



FACULTAD DE PSICOLOGIA Y CIENCIAS SOCIALES

Licenciatura en Psicopedagogía modalidad distancia

El Síndrome de Burnout en docentes del nivel inicial de Quilmes y su impacto en el desarrollo de su labor pedagógica en el aula

Estudiante: Gabriela Noemí Beltrame

Legajo: 39665

Directora de la carrera: Mariana Damonte

Directora del TFI: Claudia Alejandra Galilea

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicopedagogía

FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

RIUFLO - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del RIUFLO. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

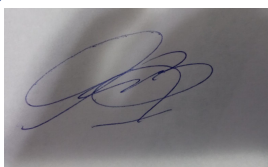
Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción):

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI ☐

A partir de otra fecha, especificar: 17... /09 ... /26 ...

Lugar y fecha: Quilmes, 16 de julio de 2026

Firma y aclaración del autor:



Gabriela Beltrame

Índice

Resumen	5
Introducción	6
Delimitación Del Objeto De Estudio	6
Planteo Del Problema	7
Fundamentación	7
Objetivo General	9
Objetivos Específicos	9
Supuesto Básico De Investigación	10
Estado del Arte	10
Marco Teórico	15
Educación en Edades Tempranas	15
Marco General del Rol Docente en Nivel Inicial	19
El estrés Laboral: una Instancia Previa al Síndrome de Burnout	22
El Síndrome de Burnout [SBO]	26
SBO en la Docencia	27
Implicancias Psicopedagógicas del Burnout	30
Relación Familia–Escuela: entre la Cooperación y el Conflicto	33
Aspectos Metodológicos	35
Definición Operacional de las Variables de Estudio	35
Diseño del Estudio	35
Temporalidad	36
Alcance	36

Unidad de Análisis	36
Muestra	36
Criterios de Inclusión y Exclusión	37
Técnicas de Recolección de Datos e Instrumentos	37
Procedimiento	38
Utilización del Consentimiento Informado	38
Resultados	39
Descripción Sociodemográfica de la Muestra	39
Análisis Cuantitativo	40
Análisis Cualitativo	40
Discusión	47
Conclusiones	53
Aportes de la Investigación	53
Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación	55
Referencias	58
Anexos	68
Anexo 1. Consentimiento Informado	68
Anexo 2. Cuestionario Sociodemográfico	69
Anexo 3. Inventario de Burnout de Maslach [MBI]	71
Anexo 4. Guía de Entrevista Semiestructurada	72
Anexo 5. Links de Acceso	73

Título del TFI

El Síndrome de Burnout en docentes del nivel inicial de Quilmes y su impacto en el desarrollo de su labor pedagógica en el aula.

Resumen

Esta investigación se realiza con el fin de analizar cuantitativamente los niveles de burnout de los docentes de nivel inicial de una institución pública de la Ciudad de Quilmes, provincia de Buenos Aires, y explorar cualitativamente sus percepciones acerca del impacto que el burnout tiene en el desarrollo de su labor pedagógica en el aula. Se lleva a cabo una investigación de tipo mixta, dado que se busca comprender un fenómeno partiendo de datos numéricos, que pueden ser analizados estadísticamente, y datos narrativos que buscan comprender el fenómeno en su contexto natural. La muestra es no probabilística y está compuesta por 13 docentes de sexo femenino correspondientes al nivel inicial, 4 del turno mañana, 6 del turno tarde y 3 de ambos turnos. Se obtienen los datos a través de un cuestionario sociodemográfico, el Inventario de Burnout de Maslach [MBI] y una entrevista semiestructurada aplicada a las docentes con presencia de burnout y desarrollada para responder a los objetivos del trabajo. En este caso, se incluyen preguntas vinculadas a las experiencias y posibles dificultades de las entrevistadas en sus actividades diarias cuando se encuentran “quemadas por el trabajo”. Por último, se realiza un análisis estadístico de los datos del MBI, y un análisis del discurso de las entrevistas, clasificando las respuestas y agrupándolas en categorías que permiten desarrollar los resultados de la investigación, los cuales son discutidos con los antecedentes previos.

Palabras clave: síndrome de burnout, docentes, trabajo áulico, perspectiva psicopedagógica, nivel inicial.

Introducción

Delimitación Del Objeto De Estudio

La presente investigación considera que la tarea del psicopedagogo consiste, entre otras cosas, en brindar orientación y apoyo sobre los procesos de aprendizaje, sin dejar de lado la singularidad de los sujetos en este campo y promoviendo su inclusión en distintos grupos (Ley del Ejercicio Profesional de la Psicopedagogía, 1983/2023). Partiendo de esta premisa, se considera a los docentes que, en su labor diaria, suelen experimentar estresores. Al volverse crónicos, estos factores estresantes dan lugar a lo que se conoce como el síndrome de estar “quemado por el trabajo” o Síndrome de *Burnout* [en adelante SBO]. Por tanto, el presente trabajo pretende analizar cuantitativamente los niveles de burnout de los docentes de nivel inicial de una institución pública de la Ciudad de Quilmes y explorar cualitativamente sus percepciones acerca del impacto que el burnout tiene en el desarrollo de su labor pedagógica en el aula.

Para dar respuesta a dicho objetivo, se utiliza una metodología mixta, que se sustenta, en una primera instancia, con los datos recolectados de un instrumento estandarizado para medir el SBO y sus tres dimensiones: agotamiento emocional, despersonalización, realización personal; y, en segunda instancia, de las narraciones de los docentes que presentan el síndrome, obtenidas a través de entrevistas semiestructuradas.

Esta investigación está construida en secciones o apartados. Una vez delimitado el objeto de estudio, se presenta un desarrollo teórico amplio sobre investigaciones previas que han abordado la temática del *burnout* docente en los últimos años y se considera un compendio de artículos, libros y documentos científicos que describen los conceptos centrales del estudio, definen claramente las variables de investigación y el contexto bajo análisis. Como resultado se abordan ejes temáticos como la educación en edades tempranas con base en la teoría sociohistórica de Vigotsky, los aportes de Comenio y Fröebel, como así también,

teorías de investigadores contemporáneos y datos oficiales del Diseño Curricular en educación inicial. También se explica el marco general del rol docente de nivel inicial en el contexto de la Provincia de Buenos Aires.

Luego, se explicitan teorías que conceptualizan el estrés laboral como una instancia previa al síndrome de Burnout, con contribuciones de autores reconocidos en el campo de investigación sobre el estrés, por ejemplo Hans Selye, Richard Lazarus y Susan Folkman. Finalmente, se introduce la teoría del Burnout de Maslach y Jackson como principales exponentes, la conceptualización del síndrome en tres dimensiones, las formas en que puede presentarse en el ejercicio del rol educativo y sus implicancias psicopedagógicas.

Al culminar el proceso de recolección y análisis de datos se presentan los resultados principales y argumentan sólidamente en función del desarrollo teórico propuesto.

Planteo Del Problema

El presente trabajo pretende responder la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se manifiesta el Síndrome de Burnout en los docentes de nivel inicial de la institución pública de la Ciudad de Quilmes seleccionada y cuál es el impacto que tiene en el desarrollo de la labor pedagógica en el aula?

Fundamentación

Esta investigación podrá ser un aporte significativo para ampliar el conocimiento sobre el estrés crónico en la profesión docente, específicamente en el nivel inicial, considerando que puede impactar directamente en el modo en que los educadores llevan a cabo su labor y se relacionan con los infantes en la primera infancia. La importancia de la temática radica en investigar qué tipo de asistencia reciben a la hora de desempeñar sus funciones cuando las condiciones laborales resultan estresantes.

Los agentes educativos de la institución de donde se obtiene la población de estudio podrán valerse de los resultados obtenidos para facilitar, que tenga en cuenta la salud física y mental de quienes ejercen la docencia, teniendo en cuenta que el rol es fundamental en tanto deben promover el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas por igual, contemplando sus necesidades educativas. Ahora bien, ¿cómo pensar en las necesidades ajenas cuando las propias están insatisfechas?

Para responder esta pregunta se utiliza una analogía sobre el viaje en avión presentada por Dattilio (2015). A la hora de abordar un vuelo, los pilotos, copilotos y tripulantes de cabina, en conocimiento de las regulaciones aéreas, las informan a los pasajeros. Una de las normativas más importantes establece que, en caso de despresurización de la nave o accidente, máscaras de oxígeno caerán sobre los asientos y los pasajeros deberán, ante todo, colocarse su máscara de oxígeno antes de colocársela a los niños o ayudar a terceros. La consigna detrás de esta directiva es simple: si te desmayás, no puedes ayudar. La analogía puede trasladarse a toda profesión de servicio, donde muchas veces, con el afán de ayudar a otros, los profesionales terminan descuidando de sí mismos y de sus necesidades.

Un gran número de educadores en el nivel inicial presenta estrés laboral y algunos agentes estresores impactan con mayor intensidad que otros en el incremento de ese estrés. El ambiente laboral se ve afectado cuando un maestro trabaja bajo presión, pierde la motivación y está estresado, lo que repercute directamente en su capacidad para brindar una educación de calidad y contribuir al desarrollo integral de los alumnos, lo que resalta la importancia de intervenir en la gestión del estrés docente para asegurar un entorno educativo ameno y de aprendizaje significativo (Alcaide-Risoto y Solano-Figuerido, 2025).

Por tanto, a partir de este trabajo, además de la institución donde se obtiene la muestra, otras instituciones de nivel inicial podrán tener en cuenta los datos si lo que buscan es mejorar las condiciones de trabajo de su equipo docente y el apoyo que reciben para

abordar esta temática. Finalmente, se brinda al profesorado la posibilidad de contar con una oportunidad de escucha y mejora de las dificultades que pudiesen enfrentar en su labor diaria.

Al respecto, Baldeón-Davila et al. (2023) advierten que en los últimos años hubo un incremento en la investigación de la temática del burnout en docentes de otros niveles, principalmente, primario y secundario, dejando por fuera al nivel inicial. Esto resalta la necesidad de ampliar lo que se conoce en este nivel y, sobre todo, en el contexto local.

En todo el proceso de investigación, se tiene en cuenta que, desde una perspectiva psicopedagógica, el síndrome de burnout emocional se ha convertido en un problema crítico en el sector educativo, afectando tanto a docentes como a estudiantes. Definido como un estado de agotamiento físico, emocional y mental, es el resultado de la exposición prolongada a factores estresantes en el entorno laboral. Este fenómeno no solo afecta el bienestar individual, sino que también tiene implicaciones más amplias para la calidad educativa y los estudiantes en entornos educativos y el papel de las relaciones profesor-alumno en la exacerbación o el alivio de estos efectos. (Aliyeva et.al, 2021).

Objetivo General

Analizar los niveles de burnout de los docentes de nivel inicial de una institución pública de la Ciudad de Quilmes y su impacto en el desarrollo de la labor pedagógica en el aula.

Objetivos Específicos

- Detallar datos sociodemográficos y laborales de los docentes (edad, años de antigüedad, si presenta algún diagnóstico de salud mental, si toma medicación, si tiene enfermedades preexistentes, si descansa adecuadamente, entre otros).
- Examinar si los puntajes obtenidos por los docentes en burnout son indicativos de presencia o ausencia del síndrome.

- Enunciar las dificultades o desafíos, si los hubiera, que presentan los docentes con presencia del síndrome en el desarrollo de su labor pedagógica en el aula.

Supuesto Básico De Investigación

Los docentes de nivel inicial de la institución pública de la Ciudad de Quilmes presentan, en su mayoría, sintomatología compatible con el Síndrome de Burnout, lo que se refleja en mayores dificultades para llevar a cabo su labor pedagógica en el aula.

Estado del Arte

En este apartado se detallan las principales investigaciones relevadas en los últimos 5 años sobre la temática de estudio.

En primer lugar, el trabajo de Romero et al. (2023) realizado en la Universidad de Coruña (España), denominado “*Funcionamiento psicológico adaptativo y burnout en docentes: implicaciones sobre los procesos instruccionales*” y publicado en la revista *Psychology, Society & Education*, se centró en investigar los recursos personales de 113 educadores de distintos niveles (inicial, primaria, secundaria, bachillerato) en relación con el burnout. Utilizando una metodología cuantitativa, los autores encontraron que la satisfacción laboral y el capital psicológico son recursos valiosos en la reducción del síndrome de quemarse por el trabajo. Asimismo, se identificó que dicho síndrome afecta directa y negativamente la autoeficacia de los docentes, mientras que, de forma indirecta, afecta el enfoque de enseñanza centrado en los estudiantes.

En segundo lugar, se destaca la investigación de Freire et al. (2023) publicada en la Revista de Psicodidáctica y titulada “*Perfiles docentes basados en su sintomatología de burnout: diferencias entre etapas educativas y relación con el funcionamiento psicológico adaptativo*”, el cual contó con una muestra de 1290 docentes de nivel inicial y media de España. Bajo el método cuantitativo, en una primera etapa, los autores analizaron si

presentaban sintomatología compatible con burnout o no, e identificaron tres perfiles con distinto grado de burnout. Luego, analizaron su funcionamiento psicológico adaptativo incluyendo medidas de autoeficacia en su tarea, esperanza, optimismo, resiliencia y florecimiento. Las conclusiones del estudio reflejan que los participantes con burnout presentan un funcionamiento psicológico significativamente más vulnerable, lo que lleva a reflexionar sobre la necesidad de que las instituciones proporcionen atención prioritaria en estos casos.

Otro trabajo internacional publicado por Cerpa Robles et al. (2025) en la Revista Multidisciplinaria Voces de América y el Caribe analizó los niveles de estrés laboral en docentes de educación preescolar del Distrito de Barranquilla (Colombia) e identificó los factores organizacionales asociados. La investigación “*Estrés laboral en docentes de educación preescolar del distrito de Barranquilla (Norte de Colombia)*” utilizó una metodología cuantitativa de tipo descriptiva y obtuvo como resultado que 79.1% presentó algún nivel de estrés, con especial peso de dimensiones ligadas al liderazgo y a falencias en la gestión institucional. Por el contrario, se identifican como factores protectores del estrés, el respaldo del grupo y el buen clima de trabajo.

Con el objetivo de identificar indicios de Burnout laboral y conocer factores relacionados al síndrome en una muestra de 10 docentes de nivel preescolar en México, los autores Ángulo-Velázquez y Domínguez-Marín (2025) desarrollaron un estudio mixto, descriptivo, basado en el análisis de datos cuantitativos obtenidos del Maslach Burnout Inventory (MBI) y el análisis de datos cualitativos obtenidos de un cuestionario a responder por los docentes. El estudio se llamó “*Indicios de Burnout Laboral en maestras de nivel preescolar*” y se publicó en la Revista Científica y Académica Estudios y Perspectivas. Entre los resultados, no se observó presencia categórica de burnout, pero sí se describieron

síntomas en distintos grados, sobre todo agotamiento emocional y baja realización personal vinculados principalmente al exceso de requerimientos administrativos y a las relaciones conflictivas con padres y familias.

