y administrativas, situación que puede llevar a que descuiden el apoyo al proceso de aprendizaje de su grupo de alumnos.

Bajo esta premisa es que Mateos y Mateos (2019), apuntan la importancia de un medio ambiente de trabajo adecuado para favorecer la capacidad para trabajar de manera efectiva, debido a que la ausencia de este factor afectará las habilidades de las personas y sus resultados, viéndose disminuidos debido a su condición de salud mental.

La relación interpersonal sobre la que se monta la actividad docente informativa y formativa ha de ser acometida por el profesor con cordialidad, entusiasmo, flexibilidad y sociabilidad o sintonía con los demás, Fernández (2014, p. 24), es así como el rol docente se mantendrá.

Así pues, el bienestar de la salud del docente tiene una clara influencia en el estado emocional de sus alumnos, compañeros y familiares; es decir, afecta todo su entorno, haciendo más difícil completar tareas que requieren concentración, hasta las más simples, haciendo evidente la necesidad de técnicas y estrategias de afrontamiento del estrés y autocuidado del bienestar.

En este tenor, resulta indispensable cuidar la salud y la exposición del docente a periodos prolongados de estrés, tal y como lo mencionan Díaz y Mora (2014), al exponer que las organizaciones saludables son aquellas que se basan en el cuidado y la mejora del capital humano, esto a través de medidas preventivas sobre el estrés, así como la promoción del autocuidado y la seguridad en el lugar de trabajo, evitando que los problemas físicos y mentales sean un obstáculo para el desempeño eficaz de las labores docentes.

Por su parte, Fernández (2014, p. 23) señala que la docencia muestra una correlación positiva con el bajo nivel de autoestima. Esta correlación obedece a una doble dirección: a) la predisposición de las personas con una escasa aceptación de sí mismas a sacrificarse entregándose a los demás, mediante un rol de docencia, entrega que puede obedecer a un mecanismo compensatorio buscando en la relación con los demás el reconocimiento que ellos no se adjudican a sí mismos, o sea, la compensación personal en forma de una explícita aceptación social; b) la desfavorable situación psicosocial del docente que hemos dibujado como consecuencia del escaso reconocimiento tributado por los demás y de la posición socioeconómica degradada.

Dicho de otra forma, el perfil del docente es una figura dentro del aula que se ve vulnerable ante la infinidad de cambios que se han dado a través de los años en búsqueda de la mejora del sistema educativo; por tal motivo, es necesario que en la actualidad se ponga en balance el tiempo que exige el aumento de responsabilidades con las tareas propias de la labor docente, de modo que se cuente con información para hacer los ajustes necesarios y no poner en juego la salud y bienestar del magisterio.

Martínez, Collazo y Liss (2009: 401) hacen una recopilación de algunas frases que reflejan el malestar y sufrimiento docente, tales como:

“Nunca había oído hablar de estos temas de este modo. De esto, así, no se habla en la escuela”. “A muchos les pasa lo mismo que a mí”. “Con el afán de educar, descuidamos...”. “No me quiero enterar de que algo está mal” lo no dicho es “y eso me hace mal...”. “Me siento a la intemperie”. “No nos creen por ser compañeros, esperan que se los digan las autoridades”. “Nos vemos todas locas”. “No sé si seguir o no en el trabajo...”. “Ah... de eso no se habla”.

“Cada uno se salva como puede, a mí no me carguen problemas ajenos...”. “Durante el recreo intercambio algunas palabras con los colegas, pero no me involucro mucho en el tema, el tiempo es muy corto, 7 minutos de recreo, un suspiro y al aula nuevamente. Trato de no gastar mucho mis energías para mantenerme calma y sin sobresaltos, ya estoy cansada y bebo agua para evitar el sueño”.

De ahí que, cuando el síndrome de *burnout* se presenta en una determinada institución, una serie de comentarios y expresiones comenzarán a hacerse comunes; estas pueden ser de quejas que no son tomadas en cuenta o consideradas como parte normal del estrés que el trabajador debe soportar en su rutina diaria, incluso puede hacer referencia a cómo nadie se quiere involucrar en los problemas de sus compañeros, debido a que ya se sienten abrumados por los propios, creando un ambiente negativo que propicia las condiciones para que el síndrome prolifere y escale dentro de todo el personal de la institución.

Es en este sentido que, se puede deducir que la realidad que enfrentan los docentes es difícil y solitaria, dado que, cuando un maestro presenta sobrecarga de trabajo, problemas físicos, mentales y laborales, es complicado que los compañeros se ofrezcan a ayudar cuando se encuentran en situaciones similares o se ven ajustados de tiempo y energía únicamente para cumplir con sus responsabilidades, lo cual genera una acumulación de estrés que provocará una menor eficacia en las actividades docentes.

2.2. El síndrome de burnout: implicaciones teóricas y prácticas

2.2.1. Conceptualización del síndrome de burnout

En años recientes, el síndrome de *burnout* ha recibido cada vez más atención y difusión; no obstante, aún hay mucha confusión con respecto a lo que es realmente, esto debido a la falta de información en el ámbito educacional; es decir, una persona puede estar pasando por esta situación desconociendo totalmente el concepto, sus causas e implicaciones.

Es así como Hernández (2007, p. 52) menciona que la palabra *burnout* se desprende del inglés y se traduce en español como “estar quemado”.

El primero en describir este síndrome fue Freudenberg en 1974, al establecerlo como una patología psiquiátrica que experimentaban algunos profesionales que trabajaban en algún tipo de institución cuyo objeto de trabajo son personas, formado por un conjunto de síntomas médico-biológicos y psicosociales, que se desarrollan en la actividad laboral como resultado de una demanda excesiva de energía.

De modo que es 1974 cuando se presentan los primeros intentos por clasificar y definir el síndrome de *burnout*, donde se identifica que se toman en cuenta las principales características que, en la actualidad, siguen siendo parte del síndrome, como lo son síntomas que afectan de forma física y mental a los afectados, además de ligar a estos síntomas con su causa principal, que es la demanda excesiva de trabajo. A juicio de Mansilla (2005, p. 151):

El mundo laboral ha experimentado una transformación importante en las últimas décadas en nuestro contexto sociocultural. Así, las nuevas exigencias del trabajo y el desajuste entre los requisitos del puesto de trabajo en las organizaciones y las posibilidades de rendimiento de cada sujeto han originado la aparición de nuevos riesgos denominados psicosociales, entre ellos el síndrome de *Burnout* (agotamiento emocional, despersonalización o deshumanización y falta de realización personal en el trabajo), cuya prevalencia se ha ido incrementando y que ha venido a constituirse en un problema social y de salud pública que conlleva, por tanto, un gran coste económico y social [...]

Se entiende así que las exigencias y situaciones de estrés para los empleados son cada vez mayores; un ejemplo de esta situación son las habilidades que se solicitan en un puesto de trabajo, como el también llamado trabajo bajo presión, cuyo tipo de prácticas generan ambientes donde se van a producir altos niveles de estrés, haciendo vulnerables para el síndrome de *burnout* a los empleados contratados para este tipo de vacantes.

Así Bustamante et al. (2016, p. 112) manifiestan que es típico de las profesiones de servicios de ayuda y se caracteriza por un estado de agotamiento como consecuencia de trabajar intensamente, sin tomar en con-

sideración las propias necesidades. Este enfoque defiende que el *burnout* aparece más frecuentemente en los profesionales más comprometidos, en los que trabajan más intensamente ante la presión y demandas de su trabajo, poniendo en segundo término sus intereses.

Si bien es cierto que el ritmo de vida moderno ha cambiado y con ello el ritmo laboral en las empresas y organizaciones, las prácticas y modelos impuestos se alejan cada vez más de la generación de espacios laborales que permitan el bienestar de las personas, creando una epidemia de personas con problemas físicos y mentales derivados del estrés.

En el caso de la educación y otras profesiones de servicio, una jornada laboral puede ser emocional y físicamente agotadora, puesto que las exigencias van más allá de una labor meramente física; incluso el trabajo puede continuar en casa, fuera de sus horas laborales, lo cual implica sacrificar tiempo personal para poder cumplir con las actividades administrativas y académicas, poniendo en riesgo su estabilidad emocional y salud física.

Respecto a este padecimiento, SEP (2021) señala que el agotamiento o *burnout* es una alteración en el estado de bienestar y la funcionalidad de la persona que se relaciona con su área laboral, y que se manifiesta por alteraciones conductuales, somáticas, emocionales y/o intelectuales, es decir, que el desgaste y estrés crónico se manifiesta a través de síntomas físicos, mentales y cognitivos que dificultan la funcionalidad y afectan negativamente la salud general del afectado.

Para Cruz y Puentes (2017), el *burnout* se define como respuesta al estrés laboral crónico, integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia los compañeros de trabajo y hacia el propio rol profesional. Según lo planteado por este mismo autor, el síndrome no debe identificarse con estrés psicológico; debe ser entendido como una respuesta a fuentes de estrés crónico (estresores). (p. 269)

En sí, el síndrome de *burnout* es un padecimiento relacionado con el estrés crónico en el trabajo; es por ello que, a través de los años, se han elaborado diferentes constructos que acercan más a la idea de lo que este padecimiento representa, de forma que sea más fácilmente identificable y no se pueda confundir con otras enfermedades.

Por su parte, Marrau (2004) apunta que:

El síndrome de *burnout*, también llamado síndrome de “quemarse por el trabajo”, de estar quemado o de desgaste profesional, se considera como la fase avanzada del estrés profesional, y se produce cuando se desequilibran las expectativas en el ámbito profesional y la realidad del trabajo diario. Se define como una respuesta al estrés laboral crónico integrado por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de encontrarse emocionalmente agotado. Esta respuesta ocurre con frecuencia en los profesionales de la salud y, en general, en profesionales de organizaciones de servicio que trabajan en contacto directo con personas. (p. 54)

Es así como el también llamado síndrome de desgaste laboral puede asemejarse con otros padecimientos como estrés general, fatiga o depresión; por este motivo, resulta apremiante resaltar las diferencias sustanciales con estas enfermedades, de forma que docentes y administrativos sean capaces de reconocer su aparición.

Considerando lo anterior, Ruvalcaba et al. (2017, p. 40), citando a Shirom (1989), explican las diferencias entre el síndrome de *burnout* y otras enfermedades:

1. Estrés general. En el diagnóstico diferencial entre el estrés general y el síndrome de *burnout* se plantea que el primero es un proceso psicológico que conlleva efectos positivos y negativos, mientras que el *burnout* solo hace referencia a efectos negativos para el sujeto y su entorno. Así también, es evidente que el estrés general se puede experimentar en todos los ámbitos posibles del ser humano a diferencia del SB que es un síndrome exclusivo del contexto laboral.
2. Fatiga física. Para diferenciar la fatiga física del síndrome de *burnout* se considera el proceso de recuperación, ya que el *burnout* se caracteriza por una recuperación lenta y acompañada de sentimientos profundos de fracaso, mientras que en la fatiga física la recuperación es más rápida y puede estar acompañada de sentimientos de realización personal y a veces de éxito.
3. Depresión. Se ha confirmado que la depresión tiene una correlación significativa con el cansancio emocional, pero no con las otras dos

dimensiones del SB. También se puede que uno de los síntomas más destacados en la depresión es el sentimiento de culpa, mientras que en el SB los sentimientos que predominan son el enojo o la ira. Aunque, algunos autores señalan que se puede considerar que la depresión es el síntoma más característico del SB y que los síntomas pueden proceder de niveles avanzados del Síndrome.

Dicha diferenciación del síndrome de *burnout* de otros padecimientos es importante para los empleados y las organizaciones por igual, de tal manera que, cuando se presentan síntomas, se pueda atender de forma apropiada, evitando así las consecuencias de salud y económicas que esto conlleva.

Cabe destacar que, existen diferencias clave que es necesario puntualizar en este punto; en el caso del estrés general, los factores que influyen para su desarrollo provienen de todo el entorno de la persona y de ella misma, incluido el trabajo, por lo tanto, se puede decir que hay una fuente específica que genere los síntomas; por su parte, la fatiga física no presenta alteraciones emocionales negativas e incluso puede estar relacionada a un logro emocionalmente positivo; finalmente, la depresión no necesariamente presenta dos de las dimensiones del *burnout* que es la despersonalización y la falta de realización personal.

Asimismo, haciendo alusión a la diferencia entre *burnout* y el estrés laboral, El-Sahili (2015, p. 25), señala que:

No todo estrés laboral se transforma en *Burnout*. Esto solo ocurre cuando las condiciones tensionantes dentro del trabajo se prolongan en el tiempo y no son atendidas. Por lo tanto, si la organización laboral lograra tener bajo control los estresores que afectan a sus empleados (en este caso a los maestros), podrían estar libres de desarrollar este padecimiento.

Se identifica entonces que la mayoría de los profesionales tienen días en los que sienten estrés, sentimiento de impotencia y exceso de trabajo; no obstante, esto no significa que tengan *burnout*, ya que este se presenta si se sienten así la mayor parte del tiempo. En este caso, es posible que estén presentando los primeros síntomas del síndrome, dado que el ago-

tamiento es un proceso gradual que puede culminar en *burnout*.

Así mismo, la Sociedad Española de Cuidados Paliativos (2008), citada por El- Sahili (2015), menciona cuatro convenios de los expertos sobre el *burnout*:

1. Se produce en el medio laboral.
2. Está asociado a la calidad de las interacciones que ahí se producen.
3. Tiene relación con el desgaste profesional al apoyar a los clientes, pacientes o alumnos.
4. Los profesionistas más afectados son los que laboran en las áreas de la salud y educación.

Esto significa que, cuando en el medio laboral se producen interacciones que provocan un estado de agotamiento emocional, físico o mental, se dan las condiciones propicias para el *burnout*; cuando esto ocurra el docente se sentirá agobiado, emocionalmente agotado e incapaz de cumplir sus funciones, además de que, si el estrés es continuo, comenzará a perder el interés y la motivación por su trabajo.

Por su parte, Gil-Monte (2002), citado por Zavala (2008), refiere cómo los docentes son una gran parte de los grupos vulnerables ante el *burnout* y apunta los siguientes puntos clave para que una profesión presente *burnout*:

El síndrome de quemarse por el trabajo, entendido como una respuesta al estrés laboral crónico, se ha conceptualizado como un proceso que ocurre entre los profesionales que trabajan hacia personas, o cuyo objeto de trabajo son personas (v.g., trabajadores pertenecientes a los sectores de la sanidad, educación, hostelería, justicia, seguridad, servicios sociales, etcétera). (p. 71)

Como lo señala el autor, una característica muy importante dentro de lo que constituye el *burnout* es el trabajo orientado a las personas; este es uno de los principales factores que permiten determinar las profesiones vulnerables a sufrir estrés crónico, dichas profesiones, generalmente, trabajan con altos niveles de estrés y deben lidiar con grandes números de personas en su día a día.

De acuerdo con la OMS (2019, p. 1), el *burnout* se describe de la siguiente manera.

Es un síndrome conceptualizado como resultado del estrés crónico en el lugar de trabajo que no se ha manejado con éxito. Se caracteriza por tres dimensiones:

- Sentimientos de agotamiento o agotamiento de la energía;
- Aumento de la distancia mental del trabajo de uno, o sentimientos de negativismo o cinismo relacionados con el trabajo de uno; y
- Eficacia profesional reducida.

Es importante mencionar que el síndrome de *burnout*, a diferencia de otras enfermedades relacionadas, se desarrolla o tiene su origen directamente por situaciones laborales desfavorables que continúan por periodos prolongados; es por ello que, cuando la etapa del *burnout* no es avanzada y se solucionan las condiciones adversas, el afectado puede, bajo sus propios recursos, salir de ese estado de malestar; de otro modo, requerirá de ayuda externa.

De modo similar, González (2010, p. 199) menciona algunas de las principales características que se presentan en el síndrome de *burnout*:

Se caracteriza por un agotamiento emocional, falta de energía, distanciamiento y descaro hacia los destinatarios de los esfuerzos; también sentimiento de incompetencia, deterioro de la propia valía, actitudes de rechazo hacia el trabajo, que a la vez puede estar acompañado de diversos síntomas psicológicos, como irritabilidad, ansiedad, tristeza y baja autoestima.

Así pues, el síndrome de *burnout* se puede identificar cuando la persona afectada comienza a tener problemas en el trabajo relacionados con una mala actitud; sin embargo, también existen aquellos trabajadores que viven las afecciones del síndrome de una forma menos expresiva. Es en estos casos donde la identificación de empleados con *burnout* se vuelve una tarea más compleja.

A lo largo de los años, el síndrome de *burnout* ha tenido diferentes acercamientos por parte de numerosos autores; sin embargo, se mantiene como constante la parte que hace referencia al estrés de forma crónica, aunado a las tres principales dimensiones del *burnout*: agotamiento emocional, despersonalización y falta de realización personal.

De acuerdo con Torres, Sánchez y Salamanca (2015, p. 40), las tres dimensiones del *burnout*.

1. El agotamiento emocional es la disminución de la dureza emocional y la capacidad de ayuda a los demás.
2. La baja realización personal es cuando se evalúa de forma negativa el trabajo y se está disconforme con los resultados profesionales.
3. Despersonalización es cuando aparece una actuación y sentimiento negativo hacia los pacientes.

Dichas tres dimensiones juegan un papel importante en las consecuencias del *burnout*, todas son destructivas y contribuyen para generar altos niveles de estrés que van más allá del ambiente laboral y comienzan a verse reflejados en la salud física del afectado, así como en sus relaciones personales.

A continuación, se abordará más a detalle lo concerniente al agotamiento emocional; esta es una afección común en la docencia y es una de las dimensiones que más problemas pueden traer físicamente al afectado, pudiendo llegar incluso a un colapso emocional y físico.

Para González (2010), el factor emocional juega una parte muy importante en la docencia, por ello afirma, las profesiones de ayuda cuentan con un alto componente emocional, no sólo porque es forzosa la implicación afectiva; sino porque la competencia profesional se corrobora a partir de la sensación de satisfacción.(p. 199) la docencia es una profesión donde los maestros, muy frecuentemente, se relacionan emocionalmente con sus estudiantes, es decir, se desarrolla un vínculo donde hay un interés y preocupación por el bienestar y porvenir de los alumnos; esta situación es más común de lo que parece, puesto que empieza por simple interés por el aprendizaje del alumno, y cuando alguno de ellos se queda por debajo del rendimiento del resto del grupo, es normal que el docente se acerque para platicar y conocer los motivos, es entonces que el maestro crea relaciones más estrechas con algunos alumnos.

El agotamiento emocional es la sensación de cansancio, fatiga y vacío que experimenta el trabajador ante situaciones de excesiva exigencia, sobrecarga de trabajo y escasos recursos emocionales. Maslach y Jackson (1981), citados por Cruz y Puentes (2017, p. 270).

En sí, las causales para el agotamiento emocional de un docente son muchas y muy variadas; sin embargo, un aspecto clave que puede ha-

cer una diferencia es la inteligencia emocional o las estrategias que el afectado tenga para contrarrestar el estrés; de este modo, se evita que las consecuencias de esta dimensión del *burnout* lleguen a efectos graves.

Por otro lado, como se mencionó anteriormente, una segunda dimensión de este síndrome es la despersonalización. Cabe aclarar que, cuando se habla de despersonalización en el *burnout*, no se refiere a despersonalizar a la persona afectada; por el contrario, es en relación con actitudes poco empáticas hacia las personas con las que se trabaja: los maestros con los alumnos, los doctores con los pacientes, los trabajadores de hoteles con los huéspedes, etcétera.

A juicio de Moreno (2001), citado por Marsollier (2013, p. 4), la despersonalización manifestada como cinismo pone en evidencia la autocrítica, desvalorización, autosabotaje y desconsideración hacia el alcance y valor del propio trabajo y también, de la organización.

Por tanto, cuando un proceso de *burnout* llega hasta la despersonalización, las instituciones deben prestar mucha atención, ya que el afectado puede presentar actitudes que podrían interpretarse como cínicas, agresivas, groseras, en contra de las personas que son su objeto de trabajo, poniendo en detrimento la calidad del servicio que se proporciona.

De igual manera, para Marrau (2004, p. 55), la despersonalización se define como el desarrollo de sentimientos negativos, de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Estas personas son vistas por los profesionales de manera deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo.

De ahí que la despersonalización se pueda identificar como un fenómeno donde el individuo se aleja emocionalmente de aquello que lo está dañando; en el caso de los docentes, dentro del síndrome de *burnout*, la despersonalización se va a desarrollar como respuesta al estrés dentro del aula, sintiendo menos empatía por sus alumnos y compañeros de trabajo.

Según Marsollier (2013, p. 4), la despersonalización como el cinismo, actúan como estrategias de afrontamiento negativas, que permiten a los sujetos alejarse de aquellas situaciones que le resultan conflictivas, en lugar de enfrentarlas y resolverlas. Dicho de otra manera, cuando la despersonalización sea un evento recurrente en los docentes, presentarán sentimientos disociativos sobre las personas a las que atienden; este

tipo de reacciones son interpretadas como estrategias de afrontamiento negativas que se producen por la falta de técnicas que permitan enfrentar adecuadamente el síndrome de *burnout* y sus síntomas.

Finalmente, la tercera dimensión del *burnout* hace referencia a la baja de realización personal, donde, de acuerdo con Marrau (2004, p. 53), se entiende la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, y de forma especial esa evaluación negativa afecta a la habilidad en la realización del trabajo y a la relación con las personas a las que atienden.

Cabe destacar que, dentro de las instituciones de educación superior, no es extraño encontrar personal altamente capacitado, que cuenta con posgrados, diplomados, más de una carrera o especialidad; sin embargo, muchas de las ocasiones, el crecimiento profesional no es proporcional al grado de capacitación, produciendo sentimientos negativos en el afectado, tales como estancamiento o insatisfacción laboral.

2.2.2. Perfil clínico del síndrome de burnout

El síndrome de *burnout* es considerado como un riesgo laboral que puede afectar tanto el desempeño laboral como la calidad de vida de los afectados; por lo tanto, es necesario que los colaboradores de los centros de trabajo cuenten con la información necesaria para tomar las medidas adecuadas para evitar que los síntomas se propaguen por toda la organización.

En este sentido, Hernández (2007, p. 50), señala que:

El síndrome de *burnout* es un cuadro sintomático que sufren los trabajadores de diversas organizaciones, siendo las más comunes: escuelas, universidades, hospitales, centros de salud y corporaciones policíacas. Los trabajadores que sufren este tipo de padecimiento pueden provocar un contagio en el corto plazo entre sus compañeros y provocar el desánimo generalizado.

En sí, el desgaste laboral es una situación presente en los centros educativos, cada vez de forma más frecuente; este síndrome representa un riesgo para la salud y bienestar, tanto del personal como del alumnado, por lo que es necesario conocer a bien sus características y detalles para

evitar la propagación en el personal, ya que este se puede contagiar en un corto periodo de tiempo.

Para Saborío e Hidalgo (2015) Existen varios tipos de manifestaciones que podemos considerar como signos de alarma o, en ocasiones, como parte ya del cuadro clínico en sí como: negación, aislamiento, ansiedad, miedo o temor, depresión (siendo uno de los más frecuentes en este síndrome y uno de los síntomas más peligrosos, ya que puede llevar al suicidio), ira, adicciones, cambios de personalidad, culpabilidad y autoinmolación, cargas excesivas de trabajo, se puede presentar como cambios en los hábitos de higiene y arreglo personal, cambios en el patrón de alimentación, con pérdida o ganancia de peso exagerada, pérdida de la memoria y desorganización, dificultad para concentrarse y puede haber trastornos del sueño. (p. 4)

Considerando este planteamiento, se entiende que los síntomas de *burnout* pueden ser muchos y muy variados; en sus primeras etapas estos pueden no ser fáciles de identificar, debido a que la persona afectada se encuentra en un estado de negación, característica que, aunada al aislamiento, hace muy difícil identificar el problema; consecuentemente, vendrán más manifestaciones como la ansiedad y el miedo, cuya detección es más fácil, por lo que se debe de intervenir en estas etapas tempranas para evitar efectos graves y peligrosos para la persona afectada y la institución.

El *burnout* es contagioso en la medida en que las emociones de quienes lo presentan impactan a las personas que los rodean; si los maestros pudieran poner una valla ante las emociones de los demás, este síndrome sería un problema contenido; pero como las emociones no quedan guardadas, se comunican dentro de la organización y se propagan entre todos los miembros (El-Sahili, 2015, p. 122).

La institución mantiene prácticas y rutinas que predominan en las personas esto es un acción sinérgica donde se mantiene un ambiente contaminante, así pues, resulta importante que el personal de las instituciones educativas esté consciente de lo contagioso que el síndrome de *burnout* puede ser; esta característica del *burnout* es desconocida para muchos, debido a que esta particularidad es solo asociada a enfermedades por virus, bacterias o de esta índole; sin embargo, muchos estudios han

analizado la epidemiología del *burnout*, encontrando que una persona afectada puede contagiar a otras que presenten rasgos vulnerables.

Conviene puntualizar lo contagioso que el síndrome de *burnout* puede resultar; de hecho, esta es una de las características que lo vuelven más riesgoso en una organización, pues al irse propagando se va debilitando la fuerza de la planta docente, socavando y desfavoreciendo el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Por otro lado, Caballero et al. (2009), mencionan que, en cuanto a las consecuencias del *burnout* en los profesores, diversas investigaciones señalan las alteraciones o consecuencias relativas a la salud física y psicológica que dan lugar a bajos niveles de satisfacción profesional, y por lo cual se ha identificado como uno de los principales predictores de las intenciones de abandono del cargo y del propio abandono de la profesión docente (p. 145).

De manera que los síntomas que acompañan al burnout pueden ser de diferentes tipos, lo cual puede provocar dificultades a las personas afectadas, que van desde bajar su rendimiento hasta imposibilitar el cumplimiento de las funciones en su campo de trabajo, es por ello, que es preferible trabajar en la prevención de esta condición, antes que tratar con las consecuencias de no atender este síndrome.

Ruvalcaba et al. (2017) apuntan tres tipos de afecciones para clasificar la sintomatología del síndrome de *burnout*, que son:

1. Psicosomáticas: Alteraciones cardiovasculares (taquicardia, HTA), fatiga crónica, cefaleas, alteraciones gastrointestinales, dolores abdominales y musculares, alteraciones respiratorias y del sueño, alteraciones dermatológicas y menstruales.
2. Conductuales: Abuso de fármacos, alcohol y tabaco, ausentismo a clases, malas conductas alimentarias, incapacidad de relajarse.
3. Emocionales: Impaciencia, deseos de abandonar los estudios, irritabilidad, dificultad para concentrarse debido a la ansiedad experimentada, depresión, baja autoestima, falta de motivación.

Esto significa que sintomatología que se presenta en el síndrome de *burnout* puede ir desde aspectos leves que no afectan las actividades y funciones del trabajador, hasta consecuencias graves que pueden impedir la actividad e incluso derivar en licencias médicas por incapacidad.

De manera similar, Hernández (2007: 58), señala los diferentes tipos de síntomas que el desgaste profesional provoca, tales como:

- 1) Mentales, en donde se aprecia agotamiento emocional, baja autoestima, mala concentración y baja tolerancia, que regularmente repercute en comportamientos agresivos con pacientes, compañeros de trabajo y con la familia;
- 2) Físicas, donde se desarrollan aspectos como el insomnio, alteraciones gastrointestinales y taquicardias, entre otras; y
- 3) Conductuales, donde se desencadenan conductas adictivas, distanciamiento afectivo, conflictos interpersonales en el trabajo y con la familia.

Es así como el estrés excesivo va a provocar síntomas que van más allá de un simple malestar, debido a que los efectos en la salud pueden convertirse en algo grave, dado que la institución y la calidad del desempeño y productividad del trabajador se verá afectada, agudizando la situación de estrés y, por consecuencia, agravando los síntomas.

Sobre los trastornos somatomorfos, explica Fernández, complican con frecuencia el normal funcionamiento digestivo o cardiovascular de los profesores. Las dispepsias o la anomalía del tránsito intestinal están a la orden del día, lo mismo que las oscilaciones de la tensión arterial y la aceleración del pulso (2014, p. 27).

Por tal motivo, es altamente deseable para instituciones, trabajadores y clientes que los síntomas de burnout sean atendidos antes de entrar a una etapa grave,¹ esto debido a que, como institución, deberán tratar con mala conducta del empleado, ausentismo, licencias médicas y quejas de los clientes; y, por parte del empleado, este deberá lidiar en su día a día con afecciones físicas y emocionales que complican el desarrollo de sus labores; asimismo, los clientes también se verán afectados, recibiendo tratos precarios y un servicio pobre de mala calidad.

1 Fernández agrega que este conjunto de trastornos vegetativos se adscribe casi siempre, según los casos, a la ansiedad o la depresión. El trastorno de la palabra en forma de afonía o disfonía suele reflejar una reacción de agotamiento muscular local, sobre la base de una laringitis o un pólipo de cuerdas vocales. La persistencia de una dificultad expresiva de este tipo, carente de una justificación orgánica, debe hacer sospechar la intervención de un mecanismo histérico.

Por su parte, la AIS (2003), citada por Zavala (2008, p. 80), da a conocer los 50 signos y síntomas más comunes del estrés, dentro de los cuales se encuentran los siguientes:

- Dolores de cabeza frecuentes, mandíbula apretada, dolor.
- Temblores, manos, labios temblorosos.
- Dolor de cuello y espalda, espasmos musculares.
- Mareos, debilidad, vértigo.
- Pies o manos con sudor o fríos.
- Boca seca, problemas para deglutir.
- Frecuentes resfriados, infecciones y molestias de herpes.
- Dolor de estómago, de pecho; náusea.
- Evacuación excesiva, flatulencias.
- Constipación, diarrea.
- Dificultad para respirar, suspiros.
- Ataques repentinos de pánico.

Se identifica así que, debido a que el *burnout* se trata de un síndrome de estrés laboral crónico, estos dos padecimientos comparten los síntomas físicos arriba mencionados, por lo tanto, es normal que una persona afectada por desgaste laboral presente dolores de cabeza frecuentes, dolores de espalda, de estómago, contracturas y otros indicios de que el cuerpo se encuentra en un estado de tensión constante.

Asimismo, Martínez, Collazo y Liss (2009, p. 407), afirman que los docentes que sufren síntomas de *burnout* pueden desarrollar, al mismo tiempo, conductas de sobre adaptación que pueden agravar los padecimientos físicos y mentales, como son:

-Temor al ocio sin reglas. Se establecen conductas adictivas a una imagen que permite valoración social, a expensas de un alto costo corporal y psíquico. Dificultades en el registro de las percepciones de los receptores cenestésicos y propioceptivos.

-Trastornos del dormir y del soñar. El descanso es cuando “no se da más”. El límite está dado en el umbral del agotamiento total. En lugar de expresar emociones, muchas veces se producen modificaciones corporales, produciéndose un cuadro denominado “alexitimia”, en el cual se tiene dificultad para designar las emociones, tanto para los afectos

dolorosos como para los que expresan satisfacción y placer “anhedonia”. Imposibilidad para describir estados afectivos.

-Incapacidad para distinguir un afecto de otro. Quienes padecen estos trastornos suelen ser docentes realistas, prácticos, siempre muy preocupados por cumplir con exigencias y obligaciones, rechazan vincular sus afecciones a conflictos con la afectividad. La ansiedad, inquietud y excitación están ligadas a las exigencias de la tarea, a dificultades en el manejo de la agresión, escaso o nulo registro de las emociones y/o sensaciones corporales. Rechazo ante cualquier propuesta que vincule sus síntomas a un conflicto o sufrimiento psíquico personal.

