

Síndrome de Burnout en docentes de Educación Básica

Un estudio en el municipio de Matozinhos,
Minas Gerais

Estudiante: Pereira, Edna Aparecida

Legajo: 5978009

Director/es: Travnik, Cecilia

Co-director/es: Nombre/s Apellido/s (si lo/s hubiere)

Tesis de Maestría presentada para acceder al título de Magister en Psicología Social

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 de la Tesis [X]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: Matozinhos, 06 de Febrero de 2026

Edna Aparecida Pereira

Índice

1 INTRODUCCIÓN	3
2 PLANTEO DEL PROBLEMA	5
3 OBJETIVOS	7
3.1 OBJETIVO GENERAL.....	7
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	7
4 ESTADO DEL ARTE	8
Tabla 1. Síntesis de Estudios Representativos sobre Burnout Docente (2018-2024).....	9
5 MARCO TEÓRICO	11
6 METODOLOGÍA	25
7 RESULTADOS	38
7. RESULTADOS	38
7.1 CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y LABORAL DE LOS PARTICIPANTES.....	38
7.2 CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE	40
7.3 SALUD Y BIENESTAR.....	41
Cansancio Extremo y Agotamiento Físico	41
Tabla4. Búsqueda de Ayuda Profesional	42
7.4 SÍNDROME DE BURNOUT: MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI).....	43
Tabla 8. Síntesis de las Dimensiones del Síndrome de Burnout (N=103).....	45
7.5 ANÁLISIS DIFERENCIADO POR VARIABLES LABORALES Y SOCIODEMOGRÁFICAS.....	46
7.6 SÍNTESIS DESCRIPTIVA DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS.....	48
7.7 RESULTADOS CUALITATIVOS	48
Eje 1: Sobrecarga y Extensión del Trabajo.....	48
Eje 2: Ambivalencia en Relación con el Sentido del Trabajo	49
Eje 3: Impacto en la Vida Personal	49
Eje 4: Factores Protectores.....	49
7.8 ARTICULACIÓN ENTRE RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS	50
9 CONSIDERACIONES FINALES	62
10 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70

1 INTRODUCCIÓN

La salud mental relacionada con el trabajo se ha consolidado como una de las principales preocupaciones sociales en el mundo contemporáneo. En las últimas décadas, diversos estudios han señalado un aumento significativo del sufrimiento psíquico asociado al trabajo, especialmente en profesiones caracterizadas por una elevada carga emocional y relacional. La docencia se destaca como una actividad particularmente vulnerable al desgaste emocional y al desarrollo del Síndrome de Burnout, dado que exige un involucramiento constante con estudiantes, familias y equipos pedagógicos, además de la gestión cotidiana de conflictos, expectativas sociales y demandas institucionales.

El Síndrome de Burnout ha sido tradicionalmente abordado desde perspectivas clínicas que lo conceptualizan como un trastorno individual. Sin embargo, una comprensión más integral requiere reconocer que el Burnout es el resultado de procesos psicosociales complejos que emergen de la intersección entre condiciones objetivas de trabajo y experiencias subjetivas de los docentes. Desde esta perspectiva psicosocial, el Burnout debe ser entendido como una respuesta legítima a contextos laborales que generan demandas excesivas, ofrecen escaso reconocimiento y limitan las posibilidades de agencia y construcción de sentido del trabajo. En el ámbito educativo, el Síndrome de Burnout no impacta únicamente en la salud individual de los docentes, sino que también compromete la calidad de las relaciones pedagógicas y el funcionamiento de las instituciones escolares, configurándose como una cuestión social y colectiva que requiere ser analizada considerando las condiciones estructurales que lo producen.

A estas condiciones estructurales del trabajo docente se suman los efectos de la pandemia de Covid-19, que intensificaron significativamente las exigencias laborales en el campo educativo. La implementación abrupta de modalidades de enseñanza remota, la ampliación de la jornada de trabajo, la superposición entre espacio laboral y doméstico, así como las incertidumbres asociadas al retorno a la presencialidad, profundizaron

situaciones de sobrecarga y desgaste ya existentes. En el período pospandémico, diversos estudios han señalado la persistencia de elevados niveles de agotamiento emocional y dificultades en la regulación afectiva entre los docentes, evidenciando que los desafíos enfrentados durante la pandemia no desaparecieron con el retorno a la presencialidad, sino que se transformaron en nuevas formas de vulnerabilidad.

Aunque existen numerosas investigaciones que abordan el Burnout en profesores, gran parte se concentra en grandes centros urbanos o adopta abordajes predominantemente cuantitativos que se limitan a medir la prevalencia del síndrome. Persiste una brecha significativa en la producción de conocimiento respecto a estudios situados que consideren las particularidades organizacionales y comunitarias de municipios de porte medio, así como investigaciones que integren análisis cuantitativos y cualitativos para comprender no solo la magnitud del fenómeno, sino también los procesos relacionales y organizacionales que lo producen. Asimismo, aunque la literatura señala que factores como los vínculos entre docentes, el apoyo social, el reconocimiento profesional y las posibilidades de agencia pueden operar como elementos de protección frente al Burnout, aún son escasos los estudios que integran estas dimensiones de manera sistemática.

El municipio de Matozinhos, ubicado en la Región Metropolitana de Belo Horizonte, constituye un contexto educativo que presenta características propias en términos de organización del trabajo docente e inserción comunitaria de las escuelas. A pesar de estas especificidades, no se identifican investigaciones empíricas que analicen de manera sistemática la manifestación del Síndrome de Burnout entre docentes de la educación básica en este municipio, lo que evidencia una laguna relevante tanto en la literatura científica como en el diagnóstico institucional de la salud docente a nivel local. Frente a esta ausencia, el presente estudio se propone contribuir a una comprensión crítica y contextualizada del Burnout docente, adoptando un enfoque psicosocial que reconoce el Burnout como un fenómeno producido en contextos específicos. Para ello, se articula un diseño metodológico mixto que integra datos cuantitativos con análisis cualitativos, permitiendo no solo identificar la ocurrencia del síndrome, sino también comprender los procesos subjetivos, relacionales y organizacionales que contribuyen a su desarrollo o a su mitigación, considerando tanto factores de riesgo como elementos protectores que pueden orientar futuras intervenciones en el campo educativo.

2 PLANTEO DEL PROBLEMA

El trabajo docente en la educación básica se desarrolla en contextos atravesados por múltiples demandas organizacionales, emocionales y sociales que inciden directamente en la salud mental de los educadores. Las condiciones de trabajo —tales como la carga horaria, el número de estudiantes por aula, la disponibilidad de recursos pedagógicos y el apoyo institucional— configuran un escenario que puede favorecer tanto experiencias de realización profesional como procesos de sufrimiento psíquico. Paralelamente, las percepciones que los docentes construyen sobre estas condiciones, mediadas por factores como los vínculos establecidos en la comunidad escolar y el reconocimiento recibido, juegan un papel fundamental en la producción del bienestar o del desgaste. El Síndrome de Burnout emerge precisamente en la intersección entre estas condiciones objetivas y estas experiencias subjetivas, constituyendo una de las principales expresiones del malestar asociado al trabajo docente.