En Argentina, no se han encontrado investigaciones de carácter científico que indaguen el burnout en niveles educativos iniciales. Sin embargo, Resett et al. (2025) analizaron en un estudio cuantitativo, descriptivo-correlacional, de corte transversal, a 310 docentes argentinos de primaria y secundaria. Como resultados, encontraron niveles medios de agotamiento emocional, altos niveles de despersonalización y que la falta de apoyo parental fue el estresor más importante. Además, ser mujer, una mayor edad, la antigüedad y ser suplente se asociaron con algunas dimensiones del burnout. La investigación fue publicada en la Revista Peruana de Educación y se denominó *“Burnout, factores estresantes, demográficos y labores en docentes de educación primaria y secundaria”*.

El siguiente antecedente corresponde a una tesis de grado de la Universidad Abierta Interamericana y, aunque no ha sido publicado en revistas científicas, es un aporte significativo porque pretende determinar la relación entre el síndrome de burnout y el afrontamiento al estrés en docentes de nivel inicial y primario del partido de Avellaneda, Buenos Aires, Argentina. Fue desarrollado por Calderone (2024) utilizando una metodología cuantitativa y se nombró *“Síndrome de Burnout y Afrontamiento al Estrés en docentes de nivel inicial y primario del partido de Avellaneda, Buenos Aires, 2024”*. Trabajó con una muestra de 107 docentes y utilizó el Maslach Burnout Inventory, Educators Survey [MBI-ES], encontrando que existía una vinculación directa entre las dimensiones de burnout y estrategias de afrontamiento como uso de sustancias, búsqueda de apoyo emocional, descarga, autoculparse, desligarse comportamentalmente, y afrontamiento negativo. Las estrategias de negación se correlacionaron con la despersonalización. En cuanto a la

realización personal, se identificó que mayores puntajes en esta dimensión corresponden a mayor afrontamiento positivo.

Por su parte, Pujol-Cols (2021) sí investigó con 423 docentes de nivel primario, secundario y universitario del país. Su trabajo se publicó en la Revista de Ciencias Sociales bajo el nombre “*Demandas laborales y burnout: Un estudio descriptivo en docentes argentinos*” y tuvo como objetivo el análisis de las percepciones de los educadores sobre las demandas cuantitativas y emocionales de su labor, junto con su nivel de exposición a disonancia emocional y síndrome de burnout. Utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-correlacional y un corte transversal. Sus resultados cuantitativos, al igual que en los estudios previos mencionados, muestran que la docencia es una profesión cognitiva y emocionalmente demandante, que da lugar a una prevalencia elevada del agotamiento emocional y la despersonalización, como indicadores centrales del SBO. A la vez, se observa que esto es directamente proporcional a las demandas del trabajo y la disonancia emocional de los participantes.

Recientemente, Becher (2026) presentó un trabajo de investigación en la Revista Enfoques Educativos bajo la titulación “*Reconfiguraciones y Problemáticas Laborales en el Sector de la Docencia Inicial (Argentina)*”, donde presentó la problemática de reconfiguración laboral del trabajo docente en Argentina, a causa de transformaciones capitalistas que afectan las ocupaciones de cuidado. A través de encuestas y entrevistas semi-estructuradas, desarrolló un diseño mixto con el objetivo de analizar las condiciones laborales de los docentes iniciales e interpretar las percepciones sociales de su identidad colectiva como ocupación de cuidado. Los resultados permitieron llegar a las siguientes conclusiones: por un lado, la profesión docente está feminizada, lo que implica una doble carga laboral para la mujer en la articulación social de la familia y el trabajo. Por otro lado, se han naturalizado sus prácticas en un contexto de precariedad, flexibilidad laboral y demanda

emocional. Esto impacta negativamente en su salud y en las vivencias que atraviesan en sus puestos de trabajo.

En la misma línea, el estudio colombiano de Villareal Fernández (2023) se tituló “*El Estrés y Burnout percibidos en docentes colombianos en el regreso a la presencialidad en las aulas. Un estudio exploratorio*” y se publicó en la Revista de Psicología y Educación con el objetivo de determinar el nivel de afectación que tuvieron los/las profesores frente al Estrés de Rol y el Burnout luego de la pandemia por covid-19. La investigación fue observacional, descriptiva-correlacional y transversal, y se incluyeron 98 docentes del país. Entre los hallazgos, se detalló que el 70% tenía burnout, el 95% presentaba estrés de rol y que había correlación de estas dos variables con las condiciones de trabajo. Si bien no hubo diferencias significativas en las variables analizadas según sexo, tipo de institución o situación laboral, sí aparecieron asociaciones con edad, años de experiencia y número de hijos. Los docentes más jóvenes, con menor experiencia y con menos hijos tendían a presentar mayor afectación en los indicadores de burnout y estrés de rol. El estudio fue preliminar en cuanto a la identificación de síntomas, con la intención de ampliar el conocimiento y proponer a futuros soluciones a esta problemática, en las conclusiones el autor sugirió que el problema no debe pensarse solo desde el docente individual, sino también desde el contexto educativo, por lo que planteó la necesidad de revisar el funcionamiento institucional y promover acciones de nivel institucional y estatal.

El segundo trabajo de Staffa (2025) fue denominado “*Síndrome de Burnout en docentes de nivel primario de establecimientos educativos públicos del Partido de La Matanza de la Provincia de Buenos Aires*”, contó con una muestra de 45 educadores y utilizó un diseño cuantitativo, no experimental, correlacional. El objetivo general fue identificar la presencia del SBO y estrés laboral en esta muestra, encontrando que el burnout afecta el bienestar docente, pero también, repercute en la calidad de sus actividades, de modo que

afecta el desempeño educativo y la productividad. Asimismo, contribuye con el aumento del desánimo y la ansiedad, junto con una reducción de la motivación y el compromiso. Por esto, se resalta la importancia de utilizar estrategias preventivas y de apoyo que garanticen un entorno de trabajo saludable, entre ellas: reducir fuentes de estrés en las instituciones, flexibilizar tareas, capacitar en estrategias de afrontamiento, fortalecer el autocontrol y el establecimiento de límites, así como promover espacios de orientación profesional, autocuidado y manejo del estrés. Desde una perspectiva psicopedagógica, destaca además el valor de intervenciones institucionales dirigidas a fortalecer habilidades socioemocionales, la autorregulación emocional, el trabajo en equipo y la resolución de conflictos, con el propósito de favorecer el bienestar docente y mejorar la calidad educativa.

Marco Teórico

Educación en Edades Tempranas

Desde la Psicopedagogía, el aprendizaje es un proceso que articula dimensiones cognitivas, afectivas y sociales. Fernández (2000) afirma que el vínculo con un enseñante es necesario y estructurante, asimismo, advierte que el deseo y la historia subjetiva de cada individuo atraviesan su aprendizaje. En esta línea, Winnicott (1971) plantea que el desarrollo saludable requiere de un ambiente suficientemente bueno, noción que puede trasladarse al contexto escolar, ya que el aula puede – y debe --constituirse como espacio de sostén emocional que habilita la exploración y el aprendizaje.

Las primeras experiencias educativas tienen un impacto decisivo en la construcción subjetiva del niño y en su vínculo con el aprendizaje. De acuerdo con Vigotsky (1979), “el aprendizaje despierta una serie de procesos internos de desarrollo que sólo pueden operar cuando el niño interactúa con personas en su entorno” (p. 136). Esta afirmación resalta la importancia de la mediación adulta en la zona de desarrollo próximo.

Baquero (1997) toma los aportes de Vigotsky para explicar que todo el aprendizaje y desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores [PPS] en el niño tiene un origen estrictamente histórico y social regido por la "ley de doble formación", la cual postula que toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero a nivel social (interpsicológica, entre personas) y luego a nivel individual (intrapsicológica, en el interior del niño). Por lo tanto, el aprendizaje temprano se origina inevitablemente en la participación del niño en actividades compartidas con otros y no es simplemente una "copia" o acumulación aditiva de información externa en un espacio mental que ya existía. Al contrario, los procesos de interiorización de los signos y herramientas culturales son los que crean el plano interno de la conciencia y reorganizan profundamente toda la actividad psicológica del niño. Un niño que domina una herramienta cultural como el lenguaje se transforma estructuralmente, creando en sí mismo una segunda naturaleza que altera de manera radical su forma de pensar y razonar. Para la teoría abordada por Baquero (1997), rescatar el aprendizaje temprano significa entender que la inserción social y la apropiación de herramientas semióticas no son elementos externos o facilitadores, sino los creadores mismos de la mente infantil y de su autonomía.

A diferencia de esta visión, Comenio (1998) en el libro *“Didáctica Magna”* resalta que el aprendizaje en edades tempranas es fundamental porque la formación del hombre se realiza con suma facilidad en la primera edad, y de hecho, no puede hacerse correctamente sino en esta etapa. Al igual que un árbol tierno puede ser enderezado, el cerebro infantil es "húmedo y blando", lo que lo hace apto para recibir todas las impresiones. La mente de un niño es como una "tabla limpia", libre de ocupaciones previas, que facilita asimilar la sabiduría sin las distracciones que aparecen en edades posteriores.

Otro aspecto esencial que se rescata es la permanencia de las primeras impresiones, ya que, según el autor, solo es sólido y estable lo que se asimila en la primera edad; tal como una

vasija conserva hasta que se rompe el olor del primer líquido que contuvo. Por esta razón, es extremadamente valioso inculcar preceptos sanos desde la infancia (Comenio, 1998).

Para aprovechar esta etapa (que abarca hasta los seis años), Comenio (1998) propone la creación de una "Escuela materna" en cada hogar, donde se inculquen las bases de todo aquello que el niño usará en su vida entera, de la misma forma que un árbol echa sus ramas principales en sus primeros años. En esta edad temprana se puede enseñar, entre otras cosas, el conocimiento sensible de las ciencias mediante nociones básicas de física (diferenciar agua, tierra, fuego, piedra, animales), óptica (luz, oscuridad, colores principales), astronomía (sol, luna, estrellas), geografía, y aritmética básica (saber qué es poco y mucho, y contar al menos hasta diez); el lenguaje y la dialéctica (aprender a pronunciar letras y palabras, a preguntar y responder a lo que se les interroga); la moral y las virtudes (la templanza, la limpieza, la obediencia, la veracidad, la justicia, la caridad, el amor al trabajo y la paciencia).

Finalmente, este aprendizaje temprano debe ser adaptado a su naturaleza alegre y lúdica, de forma tal que se debe mezclar siempre lo útil con lo agradable para dominar sus inteligencias suavemente. Es importante planificar el aprendizaje de lo más simple a lo más complejo, utilizando libros de imágenes que ilustren las cosas (animales, herramientas, oficios, elementos naturales) con sus respectivos nombres escritos, lo cual ayuda a fijar las impresiones sensibles, satisface su curiosidad y facilita enormemente el aprendizaje natural de la lectura (Comenio, 1998).

Comenio (Jan Amos Comenius) desarrolló sus obras a principios del 1600 y algunas de ellas fueron publicadas años más tarde (por ejemplo, *Didáctica Magna* fue escrita entre 1630-1632 y publicada luego en 1657). A pesar de los años transcurridos suele considerarse uno de los grandes precursores de la pedagogía moderna, en tanto su aporte fue central al pensar una enseñanza gradual, ordenada, accesible a todos y apoyada en la experiencia sensible. Como se ha mencionado, instala la idea de que el aprendizaje infantil no debe

basarse solo en la repetición verbal, sino en el contacto con las cosas, las imágenes y la experiencia. En aquel entonces, esto fue muy novedoso porque defendió que la educación debía comenzar desde los primeros años (Sadler, 2026).

Algunos aportes de Comenio no se sostienen en la actualidad, como la noción de *tábula rasa* porque la investigación científica ha corroborado que el desarrollo cerebral no parte de cero, sino de una interacción compleja entre programas biológicos y experiencia. Tampoco sería preciso afirmar que sólo en la infancia se producen aprendizajes sólidos, porque el cerebro conserva capacidad de cambio a lo largo de la vida, aunque con menor plasticidad que en los primeros años. La educación inicial, al ser base del aprendizaje, tiene el potencial de desarrollar la neuroplasticidad mediante estrategias adaptadas a las necesidades y características del cerebro infantil (Doherty, 2023).

Otros autores agregan información en torno a la relación entre la neuroplasticidad y el aprendizaje, sobre todo en educación inicial. Por ejemplo, Mendoza et al. (2010) proponen que el rendimiento cognitivo puede beneficiarse de la actividad física y el sueño adecuado. Por su parte, Castro-Cárdenas y Cevallos-Cedeño (2021) destacan que el aprendizaje multisensorial y la personalización educativa, basados en principios neuroplásticos, mejoran la adquisición de conocimientos. Incluso, para Diamond (2013) las actividades lúdicas y los entornos enriquecidos de interacciones sociales positivas promueven la formación de conexiones neuronales y fortalecen la memoria de trabajo en la infancia. Estos hallazgos respaldan la importancia de integrar estrategias neuroeducativas en las aulas de educación inicial.

En este sentido, Friedrich Fröbel (1886), creador del *kindergarten*, alega que la actividad libre, el juego y la exploración son estrategias necesarias para el aprendizaje que debe desarrollarse en los primeros años de vida. Sus propuestas educativas incluyen la participación de los niños en experiencias significativas donde manipulan materiales

concretos con el objetivo de promover su creatividad y expresión personal. También se incluyen juegos de construcción autónoma, desarrollo de ideas propias y experiencias compartidas con otros.

Para la teoría de Fröebel, en todo momento, el docente ocupa un rol de mediador porque orienta y enriquece las experiencias sin imponerlas. De esta forma puede proponer diversas consignas (ejemplo: construir determinados objetos), como así también, facilitar el aprendizaje colectivo en tanto recupera las producciones de los niños para socializarlas. Además, se integran el lenguaje, la música y el movimiento como parte de las actividades cotidianas que acompañan la jornada con la particularidad de que estos promueven la participación, la comunicación y la construcción de un entorno grupal significativo. Finalmente, la integración de actividades de construcción, juegos reglados y propuestas corporales constituyen una propuesta de desarrollo infantil integral (Fröebel, 1886).

En línea con las propuestas de este autor, el Diseño Curricular del Nivel Inicial (Dirección General de Cultura y Educación [DGCYe], 2023), propone que el juego sea el eje organizador de la enseñanza, la exploración, la forma privilegiada de aprendizaje y el docente un guía en la construcción de experiencias significativas. De este modo, las prácticas pedagógicas respetan los intereses, tiempos y necesidades de los niños.

Marco General del Rol Docente en Nivel Inicial

En el marco del Diseño Curricular del Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires (DGCYe, 2023), el rol docente se concibe como una función central dentro del proceso educativo, superando la visión tradicional del docente como mero transmisor de contenidos. En este sentido, se lo reconoce un sujeto activo que interviene de manera intencional en la construcción de aprendizajes significativos y cuya tarea se orienta a la mediación pedagógica y al acompañamiento del desarrollo integral de las niñas y los niños, así como a la planificación y organización de propuestas de enseñanza que atiendan a la diversidad de

ritmos, intereses y características propias de cada grupo. También, se destaca su responsabilidad en la generación de ambientes de aprendizaje enriquecidos, donde el juego, la exploración y la interacción constituyan ejes fundamentales. Esto implica la organización de situaciones de enseñanza que promuevan aprendizajes activos, participativos y lúdicos (Consejo Federal de Educación, s.f.).