Por ende, muchos de los docentes que muestran alto grado de compromiso, pueden ser vulnerables a sufrir síndrome de *burnout*, dado que invertirán grandes cantidades de esfuerzo y energía para cumplir con las exigencias y obligaciones que la labor docente representa, es por ello que, cuando la carga de trabajo es excesiva o los tiempos son muy ajustados, se pueden presentar conductas dañinas para su propio bienestar físico y mental.

De igual manera, Zavala (2008: p. 80), citando a la AIS (2003), revela que otros síntomas del *burnout*, mismos que pueden afectar directamente el proceso de aprendizaje del alumno, son:

1. Ansiedad excesiva, preocupación, culpa, nerviosismo.
2. Depresión, cambios súbitos en el humor.
3. Cólera acrecentada, hostilidad, frustración.
4. Dificultad de concentración, pensamientos apresurados.
5. Olvido, desorganización, confusión.
6. Dificultad en tomar decisiones.
7. Problemas para aprender nueva información.
8. Sentirse sobrecargado o abrumado.
9. Expresiones con voz llorosa, pensamientos suicidas.
10. Poco interés en apariencia y puntualidad.
11. Sobre reacción a pequeñas molestias.
12. Eficiencia o productividad laboral reducida.
13. Pretextos para encubrir un trabajo mal hecho.
14. Aumento en el consumo de cigarros, drogas o alcohol.
15. Número incrementado de pequeños accidentes.

Cabe destacar entonces que, de forma adicional a los síntomas físicos, existe una serie de afecciones psicológicas y emocionales que se presentan a manera de confusión mental, sentimientos negativos, nerviosismo, etcétera, lo cual puede llevar a otro tipo de problemas como aumento de consumo de alcohol, cigarros e incluso drogas. Desde la perspectiva de Marrau (2004, p. 54)

No es factible encontrar la relación buena salud - alto rendimiento entre este sector laboral. Es muy complejo llegar al punto, en el que se dé la interacción adecuada entre las exigencias del puesto de trabajo y las condiciones psicológicas y de equilibrio orgánico. Se carece de métodos que permitan el diagnóstico precoz de alteraciones orgánicas incipientes y no es posible conocer en qué grado la sobrecarga de trabajo supera el nivel de tolerancia en el docente, ya que si éste presenta problemas de salud no los adjudica directamente a su trabajo.

Así pues, resulta una tarea muy complicada para los centros educativos el determinar el grado de exigencia que puede resultar nocivo para la salud del docente, por lo que es importante que el personal esté capacitado para mantener ambientes saludables de trabajo, además de saber reconocer los síntomas más comunes de este padecimiento.

A juicio de Zavala (2008, p. 82), citando a la AIS (2003), los efectos del estrés se pueden identificar en los diferentes órganos del cuerpo son los siguientes:

- Cabello: El estrés a niveles elevados puede causar excesiva pérdida de cabello, así como ciertos tipos de calvicie.
- Músculos: Son más notables bajo el estrés los dolores espasmódicos en el cuello y hombros, molestias músculo esqueléticas, dolor en la espalda baja, molestias musculares menores y tics nerviosos.
- Tracto digestivo: El estrés puede causar o agravar enfermedades del tracto digestivo incluyendo la gastritis, úlceras estomacales y duodenales, colitis ulcerativa y colon irritable.
- Piel: Algunos individuos reaccionan al estrés con brotes de problemas de piel.
- como el eczema o la psoriasis.

- Órganos reproductores: El estrés afecta el sistema reproductivo, causando desórdenes menstruales y recurrentes infecciones vaginales en las mujeres, así como impotencia y eyaculación prematura en los varones.
- Pulmones: Los altos niveles de estrés emocional afectan desfavorablemente a individuos con condiciones asmáticas.
- Corazón: Las enfermedades cardiovasculares y la hipertensión están vinculadas al estrés acumulado.
- Boca: También son síntomas del estrés las úlceras en la boca y la sequedad excesiva.
- Cerebro: El estrés dispara los problemas emocionales y mentales como el insomnio, los dolores de cabeza, cambios de personalidad, irritabilidad, ansiedad y depresión.

En otras palabras, las afecciones físicas producidas por el *burnout* se pueden clasificar de acuerdo con el órgano que resulta dañado, ya que cada persona es diferente; por lo tanto, el órgano más afectado puede depender de su genética. Por ejemplo, las personas que son más propensas a sufrir problemas gastrointestinales o que tienen padecimientos previos relacionados con el sistema gástrico se verán más afectadas en esa área específica de su cuerpo.

Cuando los docentes se encuentran en una situación de *burnout*, es común escuchar algunas expresiones como:

- Me siento frustrado en este trabajo cada vez los alumnos están peores y no veo la manera de poder controlar la situación.
- Siento cada vez menos satisfacción por asistir a la escuela.
- Tengo mucho coraje con los administradores escolares son muy desconsiderados conmigo.
- Tengo miedo de que me despidan del trabajo.
- Siento que los alumnos se dan cuenta de que rindo menos que antes.
- Me deprimó al final del día de trabajo y como consecuencia del mismo.
- Siento que la rutina me ha atrapado, no puedo realizar mis actividades como antes, tengo una sobrecarga que no me permite organizar las cosas de forma adecuada (El-Sahili, 2015, p. 43).

Las personas que tienen problemas en su trabajo pueden estar en riesgo de sufrir *burnout* o incluso tenerlo sin saberlo; es por ello que, cuando

los maestros experimentan sentimientos de vacío, se sienten exhaustos y poco valorados, pueden llegar a un punto donde sientan que no pueden con la demanda y exigencia diaria de su trabajo e incluso su vida, conforme los síntomas van creciendo.

Tomando en cuenta todos estos síntomas, efectos y actitudes propias del *burnout*, Torres, Sánchez y Salamanca (2015, p. 39) proponen la herramienta más común para diagnosticar el síndrome en cualquier profesional, comentando que:

Existe una encuesta creada por Maslach y Jackson llamada Maslach Burnout Inventory (MBI), para medir el grado de estrés en el trabajo, agotamiento emocional, despersonalización y disminución de la realización personal. Existen tres subescalas:

1. Cansancio emocional o agotamiento emocional dentro del cual se encuentran las preguntas: 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20.
2. Despersonalización comprendida por las preguntas: 5, 10, 11, 15 y 22.
3. Realización personal integrada por las preguntas: 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21.

En sí, esta escala es la herramienta más utilizada para identificar personas con *burnout* en las empresas y organizaciones, la cual se puede adecuar según el entorno laboral donde vaya a ser aplicada. Además, esta escala cubre las tres dimensiones del *burnout*, asegurándose de que el afectado presente el cuadro completo, donde se incluyen el cansancio emocional, la despersonalización y la baja realización personal.

Así mismo, Saborío e Hidalgo identifican cuatro niveles del síndrome de *burnout*:

Leve: quejas vagas, cansancio, dificultad para levantarse a la mañana. Moderado: cinismo, aislamiento, suspicacia, negativismo. Grave: enlentecimiento, automedicación con psicofármacos, ausentismo, aversión, abuso de alcohol o drogas. Extremo: aislamiento muy marcado, colapso, cuadros psiquiátricos, suicidios. (2015, p. 4)

Esto significa que el *burnout* es un síndrome escalable, por lo que sus efectos iniciales serán leves y no obvios a la vista de colegas y compañeros; estos pueden consistir en pequeñas quejas, además de sentirse

cansado o enfadado al final de la jornada laboral o incluso al inicio del día, con dificultades para levantarse. En una segunda etapa, donde el *burnout* es moderado, síntomas como cinismo empezarán a presentarse; aquí el personal y compañeros laborales comenzarán a notar cambios de humor con tendencia a la negatividad, además de que la persona afectada se limitará a relacionarse con los demás únicamente lo estrictamente necesario, por lo que tratará de aislarse de los demás la mayor parte del tiempo.

Ahora bien, cuando el *burnout* alcanza la tercera fase, este se vuelve un problema grave; se verán conductas altamente nocivas, esto debido a que los niveles de estrés y ansiedad se vuelven difíciles de controlar para la persona, llevándola a situaciones como abuso de sustancias como alcohol, drogas o fármacos automedicados. Finalmente, se encuentra la última etapa, reconocida como extrema, la cual representa un alto riesgo para la integridad física y mental del afectado, presentándose conductas nocivas y peligrosas como aislamiento muy marcado, así como colapso físico o mental, que pueden implicar cuadros psiquiátricos e incluso suicidio.

2.2.3. Variables predominantes en el síndrome de burnout

Para que se pueda trabajar en la prevención del *burnout*, se deben conocer las causas y desencadenantes, dando prioridad a su tratamiento, de modo que se puedan emplear diferentes métodos para prevenir la aparición de síntomas a través de estrategias de gestión del estrés o mejora de la comunicación y condiciones laborales.

Gil-monte (2005), citado por Quiceno y Vinnacia (2007, p. 123), apunta que, “el *burnout* es un síndrome que agrupa un conjunto de síntomas psicológicos y físicos que van evolucionando en el tiempo debido a la interacción de factores internos (variables de personalidad) como externos (entorno laboral)”, pero en definitiva el entorno laboral es el decisivo de la etiología de los síntomas y su curso. Y a la par con las condiciones del trabajo, los recursos personales con que cuente el individuo o la forma como la persona interprete o maneje las situaciones influyen en la frecuencia e intensidad del síndrome.

De este modo, el desgaste laboral es un síndrome complejo que no solo está compuesto o determinado por las características internas del

individuo, como suele ser el caso de muchos padecimientos similares; en este caso, el entorno laboral juega un papel determinante en la aparición y agravamiento del síndrome.

En sí, la mayoría de las investigaciones apuntan a dos tipos de variables como factores determinantes para el síndrome de *burnout*; una de ellas son las características personales que pueden favorecer el desarrollo de estrés, mientras que la otra hace referencia a características o variables del entorno laboral que dificultan el desempeño de las funciones docentes, creando las condiciones ideales para el desarrollo de estrés laboral crónico.

En este mismo sentido, Apiquiant (2007, p. 4) presenta los siguientes factores laborales que comúnmente intervienen en el avance del proceso del síndrome de *burnout*:

- Los turnos laborales y el horario de trabajo, para algunos autores, el trabajo por turnos y el nocturno facilitan la presencia del síndrome. Las influencias son biológicas y emocionales debido a las alteraciones de los ritmos cardiacos, del ciclo sueño-vigilia, de los patrones de temperatura corporal y del ritmo de excreción de adrenalina.
- La seguridad y estabilidad en el puesto, en épocas de crisis de empleo, afecta a un porcentaje importante de personas, en especial a los grupos de alto riesgo de desempleo (jóvenes, mujeres, personas de más de 45 años).
- La antigüedad profesional, aunque no existe un acuerdo claro de la influencia de esta variable; algunos autores han encontrado una relación positiva con el síndrome, manifestada en dos períodos, correspondientes a los dos primeros años de carrera profesional y los mayores de 10 años de experiencia, como los momentos en los que se produce un mayor nivel de asociación con el síndrome.
- El progreso excesivo o el escaso, así como los cambios imprevistos y no deseados, son fuente de estar quemado y en tensión. El grado en que un cambio resulta estresante depende de su magnitud, del momento en que se presenta y del nivel de incongruencia con respecto a las expectativas personales.

De ahí que, cuando una persona presenta el síndrome de *burnout*, es importante prestar atención respecto al área de su ambiente laboral que puede estar afectándolo; en este caso, los horarios nocturnos o muy largos son una razón común, esto debido a que producen alteraciones en los ciclos de sueño, limitando el descanso; por otro lado, si el empleado siente que no tiene seguridad laboral, sentirá constantemente un sentimiento de angustia y zozobra, lo cual repercutirá en el agotamiento emocional.

A juicio de Hernández (2007, p. 53), citando a Brodsky (1980), los principales factores o variables que pueden hacer al docente vulnerable a padecer el síndrome de *burnout* son:

1. Entusiasmo, caracterizado por varias aspiraciones, energía desbordante y carencia de la noción del peligro.
2. Estancamiento, que surge tras no cumplirse las expectativas originales, empezando a aparecer la frustración.
3. Frustración, en la que comienzan a surgir problemas emocionales, físicos y conductuales. Esta fase sería el núcleo del síndrome.
4. Apatía, que sufre el individuo y que constituye el mecanismo de defensa ante la frustración.

Considerando lo anterior, los educadores se enfrentan a situaciones de enseñanza cada vez más difíciles que pueden llevar al agotamiento; dichos desafíos van desde las nuevas políticas implementadas por la institución o por la Secretaría de Educación Pública hasta adaptarse a nuevos modelos sin una preparación previa, como lo son las clases en línea. Así pues, la forma en que cada maestro experimenta el proceso; por ejemplo, con apatía, entusiasmo o frustración, va a ser un factor clave para determinar si puede presentar o no el síndrome de *burnout*.

Cabe mencionar que un error común es desestimar la importancia del estrés y del *burnout*, por lo que SEP (2021) explica que, en una sociedad de 24 horas como la actual, en la que las exigencias del día a día nos hacen sentir como si corriéramos contrarreloj constantemente, se ha tendido a normalizar el estar estresada/o y a minimizar el serio impacto que esta condición puede tener en nuestra salud, olvidando que, si no prestamos atención, este puede ser fatal.

En otras palabras, las responsabilidades del docente han aumentado en la actualidad, dado que los nuevos modelos exigen presentar planeaciones,

expedientes y seguimiento de cada alumno en determinados periodos, por lo que se pueden sentir presionados por las fechas establecidas y la acumulación del trabajo, dejando a los maestros vulnerables al síndrome de *burnout*.

De igual manera, Apiquiant (2007, p. 5) agrega otros factores laborales que inciden en el síndrome de *burnout*; es la incorporación de nuevas tecnologías en las organizaciones, que suelen producir transformaciones en las tareas y puestos de trabajo, que incluyen cambios en los sistemas de trabajo, en la supervisión y en las estructuras y formas organizativas.

Las demandas que plantean las nuevas tecnologías sobre los trabajadores generan escenarios con multiplicidad de factores y estresores, entre los cuales se puede mencionar: la necesidad de capacitación, miedo a ser desincorporado, incremento de control y monitorización del desempeño, aspectos relacionados con la seguridad, reducción de la interacción psicosocial directa, posibilidades de aislamiento en el puesto de trabajo, así como los cambios de roles en el sistema organizacional.

La estructura y el clima organizacional: cuanto más centralizada sea la organización en la toma de decisiones, cuanto más compleja (muchos niveles jerárquicos), cuanto mayor sea el nivel jerárquico de un trabajador, cuanto mayores sean los requerimientos de formalización de operaciones y procedimientos, mayor será la posibilidad de que se presente el síndrome de *burnout*.

Oportunidad para el control, una característica que puede producir equilibrio psicológico o degenerar en *burnout*, es el grado en que un ambiente laboral permite al individuo controlar las actividades a realizar y los acontecimientos.

Es así que, cuando los centros educativos tratan de modernizar sus instalaciones y materiales de apoyo, se introducen nuevas tecnologías donde a veces los maestros se ven estresados por adaptarse a las nuevas condiciones; del mismo modo, muchos centros educativos manejan la toma de decisiones de forma centralizada, dificultando la solución rápida de problemas, creando obstáculos para el desempeño de las funciones docentes y resultando en una sensación donde el docente no tiene control sobre lo que le sucede y su ambiente.

Al respecto, Attance (1997), citado por Chacón (2004), explica que las variables facilitadoras pueden ser de carácter demográfico y de persona-

lidad, y también implican determinadas estrategias de afrontamiento. El apoyo social en el trabajo, además de desencadenante, tiene una función moduladora al mediar la influencia de los estresores.

De esta forma, existe una gran variedad de factores estresantes con los que un docente debe lidiar, por lo que es importante acotar que, para ser considerados como detonadores o facilitadores del *burnout*, tiene que haber una relación con su trabajo o características propias de la persona que la convierten en un trabajador con mayor vulnerabilidad para presentar el desgaste profesional; por otro lado, también pueden estar implicadas las carencias de habilidades reguladoras de las emociones o falta de técnicas de afrontamiento de estrés.

Dentro de las variables relacionadas con el trabajo, Apiquiant (2007, p. 5), por su parte, explica cómo también el salario ha sido invocado como otro factor que afectaría al desarrollo de *burnout* en los trabajadores, aunque no queda claro en la literatura. La estrategia empresarial puede causar el *burnout*: empresas con una estrategia de minimización de costos en las que se reduce personal ampliando las funciones y responsabilidades de los trabajadores; aquellas que no gastan en capacitación y desarrollo de personal, aquellas en las que no se hacen inversiones en equipo y material de trabajo para que el personal desarrolle adecuadamente sus funciones, limitan los descansos, etcétera.

De ahí que el modelo de empleado actual y la sobreexigencia de las empresas hayan convertido a sus trabajadores en un objeto de consumo dentro de la industria; la sobreexplotación laboral es una realidad disfrazada de compromiso con el trabajo; dicha atmósfera puede provocar altos niveles de estrés.

No obstante, a pesar del incremento en el fenómeno del *burnout*, poco se ha hecho por parte de los gobiernos para regular las variables que inciden en este y que están relacionadas directamente con las instituciones y sus políticas, tal como lo menciona Vaillant (2005).

La gestión institucional se basa en sistemas de evaluación docente que no funcionan sobre bases objetivas, ya que hay escasos indicadores reales y no existe cultura de evaluación. Como si esto fuera poco, el apoyo profesional que recibe el docente para su trabajo es generalmente muy débil. El sistema de acompañamiento está

basado, a menudo, en el antiguo esquema de inspección, cuyo propósito es más burocrático que técnico. Hace falta un verdadero respaldo institucional y sistemático que retroalimente las instancias y las distintas pruebas que deben afrontar los maestros y profesores en su tarea en el ejercicio profesional. La situación de los docentes aparece como uno de los problemas más difíciles enfrentados por los gobiernos y las sociedades, por sus implicancias políticas, ideológicas y financieras. A esto se agrega que frecuentemente las propuestas técnicas tradicionales han sido débiles y con escasos resultados. (p. 44)

Desde esta perspectiva, cuando un nuevo modelo educativo es implementado, los gobiernos se toman el tiempo para diseñar y planificar la aplicación de los nuevos instrumentos; sin embargo, cuando se trata de la etapa de ejecución, se suele actuar de forma descuidada y apresurada, es decir, no hay un periodo de transición apropiado que permita a los docentes ajustarse a los nuevos paradigmas, creando condiciones sumamente desfavorables que implicarán largas horas de trabajo extra en un ambiente de caos y estrés para la planta docente.

En este sentido, Fernández (2014) expone que la jornada de trabajo no es solo la franja horaria de las clases, sino que son horas previas en las que se realizó todo un proceso de planeación escolar. Además, agrega que si es mujer y es casada, cumplirá una doble jornada; esta sobrecarga ejerce un influjo particularmente estresante en mujeres de 32 a 42 años.

Por ende, es necesario crear para los docentes un periodo dentro del horario laboral que les permita hacerse cargo de sus labores administrativas, de la revisión de trabajos y la planeación de la clase, esto con la finalidad de encontrar un balance saludable entre el trabajo y la vida personal del docente, evitando que llegue un punto de inflexión donde se produce el *burnout*.

Por otro lado, en relación con las características de la personalidad que facilitan que un profesional padezca el síndrome, El-Sahili (2015) comenta que son aquellos empleados que exhiben locus de control externo y pobre autoeficacia; también las personas dependientes, con niveles altos de neuroticismo, baja defensa ante el estrés —o low hardness—, excesivo idealismo, mucha autoexigencia para la actividad laboral, alta sensibilidad emocional y adicción al trabajo (p. 42).

Por tanto, en todo centro educativo, es necesario que los encargados del personal vulnerable al *burnout* conozcan las características de personalidad que los vuelven propensos a desarrollar el síndrome, de modo que, con fines preventivos, puedan estar vigilantes ante cualquier síntoma.

El síndrome de *burnout* se presenta principalmente en individuos cuya labor radica en el trato con personas, en cuyo caso las razones principales que señala Hernández (2007, p. 58) son la edad, el género y el estado civil, entre otros factores.

Por tal motivo, es importante que los docentes sean conscientes de las variables que los hacen vulnerables al *burnout*; de este modo, podrán trabajar sus puntos más vulnerables antes de que se presenten las situaciones de estrés, reduciendo las posibilidades de sufrir desgaste laboral.

Al respecto, autores como Fernández (2014, p. 24) apuntan que la infausta relación del docente con la salud mental viene de que existe un alto porcentaje de profesores que ingresan en una profesión tan difícil con un perfil de personalidad frágil, o incluso ya acometidos por un trastorno psíquico.

De modo similar, Torres, Sánchez y Salamanca dan a conocer otras características que facilitan que las personas adquieran el *burnout*, señalando que las más propensas tienen bajo nivel de dureza emocional, bajo autocontrol y altos niveles de ansiedad, por lo que afrontan de forma inadecuada las situaciones. En contraposición, las menos vulnerables al estrés son aquellas que poseen un bienestar psicológico (2015, p. 39).

En este tenor, la salud mental es un elemento indispensable para ejercer la labor docente, esto debido a su alta exigencia de inteligencia emocional; por un lado, un docente saludable física y mentalmente procreará relaciones positivas con sus estudiantes que se verán reflejadas, favoreciendo el proceso de aprendizaje; por el contrario, un maestro fuera de balance puede crear relaciones negativas con sus alumnos, con vínculos de codependencia que no permitirán el desarrollo de mecanismos de autorregulación en el alumno, obstaculizando una parte de su proceso de aprendizaje.

En este sentido, se requerirá de estrategias de afrontamiento, sobre todo en aquellos individuos que se encuentran en desbalance psicológico o emocional o que tienen baja tolerancia al estrés y al trabajo bajo

presión; de este modo, se evitará que inicien con síntomas, se enturbie el ambiente laboral y que el *burnout* se propague por la organización.

Sobre este punto, Fernández (2014, p. 24), hace hincapié en que:

La personalidad básica insegura de sí misma e hipersensible, estado también conocido como neurosis de carácter o neurosis asintomática, es el terreno predilecto para el surgimiento de la sintomatología neurótica ansiosa, fóbica o hipocondríaca, y el terreno específico para la aparición de la depresión neurótica, un cuadro descrito por los psiquiatras estadounidenses como «distimia». Dado que la correlación estadística positiva mantenida por la figura del profesor con la autosubestimación o la falta de aceptación de sí mismo se debe en su mayor parte a la fuerte inclinación vocacional por la docencia mantenida por personas que no se aceptan o tratan de afirmarse en sí mismas, se entiende por qué alrededor del cincuenta por ciento de los educadores que precisan ayuda terapéutica posee una historia clínica con antecedentes neuróticos depresivos registrados antes de haber iniciado la carrera docente.

Por lo tanto, estas características son un factor clave para identificar docentes vulnerables al *burnout* mediante los rasgos que presentan en la personalidad y los antecedentes que estos puedan tener relacionados con el manejo del estrés, el trabajo bajo presión y el manejo de la frustración; asimismo, los episodios de neurosis que puedan ocurrir dentro del aula socavarán la figura del maestro frente a los ojos del estudiante, agravando así el sentimiento de frustración y estrés del profesor.

Por lo tanto, como lo revela Apiquiant (2007), se debe tomar en cuenta que las relaciones interpersonales son, de forma habitual, valoradas en términos positivos. Los ambientes de trabajo que promueven el contacto con la gente serán, por lo general, más beneficiosos que aquellos que lo impiden o lo dificultan. Incluye dimensiones como motivación y satisfacción, elementos positivos en las relaciones interpersonales de trabajo.

En este relieve, el clima laboral de una organización o centro educativo debe ser una prioridad para cuidar del capital humano, es decir, se deben promover las interacciones personales sanas y positivas a través de talleres y estrategias de gestión de equipos, de forma que cuando algún maestro o trabajador presente síntomas de *burnout*, el clima laboral no actúe como un factor epidemiológico.

Debido a que el trabajador puede sentirse poco valorado, mal remunerado, obligado a trabajar horas extras, no escuchado por su superior inmediato, entre otras condiciones adversas que pueden desencadenar el síndrome de *burnout* si se presentan de forma permanente.

2.3. El docente y el síndrome de burnout

2.3.1. Presencia del síndrome de burnout en profesores

Actualmente, el bienestar del trabajador de la educación no se posiciona como prioridad en las instituciones; muchos directivos incluso desconocen el tema del *burnout* o piensan que es un padecimiento que solo afecta al sector salud; sin embargo, este síndrome afecta aquellas profesiones con una alta carga de trabajo y relacionadas con un trato personal y directo con los clientes, que en el caso de los maestros son los alumnos y padres de familia.

Es importante puntualizar que en las organizaciones públicas es donde se presenta con mayor frecuencia este tipo de padecimientos, sobre todo en aquellas donde el trabajador tiene contacto permanente con usuarios a los que les otorga un tipo de servicio, (Hernández, 2007, p. 51) es el caso de los profesores que laboran en escuelas y universidades, médicos y enfermeras que prestan sus servicios en clínicas y hospitales, policías que trabajan en organismos de seguridad pública, entre otros.

De esta forma, la exigente labor de los profesores los hace vulnerables al desgaste profesional, esto debido a que afrontan retos importantes a diario dentro el aula, además de que su tiempo está saturado dado que se les exige adaptar los planes de estudio y contenidos a una amplia gama de estilos de aprendizaje, al mismo tiempo que tratan de adaptarse a las políticas educativas que constantemente están cambiando.

En sí, los maestros se enfrentan a experiencias desalentadoras que pueden provocar fatiga, ansiedad y depresión, si no reciben atención; estos síntomas pueden desencadenar el agotamiento de los docentes, sin mencionar que, en medio del proceso, continúan con sus actividades normales, sin descuidar la atención a los estudiantes con necesidades

especiales y el trabajo administrativo, creando las condiciones ideales para que el síndrome de *burnout* aparezca.

Por tanto, el bienestar de los colaboradores de las instituciones educativas tiene que empezar a ser parte de las preocupaciones de los directivos, por una parte, como control de calidad de los servicios que se ofrecen y, por otro lado, como un derecho humano a ser tratado con dignidad y respeto.

En este sentido, Gastaldi et al. (2014), citados por SEP (2021, p. 16), afirman que la enseñanza es una carrera muy satisfactoria, sin embargo, el estrés asociado al cuidado de las y los estudiantes, la comunicación con las familias, los trámites administrativos, la planificación de actividades académicas y la carga de trabajo, entre otras cosas, puede ejercer una presión importante sobre las y los profesionales de esta área e influir sobre su salud mental y bienestar. Estos altos niveles de estrés pueden conducir al agotamiento o *burnout* del profesorado.

Así pues, para un maestro en la educación mexicana, las responsabilidades van desde preparar planes de lecciones y apoyar a los estudiantes en todos los niveles de su proceso de aprendizaje, hasta asignar tareas, calificar exámenes, documentar el progreso de cada alumno, entregar reportes de avance o rendimiento de la clase periódicamente, tomar cursos de actualización, todo con la finalidad de estandarizar los procesos educativos; sin embargo, esto ha llevado a los docentes a acumular altos niveles de estrés, dejando poco tiempo para el autocuidado y la descompresión emocional debido al gran aumento de responsabilidades y documentación.

En relación con la poca investigación sobre este síndrome, Zavala señala que el estrés docente y su efecto en la salud del personal de educación es un tema poco conocido y desvalorado en varias realidades diversas de Latinoamérica; (2008, p. 76) entonces, no se tienen seguimientos estadísticos relacionados con la salud docente, ni los ministerios de salud o de trabajo lo consideran aún una enfermedad o síntoma profesional.

Por tal razón, la salud y bienestar del docente debe representar un tema dentro de las discusiones de presupuesto para la educación y la salud, puesto que el descuido en esta materia provocará altos costos al erario público o a la institución educativa privada, esto producto de ausentismo,

rotación de personal, permisos por enfermedad, bajo rendimiento laboral, entre otros inconvenientes producto del estrés.

Una larga jornada asociada a una carga de trabajo desgastante, puede llevar al trabajador a manifestar innúmeras enfermedades y/o agravamientos relacionados al trabajo, que casi siempre afectan a su salud mental, lo que puede llevarlo a vivir situaciones de estrés prolongado. (Almeida et al., 2015, p. 20)

Tomando en cuenta lo anterior, se debe tratar de cambiar la perspectiva simplificada que se tiene de la labor docente, ya que, aun cuando aparentemente la jornada laboral puede parecer más corta, los maestros deben invertir tiempo en la revisión de trabajos y planeación de la clase, actividades que consumen gran parte del tiempo libre de estos profesionales de la educación.

Por lo que se hace relevante el saber cómo los docentes se vuelven susceptibles a presentar el síndrome de *burnout*, González (2010), explica, cuando el docente siente de manera reiterada que el aprendizaje no ocurre, que no logra realizar lo que se había propuesto, que ni siquiera sienten agradecimiento por su esfuerzo, nace una constante duda al respecto de su profesión como docente.

De manera que, cuando una institución educativa no cuenta con una estrategia de prevención o con los recursos para enfrentar las consecuencias del síndrome de *burnout*, puede verse en situaciones desfavorables, tanto económicas como de calidad educativa; esto implica la proyección de una imagen negativa socialmente, haciendo que parte del prestigio o renombre se pierdan, por lo tanto, el cuidado de la salud de los docentes es también un tema de desarrollo estratégico de la institución y una prioridad para favorecer su crecimiento.

Ante tal situación Fernández (2014), expresa que el profesor quemado ha perdido la motivación y la satisfacción por su trabajo, y se encuentra descontento, desilusionado y con falta de energías, como consecuencia de su situación profesional poco digna o grata. (p. 25)

Esto significa que, cuando los profesores presentan el síndrome de *burnout*, pueden haber tenido un itinerario, metas y objetivos académicos fijados; sin embargo, ante la pérdida de motivación, de sentido y de satisfacción por el trabajo, esto no sucederá, además la gestión de la clase será deficiente, obstaculizando el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, haciendo alusión a la detección del *burnout* por parte de la organización educativa, El-Sahili (2015: 124) menciona, ante la presencia de los primeros síntomas del desgaste docente: ...incremento en la frecuencia de conflictos con los alumnos, quejas, entregas a destiempo o inasistencias, lo cual es atribuido a la flojera, la incompetencia o a la falta de motivación del maestro.

Cabe señalar que, la profesión docente requiere de una labor de servicio donde, constantemente, se está interactuando con las necesidades y demandas de muchas personas a lo largo de la jornada laboral y a veces fuera de ella, lo cual representa un factor clave para el desarrollo del síndrome de *burnout*, es así que coordinadores y administrativos deben tratar de ayudar al personal con *burnout* durante los primeros síntomas, de modo que se pueda evitar el incremento de conflictos con alumnos y compañeros, así como un ambiente hostil producto de las interacciones con la persona afectada.

Las condiciones laborales exigentes o desfavorables propician el desarrollo del síndrome de *burnout*, Marsollier (2013, p. 3), menciona la incertidumbre, la sobreexigencia ocupacional, el acelerado ritmo de la vida cotidiana, la inestabilidad laboral, la desocupación, subocupación, ambigüedad de rol, entre otras problemáticas vinculadas al mundo del trabajo, dejan su huella tanto en la salud física como mental.