Si bien existen numerosas investigaciones que abordan el Burnout en profesores, gran parte de estos estudios se concentran en grandes centros urbanos o adoptan abordajes predominantemente cuantitativos, centrados en la medición de niveles del síndrome. Estas investigaciones han contribuido de manera significativa a la identificación de factores de riesgo y a la visibilización del problema; sin embargo, presentan limitaciones cuando se trata de comprender cómo las condiciones de trabajo y las experiencias subjetivas de los docentes se articulan en contextos locales específicos. De este modo, persiste una brecha en la producción de conocimiento respecto a estudios situados que consideren las particularidades organizacionales, sociales y comunitarias de municipios de porte medio.

Asimismo, aunque la literatura señala que factores como los vínculos entre docentes, el apoyo social, el reconocimiento profesional y las posibilidades de agencia y

construcción de sentido del trabajo pueden operar como elementos de protección frente al Burnout, aún son escasos los estudios que integran estas dimensiones en el análisis del fenómeno, especialmente a partir de abordajes metodológicos que articulen datos cuantitativos y cualitativos. Esta limitación dificulta una comprensión más amplia del Burnout docente como un proceso psicosocial, producido en la intersección entre condiciones objetivas de trabajo y experiencias subjetivas.

El municipio de Matozinhos, ubicado en la Región Metropolitana de Belo Horizonte, constituye un contexto educativo que presenta características propias en términos de organización del trabajo docente, inserción comunitaria de las escuelas y condiciones estructurales del sistema educativo. A pesar de estas especificidades, no se identifican investigaciones empíricas que analicen de manera sistemática la manifestación del Síndrome de Burnout entre docentes de la educación básica en este municipio, lo que evidencia una laguna relevante tanto en la literatura científica como en el diagnóstico institucional de la salud docente a nivel local.

El presente estudio se diferencia de investigaciones previas al adoptar un enfoque psicosocial que reconoce el Burnout como un fenómeno producido en contextos específicos, articulando un diseño metodológico mixto que integra datos cuantitativos (medición del síndrome mediante el Maslach Burnout Inventory) con análisis cualitativos (exploración de percepciones, significados y experiencias de los docentes). Esta integración permite no solo identificar la ocurrencia del síndrome, sino también comprender los procesos relacionales y organizacionales que contribuyen a su desarrollo o a su mitigación, considerando factores protectores frecuentemente ausentes en estudios previos. A partir de estas consideraciones, la presente investigación se orienta por la siguiente pregunta de investigación:

¿De qué manera las condiciones específicas de trabajo —tanto las estructurales del municipio de Matozinhos como aquellas derivadas del contexto pospandémico de la Covid-19— son percibidas por los docentes de la Educación Básica y cómo dichas percepciones se vinculan con la manifestación del Síndrome de Burnout

La formulación de este problema de investigación busca contribuir a una comprensión crítica y contextualizada del Burnout docente, considerando las particularidades del contexto educativo local, articulando dimensiones objetivas y subjetivas del trabajo

docente, e identificando tanto factores de riesgo como elementos protectores que pueden orientar futuras intervenciones en el campo educativo.

3 OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Analizar cómo las condiciones específicas de trabajo —estructurales, organizacionales y relacionales— son percibidas por los docentes de la Educación Básica del municipio de Matozinhos-MG y de qué manera dichas percepciones se vinculan con la manifestación del Síndrome de Burnout.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcanzar el objetivo general, se establecen los siguientes objetivos específicos, organizados de acuerdo con la secuencia metodológica de la investigación:

1. Caracterizar el perfil sociodemográfico y las condiciones de trabajo de los docentes de la Educación Básica del municipio de Matozinhos-MG, incluyendo aspectos como carga horaria, recursos disponibles, organización del trabajo y apoyo institucional.
2. Medir los niveles de Agotamiento Emocional, Despersonalización y Realización Profesional para identificar la prevalencia e intensidad del Síndrome de Burnout en la población estudiada, utilizando el Maslach Burnout Inventory (MBI).
3. Analizar cualitativamente las percepciones de los docentes sobre sus condiciones de trabajo, las experiencias de sufrimiento y desgaste, y los sentidos construidos sobre la docencia, explorando el papel de los vínculos, el reconocimiento y el apoyo social como posibles factores de protección.
4. Integrar los resultados cuantitativos y cualitativos para construir una comprensión profunda sobre la relación entre las condiciones de trabajo, las

percepciones docentes y las manifestaciones del Síndrome de Burnout en el contexto específico estudiado.

4 ESTADO DEL ARTE

El presente capítulo analiza la producción científica sobre el Síndrome de Burnout en docentes, publicada entre 2018 y 2024. El objetivo no es realizar un listado exhaustivo de estudios, sino identificar las tendencias metodológicas, los hallazgos clave, las limitaciones recurrentes y los vacíos teóricos en la literatura, para así fundamentar la originalidad y pertinencia de la presente investigación.

La revisión de la literatura revela un campo de estudio consolidado, pero con patrones metodológicos y temáticos bien definidos que, a su vez, señalan importantes limitaciones. La producción se puede agrupar en tres grandes ejes: estudios brasileños, latinoamericanos e internacionales, con un predominio claro de abordajes cuantitativos.

En Brasil, los estudios evidencian una amplia variabilidad en la prevalencia del Síndrome de Burnout, lo que sugiere una fuerte influencia de los contextos locales y las condiciones laborales específicas. Una tendencia clara es el uso de diseños cuantitativos y el Maslach Burnout Inventory (MBI). Por ejemplo, mientras Souza y Lucca (2018) encontraron una prevalencia general de Burnout del 4,7% en profesores de Sorocaba (SP), el estudio de Foresto-Del Col et al. (2018) con docentes de educación primaria reportó una alarmante prevalencia del 56,25%, con altos niveles en las tres dimensiones: agotamiento emocional (75%), despersonalización (81,25%) y baja realización profesional (68,75%).

Otros trabajos han buscado correlacionar el síndrome con factores específicos. Cunha et al. (2020) asociaron el agotamiento emocional con la sobrecarga percibida y la despersonalización con la carga horaria. Durante la pandemia de COVID-19, se registró un aumento drástico del desgaste. Un estudio con 467 profesores durante este período encontró que el 76,6% estaba en alto riesgo o exposición al Burnout (Santos et al., 2023), y una investigación con docentes federales (IFCE, 2023) identificó una prevalencia del 69,1% (sumando niveles medio y alto).