La enseñanza no se concibe como una acción improvisada, sino como una práctica que se caracteriza por ser intencional, situada y reflexiva. En primer lugar, es intencional porque el docente orienta su accionar hacia objetivos de aprendizaje definidos, evitando la realización de actividades sin un propósito pedagógico claro. Además es situada, ya que se ajusta a las particularidades del contexto en el que se desarrolla, considerando las características socioculturales, familiares y experienciales de los niños. Por último, es reflexiva, en tanto el docente analiza de manera constante su práctica, evaluando su efectividad y realizando los ajustes que sean necesarios.

En este marco, el docente asume la responsabilidad de diseñar y planificar propuestas pedagógicas pertinentes, es decir, adecuadas a las necesidades del grupo. Además, debe articular los lineamientos del diseño curricular con la realidad concreta de los niños, integrando sus contextos socioculturales en el proceso de enseñanza.

La Ley 26.061 sostiene una concepción de infancia que reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derecho, activos en la construcción de sus conocimientos, con derechos a ser oídos y a que su interés superior sea prioritario. En este marco, el docente asume un rol de observador, escucha e interventor pedagógico, ajustando sus propuestas en función de las interacciones que los niños establecen con el entorno y con sus pares.

En consonancia con la Ley Nacional de Educación (Ley 26.206, 2006), su función trasciende el espacio áulico, incorporando la construcción de vínculos con las familias, a quienes se reconoce como actores fundamentales en el proceso educativo, se promueve su

participación activa y el establecimiento de relaciones de colaboración. A la vez, se plantea la necesidad de articular con otras instituciones y actores sociales, considerando y respetando las trayectorias, así como los contextos culturales y sociales de las infancias. Este aspecto también se ha resaltado en los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios [NAP] para la Educación Inicial (Consejo Federal de Educación, 2018)

Finalmente, Vezub (2013) y Steinberg et al. (2019) enfatizaron la importancia de la reflexión sistemática sobre la práctica docente como condición para su mejora continua. El docente es un profesional en constante formación, que participa de instancias de actualización y desarrollo profesional, lo que favorece la construcción de una práctica pedagógica crítica, consciente y comprometida con los desafíos educativos contemporáneos.

El Estatuto del Docente de la Provincia de Buenos Aires (Ley 10.579, 1987), actualizado con el Decreto 900/2023 (2023) establece los deberes fundamentales del personal docente, los cuales se vinculan con el ejercicio responsable, ético y comprometido de la profesión. Entre las principales obligaciones se destacan:

- Desempeñar sus funciones con responsabilidad, eficacia y dignidad.
- Mantener una conducta ética tanto dentro como fuera del ámbito laboral, evitando acciones que perjudiquen la función docente.
- Promover en los estudiantes valores sociales y éticos, en concordancia con la Constitución Nacional y Provincial.
- Garantizar una enseñanza libre de todo tipo de discriminación política o religiosa.
- Respetar y cumplir las normas institucionales y administrativas.
- Participar activamente en las propuestas pedagógicas y actividades educativas de la institución.

El Estatuto también reconoce un conjunto de derechos que resguardan la labor docente y garantizan condiciones dignas de trabajo. Entre los más importantes se encuentran se encuentran:

- La estabilidad laboral una vez obtenido el cargo titular.
- La posibilidad de acceder a la carrera docente mediante ascensos y concursos.
- La percepción de una remuneración acorde y el reconocimiento de la antigüedad.
- El acceso a licencias (por enfermedad, maternidad, estudio, entre otras).
- La formación continua a través de instancias de capacitación y perfeccionamiento.
- Condiciones adecuadas para el ejercicio de la tarea docente.
- La participación en organizaciones sindicales.
- El acceso a beneficios jubilatorios.

En el Nivel Inicial, el docente asume la responsabilidad de educar, cuidar y acompañar el desarrollo integral de niños y niñas en sus primeros años de escolaridad. Principalmente, en sus dimensiones social, emocional, cognitiva y motriz.

El estrés Laboral: una Instancia Previa al Síndrome de Burnout

Distintos autores han intentado aproximarse al concepto de estrés, Selye (1936), por ejemplo, lo definió como el agente que causa una tensión nerviosa y emocional detallando que se trata de una respuesta general inespecífica. Holmes y Rahe (1967), en cambio, afirman que es un acontecimiento que forma parte de la vida, mientras que, Lazarus y Folkman (1986) refieren a una transacción cognitiva entre un individuo y su ambiente.

Años antes, Walter Cannon (1911) utilizó el concepto por primera vez para referirse a todo estímulo capaz de generar una respuesta de lucha o huida. Luego, se empezó a utilizar con relación a las características del entorno que demandan un esfuerzo atípico de los mecanismos de regulación del sujeto. Entonces, el término estrés se utiliza para designar la relación entre el estímulo y la respuesta (González de Rivera et al., 1980).

Tanto la reacción de estrés, como sus causas y formas de afrontarlo, se encuentran determinadas por distintos factores: la personalidad y las circunstancias del entorno, la cognición de cada persona (Steotoe y Vöguele, 1986) y el conjunto de actitudes que permiten resistir el estrés, conocido como *hardiness* en inglés (McCraine et al., 1987). Asimismo, se destaca que el estrés puede producirse por distintas razones en distintos momentos de la vida, por ejemplo, cuando las demandas del hogar y del trabajo entran en conflicto, cuando la persona tiene dificultades para disociar la vida privada de la vida profesional, cuando los recursos son insuficientes para afrontar exigencias, cuando el individuo se está recuperando de un evento traumático, cuando se dedica poco tiempo al descanso o al ocio.

Cabe resaltar que las consecuencias del estrés son potencialmente peligrosas. Sobre esto, Selye (1936) explica que el cerebro recibe información ante cada nuevo suceso, la cual es analizada por los sentidos y asociada con recuerdos de experiencias pasadas. Cuando el resultado de dicho análisis es negativo, envía una señal que inicia la liberación de hormonas como la adrenalina y pone al organismo en estado de alarma, lo que provoca síntomas de cansancio o fatiga. Generalmente, el cuerpo vuelve a su estado natural cuando cesa la amenaza, pero si el evento estresante se prolonga en el tiempo, el individuo comienza a sentirse extenuado. Es en ese momento cuando la resistencia baja, aparecen nuevas señales de alerta, dolor físico y mental, y aumenta la posibilidad de enfermarse.

En la década del 80, comenzaron a considerarse como estresores características del ambiente que hasta entonces no tenían importancia. Se argumenta que los seres humanos conviven con ellas la mayor parte del tiempo, y aunque sean de baja intensidad, la duración las vuelve relevantes. Ejemplos de esto son la polución, el hacinamiento, los ruidos, entre otros (Merín-Reig et al., 1995).

Cox (1992) detalla 4 tipos de estresores: los agudos son de breve duración, pero gran intensidad (por ejemplo, un robo); las secuencias estresantes refieren a una serie de eventos

que se extienden en el tiempo y tienen una situación inicial que las desencadena (por ejemplo, transitar una enfermedad grave); los estresantes crónicos intermitentes se prolongan en el tiempo, pero aparecen y desaparecen (por ejemplo, inestabilidad laboral) y los estresantes crónicos son situaciones adversas que persisten en el tiempo (por ejemplo, el estrés en el trabajo).

En una segunda clasificación, los estresores pueden dar lugar a dos tipos de respuestas o resultados, una fisiológica que se corresponde con la activación del cuerpo, aumento de la frecuencia cardíaca y respiración agitada; y otra psicológica donde se presentan pensamientos, emociones y conductas de preocupación o inquietud. También debe considerarse que no toda situación es estresante para cualquier individuo, sino que la persona se sentirá tensa o amenazada en función de la evaluación subjetiva que tenga de un suceso. Al respecto, sostienen Lazarus y Folkman (1986, p.43) que el estrés es *“una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”*.

La psicobiología también considera dos variantes del estrés. Por un lado, el eustrés refiere a una sintomatología de estrés positiva que promueve el desempeño y la adaptación activa de la persona. Por otro lado, el distrés refiere a la sobrecarga fisiológica y emocional que perjudica el propio desempeño. Como si se tratara de dos caras de una moneda, el eustrés refleja el aspecto adaptativo y el distrés, el disfuncional (Leka & Nicholson, 2019; Patlán Pérez, 2019).

Cuando el estrés se vincula específicamente con el ámbito de trabajo, se habla de estrés laboral, caracterizado por reacciones físicas y emocionales perjudiciales que surgen cuando las exigencias del trabajo exceden las capacidades, recursos o necesidades del trabajador (Calabrese, 2006). Desde esta perspectiva, el estrés laboral no puede comprenderse de manera aislada, sino como el resultado de la interacción entre múltiples factores, como el

ambiente de trabajo, el estilo de vida, las relaciones interpersonales, los rasgos de personalidad y las vulnerabilidades de cada individuo. Estas condiciones, presentes en el ámbito de trabajo, pueden dar lugar a situaciones de riesgo que se expresan en síntomas de estrés con consecuencias diversas en la salud del individuo, ya sean de tipo médico, psicológico o conductual (Trucco, 2004).

En concordancia con este enfoque, Quick y Quick (1984), sostienen que el distrés laboral impacta negativamente en el funcionamiento organizacional. Estos autores diferencian dos tipos de consecuencias: directas e indirectas. Entre las primeras se incluyen el ausentismo, las tardanzas y la baja participación del trabajador, mientras que las segundas se vinculan con la disminución en la cantidad y calidad de la productividad, el incremento de accidentes laborales y la reducción de la iniciativa y creatividad.

A su vez, Merín-Reig et al. (1995) destacan el papel de los factores psicosociales en la génesis del distrés laboral, señalando que este depende tanto de las exigencias del entorno como de las características personales del sujeto y de los recursos disponibles para afrontar dichas demandas. De este modo, el estrés laboral se configura como un proceso dinámico en el que intervienen tanto variables externas como internas.

Pérez-Jauregui (2005) advierte que el estrés laboral constituye una problemática relevante tanto para países desarrollados como en vías de desarrollo, debido a su impacto en la salud de los trabajadores y en el rendimiento organizacional. En este sentido, plantea que aquellas instituciones que implementan estrategias orientadas a la gestión del estrés y que adaptan el ambiente laboral a las capacidades y aspiraciones de sus empleados, poseen mayores posibilidades de alcanzar ventajas competitivas en comparación con aquellas que no consideran este aspecto como prioritario.

En este sentido, la persistencia en el tiempo de los agentes laborales estresantes puede derivar en estrés laboral crónico, también conocido como Síndrome de Burnout. Asimismo,

cuando el nivel de estrés supera la capacidad de tolerancia del organismo, puede generar un deterioro significativo en la salud psicofísica del trabajador, afectando su desempeño profesional y produciendo repercusiones negativas en su vida personal, familiar y social (Pérez-Jauregui, 2005).

El Síndrome de Burnout [SBO]

El concepto Síndrome de Burnout [en adelante SBO] fue introducido por Herbert Freudenberger (1974) como “un estado de agotamiento o frustración que resulta de la dedicación a una causa, modo de vida o relación que no produce la recompensa esperada” (p. 159). A través de este concepto comienza a entenderse el desgaste profesional como un fenómeno vinculado al compromiso sumamente intenso en profesiones de ayuda. Freudenberger fue un psiquiatra que trabajó en una clínica de toxicómanos y, a partir de su experiencia, observó que durante el transcurso de un año de trabajo, el personal de voluntariado se encontraba con menos energía, agotado, con síntomas de ansiedad y/o depresión y desmotivado en su labor, fenómenos que denominó burnout o Síndrome de Quemarse por el Trabajo [SQT]. Como se ha mencionado, suele producirse en los individuos cuyo objeto de trabajo son otras personas (común en áreas de salud, educación, justicia, seguridad, servicios sociales, etcétera), pero además, sostiene Gil-Monte (2002), implica frecuentes experiencias de intercambio emocional con esas personas objeto del trabajo.

Años más tarde, Maslach y Jackson (1981) tomaron el término para definir un síndrome psicológico que aparece como respuesta prolongada a estresores interpersonales crónicos en el trabajo. Según las autoras, el burnout está compuesto por tres dimensiones: agotamiento emocional - entendido como la sensación de estar emocionalmente agotado por el trabajo-, despersonalización - caracterizada por actitudes negativas hacia las personas con quienes se trabaja y baja realización personal, vinculada con sentimientos de insuficiencia y falta de logro profesional. Desde esta teoría, el agotamiento emocional constituye el eje

central del síndrome, ya que “representa el estrés básico individual del burnout” (Maslach y Jackson, 1981, p. 101).

Actualmente, el burnout es reconocido como fenómeno ocupacional por la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), el cual surge por la gestión ineficaz de estresores laborales crónicos. Esta definición refuerza la idea de que el burnout no es una patología individual aislada, sino una manifestación contextual.

SBO en la Docencia

Particularmente, la profesión docente, involucra un conjunto de factores dinámicos que repercuten en las condiciones laborales y refieren, mayoritariamente, en a las demandas situacionales cada vez más complejas y novedosas que se presentan en las escuelas y que, usualmente, no son previstas en la formación básica de magisterio. Por esta razón, los docentes pueden encontrarse en presencia de elementos desagradables con los que deben lidiar diariamente y que pueden resultar en consecuencias nocivas para su salud mental (Zavala Zavala, 2008).

La profesión del docente requiere de implicación emocional y vincular. Marchesi (2007) sustenta que esto es necesario para garantizar una enseñanza de calidad y, depende necesariamente del bienestar emocional del profesorado. En este sentido, resalta que la sobrecarga laboral, la presión administrativa y la falta de reconocimiento social influyen negativamente en la motivación y satisfacción profesional en el ámbito educativo.

Colangelo (2004) explica que los docentes afectados por el SBO suelen presentar una serie de características tales como: sensación de incapacidad para lograr objetivos, dificultad para brindar apoyo a sus alumnos o personalizar el aprendizaje en las clases, actitudes negativas hacia los estudiantes, sus familias y los colegas, menor compromiso en la corrección y revisión de tareas, en la creación de lecciones y menos tolerancia a las interrupciones comunes de la clase. Esto puede darse tanto dentro del aula como fuera de ella.

Algunas investigaciones han demostrado que los docentes presentan niveles elevados de agotamiento emocional debido al contacto constante con estudiantes y familias, la multiplicidad de demandas y la responsabilidad formativa. En el nivel inicial, estas exigencias se intensifican por la necesidad de sostén afectivo permanente y por la centralidad del vínculo en el proceso de enseñanza.