Desde esta perspectiva, se precisa que el mercado laboral actual es tan altamente competitivo que los trabajadores modernos deben estar constantemente estudiando cursos y posgrados para mantenerse dentro de los perfiles deseados, al mismo tiempo que tienen una jornada laboral completa y deberes en el hogar, dejando poco tiempo para el autocuidado y recuperación, por lo tanto, profesionales y docentes que no tienen los mecanismos de defensa contra el estrés, podrían terminar con un cuadro de síndrome de *burnout*.

Bajo esta postura, el docente está especialmente expuesto al desgaste laboral cuando se implementan modelos que tratan de estandarizar la gestión de la clase con planes de trabajo, tiempo para las actividades y materiales idénticos; el docente pierde su capacidad adaptativa por apegarse a un esquema o calendario, al mismo tiempo de que hay una sensación de desconfianza en su labor por la excesiva monitorización de rendimiento y microgestión de sus actividades.

De igual modo, Almeida et al. (2015, p. 20), citando a Jiménez, Gálvez y Pereira (2002), expresan que los educadores forman una categoría especialmente expuesta a los riesgos psicosociales, por soportar una carga de trabajo que implica los aspectos cognitivos, relacionales y emocionales; además de enfrentarse con estresores propios de la organización educacional.

En tanto que Zavala (2008) enlista las consecuencias de no atender o prevenir los casos de *burnout* en las instituciones educativas, tales como:

- Absentismo: Asuntos familiares, personales, comisiones laborales, enfermedades somáticas.
- Aumento de la rotación del personal: Se perciben como cambios, traslados, comisiones.
- Menos dedicación al trabajo: práctica del rumor, del chisme, del alarde, de la crítica destructiva, la queja constante.
- Deterioro del rendimiento y productividad: Baja productividad pedagógica, administrativa.
- Quejas internas y externas: Clima laboral e institucional dañados.
- Necesidad o solicitud de aumento de intervención sindical: Conflictos constantes.
- necesidad de mediación.
- Deterioro de la imagen de la organización de parte del personal como de los usuarios externos (p. 82).

Así pues, cuando los casos de *burnout* se dejan desatendidos en una institución educativa, se podrán observar las consecuencias más graves de este padecimiento, como absentismo, causando atrasos o recorte de tiempo en la revisión del temario en clase, pudiendo provocar que los temas no se vean con la profundidad necesaria, afectando la calidad de la clase. Es importante mencionar que el aumento de la rotación de personal es otro problema que se observa con el *burnout* en las instituciones, lo cual se puede deber a que la institución no ofrece las condiciones adecuadas para el desempeño de la labor docente, que no existe un ambiente laboral sano, que el nivel de exigencia no es compensado por la remuneración, entre otras causas, esto implica que la institución sea incapaz de mantener, incluso elementos altamente capacitados, pues terminarán optando por buscar condiciones más óptimas y mejores oportunidades.

Asimismo, Zavala (2008), destaca que la manifestación del *burnout* en grupos de riesgo como lo son los docentes aparece cuando el estrés es crónico y los mecanismos de afrontamiento del individuo no son los más adecuados. El *burnout* también puede interpretarse como una capacidad de respuesta no adecuada ante una diversidad de demandas no satisfactorias que pudieran ser desde un trabajo monótono y aburrido, hasta una labor cuyos constantes requerimientos de conocimiento sean excesivos —demasiados conflictos emocionales, situaciones de no valoración laboral y personal e inclusive pobre remuneración—. Entonces, una serie de consecuencias físicas y psicológicas negativas comienzan a «normalizarse» entre los individuos en contextos donde se carece tanto de expertos como organismos que adviertan sobre estos cambios y el peligro que conllevan.

Es así como, pueden existir muchos factores externos que hagan a los docentes vulnerables al síndrome de desgaste laboral; no obstante, si estos cuentan con técnicas y estrategias de afrontamiento de estrés van a tener la capacidad de sobrellevar situaciones complicadas y estresantes, sin presentar síntomas físicos o mentales de *burnout*.

Por otro lado, conviene señalar que los efectos del *burnout* se verán reflejados no solo en los docentes, sino también en la organización; es decir, los procesos académicos y administrativos se pueden ver perjudicados. Tal como lo mencionan Escudero y Delfín (2009, p. 73), donde la administración de recursos humanos predice y encauza el comportamiento humano de los miembros de una organización para que se cumplan sus objetivos, sin embargo, el desconocimiento de algunos factores, como es el caso de la salud de los trabajadores por parte de la administración, puede repercutir en el logro de los objetivos.

Queda claro entonces que, cuando hay una desconexión de la parte administrativa o directiva con la parte operativa, en este caso, los docentes, donde se presentan casos de *burnout*, se comienzan a ver problemas en el aprendizaje del alumno, la calidad de las clases, la deserción y el rendimiento escolar. Es así que una estructura disfuncional y desconectada de las necesidades de los docentes y alumnos reflejará problemas para los que se dificultará la toma de decisiones o medidas correctivas, agravando la situación e involucrando a la organización entera.

En congruencia con anterior, El-Sahili (2015), afirma que:

Otra consecuencia organizacional del *burnout* se da al producir una conducta cínica y despersonalizada. Una actitud de desprecio que desconfía de los motivos de los demás, pero también una desfachatez si se trata de justificarse y defender actitudes inapropiadas. Además de que la conducta cínica es una de las dimensiones del síndrome, también constituye una de las principales lacras organizacionales, ya que el profesional pierde su parte humana y cálida al presentar una conducta opuesta a los valores de satisfacción del cliente. (p. 83)

Dicho de otra forma, cuando ya existe personal con *burnout* en la organización, la atención e implementación de estrategias de afrontamiento se vuelve urgente, de modo que, si se deja desatendido, las consecuencias se verán reflejadas con mayor gravedad en los alumnos, a través de actitudes o comentarios negativos por parte del maestro, al mismo tiempo que este se volverá más renuente a cooperar con la estrategia organizacional de solución o afrontamiento.

2.3.2. Efectos del Síndrome de burnout en el aprendizaje de los alumnos

El síndrome de *burnout* es una afección que no solo lleva las condiciones negativas a la persona que lo padece, ya que también se verán afectadas las personas que conviven e interactúan con el afectado, especialmente, aquellas que son objeto de su trabajo, es decir, en el caso de la educación, después de los docentes, los alumnos serán los más afectados, debido a la convivencia directa con el maestro.

Los docentes con *burnout* alteran desde un principio la relación docente-alumno y promueven la dependencia; para ello, El-Sahili (2015, p. 182) explica que el ser humano involucrado en profesiones de ayuda tiene la premisa básica de volver independientes a los receptores de los servicios. El docente con desgaste altera la relación con el alumno y lo vuelve menos proclive a trabajar de forma separada. Es así como una de las conductas negativas que se observan en los docentes con síndrome de

desgaste laboral es la creación y fomento de relaciones docente-alumno de carácter dependiente, de modo que el alumno necesite de la aprobación y autorización en cada paso, anulando así la creatividad, el criterio y la capacidad de toma de decisiones del alumno.

En este mismo sentido, Razo y Cabrero (2016) mencionan que una relación sana y positiva entre el alumno y el docente es fundamental para que el aprendizaje sea significativo y que el estudiante sea capaz de profundizar en el conocimiento, creando una relación de confianza y respeto entre ambos.

Sin embargo, para que el aprendizaje significativo se dé de forma efectiva, es necesario que el docente propicie una serie de condiciones, tales como las que señala Namó de Mello (2005):

1. Liderazgo pedagógico: profesionalmente competente, firme, propositiva, que valora el desempeño tanto del equipo escolar como el de los alumnos.
2. Autonomía institucional: capacidad de elaborar su proyecto pedagógico y responsabilidad en la rendición de cuentas.
3. Visión y metas compartidas: claridad y unidad de propósitos, colaboración y consistencia.
4. Centrada en contenidos básicos: poca dispersión y objetivos definidos con el mayor grado de precisión posible.
5. Ambiente favorable para el aprendizaje: ordenado, atractivo, donde el uso del tiempo, del espacio y de los recursos está orientado prioritariamente hacia los objetivos del aprendizaje.
6. Altas expectativas: Indispensables para crear una cultura de éxito, deben expresar con claridad la convicción de que los alumnos son capaces de lograr los objetivos de aprendizaje establecidos.

En suma, para que un docente pueda lograr un liderazgo pedagógico dentro del aula, debe estar motivado, tener salud física y mental; lo mismo sucede para crear un ambiente favorable. Por lo tanto, para un maestro con síndrome de *burnout* sería imposible lograr las condiciones ideales para favorecer el proceso de aprendizaje.

Con relación a este punto, Cañedo y Figueroa (2013), citando a la UAA (2006), enuncian las funciones ideales de un docente, tales como:

[...] usar estrategias metodológicas que faciliten el aprendizaje, monitorear, retroalimentar dicho proceso y adaptar lo que enseña a los ritmos y necesidades de los estudiantes, además de favorecer el desarrollo de habilidades para el trabajo independiente, brindarles oportunidades para aprender fuera de la institución, y desarrollar en ellos una autoestima positiva. Asimismo, el profesor deberá asumir su actividad académica como una carrera de vida y usar los recursos a su alcance para mejorar su capacidad profesional y poseer una actitud crítica que le permita hacer aportaciones a la institución a fin de mejorar el ambiente laboral y académico.

Considerando lo anterior, las responsabilidades del docente son muchas y muy variadas, por lo que requieren de su completa atención, concentración y tiempo; un docente con *burnout* ve limitada su capacidad funcional dentro del aula, por lo que puede ser incapaz de centrar su atención en diferentes tareas, atendiendo de forma deficiente o nula algunas de sus responsabilidades.

Ahora bien, para poder conocer el verdadero impacto de un docente con *burnout* en el aprendizaje de los alumnos se deben tomar en cuenta perspectivas como la de Robalino (2005), quien resalta que el desempeño docente, desde una visión renovada e integral, puede entenderse como “el proceso de movilización de sus capacidades profesionales, su disposición personal y su responsabilidad social para: articular relaciones significativas entre los componentes que impactan la formación de los alumnos; participar en la gestión educativa; fortalecer una cultura institucional democrática, e intervenir en el diseño, implementación y evaluación de políticas educativas locales y nacionales, para promover en los estudiantes aprendizajes y desarrollo de competencias y habilidades para la vida.

Bajo esta postura, se puede deducir la importancia que tiene el rol docente en el aprendizaje del alumno, por lo que se debe tener cuidado ante la presencia del síndrome de desgaste laboral para evitar que las repercusiones pasen a los estudiantes e impacten negativamente en su motivación en el aprendizaje e interés por la escuela.

Desde la posición de Colangelo (2004), citado por Zavala (2008, p. 72), la salud y la estabilidad emocional del profesor influyen negativamente en el área de trabajo y con sus alumnos, ya que:

Los docentes que sufren este criterio generalmente se sienten como si fueran incapaces de apoyar a sus estudiantes e inclusive actitudes más negativas hacia ellos, padres y colegas, así como incapaces de lograr metas. Los maestros con síndrome de desgaste laboral o *Burnout* están menos comprometidos para crear buenas lecciones, corregir y revisar trabajos y tienen menos tolerancia a las interrupciones comunes de la clase.

Así pues, cuando hay presencia del síndrome de desgaste laboral en un centro educativo, los docentes tendrán sentimientos negativos hacia las personas con las que conviven y colaboran diariamente; dentro del aula mostrarán poca o nula motivación e interés en lo que sus alumnos tienen que decir, o las dudas que puedan presentar; del mismo modo, no dedicarán el tiempo o empeño necesario para crear lecciones y materiales de calidad, por lo que se presentará una falla en el apoyo que estos tiene que prestar dentro del proceso de aprendizaje del alumno.

Con respecto a este punto, Namo de Mello (2005), menciona la importancia del liderazgo pedagógico, pues:

[...] se observó que el liderazgo pedagógico fuerte dentro de la escuela es muy importante al comienzo del proceso de mejoramiento de la calidad. En escuelas con un trabajo pedagógico de buena calidad y maduro, es posible mantener el buen rendimiento académico con un líder facilitador, aunque no posea un perfil pedagógico. La explicación más convincente para ese antecedente es que los buenos líderes pedagógicos son los que construyen las competencias pedagógicas en su equipo docente. Lo que refuerza la importancia de la competencia del profesor para el aprendizaje, incluso con diferentes estilos de gestión. (p. 31)

Es en este sentido que un maestro con síndrome de desgaste laboral es incapaz de ejercer de forma efectiva un liderazgo pedagógico, esto debido a que los propios síntomas se presentarán como un obstáculo; un ejemplo de esto es el cinismo por *burnout*, donde el profesor presenta una total falta de interés por lo que le sucede al alumno e incluso puede tener conductas hostiles hacia su grupo.

Cabe mencionar que la mayoría de los profesores comienzan sus carreras motivados y llenos de ilusión, con la determinación de marcar

la diferencia en sus alumnos, con la seguridad de que cuentan con la capacidad para efectuar esos cambios; sin embargo, el desgaste laboral de los profesores anula esta inspiración e impulso inicial, donde, en lugar de sentirse motivados por iniciar un nuevo periodo y conocer nuevos estudiantes, hay un sentimiento de miedo y angustia.

De modo similar, se sugiere que este síndrome provoca una menor calidad en la atención que recibe el alumno. El-Sahili (2015, p. 182) considera que los sentimientos hostiles que predominan en el aula llevan al maestro a distanciarse y poner un escudo ante la relación con los estudiantes.

Ante la reacción del estudiante, el desgaste profesional hace que el docente actúe de manera mecánica; se experimenta bajo interés en el aprendizaje de cada estudiante.

En sí, la conducta cínica es un fenómeno que aparece cuando existen condiciones que propician un ambiente escolar negativo y la persona o el docente ha perdido la esperanza de que haya un cambio favorable en esa situación; por lo tanto, comenzará por desesperarse por el tiempo que tiene que pasar dentro del aula, buscando excusas para salir de ella constantemente, mostrando poca paciencia con aquellos alumnos que le piden aclarar algunas dudas, acompañado de una creencia de que está fuera de su alcance recuperar o esforzarse más por ayudar a esos alumnos confundidos o con dudas, enturbiando así el ambiente del aula.

Hace relevante el ambiente en el aula; Moreno et al. (2011) expresa que puede ser desfavorable cuando se genere un clima cerrado, autoritario, controlado y no coherente, donde imperan las relaciones de poder, de dominación y de control, porque no se estimulan los procesos interpersonales, ni la participación libre y democrática; bajo estos elementos se favorecen conductas que impactan negativamente el aprendizaje.

De ahí que el ambiente del aula sea afectado por la estabilidad emocional o física del maestro y puede tener un efecto perjudicial sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, provocando un rechazo a asistir a la materia o la escuela, conductas hostiles o pasivas y poca o nula participación en clase, dificultando así la comunicación efectiva dentro del aula.

En concordancia con lo anterior, una de las consecuencias más importantes del docente con *burnout* es la comunicación deficiente, tal como lo indica El-Sahili (2015, p. 183), donde la interacción comunicativa:

[...] se vuelve más corta, disminuye el tiempo en que éste permanece abierto para establecer una comunicación circular con el alumno y hace que predominen los deseos de salir con rapidez de las demandas que se le presentan. También vuelve la comunicación menos clara, lo que hace que el alumno entienda sus conceptos con mayor dificultad; además la trasmisión del conocimiento no solamente se ve afectada, sino todos los valores que el maestro comunica, el cual es percibido por sus alumnos como una persona hostil y poco digna de confianza.

En otras palabras, los problemas de comunicación son muy comunes dentro de las consecuencias que provoca el síndrome de *burnout*; las explicaciones o aclaraciones que hace el docente no son claras debido a los problemas de concentración, además de la conducta hostil y de poca paciencia que merma la confianza del alumno para preguntar o participar; de igual modo, se van a presentar problemas comunicativos con los colegas del centro educativo, creando un ambiente conflictivo.

Desde este panorama, Caballero et al. (2009) sostiene que:

[...] cuando un docente se ve sometido a situaciones crónicas estresantes en su trabajo y desarrolla síndrome del *Burnout* o SQT, comienzan a aparecer sentimientos de poca motivación para cumplir las responsabilidades que acarrea su labor, y de ahí, el agotamiento físico y emocional en relación al contacto diario con las personas que hacen parte de su actividad docente, acompañado de actitudes negativas e insensibles hacia los demás, y, finalmente, la preocupación por el daño ocasionado a los estudiantes y el enojo hacia sí mismo por la conducta efectuada. (p. 145)

Por esta razón, resulta necesario que directivos y empleados de organizaciones vean como su responsabilidad la capacitación en temas de estrés, ya que cuando no existen los medios adecuados en un centro educativo, las situaciones estresantes comenzarán a presentarse en actitudes y comportamientos que agotan a los empleados y perjudican el proceso de aprendizaje del alumno, creando un ambiente que daña el bienestar y percepción de estudiantes y maestros por igual.

Así pues, cuando las condiciones y demandas del trabajo, la revisión de tareas, planeación didáctica, elaboración de expedientes superan la

capacidad y tiempo del docente para manejarlas, corre el riesgo de estresarse y agotarse, tanto física como emocionalmente, descuidando esas mismas tareas y funciones que son la fuente de su ansiedad.

Un docente que presente el síndrome de desgaste profesional solo quiere que llegue cuanto antes la hora de finalización de la jornada laboral para irse de la institución educativa, porque no encuentra motivaciones en su trabajo y porque considera que nadie, ni sus propios compañeros, valoran lo que hace. (Bustamante et al., 2016, p. 114)

En otras palabras, para un docente con síndrome de *burnout*, la jornada laboral se vuelve un sacrificio diario; disminuye su compromiso, no está enfocado en sus labores y responsabilidades, puesto que sus esfuerzos están puestos en sobrellevar un día más, de ahí que los maestros en esta situación pueden incluso abandonar su vocación y buscar empleo en otro lugar, debido a la presión y carga laboral.

Más aún, en la actualidad, el modelo de clases virtuales se ha vislumbrado como una fuente de estrés, dado que muchos maestros son hostigados con cientos de correos electrónicos de parte de la institución, de los padres y de los alumnos, todo esto mientras intentan gestionar sus clases, batallando con los problemas derivados de las plataformas de aprendizaje en línea; como resultado, los maestros a menudo se sienten obligados a trabajar a cualquier hora del día y de la noche, luchando por encontrar un equilibrio saludable entre el trabajo y la vida.

Por lo que resulta fundamental, entonces, reconocer que la calidad del desempeño del maestro depende de un conjunto de factores, que incluyen, pero superan, el manejo de la disciplina y la didáctica (Robalino, 2005, p. 10). Desde esta perspectiva, para mejorar la calidad del aprendizaje del alumno, es necesario que se inicie por implementar medidas para garantizar la calidad del desempeño del docente; ambos sujetos están altamente ligados al desempeño del otro, por lo que, al haber problemas de salud físicos o mentales en una de las partes, la contraparte, por consiguiente, se verá afectada.

Al respecto, Vaillant (2005) describe al profesor como un factor fundamental en el proceso de aprendizaje; además, se ha obligado a la institución escolar —y a los docentes concretamente— a asumir funciones de contención social y afectiva, menoscabando así la función propiamente

pedagógica de los centros educativos. Esto genera un alto nivel de compromiso y de competencias adquiridas.

En este sentido, el bienestar de los maestros puede tener un impacto realmente importante en la salud mental y el bienestar de los alumnos, puesto que pasan gran parte del día en convivencia, por lo que crean un vínculo que tiene influencia en su estado emocional y motivación; no obstante, para que esta relación docente-alumno no afecte de forma negativa el aprendizaje, es necesario que los maestros se sientan seguros y apoyados en su entorno escolar. La misma situación permitirá bajar los niveles de estrés, favoreciendo el proceso de aprendizaje de los estudiantes y aumentando sus oportunidades de éxito académico y social.

2.3.3. Estrategias y técnicas de intervención frente al burnout en docentes

Las personas inmersas en el mercado laboral actual requieren de estrategias y técnicas de intervención frente al *burnout*, de modo que puedan lidiar con las exigencias de sus áreas de trabajo, las mismas que se han vuelto más complejas, especialmente en ámbitos educativos, médicos y de hotelería.

Existen diversas estrategias de afrontamiento para síndrome de *Burnout* desde la perspectiva individual, como aumentar la competencia profesional, propiciando la investigación y la formación continua; rediseñar la ejecución, haciendo las cosas de forma diferente; distracciones extralaborales, practicando ejercicios físicos, deportes, relajación, teniendo algún hobby particular; tomar pequeños momentos de descansos (pausas) durante el trabajo, y cómo último recurso para no abandonar la profesión: cambiar de puesto dentro o fuera de la institución. (Bustamante et al, 2016, p. 114)

Dichas estrategias o técnicas de intervención también son denominadas métodos de afrontamiento, es decir, se refieren a los mecanismos que tienen las personas para hacer frente a situaciones de estrés crónico o situaciones desfavorables. Es por ello que, cuando los docentes carecen de técnicas adecuadas, se presentan las reacciones y el afrontamiento a

través de la ira, irritabilidad, desconexión y falta de compromiso hacia el trabajo; es por este motivo que es necesario que las instituciones implementen herramientas de capacitación adecuadas para preparar a su personal para situaciones estresantes y de *burnout*.

La primera respuesta frente al *burnout* se basa en buenos hábitos de cuidado personal.

El docente puede construir un escudo que lo proteja de la experiencia desagradable del *burnout*, siempre que logre establecer como un hábito el ejercicio físico constante, la buena alimentación, las actitudes positivas, la relajación periódica y el desarrollo de una importante resiliencia (El-Sahili, 2015, p. 199).

De ahí que, para evitar el síndrome de *burnout*, además de técnicas de afrontamiento de estrés, sea necesario que los docentes fomenten hábitos saludables; estos consisten en una buena alimentación, actividades al aire libre o ejercicio, meditación, yoga o alguna actividad relajante, todo esto con la finalidad de conservar una buena salud y un estado mental saludable.

En este sentido, Fernández (2014, p. 27) alude a que las estrategias de afrontamiento, o también llamadas maniobras protectoras contra el estrés, se distribuyen, a grandes rasgos, por medio de tres orientaciones:

- El afrontamiento y la resolución del factor estresante.
- El distanciamiento del agente estresante mediante la desconexión periódica con el trabajo y la entrega a la actividad cultural o física predilecta.
- El apoyo social o emocional mediante conversaciones acerca del problema con otras personas en un clima de confidencialidad.

Así pues, para poder apoyar a los docentes que presentan síndrome de *burnout* o que se encuentran en una situación de vulnerabilidad a este, se debe evaluar cuál es la mejor opción, es decir, si se deben ofrecer mecanismos de afrontamiento y apoyo para mejorar o solucionar el motivo del estrés, o bien, si es más pertinente crear equipos de apoyo emocional donde puedan expresarse de forma segura.

Por otro lado, según Lazarus y Folkman (1986), citados por Cruz y Puentes (2017, p. 271), el afrontamiento ante el estrés consta de tres etapas:

Anticipación, impacto o confrontación y post-impacto o post-confrontación. En la anticipación, se hace una evaluación de la probabilidad de que el evento estresante ocurra y las estrategias de la persona para enfrentar la situación, así como la posibilidad de prevenir o anticipar aquellas situaciones de daño y facilitar la obtención de algún beneficio. En la etapa de impacto, el acontecimiento está ocurriendo y la persona debe evaluar si la situación amenazante es igual o peor a la evaluación anticipatoria realizada. Y en la etapa de post-impacto, la persona busca la mejor manera de reaccionar ante el daño sufrido y sus consecuencias.

Por ende, se pueden implementar estrategias de afrontamiento en las diferentes etapas del *burnout*, iniciando con la prevención, de tal forma que se prepare a los docentes para no llegar a un punto donde comienzan a desarrollar *burnout*. Ahora bien, cuando una institución ya cuenta con casos activos del síndrome, se vuelve necesario que haya intervención de parte de terceros para mejorar las condiciones del área de trabajo que desencadenan los síntomas, al mismo tiempo que se trabaja en la inteligencia emocional del afectado; finalmente, en la etapa donde la persona afectada está en un periodo de recuperación y sigue necesitando de la práctica de técnicas de gestión del estrés e inteligencia emocional.

Cuando se nos presenta el profesor enfermo con una autosubestima ya cuajada en un estado depresivo, conviene intentar la corrección terapéutica del cuadro mixto en dos etapas sucesivas: el alivio o la curación del cuadro depresivo, y una vez que este objetivo se vaya alcanzando gradualmente, el tratamiento se complementa con una psicoterapia de estilo mixto, (Fernández, 2014, p. 27) en estos casos severos del síndrome de *burnout* es necesario que se busque ayuda profesional, de modo que el docente pueda reforzar sus mecanismos de afrontamiento y remediar aquellas características que lo hacen vulnerable, al mismo tiempo que pueda ser acompañado por el apoyo de la institución para mejorar las condiciones laborales que propician el estrés.

Los factores protectores que dependen del ámbito ocupacional u organizacional son los siguientes:

- Crear condiciones de trabajo que transmitan preocupación, cuidado y seguridad.

- Crear condiciones de catarsis en los equipos. Estructurarlos en reuniones técnicas.
- Compartir la responsabilidad de las decisiones.
- Establecer condiciones de confianza en los equipos (reuniones no laborales relajadas, rituales de incorporación y de despedida).
- Estilos de liderazgo democráticos (no autoritarios).
- Estilos de supervisión fortalecedores de los propios recursos.
- Resolución de conflictos no conformacionales.
- Apoyo de la institución para la formación continua.
- Comunidad ideológica, marco teórico compartido, o cultura organizacional común a todos los miembros.
- Activación y fortalecimiento de las redes de apoyo, consultorías profesionales.
- Generación de instancias de descompresión: seminarios, talleres de capacitación, encuentros profesionales (Greig y Fuentes, 2009, p. 406).

Desde esta perspectiva, los centros educativos pueden tratar de cumplir con ciertas condiciones para prevenir el síndrome de desgaste laboral en su personal; estas consisten básicamente en proveer mejores condiciones de trabajo, así como un trato digno; se debe trabajar la descompresión emocional de los equipos a través de técnicas de catarsis que favorezcan la confianza entre los compañeros de trabajo, de forma que se puedan crear redes de apoyo entre los mismos miembros.

De manera similar, Hernández (2007), citando a Karwowski (2001), define los siguientes puntos como clave para dar solución al síndrome de *burnout*:

- Dar la oportunidad del control.
- Dar oportunidad de que desarrollen sus habilidades.
- Variedad en el trabajo.
- Recompensas financieras.
- Seguridad física.
- Dar oportunidad de contactos interpersonales.
- Brindar una posición social valorada.

Dicha propuesta para dar solución al *burnout* debe estar basada en ciertos principios que promuevan el bienestar físico y mental de los

profesores; por ejemplo, haciendo rotación de los puestos de trabajo repetitivos para dar variedad a las actividades que desempeñan, delegar funciones dándoles la oportunidad de gestionar el tiempo y los recursos a su disposición, así como darle valor social a la figura que representan, dentro y fuera del aula.

En relación con lo que se puede hacer de forma individual para protegerse del *burnout*, Oltra (2013, p. 89) propone estrategias centradas en la persona... La posibilidad de visualizar oportunamente los malestares y síntomas de agotamiento emocional, así como la descompresión o vaciamiento, que se refiere a la oportunidad de compartir con los pares y el equipo las emociones asociadas a la carga de trabajo cotidiano, la mantención de redes de apoyo personales y protección de áreas libres de temas laborales.

Esto significa que, cuando un docente está capacitado para ser consciente de sus emociones y estado mental, será capaz de reconocer los primeros síntomas de desgaste laboral, permitiendo así tomar decisiones en etapas tempranas, evitando el riesgo de que el centro de trabajo se contamine.

Asimismo, otra de las estrategias de intervención individual es el autocuidado, respecto a la cual SEP (2021), citando a Pepper (1989), explica que entre las prácticas para el autocuidado se encuentran: alimentación adecuada a las necesidades, medidas higiénicas, manejo del estrés, habilidades para establecer relaciones sociales y resolver problemas interpersonales, ejercicio y actividad física requerida, habilidad para controlar y reducir la automedicación, seguimiento para prescripciones de salud, comportamientos seguros, recreación y manejo del tiempo libre, diálogo, adaptaciones favorables a los cambios en el contexto y prácticas de autocuidado en los procesos mórbidos.

En sí, el autocuidado como prevención del *burnout* implica reconocer las necesidades físicas, mentales o emocionales y hacer lo que sea necesario para restaurar su bienestar; sin un cuidado personal regular, el docente se encontrará más vulnerable a las enfermedades, estrés, ansiedad e incluso depresión; sin embargo, el hecho de tratar de resolver el agotamiento de los maestros no se puede reducir únicamente a fomentar el autocuidado, dejando toda la responsabilidad al profesor.

En concordancia con la cita anterior, Greig y Fuentes (2009) proponen las tareas que el propio individuo puede desarrollar para su autocuidado de una manera consciente:

- Hacerse cargo de uno mismo y de su cuidado personal.
- Registro oportuno y visibilización de los malestares: registrar las necesidades básicas, sed, hambre, cansancio, dolores.
- Registrar las molestias psicológicas, lo que permite enfrentar los conflictos oportunamente.
- Vaciamiento y descompresión de los contenidos de fuerte impacto emocional:
compartir con otros, entre pares, personas que comprendan y contengan.
- Mantención de áreas libres de contaminación: tener espacios de actividades absolutamente libres de las temáticas del trabajo (“hacer algo por el placer de hacerlo”).
- Evitar saturar las redes personales de apoyo.
- No contaminar los espacios personales, pareja, hijos y amigos con contenidos laborales. Cuidar relaciones amorosas y darles un tiempo real.
- Formación profesional: Es una exigencia propia de la tarea habitual y que protege del *burnout*. Recibir formación en aquellas perspectivas teóricas y modelos que entreguen destrezas instrumentales adecuadas.
- Ubicar la responsabilidad donde corresponde: Evitar auto-responsabilizarse en exceso y evitar culpar a otros.
- Desarrollo de la espiritualidad: Confiar y creer en algo superior a uno mismo.

No obstante, dentro de la profesión docente, un gran número de maestros no suelen implementar métodos de autocuidado en su vida diaria; regularmente trabajan muchas horas, se saltan comidas, no duermen lo suficiente o no dedican tiempo para actividades que despejen o relajen su mente; estos malos hábitos contribuyen al aumento del estrés ya acumulado con posibles afectaciones físicas, Quiceno y Vinaccia (2007), afirman en el nivel individual es necesario realizar una labor educativa con el fin de modificar y/o desarrollar actitudes y habilidades que permitan mejorar la capacidad de los profesionales para enfrentar las demandas

de su trabajo, realizando actividades externas al trabajo, como mantener relaciones personales, familiares y de compromiso social, haciendo relevancia específicamente en los siguientes aspectos: que la persona logre diferenciar de forma clara la vida profesional de la vida personal, se trabaje el autocontrol frente a la presión laboral, que la persona trate de no implicarse emotivamente, saber decir No, que la persona aprenda a poner límites a la sobrecarga de trabajo a través de la organización del tiempo sin dejarse distraer por reuniones, llamadas, etc., que la persona visite al profesional idóneo cuando se empiezan a percibir los síntomas, y tome vacaciones o días de descanso tras un esfuerzo prolongado, independientemente de los resultados obtenidos .

En suma, el cuidado personal va desde actividades básicas como hacer ejercicio, o cosas pequeñas como tomar vitaminas, al igual que también significa hacer cosas importantes para la vida en general del docente, como ver a amigos y familiares, dedicar tiempo a algunos pasatiempos, atender citas médicas, entre otros; es recomendable que se fomenten diferentes actividades de autocuidado hasta tener varias estrategias de regulación de las emociones que personalmente le funcionen al docente, de forma que pueda recurrir a ellas para relajarse, motivarse, o simplemente tener una actividad a la cual recurrir cuando está pasando un periodo de estrés.