La producción en otros países de América Latina converge con los hallazgos de Brasil. En Perú, Arias Gallegos et al. (2019) validaron la estructura del MBI y observaron

que el agotamiento emocional era mayor en profesoras. En México, Sánchez-Narváez et al. (2023) encontraron una relación directa entre el Burnout y una peor calidad del sueño. A nivel internacional, los estudios tienden a usar muestras más amplias e incorporar otros modelos teóricos, como el de Demanda-Recursos. En Canadá, Agyapong et al. (2024) identificaron que el 76,9% de los educadores sufría de agotamiento emocional. En Alemania, Seibt y Kreuzfeld (2021), en un estudio con más de 12.000 profesores, concluyeron que el desequilibrio entre esfuerzo y recompensa era un factor clave y modificable.

Finalmente, las revisiones sistemáticas y metaanálisis consolidan estas observaciones. Un metaanálisis de Torres Hernández y Lozano-Suárez (2023), que incluyó 55 estudios y más de 31.000 participantes, confirmó la alta heterogeneidad en los resultados y recomendó estratificar los análisis por región y nivel educativo para mejorar la comparabilidad.

Tabla 1. Síntesis de Estudios Representativos sobre Burnout Docente (2018-2024)

Autores (Año)	País/Región	Muestra	Hallazgo Principal	Tipo de Estudio
Foresto-Del Col et al. (2018)	Brasil	16 profesores	Prevalencia de Burnout del 56,25%.	Cuantitativo (MBI)
Souza & Lucca (2018)	Brasil	107 profesores	Prevalencia general de Burnout del 4,7%.	Cuantitativo (MBI)
Santos et al. (2023)	Brasil	467 profesores	76,6% en alto riesgo/exposición al Burnout durante la pandemia.	Cuantitativo (MBI)
Arias Gallegos et al. (2019)	Perú	413 profesores	Agotamiento emocional mayor en profesoras.	Cuantitativo (MBI)
Agyapong et al. (2024)	Canadá	780 educadores	76,9% reportó agotamiento emocional.	Cuantitativo (MBI)

Autores (Año)	País/Región	Muestra	Hallazgo Principal	Tipo de Estudio
Torres Hernández & Lozano-Suárez (2023)	Global	55 estudios	Alta heterogeneidad en los resultados de prevalencia.	Metaanálisis

Nota: La tabla resume estudios clave para ilustrar las tendencias discutidas en el texto.

La revisión de la literatura permite identificar vacíos significativos que esta tesis busca abordar. A diferencia de la mayoría de los trabajos existentes, el presente estudio se posiciona y se diferencia por cuatro características fundamentales:

- 1 **El enfoque psicosocial:** Mientras gran parte de la literatura aborda el Burnout desde una perspectiva clínica (individual) u organizacional (gestión), este estudio lo enmarca como un **fenómeno psicosocial**, comprendiéndolo como el resultado de la interacción dinámica entre las condiciones objetivas del trabajo y las experiencias subjetivas (percepciones, vínculos, sentidos) de los docentes.
- 2 **El diseño mixto (QUAN-qual):** Para superar la limitación de los estudios puramente cuantitativos, esta investigación integra la medición del síndrome (MBI) con un análisis cualitativo profundo (entrevistas). Esto permite no solo **saber cuánto Burnout existe**, sino también **comprender cómo se produce** en la experiencia vivida de los educadores.
- 3 **El carácter situado en un contexto local:** En lugar de analizar grandes centros urbanos, la investigación se enfoca en un **municipio de porte medio (Matozinhos-MG)**. Este enfoque situado permite visibilizar realidades locales y comprender cómo las particularidades de un sistema educativo específico modulan la experiencia del trabajo docente, un aspecto frecuentemente ignorado en análisis más generales.
- 4 **La integración de factores protectores:** Más allá de los factores de riesgo, el diseño de esta tesis incorpora explícitamente el análisis de **elementos protectores**, como los vínculos, el apoyo social, el reconocimiento y la construcción de sentido, explorando cómo estos operan en la práctica para mitigar el desgaste y promover el bienestar docente.

En conjunto, estas características permiten que el estudio no solo contribuya con un diagnóstico local, sino que también avance en la comprensión teórica y metodológica del Burnout docente como un proceso complejo y contextual.

5 MARCO TEÓRICO

Partiendo de una concepción del Síndrome de Burnout como un fenómeno eminentemente psicosocial y laboral, el recorrido argumentativo seguirá un hilo conductor que se inicia en las condiciones objetivas de trabajo, avanza hacia el análisis de los procesos de mediación psicosocial (como los vínculos y el reconocimiento) y culmina en la comprensión del Burnout como una manifestación del sufrimiento que no pudo ser transformado. Para esto, se establece un diálogo explícito entre el modelo tridimensional del MBI (Maslach & Jackson, 1981), los aportes de la Psicología Social Crítica y la Psicodinámica del Trabajo de Christophe Dejours.

5.1 EL SÍNDROME DE BURNOUT: UNA DEFINICIÓN CONSOLIDADA Y SU MARCO PSICOSOCIAL

Para evitar repeticiones innecesarias, partimos de una definición única y consolidada que será el punto de referencia a lo largo de todo el capítulo. El Síndrome de Burnout es un proceso de desgaste profesional resultante de la exposición crónica a estresores en el trabajo. Su conceptualización más influyente, propuesta por Maslach y Jackson (1981) y consolidada posteriormente por Maslach, Schaufeli y Leiter (2001), lo describe como un constructo tridimensional que se articula dinámicamente:

1. Agotamiento Emocional: La dimensión central del síndrome, caracterizada por la sensación de estar emocionalmente exhausto, sin energía ni recursos psíquicos para

lidar con las demandas del trabajo. Esta dimensión suele manifestarse como la primera señal del proceso de desgaste y es considerada el núcleo del Burnout. El agotamiento emocional se expresa a través de fatiga persistente, irritabilidad, desmotivación y una sensación generalizada de vacío emocional que interfiere tanto en la vida laboral como en la personal del docente.

2.Despersonalización: El desarrollo de actitudes de distanciamiento, cinismo e indiferencia en relación a las personas con las cuales se trabaja (en el caso de los docentes, alumnos, colegas, familias y gestores). Esta dimensión funciona como una estrategia defensiva frente a la sobrecarga afectiva, permitiendo al trabajador "desconectarse" emocionalmente para evitar el sufrimiento continuo. Sin embargo, cuando se cristaliza, la despersonalización resulta en una pérdida de empatía y en un trato deshumanizado de los estudiantes.

3.Reducción de la Realización Profesional: Una autoevaluación negativa caracterizada por sentimientos de ineficacia, incompetencia y pérdida del sentido y del valor de la propia actividad laboral. El docente comienza a cuestionarse su capacidad para enseñar, siente que sus esfuerzos no producen resultados significativos y experimenta una desconexión profunda de su identidad profesional. Esta dimensión está estrechamente vinculada a la pérdida de motivación y al abandono simbólico de la profesión, incluso cuando el docente permanece físicamente en el aula.