Para la psicopedagogía, el educador no solo transmite saberes, sino que actúa como mediador entre el alumno y el conocimiento. En torno a esta idea, Vygotsky (1997) explica que el aprendizaje se apoya en la interacción con otro más competente (docente, en este caso) y en ajustes que, según Bruner (1978), funcionan como un andamiaje o sistema de ayuda para que el alumno avance. En este contexto, si los docentes experimentan burnout, caracterizado por el agotamiento emocional, la despersonalización y la baja realización personal (Maslach y Jackson, 1981), su función de enseñanza y promoción del aprendizaje se vuelve cada vez más dificultosa, ya que mayor autoeficacia en el manejo del aula se asocia con menores niveles de burnout en sus distintas dimensiones (Aloe et al., 2014).

El ejercicio de la docencia ha sido tradicionalmente considerado una profesión con una elevada carga emocional, ya que implica la realización de tareas tanto dentro como fuera del horario laboral, ocupando incluso parte del tiempo destinado al descanso y a la recreación. A esto se suman las actividades que se desarrollan en el ámbito institucional, como la interacción con distintos actores, las tareas administrativas y la adaptación curricular. Asimismo, los contextos laborales suelen caracterizarse por la presencia de conflictos, escasez de recursos, burocracia y un bajo reconocimiento social, condiciones que pueden generar un desequilibrio psicofísico que impacta negativamente en la salud de los docentes (Rodríguez-Ramírez et al., 2017).

En este marco, el síndrome de burnout se ha configurado una problemática cada vez más frecuente entre docentes de América Latina (Arias-Gallego et al., 2019; Colino & Pérez

de León, 2015). Diversos autores coinciden en que no debe ser abordado como una dificultad individual, sino como el resultado de las condiciones psicosociales del entorno laboral (Manrique et al., 2021; Ortiz Buttazzoni y Menghi, 2017). En esta línea, Marrau (2009) destaca la importancia de centrarse en los factores contextuales del trabajo como elementos clave en la aparición del síndrome, lo cual resulta esencial al diseñar estrategias de prevención e intervención.

Por otra parte, el fortalecimiento de habilidades emocionales se ha posicionado como un factor protector frente al desgaste profesional (Cao et al., 2022; Hidalgo-Jurado et al., 2023). En particular, la inteligencia emocional, definida como la capacidad de identificar, comprender y regular tanto las propias emociones como las de los demás (Mayer & Salovey, 1997), ha evidenciado una relación inversa con el síndrome de burnout.

A continuación, se destacan algunos conceptos vinculados directamente con el SBO en la docencia. Por un lado, Esteve (1994) trabajó el término malestar docente y lo describió como algo subjetivo, relacionado con el estado emocional que provoca el burnout (posibles emociones de enfado, frustración, ansiedad, depresión, nerviosismo). Su definición fue la siguiente: “... *se refiere a una incomodidad...sabemos que algo no anda bien pero no somos capaces de definir qué es lo que no marcha y por qué*” (Esteve, 1994, p.12).

Por otro lado, Blase (1982) introdujo el ciclo ineficaz de rendimiento del docente, el cual se explica por determinadas condiciones bajo las cuales el educador se esfuerza, pero sus competencias resultan insuficientes para alcanzar los objetivos de su tarea educativa. Son estas mismas condiciones las que producen el estado emocional negativo y dilapidan la motivación en el trabajo. El ciclo se completa con el aumento de la sensación de fracaso, ineficacia y un sentimiento de inutilidad por parte del docente.

Para Zavala Zavala (2008), las condiciones que podrían dar lugar al ciclo ineficaz son: tareas monótonas y repetitivas que contribuyen a un trabajo aburrido, requerimientos de

conocimiento demasiado exigentes, demasiados conflictos emocionales a gestionar en el trabajo, valoración insuficiente del trabajo (tanto laboral como personal) y remuneración pobre. Para este autor, el malestar docente es el resultado de una exposición constante al estrés, y sus efectos emocionales repercuten en lo conductual, lo que puede integrarse con el burnout.

Implicancias Psicopedagógicas del Burnout

El burnout no sólo tiene implicancias en los individuos que lo padecen, sino también en su entorno. De este modo, cuando se presenta en los educadores, puede tener repercusiones en las dinámicas áulicas. Por ejemplo, un docente emocionalmente agotado, ve limitada su capacidad para la mediación pedagógica, lo que implica atender a la singularidad de cada alumno, acompañar distintos procesos de aprendizaje y hacer adaptaciones en sus estrategias de enseñanza. Asimismo, el clima emocional dentro del aula puede verse afectado a raíz de la desconexión que el educador siente con respecto a su función, lo que se conoce como estar despersonalizado. Esto debilita la confianza de los estudiantes en el docente y la seguridad que necesitan para lograr el aprendizaje, entorpeciendo el vínculo pedagógico, la motivación y el deseo de aprender (Rodríguez Ramirez et al., 2017).

Como señala Fernández (2000), el vínculo con el saber se construye en relación con el otro significativo; por ello, la apatía o el distanciamiento docente pueden afectar la construcción subjetiva del aprendizaje. Entonces, el burnout puede ser un factor de riesgo en la conformación del vínculo con el conocimiento, especialmente en edades tempranas, donde el docente opera como figura de referencia afectiva y simbólica.

Por su parte, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) aportan evidencia empírica relevante sobre la relación entre la inteligencia emocional y el bienestar docente, señalando que las competencias emocionales (particularmente la percepción, comprensión y regulación de las emociones) actúan como variables protectoras frente al estrés laboral y el síndrome de

burnout. En lo que se refiere al contexto educativo, sostienen que los docentes con menores niveles de regulación emocional tienden a presentar mayores índices de agotamiento emocional y respuestas desadaptativas ante las demandas del aula.

Desde una perspectiva psicopedagógica, estos autores destacan que las dificultades en la gestión emocional no solo afectan el equilibrio personal del docente, sino también la calidad de los procesos de enseñanza. En particular, una baja competencia emocional puede derivar en una comunicación ineficaz, menor sensibilidad hacia las necesidades del alumnado y dificultades en la resolución de conflictos, lo que impacta negativamente en el clima áulico y en las condiciones necesarias para un aprendizaje significativo.

En este sentido, la inteligencia emocional se configura como un recurso clave para la práctica docente, en tanto favorece la construcción de vínculos pedagógicos positivos, la autorregulación en situaciones de estrés y la generación de entornos educativos emocionalmente seguros (Jennings y Greenberg, 2009). Su déficit, en cambio, se vincula estrechamente con manifestaciones propias del burnout, reforzando la importancia de su desarrollo en la formación y el ejercicio profesional docente (Mérida-López y Extremera, 2017).

La evidencia indica que la prevención e intervención podría orientarse a aumentar competencias emocionales. Por ejemplo, una revisión sistemática con metaanálisis sobre intervenciones SEL (de aprendizaje socioemocional) dirigidas a docentes encontró efectos moderados en la mejora de competencias socioemocionales y bienestar, junto con reducción del malestar psicológico (Oliveira et al., 2021a). En esta línea, otro metaanálisis específico sobre burnout docente mostró resultados favorables de las intervenciones socioemocionales para reducir síntomas de burnout. Revisiones más recientes también señalan mejoras cuando los programas trabajan regulación emocional, mindfulness y capacidad reflexiva (Oliveira et al., 2021b). Incluso en formación inicial, hay estudios cuasi-experimentales recientes donde

programas de 10 semanas lograron aumentar la inteligencia emocional de futuros docentes, lo que refuerza la idea de que estas competencias no son rasgos fijos, sino habilidades entrenables (Ozdemir-Cihan y Dilekmen, 2024).

La función de intervención en el aumento de competencias socioemocionales del docente podría corresponder al profesional de la psicopedagogía en su función preventiva, institucional y de orientación. Bisquerra-Alzina (2006) plantea explícitamente que la educación emocional encaja en el marco de la orientación psicopedagógica y la prevención primaria, porque apunta al desarrollo de competencias para la vida y el bienestar. No sería sólo una función “clínica” o “individual”, sino también una tarea de asesoramiento a docentes, diseño de dispositivos preventivos, talleres, acompañamiento institucional y promoción de recursos emocionales en la escuela.

Ahora bien, cabe preguntarse si se trabaja en la formación docente la inteligencia emocional. La literatura indica que sí se trabaja, aunque no de modo sistemático ni homogéneo. En la formación inicial, ya existen programas internacionales específicos de formación emocional inicial y permanente, pero la revisión de Martínez-Saura et al. (2024) señala que la producción todavía es limitada y metodológicamente heterogénea, por lo que sigue habiendo una brecha entre la relevancia del tema y su incorporación sólida en la formación.

En Argentina, además, existe un Programa Nacional de Habilidades Socioemocionales orientado a que docentes y equipos institucionales promuevan conciencia de sí, autogestión, toma de decisiones y vínculos saludables; y el Instituto Nacional de Formación Docente [INFoD] ha ofrecido propuestas específicas como cursos sobre capacidades socioemocionales y regulación emocional en el aprendizaje para docentes. Eso permite afirmar que el tema está presente en la agenda formativa, aunque la evidencia no

indica que se esté incorporado de manera uniforme en todos los profesorados (Ministerio de Capital Humano, s.f.).

Relación Familia–Escuela: entre la Cooperación y el Conflicto

En el contexto educativo argentino, el nivel inicial se caracteriza por una fuerte interacción entre las familias y los docentes, lo que convierte al vínculo familia–escuela en un componente central del trabajo docente (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021; UNESCO, 2005). Este nivel presenta particularidades que lo distinguen de otros niveles educativos: mayor presencia e intervención de las familias en la vida escolar, una evaluación más intensa del accionar docente por parte de las familias, y un vínculo más directo, cotidiano y emocional (UNESCO, 2005). Si bien esta relación puede favorecer los procesos educativos, también puede constituirse en una fuente de tensión.

Estas tensiones incrementan las demandas psicosociales del rol docente, generando estrés crónico y favoreciendo la aparición del síndrome de burnout (Bakker y Demerouti, 2007; Bourdieu y Passeron, 1990). En consecuencia, en el nivel inicial, el burnout docente no solo depende del trabajo con niños, sino también del vínculo intenso y a veces conflictivo con las familias, lo que lo diferencia de otros niveles educativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019).

Perrenoud (2004) sostiene que la escuela contemporánea enfrenta nuevas demandas sociales que complejizan el rol docente, entre ellas la necesidad de interactuar con familias diversas, con expectativas heterogéneas. En este marco, la relación familia–escuela puede adoptar distintas formas: colaboración y acompañamiento, participación activa, o conflicto y tensión (Epstein, 2011).

Cuando predominan situaciones de conflicto, estas pueden manifestarse a través de cuestionamientos constantes, exigencias desmedidas o desvalorización del trabajo docente. En el nivel inicial, estas situaciones adquieren mayor intensidad debido a la cercanía del

vínculo y a la implicación emocional de las familias en los primeros años de escolaridad (Epstein, 2011; Perrenoud, 2004).

Las situaciones conflictivas con las familias pueden ser comprendidas como formas de violencia simbólica. El concepto de violencia simbólica, desarrollado por Bourdieu y Passeron (1990), permite analizar aquellas prácticas que, sin recurrir a la agresión física, implican dominación, deslegitimación o imposición de sentidos. En el ámbito educativo, pueden expresarse en: desautorización del docente frente al niño, cuestionamiento permanente de su práctica, reclamos agresivos o desmedidos, y amenazas institucionales o legales.

El estudio de la UNESCO (2005) sobre condiciones de trabajo y salud docente en seis países latinoamericanos, entre ellos Argentina, señala que, si bien el nivel inicial presenta menor percepción de maltrato explícito, las familias tienen un peso central en la valoración del trabajo docente, lo que convierte este vínculo en un factor de riesgo psicosocial específico de este nivel. A su vez, a nivel internacional, la encuesta TALIS de la OCDE (2019) confirma que los docentes de niveles iniciales y primarios reportan mayores demandas relacionales que los de otros niveles, lo que se asocia con mayores índices de desgaste profesional.

En el nivel inicial de la Provincia de Buenos Aires, el Diseño Curricular vigente reconoce explícitamente el rol central de las familias en la educación de los niños, lo que se traduce en una expectativa institucional de alta implicación familiar (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires [DGCyE], 2019). Por lo tanto, resulta fundamental abordar esta problemática desde una perspectiva integral que contemple tanto las condiciones laborales como las dinámicas vinculares propias del contexto educativo argentino (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021; Perrenoud, 2004).

Aspectos Metodológicos

Definición Operacional de las Variables de Estudio

La variable Burnout se define operacionalmente a través de una puntuación total obtenida por la sumatoria de los valores asignados a 22 ítems en un rango de puntajes posibles de 0 a 132 puntos. La presencia del síndrome de Burnout ocurre cuando una persona obtiene puntajes elevados en Cansancio Emocional y Despersonalización, junto con bajos puntajes en Realización Personal.

Para la dimensión Cansancio Emocional, los puntajes se obtienen por la sumatoria de los valores asignados a 9 ítems (N° 1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20) en un rango de puntajes posible de 0 a 54 puntos. Se considera bajo un puntaje ≤ 9 , medio incluye puntajes entre 10 y 20, y alto un puntaje ≥ 21 .

En Despersonalización, los puntajes se obtienen por la sumatoria de los valores asignados a 5 ítems (N° 5, 10, 11, 15 y 22) en un rango de puntajes posible de 0 a 30 puntos. Se considera bajo un puntaje ≤ 0 , medio incluye puntajes entre 1 y 2, y alto un puntaje ≥ 3 .

En Realización Personal, la puntuación es inversa, es decir, menor puntaje implica mayor nivel de burnout. Los puntajes se obtienen por la sumatoria de los valores asignados a 8 ítems (N° 4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21) en un rango de puntajes posible de 0 a 48 puntos. Se considera bajo un puntaje ≤ 36 , medio incluye puntajes entre 37 y 42, y alto un puntaje ≥ 43 .

Diseño del Estudio

Se lleva a cabo una investigación de enfoque mixto con un diseño explicativo secuencial (DEXPLIS). En este tipo de diseño, se realiza una recolección inicial de datos cuantitativos que sirven de sustento para una recolección posterior de datos cualitativos. Finalmente, la interpretación de ambas recolecciones converge en un reporte integrado. En

este caso, se priorizan los datos cuantitativos y se utilizan los cualitativos para profundizar el análisis (Hernandez Sampieri et al., 2014).

Temporalidad

Se trabaja con una temporalidad transversal, ya que la recolección de datos se realiza en un tiempo específico (Hernandez Sampieri et al., 2014). No debe confundirse el hecho de que se recolectan dos tipos de datos (cuantitativo y cualitativo) en dos instancias de recolección, con otras temporalidades. El estudio no pretende evaluar la evolución del *burnout* docente a lo largo del tiempo.

Alcance

El alcance es descriptivo en tanto se busca detallar las características del fenómeno bajo estudio, en este caso, el *burnout* docente en nivel inicial. El objetivo de los trabajos con este alcance es detallar cómo es y cómo se manifiesta, especificando las características de la población que se somete a análisis. En otras palabras, se busca medir el *burnout* como variable central de la investigación (Hernandez Sampieri et al., 2014).

Unidad de Análisis

La unidad de análisis son mujeres docentes del nivel inicial de una institución pública de la Ciudad de Quilmes.