En otro punto, proponen el desarrollo de la inteligencia emocional como estrategia de afrontamiento del estrés; corresponde al procesamiento de la información emocional. Desde esta perspectiva, se identifica, asimila, entiende, maneja (controlar, regular) las emociones; es decir, la IE sería la habilidad para razonar las emociones. (Suarez et al. 2012, p. 133); así pues, la inteligencia emocional es la habilidad que necesita ser desarrollada para reconocer las propias emociones y controlar o regular las mismas; una característica a destacar es que esta determina la percepción y respuesta a situaciones estresantes o desagradables que se presentan en el trabajo, por lo que trabajar en esta habilidad favorece a las relaciones humanas y entornos saludables.

Para Prieto y Hernández (2011, p. 162), los profesores con una inteligencia emocional desarrollada perciben a los chicos con un mayor control de los impulsos, más relajados y calmados a la hora de trabajar bajo presión; dicho de otra manera, rara vez actúan de manera impulsiva

y responden a situaciones estresantes sin desmoronarse emocionalmente. Por lo tanto, aquellos maestros inteligentes emocionalmente van a motivar mejor a sus estudiantes, así como comprender y fomentar las situaciones que favorezcan el bienestar psicológico y conductual de sus estudiantes.

Al respecto, Suarez et al. enfatizan que se ha demostrado a través de estudios empíricos que la IE suministra al individuo no solo bienestar psicológico, sino que además optimismo frente a la vida, buenas relaciones sociales, tolerancia al estrés, mayor nivel de autoestima, satisfacción personal, laboral y de pareja (2012, p. 134).

De ahí que fomentar el desarrollo de la inteligencia emocional resulte en una herramienta indispensable para el docente, puesto que el estar emocionalmente estables también le permite estar más atento a los comportamientos del alumno que requieren su apoyo, el rendimiento académico, la gestión eficaz de los contenidos y la cultivación de relaciones saludables y positivas con sus estudiantes.

Capítulo 3

Metodología: técnicas, instrumentos y sujetos de estudio

3.1. Enfoque cualitativo

El enfoque dentro de la investigación se refiere a la forma en que el investigador va a desarrollar las aproximaciones respecto al objeto de estudio; por lo tanto, resulta indispensable que se tenga claro cuál es la mejor manera de abordar el tema, manteniendo en mente la resolución del problema planteado.

El presente estudio se llevó a cabo a través del enfoque cualitativo, debido a que se requiere de un proceso flexible que permita profundizar en aspectos que no se hayan contemplado desde un inicio, ya que el tema que ocupa la indagatoria pertenece al área educativa, donde las particularidades de cada caso son importantes para poder entender y explicar el problema.

En este sentido es que el enfoque cualitativo ha sido ampliamente utilizado en investigaciones relacionadas con la educación, debido a que representa un diseño flexible para enfrentar la realidad y las poblaciones objeto de estudio en cualquiera de sus alternativas. Trata de integrar conceptos de diversos esquemas de orientación en la investigación social (Tamayo, 2004, p. 57).

De acuerdo con lo anterior, la investigación en el área de la educación requiere de un esquema flexible, es decir, un diseño que permita al investigador hacer adaptaciones a medida que va investigando o hacer adecuaciones en relación a los diferentes esquemas a los que se enfrenta; por lo tanto, al final de la indagatoria se cuenta con información profunda que no necesariamente se limita a lo que se planeó inicialmente.

Para Armas, la investigación cualitativa se aplica cuando son estudios intensivos en pequeña escala. Se basan en la exploración exhaustiva de unos pocos casos. Se utiliza el muestreo intencional, ya que la selección de los participantes o informantes no tiene el propósito de representar a una población, ni obtener generalizaciones. Su objeto más bien es generar una teoría adecuada a las condiciones y valores locales (2010, p. 17).

De modo que, para las investigaciones educativas, es siempre recomendable incluir dentro del diseño el enfoque cualitativo, de tal forma que se exploren a detalle una selección de casos representativos del fenómeno que se está estudiando, pues, de esta manera, se podrá com-

prender mejor cómo los sujetos envueltos en la indagatoria perciben y experimentan la realidad.

A juicio de Sánchez (2019), la investigación bajo el enfoque cualitativo se sustenta en evidencias que se orientan más hacia la descripción profunda del fenómeno con la finalidad de comprenderlo y explicarlo a través de la aplicación de métodos y técnicas derivadas de sus concepciones y fundamentos epistémicos, como la hermenéutica, la fenomenología y el método inductivo.

En este tenor, la investigación de corte cualitativo, a diferencia de otros enfoques, basa su estructura en evidencias que pretenden describir, minuciosamente, el fenómeno en cuestión, así como el entorno y las características que lo componen, esto con la finalidad de poder tener un panorama lo más completo posible y, de este modo, lograr una mejor comprensión y explicación de este.

Así pues, se puede explicar por qué entonces las investigaciones en escenarios educativos se ven favorecidas por el método cualitativo, y es que se pueden describir a profundidad las vivencias de alumnos y docentes, explicando a cabalidad el acercamiento o cosmovisión de cada sujeto en relación con el fenómeno estudiado.

Según Salgado (2007), citando a Jiménez-Domínguez (2000):

[...] los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción. La investigación cualitativa puede ser vista como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta. (p. 71)

Por lo tanto, dado que el enfoque cualitativo favorece en muchos aspectos la investigación social, es recomendable que se utilice en temas donde

se involucran docentes y alumnos, debido a que este método facilitará la construcción de significados y realidades que se viven en la escuela tal y como la viven los involucrados, de forma que la información que se obtenga sea lo más fiel posible a lo que el sujeto involucrado quiere transmitir.

A diferencia de la investigación cuantitativa, los métodos cualitativos toman la comunicación del investigador con el campo y sus miembros como una parte explícita de la producción de conocimiento, en lugar de excluirla lo más posible como una variable parcialmente responsable. Las subjetividades del investigador y de aquellos a los que se estudia son parte del proceso de investigación (Flick, 2007, p. 20).

Las reflexiones de los investigadores sobre sus acciones y observaciones en el campo, sus impresiones, accesos de irritación, sentimientos, etc., se convierten en datos de propio derecho, formando parte de la interpretación, y se documentan en diarios de investigación o protocolos de contexto.

Esto significa que en las investigaciones cualitativas se realizan estudios a profundidad, esto de acuerdo a los intereses particulares o según el criterio del investigador, pues este puede decidir sobre qué puntos ahondar, de modo que esta subjetividad pasa a ser parte del proceso de investigación.

De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014, p. 8), las características del enfoque cualitativo son las siguientes:

1. El investigador o investigadora plantea un problema, pero no sigue un proceso definido claramente. Sus planteamientos iniciales no son tan específicos como en el enfoque cuantitativo y las preguntas de investigación no siempre se han conceptualizado ni definido por completo.
2. [...] las investigaciones cualitativas se basan más en una lógica y proceso inductivo (explorar y describir, y luego generar perspectivas teóricas). Van de lo particular a lo general. Por ejemplo, en un estudio cualitativo típico, el investigador entrevista a una persona, analiza los datos que obtuvo y saca conclusiones; posteriormente, entrevista a otra persona, analiza esta nueva información y revisa sus resultados y conclusiones; del mismo modo, efectúa y

analiza más entrevistas para comprender el fenómeno que estudia. Es decir, procede caso por caso, dato por dato, hasta llegar a una perspectiva más general.

3. En la mayoría de los estudios cualitativos no se prueban hipótesis, sino que se generan durante el proceso y se perfeccionan conforme se recaban más datos; son un resultado del estudio.

4. El enfoque se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni predeterminados completamente. Tal recolección consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos).

Por tanto, cuando se inicia una indagatoria de corte cualitativo, no necesariamente se tiene un plan meticuloso a seguir; es decir, este se puede modificar conforme se desarrolla la investigación, puesto que se construye desde lo particular a lo general, basándose en datos no estandarizados.

En este tenor, al llevar a cabo una investigación en el área social, el enfoque que mejor se ajusta a este campo es el cualitativo, esto debido a que se pueden analizar problemas complejos que incluyen valores, creencias, actitudes, así como la propia naturaleza de un grupo, tarea que resulta más complicada con otros métodos más sistematizados.

Bajo la postura de Hernández, Fernández y Baptista (2014), resulta importante mencionar que el enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen).

De esta manera, para tener una mejor comprensión de la problemática en una investigación cualitativa, el investigador construye su conocimiento a través de las experiencias de los involucrados; es decir, no saca datos basados en estadísticas, sino que se preocupa por entender y explicar al introducirse en los testimonios de los participantes objeto de la indagatoria.

Considerando lo anterior, el enfoque cualitativo puede ser aplicado a una gran cantidad de fenómenos sociales, dado que su capacidad de adaptación, libertad y flexibilidad permite que se puedan analizar las características de diferentes fenómenos sociales, que en otros enfoques resultaría más complicado.

Finalmente, como parte de los rasgos de la investigación cualitativa, Flick (2007, p. 42), señala los siguientes:

- La adecuación de los métodos y las teorías.
- Las perspectivas de los participantes y su diversidad.
- El poder de reflexión del investigador y la investigación.
- La variedad de enfoques y métodos en la investigación cualitativa.
- La Verstehen como principio epistemológico.
- La reconstrucción de casos como punto de partida.
- La construcción de la realidad como base.
- El texto como material empírico.

Así pues, el enfoque cualitativo cuenta con características que lo hacen ideal para ser aplicado en el campo de las investigaciones educativas, debido a que toma en cuenta la perspectiva de los participantes, donde construye la realidad de forma holística a partir de sus testimonios, dando cabida al investigador para poder reflexionar sobre los datos recolectados.

3.2. Método etnográfico

En las investigaciones relacionadas con las ciencias sociales se aplica con frecuencia el método etnográfico, esto debido a que provee información relevante acerca de los sujetos, los procesos e incluso el contexto relacionado con la indagatoria, siendo así una de sus principales ventajas el recolectar información significativa, facilitando la comprensión del problema.

Para cumplir con los objetivos de esta investigación, se seleccionó el método etnográfico, ya que se pretende describir y, posteriormente, explicar las circunstancias y características que se presentan en el grupo de maestros con *burnout*, esto con la finalidad de identificar y entender las causas de este síndrome dentro del aula de clases.

La etnografía es un método de investigación social que permite interactuar con una comunidad determinada, para conocer y registrar datos relacionados con su organización, cultura, costumbres, alimentación, vivienda, vestimenta, creencias religiosas, elementos de transporte, economía, saberes e intereses. (Peralta, 2009, p. 37) De ahí que parte del proceso etnográfico incluya interactuar con los involucrados en la investigación; de esta forma, el investigador está en posición de recolectar información valiosa que puede indagar a profundidad, por ejemplo, las costumbres de una comunidad, el tipo de vestimenta o alimentación típica de la región.

En esta misma línea, Gurdíán (2007, p. 189) menciona que el estudio etnográfico es una descripción (grafía) completa o parcial de un grupo o pueblo (*ethno*). Se centra en el estudio de un grupo de personas que tienen algo en común, sea un grupo en el aula escolar, un sitio de trabajo, un barrio, una comunidad, entre otros.

En sí, el método etnográfico es uno de los más utilizados debido a que se basa en la descripción completa de un grupo de personas, analiza sus creencias, sus valores y, en general, su visión de la vida, de forma que resulta un método ideal para la investigación educativa, donde el grupo de clases es el que pasará a ser descrito y analizado. Estos diseños buscan describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. Incluso pueden ser muy amplios y abarcar la historia, la geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social (rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes, entre otros) (Salgado, 2007, p. 72).

Es así que aquellos investigadores cuyos objetivos son entender a profundidad las características de la población estudiada utilizan el método etnográfico para favorecer la abstracción de ideas y poder, de manera más fácil, describir y analizar las creencias, símbolos, construcciones y otros rasgos culturales.

Algunos autores consideran que la conducción etnográfica no es difícil, que casi no necesita preparación o conocimiento previo, pues no, no es así. Si bien es cierto que el curso de una etnografía no puede estar determinado, sí es necesario que exista una preparación previa al trabajo de campo, a juicio de Peralta (2009, p. 41). En otras palabras, el método

etnográfico puede parecer fácil en una primera instancia; sin embargo, el investigador debe estar consciente de que requiere de una preparación teórica y documental para su aplicación, lo cual significa que, si no está hecho el complemento teórico, el trabajo de campo puede resultar caótico.

Asimismo, Peralta (2009), explica que al vincularse a la comunidad, el etnógrafo puede participar de manera abierta o encubierta de la vida cotidiana de las personas de una comunidad durante un tiempo relativamente extenso, de manera que puede apreciar con mayor precisión lo que suceda en ella, es decir, el etnógrafo estará atento viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice o conversan las personas de ese lugar, preguntando cosas que puedan interesar para un posible estudio más adelante; en fin, recogiendo todo tipo de datos que permitan vislumbrar temas que se puedan estudiar.

De manera que, como parte de la investigación etnográfica, quien realiza el estudio debe tomar la decisión de ser o no participe en la vida de los participantes, lo cual dependerá de los objetivos de la indagación y de que tan pertinente sea su participación, de forma que se puedan obtener datos precisos.

Por su parte, Sandín (2003, p. 154) dice que la etnografía se considera como una modalidad de investigación de las ciencias sociales que surge de la antropología cultural y de la sociología cualitativa, y se inscribe en la familia de la metodología cualitativa. Es así que se debe considerar a la etnografía como un proceso donde se va a realizar un registro descriptivo de los procesos y características del modo de vida de una comunidad, de tal manera que se puedan explicar a través de la reflexión los fenómenos que suceden dentro de esta.

Otros autores, Hernández, Fernández y Baptista (2006), citados por Salgado (2007), consideran que los diseños etnográficos estudian categorías, temas y patrones referidos a las culturas.

El investigador reflexiona sobre ¿Qué cualidades posee el grupo o comunidad que lo(a) distinguen de otros(as)?, ¿Cómo es su estructura?, ¿Qué reglas regulan su operación?, ¿Qué creencias comparten?, ¿Qué patrones de conducta muestran?, ¿Cómo ocurren las interacciones?, ¿Cuáles son sus condiciones de vida, costumbres, mitos y ritos?, ¿Qué procesos son centrales para el grupo o comunidad? (p. 72)

En este relieve, la etnografía es un método de gran utilidad cuando se comienza un proyecto porque da respuesta a preguntas que ayudan a entender a profundidad la problemática y lo que la rodea, como los departamentos, los sujetos, los procesos, además de describir la incidencia que tienen cada uno de estos factores y cómo están interrelacionados.

De igual manera, la etnografía busca descubrir y describir las acciones de los grupos (objeto de estudio) dentro de una interacción social contextualizada, con sentido y significado que le dan los mismos participantes del grupo a sus acciones [...] permite reflexionar constante y críticamente sobre la realidad, asignando significaciones a lo que se ve, se oye y se hace, desarrollando además aproximaciones hipotéticas y reconstrucción teórica de la realidad (Bernal, 2006, p. 62).

De acuerdo con lo anterior, se entiende que la etnografía tiene como objetivo identificar y explicar todo lo que sucede dentro de un grupo, así como las razones de por qué suceden dichas acciones, dando sentido o explicando a través de la reflexión la realidad de lo que acontece en el grupo.

En suma, para poder aplicar el método etnográfico, es necesario que el investigador se involucre con la comunidad a investigar, logrando que los miembros de dicha comunidad sientan la confianza de acercarse a este para compartirle su visión y experiencias dentro del grupo de estudio.

Retomando las ventajas de este método, Rockwell afirma que, entre los avances relevantes que logra la etnografía, se encuentra que su impacto corre más directamente en quien la practica: la experiencia de campo y el trabajo analítico deben cambiar la conciencia del investigador y modificar su manera de mirar los procesos educativos y sociales. (2009, p. 22)

En concordancia con dicho planteamiento, el trabajo de campo en la etnografía juega un papel principal al momento de analizar los datos recolectados, esto debido a que la experiencia de estar cerca de la comunidad observada y registrar sus creencias, valores, costumbres y otras características dará al investigador una nueva perspectiva de cómo se viven esos fenómenos sociales.

Por último, Peralta (2009) alude a que en la etnografía el desarrollo de los problemas de investigación difícilmente se completa antes de que se inicie el trabajo de campo, pues es en esta fase en la que se puede apreciar el máximo de fenómenos que se presenten en la comunidad.

Así pues, cuando una investigación etnográfica se encuentra en sus primeras etapas de desarrollo, es normal que las preguntas de investigación no estén completamente formuladas, puesto que el trabajo de campo servirá como complemento para esclarecer el rumbo de la investigación.

3.3. Técnicas e instrumentos de investigación

Las técnicas de investigación consisten en herramientas que ayudan al investigador a recolectar la información necesaria para completar su indagatoria, las cuales, para su aplicación, deben apoyarse en varios instrumentos para lograr su objetivo. Cabe destacar que el investigador tiene a su disposición una gran variedad de técnicas que puede aplicar dependiendo de la población a la que se dirige y el tipo de datos que se pretende recoger.

Desde la perspectiva de Rojas (2011), la técnica de investigación científica es un procedimiento típico, validado por la práctica, orientado generalmente —aunque no exclusivamente— a obtener y transformar información útil para la solución de problemas de conocimiento en las disciplinas científicas. Se entiende que la técnica prevé el uso de un instrumento de aplicación; así, el instrumento de la técnica de Encuesta es el cuestionario; de la técnica de Entrevista es la guía de tópicos de entrevista.

En sí, existen diferentes tipos de técnicas que se pueden ajustar a la necesidad de cada investigador; no obstante, en esta elección se deben tomar en cuenta factores como el enfoque que se está utilizando, las variables con las que cuenta la indagatoria, así como las características de los sujetos a los que se aplicarán.

En cuanto a los instrumentos de recolección de datos, se puede decir que constituyen los recursos o medios utilizados para obtener y archivar los datos requeridos sobre el objeto de estudio, registrándolos de manera organizada en función de los objetivos de la investigación. (Castillo, 2021, p. 54).

Desde esta perspectiva, la recolección de datos es uno de los procesos claves de toda investigación, la cual requiere de gran precisión a fin de que se pueda obtener información valiosa y profunda; de ahí la impor-

tancia de seleccionar los instrumentos más adecuados para registrar de manera organizada los datos recolectados.

Una vez seleccionada la técnica de investigación, se debe adaptar o modificar el instrumento que se va a aplicar, de forma que se definan de forma clara las instrucciones que se deben seguir y los datos de las variables que se pretende recoger con el formato en cuestión.

En el caso de la presente investigación, las técnicas aplicadas fueron la observación participante, la encuesta y la entrevista semiestructurada, las mismas que se presentan y describen a continuación.

3.3.1. Observación no participante

En las investigaciones de tipo cualitativo, la observación es indispensable para completar el proceso de recolección de información, debido a que puede aportar datos que no se pueden obtener preguntando a los involucrados; se puede entonces reunir información desde una perspectiva general y holística.

La observación es la forma más sistematizada y lógica para el registro visual y verificable de lo que se pretende conocer (Campos y Lule, 2012, p. 49); cumple con ser objetiva y se apoya en el valor de la capacidad de descripción y análisis para explicar una perspectiva científica. Significa que la observación como técnica representa la forma ordenada de registrar lo que se está presenciando de forma visual y auditiva, dado que se elabora un reporte lo más objetivo posible, de forma que sea verificable para poder ser analizado y explicado posteriormente.

Para los fines de esta investigación se aplicó la observación no participante, de modo que se pudo observar la dinámica del aula, sin afectar la manera en que normalmente se llevan a cabo las interacciones, forma de trabajo, ambiente del aula; tratando de evitar la modificación de los patrones conductuales que se dan en condiciones normales.

La técnica de observación no participante se aplicó dentro del grupo de Ingeniería Industrial de primer grado, esto con la finalidad de poder registrar en fichas de observación, sin ninguna clase de participación o interacción con los observados, pero tomando nota del comportamiento del docente y los alumnos dentro del aula, por ejemplo, sus acciones, actitudes, emociones, expresiones faciales, interacciones, entre otras.

Sobre la observación no participante, se retoma a Hurtado (2000), citado por Arias (2021, p. 11).

[...] en la observación no participante, la persona que observa se mantiene ajeno a la situación a estudiar. Quien observa no se relaciona con el evento ni lo transforma, trata de mantener el marco referencial de la situación tal como es, sin que su apreciación sea influenciada por las percepciones de las personas que observa. En la observación no participante no existe la interacción investigador-sujeto; esta técnica es utilizada en el área de la administración porque permite que los colaboradores de las empresas sigan realizando sus actividades laborales sin que se vea influenciado su productividad o desempeño en el trabajo. Esta técnica permite observar el comportamiento de las personas de una empresa, el nivel de satisfacción de los trabajadores con algún producto o en alguna situación, el clima laboral entre compañeros, entre otros.

Siguiendo la idea anterior, la observación no participante trata de mantener un perfil bajo mientras se lleva a cabo el proceso, esto con el objetivo de no interferir en las actividades del grupo observado y poder obtener los datos de las situaciones lo más cercanamente posible a como son en la realidad.

En palabras de Guardián (2007, p. 192), el registro de observación no participante debe contener los siguientes datos:

- Un registro detallado, preciso y completo de acontecimientos y acciones.
- Una descripción minuciosa de las personas y de los contextos.
- Las propias acciones del/la observador/a.
- Las impresiones y vivencias del/a observador/a.
- Los supuestos y las interpretaciones que el/a observador/a hacen en el transcurso de la observación.
- Sus reflexiones, conjeturas y prejuicios.

Esto significa que, para que el proceso de observación sea de utilidad para el investigador, es necesario que se lleve a cabo de forma ordenada, por lo que se recomienda incluir de forma escrita o grabada todas las

actividades y acciones de forma minuciosa, es decir, una descripción detallada de las personas que están participando, así como notas de las impresiones o conjeturas de quien realiza el estudio.

Al referirse a la observación no participante, Campos y Lule (2012) comentan que se trata de una observación realizada por agentes externos que no tienen intervención alguna dentro de los hechos; por lo tanto, no existe una relación con los sujetos del escenario; tan solo se es espectador de lo que ocurre (p. 53).

Dicho de otra forma, la observación de tipo no participante es aquella donde el investigador no forma parte del grupo o de la comunidad que se va a investigar; por lo tanto, se dedica exclusivamente a registrar lo que ve y escucha, sin ninguna clase de participación o intervención; es simplemente un espectador.

Cabe destacar que, para poder recabar y registrar la información proveniente de la observación, se utilizaron fichas de observación para tomar notas; en ellas se plasmaron todas las impresiones provenientes de las acciones, diálogos y cualquier interacción proveniente del grupo que se observa. Dichas fichas de observación se llevaron a cabo considerando una lista de indicadores de observación.

En el caso de los docentes, los indicadores que guiaron la observación de clases fueron los siguientes:

- Irritabilidad frecuente.
- Quejas sobre su salud.
- Muestras de malestar físico.
- Falta de claridad mental.
- Escaso dinamismo durante su práctica.
- Discusiones con los alumnos durante la clase.
- Comentarios negativos hacia los alumnos.
- Falta de atención a las dudas de los alumnos.
- Escasa claridad en las instrucciones o explicaciones.
- Omisión respecto a las opiniones de los alumnos.
- Poca motivación.
- Señales de frustración.
- Muestras de cansancio.
- Baja tolerancia hacia los alumnos.

- Desgaste emocional.
- Clima de clase poco favorable para el aprendizaje.
- Falta de incorporación de actividades lúdicas o interesantes.

Por otro lado, los indicadores que se emplearon para orientar la observación de los alumnos son:

- Problemas de conducta.
- Quejas respecto a la falta de comprensión o atención por parte del docente.
- Expresiones de desagrado sobre la materia.
- Bajo nivel de participación y disposición ante las actividades.
- Escasa expresión de dudas durante la clase.
- Poca libertad para expresar sus opiniones.
- Deficiente comprensión sobre los temas abordados en clase.

3.3.2. Entrevista semiestructurada

La entrevista es uno de los instrumentos más socorridos dentro de la investigación cualitativa, pues a través de este versátil instrumento se puede recolectar información profundizando en los temas de interés, así como descubrir nuevas perspectivas que no se habían considerado en un inicio.

Para Callejo (2002), la distancia de la entrevista con respecto a una conversación ordinaria se encuentra ya en el nivel pragmático. Una conversación ordinaria puede tener múltiples sentidos pragmáticos, pero el principal sentido pragmático de la entrevista se encuentra en la investigación. Es un habla para ser observada (p. 486).

En este sentido, el entrevistador debe dar la impresión de que se está en una plática casual y relajada, pero este se debe mantener observante a la información que expresa su interlocutor, de forma que pueda intervenir para ahondar en temas cuando sea necesario e ir dirigiendo la secuencia lógica de la conversación. Como tal habla, la mayor pertinencia metodológica de la entrevista se encuentra en investigaciones que buscan aproximarse a las experiencias de los sujetos.

En palabras de Corbetta (2010), la entrevista ideal dentro de la investigación cuenta con las siguientes características:

- a) provocada por el entrevistador;
- b) realiza a sujetos seleccionados a partir de un plan de investigación;
- c) en un número considerable;
- d) que tiene una finalidad de tipo cognitivo;
- e) guiada por el entrevistador; y
- f) con un esquema de preguntas flexibles y no estandarizado.

Así pues, la entrevista es una de las herramientas más flexibles y útiles para un investigador, siempre y cuando se emplee de la forma correcta; por lo tanto, es recomendable considerar que se deben seleccionar a los sujetos de forma cuidadosa, además de contar con una guía de preguntas que sirva como estructura para provocar y dar pauta al proceso, siempre con el objetivo de obtener la información más significativa o representativa de la investigación.

De ahí que el uso de las entrevistas en las investigaciones cualitativas sea uno de los principales canales para obtener información del fenómeno investigado, por lo que, al tratarse de un diálogo relajado, el investigador debe estar atento a lo que escucha para comprender la perspectiva y sentido que le da al problema el participante al que se está entrevistando.

En la presente indagatoria, aplicó la entrevista semiestructurada, esto debido a que una de sus ventajas es su flexibilidad, brindando al entrevistador la posibilidad de formular nuevas preguntas e interrogantes mientras se desarrolla el proceso, mejorando así la calidad y profundidad de la información obtenida.

La entrevista semiestructurada se aplicó a tres docentes que trabajan con el grupo de primer grado de Ingeniería Industrial, con la finalidad de identificar si se encuentran dentro de las etapas del síndrome de *burnout*; asimismo se aplicó a una muestra de alumnos con el objetivo de identificar si la presencia del síndrome afecta la calidad de la clase y su propio proceso de aprendizaje, se deben seguir las siguientes pautas para aplicar una entrevista semiestructurada según Díaz-Bravo et al. (2013).

Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.

Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.

Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o videograbarla.

Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.

La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.

Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y

espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.

No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros

temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.

Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

De este modo, para tener éxito durante la aplicación de una entrevista semiestructurada, es necesario que el investigador se encuentre con una actitud relajada y receptiva, además de que no debe mostrar juicios hacia lo que está escuchando, de modo que el interlocutor no se cohiba y deje de compartirnos información por vergüenza.

De igual manera, la conducción de una entrevista de esta índole debe ser en un lugar tranquilo y adecuado, otorgando libre expresión al entrevistado, evitando interrupciones para dejar que su pensamiento fluya, y cuando se estén obteniendo pocas respuestas invitar, sin presionar, al interlocutor a explicarse y ahondar.

Considerando lo anterior, resulta importante que el investigador prepare una serie de preguntas que aseguren que se tratará de obtener la información clave; no obstante, son preguntas que son sugeridas y que se pueden modificar durante el proceso. Asimismo, resulta fundamental que dichas interrogantes tengan una secuencia lógica, de modo que el entrevistado no se confunda al responder.

Las entrevistas semiestructuradas son las que ofrecen un grado de flexibilidad aceptable, a la vez que mantienen la suficiente uniformidad para alcanzar interpretaciones acordes con los propósitos del estudio. Este tipo de entrevista es la que ha despertado mayor interés ya que "... se asocia con la expectativa de que es más probable que los sujetos entre-

vistados expresen sus puntos de vista... de manera relativamente abierta, que en una entrevista estandarizada o un cuestionario. (Díaz-Bravo et al, 2013, p. 163):

Por lo tanto, la entrevista semiestructurada representa una opción flexible para el investigador, ya que permite que los entrevistados se puedan expresar de forma abierta y libre, al mismo tiempo de que el investigador puede profundizar en alguna cuestión de interés que el entrevistado mencione.

Cabe mencionar que, el instrumento utilizado para llevar a cabo las entrevistas fue una guía de preguntas para ambos casos.

En lo que respecta al docente, las interrogantes que orientaron la entrevista son las siguientes:

1. Para usted, ¿a qué se refiere el síndrome de *burnout*?
2. ¿Qué síntomas identifican este síndrome en los profesores?
3. ¿Considera que usted presenta alguno o algunos de estos síntomas?, ¿cuál o cuáles?
4. Al final de su jornada laboral, ¿presenta dolor de cabeza, dolor de estómago o fatiga extrema?, ¿a qué lo atribuye?
5. ¿Cómo es la interacción que establece con sus alumnos?
6. ¿Existen problemas de interacción con sus alumnos durante la clase? ¿Qué tipo de problemas se han presentado?
7. ¿A qué cree que se deben los problemas que se presentan con sus alumnos?
7. En su opinión, ¿cuáles son los principales factores que desencadenan los síntomas del *burnout*?
8. ¿Cómo se ha percatado de las causas que le provocan los síntomas del *burnout*?
9. ¿Cómo es el clima de aprendizaje que promueve durante la clase?
10. ¿Considera que el tipo de interacción que establece con sus alumnos influye en su aprendizaje?, ¿por qué?
11. ¿Qué tipo de actividades incorpora para fomentar la participación e interés de los alumnos durante la clase?
12. Desde su punto de vista, ¿los síntomas del *burnout* que presenta impactan en el desarrollo de la clase?, ¿por qué?

Por otra parte, las preguntas que guiaron la entrevista a los alumnos se presentan a continuación:

1. Para ti, ¿cómo es el desempeño de tus maestros durante la clase (bueno, malo, regular)?, ¿por qué?
2. ¿Qué actitudes has identificado de tus profesores que no son adecuadas?
3. ¿Consideras que los problemas de salud de tus maestros afectan su desempeño en el aula? ¿En qué aspectos o cómo notas que lo afecta?
4. ¿Cómo es la interacción que establecen tus maestros con ustedes?
5. ¿Consideras que los docentes se preocupan por ti y te atienden adecuadamente?, ¿por qué?
6. ¿Se han presentado algunos problemas de relación con tus maestros durante la clase?, ¿cuál o cuáles?
7. ¿A qué crees que se deben los problemas que se presentan con tus profesores?
8. ¿Cómo es el clima de la clase que promueven tus profesores (agradable, desagradable, apropiado, inapropiado)?, ¿por qué?
9. En tu opinión, ¿el tipo de interacción que establecen sus maestros durante la clase influye en tu aprendizaje?, ¿por qué?
10. ¿Los maestros te hacen sentir seguro para expresar tus opiniones y dudas?, ¿por qué?, ¿a partir de qué acciones o actitudes?
11. ¿Los profesores explican claramente los temas de clase? ¿Por qué lo consideras así?
12. ¿Las actividades de clase resultan interesantes para ti?, ¿por qué?
13. ¿Notas alguna diferencia en la clase cuando el maestro viene de mal humor o anda estresado?, ¿cuál o cuáles?