Es crucial subrayar que, aunque el Burnout se manifiesta a través de síntomas clínicos, no es una patología individual en el sentido tradicional. La propia Organización Mundial de la Salud (OMS), en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), lo clasifica como un "fenómeno ocupacional" ligado al estrés crónico en el trabajo que no ha sido gestionado exitosamente, y lo excluye explícitamente de la categoría de trastornos mentales individuales (OMS, 2019). Esta distinción es fundamental, pues desplaza el foco del análisis desde la "fragilidad" del individuo hacia las características del contexto laboral que lo producen. Este es el punto de partida fundamental de nuestro enfoque psicosocial, que rechaza las interpretaciones individualizantes y patologizantes de la experiencia docente.

La definición de la OMS enfatiza que el Burnout es resultado de un estrés laboral crónico que no ha sido "gestionado con éxito". Esta formulación abre la puerta a una pregunta crucial: ¿qué significa "gestionar exitosamente" el estrés? La respuesta no reside

en la capacidad individual del docente de "lidiar mejor" con sus emociones, sino en las condiciones estructurales que permiten o impiden la transformación del sufrimiento en realización. Esta pregunta será central en el desarrollo de este marco teórico.

5.2 EL PUNTO DE PARTIDA: CONDICIONES Y ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO DOCENTE

El Burnout no surge en el vacío; es una respuesta a un ambiente de trabajo específico, caracterizado por demandas particulares y recursos limitados. El enfoque organizacional, fundamentado en modelos como el de Demandas y Recursos Laborales (Job Demands-Resources Model) de Bakker y Demerouti (2017), ofrece la primera clave de lectura para comprender cómo las condiciones objetivas del trabajo generan desgaste.

Según este modelo, el desgaste profesional emerge de un desequilibrio crónico y persistente entre las demandas del trabajo y los recursos disponibles para enfrentarlas. Cuando las demandas superan sistemáticamente los recursos, el trabajador se ve obligado a movilizar continuamente su energía psíquica para mantener el desempeño, lo que genera un agotamiento gradual y progresivo. Este modelo ha sido ampliamente validado en la literatura y es particularmente relevante para comprender el trabajo docente.

- **Las Demandas del Trabajo Docente**

En el contexto educativo, las demandas son múltiples, complejas e intensas. No se trata simplemente de una carga de trabajo cuantitativa, sino de una multiplicidad de exigencias que operan simultáneamente:

Sobrecarga y Intensificación Laboral: El trabajo docente ha experimentado una intensificación significativa en las últimas décadas. La ampliación del número de estudiantes por aula, la acumulación de tareas administrativas y burocráticas, la presión por resultados en evaluaciones estandarizadas y la extensión de la jornada de trabajo más allá del horario formal son manifestaciones de esta intensificación. En contextos como el de Matozinhos, donde la investigación se desarrollará, estas presiones se combinan con

recursos limitados, generando un contexto particularmente desafiante. Los docentes no solo deben enseñar, sino también completar formularios, reportes y evaluaciones que consumen tiempo que podría dedicarse a la preparación pedagógica.

Demandas Emocionales y Relacionales: La docencia es fundamentalmente una profesión de ayuda que requiere una implicación emocional constante. El docente debe gestionar conflictos entre estudiantes, responder a las necesidades emocionales de alumnos que enfrentan dificultades, mantener relaciones empáticas con familias de trasfondos diversos y, simultáneamente, proyectar autoridad y competencia pedagógica. Esta gestión emocional es agotadora, especialmente cuando no hay espacios para procesar estas experiencias o cuando el docente se siente solo en esta responsabilidad.

Ambigüedad y Multiplicidad de Papeles: La definición del rol docente se ha vuelto cada vez más ambigua. Ya no se espera que el docente solo enseñe contenidos; también debe ser psicólogo, asistente social, mediador de conflictos, promotor de salud mental y, en algunos contextos, proveedor de alimento y cuidado básico. Esta multiplicidad de papeles, sin una clarificación de prioridades o de límites, genera confusión y sobrecarga, pues el docente no puede satisfacer todas estas demandas simultáneamente.

Presión por Resultados y Responsabilización Individual: Los modelos de gestión educativa contemporáneos frecuentemente responsabilizan al docente por los resultados de aprendizaje, sin considerar adecuadamente los factores contextuales y socioeconómicos que influyen en el desempeño estudiantil. Esta lógica de responsabilización individual crea una presión constante, donde el docente se siente culpable por los fracasos de sus estudiantes, incluso cuando estos están fuera de su control directo.

- **Los Recursos Disponibles: Insuficiencia y Fragilidad**

Frente a estas demandas, los recursos que podrían proteger al docente contra el desgaste frecuentemente se muestran insuficientes o ausentes:

Recursos Materiales e Institucionales: La falta de materiales pedagógicos adecuados, infraestructura precaria, laboratorios sin equipamiento, bibliotecas limitadas y tecnología desactualizada son realidades en muchas escuelas, especialmente en

municipios de porte medio como Matozinhos. Estos déficits no solo limitan la calidad de la enseñanza, sino que generan frustración en el docente, quien se ve impedido de realizar su trabajo de la forma que considera ideal.

Apoyo Institucional y Gestión Escolar: El apoyo de la gestión escolar es un recurso fundamental. Sin embargo, en muchas escuelas, los directores están tan sobrecargados como los docentes, y la comunicación entre gestión y docentes es frecuentemente jerárquica y punitiva, en lugar de colaborativa y de apoyo. La ausencia de espacios para discutir dificultades, para recibir orientación pedagógica o para procesar conflictos deja al docente aislado en sus desafíos.

Autonomía y Participación en Decisiones: La pérdida de autonomía pedagógica es una característica del trabajo docente contemporáneo. Currículos estandarizados, evaluaciones externas, metodologías prescritas y poco espacio para la creatividad pedagógica limitan la capacidad del docente de adaptar su enseñanza a las realidades concretas de sus estudiantes. Esta falta de autonomía no solo reduce la posibilidad de innovación, sino que también erosiona el sentido de agencia del docente, quien se siente más como un ejecutor de directivas que como un profesional reflexivo.

Precarización del Trabajo Docente: En muchos contextos, incluyendo Brasil, el trabajo docente se ha precarizado significativamente. Vínculos contractuales inestables, múltiples contratos fragmentados, salarios bajos que no reflejan la formación requerida, falta de beneficios sociales y jornadas discontinuas son características comunes. Esta precarización genera inseguridad económica y dificulta la construcción de una identidad profesional sólida, pues el docente no sabe si tendrá trabajo el próximo semestre.

Oportunidades de Desarrollo Profesional: La falta de acceso a formación continua, a espacios de intercambio con otros docentes y a oportunidades de crecimiento profesional limita la capacidad del docente de actualizar sus conocimientos y de renovar su entusiasmo por la profesión. Sin estos espacios, el trabajo se vuelve monótono y desestimulante.