Muestra

Se trabaja con una muestra de 13 docentes, 4 del turno mañana, 6 del turno tarde y 3 que trabajan en ambos turnos, seleccionadas de forma no probabilística. Esto implica que la selección de las participantes depende de criterios de investigación, sin recurrir a la probabilidad (Hernández Sampieri et al., 2014). Las participantes tienen una franja de edad

entre 29 y 54 años, un mínimo de 4 años de antigüedad en la docencia y un máximo de 29 años.

Criterios de Inclusión y Exclusión

Son criterios de inclusión ser docente, trabajar en nivel inicial y tener al menos un aula a cargo en la institución pública de la Ciudad de Quilmes seleccionada para este estudio. Asimismo, se considera un criterio de exclusión estar de licencia prolongada al momento de la recolección de datos.

Técnicas de Recolección de Datos e Instrumentos

En primera instancia, se utiliza un cuestionario sociodemográfico diseñado para este estudio con el objetivo de recolectar información sobre las docentes participantes: edad, antigüedad en el cargo, turno en el que trabaja, si tiene hijos/as a su cargo, si convive con otras personas, si tiene otros trabajos.

También, se implementa el Inventario de Burnout de Maslach [MBI] (Maslach y Jackson, 1981) en su versión para población bonaerense de Marucco et al. (2009). Tiene 22 afirmaciones que permiten medir los sentimientos del profesional hacia su trabajo y se agrupan en tres dimensiones: cansancio emocional [CE] evalúa cansancio, desgaste y sensación de no poder dar más de sí en el trabajo; despersonalización [DP] evalúa actitudes de distancia, frialdad, cinismo o trato impersonal hacia los alumnos; y baja realización personal [RP] evalúa sentimientos de incompetencia, ineficacia y dificultad en el logro profesional. Utiliza un formato de respuesta de siete opciones: 0= nunca; 1= alguna vez al año o menos; 2= una vez al mes o menos; 3= algunas veces al mes; 4= una vez por semana; 5= algunas veces por semana; 6= todos los días. De acuerdo con Marucco et al. (2009) el instrumento es confiable para su uso con alfas de Cronbach entre 0.55 y 0.90.

Finalmente, se realiza una entrevista semi-estructurada para profundizar los datos obtenidos con el Inventario de Burnout de Maslach. Dicha entrevista incluye una guía de preguntas abiertas que orientan la entrevista, pero que están sujetas a incorporaciones adicionales durante su desarrollo para obtener mayor información. La misma incluye preguntas sobre el desarrollo de la tarea pedagógica dentro del aula.

Procedimiento

El acceso a la muestra se garantiza por cercanía del investigador a la población de estudio. Las docentes de la institución seleccionada reciben información sobre el objetivo general del trabajo y son invitadas a participar voluntariamente del mismo.

La participación consiste en acceder a un Formulario de Google que contiene una sección con el cuestionario sociodemográfico a completar y otra sección con el Inventario de Burnout de Maslach. Las colaboradoras registran un mail de contacto, para ser convocadas luego a la instancia de entrevista.

Una vez obtenidos los datos cuantitativos, son exportados a una hoja de cálculo para su análisis estadístico y se seleccionan los perfiles de aquellas docentes que presentan niveles moderados o altos de burnout. Estas personas son nuevamente convocadas a la instancia de entrevista, en la cual se pacta un día y horario específico. Las entrevistas se realizan de manera presencial, asegurando la grabación de sonido para su posterior desgrabación y tienen una duración máxima de 30 minutos.

Utilización del Consentimiento Informado

Para llevar a cabo el estudio se utilizó un consentimiento informado que debió ser aceptado por las docentes en una instancia previa a su participación. El mismo detalla los principios éticos de confidencialidad y uso exclusivo de los datos con fines académicos. Se sustentó en la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2013) y la Ley de

Protección de Datos Personales N° 25.326. También se detalló en el consentimiento la solicitud de permiso para grabar sonido durante las entrevistas.

Resultados

Descripción Sociodemográfica de la Muestra

La muestra estuvo conformada por un total de 13 docentes mujeres que trabajaban en el nivel inicial de la institución seleccionada. Tenían un promedio de edad de 44 años, siendo que la docente más joven tenía 29 años y la más adulta tenía 54. En cuanto a la antigüedad como docentes de nivel inicial, se obtuvo un promedio de 16 años, siendo que la docente con menor antigüedad llevaba 4 años trabajando y, la más antigua, llevaba 29 años de trabajo. Finalmente, en lo que respecta al tiempo trabajado en la institución seleccionada, se reportó un mínimo de 3 meses y un máximo de 23 años.

A continuación, se presenta la Tabla 1 con las características sociodemográficas de la muestra, utilizando frecuencias y porcentajes.

Tabla 1.

Descripción de la muestra según datos sociodemográficos.

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Lugar de residencia	Quilmes	12	92.3%
	Florencio Varela	1	7.7%
Hijos/as a cargo	Si	7	53.8%
	No	6	46.2%
Grupo de convivencia	Vivo sola	3	23.1%
	Vivo con otras personas	10	76.9%
¿Tiene otro trabajo?	No tengo otro trabajo	9	69.2%
	Psicopedagoga	1	7.7%
	Diseñadora gráfica	1	7.7%
	Emprendedora	2	15.4%
Tiempo trabajando como docente de nivel inicial	Entre 4 y 6 años	2	15.4%
	Entre 7 y 10 años	1	7.7%
	Más de 10 años	10	76.9%
Turno en el que trabaja	Mañana	4	30.8%
	Tarde	6	46.2%
	Ambos	3	23.1%

¿Realiza terapia psicológica actualmente?	Si	4	30.8%
	No	9	69.2%
¿Toma medicación por estrés?	Si	1	7.7%
	No	10	76.9%
	Prefiero no responder	2	15.4%

N=13.

Análisis Cuantitativo

En la Tabla 2 se presenta la descripción de la variable burnout y sus tres dimensiones, indicando si las participantes tenían niveles bajos, moderados o altos de cansancio emocional, despersonalización y realización personal. También se detalló si los puntajes obtenidos en las tres dimensiones indican presencia o ausencia de burnout. Para eso, se utilizaron frecuencias y porcentajes. Se observa que un total de 4 docentes presenta un perfil compatible con presencia de burnout.

Tabla 2.

Descripción de la variable burnout y sus tres dimensiones.

Variable	Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Cansancio emocional	Bajo	2	15.4%
	Moderado	2	15.4%
	Alto	9	69.2%
Despersonalización	Bajo	3	23.1%
	Moderado	2	15.4%
	Alto	7	53.8%
Realización personal	Bajo	10	76.9%
	Moderado	-	-
	Alto	3	23.1%
Burnout	Presencia	4	30.8%
	Ausencia	9	69.2%

N=13.

Análisis Cualitativo

El presente análisis cualitativo se realizó mediante codificación temática inductivo-deductiva sobre cuatro entrevistas semiestructuradas (n = 4) aplicadas a docentes

de nivel inicial con presencia de burnout. Las participantes se identifican como G (Entrevista 1), L (Entrevista 2), M (Entrevista 3) y MC (Entrevista 4).

Las categorías derivan de las tres dimensiones del Inventario de Burnout de Maslach (MBI) y se amplían con categorías emergentes del discurso. Cada código incluye su densidad (cantidad de citas asignadas) y la transcripción íntegra de cada cita. Una misma cita puede asignarse a más de un código cuando responde a múltiples categorías analíticas; los corchetes [] en las citas indican aclaraciones contextuales del investigador.

En la Tabla 3 se presenta una descripción de todas las categorías pre establecidas y emergentes con las subcategorías correspondientes, el código asignado y la densidad de citas incluidas. Se obtuvieron un total de 8 categorías y 19 subcategorías.

Tabla 3.

Categorías, subcategorías, códigos y densidades del análisis cualitativo.

Categoría	Código	Subcategoría	Densidad
Categoría 1: Agotamiento emocional	1.1	Desgaste emocional y desmotivación	10
	1.2	Agotamiento físico	4
Categoría 2: Despersonalización	2.1	Ocultamiento del malestar y gestión de la imagen profesional	7
	2.2	Percepción negativa sobre los alumnos y el entorno	3
Categoría 3: Realización personal	3.1	Sentimientos de insuficiencia y frustración profesional	5
	3.2	Momentos de satisfacción y realización personal	5
Categoría 4: Impacto en la práctica	4.1	Modificaciones en la planificación y los proyectos áulicos	4
	4.2	Estrategias de sostenimiento y adaptación en el aula	5
	4.3	Dificultades concretas en el desarrollo de actividades	5
Categoría 5: Vínculo con los alumnos	5.1	Vínculo afectivo positivo	4
	5.2	Dificultades en la conexión con los alumnos	4
Categoría 6: Relación con las familias	6.1	Tensión, conflicto o malestar con las familias	5
	6.2	Relación sin conflictos y comunicación fluida	4

Categoría 7: Condiciones institucionales y laborales	7.1	Falta de apoyo y acompañamiento directivo	8
	7.2	Ausencia o insuficiencia del par pedagógico	6
	7.3	Deficiencias en infraestructura y recursos materiales	2
	7.4	Sobrecarga de demandas administrativas e institucionales	3
	7.5	Ausentismo de colegas docentes	2
Categoría 8: Inclusión sin recursos adecuados	8.1	Alumnos con necesidades especiales sin acompañamiento terapéutico o pedagógico	3

Nota. Fuente: elaboración propia.

La categoría 1 llamada Agotamiento emocional agrupa manifestaciones de desgaste emocional y físico. Corresponde a la dimensión Cansancio Emocional del MBI, es decir, la sensación de estar agotado por el trabajo

1.1 Desgaste emocional y desmotivación (*Densidad: n = 10*)

“En lo emocional me está costando mucho, no tengo ganas de ir” [Entrevista 1 - G]

“Cuando salgo del jardín me siento cansada” [Entrevista 1 - G]

“Salgo con una energía muy baja. Doy todo” [Entrevista 1 - G]

“Este año no me suele pasar [salir con energía positiva]” [Entrevista 1 - G]

“Siento que no estoy enseñando lo que quisiera, estoy haciendo todo para cumplir”

[Entrevista 1 - G]

“Llego y abro la puerta, sin ganas, por obligación” [Entrevista 2 - L]

“Me siento agotada, agobiada, trato de pilotearla con una sonrisa” [Entrevista 2 - L]

“Nada, creo que la paciencia, siento que la perdí” [Entrevista 2 - L]

“Llego mal predispuesta porque sé que está este nene con estas condiciones” [Entrevista 3 - M]

“Me siento agotada y cansada pero en el jardín se me pasa todo” [Entrevista 4 - MC]

1.2 Agotamiento físico (*Densidad: n = 4*)

“Con respecto a lo físico tengo dolores pero después se me pasa” [Entrevista 1 - G]

“Físicamente me siento agotada, cada vez peor, ya que tengo dolores en el cuerpo”

[Entrevista 2 - L]

“Cambiar pañales y eso me hace mal físicamente” [Entrevista 2 - L]

“Me siento agotada y cansada” [Entrevista 4 - MC]

La categoría 2 llamada Despersonalización recoge indicadores de distanciamiento defensivo y emocional, y percepciones negativas hacia el entorno laboral. Corresponde a la dimensión Despersonalización del MBI.

2.1 Ocultamiento del malestar y gestión de la imagen profesional (*Densidad: n = 7*)

- “Trato siempre de tener una sonrisa”* [Entrevista 2 - L]
- “Trato de pilotearla con una sonrisa”* [Entrevista 2 - L]
- “Saco lo mejor, cantar, jugar, trato de que no se note y nunca estar enojada”* [Entrevista 2 - L]
- “No lo demuestro pero saco fuerzas”* [Entrevista 2 - L]
- “Trato de ponerle onda”* [Entrevista 3 - M]
- “La voy llevando”* [Entrevista 3 - M]
- “Trato de que no se me note, cumplo con mi trabajo, con mi rol”* [Entrevista 4 - MC]

2.2 Percepción negativa sobre los alumnos y el entorno (*Densidad: n = 3*)

- “Me genera fastidio cambiar pañales”* [Entrevista 2 - L]
- “Los nenes con el paso del tiempo cambiaron, son irrespetuosos, maleducados, dicen todo el tiempo malas palabras y las familias no les dicen nada”* [Entrevista 2 - L]
- “El jardín pasó a ser una guardería, no les importa nada”* [Entrevista 2 - L]

La categoría 3 llamada Baja Realización Personal incluye sentimientos de insuficiencia, frustración e ineficacia profesional, y los momentos de satisfacción que los contrarrestan. Corresponde a la dimensión Realización Personal del MBI.

3.1 Sentimientos de insuficiencia y frustración profesional (*Densidad: n = 5*)

- “Siento que no estoy enseñando lo que quisiera”* [Entrevista 1 - G]
- “Me cuesta sostener algún proyecto personal (áulico)”* [Entrevista 1 - G]
- “Siento que no puedo finalizar mis planificaciones”* [Entrevista 1 - G]
- “No lo recuerdo... [en referencia al último día que salió bien del trabajo]”* [Entrevista 1 - G]
- “Nada, creo que la paciencia, siento que la perdí”* [Entrevista 2 - L]

3.2 Momentos de satisfacción y realización personal (*Densidad: n = 5*)

- “A veces me pone contenta que, al salir del jardín, las familias que tuve años anteriores me saludan”* [Entrevista 1 - G]
- “Cuando leo un cuento [me siento bien]”* [Entrevista 1 - G]

“En el acto del 25 de Mayo armando carteleras, bailando, viendo a las familias contentas, sentí que se valoró mi trabajo en ese momento” [Entrevista 2 - L]
“Uno de los nenes pudo verbalizar todo lo que habíamos trabajado. Me dio satisfacción eso y cómo avanzan” [Entrevista 3 - M]
“Los actos del 25 de mayo, en esos proyectos se interesan” [Entrevista 4 - MC]

La categoría 4 llamada Impacto en la Práctica Pedagógica reúne percepciones sobre cambios y limitaciones en el ejercicio pedagógico cotidiano que pueden atribuirse al estado de burnout.

4.1 Modificaciones en la planificación y los proyectos áulicos (*Densidad: n = 4*)

“Me cuesta sostener algún proyecto personal (áulico) porque siempre aparecen proyectos emergentes, por ejemplo, Leer en comunidad, de ciencias, etc.” [Entrevista 1 - G]
“Siento que no puedo finalizar mis planificaciones. Ahora hago proyectos más cortos” [Entrevista 1 - G]
“Estoy haciendo todo para cumplir, para el afuera, con los proyectos institucionales o los que mandan de la provincia” [Entrevista 1 - G]
“Me gustaría volver a la ronda de intercambio, porque ahora hay que esperarlos siempre con multipropuestas, entonces el diálogo con los chicos se va perdiendo” [Entrevista 4 - MC]

4.2 Estrategias de sostenimiento y adaptación en el aula (*Densidad: n = 5*)

“Generalmente al estar en diferentes lugares: sala, SUM, patio, biblioteca, galería [evitar el agotamiento]” [Entrevista 1 - G]
“Se trabaja igual de manera conjunta, recordándoles los acuerdos de convivencia” [Entrevista 1 - G]
“Saco lo mejor, cantar, jugar” [Entrevista 2 - L]
“La voy llevando, lo difícil es la primera hora” [Entrevista 3 - M]
“Si hay algún problema lo hablamos entre todos” [Entrevista 4 - MC]

4.3 Dificultades concretas en el desarrollo de actividades (*Densidad: n = 5*)

“Pasa cuando un chico se desregula, peleas entre ellos” [Entrevista 1 - G]
“Hay un nene con autismo que no tiene acompañante y requiere de mucha atención” [Entrevista 2 - L]
“Tengo un niño que se la pasa gritando, la primer hora no puedo hacer las actividades” [Entrevista 3 - M]
“Cuando se encapricha, empieza a los gritos. La voy piloteando” [Entrevista 3 - M]
“El otro nene que está una hora es insostenible la situación. Gritos, caprichos y falta de diálogo” [Entrevista 3 - M].