3.3.3. Encuesta

Dentro de la investigación, la encuesta es una técnica de mucha utilidad para recolectar datos en grupos numerosos, esto debido a que el tiempo de aplicación es menor al de la entrevista, además de que se puede aplicar a varios sujetos en un mismo proceso, facilitando la obtención de información relevante para la indagatoria; es por ello que en el presente estudio se hará uso de dicha técnica.

Dentro de la presente indagatoria, la técnica de la encuesta fue dirigida a los docentes que imparten clases a los alumnos de primer grado de la

carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis, Unidad Villa de Ahome, esto con la finalidad de identificar si presentan características, rasgos o síntomas del síndrome de *burnout* que pudieran interferir o entorpecer el proceso del aprendizaje de los alumnos antes mencionados.

La encuesta es una herramienta que se lleva a cabo mediante un instrumento llamado cuestionario; está direccionada solamente a personas y proporciona información sobre sus opiniones, comportamientos o percepciones. (Arias, 2021, p. 18) En la encuesta se consigue crear derivaciones de manera cuantitativa o cualitativa. Mayormente se obtienen datos numéricos.

Es así como, para poder aplicar una encuesta propiamente, se debe elaborar un cuestionario, asegurándose de que en las preguntas se incluyan todos los indicadores que interesa indagar, además de que se deben redactar de forma clara, de modo que el encuestado pueda responder sinceramente su sentir. Una vez elaborado, el cuestionario debe ser aplicado por el investigador a fin de realizar una prueba, la cual nos permite la conexión de los errores que se hayan presentado, tales como: preguntas inútiles, poco precisas, que se repiten, mal redactadas, de no conveniencia, etcétera (Tamayo, 2004, p. 186).

En otras palabras, antes de aplicar una encuesta a los sujetos de la investigación, se sugiere que se lleve a cabo una prueba; de este modo, el investigador se puede dar cuenta de las preguntas que no están formuladas de forma clara, o bien, aquellas preguntas que puedan resultar con respuestas ambiguas y que dificultarían su interpretación.

Asimismo, Arias (2021) menciona que la encuesta se puede aplicar de forma virtual siempre y cuando se sigan los siguientes criterios:

- Los instrumentos deben ser validados previamente bajo los parámetros de confiabilidad y validez.
- Elegir la herramienta digital acorde al tipo de instrumento.
- Conocimiento de las herramientas digitales para la aplicación del instrumento de forma virtual.
- Tener la base de datos, correos, celular, u otro medio que permita el contacto con los participantes de estudio.
- Brindar información real y confiable acerca del estudio a los

participantes.

- Transferir las preguntas o enunciados y las opciones de respuesta de forma idéntica, del cuestionario físico al instrumento virtual. (p. 20)

Por tanto, la claridad de un cuestionario para aplicar una encuesta es un elemento indispensable, más aún cuando la encuesta se va a aplicar de forma virtual; en este sentido, es necesario elegir cuidadosamente la herramienta y los medios para aplicarla a fin de facilitar el proceso de los encuestados.

La encuesta es una forma de obtener datos directamente de la gente de una forma sistemática y estandarizada, por lo cual se aplica una serie de preguntas, las cuales deben ser estructuradas previamente. Las preguntas, por lo general, se presentan escritas en un formato llamado cuestionario (Quispe, 2013, p. 11).

Este es aplicado de la misma forma a todas las personas de una parte de la población. Los datos obtenidos de la encuesta son usados para hacer inferencias a toda la población de interés (productores de una determinada región o participantes de un proyecto, profesores que asistieron a un curso de capacitación, amas de casa que participaron en un curso sobre higiene y nutrición de niños, por mencionar algunos ejemplos). La información puede ser sobre opinión, conocimientos, actitudes de la gente, creencias, comportamientos, planes y antecedentes de las personas y también de lo que poseen. La encuesta casi siempre es empleada para hacer diagnósticos de necesidades, determinar inclinaciones políticas y también evaluar procesos, resultados e impactos de las acciones de un programa.

En este tenor, la encuesta es una técnica que puede aportar datos valiosos si se aplica en investigaciones sociales, tomando en cuenta que se pueden obtener datos muy variados, como identificar la opinión respecto a un tema, evaluar el nivel de conocimientos, así como conocer las actitudes, creencias y comportamientos con respecto a alguna situación planteada.

Considerando lo anterior, se interpreta que la encuesta es un método de recolección de datos que funciona a través de una serie de interrogantes diseñadas con el propósito de extraer información clave para el investigador, lo que, a su vez, contribuye a describir y crear inferencias respecto al objeto de la investigación.

Con la finalidad de obtener información que sirviera para responder a las interrogantes y cumplir los propósitos de esta investigación, se aplicó una encuesta tipo cuestionario llamada Maslach Burnout Inventory, también conocido como MBI, el cual fue elaborado por Maslach y Jackson en 1981, y cuya aplicación y relevancia se conserva hasta la actualidad en estudios del síndrome de *burnout*.

Este cuestionario consta de 22 ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo y hacia los alumnos, cuya función es medir el desgaste profesional. Cada afirmación se contesta asignando un número según la frecuencia con que se siente cada enunciado. En este caso, los números que se tienen como opciones son: 0 (nunca), 1 (pocas veces al año o menos), 2 (una vez al mes o menos), 3 (unas pocas veces al mes), 4 (una vez a la semana), 5 (unas pocas veces a la semana) y 6 (todos los días).

El instrumento mide las tres dimensiones principales del síndrome, que son: el cansancio emocional (valora la vivencia de estar exhausto emocionalmente por las demandas del trabajo), la despersonalización (valora el grado en que cada uno reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento) y la realización personal (evalúa los sentimientos de autoeficiencia y realización personal en el trabajo), desglosadas de la siguiente manera:

Dimensión evaluada	Preguntas a evaluar	Valores de referencia		
		Bajo	Medio	Alto
Cansancio emocional	1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 2	18 o menos	19 a 26	27 o más
Despersonalización	5, 10, 11, 15 y 2	6 o menos	7 a 9	10 o más
Realización personal	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 2	0 a 30	31 a 39	40 o más

Cabe destacar que, altas puntuaciones en las dos primeras dimensiones y bajas en la tercera definen el síndrome de *burnout*.

Los ítems son contemplados para realizar esta valoración se muestran enseguida:

1. Me siento emocionalmente agotado/a por mi trabajo.
2. Me siento cansado al final de la jornada de trabajo.
3. Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo, me siento fatigado.
4. Tengo facilidad para comprender cómo se sienten mis alumnos/as.
5. Creo que estoy tratando a algunos alumnos/as como si fueran objetos impersonales.
6. Siento que trabajar todo el día con alumnos/as supone un gran esfuerzo y me cansa.
7. Creo que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos/as.
8. Siento que mi trabajo me está desgastando. Me siento quemado por mi trabajo.
9. Creo que con mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de mis alumnos/as.
10. Me he vuelto más insensible con la gente desde que ejerzo la profesión docente.
11. Pienso que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.
12. Me siento con mucha energía en mi trabajo.
13. Me siento frustrado/a en mi trabajo.
14. Creo que trabajo demasiado.
15. No me preocupa realmente lo que les ocurra a algunos de mis alumnos/as.
16. Trabajar directamente con alumnos/as me produce estrés.
17. Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos/as.
18. Me siento motivado después de trabajar en contacto con alumnos/as.
19. Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.
20. Me siento acabado en mi trabajo, al límite de mis posibilidades.
21. En mi trabajo trato los problemas emocionalmente con mucha calma.
22. Creo que los alumnos/as me culpan de algunos de sus problemas.

3.4. Escenario y sujetos participantes

El Instituto Tecnológico de Los Mochis fue el escenario de la presente investigación, el cual es una escuela de educación superior federal que

tiene sus inicios durante el sexenio del hoy expresidente Luis Echeverría Álvarez en los años 70, comenzando operaciones en instalaciones prestadas con un total de 3 carreras, 276 alumnos y 54 trabajadores.

De acuerdo con la historia del Tecnológico de los Mochis, es en 1974 que se gestiona ante el candidato a gobernador del Estado de Sinaloa una presentación con la petición de la creación del “Instituto Tecnológico Regional”, creando así un patronato llamado

“Pro-Instituto Tecnológico”. Es en ese entonces que este patronato consigue la entrega de 34.5 hectáreas dentro de la ciudad de Los Mochis para la creación del Instituto Tecnológico Regional de Los Mochis para, posteriormente, dar paso a la colocación de la primera piedra por el gobernador de Sinaloa, Alfonso G. Calderón Velarde.

El ITLM (Instituto Tecnológico de Los Mochis) cuenta ya con 47 años desde su constitución, además de una planta docente de más de 200 profesores basificados, apoyados por 100 profesores de honorarios, los mismos que atienden un total de cerca de 6000 alumnos en las 14 carreras de licenciatura y 2 de posgrados ofertados.

Dadas las condiciones del entorno social, en 2013 se plantea la necesidad de expandirse y crear unidades más cercanas a las comunidades; de este modo, en 2014, con una inversión de 23 millones de pesos, se inician las labores de construcción de la Unidad Villa de Ahome, ubicada en avenida Aquiles Serdán, número 10, esquina con calle Dora Ayón, código postal 81290, en el municipio de Ahome, Sinaloa. Dichas instalaciones se inauguran iniciando con el primer periodo de clases en agosto de 2015, contando con tres carreras: Ingeniería Innovación Agrícola Sustentable, Ingeniería Industrial e Ingeniería en Gestión Empresarial, así como con una planta docente de 20 maestros de honorarios.

Dentro de los docentes que laboran en el ITLM Campus Villa de Ahome, se encuentran 8 mujeres y 12 hombres, con edades entre los 27 y los 50 años; 11 de los docentes tienen entre 1 y 3 hijos y la mayor parte de ellos se encuentra en relaciones estables o casados; así mismo cuentan con acceso a un automóvil, vivienda propia y servicios de salud.

Cabe destacar que la región donde se encuentra esta institución de educación superior es un área rural, donde las principales fuentes de trabajo surgen de la agricultura y ganadería, siendo así que la mayor

parte de los padres de los alumnos que acuden a esta institución tienen un empleo en este tipo de áreas.

La población estudiantil con la que cuenta la institución proviene de pueblos aledaños a la Villa de Ahome, tales como: El Guayabo, Mayocoba, La Florida, Higuera de Zaragoza, El Aguajito, La Despensa, Bagojo Colectivo, El Bule, Las Grullas, Cobaime e incluso el campo pesquero El Colorado.

De acuerdo con lo anterior, la mayor parte de la población estudiantil de Ahome cuenta con recursos limitados, pues pocos tienen acceso a una computadora propia o un automóvil para llegar a la escuela, siendo los medios de transporte público su principal opción para trasladarse; no obstante, la mayoría de los alumnos cuenta con teléfono celular, mismo que utilizan para conectarse a las clases y realizar trabajos.

La institución cuenta con un edificio de dos pisos. En la primera planta se encuentran las oficinas administrativas, la oficina de dirección, un aula, la biblioteca, el centro de cómputo con un cuarto de servidor, un baño para discapacitados, el laboratorio y un taller de ingeniería industrial; mientras que en la segunda planta se ubican cinco aulas y nueve cubículos para docentes, además de los baños para el alumnado.

El Tecnológico Villa de Ahome cuenta también con una segunda edificación que funge como cafetería, la misma que posee un par de baños, y justo al salir de cada edificio se encuentran los espacios de estacionamiento, seguidos de un campo experimental para las prácticas de la carrera de Innovación Agrícola Sustentable.

En relación con los sujetos participantes, con la finalidad de recolectar información relacionada con el síndrome de *burnout*, se seleccionaron tres docentes que presentan algunos síntomas en periodos de alto estrés en el semestre.

La primera maestra es una mujer de 48 años, casada, con tres hijos y con grado de licenciada en psicología; los síntomas que suele presentar dicha profesora son, sobre todo, bajo control emocional, reflejado en las quejas de los alumnos durante el semestre. El segundo maestro es un hombre de 33 años, soltero y sin hijos, quien cuenta con una personalidad de baja tolerancia al estrés, por lo que suele involucrarse en malentendidos con alumnos y maestros por igual. La tercera maestra es una mujer de

36 años, casada y con un hijo; es una docente con alto compromiso con sus alumnos, quien lleva un seguimiento con la mayoría de ellos y se involucra emocionalmente con los problemas de sus alumnos, situación que la lleva a presentar ansiedad y estrés.

Asimismo, el grupo 527 del primer año de ingeniería industrial fue la población objetivo de la presente indagatoria, el cual está conformado por 5 alumnos, donde se encuentran 3 hombres y 2 mujeres, que cuentan con edades que oscilan entre los 18 y los 20 años.

Capítulo 4

Interpretación de hallazgos y propuesta para la prevención del *burnout* docente

La investigación científica requiere del desarrollo de procesos de forma sistemática y ordenada, por lo que es necesario que cada investigador defina cuál es la metodología que va a dar estructura a su indagatoria. En el caso particular de las investigaciones sobre temas educativos y de aprendizaje, lo más apropiado es utilizar el enfoque cualitativo, ya que este brinda al investigador la apertura y flexibilidad necesaria para adaptarse a los escenarios y desafíos que plantea la educación en México. Considerando lo anterior, se eligió este enfoque para desarrollar el presente estudio, a través del cual se pudo obtener información de alto valor y profundidad.

Para la recolección de datos se utilizaron diferentes instrumentos acordes al grupo de sujetos participantes y de acuerdo al tipo de datos que se deseaba recolectar; de este modo fue a través de entrevista semiestructurada que se tomó en cuenta al grupo 527 de primer año de la carrera de ingeniería industrial, donde el instrumento aplicado constó de 14 reactivos que buscaron desde identificar su conocimiento del tema hasta entender su sentir y percepción dentro del aula de clases con sus profesores.

Del mismo modo, se entrevistó a tres de los docentes que imparten clases al grupo 527; para este caso se utilizó de apoyo un cuestionario de 13 preguntas abiertas, las mismas que fueron aplicadas solo como guía al ser esta una entrevista semiestructurada, dando así la libertad al docente para aportar comentarios que no fueron considerados en el instrumento.

Cabe mencionar que también se hicieron nueve observaciones no participantes a las clases de los docentes en cuestión, divididas en tres sesiones por cada profesor; dichas clases fueron grabadas en video para poder recabar detalles importantes que competen al objeto de esta investigación.

Adicionalmente, se aplicó un cuestionario virtual para determinar el nivel de *burnout* que presentan los 10 profesores que imparten clases a la carrera de ingeniería industrial, el cual fue implementado a través de la plataforma de Microsoft Forms con un total de 22 incisos con opciones presentadas en una escala de Likert. La intención de la aplicación de este instrumento fue conocer el nivel de afectación que presentan los docentes en las tres dimensiones del *burnout*, que son: cansancio emocional, despersonalización y baja realización personal.

El presente capítulo está organizado en cinco categorías donde se irán abordando los resultados de la aplicación de los instrumentos arriba mencionados, los mismos que serán acompañados de gráficos correspondientes a la frecuencia de respuestas dadas por los sujetos investigados, en este caso, los alumnos y profesores del grupo muestra.

Para el análisis de resultados se elaboraron distintos gráficos como apoyo visual para interpretar y explicar la información recolectada de la entrevista aplicada a maestros y alumnos, así como también la encuesta respondida por los mismos docentes. Del mismo modo, se retomaron fragmentos de las observaciones efectuadas en el aula para complementar y contrastar la información de las gráficas; finalmente, la información producto de la aplicación de instrumentos fue respaldada o contrastada por citas y datos extraídos del capítulo II.

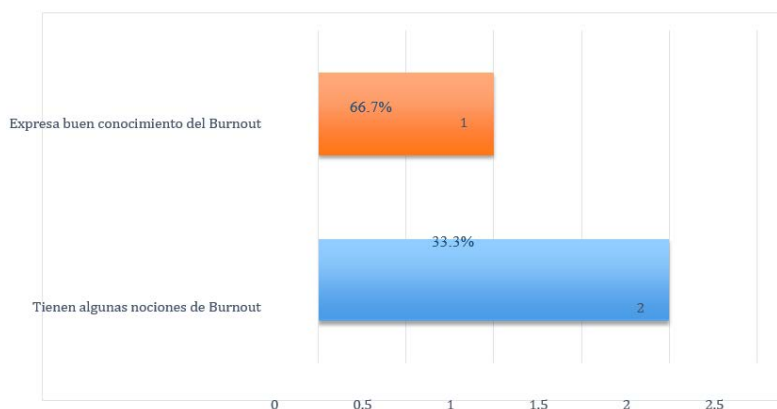
4.1. Síntomas del síndrome de burnout en profesores

El síndrome de *burnout* es un padecimiento que se presenta en grupos de profesionales donde el objeto de trabajo son personas; el caso del área educativa es un claro ejemplo de cómo para un profesor puede ser un reto desarrollar una labor compleja a la par de padecimientos físicos, mentales y emocionales.

Para indagar sobre lo anterior, en el apartado 2.2.2, se retoma a la AIS (2003), citada por Zavala (2008), la cual hace una relación de cincuenta síntomas que pueden ser indicadores de la presencia de *burnout*; dentro de esta lista se pueden encontrar desde problemas físicos simples como dolores de cabeza o dolores de estómago, hasta otros más complicados como la dificultad para respirar, hipertensión arterial o ataques de pánico; sin embargo, en gran parte de los casos, el afectado no reconoce estos síntomas como *burnout*.

Considerando esta situación, como parte de la entrevista semiestructurada a los maestros, se cuestionó, en primera instancia, sobre el concepto del síndrome de *burnout*, encontrándose los siguientes resultados.

Gráfica 1. Conceptualización de los docentes en relación con el síndrome de burnout



De este modo, se puede observar que solo uno de los docentes, que representa al 33.3 %, expresa conocer de manera suficiente el síndrome, dado que se refiere a él como desgaste extremo de un trabajador que está expuesto al estrés diariamente; mientras que los otros dos, correspondientes al 66.7 %, solo denotan algunas nociones básicas de lo que es el *burnout*, tales como la sobresaturación del trabajo, el cansancio, el fastidio y el agotamiento físico y mental.

Dentro del apartado 2.2.1, Bustamante et al. (2016) mencionan, de manera sencilla, el concepto de *burnout* como una relación poco sana del profesional con su dinámica laboral, realizando jornadas intensivas que dejan de lado las propias necesidades del trabajador.

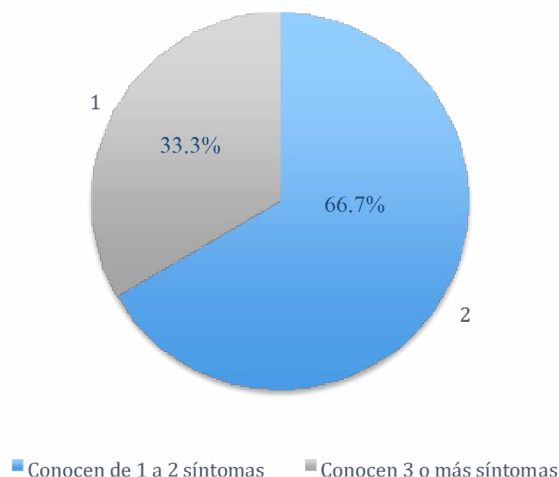
De este modo, se detecta que los profesores requieren de un conocimiento más amplio del tema para poder reconocer y diferenciar el síndrome de otros padecimientos y enfermedades, tales como el estrés, la depresión o la ansiedad.

En este sentido, el desconocimiento del síndrome de *burnout* de parte de la planta docente los pone en una situación de riesgo y desventaja al no reconocer la definición o características que se presentan con este padecimiento, haciendo al mismo tiempo vulnerable a la propia institución y sus procesos.

Con la finalidad de conocer más a fondo sobre su conocimiento con relación al tema, se cuestionó a los docentes acerca de los síntomas que

pueden presentar los profesores que padecen *burnout* y, de esta manera, identificar si identifican aquellos padecimientos que pueden ser indicio de que hay presencia del síndrome, resultando los datos que se representan en la siguiente gráfica.

Gráfica 2. Conocimiento de los docentes respecto a los síntomas de burnout



Como se puede observar en la representación de los datos anteriores, nuevamente uno de los docentes, que constituye el 33.3 %, mencionó al menos tres síntomas de *burnout*, tales como actitud fría y negativa hacia los alumnos, fatiga física y mental, así como incapacidad de cumplir con su trabajo; mientras que los otros dos maestros, que representan el 66.7 %, señalaron de uno a dos síntomas solamente, entre los que se encuentran la irritabilidad, confusión en sus clases, estrés, agotamiento y enfermedades por bajas defensas. Por lo tanto, se vislumbra que el total de los docentes tiene un conocimiento insuficiente en cuanto a la identificación de la sintomatología típica.

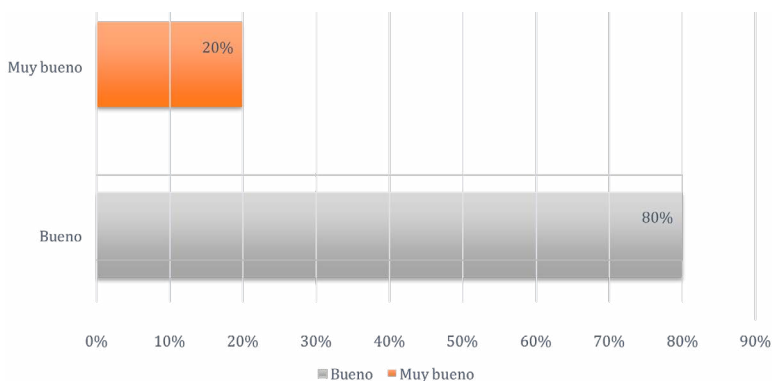
Haciendo una revisión del apartado 2.2.2, se pueden identificar alrededor de cincuenta síntomas de diferentes índoles, esto de acuerdo con Zavala (2008), quien, citando a la AIS (2003), revela que se pueden presentar síntomas de tipo físico, mental y emocional, tales como ansiedad, nerviosismo, depresión, dolores de cabeza, dolores de espalda, dolor de

estómago, cambios de humor repentinos, falta de memoria, desorganización, confusión, entre muchos otros.

Realizando un análisis de estos primeros datos, se aprecia que las respuestas a este segundo cuestionamiento se encuentran relacionadas con las de la Gráfica 1, puesto que los docentes se encuentran muy expuestos a presentar *burnout* sin darse cuenta, debido a que desconocen la gran variedad de síntomas que pueden aparecer durante las diferentes etapas de este síndrome.

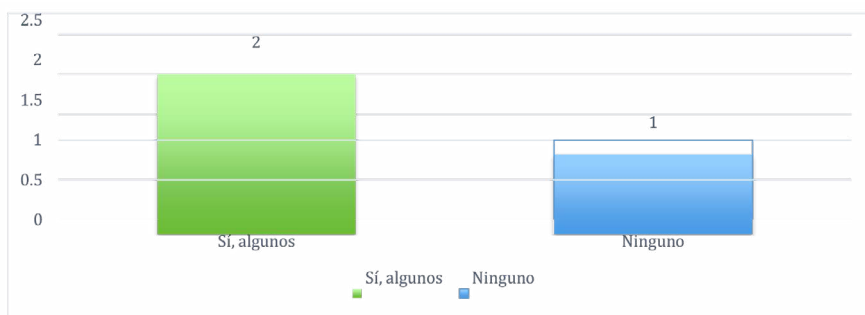
Por otra parte, al momento de cuestionar a los alumnos en cuanto al desempeño de los docentes dentro del aula, se obtuvieron respuestas similares, las cuales se muestran a continuación en una gráfica.

Gráfica 3. Respuesta de los alumnos respecto al desempeño de los maestros



Como se puede apreciar en la gráfica anterior, de manera general, los alumnos tienen una percepción positiva del desempeño de los docentes en el aula, ya que el 80 % del grupo señala que dicho desempeño es “bueno”; mientras que el 20 % restante refiere que es “muy bueno”.

Por otra parte, al cuestionar a los docentes con respecto a la presencia de síntomas de *burnout*, estos respondieron de la siguiente manera.

Gráfica 4. Respuesta de los docentes en cuanto a la presencia de síntomas de burnout

Considerando la gráfica anterior, se identifica que dos profesores contestaron que sí presentan algunos síntomas de *burnout* y uno de ellos comentó que no presenta ninguno; sin embargo, tomando en cuenta la gráfica 3, se puede inferir que conocen muy pocos síntomas del síndrome, por lo que, aun si los presentaran, no serían capaces de reconocerlos o asociarlos al mismo.

Es así como se pueden señalar una gran cantidad de síntomas que, ante la falta de información en los centros educativos, no son asociados con el síndrome de *burnout*. Tal y como lo menciona Hernández (2007), en el apartado 2.2.2, existen diferentes tipos de síntomas que el desgaste profesional provoca, donde algunos de ellos pueden ser mentales, involucrando agotamiento emocional, problemas de autoestima y concentración. De igual manera, existen los síntomas físicos, donde se puede presentar insomnio, problemas estomacales, musculares o taquicardias, entre muchos otros; finalmente, se encuentran los síntomas de tipo conductuales, donde se pueden desarrollar conductas peligrosas, conflictivas, adictivas, o bien, de distanciamiento afectivo.

Haciendo alusión a lo anterior, algunos síntomas se pueden presentar dentro del desarrollo de la clase, tal como sucede en la siguiente observación:

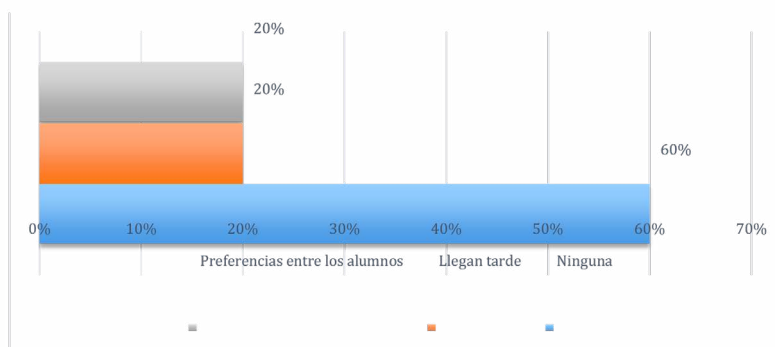
La maestra lanza la pelota a una alumna y le hace preguntas como: ¿Por qué eres tan seria?, ¿por qué no te integras con el grupo?, la alumna le contesta que esas no son preguntas que tengan que ver con el tema de la clase, y se nota su incomodidad, se genera un ambiente incómodo entre los alumnos y

poco después de esto, la maestra da por terminada la dinámica. La alumna toma su mochila y se sale del salón. La maestra no hace comentarios al respecto, da indicaciones finales y termina la clase (ver Anexo 1).

Se puede notar una actitud hostil de parte del docente hacia la alumna, además de involucrar aspectos personales que provocaron incomodidad en el ambiente del aula y la propia alumna; este tipo de actitudes, donde los alumnos se sienten atacados, intimidados o agredidos, suelen ser parte de los síntomas de *burnout* que pasan desapercibidos debido a que ni alumnos ni maestros los relacionan con este síndrome.

Cabe destacar que, cuando hay existencia de síntomas de *burnout* en los docentes, se pueden presentar otro tipo de situaciones poco favorecedoras para el proceso de aprendizaje, razón por la que se les cuestionó a los alumnos sobre las actitudes poco adecuadas que pudieran presentar sus docentes dentro del aula, dando como resultado la siguiente gráfica.

Gráfica 5. Tipo de respuesta de los alumnos respecto a las actitudes poco adecuadas que presentan los maestros



De acuerdo con la opinión de los alumnos de primer año de la carrera Ingeniería Industrial, la mayor parte de estos, representados por un 60 %, comenta que los maestros no presentan ninguna actitud que sea poco favorable para el proceso de aprendizaje; un 20 % de los alumnos menciona que algunos maestros suelen llegar tarde, mientras que el 20 % restante afirma que los docentes tienen preferencias o favoritismo entre los alumnos dentro del aula.

Derivado de la gráfica anterior, se puede inferir que una cantidad significativa, correspondiente al 40 % de los alumnos, suele percibir actitudes poco favorecedoras para el proceso de aprendizaje en los docentes cuando estos se encuentran en periodos de estrés o de acumulación de trabajo, por lo que existen áreas de oportunidad para fomentar estrategias de manejo del estrés o de autocuidado en periodos críticos como el inicio de semestre o cierre de semestre, de forma que se puedan disminuir las situaciones que dificultan o entorpecen el proceso de aprendizaje del alumno.

Es importante identificar las actitudes que forman parte de los inicios del síndrome de *burnout*, como los mencionados por los alumnos en la gráfica, es decir, que los maestros comiencen a llegar tarde frecuentemente junto con otros síntomas, es un indicio de que puede haber las condiciones para que las primeras etapas del síndrome del quemado pudieran estarse presentando, esto no necesariamente significa que el docente avanzará a las siguientes etapas, puesto que esto depende de aspectos propios del docente como su inteligencia emocional, autocuidado y otros, así como de la prolongación del periodo de tiempo que el profesor se sienta bajo una gran carga de trabajo y estrés; más allá de esto, la institución debe estar preparada para gestionar este tipo de situaciones e implementar estrategias, tanto preventivas como correctivas, para dar solución y cuidado al personal docente.

Con respecto al punto anterior, Lazarus y Folkman (1986), citados por Cruz y Puentes (2017), mencionan cómo funcionan las etapas de afrontamiento ante el estrés, que puede ser abordado como parte de una estrategia institucional. En este sentido, los autores manejan una etapa inicial correspondiente a la anticipación, donde es conveniente que se realice una evaluación de la situación que se está enfrentando, esto con la finalidad de determinar la probabilidad de que un evento estresante se presente, de forma que se pueda contar con estrategias para hacer frente a la situación. Esta primera etapa está representada por la prevención, por lo que se deben tratar de anticipar aquellos factores que pudieran perfilarse como causantes de estrés o daño.

Como parte de la segunda etapa, se encuentra el impacto, el cual hace referencia a un acontecimiento que está sucediendo en el presente, por lo que se debe recurrir a las estrategias planeadas en la etapa anterior,

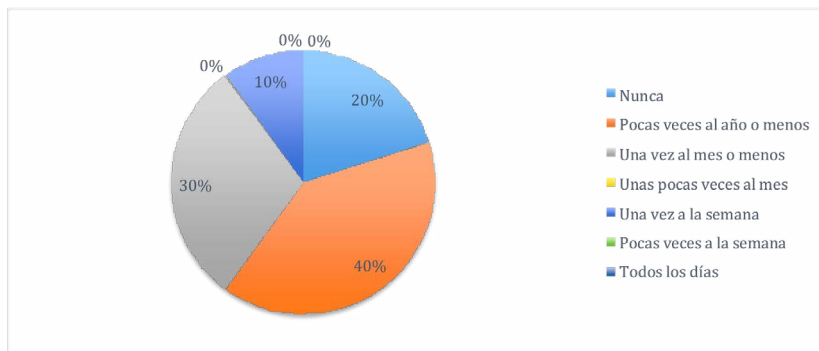
haciendo una evaluación sobre si el riesgo de la situación amenazante es correspondiente o peor a lo que se anticipó previamente, esto con la finalidad de determinar si las estrategias planeadas son las adecuadas para afrontar la situación.