- **El Desequilibrio: Cuando las Demandas Superan los Recursos**

Cuando las demandas superen sistemáticamente los recursos disponibles, el trabajo deja de ser una fuente de realización y se convierte en una fuente de desgaste continuo. El docente se ve obligado a trabajar constantemente en un estado de

"emergencia", movilizándolo sus recursos psíquicos de manera insostenible. Con el tiempo, esta movilización continua agota la energía emocional disponible, generando el Agotamiento Emocional, la primera dimensión del Burnout.

Este desequilibrio es particularmente grave en contextos como el de Matozinhos, donde la combinación de demandas intensas (alumnos con necesidades diversas, presión por resultados) con recursos limitados (infraestructura precaria, apoyo institucional débil, precarización del trabajo) crea un terreno fértil para el desarrollo del síndrome.

5.3 LA MEDIACIÓN PSICOSOCIAL: VÍNCULOS, RECONOCIMIENTO Y SENTIDO

Las condiciones de trabajo, por sí solas, no determinan mecánicamente el Burnout. El impacto de estas condiciones es mediado por la forma como son percibidas y significadas por los docentes, y esta mediación ocurre fundamentalmente en el campo de las relaciones sociales. Aquí, la Psicología Social Crítica latinoamericana (Lane, 1989; Martín-Baró, 1998; Montero, 2004) y las teorías del reconocimiento (Honneth, 2003) son esenciales para comprender cómo el sufrimiento se produce o se mitiga.

El trabajo no es únicamente un conjunto de tareas técnicas; es un espacio de construcción de identidad, de vínculos significativos y de atribución de sentido a la propia existencia. Tres mediadores psicosociales son centrales para comprender cómo los docentes elaboran (o no) las condiciones adversas del trabajo:

5.3.1 Vínculos y Apoyo Social en la Comunidad Escolar

El trabajo docente es profundamente relacional. La calidad de los vínculos establecidos con colegas, gestores, estudiantes y familias puede funcionar como un poderoso factor de protección frente al desgaste, o, inversamente, puede intensificar el sufrimiento.

El Apoyo Social como Factor Protector: El apoyo social, entendido como la percepción de disponibilidad de ayuda emocional, instrumental y simbólica en el entorno laboral, ha sido ampliamente documentado en la literatura como un elemento relevante

en la experiencia del trabajo docente (Montero, 2004). Un ambiente de cooperación, donde los docentes pueden compartir sus angustias, intercambiar experiencias y construir colectivamente soluciones para los desafíos cotidianos, permite la elaboración del sufrimiento y la construcción de redes de contención.

En estos ambientes, cuando un docente enfrenta una situación difícil con un estudiante, puede recurrir a sus colegas para buscar orientación, validación y apoyo emocional. Esta posibilidad de compartir la carga no solo reduce el impacto psíquico del evento, sino que también refuerza el sentimiento de pertenencia y la identidad profesional. El docente se siente parte de una comunidad de práctica, no aislado en sus desafíos.

El Aislamiento como Factor de Riesgo: Por el contrario, en contextos donde predomina el aislamiento profesional, la fragmentación de las relaciones laborales y la competitividad, el docente enfrenta sus desafíos solo. Sin espacios para procesar las dificultades, sin validación de sus esfuerzos y sin la posibilidad de intercambiar estrategias con colegas, el sufrimiento se intensifica y se cristaliza. La literatura psicosocial señala que los procesos de individualización del trabajo, la presión por resultados y la responsabilización individual debilitan los vínculos en la comunidad escolar, reduciendo el espacio para la construcción colectiva del trabajo (Apple, 2013; Tardif & Lessard, 2014).

Las Relaciones con la Gestión Escolar: Las relaciones establecidas con los equipos de gestión escolar ocupan un lugar central en la experiencia del trabajo docente. Las formas de liderazgo, los modos de organización del trabajo y las prácticas de comunicación influyen directamente en la percepción de apoyo institucional y en la posibilidad de participación activa del docente en las decisiones que afectan su práctica. Desde el enfoque psicosocial, estas dimensiones no son comprendidas únicamente como aspectos administrativos, sino como elementos que inciden directamente en la vivencia del reconocimiento y en la construcción del sentido del trabajo.

Un liderazgo autoritario, donde las decisiones son impuestas sin consulta, genera resentimiento y desconexión. Por el contrario, un liderazgo participativo, donde el docente siente que sus opiniones son consideradas y que tiene voz en las decisiones que lo afectan, fortalece el compromiso y la identidad profesional.

5.3.2 Reconocimiento: La Piedra Angular de la Identidad Profesional

El reconocimiento es una dimensión fundamental de la vida social. Los sujetos se constituyen a través de las relaciones de valoración y legitimación que establecen con los otros. Axel Honneth (2003), en su teoría del reconocimiento, sostiene que este no se limita a una dimensión simbólica, sino que constituye una condición básica para la formación de la identidad y para la participación activa en la vida social.

Las Tres Esferas del Reconocimiento: Honneth (2003) propone que el reconocimiento opera en tres esferas distintas:

1.El Amor (Reconocimiento Emocional): Se expresa en los vínculos afectivos con estudiantes, colegas y familias. Es el reconocimiento de la persona en su singularidad, en su valor como ser humano. En el contexto docente, se manifiesta cuando los estudiantes muestran apego al docente, cuando las familias reconocen su dedicación o cuando los colegas lo valoran como persona.

2.El Derecho (Reconocimiento Legal y Moral): Se refiere al respeto a la dignidad, a los derechos y a la legitimidad del docente como profesional. Implica que la sociedad reconoce el valor de la profesión docente, que las políticas educativas respetan la autonomía profesional y que los derechos laborales son garantizados. En muchos contextos, este tipo de reconocimiento es frágil, pues la profesión docente es frecuentemente desvalorizada socialmente y sus derechos son vulnerados.

3.La Solidaridad (Reconocimiento de la Contribución Social): Se expresa en la valoración de la contribución del docente para la comunidad. Es el reconocimiento de que el trabajo docente es socialmente valioso, que contribuye al bienestar colectivo y que merece ser recompensado y respetado. Este tipo de reconocimiento es crucial para la construcción del sentido del trabajo.

La Ausencia de Reconocimiento como Fuente de Sufrimiento: La ausencia o fragilidad de experiencias de reconocimiento en cualquiera de estas esferas puede afectar profundamente la relación del docente con su trabajo. La desvalorización social de la profesión, la invisibilidad del esfuerzo invertido, la falta de apoyo de la gestión escolar y la ausencia de validación por parte de estudiantes y familias generan sentimientos de injusticia, humillación e inutilidad que corroen la identidad profesional.