La categoría 5 llamada Vínculos con los Alumnos analiza la calidad del vínculo pedagógico-afectivo entre las docentes y sus alumnos, en sus aspectos positivos y en sus dificultades.

5.1 Vínculo afectivo positivo (*Densidad: n = 4*)

“Me conecto. Dialogo mucho con ellos, tengo un buen vínculo con los chicos”

[Entrevista 1 - G]

“Muy buen vínculo, siempre atenta a las necesidades del grupo, escucho, acompaño. Me buscan para jugar todo el tiempo” [Entrevista 2 - L]

“Tengo un vínculo cariñoso, realizan las actividades” [Entrevista 3 - M]

“En general con casi todos los niños... yo los ayudo con mis herramientas, me llevo muy bien” [Entrevista 4 - MC]

5.2 Dificultades en la conexión con los alumnos (*Densidad: n = 4*)

“Fue difícil con los nenes nuevos” [Entrevista 1 - G]

“Hay chicos que todavía les cuesta hablar pero están con tratamiento fonoaudiológico”
[Entrevista 1 - G]

“No fija la mirada, todavía está adaptándose” [Entrevista 3 - M]

“Me pasa que confundo el nombre de los nenes” [Entrevista 3 - M]

La categoría 6 llamada Relación con las familias agrupa experiencias en el vínculo con las familias de los alumnos, identificando situaciones de tensión y de buena comunicación.

6.1 Tensión, conflicto o malestar con las familias (*Densidad: n = 5*)

“A veces no suelen hablar correctamente, me siento como una empleada de ellos”

[Entrevista 1 - G]

“En algunos casos son muy ansiosas” [Entrevista 2 - L]

“Los dejan llorando y se van. También pasa que los dejan enfermos” [Entrevista 2 - L]

“El jardín pasó a ser una guardería, no les importa nada” [Entrevista 2 - L]

“Estas familias no son demandantes, no colaboran en nada si se les pide algo”
[Entrevista 3 - M]

6.2 Relación sin conflictos y comunicación fluida (*Densidad: n = 4*)

“Son familias que se comunican conmigo. Los canales son el cuaderno, cartelera o mensaje a la madre referente” [Entrevista 1 - G]

“Las familias tienen muy buena predisposición” [Entrevista 2 - L]

“Los padres me conocen, no tengo problemas” [Entrevista 4 - MC]

“Si hay un malentendido o algo se hace un acta y se trata de resolver” [Entrevista 4 - MC]

La categoría 7 llamada Condiciones Institucionales y Laborales agrupa factores del contexto laboral e institucional identificados como fuentes de estrés: gestión directiva, recursos humanos, infraestructura y carga administrativa

7.1 Falta de apoyo y acompañamiento directivo (*Densidad: n = 8*)

“Quisiera tener una directora más sensible, más humana, que conozca el nombre de los nenes, más involucrada en el jardín” [Entrevista 1 - G]

“Se necesita una directora más presente” [Entrevista 1 - G]

“Conocer si hay algún nene con un diagnóstico. Eso me entristece [que la dirección no informe]” [Entrevista 1 - G]

“En lo institucional no estoy de acuerdo” [Entrevista 2 - L]

“Siento que se debe al trato que les da la directora, hay mucha demanda en cuanto a lo administrativo” [Entrevista 2 - L]

“Cuando una quiere hablar no se puede, siento que está prohibida la libertad de expresión” [Entrevista 2 - L]

“No tengo apoyo de equipo de conducción para dos niños sin diagnosticar” [Entrevista 3 - M]

“Más acompañamiento, grupo de trabajo más presente” [Entrevista 4 - MC]

7.2 Ausencia o insuficiencia del par pedagógico (*Densidad: n = 6*)

“En la sala no tengo ayuda, sólo si necesito ir al baño, o algún nene necesita algo” [Entrevista 1 - G]

“Se necesita un par pedagógico, una preceptora más” [Entrevista 1 - G]

“Sí, hay par pedagógico, que sería la preceptora, ayuda con algunas actividades a cada docente [única docente con apoyo]” [Entrevista 2 - L]

“Tener otra docente dentro de la sala, la preceptora no se involucra, trabaja sola, tiene rol fantasma” [Entrevista 3 - M]

“No tengo [ayuda en el aula]” [Entrevista 3 - M]

“No, no están presentes” [Entrevista 4 - MC]

7.3 Deficiencias en infraestructura y recursos materiales (*Densidad: n = 2*)

“Que se hagan arreglos en el jardín en cuanto a infraestructura ya que está todo roto y Consejo Escolar no envía gente de mantenimiento” [Entrevista 1 - G]

“Que las cosas funcionen bien, los baños (que estén en condiciones)” [Entrevista 4 - MC]

7.4 Sobrecarga de demandas administrativas e institucionales (*Densidad: n = 3*)

“Siempre aparecen proyectos emergentes, por ejemplo, Leer en comunidad, de ciencias, etc.” [Entrevista 1 - G]

“Estoy haciendo todo para cumplir, para el afuera, con los proyectos institucionales o los que mandan de la provincia” [Entrevista 1 - G]

“Hay mucha demanda en cuanto a lo administrativo” [Entrevista 2 - L]

7.5 Ausentismo de colegas docentes (*Densidad: n = 2*)

“A veces suelen faltar las maestras [al trabajo]” [Entrevista 1 - G]

“Me molesta el ausentismo de las otras docentes, pero siento que se debe al trato que les da la directora” [Entrevista 2 - L]

La categoría 8 llamada Inclusión sin Recursos Adecuados recoge experiencias ante la presencia de alumnos con necesidades especiales o trayectorias complejas para las cuales las docentes no cuentan con acompañamiento ni recursos suficientes.

8.1 Alumnos con necesidades especiales sin acompañamiento terapéutico o pedagógico

(*Densidad: n = 3*)

“Hay un nene con autismo que no tiene acompañante y requiere de mucha atención”
[Entrevista 2 - L]

“No tengo apoyo de equipo de conducción para dos niños sin diagnosticar” [Entrevista 3 - M]

“Dos nenes que tienen autismo, yo los ayudo con mis herramientas [sin recursos específicos]” [Entrevista 4 - MC]

Discusión

Este trabajo tuvo como objetivo analizar los niveles de burnout de los docentes de nivel inicial de una institución pública de la Ciudad de Quilmes y sus percepciones acerca del impacto que el burnout tiene en el desarrollo de su labor pedagógica en el aula. Dicho propósito se desglosó en tres objetivos específicos.

El supuesto de investigación fue que los docentes de nivel inicial de la institución pública de la Ciudad de Quilmes seleccionada presentarían, en su mayoría, sintomatología compatible con el Síndrome de Burnout y que eso se refleja en mayores dificultades para

llevar a cabo su labor pedagógica en el aula. Dicho hallazgo se confirmó a partir de un análisis inicial de datos cuantitativos y un análisis posterior de datos cualitativos.

En respuesta al primer objetivo específico, se detallaron los datos sociodemográficos de las docentes de la institución seleccionada, todas ellas, mujeres. La mayoría vivía en la Ciudad de Quilmes y compartía su residencia con otras personas. Un gran porcentaje también tenía hijos/as a cargo. Con respecto a los datos laborales, un gran número de participantes refirió no tener otro trabajo, mientras que una minoría tenía otras profesiones como psicopedagoga, diseñadora gráfica, o emprendimientos propios. Llevaban trabajando en el nivel inicial, mayoritariamente, durante más de 10 años y el mayor porcentaje pertenece al turno tarde. Solo una minoría realizaba terapia psicológica al momento de su participación o tomaban medicación para el estrés, aunque algunas participantes prefirieron no responder a esta última pregunta, con lo cual, no es posible saber a ciencia cierta si se encontraban bajo tratamiento farmacológico o no. Esta descripción sociodemográfica es importante porque permite poner en contexto y comprender las características de la población bajo estudio.

En torno al segundo objetivo específico, se examinó si los puntajes obtenidos por las docentes en burnout eran indicativos de presencia o ausencia del síndrome, encontrando que la mayoría presentaba un patrón de alto agotamiento emocional y alta despersonalización, pero no tenía baja realización personal. Estos casos no cumplían con los criterios necesarios que resultan indicativos de presencia del síndrome. Sin embargo, se identificaron 4 casos donde los niveles elevados de agotamiento y despersonalización, junto con la disminución de la realización personal, indican presencia del SBO. Esto resulta significativo porque 4 casos de un total de 13 participantes, indica una incidencia del síndrome del 30.8%.

Los resultados son compatibles con los hallazgos de Freire et al. (2023), quienes también identificaron perfiles con distinto grado de burnout en docentes españoles. Sin embargo, en su trabajo la muestra correspondía no solo a nivel inicial, sino también, a nivel

medio. Algo similar, sucedió en el estudio mexicano de Ángulo-Velázquez y Domínguez-Marín (2025), donde no se encontró presencia categórica de burnout, pero sí hubo participantes que presentaron síntomas con mayor o menor intensidad, principalmente agotamiento emocional y baja realización personal. Los resultados de Resett et al. (2025) con población argentina, también son comparables con los hallazgos aquí obtenidos, sin embargo, su muestra corresponde a docentes de otros niveles (primaria y secundaria).

Finalmente, el tercer objetivo específico buscó enunciar las dificultades o desafíos que presentaron los docentes con presencia del síndrome en el desarrollo de su labor pedagógica en el aula. Una de las manifestaciones más consistentes entre las entrevistadas es la dificultad para comenzar el día con buena predisposición y motivación para enseñar, lo que incide directamente en su disponibilidad psicológica emocional al ingresar al aula y enfrentar el trabajo pedagógico cotidiano. Tres de las cuatro participantes verbalizan de manera explícita una falta de deseo o una predisposición negativa al llegar al jardín, en línea con lo señalado por Staffa (2025), quien encontró que el burnout contribuye al aumento del desánimo y reduce la motivación y el compromiso docente.

En cambio, una entrevistada reconoce experimentar cansancio y agotamiento en general. Esta diferencia en el modo de procesar el estado emocional podría relacionarse con el nivel de agotamiento acumulado o con los recursos de afrontamiento disponibles. De todas formas, en los cuatro perfiles la fatiga emocional es mencionada, lo cual resulta consistente con los hallazgos de Pujol-Cols (2021), quien identificó al agotamiento emocional junto con la despersonalización como indicadores centrales del Síndrome de Burnout en docentes argentinos.

Tres de las cuatro docentes describen estrategias orientadas a ocultar su estado emocional frente a los niños durante la jornada escolar, lo que supone una disociación entre el estado interno y la expresión emocional desplegada en el rol e implica un esfuerzo adicional

que agudiza el desgaste. Al respecto, Becher (2026) señala que en Argentina, especialmente en el sector de la docencia inicial, se han naturalizado prácticas que implican una alta demanda emocional, este esfuerzo sostenido consume los recursos de la persona, impacta en su salud y vivencias laborales. Además, es congruente con la disonancia emocional que se identifica como causante de la elevada prevalencia del burnout (Pujol-Cols, 2021). Según Romero et al. (2023) y Staffa (2025), esta disonancia resta importancia al enfoque de enseñanza centrado en el alumno, repercutiendo en la calidad de las actividades, la atención singular de los estudiantes y la necesaria reflexión sobre la práctica profesional.

La totalidad de docentes entrevistadas expresan que es complejo el manejo del grupo durante las clases, lo que también genera sobrecarga y dificulta el sostenimiento de propuestas pedagógicas. Esta relación es advertida en el marco teórico por Aloe et al. (2014), quienes asocian las dificultades en el manejo del aula con mayores niveles de burnout y limitaciones en la función de enseñanza. En varios casos, estas dificultades están vinculadas a la presencia de niños con necesidades educativas especiales sin los apoyos institucionales necesarios, lo que recae de manera exclusiva sobre la docente a cargo. Como señalan Cerpa Robles et al. (2025) y Manrique et al. (2021), esta sobrecarga debe comprenderse no como un déficit individual, sino como producto de falencias en la gestión institucional y en las condiciones psicosociales del entorno.

En un caso particular, la primera hora de la jornada queda prácticamente interrumpida por la situación de un niño cuya conducta no puede ser contenida sin apoyo especializado. Esta condición no solo afecta el tiempo pedagógico disponible, sino también el estado emocional de la docente desde el inicio del turno, retroalimentando el ciclo de desgaste. Dicho fenómeno se explica teóricamente a través del "ciclo ineficaz de rendimiento" propuesto por Blase (1982), según el cual las condiciones laborales desfavorables vuelven

insuficientes los esfuerzos del educador, desencadenando estados emocionales negativos que agudizan el malestar.

En línea con la dimensión de despersonalización del MBI (Maslach y Jackson, 1981), algunas de las entrevistadas manifiestan indicios de distanciamiento emocional con respecto a sus alumnos, que se expresan de formas diversas: pérdida de la paciencia, percepción negativa de los niños, y dificultades para individualizar el vínculo dentro del grupo. Estas manifestaciones coinciden con lo planteado por Colangelo (2004), quien advierte que el burnout genera actitudes negativas hacia los estudiantes y dificultades para personalizar el aprendizaje, un fenómeno de alta prevalencia actual en el contexto docente argentino, tal como lo demuestran Resett et al. (2025) y Pujol-Cols (2021)

La confusión de los nombres de los alumnos que refiere una entrevistada es particularmente significativa desde una perspectiva psicopedagógica. En el nivel inicial, donde el vínculo afectivo y la individualización son condición de la enseñanza, no reconocer al alumno por su nombre constituye una señal de distanciamiento. Como explica Fernández (2000), el vínculo con el docente es estructurante, por lo que su distanciamiento afecta profundamente la construcción subjetiva del aprendizaje del niño. En esta misma línea, Rodríguez Ramírez et al. (2017) señalan que dicha desconexión entorpece el vínculo pedagógico y la motivación infantil.

En otros casos, la dimensión de la despersonalización se expresa de modo más sutil: cuando se pregunta por el último día que salió con la sensación de que había ido bien y la docente menciona no recordarlo, lo cual habla de una desconexión afectiva en la relación con la tarea. Sobre esto, Calderone (2024) comprobó que el uso de estrategias de negación o evitación se correlaciona de manera directa con los niveles de despersonalización del educador y, puede entenderse el olvido como una de estas conductas.