Finalmente, en una tercera etapa donde se aborda el postimpacto, donde el docente ya cuenta con un cuadro de *burnout*, este entra en un proceso de búsqueda de la mejor manera de hacer frente y manejar el daño y las consecuencias, por lo que es importante señalar que, si los docentes no cuentan con recursos y estrategias para gestionar el estrés y las consecuencias del *burnout*, pueden presentarse síntomas de mayor gravedad e impacto en la salud del profesor y la institución.

Con la finalidad de aclarar el punto anterior, se cuestionó a los docentes con respecto a síntomas que suelen ser comunes en el síndrome de *burnout*; específicamente, se les preguntó si al final de su jornada laboral presentan dolor de cabeza, dolor de estómago o fatiga extrema, encontrándose que los tres docentes contestaron que no presentan síntomas de *burnout* al final de su jornada laboral, entrando dos de ellos en contradicción con su anterior respuesta, donde mencionaban que sí presentan síntomas.

Ahora bien, con base en las respuestas obtenidas del cuestionario de Maslach para detectar el síndrome de *burnout*, el mismo que fue aplicado a los docentes que cubren todas las materias del grupo de primer año de ingeniería industrial, donde se les cuestiona acerca de cómo se sienten al final de su jornada laboral, se encontraron los resultados que se presentan en la siguiente gráfica.

Gráfica 6. Respuesta de los docentes respecto a la frecuencia con la que experimentan un sentimiento de vacío al término su jornada de trabajo

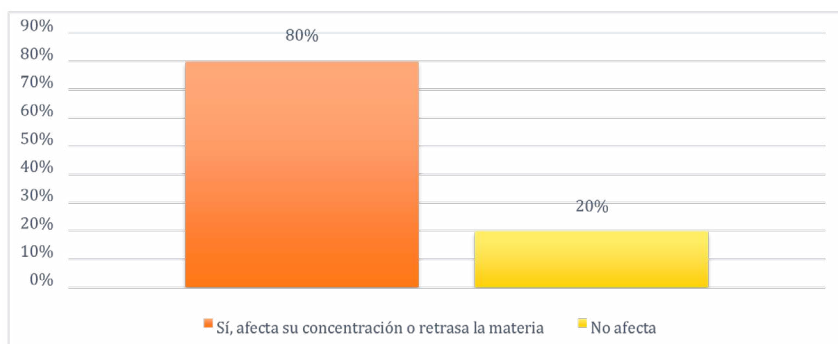


Tal como se puede observar en el gráfico, el 40 %, que corresponde a 4 docentes, afirma que lo sienten unas pocas veces al año o menos; el 30 %, integrado por 3 docentes, presenta este síntoma unas pocas veces al mes; asimismo, solo el 20 %, representado por 2 docentes, alude que nunca presentan un sentimiento de vacío al final de su jornada; y finalmente, un 10 %, conformado por el docente restante, lo presenta una vez a la semana. Al tomar en cuenta estos resultados, se puede concluir que la mayor parte de los docentes presentan al menos un síntoma de *burnout*, en diferentes momentos del ciclo escolar.

Uno de los primeros síntomas de *burnout* en presentarse es el sentimiento de vacío; al respecto, Cruz y Puentes (2017), dentro del apartado 2.2.1, lo mencionan como parte del agotamiento emocional que presenta el afectado, al mismo tiempo que se siente cansado, fatigado y experimentado falta de propósito y motivación.

Cabe mencionar que, cuando se presentan síntomas de *burnout* graves, las consecuencias se verán reflejadas en el entorpecimiento del proceso de aprendizaje del alumno, por lo que se preguntó a los alumnos si consideran que problemas de salud de los maestros afectan el desempeño en el aula, dando como resultado la siguiente gráfica.

Gráfica 7. Frecuencia de respuesta de los alumnos en cuanto a su percepción sobre si los problemas de salud de los maestros afectan su desempeño en el aula

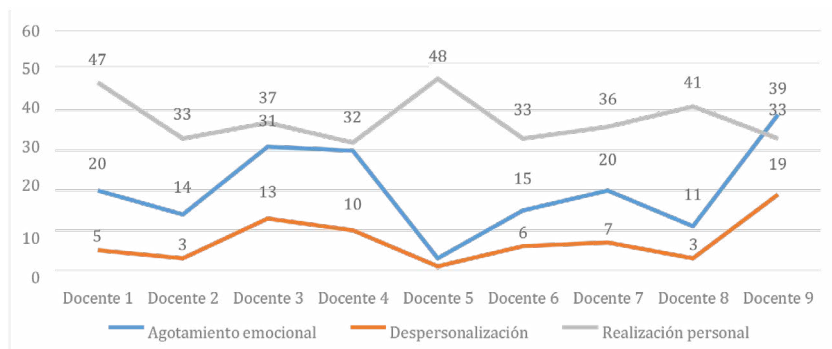


De acuerdo con la gráfica anterior, se muestra que el 80 % de los alumnos piensa que los problemas de salud de los maestros afectan su desempeño en el aula, mientras que el 20 % afirma que no hay una afectación. De ahí que se pueda inferir que la mayoría de los alumnos perciben una diferencia en la calidad de la clase cuando los maestros se presentan con alguna enfermedad.

Tomando en consideración lo anterior, dentro del apartado 2.2.2, se expone por parte de Fernández (2014), que los diferentes trastornos presentados en la salud física complican el funcionamiento normal del cuerpo y las funciones biológicas de los profesores, donde incluso se puede presentar tensión arterial alta y taquicardia, por lo que, bajo este tipo de condiciones poco favorecedoras, las funciones docentes se ven afectadas.

Por otro lado, se aplicó un cuestionario con la finalidad de identificar la presencia del síndrome de *burnout*, donde cada pregunta estuvo enfocada a evaluar una dimensión específica de este padecimiento. En lo que concierne al agotamiento emocional se consideraron 9 preguntas con un puntaje máximo de 54; para la despersonalización fueron 5 preguntas con un tope de 30 puntos; mientras que la realización personal estuvo compuesta por 8 preguntas con un puntaje máximo de 48 puntos.

Es importante señalar que, en el caso del agotamiento emocional y la despersonalización, cuanto mayor es el puntaje, más grave es el nivel de *burnout*, contrario al caso de la realización personal, que, en cuanto menor sea el puntaje, agrava más el nivel del *burnout*. Los resultados obtenidos de esta valoración se dan a conocer a continuación.

Gráfica 8. Resultados del cuestionario de Maslash para detectar el síndrome de burnout

De acuerdo con los resultados de la gráfica anterior, se puede inferir que la mayoría de los maestros se sienten realizados en un nivel intermedio con la labor que desempeñan; hay un sentimiento de que lo que hacen es de valor para sus alumnos y para su propio crecimiento personal; sin embargo, solo 2 de ellos experimentan una sensación de logro al superar el puntaje de 40 en este rubro. Cabe destacar que ninguno de ellos manifestó una realización personal baja con menos de 30 puntos.

Por otro lado, en la dimensión de la despersonalización, valores de 10 puntos en adelante indican niveles altos de *burnout*, por lo que se puede concluir que tres de los docentes presentan un nivel alto en este rubro; asimismo, dos profesores manifiestan un nivel intermedio y, finalmente, cuatro de ellos un nivel bajo.

Con respecto a la dimensión del agotamiento emocional, los puntajes altos son indicativos de un padecimiento más grave; en este sentido, se puede observar que existen niveles altos de desgaste en tres profesores; dos docentes presentan un agotamiento emocional intermedio, mientras que cuatro de ellos manifiestan un nivel bajo.

Por lo tanto, basándose en los hallazgos de la gráfica anterior, se puede concluir que hay presencia de niveles variables de *burnout* entre los maestros, debido a que, mientras algunos se sienten realizados en su trabajo y experimentan niveles bajos de despersonalización y agotamiento emocional, otros muestran signos preocupantes de agotamiento y distanciamiento emocional.

Dichos resultados resaltan la importancia de implementar estrategias de apoyo y prevención del *burnout* en el entorno laboral de los maestros, así como el hecho de promover su bienestar emocional y satisfacción en el trabajo para garantizar una educación de calidad y un ambiente favorable para el proceso de aprendizaje de los alumnos del Instituto Tecnológico de Los Mochis, Unidad Villa de Ahome.

4.2. Tipo de interacción entre los profesores con burnout y los alumnos

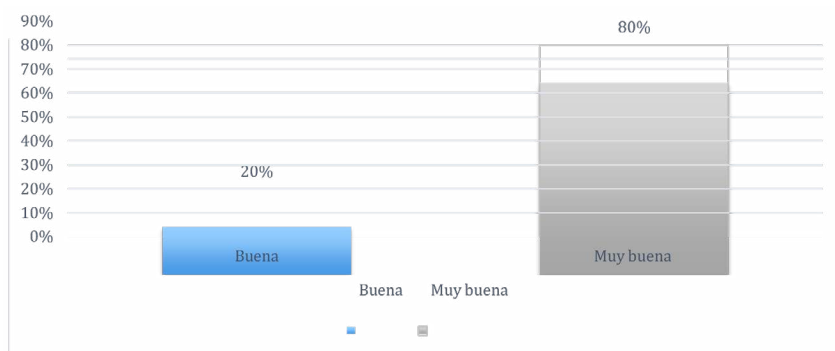
El aumento en la carga de trabajo del docente en años recientes ha sido un factor detonante para el aumento de estrés laboral que, eventualmente, se puede convertir en *burnout*. Este fenómeno también se ve reflejado en las aulas, debido a que quienes lo padecen presentan características que entorpecen las interacciones y el trato adecuado con los alumnos.

En el apartado 2.2.1 se aborda la dificultad de los afectados por el síndrome para establecer relaciones sanas, tal y como lo menciona la Sociedad Española de Cuidados Paliativos (2008), citada por El-Sahili (2015), al expresar que un profesor con *burnout* no puede producir o establecer interacciones de la calidad, al igual que está imposibilitado para dar apoyo académico o emocional a sus alumnos.

En alusión a esta categoría, se formularon varias interrogantes para la entrevista aplicada a los docentes, comenzando por cuestionarlos sobre el tipo de relación docente-alumno con la que se identifican con su grupo, dando como resultado que los tres maestros, que constituyen el 100 % de la muestra, afirmaron establecer y mantener relaciones de confianza y respeto con sus alumnos, con afirmaciones tales como: busco siempre esa apertura, pero sin sobrepasar la falta de respeto, la autoridad y quien debe llevar el control y el orden debe ser el maestro, siento también que les doy a mis estudiantes la libertad del autodescubrimiento (Ver Anexo 12); o bien, dentro del aula somos profesor- alumno, pero fuera de aula me gusta conocerlos y que me platicuen sus historias. De esta manera, dejan ver que la parte de la relación que establecen con sus alumnos lleva un grado de autoridad, pero que no entorpece la confianza y libertad del alumno para expresarse (ver Anexo 11).

A fin de contrastar lo anterior, se cuestionó a los alumnos sobre la interacción que mantienen con sus maestros en general, obteniéndose respuestas que apoyan la relación de confianza, como se muestra en la siguiente gráfica.

Gráfica 9. *Respuesta de los alumnos sobre la interacción que establecen los maestros en el aula*



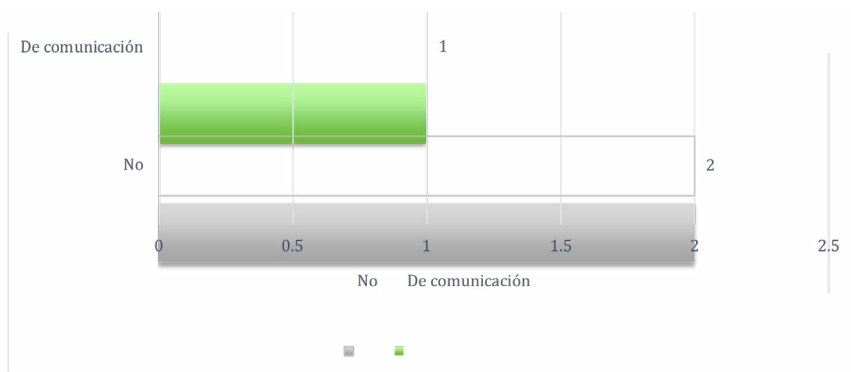
De esta manera, se detecta que un 80 % de los alumnos considera que las interacciones que establecen los maestros con ellos son muy buenas, mientras que el 20 % señala que son buenas, lo que hace pensar que los estudiantes tienen una percepción positiva de estas interacciones.

En contraste con lo anterior, durante la observación a uno de los docentes, se puede apreciar claramente la incomodidad que algunos alumnos presentan ante las interacciones con dicho profesor, como se evidencia en el siguiente fragmento: cuando los equipos pasan a exponer, algunos alumnos muestran expresiones de inseguridad, desvían la mirada, se mueven mucho en el mismo lugar, tartamudean. En sí, se nota su inseguridad ante el tema que están tratando. Algunos alumnos se niegan a participar más allá de una breve explicación y otros se ven inseguros ante las preguntas del profesor (ver Anexo 6).

De ahí que resulte muy importante mantener interacciones positivas, ya que, de otro modo, se perjudica el proceso de aprendizaje, como se menciona dentro del apartado 2.3.2 por parte de El-Sahili (2015), aludiendo que la comunicación es una de las principales características en verse afectada, puesto que se vuelven interacciones cortas, donde no hay apertura de diálogo, además de ser poco efectivas y con falta de claridad.

Como parte complementaria de la información de la gráfica anterior, se preguntó a los docentes si existen problemas de interacción con sus alumnos dentro del aula, dando como resultado la información que se muestra a continuación.

Gráfica 10. *Tipo de respuesta de los docentes en relación con si existen problemas de interacción con sus alumnos en el aula*

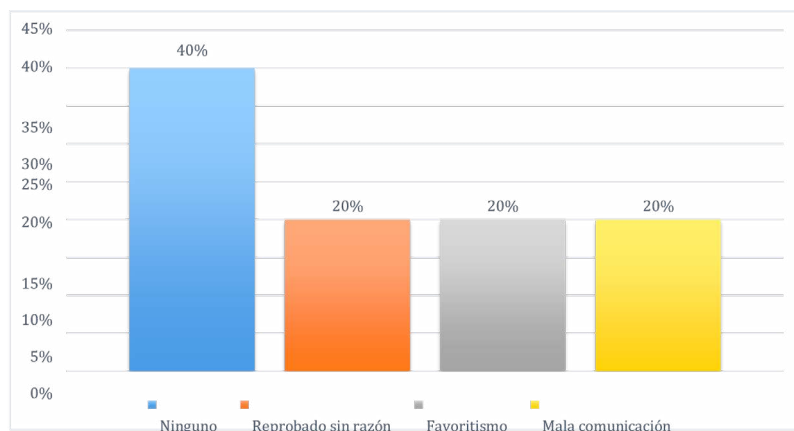


De acuerdo con esta gráfica, dos maestros comentan que no hay problema de interacción, mientras que un maestro expresa que sí existen, sobre todo, por problemas de comunicación.

Con relación a lo anterior, dentro del apartado 2.3.2, El-Sahili (2015) menciona que la interacción docente-alumno se puede ver perturbada debido a problemas que se presentan dentro del aula, tales como que el profesor tenga menos disposición para atender las demandas y necesidades de los alumnos, así como el hecho de que la comunicación se puede volver poco clara, aumentando las dificultades que se pueden presentar y que entorpecen el proceso de aprendizaje.

Asimismo, se cuestionó a los alumnos acerca del tipo de problema que se ha presentado con los maestros en el aula de clases, obteniendo como resultado los siguientes datos.

Gráfica 11. Tipo de respuesta de los alumnos sobre el tipo de problemas que se han presentado con los maestros en clase



De acuerdo con los resultados obtenidos en la gráfica que precede, se puede observar que el 40 % de los alumnos expresan que no hay ningún tipo de problema; el 20 % opina que uno de los problemas que se presenta es el hecho de ser reprobados sin razón; asimismo, el 20 % alude que hay favoritismo por parte de los maestros; y finalmente, el 20 % dice que el problema es la mala comunicación.

En concordancia con lo anterior, en una de las observaciones dentro del aula se presenta la siguiente situación:

El examen se desarrolló en silencio; los alumnos volteaban a sus lados de cuando en cuando. Y la maestra empezó a hacer señalamientos a una alumna, respecto a estar copiando; la alumna le dice a la maestra que no es así. Después de esto, el ambiente se comenzó a sentir tenso (ver Anexo 2).

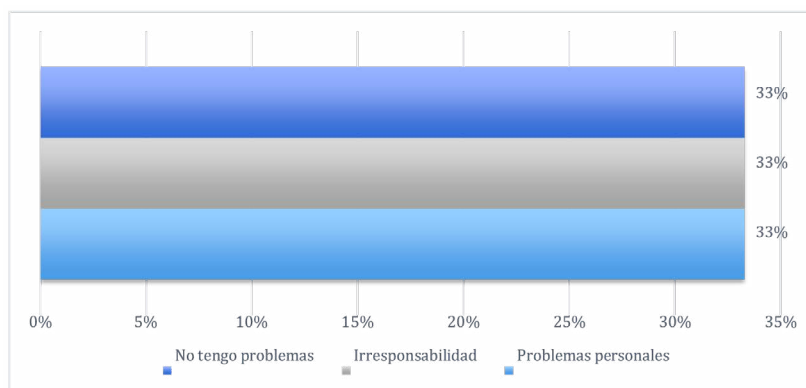
Cabe destacar que la alumna que fue señalada frente a todo el grupo presentó la misma conducta que el resto de sus compañeros, es decir, no se observó ninguna actitud sobresaliente del resto, por lo que este acontecimiento se pudo percibir como algunos de los problemas que señalan los alumnos, como el hecho de que hay favoritismo por otros, debido a que presentan la misma conducta y no se les llama la atención.

Respecto a lo anterior, dentro del apartado 2.2.1, Marrau (2004) explica que hay una relación entre la conducta que presentan los profesionales

con síntomas de *burnout* frente a las personas relacionadas con su trabajo, es decir, como parte de la despersonalización que experimentan, esta se verá reflejada en malos tratos o indiferencia hacia las personas a su alrededor o a quienes se les prestan los servicios.

Para complementar el cuestionamiento que antecede, se les preguntó a los maestros acerca del porqué consideran que surgen ciertos problemas con sus alumnos; dichas respuestas se presentan a continuación.

Gráfica 12. Frecuencia de respuestas de los docentes en relación con los motivos de los problemas con sus alumnos

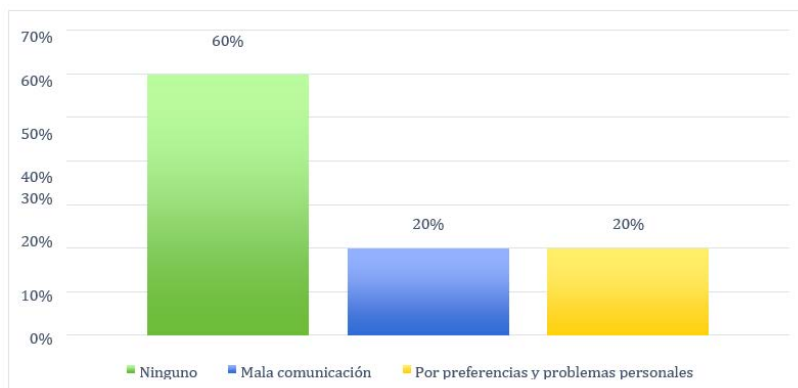


Como se puede observar en la gráfica anterior, uno de los profesores expone que el origen de las dificultades con los alumnos se debe a los problemas personales de los propios alumnos; el segundo docente menciona que es por la irresponsabilidad de los estudiantes; y por último, el tercer docente comenta que no hay ningún tipo de problema.

Con relación a este punto, en el apartado 2.1.3, Martínez, Collazo y Liss (2009) afirman que muchos de los problemas que se presentan con los alumnos se ven intensificados por las condiciones en las que se dan; es decir, el ruido interno y externo afecta la percepción y recepción de alumnos y maestros; de mismo modo, factores externos como la iluminación del aula pueden provocar incomodidad, situación que puede convertirse en un distractor, llegando a entorpecer la comunicación.

Derivado de lo anterior, se realizó la misma pregunta a los alumnos, indagando sobre las posibles razones de los problemas con sus maestros, donde se encontraron los siguientes resultados.

Gráfica 13. Frecuencia de respuestas de los alumnos respecto a los motivos de los problemas con sus profesores



Como se puede apreciar, el 60 % de los alumnos indica que no hay ningún tipo de problema; el 20 % de los estudiantes expresa que es por una mala comunicación con el maestro, mientras que el 20 % restante informa que es por preferencias de los maestros y problemas personales.

Considerando lo anterior, dentro del apartado 2.3.2, Caballero et al. (2009) refieren que, cuando los maestros se sienten sometidos a un continuo estrés en el trabajo, pueden desarrollar el síndrome de *burnout* y tienden a tener un declive en su labor, ocasionado por los efectos del estrés. Además, comentan que una de las principales afecciones son el agotamiento físico y emocional, por lo que este deterioro impacta directamente en la comunicación diaria, dificultando el cumplir con el objetivo de su labor.

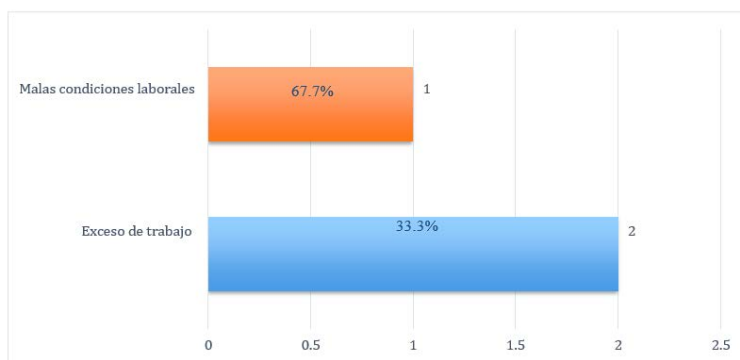
4.3. Factores que desencadenan el síndrome de burnout en profesores

Los cuidados de la salud física, mental y emocional de los docentes y otros profesionales vulnerables a presentar *burnout* es un tema que debe priorizarse en los centros de trabajo, cuidando y modificando los diversos factores desencadenantes del síndrome, esto debido al impacto negativo que puede tener en todas las áreas de la organización que, en el caso de la educación, involucra a los alumnos y su proceso de aprendizaje.

Tal y como se menciona en el apartado 2.2.3, los principales factores desencadenantes del *burnout* se focalizan en las malas condiciones laborales; es así que Apiquiant (2007) alude a que los turnos laborales, el horario del empleo, así como la seguridad y estabilidad en el puesto de trabajo que pueda sentir el intervienen en el avance del proceso del síndrome. Es por ello que en los centros de trabajo donde se vive incertidumbre laboral, con cargas de trabajo excesivas, hay más posibilidades de padecer *burnout*.

Bajo la premisa anterior, se cuestionó a los docentes acerca de los factores que desencadenan el síndrome de *burnout*, dando apertura para que se expresaran con respecto a las condiciones laborales que pueden ser mejoradas para evitar posibles síntomas del quemado. Los resultados se plasman en la gráfica presentada a continuación.

Gráfica 14. Respuestas de los docentes sobre los factores que desencadenan los síntomas del *burnout*

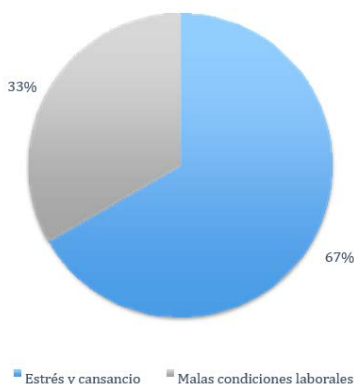


Como se muestra en la gráfica anterior, uno de los docentes, que equivale al 33.3 %, señaló como factores desencadenantes de *burnout* las malas condiciones de trabajo, como la presión laboral, la carga laboral, el hecho de tener un grupo numeroso (más de 45 alumnos), la falta de herramientas, un mal salario y demás derechos con los que no cuentan por ser de honorarios; por su parte, los otros dos maestros, que constituyen el 67.3 %, apuntaron que los desencadenantes son, principalmente, las cargas excesivas de trabajo y el agotamiento derivado de lo mismo. En

este caso, se puede inferir que la mayor preocupación de los docentes es la cantidad de trabajo que se puede llegar a acumular, producto de la cantidad de alumnos o periodos críticos del semestre.

Ahora bien, con la finalidad de complementar la pregunta anterior, se cuestionó a los docentes respecto a la manera en que se han percatado sobre las causas que originan el síndrome de *burnout*, cuyos resultados se muestran enseguida.

Gráfica 15. Respuesta de los docentes en relación con cómo se han percatado de las causas que provocan los síntomas del burnout



De este modo, se detecta que dos profesores, correspondientes al 67 %, indican que el síndrome de *burnout* lo han identificado a partir de las malas condiciones laborales de la institución; mientras que el maestro restante, equivalente al 33 %, dice que el estrés y cansancio dan origen a la aparición de síntomas del síndrome de *burnout*.

Cabe mencionar que, en una gran cantidad de casos de *burnout*, las condiciones laborales han favorecido la aparición del síndrome; es así que, como se aprecia en la siguiente observación de campo, la falta de herramientas o materiales para cumplir con una actividad puede tensar el ambiente de la clase:

Los alumnos correspondientes al primer equipo se paran para conectar su computadora al proyector; esto les toma un par de minutos y le comentan a la maestra que están listos para comenzar. La exposición se desarrolla con normalidad. Cuando toca el turno del segundo equipo,

comentan a la maestra que no traen computadora para exponer, a lo que la maestra los reprende por no haber estado preparados, cuando ya sabían que tenían programadas las exposiciones, por lo que no habría otro día para que expongan o recuperen la calificación. La alumna del primer equipo accede a prestar su computadora; para esto ya habían perdido más de 10 minutos de su tiempo, por lo que durante la exposición se notaron nerviosos e incómodos. La maestra da por terminada la clase y hace hincapié en que no se repita la falta de preparación en otro equipo, y da por terminada la clase (Ver Anexo 3).

Respecto a esto, dentro del apartado 2.3.2, Hernández (2007) refiere que factores como el tipo de labor que se desempeña dentro de una organización pública pueden ocasionar este tipo de padecimientos, debido al contacto permanente con los usuarios a los que se les otorga atención.

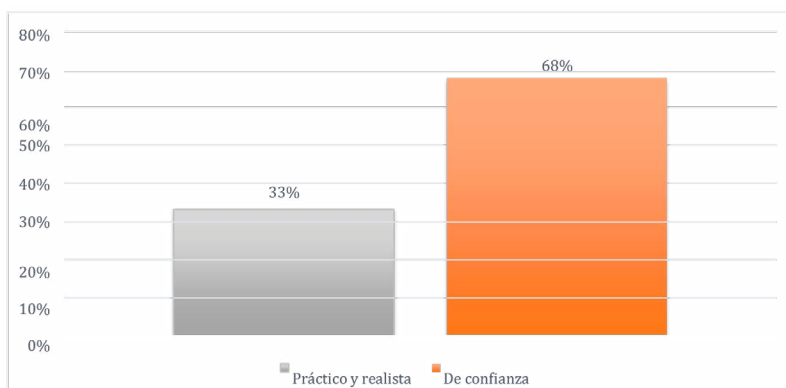
4.4. Efectos del burnout en profesores en el aprendizaje de los alumnos

En los últimos años, el aumento de la carga laboral, principalmente administrativa, en las funciones docentes, ha provocado un efecto negativo dentro del aula, debido a que el profesor moderno, no solo tiene que atender su clase, revisar trabajos y preparar material didáctico, sino que ahora debe llevar un control de los procesos efectuados, teniendo que entregar documentación que acredite su planeación didáctica, el avance del programa cada cierto periodo, un registro de cada alumno, entre otras actividades, para las que el docente debe dedicar gran cantidad de su tiempo libre y de descanso, provocando una sobresaturación, cansancio y estrés, dando como resultado que las condiciones dentro del aula sean poco favorecedoras para el aprendizaje.

En concordancia con lo anterior, Colangelo (2004), citado por Zavala (2008), dentro del apartado 2.3.2, señala que es indispensable cuidar la salud y la estabilidad emocional del profesor, debido a que estas pueden influir negativamente en el área de trabajo y, específicamente, con sus alumnos; de modo que los profesores afectados experimentarán una sensación de incapacidad para apoyar las dificultades o necesidades que puedan presentar sus estudiantes y, en casos más graves, se pueden presentar actitudes agresivas o negativas hacia ellos.

Con la finalidad de recabar información sobre el clima de aprendizaje existente dentro del aula, se cuestionó, tanto a docentes como a alumnos, al respecto, obteniéndose los siguientes resultados.

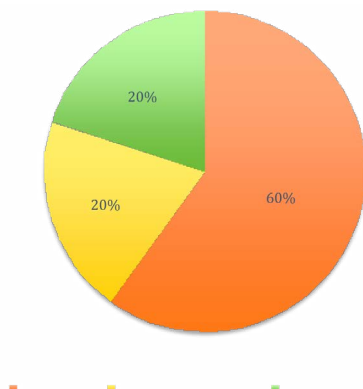
Gráfica 16. Tipo de respuesta de los maestros en cuanto a cómo es el clima de aprendizaje que promueve durante la clase



De acuerdo con la información recabada, el 67 % de los docentes, es decir, dos de ellos, asegura que el clima que tratan de propiciar es de confianza; mientras el otro profesor, que representa el 33 %, comenta que él promueve un ambiente práctico y realista.

Para contrastar la pregunta anterior, se preguntó a los alumnos sobre cómo es el clima que promueven los docentes dentro del aula, esto con la finalidad de conocer la percepción de ambas partes. Los resultados obtenidos se plasman en la siguiente gráfica.

Gráfica 17. Respuesta de los alumnos respecto a cómo es el clima de la clase que promueven sus profesores



Como se puede apreciar, el 60 % de los alumnos indica que se promueve un clima agradable; el 20 % de los estudiantes expresa que se trabaja bajo presión en el aula, mientras que el 20 % restante informa que se maneja un ambiente bueno, pero estricto al mismo tiempo.

En este sentido, Cañedo y Figueroa (2013), citando a UAA (2006), dentro del apartado 2.3.2, mencionan que se deben usar estrategias para favorecer el proceso de aprendizaje, trabajando al mismo tiempo con un proceso de retroalimentación; es decir, es recomendable que los profesores traten de ofrecer a sus alumnos todas las herramientas, estrategias y recursos que tengan a su alcance para favorecer el aprendizaje significativo.

De la misma forma, se cuestionó a los maestros sobre la influencia de las interacciones con sus alumnos en el aprendizaje que estos alcanzan, encontrándose que el 100 %, es decir, los tres profesores indica, que las interacciones que tienen con sus alumnos sí tienen gran influencia para el aprendizaje de estos últimos, por lo que se puede inferir que están conscientes de la importancia de trabajar estrategias que favorezcan el vínculo entre docente y el alumno.

Con relación a lo anterior, El-Sahili (2015), dentro del apartado 2.3.2, afirma que las interacciones que se tienen con los alumnos dentro del aula sí pueden afectar el proceso de aprendizaje, debido a que pueden entorpecer la comunicación efectiva, decreciendo la calidad de las interacciones y aumentando los conflictos dentro del aula.

De igual manera, se recopilaron las opiniones de los alumnos acerca de si la interacción con sus maestros influye en su propio proceso de aprendizaje, obteniéndose que el 100% de los estudiantes consideran que sí influyen, de modo que se identifica que, tanto alumnos como maestros, están conscientes de la importancia de las interacciones positivas dentro del aula.