Cuando el docente invierte energía en preparar una clase innovadora, en atender a un estudiante con dificultades o en participar en proyectos escolares, pero no recibe reconocimiento por estos esfuerzos, experimenta una desconexión entre el valor de su trabajo y su valoración social. Esta brecha entre el esfuerzo invertido y el reconocimiento recibido es una fuente fundamental de sufrimiento que, si persiste, contribuye al desarrollo del Burnout.

5.3.3 Sentido del Trabajo y Agencia Docente

El sentido del trabajo emerge de la percepción de que la actividad es útil, valorada y permite al sujeto reconocerse en lo que hace. No es un atributo individual abstracto, sino una construcción social que se produce en la interacción entre el sujeto, su práctica y el contexto institucional.

La Agencia como Capacidad de Acción: La agencia, concepto desarrollado por Ciampa (1987) en el contexto de la Psicología Social crítica, se refiere a la capacidad del sujeto para actuar, tomar decisiones y participar activamente en la construcción de su práctica profesional. La agencia no es una característica individual abstracta, sino una posibilidad situada, condicionada por las relaciones sociales y por las estructuras organizacionales en las que el trabajo se desarrolla.

En el contexto educativo, la agencia docente se expresa en la posibilidad de participar en decisiones pedagógicas, de adaptar prácticas a las realidades concretas del aula, de experimentar nuevas metodologías y de construir colectivamente proyectos educativos significativos. Cuando las condiciones de trabajo limitan estas posibilidades, restringiendo la autonomía y la participación, se debilitan los procesos de agencia y se intensifica la vivencia de impotencia frente a las exigencias laborales.

La Construcción del Sentido: El sentido del trabajo docente se encuentra profundamente vinculado a estos procesos de reconocimiento y agencia. Cuando el docente puede actuar de acuerdo con sus valores, cuando su trabajo es reconocido y cuando percibe que su actividad tiene impacto significativo en la vida de sus estudiantes, el trabajo adquiere sentido. Esta experiencia de sentido es fundamental para la motivación, para el compromiso y para la preservación de la identidad profesional.

Por el contrario, cuando el trabajo docente deja de ser vivenciado como una actividad dotada de sentido y pasa a ser experimentado como una sucesión de exigencias desarticuladas, impuestas desde afuera y sin conexión con los valores del docente, se fragiliza la relación del sujeto con su práctica profesional. Esta pérdida de sentido puede manifestarse en formas de distanciamiento afectivo, desmotivación y agotamiento, que se articulan directamente con los procesos de desgaste laboral y Burnout.

5.4 LA ARTICULACIÓN FINAL: SUFRIMIENTO Y BURNOUT DESDE LA PSICODINÁMICA DEL TRABAJO

Es la Psicodinámica del Trabajo de Christophe Dejours (1992, 2004) que permite articular de forma más profunda y explícita los elementos anteriores, ofreciendo un modelo dinámico para comprender cómo se transita del trabajo al sufrimiento y, eventualmente, al Burnout. Dejours proporciona herramientas conceptuales que permiten integrar el modelo tridimensional del MBI con la perspectiva psicosocial, explicitando el diálogo entre estas diferentes corrientes teóricas.

5.4.1 El Hiato entre lo Prescrito y lo Real

Dejours parte de una premisa fundamental: siempre existe un hiato entre el trabajo prescrito (las tareas, normas y procedimientos formales definidos por la organización) y el trabajo real (lo que el docente efectivamente hace para dar cuenta de las contradicciones, imprevistos y desafíos del día a día).

En el contexto educativo, esta distinción es particularmente evidente. El currículo prescribe ciertos contenidos y metodologías, pero la realidad del aula es mucho más compleja. El docente se enfrenta a estudiantes con ritmos de aprendizaje diferentes, con dificultades emocionales y sociales, con falta de recursos materiales y con contextos familiares adversos. Para lidiar con esta complejidad, el docente debe movilizar su "inteligencia astuta" (*intelligence rusée*), su creatividad, su capacidad de improvisación y su subjetividad. Debe adaptar constantemente su enseñanza, inventar estrategias, buscar recursos alternativos y, frecuentemente, trabajar más allá de lo prescrito.

Esta movilización de la subjetividad es, en sí misma, generadora de sufrimiento. El docente experimenta frustración cuando sus estrategias no funcionan, ansiedad ante la incertidumbre de si está haciendo lo correcto, y agotamiento por la demanda constante de creatividad y adaptación. El sufrimiento es inherente al trabajo real, pues el trabajo real siempre confronta al sujeto con situaciones que no pueden ser completamente anticipadas o controladas.

5.4.2 La Transformación del Sufrimiento: Placer y Realización

Sin embargo, Dejours subraya que este sufrimiento no es necesariamente patológico. Puede ser transformado en placer y en experiencia de realización si dos condiciones fundamentales se cumplen:

1. Espacio para la Creatividad y la Transformación: Si el docente tiene autonomía para transformar la organización del trabajo, para experimentar nuevas metodologías, para adaptar el currículo a las realidades de sus estudiantes y para participar en decisiones que afectan su práctica, entonces el sufrimiento puede ser transformado en satisfacción y realización. La creatividad, la innovación y la capacidad de resolver problemas se convierten en fuentes de placer y de sentido.

2. Reconocimiento del Trabajo Realizado: Si la contribución singular del docente (su esfuerzo, su ingeniosidad, su dedicación) es validada y valorizada por los pares, por los gestores y por la comunidad, entonces el sufrimiento adquiere sentido. El docente comprende que su esfuerzo fue necesario, que su trabajo fue valioso y que contribuyó significativamente. Este reconocimiento es fundamental para la preservación de la salud mental y para la construcción de la identidad profesional.

Es aquí donde el diálogo entre las teorías se torna explícito y fundamental. El reconocimiento, central tanto en Dejours como en Honneth, es lo que permite transformar el sufrimiento en realización. Cuando el reconocimiento falla, el sufrimiento no puede ser transformado. Permanece como un residuo que precisa ser contenido, lo que lleva al desarrollo de estrategias defensivas.

5.4.3 Las Estrategias Defensivas: Cuando el Sufrimiento no Puede ser Transformado

Cuando el reconocimiento es ausente o insuficiente, y cuando la autonomía es limitada, el docente no puede transformar el sufrimiento en realización. En estas circunstancias, desarrolla estrategias defensivas, tanto individuales como colectivas, para protegerse del sufrimiento continuo.

Estas estrategias pueden incluir:

- Negación o Banalización: El docente minimiza la importancia de los problemas, se convence de que "así es el trabajo" y que no hay nada que pueda hacer para cambiar la situación.

- Distanciamiento Emocional: El docente "desconecta" emocionalmente de su trabajo, tratando a los estudiantes de manera más mecánica y menos empática.

- Cinismo: El docente desarrolla una actitud cínica hacia la profesión, cuestionando el valor de la educación o la capacidad de los estudiantes de aprender.