No obstante, es importante señalar que las cuatro docentes mantienen referencias a vínculos afectivos con sus alumnos. Esto sugiere que la despersonalización no implica, en estos casos, una ruptura total del lazo pedagógico, sino un desgaste progresivo que coexiste con el compromiso del educador con los alumnos. Esta coexistencia se alinea con las conceptualizaciones de Freudenberger (1974) y Gil-Monte (2002).

Este eje articula directamente con la dimensión de baja realización personal del MBI, entendida como la sensación de no poder cumplir con las propias expectativas profesionales y de no lograr los objetivos que se consideran propios del rol docente. Dos de las cuatro entrevistadas mencionan explícitamente la dificultad para sostener proyectos pedagógicos propios o para recuperar prácticas que perciben como pedagógicamente valiosas. En ambos casos, la sensación de no poder enseñar como se desearía no responde a una falta de capacidad o compromiso, sino a condiciones externas como la sobrecarga de proyectos institucionales o cambios en los formatos pedagógicos exigidos que limitan la tarea docente. Esta pérdida de autonomía pedagógica constituye un factor de malestar específico que, en el marco del burnout, alimenta la sensación de ineffectividad y falta de realización profesional y concuerda con los hallazgos recientes de Ángulo-Velázquez y Domínguez-Marín (2025), quienes vincularon la baja realización personal con el exceso de requerimientos administrativos.

A lo largo de las cuatro entrevistas emerge con alta densidad discursiva un eje que no está circunscrito a una dimensión específica del MBI, sino que opera como agravante de todas ellas: las condiciones institucionales y laborales en las que se desarrolla la tarea docente. Este eje concentra el mayor número de referencias espontáneas entre las participantes.

La ausencia o insuficiencia del par pedagógico es mencionada de manera recurrente, el estilo de gestión directiva también es señalado como fuente de malestar, la falta de apoyo

institucional frente a situaciones de inclusión educativa es otra fuente de sobrecarga, señalado por Cerpa Robles et al. (2025) como una de las principales falencias institucionales generadoras de estrés. Finalmente, las condiciones edilicias y salariales completan el cuadro.

La convergencia de estos factores institucionales sugiere que el desgaste de las docentes no puede comprenderse únicamente como una respuesta individual al estrés, sino como el resultado de condiciones organizacionales que sistemáticamente no proveen los recursos necesarios para el ejercicio del rol. Tal como afirman Manrique et al. (2021) y Villarreal Fernández (2023), el síndrome debe abordarse como el resultado de condiciones organizacionales que no proveen los recursos necesarios, concepción respaldada por la OMS (2019) al definirlo como un fenómeno netamente ocupacional y contextual, alejado de una patología individual

La escasez de experiencias de reconocimiento, tanto por parte de las familias, como del equipo directivo y del sistema en general, profundiza la sensación de esfuerzo sin recompensa, que es uno de los núcleos del ciclo de desgaste descrito por Freudenberger (1974) y Blase (1982). También Marchesi (2007) señala que la falta de reconocimiento social influye negativamente en la motivación docente.

Conclusiones

Aportes de la Investigación

Esta investigación representa un aporte significativo al campo de conocimiento sobre el estrés crónico y el síndrome de burnout, específicamente, en la profesión docente del nivel inicial. Esto reviste importancia porque ayuda a cubrir un vacío de conocimiento en lo que respecta a este nivel educativo, aportando datos situados en el contexto local de la Ciudad de Quilmes.

Los hallazgos presentados pueden ser utilizados por los agentes de la institución analizada, pero también por agentes de otras instituciones de nivel inicial para desarrollar estrategias de prevención del desgaste y mejorar las condiciones de trabajo del equipo docente. Por ejemplo, podrían realizarse evaluaciones del burnout de los educadores a través de técnicas de autoinforme anónimas en distintos momentos del año, como forma de obtener una medida válida sobre la salud en la institución. También podrían implementarse encuestas de opinión anónimas sobre los factores estresantes percibidos y posibles sugerencias para abordarlos. De esta forma, los profesionales de la psicopedagogía en la institución tendrían la posibilidad de utilizar la información para implementar intervenciones integrales que articulen tanto mejoras organizacionales como acompañamiento psicopedagógico.

El estudio brinda evidencia que ayuda a la toma de conciencia sobre la salud física y mental de quienes ejercen la docencia, comprendiendo que, para atender las necesidades de los alumnos, primero deben estar satisfechas las necesidades de los propios educadores. Desde el punto de vista humano y profesional, la metodología mixta del estudio aporta datos objetivos a través del instrumento psicométrico utilizado, pero también le brinda a las maestras que participaron una oportunidad de ser escuchadas y visibiliza las dificultades concretas que enfrentan en su labor diaria.

El documento no solo aborda el burnout como un problema de salud ocupacional, sino que analiza sus implicancias en los procesos de enseñanza. Se evidencia cómo el desgaste docente repercute de forma directa en la capacidad para brindar una educación de calidad y contribuir al desarrollo integral de los infantes. Específicamente, alerta que un docente agotado ve limitada su capacidad de mediación pedagógica, atención a la singularidad y adaptación de estrategias. Además, advierte que el distanciamiento o la apatía a causa del burnout entorpecen el vínculo pedagógico, necesario para el aprendizaje en la primera infancia.

A nivel institucional, se recomienda revisar el funcionamiento de las escuelas para proveer los recursos indispensables para la tarea, tales como garantizar la presencia efectiva del par pedagógico, asegurar apoyos especializados en situaciones de inclusión educativa y promover un estilo de conducción directiva que disminuya la sobrecarga administrativa y flexibilice las tareas.

De manera complementaria, se pueden generar espacios de orientación y autocuidado, diseñando talleres y dispositivos institucionales donde las docentes encuentren escucha activa y asesoramiento sobre su práctica. Finalmente, esta estructura de apoyo puede articularse con programas de formación continua centrados en el aprendizaje socioemocional, ya que capacitar al profesorado en estrategias de afrontamiento positivo, inteligencia emocional y atención plena constituye un factor protector clave para reducir el desgaste crónico y asegurar un clima de aprendizaje saludable.

Limitaciones y Líneas Futuras de Investigación

Una de las principales limitaciones de este trabajo corresponde al tamaño y tipo de muestra, ya que 13 participantes seleccionadas de forma no probabilística en una única institución de Quilmes, no permiten generalizar los resultados a todos los docentes de nivel inicial, ni tampoco replicarlos en otras zonas geográficas. No obstante, el diseño prevé esto al mencionar un alcance descriptivo.

Asimismo, el diseño transversal captura datos en momento determinado, pero no permite evaluar cómo evoluciona el burnout en estas docentes ni establecer relaciones causales entre las condiciones laborales y el síndrome.

Otro aspecto a destacar es que toda la muestra corresponde al sexo femenino, lo que refleja la feminización real del nivel inicial que señalaba Becher (2026) en el Estado del Arte. Sin embargo, impide cualquier análisis comparativo por género.

En tercer lugar, el acceso a la muestra por la cercanía del investigador a la institución puede haber introducido un sesgo de deseabilidad social, especialmente en las entrevistas, donde las docentes saben que el investigador conoce su contexto. Además, aunque las entrevistas son ricas en contenido, el subgrupo entrevistado cualitativamente es pequeño ($n = 4$).

Se sugiere ampliar la muestra a múltiples instituciones del partido de Quilmes y de otros municipios del conurbano bonaerense, con el objetivo de ganar representatividad en el contexto local donde este estudio fue situado. Una muestra más amplia y diversa permitiría identificar si los patrones de burnout encontrados aquí son específicos de esta institución o responden a condiciones estructurales del nivel inicial en la región.

También resultaría valioso incorporar diseños longitudinales que sigan a las mismas docentes a lo largo del tiempo para identificar si el burnout en este nivel tiende a incrementarse, estabilizarse o remitir en función de cambios en las condiciones laborales o personales.

Se recomienda incorporar en futuras investigaciones la perspectiva de otros actores institucionales, como directivos y preceptores, con el fin de triangular los datos y comprender de manera más completa las dinámicas organizacionales que inciden en el desgaste docente. Incluso, diseñar estudios de intervención psicopedagógica que tomen los resultados de este trabajo como base. Diversos autores han señalado que las intervenciones orientadas al desarrollo de competencias socioemocionales producen efectos favorables en la reducción de síntomas de burnout docente (Oliveira et al., 2021a; Oliveira et al., 2021b). En este sentido, Bisquerra (2006) plantea que la educación emocional encuadra plenamente en las funciones preventivas e institucionales de la psicopedagogía, lo que confiere especial relevancia a la figura del psicopedagogo como agente de intervención en este tipo de contextos.

Finalmente, dado que el presente estudio se focalizó en las docentes con presencia de burnout, investigaciones futuras podrían indagar específicamente los factores protectores presentes en quienes, bajo condiciones laborales similares, no desarrollaron el síndrome. Identificar esos recursos aportaría información clave para el diseño de estrategias de prevención situadas en el nivel inicial.

Referencias

- Alcaide-Risoto, M., & Solano-Figuerido, L. S. (2025). Estudio de las causas del estrés laboral en maestros de Educación Infantil. *MLS Educational Research*, 9(2), 253-268.
<https://doi.org/10.29314/mlser.v9i2.4109>
- Aloe, A. M., Amo, L. C., & Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational psychology review*, 26(1), 101-126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Ángulo-Velázquez, E. G., & Domínguez-Marín, M. J. (2025). Indicios de Burnout Laboral en Maestras de Nivel Preescolar. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 5(1), 1618-1636. <https://doi.org/10.61384/r.c.a..v5i1.936>
- Arias, W., Huamani, J., & Ceballos, K. (2019). *Síndrome de burnout en profesores de escuela y universidad: un análisis psicométrico y comparativo en la ciudad de Arequipa*. Propósitos y Representaciones, 7(3), 2–110. <https://doi.org/10.36390/telos253.15>
- Asociación Médica Mundial. (2013). Declaración de Helsinki de la AMM *Principios éticos par* Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115> a las investigaciones médicas en seres humanos. AMM. <https://www.wma.net/es/policies-post/declaracion-de-helsinki/>
- Baldeón-Dávila, M. R., Janampa-López, L. R., Rivera-Lucas, J. A., y Santivañez-Meza, L. M. (2023). Síndrome de burnout: Una revisión sistemática en Hispanoamérica: Burnout syndrome: A systematic review in Latin America. *Latam: revista latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 1809-1831.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.378>
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.

- Becher, P. A. (2026). Reconfiguraciones y Problemáticas Laborales en el Sector de la Docencia Inicial (Argentina). *Revista Enfoques Educativos*, 23(2), 42-65.
<https://doi.org/10.5354/2735-7279.2026.78221>
- Bisquerra Alzina, R. (2006). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona:
Praxis.<https://www.google.com/url?q=https://pure.ul.ie/en/publications/programas-de-formaci%25C3%25B3n-emocional-inicial-y-permanente-para-docent/&sa=D&source=docs&ust=1776287444691170&usg=AOvVaw2oyIoFEKcTJV0bA4NUHSlt>
- Blase, J. (1982). A social-psychology grounded theory of teacher stress and Burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.
<https://doi.org/10.1177/0013161X82018004008>
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bruner, J. S. (1978). The Role of Dialogue in Language Acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvella, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Concept of Language*. Springer-Verlag.
- Calabrese, G. (2006). Impacto del estrés laboral en el anestesiólogo. *Colombian Journal of Anesthesiology*, 34(4), 233-240.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0120-33472006000400003&script=sci_arttext
- Calderone, S. G. (2024). Síndrome de Burnout y Afrontamiento al Estrés en docentes de nivel inicial y primario del partido de Avellaneda, Buenos Aires, 2024. [Tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana].
<https://dspaceapi.uai.edu.ar/server/api/core/bitstreams/ba3b89e8-aadb-42cb-87ca-3598f23c8ee4/content>
- Cannon, W. (1911). *The Mechanical Factors of Digestion*. Medical College of Wisconsin.

- Cao, X., Chen, L., Tian, L., & Diao, Y. (2022). *The influence of job burnout on teachers' mental health: A systematic review*. *Frontiers in Psychology*, 13, 876432.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.876432>
- Castro Cárdenas, M. P., & Cevallos Cedeño, Á. M. (2021). La estimulación del cerebro y su influencia en el aprendizaje de los niños de preescolar. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuso)*, 6(1), 49-56.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.5512747>
- Cerpa Robles, H. M., Forero Pérez, L., García Miranda, S. P., & Severiche Sierra, C. A. (2025). Estrés laboral en docentes de educación preescolar del distrito de Barranquilla (Norte de Colombia). *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 2(1), 452- 465. [hhttps://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.188](https://doi.org/10.69821/REMUUVAC.v2i1.188)
- Colangelo, T. (2004). *Teacher Stress and Burnout and the Role of Physical Activity and Parent Involvement*. Central Connecticut State University.
- Colino, N., & Pérez de León, P. (2015). *El síndrome de burnout en un grupo de profesores de enseñanza secundaria en Montevideo*. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 27–41. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459545409004>
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna (8va edición)*. Editorial Porrúa.
- Consejo Federal de Educación. (2018). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial*. Ministerio de Educación Presidencia de la Nación.
https://backend.educ.ar/refactor_resource/get-attachment/22398
- Cox, T. (1992). The Recognition and Measurement of Stress: Conceptual and Methodological Issues. In Wilson y Corlett, *Evaluation of Human Work*. Taylor y Francis.
- Dattilio, F. M. (2015). The self-care of psychologists and mental health professionals: A review and practitioner guide. *Australian Psychologist*, 50(6), 393-399.
<https://doi.org/10.1111/ap.12157>

- Decreto 900/2023. (2023). <https://normas.gba.gob.ar/documentos/xqOpp9fp.html>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64(1), 135-168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2023). *Diseño Curricular para la educación inicial*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-06/DiseñoCurricularEI2022%20con%20IBSN.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2019). *Diseño curricular para la educación inicial*. DGCyE
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado y profesorado: estado actual de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 6(2), 1–15. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/105>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Westview Press
- Fernández, A. (2000). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión. <https://admin.curza.uncoma.edu.ar/publicaciones/wp-content/uploads/sites/19/2018/12/II-9-VanDenHeuvelVercellino-Formacion.pdf>
- Freire, C., del Mar Ferradás, M., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., & Valle, A. (2023). Perfiles docentes basados en su sintomatología de burnout: diferencias entre etapas educativas y relación con el funcionamiento psicológico adaptativo. *Revista de psicodidáctica*, 28(1), 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.07.001>
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- Froebel, F. 1886. *Autobiography of Friedrich Froebel*. Swan Sonnenschein.