Considerando lo anterior, Apiquiant (2007) revela que fomentar las relaciones interpersonales positivas genera ambientes positivos de trabajo, produciendo así en las personas involucradas una sensación de satisfacción con lo que están haciendo, por lo que se puede deducir que tener interacciones sanas dentro del aula impacta de manera significativa el proceso de aprendizaje del estudiante.

Asimismo, se cuestionó a los alumnos respecto a si se sienten en confianza con sus maestros para resolver dudas y expresar sus opiniones libremente, esto con la finalidad de conocer si el maestro les brinda seguridad para que esto suceda, encontrándose los resultados que se muestran a continuación.

Gráfica 18. Respuesta de los alumnos acerca de la seguridad que les brindan los maestros para expresar sus opiniones y dudas.



De acuerdo con los resultados de la gráfica, el 40 % de los alumnos mencionan que sí sienten seguridad y confianza con sus profesores; igual porcentaje comenta que casi siempre el profesor les da la seguridad para resolver las dudas y expresar sus opiniones, mientras que el 20 % de los alumnos indican que a veces se sienten en confianza con los profesores en ese ámbito:

El maestro pone un ejercicio en el pintarrón para que lo desarrolle de manera individual cada alumno; les da las instrucciones y el tiempo para el ejercicio. Después de esto, se sienta en el escritorio y revisa su computadora; unos minutos más tarde, algunos alumnos se acercan al escritorio para resolver dudas y luego regresan a su lugar. Solo algunos alumnos resolvieron satisfactoriamente el ejercicio; muchos de ellos no estaban trabajando en el tiempo destinado para ello y tampoco se acercaron al maestro para resolver dudas (ver Anexo 4). De esta manera, se puede afirmar que, aun cuando los alumnos no comentan en la entrevista la falta de confianza para preguntar dudas o expresarse, esta es una situación común dentro de las aulas, ya que se observó que la mayor parte de los alumnos no completó el ejercicio, pero tampoco se acercaron al docente para aclarar lo que no comprendieron.

Dentro del apartado 2.1.3, SEP (2021) señala que es de gran importancia que los alumnos puedan expresar sus opiniones y dudas, debido a que este proceso va de la mano con el equilibrio y armonía necesarios para crear las condiciones que favorezcan el aprendizaje significativo y las interacciones positivas.

Del mismo modo, se interrogó a los maestros acerca de qué actividades incorporan para que los alumnos participen en las clases o mantengan el interés, obteniendo como resultado los siguientes datos.

Gráfica 19. Respuesta de los maestros sobre el tipo de actividades que incorporan para fomentar la participación e interés de los alumnos durante la clase



Derivado de lo anterior, se detecta que dos de los maestros refieren que implementan como herramienta principal el trabajo en equipo para propiciar la participación y el interés en la clase, mientras que el otro maestro aplica como estrategia el relato de casos reales, el uso de poca teoría y actividades prácticas.

En relación con el trabajo en equipo, se pudo comprobar, a través de las observaciones de campo, que los maestros usan esta estrategia, tal como se evidencia en el siguiente fragmento:

Los alumnos comienzan a organizarse en equipos y toman las hojas de trabajo; después de esto trabajan por un rato en silencio y de vez en cuando pasan con el profesor para aclarar dudas. Cuando se empieza a escuchar un poco de ruido y plática, el profesor se levanta del escritorio y les dice: “Bueno, como hay mucha plática, supongo que ya terminaron”, a lo que dos equipos le piden unos minutos más para terminar; el profesor accede y regresa a sentarse (ver Anexo 6).

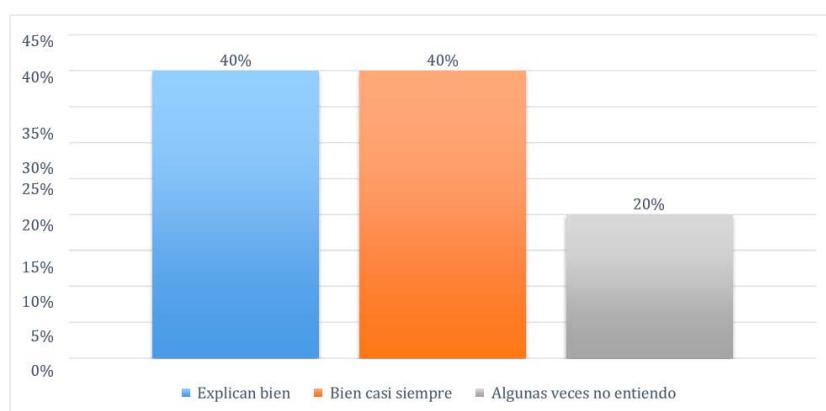
No obstante, aun cuando los docentes implementen de forma efectiva la estrategia, los resultados se verán limitados debido a que se deben aplicar un conjunto de estrategias variadas para lograr captar el interés del alumno.

Al respecto, Moreno et al. (2011), dentro del apartado 2.3.2, expresan que la promoción de un ambiente del aula desfavorable repercute de forma

negativa en el aprendizaje del alumno, por lo que se deben implementar estrategias diversas para captar la atención del alumno a través de climas abiertos, no autoritarios, mediante la estimulación de los procesos interpersonales que promuevan la participación libre y democrática.

A manera de complemento, se cuestionó a los alumnos en relación con la claridad con la que los profesores explican los temas de clase, obteniéndose las siguientes respuestas.

Gráfica 20. Tipo de respuesta de los alumnos sobre la claridad de las explicaciones de los docentes en los temas de clase



Como se puede visualizar en la gráfica anterior, el 40 % de alumnos indica que sus profesores sí explican bien los temas en clase; otro 40 % afirma que explican bien casi siempre, mientras que el 20 % restante menciona que hay ocasiones en las que no entienden las explicaciones de sus profesores en clase.

En cuanto a este punto, Hernández (2007), dentro del apartado 2.2.2, aborda cómo los síntomas de *burnout* pueden afectar la concentración de los docentes afectados, a través de diferentes trastornos mentales que repercutirán directamente en el comportamiento que el docente tiene dentro de la clase y, por consiguiente, en la claridad de las explicaciones que pueden dar de los temas abordados.

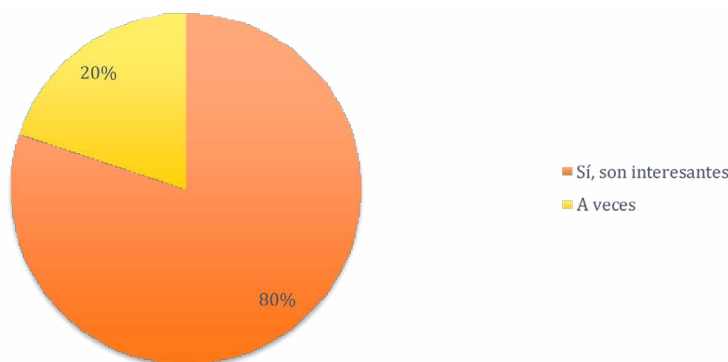
En concordancia con lo anterior, dentro de las observaciones de campo se registró que durante la clase el docente:

Se queja de la forma de escribir y tomar notas de algunos alumnos. Muestra una actitud de baja tolerancia, pero que expresa con bromas a sus alumnos; la mayor parte de ellos responde con buena actitud, pero algunos se quedan serios. Cuando nota que algunos de ellos no cumplieron con lo solicitado, les comenta de forma molesta: “Le tienen que echar ganas o no van a pasar así, no me entregan trabajos, luego no vienen y uno es el malo que los reprueba” (Ver Anexo 5).

Cabe destacar que, cuando los maestros presentan síntomas de *burnout*, pueden perder el entusiasmo y la pasión por su trabajo, mostrando poco interés por las actividades escolares y por los propios alumnos; al mismo tiempo, pueden sentirse constantemente cansados, emocionalmente agotados y abrumados por las demandas del trabajo, llevándolos a distanciarse emocionalmente de los estudiantes y sus compañeros de trabajo, mostrando poco interés por sus necesidades y preocupaciones.

Para complementar la información recabada en la gráfica anterior, se cuestionó a los alumnos sobre qué tan interesantes resultan para ellos las clases y actividades de sus profesores, obteniéndose los resultados que se muestran enseguida.

Gráfica 21. Respuesta de los alumnos respecto a si las actividades de clase les resultan interesantes



De acuerdo con los resultados de esta gráfica, el 80 % de los alumnos menciona que las actividades que trabajan en clase sí son interesantes, mientras que el 20 % restante afirma que solo a veces dichas actividades despiertan su interés.

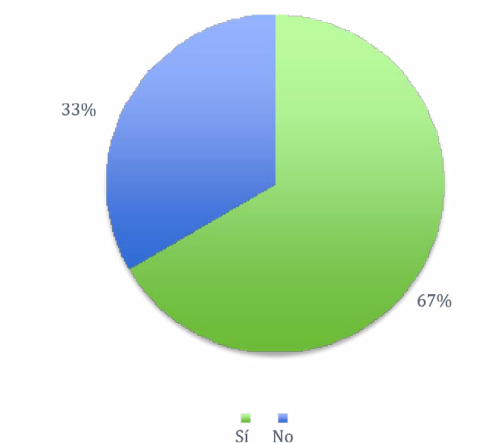
En contraste con los resultados anteriores, dentro de la observación de campo se registró lo siguiente:

Cuando el profesor inicia su explicación, los alumnos guardan silencio; algunos de ellos miran por momentos su celular o desvían la vista hacia otro lado. Una vez terminada la explicación del profesor, pregunta por las dudas, pero los alumnos siguen pasivos; pregunta si necesitan que lo explique de nuevo, a lo que varios responden que sí; el profesor entonces procede a repetir la explicación del ejercicio (Ver Anexo 4).

Considerando este acontecimiento, podría ser necesario reevaluar las estrategias que se aplican dentro del aula, con la finalidad de aumentar la motivación y el interés de los alumnos, favoreciendo así su proceso de aprendizaje.

Por otra parte, se cuestionó a los docentes si consideran que los síntomas del burnout impactan durante el desarrollo de sus clases, obteniendo como resultados los siguientes datos.

Gráfica 22. Respuesta de los maestros con relación a si los síntomas del Burnout impactan en el desarrollo de la clase



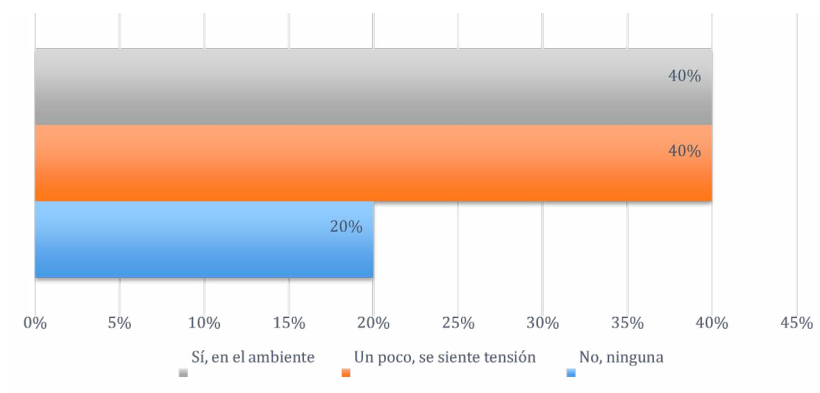
De esta forma, se identifica que el 67 % de los maestros refieren que los síntomas de *burnout* sí impactan en el desarrollo de la clase, mientras que el 33 % dice que no afecta; sin embargo, ante la falta de conocimiento que presentan los maestros acerca de los síntomas de *burnout*, se puede

deducir que no están del todo conscientes de cómo este síndrome puede llegar a afectarlos.

Al respecto, en el apartado 2.2.3, Zavala (2008), citando a AIS (2003), muestra el impacto que ocasiona el síndrome *burnout* en maestros y alumnos, debido a que puede llegar a afectar de manera significativa el proceso de aprendizaje a través de síntomas graves como ansiedad excesiva, preocupación, nerviosismo, depresión, dificultad en la toma de decisiones, entre otras.

Finalmente, para contrastar la información anterior, se cuestionó a los alumnos en cuanto a si notan alguna diferencia cuando los maestros están de mal humor o estresados durante las clases, dichos resultados se muestran a continuación.

Gráfica 23. Respuesta de los alumnos sobre la diferencia que notan en la clase cuando los maestros llegan de mal humor o estresados



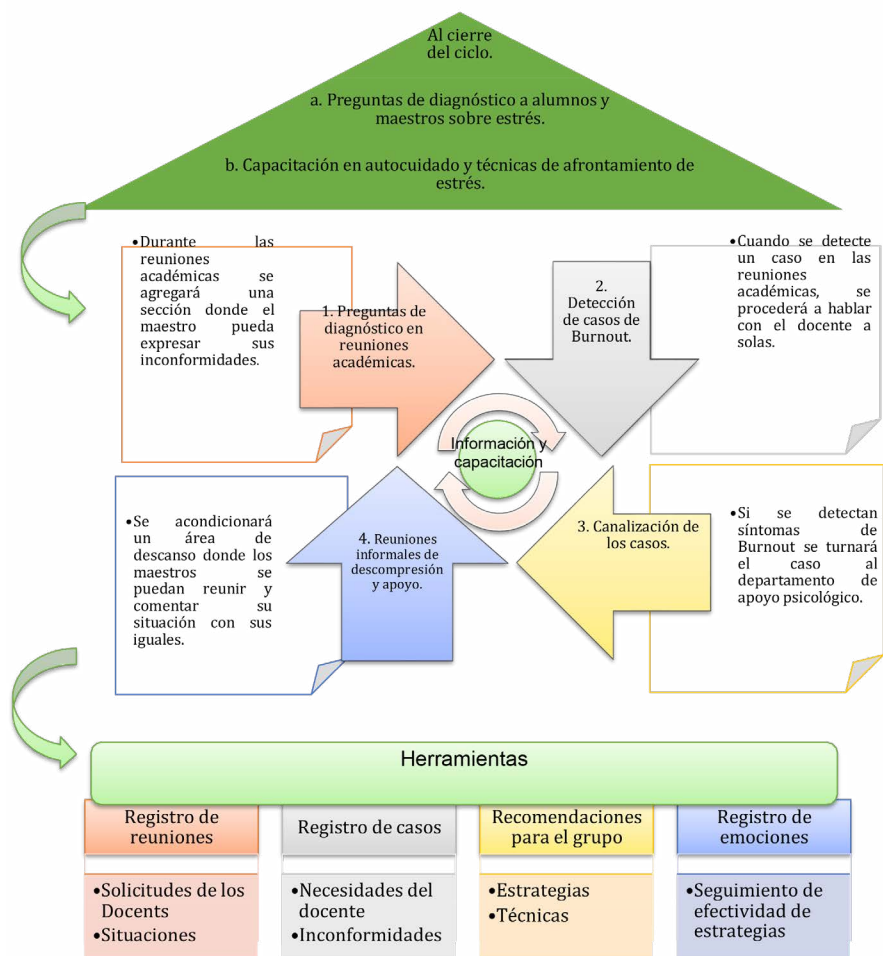
Así pues, se encontró que el 40 % de los alumnos indica que sí hay un poco de diferencia, ya que se siente tensión en la clase; otro 40 % afirma que sí hay diferencia y es en el ambiente del aula; mientras que el 20 % menciona que para ellos no hay ningún tipo de diferencia.

Con respecto a lo anterior, dentro del apartado 2.1.3, Martínez-Otero (2003) afirma que la labor por parte del docente con problemas de mal humor impacta de forma negativa en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, debido a que se generan ambientes no amigables para la comunicación e interacción, los mismos que perjudican el desarrollo de actividades académicas y laborales.

4.5. Modelo de intervención para prevenir y atender el síndrome de burnout en profesores

El sistema educativo es actualmente uno de los principales rubros donde sus trabajadores sufren mayor acumulación de estrés; es en este sentido que se hace cada vez más común observar docentes que presenten el síndrome de *burnout*, por lo que es necesario que se implementen medidas de prevención en las escuelas, que permitan identificar a tiempo los casos de riesgo y de este modo reciban la atención necesaria, evitando así que el contagio de este síndrome se vuelva un riesgo para la institución.

En concordancia con lo anterior, es necesario que dentro del proyecto se implemente la difusión de información y capacitación del personal, de forma que cada docente pueda implementar estrategias de reconocimiento y autocuidado con respecto al síndrome de *burnout*.



Como parte del modelo anterior, se presenta una etapa inicial, en la cual se proponen dos acciones enfocadas al diagnóstico y recopilación de información al finalizar cada semestre; asimismo, se sugiere una serie de actividades dentro del semestre para detectar síntomas o problemas de estrés, esto con la finalidad de implementar estrategias dirigidas a los problemas detectados. Enseguida se desglosan los puntos mencionados para cumplir estos objetivos:

a. Preguntas de diagnóstico a alumnos y maestros sobre estrés.

- Antes de finalizar el semestre, se deben visitar los grupos y realizar algunas preguntas diagnóstico para los alumnos, tales como:
 - ¿Con qué sentimiento te quedas al cerrar este semestre?
 - ¿Sientes que tus calificaciones corresponden a tu esfuerzo?
 - ¿Te sentiste saturado de trabajo?
 - ¿Sientes que te hizo falta tiempo para terminar tus trabajos?
 - ¿Los maestros se mostraron flexibles?
 - Preguntas para los maestros:
 - ¿Sientes que el final de semestre te ha dejado agotado??
- Preguntas para los maestros:
 - ¿Sientes que el final de semestre te ha dejado agotado?
 - Al acercarse el cierre de semestre, ¿sientes que tienes menos paciencia? ¿Tuviste alumnos inconformes con su calificación?
 - ¿Sientes que la carga de trabajo ha desgastado o impactado en tu salud?
- b. Capacitación en autocuidado y técnicas de afrontamiento de estrés.
 - De acuerdo con la información recopilada y en congruencia con las necesidades detectadas, se deberán impartir cursos al finalizar el semestre o al inicio del siguiente periodo. Algunas de las opciones son las siguientes:
 - Inteligencia emocional.
 - Gestión del tiempo.
 - Motivación.
 - Mindfulness.
 - Técnicas de respiración.
 - Técnicas de atención plena.
 - Autocuidado.

1. Preguntas diagnóstico en reuniones académicas.

- Como parte del monitoreo de síntomas de *burnout* durante el semestre, se acordará con los directivos agregar una sección de preguntas a la orden del día de las reuniones de academia para dar un espacio a los docentes donde puedan externar sus problemas con sus clases, inconformidades o necesidades.

- Se realizará un registro de las respuestas de los docentes, con la finalidad de detectar aquellos casos que representen un riesgo de presencia de síntomas del síndrome del quemado.
- Se propondrán estrategias de solución acordadas en academia.
- Se tomará nota, a modo de observaciones, sobre posibles indicios de síntomas del síndrome de *burnout*.
- Para llevar a cabo el registro de la información recabada en las reuniones, se utilizará como herramienta de apoyo la siguiente tabla:

Registro de reuniones
Docente:
Situación:
Solicitudes: 1. 2. 3.
Acuerdos de solución: 1. 2. 3.
Observaciones:

2. Detección de casos de burnout

- Se agendará una reunión privada con personal con posibles síntomas de *burnout*.
- Se debe hacer del conocimiento del docente que no está en problemas y que la finalidad de la reunión es ayudarlo y apoyarlo con la situación que presenta.

- Se preguntará al docente por posibles síntomas del síndrome de *burnout*, que comúnmente se presentan en las primeras etapas.
- De ser afirmativa la presencia de síntomas de *burnout*, se debe aplicar el test de 22 preguntas para el diagnóstico del síndrome diseñado por Maslach y Leiter, pidiendo al docente ser lo más honesto posible en sus respuestas.
- En caso de que el resultado del test de diagnóstico de *burnout* sea positivo, se deberá pasar a la etapa de canalización de casos.
- Con la finalidad de dar seguimiento a los casos y estar en posición de brindar información al equipo de psicología, se deberá llenar la siguiente tabla, como parte de la documentación de este paso.

Detección de casos de <i>burnout</i>		
Docente:		
Síntomas de <i>burnout</i>		
Físicos	Emocionales	Conductuales
• Dolor de cabeza • Dolor de espalda • Dolor de estómago • Insomnio • Presión alta o baja • Fatiga • Diarrea • Estreñimiento • Alteraciones en la piel	• Depresión • Ansiedad • Impaciencia • Irritabilidad • Dificultad para concentrarse • Baja autoestima • Falta de motivación	• Abuso de alcohol • Abuso de tabaco • Uso de drogas • Aislamiento • Ausentismo • Trastornos alimenticios • Incapacidad de relajarse
Resultado del test de Maslach y Leiter:		

3. Canalización de los casos

- Los casos detectados de docentes con síntomas de síndrome de *burnout* deberán ser entregados al equipo de psicología con copia simple de la documentación registrada en etapas anteriores.
- Posterior a que el equipo de psicología atienda los casos, deberá emitir una lista de recomendaciones para ser implementadas. Estas enco-

miendas serán tomadas como guía para la planeación de los cursos de capacitación impartidos al inicio o cierre de semestre.

4. Reuniones informales de descompresión y apoyo.

- De forma paralela a las demás etapas, se deberán llevar a cabo reuniones de descompresión, donde de manera informal los docentes puedan expresar sus sentimientos, frustraciones o problemáticas.
- En caso de que así lo manifieste el docente, se puede registrar por escrito la problemática o solicitud de este, para exponer el tema en una reunión de academia, donde se exploren, en conjunto con todos los docentes, estrategias u opciones de solución.

Conclusiones

El síndrome de *burnout* es un trastorno que se produce como resultado del estrés laboral crónico y se caracteriza por agotamiento emocional, despersonalización y disminución del rendimiento laboral. En el caso de los maestros, este síndrome puede tener un impacto significativo en su bienestar emocional y en su capacidad para realizar su trabajo de manera efectiva.

En este sentido, durante el desarrollo de la investigación se evidencia que el conocimiento y comprensión del síndrome de *burnout* por parte de los docentes es limitado, con solo uno de los tres entrevistados expresando conocimiento del tema. Esta es una situación preocupante, dado que el *burnout* es un síndrome que puede afectar gravemente la salud y el bienestar emocional de los profesionales, incluyendo a los maestros, quienes enfrentan situaciones de estrés y sobrecarga en su trabajo diario.

Por lo tanto, es fundamental que los docentes reciban una capacitación adecuada sobre el síndrome de *burnout*, con la finalidad de que puedan reconocer los síntomas, diferenciarlo de otras afecciones y tomar medidas para prevenirlo y tratarlo. En definitiva, la formación y sensibilización de los docentes sobre el *burnout* es clave para garantizar una educación de calidad, tanto para los estudiantes como para los propios profesionales de la educación.

Asimismo, los resultados presentados muestran que los docentes tienen un conocimiento insuficiente sobre los síntomas del *burnout*, lo que puede ser preocupante, ya que están expuestos a padecerlo debido a las demandas y exigencias de su trabajo. Por ende, es importante que se promueva la capacitación y el conocimiento adecuado sobre el tema, para que los docentes puedan reconocer y prevenir el síndrome, y así mejorar su bienestar emocional y físico, lo que se traducirá en una relación más saludable con los estudiantes. Es por ello que se sugiere fomentar ambientes laborales saludables y estrategias de autocuidado para prevenir la aparición del *burnout* en los docentes.

En relación con lo anterior, la falta de conocimiento acerca del síndrome de *burnout* por parte de los docentes puede llevar a que estos síntomas pasen desapercibidos y no sean identificados a tiempo, lo que puede tener consecuencias negativas en su salud física y emocional, así como en su desempeño laboral.

De ahí la imperiosa necesidad de que los centros educativos proporcionen información y capacitación a sus docentes sobre el *burnout* y sus síntomas, de manera que puedan reconocerlos, además de tomar medidas preventivas y de atención adecuadas. De igual manera, es imprescindible que los docentes cuenten con estrategias para que eviten actitudes hostiles o agresivas hacia sus alumnos, ya que esto puede contribuir al desarrollo de síntomas de *burnout* en ellos mismos y en sus estudiantes.

En relación a los propósitos específicos de esta investigación, el primero fue Indagar los síntomas del síndrome de *burnout* en los profesores de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis, el cual se cumplió mediante la aplicación del cuestionario de Maslash a docentes y una entrevista a los maestros y alumnos, dado que se recopiló información relevante sobre la presencia de síntomas de *burnout* en los docentes, tales como: irritabilidad, confusión, estrés, agotamiento, enfermedades virales, defensas bajas, actitud fría y negativa hacia los alumnos, fatiga física y mental, además de la incapacidad de cumplir con su trabajo, conociendo así más acerca de las experiencias de los maestros en su trabajo, cómo manejan el estrés, su nivel de satisfacción laboral y otros factores relacionados.

Con respecto al segundo propósito específico, concerniente a identificar la manera en que los profesores de primer grado de la carrera de Inge-

niería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis que presentan el síndrome de *burnout* interaccionan con los alumnos durante las clases, también se pudo alcanzar, puesto que dentro de la entrevista a alumnos y profesores se realizaron preguntas específicas para conocer cómo es la relación entre el docente y los alumnos, así como cuestionamientos acerca del ambiente que se promueve dentro del aula y la confianza que sienten los alumnos hacia su profesor.

Al respecto, se identificó que los alumnos detectan que, cuando los maestros se encuentran bien de salud, el ambiente de la clase es bueno, hay apoyo de su parte y están disponibles para resolver sus dudas; en contraste con otras de sus respuestas, donde algunos alumnos expresan que existen preferencias por ciertos alumnos y coraje hacia otros, que los han reprobado sin razón y que hay problemas de comunicación. Asimismo, aluden que la clase puede tornarse un poco tensa y obstaculizar la interacción profesor-alumno cuando el profesor se encuentra estresado.

En cuanto al tercer propósito, este fue describir los factores que desencadenan el síndrome de *burnout* en los profesores de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis, el mismo que se logró realizando primeramente una investigación documental para conocer los factores más comunes, y después dentro de las entrevistas se recopiló información acerca de las condiciones que provocan mayor estrés dentro de la institución, tales como las malas condiciones laborales y la sobrecarga de trabajo principalmente.

Ahora bien, en lo que corresponde al propósito general, el cual consistió en explicar los efectos que el síndrome de *burnout* en profesores genera en el aprendizaje de los alumnos de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis, se cumplió satisfactoriamente, sobre todo al cuestionar a los alumnos respecto a cómo se ven afectados por el ambiente de clase, la seguridad que sienten para hacer preguntas sobre sus dudas y cómo consideran que una mala salud física o mental de su maestro afecta la clase. En relación con este punto, se encontró que los alumnos presentan dificultades para comprender los contenidos de la clase, así como para alcanzar las competencias académicas establecidas en los temarios del TecNM, además de que muestran poca confianza para participar en clase y aclarar sus dudas.

Haciendo alusión al supuesto de esta investigación, este plantea que el síndrome de *burnout* en profesores tiene efectos negativos en el aprendizaje de los alumnos de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial del Instituto Tecnológico de Los Mochis; tal aseveración se comprobó a través de la aplicación del cuestionario de Maslach, donde se identificó que los maestros presentan señales de *burnout* de leves a moderadas, esto en correlación a las observaciones de campo donde se identificaron algunas conductas hostiles, comentarios sarcásticos de parte de los maestros, así como conductas de incomodidad e inseguridad de parte de los alumnos.

De este modo, se puede afirmar que un maestro que sufre del síndrome de *burnout* puede mostrar un comportamiento desmotivado, distante y apático en su trabajo, lo que puede tener un impacto negativo en la calidad de la clase y en la relación con los estudiantes y sus compañeros de trabajo.

Así pues, los síntomas de *burnout* pueden tener un impacto significativo en la salud mental y el bienestar emocional de los maestros, así como en su capacidad para desempeñarse de manera efectiva dentro y fuera del aula, por lo que es importante que los maestros reconozcan los síntomas y busquen ayuda para manejar el estrés, evitando así la aparición del síndrome; sin embargo, esto solo se puede conocer si los centros educativos dedican tiempo a investigar este síndrome dentro de la institución.

La investigación sobre el síndrome de *burnout* en las escuelas también puede ayudar a identificar los factores de riesgo y las estrategias de prevención que pueden ser útiles para mejorar tanto la calidad de vida de los docentes como el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, conviene señalar que, al conocer los síntomas y las causas del *burnout*, los responsables de la gestión de las escuelas pueden implementar programas de apoyo y estrategias para reducir los niveles de estrés y promover el bienestar emocional de los docentes. En este sentido, investigar sobre el síndrome de *burnout* en las escuelas es esencial para promover instituciones educativas con ambientes saludables que ofrezcan condiciones que favorezcan el aprendizaje significativo de los alumnos.

Bibliografía

- Almeida, M., et al. (2015). Síndrome de burnout: Un estudio con profesores. *Salud de los Trabajadores*, 23(1), 19–27.
- Álvarez, J., & Gayou, J. (2009). Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología. Paidós Educador.
- Apiquiant, A. (2007). *El síndrome de burnout en las empresas* [Presentación]. Tercer Congreso de Escuelas de Psicología de las Universidades Red Anáhuac.
- Arias, J. (2021). *Técnicas e instrumentos de investigación científica: Para ciencias administrativas, aplicadas, artísticas y humanas*. Editorial Enfoques Consulting EIRL.
- Armas, N., et al. (2010). Dos formas de orientar la investigación en la educación de postgrado: Lo cuantitativo y lo cualitativo. *Pedagogía Universitaria*, 15(5), 13–18.
- Aviña, C. (2000). Origen de la educación superior mexicana. *Sinéctica*, (17), 52–55.
- Bedoya, E., et al. (2017). Síndrome de quemado (burnout) en docentes universitarios: El caso de un centro de estudios del Caribe colombiano. *Formación Universitaria*, 10(6), 51–58.
- Bustamante, E., et al. (2016). El burnout en la profesión docente: Un estudio en la escuela de bioanálisis de la Universidad de Carabobo, sede Aragua. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 62(243), 111–121.
- Caballero, C., et al. (2009). Prevalencia del síndrome de burnout y su correlación con factores psicosociales en docentes universitarios. *Psicogente*, 12(21), 142–157.
- Callejo, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: El silencio de tres prácticas de investigación. *Revista Española de Salud Pública*, 76(5), 409–422.
- Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2021). *Ley General de Educación Superior*. Diario Oficial de la Federación.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Xihmai*, 7(13), 45–60.
- Cañedo, T., & Figueroa, I. E. (2013). La práctica docente en educación superior: Una mirada hacia su complejidad. *Sinéctica*, (41), 1–18. Núm. 41. Pp. 1-18.

- Castañuela, B. (2017). La universidad y su función social. *CienciAcierta*, (48).
- Castillo, M. (2021). Técnicas e instrumentos para recoger datos del hecho social educativo. *Retos de la Ciencia*, 5(10), 50–61.
- Chacón, M. (2004). Burnout y variables personales moduladoras en enfermeros que trabajan en hospitales oncológicos. *Psicología y Salud*, 14(1), 67–78.
- Choy, R. (2017). *Burnout y desempeño laboral en docentes universitarios de una carrera en una universidad privada de Lima Metropolitana* [Tesis]. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y técnicas de investigación social*. McGraw-Hill.
- Cruz, D., & Puentes, A. (2017). Relación entre las diferentes dimensiones del síndrome de burnout y las estrategias de afrontamiento. *Psicogente*, 20(38), 268–281.
- Díaz, P., & Mora, J. (2014). Relaciones entre inteligencia emocional, estrés y adaptación general. *Revista de Investigación Psicológica*, (11), 7–21.
- Díaz-Bravo, L., et al. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162–167.
- Durán, S., et al. (2018). Estrategias para disminuir el síndrome de burnout en personal de instituciones de salud. *Cultura, Educación y Sociedad*, 9(1), 27–44.
- El-Sahili, L. (2015). *Burnout: Consecuencias y soluciones*. El Manual Moderno.
- Escudero, J., & Delfín, L. (2009). Diagnóstico del síndrome de burnout en personal docente. *Ciencia Administrativa*, 73–81.
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes* [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Esteve, J. (2005). La ambivalencia de la profesión docente: Malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. *PRELAC*, (1), 117–133.
- Fernández, E. (2017). Una mirada a los desafíos de la educación superior en México. *Innovación Educativa*, 17(74), 183–207.
- Fernández, F. (2014). Una panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista iberoamericana de educación*. Núm. 66. Pp. 19-30.