- Culpabilización Individual: El docente responsabiliza a sí mismo por los problemas, creyendo que si trabajara más o fuera más competente, podría resolver la situación.

Estas estrategias defensivas pueden permitir la preservación temporal de la salud mental, pero tienen un costo. Si se cristalizan y se perpetúan, conducen a las manifestaciones del Burnout.

5.4.4 El Burnout como Bloqueo de la Transformación del Sufrimiento

Desde la perspectiva de la Psicodinámica del Trabajo, el Burnout puede ser comprendido como un proceso en el cual las posibilidades de transformación del sufrimiento se encuentran bloqueadas. La imposibilidad de obtener reconocimiento, de participar colectivamente en la organización del trabajo y de atribuir sentido a la actividad

laboral fragiliza las defensas psíquicas, favoreciendo el agotamiento emocional y el distanciamiento afectivo característicos del síndrome.

Aquí es donde podemos releer las dimensiones del MBI a la luz de la Psicodinámica del Trabajo, explicitando el diálogo entre las teorías:

El Agotamiento Emocional: Corresponde al esgotamiento de la energía psíquica en el intento de lidiar con un sufrimiento que no cesa. El docente ha intentado transformar el sufrimiento a través de la creatividad y la dedicación, pero sin reconocimiento y sin recursos, estas tentativas se agotan. La energía emocional disponible se consume en el esfuerzo continuo de mantener el desempeño, dejando al docente en un estado de vacío emocional.

La Despersonalización como Estrategia Defensiva Radical: La despersonalización puede ser entendida como una estrategia defensiva extrema: para parar de sufrir, el sujeto "desconecta" emocionalmente, tratando al otro (el estudiante) como un objeto para protegerse de la carga afectiva. Esta desconexión emocional es una forma de supervivencia psíquica, pero tiene consecuencias graves para la calidad de las relaciones pedagógicas y para la propia identidad profesional del docente.

La Reducción de la Realización Profesional: Es la consecuencia final de este proceso. Al distanciarse de su trabajo y al no obtener reconocimiento, el docente pierde el sentido de su actividad y la conexión con su identidad profesional. Lo que una vez fue una fuente de realización y sentido se convierte en una actividad vacía, realizada por obligación o por necesidad económica, pero sin conexión con los valores y aspiraciones del docente.

5.4.5 La Integración Teórica: Un Modelo Dinámico del Burnout Docente

A partir de esta articulación, es posible proponer un modelo dinámico e integrado del Burnout docente que articula las perspectivas clínica, organizacional, psicosocial y psicodinámica:

El Burnout emerge como resultado de un proceso que se inicia con condiciones de trabajo adversas (muchas demandas, pocos recursos), es intensificado por la fragilidad

de los mediadores psicosociales (falta de apoyo social, vínculos frágiles, ausencia de reconocimiento, limitaciones en la agencia y pérdida de sentido) y culmina en el bloqueo de la transformación del sufrimiento, llevando al esgotamiento de las defensas psíquicas y a la manifestación del síndrome en sus tres dimensiones.

Este modelo integrado reconoce que el Burnout no es una falla individual, sino una respuesta legítima a contextos laborales que generan demandas excesivas, ofrecen escaso reconocimiento y limitan las posibilidades de agencia y construcción de sentido. Al mismo tiempo, reconoce que el impacto de estas condiciones es mediado por factores psicosociales (vínculos, reconocimiento, sentido) que pueden mitigar o intensificar el desgaste.

Esta comprensión multifacetada del Burnout fundamenta el diseño de la presente investigación, que busca no solo identificar la prevalencia del síndrome, sino también comprender los procesos relacionales, organizacionales y psicosociales que contribuyen a su desarrollo o a su mitigación en el contexto específico de Matozinhos.

5.5 Síntesis: Hacia una Comprensión Integral del Desgaste Docente

El presente marco teórico ha articulado diferentes perspectivas conceptuales con el objetivo de comprender el Síndrome de Burnout en el trabajo docente desde una perspectiva amplia, no reduccionista y coherente con los aportes de la Psicología Social Crítica. A partir de esta articulación, fue posible delimitar el Burnout como un fenómeno complejo, producido en la intersección entre condiciones organizacionales, procesos subjetivos y relaciones sociales que configuran la experiencia del trabajo educativo.

En primer lugar, la delimitación conceptual del Burnout permitió comprenderlo como una respuesta al estrés laboral crónico, caracterizada por las dimensiones de agotamiento emocional, despersonalización y reducción de la realización profesional. Esta conceptualización, ampliamente consolidada en la literatura, fue fundamental para situar el fenómeno como inseparable del contexto de trabajo, evitando interpretaciones individualizantes o patologizantes de la experiencia docente.

En segundo lugar, el análisis de las condiciones de trabajo permitió identificar cómo el desequilibrio entre demandas y recursos genera desgaste. Las demandas

múltiples y intensas del trabajo docente, cuando no son compensadas por recursos adecuados, consumen la energía psíquica del docente de manera insostenible.

En tercer lugar, la incorporación de los mediadores psicosociales (vínculos, reconocimiento, sentido y agencia) permitió comprender que el impacto de las condiciones de trabajo no es mecánico, sino que es mediado por procesos relacionales y subjetivos. La presencia de apoyo social, de reconocimiento y de oportunidades para ejercer la agencia puede mitigar significativamente el impacto del desgaste.

Finalmente, la Psicodinámica del Trabajo de Dejours proporcionó el marco para integrar todos estos elementos en una comprensión dinámica del Burnout, mostrando cómo el sufrimiento inherente al trabajo real puede ser transformado en realización o puede cristalizarse en patología, dependiendo de las condiciones de reconocimiento y autonomía disponibles.

Este marco teórico, así construido, fundamenta el análisis que será realizado en los capítulos siguientes, conectando el problema empírico de esta investigación con una base teórica robusta, multifacetada y coherente con los principios de la Psicología Social Crítica latinoamericana.

6 METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque metodológico mixto, combinando procedimientos cuantitativos y cualitativos, con el objetivo de comprender el Síndrome de Burnout en docentes de la educación básica desde una perspectiva amplia, contextualizada y multidimensional. El uso de un diseño mixto se justifica por la complejidad del fenómeno investigado, que involucra tanto dimensiones mensurables — como los niveles de Burnout en sus tres dimensiones (agotamiento emocional, despersonalización y realización profesional)— como experiencias subjetivas, significados y percepciones construidas en el contexto del trabajo docente.

De acuerdo con Creswell y Plano Clark (2018), los métodos mixtos permiten integrar diferentes tipos de datos, ampliando las posibilidades de comprensión de fenómenos complejos en las ciencias sociales. En este estudio, la combinación de abordajes cuantitativos y cualitativos posibilita analizar, de manera articulada, las

condiciones de trabajo docente, las manifestaciones del Burnout y las experiencias subjetivas asociadas al ejercicio de la docencia, permitiendo una triangulación de datos que fortalece la validez y la profundidad de los hallazgos.