- Gil Monte, P. (2002). Validez factorial de la adaptación al español del Maslach Burnout Inventory-General Survey. *Revista Salud Pública de México*, 44(1), 33-40.
<https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=17179>
- González de Rivera, J. L., Vela, A. y Arana, J. (1980). *Manual de Psiquiatría*. Karpos.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.
- Hidalgo-Jurado, A., García-Sancho, E., & Sánchez-García, J. (2023). Burnout syndrome in teachers: Risk factors and consequences. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4123.
<https://doi.org/10.3390/ijerph20054123>
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11(2), 213–218.
[https://doi.org/10.1016/0022-3999\(67\)90010-4](https://doi.org/10.1016/0022-3999(67)90010-4)
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Leka, S., & Nicholson, P. J. (2019). Mental health in the workplace. *Occupational Medicine*, 69(1), 5-6. <https://doi.org/10.1093/OCCMED/KQY111>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Martínez Roca.
- Ley del Ejercicio Profesional de la Psicopedagogía. (1983/2023). Diputados Argentina.
<https://www4.hcdn.gob.ar/dependencias/dsecretaria/Periodo2023/PDF2023/TP2023/2849-D-2023.pdf>
- Ley 10.579. (1987). *Estatuto del Docente*. Boletín Oficial.
<https://normas.gba.gob.ar/ar-b/ley/1987/10579/6205>

Ley 25.326. (2000). *Protección de los Datos Personales*. Boletín Oficial.

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/64790/texact.htm>

Ley 26.061. (2005). *Ley de Protección Integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*. Boletín Oficial.

<https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>

Ley 26.206. (2006). *Ley de Educación Nacional*. Boletín Oficial.

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Manrique, A.-M., Avendaño-Prieto, B.-L., Galvis-Serna, E., Ferro-Vásquez, J. (2021).

Relación entre síndrome de Burnout y riesgo psicosocial intralaboral en profesionales sociales. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 17(2), 37-50.

<https://doi.org/10.15332/22563067.7077>

Marrau, C. M. (2009). El síndrome de burnout y sus posibles consecuencias en el trabajador docente. *Fundamentos en Humanidades*, 10(19), 53–68.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2004369>

Marchesi, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes*. Alianza.

Martínez-Saura, H. F., Calderón, A., & Sánchez-López, M. C. (2024). Programas de formación emocional inicial y permanente para docentes de Educación Infantil y Primaria: una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 35(1), 21-32.
<https://doi.org/10.5209/rced.82389>

Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* En P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.

https://www.researchgate.net/publication/227634716_The_Measurement_of_Experienced_Burnout

McCranie, E. W., Lambert, V. A., & Lambert Jr, C. E. (1987). Work stress, hardiness, and burnout among hospital staff nurses. *Nursing research*, 36(6), 374-378.

https://journals.lww.com/nursingresearchonline/abstract/1987/11000/work_stress_hardiness_and_burnout_among_hospital.13.aspx

Mendoza, L. A. A., Pardo, G. E., Puma, E. O., & Carrión, D. (2010). Aprendizaje, memoria y neuroplasticidad. *Temática Psicológica*, (6), 7-14.

<https://doi.org/10.33539/tematpsicol.2010.n6.856>

Mérida-López, S., & Extremera, N. (2017). Emotional intelligence and teacher burnout: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 85, 121-130.

<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.07.006>

Merín Reig, J., Cano Vindel, A., & Miguel Tobal, J. J. (1995). El estrés laboral: bases teóricas y marco de intervención. *Ansiedad y estrés*, 1(2-3), 113-130.

<https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d399a14299952068445decf>

Ministerio de Capital Humano. (s.f.). *Programa Nacional de Habilidades socioemocionales*. Argentina.gob.ar.

<https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/educacion/programas-educativos/programa-nacional-de-habilidades-socioemocionales>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021). *Lineamientos para el acompañamiento de las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación

Muradova, S. & Bashir Oglu, M. (2025). *Psychopedagogical problems of emotional burnout syndrome in teachers and students*. *Revista Gênero e Interdisciplinaridade*, 6(01).

<https://doi.org/10.51249/gei.v6i01.2381>

- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021a). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1779-1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021b). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-19. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217>
- Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2019). *Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11)*. <https://icd.who.int/es/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Ortiz Buttazzoni, P. D., & Menghi, M. S. (2017). Clima socio escolar percibido y síntomas del síndrome de burnout en profesores de nivel secundario. *Acta psiquiátrica y psicológica de América Latina*, 63(2), 96-103. <https://ojs.acta.org.ar/index.php/actapsi/article/view/260>
- Özdemir Cihan, M., & Dilekmen, M. (2024). Emotional intelligence training for pre-service primary school teachers: A mixed methods research. *Frontiers in Psychology*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1326082>
- Patlán Pérez, J. (2019). ¿Qué es el estrés laboral y cómo medirlo? *Revista Científica Salud Uninorte*, 35(1), 156-184. <https://doi.org/10.14482/SUN.35.1.158.72>
- Pérez Jáuregui, M. I. (2005). *Estrés laboral y síndrome de Burnout. Sufrimiento y sinsentido en el trabajo. Estrategias para abordarlos*. Psicoteca.

- Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Graó.
- Pujol-Cols, L. (2021). Demandas laborales y burnout: Un estudio descriptivo en docentes argentinos. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 27(4), 402-421.
<https://doi.org/10.31876/rcs.v27i4.37280>
- Quick, J. C., & Quick, J. D. (1984). *Organizational stress and preventive management*. McGraw-Hill.
- Resett, S., Oñate, M. E., & Menghi, M. S. (2025). Burnout, factores estresantes, demográficos y labores en docentes de educación primaria y secundaria. *Revista Peruana de Educación*, 7(13), 31-43. <https://doi.org/10.37260/repe.v7n13.10>
- Rodríguez Ramírez, J. A., Guevara Araiza, A., & Viramontes Anaya, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-85502017000100045&script=sci_ar_ttext
- Romero, V., Núñez, J. C., Freire, C., y Ferradás, M. D. M. (2023). Funcionamiento psicológico adaptativo y burnout en docentes: implicaciones sobre los procesos instruccionales. *Psychology, Society & Education*, 15(1), 1-10.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8938704>
- Sadler, J. E. (2026). *John Amos Comenius*. Britannica.
<https://www.britannica.com/biography/John-Amos-Comenius>
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverse nocuous agents. *Nature*, 138(3479), 32-32. <https://www.nature.com/articles/138032a0>
- Staffa, G. (2025). Síndrome de Burnout en docentes de nivel primario de establecimientos educativos públicos del Partido de La Matanza de la Provincia de Buenos Aires. [Tesis de grado, Universidad de Flores].

<https://repositorio.uflo.edu.ar/entities/trabajo%2520final%2520integrador/1377ae7b-c671-41b5-9737-12a1b3f5f30e/full>

Steinberg, C., Cardini, A., y Guevara, J. (2019). *Mapa de la Educación Inicial en Argentina. Síntesis de Resultados*. Unicef-CIPPEC.

https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2019/06/UNICEF-CIPPEC-Sintesis-de-resultados_Mapade-la-educación-Argentina.pdf

Stephens, A., & Vögele, C. (1986). Are stress responses influenced by cognitive appraisal? An experimental comparison of coping strategies. *British Journal of Psychology*, 77(2), 243-255. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1986.tb01999.x>

Trucco, M. (2004). El estrés y la salud mental en el trabajo: Documento de trabajo de la Asociación Chilena de Seguridad. *Ciencia y Trabajo*, 6(14), 185-188.

<https://www.researchgate.net/profile/Marcelo-Trucco/publication/237790808>

UNESCO. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. UNESCO.

Vezub, L. F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de educación*, 6(1), 97-124.

https://siteal.iiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_investigacion_pdf/1581.pdf

Villarreal-Fernández, J. E. (2023). El Estrés y Burnout percibidos en docentes colombianos en el regreso a la presencialidad en las aulas. Un estudio exploratorio. *Journal of Psychology & Education/Revista de Psicología y Educación*, 18(1), 71-81.

<https://doi.org/10.23923/rpye2023.01.236>

Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

Vygotsky L. S. (1997). *Obras Completas* (Vols. I, II, III, IV y V). Visor.

Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

Zavala Zavala, J. (2008). Estrés y burnout docente: conceptos, causas y efectos. *Educación*, 17(32), 67-86. <https://doi.org/10.18800/educacion.200801.004>

Anexos

Anexo 1. Consentimiento Informado

Los miembros de la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO Universidad, desean analizar los niveles de burnout de los docentes de nivel inicial de una institución pública de la Ciudad de Quilmes y sus percepciones acerca del impacto que el burnout tiene en el desarrollo de su labor pedagógica en el aula.

Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad:

- Detallar datos sociodemográficos y laborales de los docente.
- Examinar si presentan indicadores de estrés crónico o burnout.
- Enunciar las dificultades o desafíos, si los hubiera, que presentan los docentes con estrés crónico o burnout en el desarrollo de su labor pedagógica en el aula.

Su participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a los cuestionarios que se detallarán a continuación. Luego, será contactado/a por la responsable de la investigación para participar de una entrevista de 30 minutos que podrá realizarse en forma presencial o virtual (a coordinar).

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Sus respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando su privacidad. Los resultados no serán ligados a la información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Psicología y Ciencias Sociales de UFLO y podrán ser expuestos también en congresos y/o

publicados en revistas científicas preservándose siempre su identidad, conforme a la Ley 25.326 de Protección de Datos Personales.

En caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre sus derechos a participar en el mismo, puede contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a gabriela.beltrame@uflouniversidad.edu.ar (o equipo responsable).

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación:

- Confirmo que soy docente de nivel inicial y deseo participar
- No deseo participar

Anexo 2. Cuestionario Sociodemográfico

A continuación, te pedimos que respondas algunas preguntas sobre vos.

Nombre y Apellido: —————

Edad: —————

Localidad de residencia: —————

¿Tiene hijos/as a su cargo?

- Si
- No
- Otra opción: —————

Grupo de convivencia:

- Vivo solo/a
- Vivo con otras personas

¿Trabaja actualmente en el jardín de infantes seleccionado de la Ciudad de Quilmes?

- Si
- No

¿Tiene otros trabajos formales o informales que no estén relacionados con la docencia? Si es así indique cuál/es, de lo contrario marque "No tengo otro trabajo"

- Si: -----
- No tengo otro trabajo

¿Hace cuánto tiempo trabaja como docente de nivel inicial? (antigüedad docente)

- Menos de 1 año
- 1-3 años
- 4-6 años
- 7-10 años
- Más de 10 años

A continuación, indique la cantidad exacta de años de antigüedad que presenta trabajando como docente de nivel inicial. Incluye su experiencia tanto en instituciones públicas como privadas. Sea específico/a, evite respuestas como "hace mucho tiempo": -----

Ahora piense en la institución seleccionada e indique hace cuántos años trabaja como docente de nivel inicial en ESTA institución: -----

¿En qué turno trabaja en esta institución?

- Mañana
- Tarde
- Ambos

¿Cuántos años faltan para su jubilación? (indique sólo el número): -----

¿Realiza terapia psicológica actualmente?

- Si
- No

¿Está actualmente medicado/a por estrés?

- Si

- No
- Prefiero no responder

Anexo 3. Inventario de Burnout de Maslach [MBI]

A continuación, hay algunas afirmaciones sobre su relación con las personas hacia las que trabaja y sobre usted mismo. Para responder a ellas ponga la frecuencia QUE MÁS SE AJUSTE a lo que usted percibe utilizando la siguiente escala de respuesta.

1 Nunca	2 Alguna vez al año o menos	3 Una vez al mes o menos	4 Algunas veces al mes	5 Una vez por semana	6 Algunas veces por semana	7 Todos los días
------------	--------------------------------	-----------------------------	---------------------------	-------------------------	-------------------------------	---------------------

1. Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotada/o.	1	2	3	4	5	6	7
2. Al final de la jornada me siento agotada/o.							
3. Me encuentro cansada/o cuando me levanto por las mañanas y tengo que enfrentarme a otro día de trabajo.							
4. Puedo entender con facilidad lo que piensan mis alumnos.							
5. Creo que trato a algunos alumnos como si fueran objetos.							
6. Trabajar con alumnos todos los días es una tensión para mí.							
7. Me enfrento muy bien con los problemas que me presentan mis alumnos.							
8. Me siento "quemada/o" por el trabajo.							
9. Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.							
10. Creo que tengo un comportamiento más insensible con la gente desde que hago este trabajo.							
11. Me preocupa que este trabajo me está endureciendo emocionalmente.							
12. Me encuentro con mucha vitalidad.							
13. Me siento frustrada/o por mi trabajo.							
14. Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.							

15. Realmente no me importa lo que les ocurrirá a algunos de los alumnos a los que tengo que atender.									
16. Trabajar en contacto directo con los alumnos me produce bastante estrés.									
17. Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada a mis alumnos.									
18. Me encuentro animado después de trabajar junto con los alumnos.									
19. He realizado muchas cosas que merecen la pena en este trabajo.									
20. En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.									
21. Siento que se tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.									
22. Siento que los alumnos (o sus familias) me culpan de algunos de sus problemas.									

Anexo 4. Guía de Entrevista Semiestructurada

1. ¿Podrías contarme un poco cómo es tu día a día en el jardín? ¿Cómo describirías al grupo o los grupos con el que trabajás este año?
2. ¿Cómo te sentís físicamente y emocionalmente cuando llegás al jardín?
3. Cuando te sentís muy cansada, ¿notás algún cambio en la forma en que llevás adelante las actividades o en cómo respondés a los alumnos?
4. ¿Hay momentos de la jornada en los que sentís que te quedás sin energía o recursos para responder a lo que los chicos necesitan? ¿Podés describir alguna situación concreta?
5. ¿Cómo describirías tu vínculo con los chicos de tu sala en este momento? ¿Sentís que podés conectarte con ellos como te gustaría?
6. ¿Cómo manejas las demandas de las familias? ¿En algún momento te resulta difícil atenderlas o te generan malestar?
7. ¿Hay algo de tu trabajo como docente que hoy te cueste sostener o que hayas dejado de hacer como antes?

8. ¿Cuándo fue la última vez que saliste de una jornada sintiendo que había salido bien?
¿Qué pasó ese día?
9. Si pudieras cambiar una cosa de tu trabajo cotidiano para sentirte mejor, ¿qué sería?
10. ¿Hay algo más que quieras contarme sobre cómo vivís tu trabajo en el aula, que no te haya preguntado?
11. ¿Cuánto tiempo te falta para jubilarte?
12. ¿Qué edades tienen tus alumnos?
13. ¿Cuántos alumnos hay en la sala?
14. ¿Tenés a alguien que te ayude en la sala, un par pedagógico?
15. ¿Trabajás un solo turno o doble turno?

Anexo 5. Links de Acceso

Acceso a las respuestas del formulario y el análisis de datos cuantitativos:

https://docs.google.com/spreadsheets/d/1N1mPA2rdCRmgxp4Pwqh5UyIda7Dvl6SgHk156WCb_8w/edit?usp=sharing

Acceso a las grabaciones de audio de las entrevistas y sus correspondientes desgrabaciones:

https://docs.google.com/document/d/1ms7ZY4BP90gcC0f-8IjnyfiUMU7_4kXMUFz-s_P97Fo/edit?usp=sharing

Acceso a los consentimientos informados firmados por las participantes:

https://drive.google.com/file/d/1HvPfZxxtqT0vGV9-LqZOHxp_1OghSNEt/view?usp=sharing