- Figuerola, A. (2018). *Estrés laboral y desempeño docente en la Institución Educativa N.º 7228 “Peruano Canadiense”, Villa El Salvador* [Tesis]. Universidad César Vallejo.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- García, A. (2015). Crisis y transformación de la educación superior: El lugar de las humanidades en Latinoamérica. *Literatura: Teoría, Historia, Crítica*, 17(2), 79–96.
- González, L. (2010). *Psicología para el docente: Consideraciones sobre los riesgos y desafíos de la práctica magisterial*. Universidad de Guanajuato.
- Granados, L. (2017). *Análisis del estrés y burnout en una muestra de docentes no universitarios y su relación con la autoeficacia general* [Tesis]. Universidad de Alicante.
- Greig, D., & Fuentes, X. (2009). Burnout o agotamiento en la práctica diaria de la medicina. *Revista Chilena de Cardiología*, 28(4), 403–407.
- Gurdián, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Gurría, A. (2020). *Los desafíos y oportunidades de la educación superior en México* [Discurso]. OCDE.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, T., et al. (2007). El síndrome de burnout: Una aproximación a su conceptualización, antecedentes, modelos explicativos y de medición. *Revista Internacional de Nuevas Gestión Organizacional*, 3(5), 50–68.
- Hernández, X. (2018). *Análisis del burnout y engagement en docentes: Un estudio de diario* [Tesis]. Universidad Complutense de Madrid.
- Ibarra, M. (2017). *El síndrome de burnout en docentes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación* [Tesis]. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Lomelí, L. (2019). Educación superior y desarrollo: Los desafíos de México. *Economía UNAM*, 16(47), 3–11.
- Luna, M. (2005). El rol de los docentes en el cambio educativo. *Revista PRELAC*. Núm. 1. Pp. 170-173.

- Mansilla, F. (2005). Reseña de El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout): Una enfermedad laboral en la sociedad del bienestar, de P. R. Gil-Monte. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 25(94), 151–154.
- Márquez, A. (2004). Calidad de la educación superior en México: ¿Es posible un sistema eficaz, eficiente y equitativo? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 477–500.
- Marrau, C. (2004). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 5(10), 53–68.
- Marsollier, R. (2013). La despersonalización y su incidencia en los procesos de desgaste laboral. *Psicologia.com*, 17(7), 1–9.
- Martínez, D., Collazo, M., & Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: Una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389–408.
- Martínez, L., et al. (2020). La importancia de la calidad en la universidad pública: La percepción del estudiante. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1–27.
- Martínez-Otero, V. (2003). Estrés y ansiedad en los docentes. *Pulso*, 26, 9–21.
- Mateos, E., & Mateos, J. (2019). Salud mental y salud laboral: Relaciones, revisión y análisis DAFO. *Revista de la Asociación Española de Medicina del Trabajo*, 28(2), 83–175.
- Maya, C. (2010). Un acercamiento al libro: Historia, modernidad y crisis en la educación superior. *Revista de la Educación Superior*, 34(2), 147–152.
- Mollis, M. (2014). Administrar la crisis de la educación pública y evaluar la calidad universitaria en América Latina. *Revista de la Educación Superior*, 43(169), 25–45.
- Moreno, C. et al. (2011). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*. Vol. 41. No. 3. ISSN: 1870-8420. UNAM.
- Namo De Mello, G. (2005). Igualdad educacional en américa latina. Calidad y nadie de menos. *Revista PRELAC*. Núm. 1. Pp. 25 – 37.

- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2019). *Educación superior en México: Resultados y relevancia para el mercado laboral*.
- OECD Publishing. https://read.oecd-ilibrary.org/education/educacion-superior-en-mexico_a93ed2b7-es
- Oltra, S. (2013). El autocuidado, una responsabilidad ética. *Psiquiatría Universitaria*, 9(1), 85–90.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Burn-out an occupational phenomenon: International classification of diseases*. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- Oramas, A. (2013). *Estrés laboral y síndrome de burnout en docentes cubanos de enseñanza primaria* [Tesis]. Escuela Nacional de Salud Pública, Instituto Nacional de Salud de los Trabajadores.
- Peralta, C. (2009). Etnografía y métodos etnográficos. *Análisis: Revista Colombiana de Humanidades*, (74), 33–52.
- Ponce, C., et al. (2005). El síndrome del “quemado” por estrés laboral asistencial en docentes universitarios. *Revista IIPSI*, 8(2), 87–112.
- Prieto, M., & Hernández, D. (2011). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(38), 157–163.
- Quiceno, J., & Vinaccia, S. (2007). Burnout: Síndrome de quemarse en el trabajo (SQT). *Acta Colombiana de Psicología*, 10(2), 117–125.
- Quispe, A. (2013). *El uso de la encuesta en ciencias sociales*. Ediciones Díaz de Santos.
- Razo, A., & Cabrero, I. (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes*. CIDE; PIPE; SEP.
- Robalino, M. (2005). ¿Actor o protagonista?: Dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *PRELAC*, (1), 6–23.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de Educar*, Vol. 12. Núm. 24. Pp. 277-297.

- Rozas, G. (2015). *Niveles de desgaste profesional (Burnout) en docentes y estrategias de prevención*. Universidad de Málaga.
- Ruvalcaba, J., et al. (2017). El síndrome de burnout como factor influyente en el rendimiento académico del estudiante universitario. *Educación y Salud: Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*, 5(10), 37–48.
- Saborío, L., & Hidalgo, L. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, 32(1), 119–124.
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: Diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71–78.
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: Consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102–122.
- Sánchez, F. (2020). *Síndrome de burnout*. Porrúa.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Secretaría de Educación Pública. (2021). *Diplomado vida saludable: Guía de estudio, salud mental*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Oferta educativa en educación superior*. SEP.
- Shen, B., et al. (2015). The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 519–532.
- Suárez, C., et al. (2012). Características de inteligencia emocional y género en estudiantes universitarios. *Duazary*, 9(2), 132–139.
- Teaching and Learning International Survey. (2014). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje: Informe español*. OECD. http://www.oecd.org/education/school/Spain-talis-publicaciones-sep2014_es.pdf
- Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. Limusa.
- Torres, M., Sánchez, S., & Salamanca, A. (2015). Enfermera con síndrome de burnout. *Revista Enfermería Docente*, (104), 39–43.
- Vaillant, D. (2005). Reformas educativas y rol docente. *PRELAC*, (1), 38–51.

- Vidal, F., & García, J. (2009). La motivación y el burnout en los profesores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 161–167.
- Zavala, J. (2008). *Estrés y burnout docente: Conceptos, causas y efectos. Educación*, 17(32), 67–86.

Anexos

Anexo 1

Registro de observación 1 Docente 1

Fecha: 28 de marzo de 2022	Asignatura trabajada: Análisis de la Realidad Nacional
Hora de inicio: 8:06 a.m.	Hora de término: 8:52 a.m.
La maestra entra a la clase y da los buenos días, a lo que los alumnos contestan con voz baja. La maestra empieza a presentar el tema que tiene preparado para la clase y propone una dinámica donde los alumnos deben sentarse en círculo y lanzar una pelota; el alumno que cache la pelota contestará un par de preguntas. La dinámica empieza y la maestra participa en ella; los alumnos demuestran cooperación y disposición. Comienza la dinámica y los alumnos parecen divertirse en la actividad; lanzan la pelota y hacen preguntas del tema a la persona que cacha la pelota, todo de acuerdo con la indicación de la maestra; esto se repite en múltiples ocasiones. La maestra lanza la pelota a una alumna y le hace preguntas como: ¿Por qué eres tan seria? ¿Por qué no te integras con el grupo? La alumna le contesta que esas no son preguntas que tengan que ver con el tema de la clase, y se nota su incomodidad; se genera un ambiente incómodo entre los alumnos y, poco después de esto, la maestra da por terminada la dinámica. La alumna toma su mochila y se sale del salón. La maestra no hace comentarios al respecto, da indicaciones finales y termina la clase..	

Anexo 2

Registro de observación 2

Docente 1

Fecha: 04 abril de 2022	Asignatura trabajada: Análisis de la Realidad Nacional
Hora de inicio: 8:10 a.m.	Hora de término: 8:56 a.m.
La maestra entra con prisa al aula, se limita a decir buenos días a los alumnos, a lo que estos responden el saludo en voz baja. Los alumnos se veían con poco ánimo, puesto que tenían programado un examen; se podía percibir nerviosismo o preocupación en algunos de ellos. La maestra dio de forma seria las instrucciones para la evaluación y procedió a acomodar a los alumnos en un orden diferente al lugar que ocupan normalmente; después empezó a repartir las hojas del examen y les dio la indicación para comenzar. El examen se desarrolló en silencio; los alumnos volteaban a sus lados de cuando en cuando. Y la maestra empezó a hacer señalamientos a una alumna respecto a estar copiando; la alumna le dice a la maestra que no es así. Después de esto, el ambiente se comenzó a sentir tenso. Un alumno llamó a la maestra para preguntar por una duda, a lo que la maestra acudió de inmediato y respondió la duda para todo el grupo. Tres alumnos terminaron muy rápido el examen, lo entregaron y salieron del aula. Poco a poco los alumnos fueron entregando sus evaluaciones. Un grupo de alumnos se salió sin entregar.	

Anexo 3

Registro de observación 3

Docente 1

Fecha: 07 abril de 2022	Asignatura trabajada: Análisis de la Realidad Nacional
Hora de inicio: 8:02 a.m.	Hora de término: 8:55 a.m.
La maestra entra al aula y saluda a los alumnos; ellos contestan de vuelta con normalidad. Les recuerda que tienen preparada una dinámica para seleccionar a las personas que van a exponer; les pregunta si vienen todos los equipos preparados. La maestra procede a hacer papeles con el número de equipo y saca dos números que corresponden a los dos equipos que deberán participar el día de hoy. Los alumnos correspondientes al primer equipo se paran para conectar su computadora al proyector; esto les toma un par de minutos y le comentan a la maestra que están listos para comenzar. La exposición se desarrolla con normalidad. Cuando toca el turno del segundo equipo, comentan a la maestra que no traen computadora para exponer, a lo que la maestra los reprende por no haber estado preparados, cuando ya sabían que tenían programadas las exposiciones, por lo que no habría otro día para que expongan o recuperen la calificación. La alumna del primer equipo accede a prestar su computadora; para esto ya habían perdido más de 10 minutos de su tiempo, por lo que durante la exposición se notaron nerviosos e incómodos. La maestra da por terminada la clase y hace hincapié en que no se repita la falta de preparación en otro equipo, y da por terminada la clase.	

Anexo 4

Registro de observación 4

Docente 2

Fecha: 28 de marzo de 2022	Asignatura trabajada: Cálculo Integral
Hora de inicio: 12:05 p.m.	Hora de término: 12:57 p.m.
El maestro entra al aula y saluda con un “buenas tardes, jóvenes”. Explica que se va a abordar un nuevo tema, comentando a los jóvenes que son necesarios los conocimientos previos de las unidades pasadas, donde no todos han asistido o aprobado las unidades; los jóvenes escuchan de forma pasiva, con una expresión plana. Cuando el profesor inicia su explicación, los alumnos guardan silencio; algunos de ellos miran por momentos su celular o desvían la vista hacia otro lado. Una vez terminada la explicación del profesor, pregunta por las dudas, pero los alumnos siguen pasivos; pregunta si necesitan que lo explique de nuevo, a lo que varios responden que sí; el profesor entonces procede a repetir la explicación del ejercicio. Posteriormente, el maestro pone un ejercicio en el pintarrón para que lo desarrolle de manera individual cada alumno; les da las instrucciones y el tiempo para el ejercicio. Después de esto, se sienta en el escritorio y revisa su computadora; unos minutos más tarde, algunos alumnos se acercan al escritorio para resolver dudas y luego regresan a su lugar. Solo algunos alumnos resolvieron satisfactoriamente el ejercicio; muchos de ellos no estaban trabajando en el tiempo destinado para ello y tampoco se acercaron al maestro para resolver dudas. Se acabó el tiempo de la clase y el profesor les comenta que lo revisarán en la siguiente clase.	

Anexo 5

Registro de observación 5

Docente 2

Fecha: 31 de marzo de 2022	Asignatura trabajada: Cálculo Integral
Hora de inicio: 12:07 p.m.	Hora de término: 12:42 p.m.
El maestro entra al salón y comenta a los alumnos que van a continuar con el ejercicio de la clase pasada; pide un voluntario para que escriba su respuesta en el pintarrón. Una alumna que es muy participativa; se levanta y toma los plumones para anotar. Después de esto, el maestro revisa con la mirada lo escrito y pide que comprueben sus respuestas, para después comentarles que va a dejar una lista de ejercicios en las tareas de la plataforma virtual Teams. El resto de la clase lo dedica a revisar las libretas de los alumnos. Se queja de la forma de escribir y tomar notas de algunos alumnos. Muestra una actitud de baja tolerancia, pero que expresa con bromas a sus alumnos; la mayor parte de ellos responde con buena actitud, pero algunos se quedan serios. Cuando nota que algunos de ellos no cumplieron con lo solicitado, les comenta de forma molesta: “Le tienen que echar ganas o no van a pasar así; no me entregan trabajos, luego no vienen y uno es el malo que los reprueba”.	

Anexo 6

Registro de observación 6

Docente 2

Fecha: 04 de abril de 2022	Asignatura trabajada: Cálculo Integral
Hora de inicio: 12:06 p.m.	Hora de término: 12:51 p.m.
El profesor entra al salón y saluda al grupo. Trae consigo unas hojas de trabajo y le explica al grupo que se van a juntar en equipos para hacer los ejercicios y, posteriormente, explicar a la clase. El grupo se muestra un poco inquieto y el maestro les pide que guarden silencio, haciendo una mueca. (Cabe aclarar que es la forma de ser normal del profesor dentro y fuera de la clase). Los alumnos comienzan a organizarse en equipos y toman las hojas de trabajo; después de esto trabajan por un rato en silencio y de vez en cuando pasan con el profesor para aclarar dudas. Cuando se empieza a escuchar un poco de ruido y plática, el profesor se levanta del escritorio y les dice: “Bueno, como hay mucha plática, supongo que ya terminaron”, a lo que dos equipos le piden unos minutos más para terminar; el profesor accede y regresa a sentarse. Cuando los equipos pasan a exponer, algunos alumnos muestran expresiones de inseguridad, desvían la mirada, se mueven mucho en el mismo lugar, tartamudean. En sí, se nota su inseguridad ante el tema que están tratando. Algunos alumnos se niegan a participar más allá de una breve explicación y otros se ven inseguros ante las preguntas del profesor.	

Anexo 7

Registro de observación 7

Docente 3

Fecha: 25 de abril de 2022	Asignatura trabajada: Taller de liderazgo
Hora de inicio: 10:01 a.m.	Hora de término: 10:57 a.m.
La maestra entra al aula y saluda a los alumnos; les pregunta cómo están, cómo pasaron el fin de semana, a lo que algunos de ellos contestan con normalidad y confianza. Mientras continúan platicando de temas personales, la maestra conecta su computadora al cañón y procede a proyectar el material de la clase. Cuando la maestra inicia la clase, los alumnos guardan silencio. Finalizada la exposición de la docente, esta comienza a hacer preguntas sobre lo que acaban de ver, a las que algunos alumnos responden con respuestas reflexivas. La docente proyecta un cuestionario y los alumnos proceden a sacar sus libretas para anotarlo. El resto de la clase, los alumnos trabajan en sus lugares, haciendo poco ruido y de vez en cuando aclarando alguna pregunta con la maestra; algunos lo hacen desde su lugar levantando la voz y otros yendo al escritorio de la profesora. En todo momento, los alumnos se mostraron relajados.	

Anexo 8

Registro de observación 8

Docente 3

Fecha: 27 de abril de 2022	Asignatura trabajada: Taller de liderazgo
Hora de inicio: 10:03 a.m.	Hora de término: 10:55 a.m.
La maestra entra al salón, saluda y les recuerda que este día iba a revisar una tarea pendiente, a lo que muchos de ellos proceden a sacar su carpeta con el trabajo. La maestra tiene una breve plática con algunos de ellos sobre las dificultades que presentaron o las características que agregaron. La maestra empieza a llamar por lista a los alumnos para calificar el proyecto y algunos de ellos no llevaron el trabajo hecho. Cuando la maestra revisa los trabajos, les hace observaciones y correcciones de forma cordial y los alumnos escuchan atentamente. Al final de la revisión, la maestra, en un tono de preocupación y molestia, les llama la atención a quienes no cumplieron con el trabajo; les dice que incluso les ha llamado por teléfono para tratar de entender si tienen un problema o cuál es la situación por la que han estado fallando o no entregando trabajos. Los alumnos escuchan a la maestra con caras serias, pero que no muestran enfado. La maestra le pregunta directamente a un alumno si es que no ha estado pendiente de él por teléfono, y él, bajando la mirada, le contesta que sí, que es él quien no le ha echado ganas. La maestra concluye diciéndoles que aún están a tiempo, que la escuela debe ser su prioridad porque es lo que los va a sacar adelante en la vida, que no dejen ir la oportunidad.	

Anexo 9

Registro de observación 9

Docente 3

Fecha: 02 de mayo de 2022	Asignatura trabajada: Taller de liderazgo
Hora de inicio: 10:05 a.m.	Hora de término: 10:45 a.m.
La maestra entra a la clase y saluda de forma cordial; los alumnos regresan el saludo. Algunos alumnos se acercan a la maestra y traen en sus manos una carpeta con algunos trabajos atrasados, la maestra se los recibe y les comenta que los va a revisar más tarde. Luego, les da los detalles y la fecha para el próximo examen, y procede a darles una guía de temas. La maestra hace hincapié en que las respuestas del cuestionario de guía deben ser reflexivas y no copiadas; que debe ser una respuesta personal. Los alumnos comienzan a elaborar su guía en su lugar. Pasados varios minutos, los alumnos le piden tiempo a la maestra para estudiar porque en la siguiente hora tienen examen de otra materia, a lo que la maestra accede, condicionándolos a terminar las preguntas de guía como tarea para la próxima clase.	

Anexo 10

Entrevista aplicada al docente 1

1. Para usted, ¿a qué se refiere el síndrome de *burnout*?

Se refiere al desgaste extremo de un trabajador que está expuesto al estrés diariamente, teniendo como consecuencia agotamiento mental, físico y emocional.

2. ¿Qué síntomas identifican este síndrome en los profesores?

*actitud fría y negativa hacia los alumnos *fatiga física y mental.

* Incapacidad de cumplir con su trabajo.

3. ¿Considera que usted presenta alguno o algunos de estos síntomas?, ¿cuál o cuáles?

No.

4. Al final de su jornada laboral, ¿presenta dolor de cabeza, dolor de estómago o fatiga extrema?, ¿a qué lo atribuye?

No presentó ninguna, puesto que a mí me gusta trabajar y el trabajo me relaja.

5. ¿Cómo es la interacción que establece con sus alumnos?

Es de respeto y confianza.

6. ¿Existen problemas de interacción con sus alumnos durante la clase?, ¿qué tipo de problemas se han presentado?

No.

7. ¿A qué cree que se deben los problemas que se presentan con sus alumnos?

No tengo ningún problema.

8. En su opinión, ¿cuáles son los principales factores que desencadenan los síntomas del *burnout*?

Agotamiento y actitudes negativas hacia los demás.

9. ¿Cómo se ha percatado de las causas que le provocan los síntomas del *burnout*?

Cuando me siento cansada.

10. ¿Cómo es el clima de aprendizaje que promueve durante la clase?

De confianza y respeto.

11. ¿Considera que el tipo de interacción que establece con sus alumnos influye en su aprendizaje?, ¿por qué?

Sí, porque el alumno muestra más interés en los temas.

12. ¿Qué tipo de actividades incorpora para fomentar la participación e interés de los alumnos durante la clase?

Lluvia de ideas, debate de temas y trabajo en equipo.

13. Desde su punto de vista, ¿los síntomas del *burnout* que presenta impactan en el desarrollo de la clase?, ¿por qué?

No creo presentar alguno.

Anexo 11

Entrevista aplicada al docente 2

1. Para usted, ¿a qué se refiere el síndrome de *burnout*?

Es un momento en el que llega el cuerpo cuando ya se siente agotado y seguimos trabajando o haciendo alguna labor corporal o mental, y es cuando suceden los accidentes o las lesiones.

2. ¿Qué síntomas identifican este síndrome en los profesores?

Estrés, agotamiento y enfermedades por bajas defensas como gripa, tos, etcétera.

3. ¿Considera que usted presenta alguno o algunos de estos síntomas?, ¿cuál o cuáles?

Sí, un poco de estrés.

4. Al final de su jornada laboral, ¿presenta dolor de cabeza, dolor de estómago o fatiga extrema?, ¿a qué lo atribuye?

No.

5. ¿Cómo es la interacción que establece con sus alumnos?

Dentro del aula somos profesor-alumno, pero fuera del aula me gusta conocerlos y que me platiquen sus historias.

6. ¿Existen problemas de interacción con sus alumnos durante la clase?, ¿qué tipo de problemas se han presentado?

Algunos son algo apáticos y eso propicia que no se dé la comunicación tan abierta.

7. ¿A qué cree que se deben los problemas que se presentan con sus alumnos?

Problemas personales que traigan los alumnos o el maestro o falta de confianza para comentar cómo se sienten.

8. En su opinión, ¿cuáles son los principales factores que desencadenan los síntomas del *burnout*?

Exceso de trabajo, saturación de actividades.

9. ¿Cómo se ha percatado de las causas que le provocan los síntomas del *burnout*?

Cuando me siento estresado, se me hace muy largo el día, como que no avanzan las horas; es agotador.

10. ¿Cómo es el clima de aprendizaje que promueve durante la clase?

Trato de que sea de confianza y libre estadía dentro del aula; si no se sienten bien, no están obligados a quedarse.

11. ¿Considera que el tipo de interacción que establece con sus alumnos influye en su aprendizaje?, ¿por qué?

Sí totalmente, el que el alumno se sienta tranquilo y en confianza propicia que la comunicación fluya y el alumno se sienta en confianza.

12. ¿Qué tipo de actividades incorpora para fomentar la participación e interés de los alumnos durante la clase?

Trabajos en equipo que logren un objetivo en común.

13. Desde su punto de vista, ¿los síntomas del *burnout* que presenta impactan en el desarrollo de la clase?, ¿por qué?

Sí, totalmente; al no estar al 100 %, tanto corporal como mental, afecta en su totalidad el aprendizaje esperado, ya que el nivel de tolerancia disminuye.

Anexo 12

Entrevista aplicada al docente 3

1. Para usted, ¿a qué se refiere el síndrome de *burnout*?

Por su traducción de los prefijos y sufijos del idioma inglés, supongo que trata sobre el “hasta aquí”; es como cuando ya estás completamente enfadado o sobresaturado de algo.

2. ¿Qué síntomas identifican este síndrome en los profesores?

Pienso que la irritabilidad es uno de ellos, además de confundirse con algunas cuestiones de sus clases.

3. ¿Considera que usted presenta alguno o algunos de estos síntomas?, ¿cuál o cuáles?

Sí, siento que a veces la paciencia se ve también afectada y en ocasiones uno estalla con los alumnos.

4. Al final de su jornada laboral, ¿presenta dolor de cabeza, dolor de estómago o fatiga extrema?, ¿a qué lo atribuye?

Siempre al terminar mi jornada laboral deslindo completamente todo lo que tiene que ver con el trabajo y me doy un pequeño respiro para desprenderme de todas las responsabilidades y obligaciones de mi trabajo. Siempre es bueno saber que al final del día hiciste o diste lo mejor de ti; es una forma de automotivación que me ha funcionado.

5. ¿Cómo es la interacción que establece con sus alumnos?

Siempre es de confianza. Busco siempre esa apertura, pero sin sobrepasar la falta de respeto; la autoridad y quien debe llevar el control y el orden debe ser el maestro. Siento también que les doy a mis estudiantes la libertad del autodescubrimiento.

6. ¿Existen problemas de interacción con sus alumnos durante la clase? ¿Qué tipo de problemas se han presentado?

Nunca he tenido problemas de interacción, al contrario, los alumnos se sienten en la libertad de buscarme ante cualquier situación referente a las clases, si he llegado a tener problemas con algunos alumnos pero

son con estudiantes que por lo regular tienen problemas más allá de lo académico, o porque tienen un problema de mentir todo el tiempo.

7. ¿A qué cree que se deben los problemas que se presentan con sus alumnos?

Muchas veces es por irresponsabilidad; con los pocos alumnos con los que he tenido problemas, no saben hacerse responsables de sus faltas.

8. En su opinión, ¿cuáles son los principales factores que desencadenan los síntomas del *burnout*?

Presión laboral, carga laboral, por ejemplo, tener un grupo sobresaturado de 45 alumnos, cuando debería ser la mitad, falta de herramientas, mal salario y derechos como trabajador de la educación.

9. ¿Cómo se ha percatado de las causas que le provocan los síntomas del *burnout*?

Cuando uno ya está cansado de situaciones complicadas, ahí es cuando se pone a pensar sobre este tipo de detonantes; cuando ve su salario, por ejemplo, ese es un detonante.

10. ¿Cómo es el clima de aprendizaje que promueve durante la clase?

Yo siempre promuevo un ambiente de practicidad; me gusta que mis estudiantes conozcan a qué se enfrentan allá afuera, darles todas las herramientas prácticas para que sepan cómo trabajar en el mundo real.

11. ¿Considera que el tipo de interacción que establece con sus alumnos influye en su aprendizaje?, ¿por qué?

Sí, considero que los estudiantes de hoy en día odian el sistema convencional de educación en donde tener un 10 es ser buen estudiante y tener un 6 es ser mal estudiante... En algunas de mis clases prácticas, sobre todo laboratorio, yo no me fijo tanto en la calificación, sino en cómo resuelven problemas que les pongo. Si una persona tiene iniciativa, sabrá resolver problemas de cualquier tipo; eso es verdaderamente lo que necesitan para enfrentarse a la vida real.

12. ¿Qué tipo de actividades incorpora para fomentar la participación e interés de los alumnos durante la clase?

Prácticas, problemas reales de caso, análisis de casos reales del mundo laboral, situaciones en la vida real, poca teoría y más análisis; eso ayuda a los estudiantes a despertar mentalmente.

13. Desde su punto de vista, ¿los síntomas del *burnout* que presenta impactan en el desarrollo de la clase?, ¿por qué?

Claro, de repente sucede que estás tan sobresaturado o estresado que fácilmente olvidas hilar palabras o a veces cometes errores a la hora de escribir, incluso olvidas lo que ibas a decir... Respiraciones profundas unos minutos antes de iniciar una clase ayudan algo. Pero sí hay situaciones que, de cualquier forma, con el tiempo siguen acumulándose.

Anexo 13

Entrevista aplicada a los alumnos

1. Para ti, ¿cómo es el desempeño de tus maestros durante la clase (bueno, malo, regular)?, ¿por qué?
2. ¿Qué actitudes has identificado de tus profesores que no son adecuadas?
3. ¿Consideras que los problemas de salud de tus maestros afectan su desempeño en el aula?, ¿en qué aspectos o cómo notas que lo afecta?
4. ¿Cómo es la interacción que establecen tus maestros con ustedes?
5. ¿Consideras que los docentes se preocupan por ti y te atienden adecuadamente?, ¿por qué?
6. ¿Se han presentado algunos problemas de relación con tus maestros durante la clase?, ¿cuál o cuáles?
7. ¿A qué crees que se deben los problemas que se presentan con tus profesores?
8. ¿Cómo es el clima de la clase que promueven tus profesores (agradable, desagradable, apropiado, inapropiado)?, ¿por qué?
9. En tu opinión, ¿el tipo de interacción que establecen sus maestros durante la clase influye en tu aprendizaje?, ¿por qué?
10. ¿Los maestros te hacen sentir seguro para expresar tus opiniones y dudas?, ¿por qué?, ¿a partir de qué acciones o actitudes?
11. ¿Los profesores explican claramente los temas de clase?, ¿por qué lo consideras así?
12. ¿Las actividades de clase resultan interesantes para ti?, ¿por qué?
13. ¿Notas alguna diferencia en la clase cuando el maestro viene de mal humor o anda estresado?, ¿cuál o cuáles?

Anexo 14

Cuestionario Maslach Burnout Inventory aplicado a los docentes

Señala el número que corresponda a la frecuencia con que sientes cada afirmación, considerando las siguientes opciones: 0 (nunca), 1 (pocas veces al año o menos), 2 (una vez al mes o menos), 3 (unas pocas veces al mes), 4 (una vez a la semana), 5 (unas pocas veces a la semana) y 6 (todos los días).

1	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo.	
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío.	
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado.	
4	Siento que puedo entender fácilmente a los alumnos.	
5	Siento que estoy tratando a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales.	
6	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa.	
7	Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos.	
8	Siento que mi trabajo me está desgastando.	
9	Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo.	
10	Siento que me he hecho más duro con la gente.	
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.	
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo.	
13	Me siento frustrado en mi trabajo.	
14	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo.	
15	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis alumnos.	
16	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa.	
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos.	
18	Me siento estimado después de haber trabajado íntimamente con mis alumnos.	
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo.	
20	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades.	
21	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada.	
22	Me parece que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas.	

*El síndrome de burnout en profesores y sus efectos en el aprendizaje en los estudiantes.
Estudio de caso en estudiantes de primer grado de la carrera de Ingeniería Industrial
del Instituto Tecnológico de Los Mochis.*

*Se terminó de editar en diciembre de 2025
en los talleres de Astra Ediciones*

*Av. Acueducto No. 829
Colonia Santa Margarita, C. P. 45140
Zapopan, Jalisco, México.*

(52) 33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

www.astraeditorialshop.com

El presente libro tiene como tema principal el síndrome de Burnout en profesores, debido a que se considera que este puede afectar significativamente el proceso de aprendizaje, tanto para los maestros que lo experimentan como para los estudiantes que están bajo su tutela.

Los docentes que sufren de Burnout pueden experimentar una disminución en su motivación y compromiso con su trabajo, lo cual puede llevar a una disminución en la calidad del contenido educativo que ofrecen y, por lo tanto, tener un impacto negativo en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, los profesores que sufren de Burnout pueden experimentar problemas de concentración, fatiga crónica y una disminución en su capacidad para manejar situaciones estresantes, afectando su capacidad para mantener un ambiente de aprendizaje positivo y saludable, por lo tanto, es importante que las instituciones educativas, en primer lugar, reconozcan el impacto del Burnout en los maestros y, posteriormente, tomen medidas para prevenirlo y abordarlo adecuadamente.

ISBN: 979-13-88142-23-9



9 791388 142239



Consulta y descarga



astra
editorial