El diseño adoptado puede ser caracterizado como convergente concurrente (Creswell & Plano Clark, 2018). En este tipo de diseño, los datos cuantitativos y cualitativos fueron recolectados en un mismo período temporal, analizados de forma independiente siguiendo los procedimientos específicos de cada metodología, y posteriormente integrados en una fase de convergencia, donde se busca una comprensión más amplia y profunda del fenómeno investigado.

Justificación de esta elección: El diseño convergente concurrente es el más adecuado para esta investigación por varias razones:

1. Complementariedad de perspectivas: Los datos cuantitativos (medición del Burnout mediante el MBI) ofrecen una visión de la prevalencia y la intensidad del síndrome, permitiendo identificar patrones generales en la muestra. Los datos cualitativos (entrevistas en profundidad) permiten comprender los procesos subjetivos, los significados y las experiencias que subyacen a estos patrones. Juntos, ofrecen una comprensión más completa que cualquiera de ellos por separado.
2. Validación cruzada: La convergencia de datos permite validar los hallazgos de una metodología con los de la otra. Por ejemplo, si el análisis cuantitativo identifica que las docentes mujeres presentan mayores niveles de agotamiento emocional, el análisis cualitativo puede explorar las razones subjetivas detrás de esta diferencia, validando y contextualizando el hallazgo cuantitativo.
3. Recolección simultánea: Al recolectar ambos tipos de datos en el mismo período, se evita la influencia de cambios contextuales que podrían afectar los resultados si la recolección fuera secuencial. Esto es particularmente importante en contextos educativos, donde las condiciones pueden variar significativamente entre períodos escolares.
4. Eficiencia operativa: La recolección concurrente permite optimizar el tiempo y los recursos, invitando a los participantes a completar ambos instrumentos (cuestionario y consentimiento para entrevista) en un mismo encuentro.

6.1 CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación fue desarrollada en el municipio de Matozinhos, localizado en el estado de Minas Gerais, Brasil, en el ámbito de la educación básica. El sistema educativo municipal está compuesto por escuelas públicas que atienden a estudiantes de educación infantil y enseñanza fundamental, insertas en un contexto social y económico caracterizado por desafíos estructurales comunes a municipios de porte medio.

El contexto escolar en el cual se desarrolla la actividad docente se encuentra atravesado por demandas pedagógicas, administrativas y relacionales, que configuran las condiciones cotidianas de trabajo de los docentes participantes de este estudio. La elección de este contexto se justifica por la relevancia de investigar el Burnout docente en realidades locales poco exploradas en la literatura científica, contribuyendo a una comprensión situada del fenómeno que reconoce las particularidades del trabajo educativo en municipios que no son grandes centros urbanos.

6.3 PARTICIPANTES

6.3.1 Fase Cuantitativa

Participaron en la fase cuantitativa de la investigación 103 docentes de la educación básica del municipio de Matozinhos-MG. Este número representa el tamaño muestral real alcanzado en la investigación.

Tamaño muestral esperado vs. real: Inicialmente, se proyectaba una muestra de aproximadamente 120 docentes, considerando el total de docentes en la red municipal de educación básica. Sin embargo, el tamaño muestral real fue de 103 docentes, lo que representa una tasa de participación del 85,8% de la población objetivo. Esta diferencia se debió a factores como ausencias laborales durante el período de recolección de datos y la no disponibilidad de algunos docentes para participar.

- Criterios de inclusión:
 1. Ser docente en ejercicio en la red pública municipal de educación básica de Matozinhos-MG

2. Estar en actividad laboral al momento de la recolección de datos
 3. Aceptar voluntariamente participar en la investigación mediante la firma del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido
- Criterios de exclusión:
 1. Docentes en licencia o con ausencias prolongadas durante el período de recolección
 2. Docentes que se negaron a firmar el Término de Consentimiento

Tipo de muestreo: El muestreo utilizado en la fase cuantitativa fue de conveniencia, considerando la accesibilidad de los docentes en las instituciones educativas del municipio. Aunque este tipo de muestreo no es probabilístico, fue el más viable dado el contexto educativo y las limitaciones operativas de la investigación. Los docentes fueron invitados a participar a través de contactos con la Secretaría Municipal de Educación y con los gestores de las escuelas participantes.

- **Fase Cualitativa**

En la fase cualitativa, se seleccionó un subgrupo de docentes a partir de criterios intencionales (purposive sampling), considerando:

1. Disponibilidad para participar en entrevistas en profundidad
2. Diversidad de experiencias profesionales: Se buscó incluir docentes con diferentes tiempos de ejercicio profesional (desde principiantes hasta docentes con más de 20 años de experiencia)
3. Diversidad de niveles educativos: Docentes de educación infantil, enseñanza fundamental inicial y enseñanza fundamental final
4. Diversidad de condiciones de trabajo: Docentes con diferentes cargas horarias y tipos de vínculos laborales

Esta selección intencional tuvo como objetivo ampliar la comprensión de las percepciones docentes sobre las condiciones de trabajo y las experiencias de desgaste y sufrimiento vinculadas a la actividad docente, permitiendo captar la heterogeneidad de experiencias presentes en la muestra.

Número de participantes en la fase cualitativa: Se realizaron entrevistas con 12 docentes seleccionados de la muestra cuantitativa, lo que representa aproximadamente el 11,7% de la muestra total. Este número fue determinado considerando el criterio de saturación teórica, es decir, el punto en el cual nuevas entrevistas no producen información significativamente nueva, sino que comienzan a repetir temas y categorías ya identificadas.

6.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

6.3.1 Cuestionario Sociodemográfico y Laboral

Se utilizó un cuestionario sociodemográfico y laboral elaborado para esta investigación, con el objetivo de caracterizar el perfil de los participantes y contextualizar los resultados. El instrumento incluyó preguntas relacionadas con variables como:

1. Variables demográficas: Edad, sexo, estado civil
2. Variables profesionales: Tiempo de ejercicio profesional, nivel(es) de enseñanza en que actúa, tipo de vínculo laboral (efectivo, contratado, temporario), número de instituciones en las que trabaja
3. Variables laborales: Carga horaria semanal, tiempo de permanencia en la institución actual, participación en actividades de formación continua

Este cuestionario fue administrado de forma presencial o digital, según la disponibilidad de las instituciones participantes, y fue respondido por todos los 103 docentes que participaron en la fase cuantitativa.

6.3.2 Maslach Burnout Inventory (MBI)

Para la evaluación del Síndrome de Burnout se utilizó el Maslach Burnout Inventory (MBI), en su versión adaptada para docentes (MBI-ES: Maslach Burnout Inventory - Educators Survey).

Características del instrumento:

1. Versión exacta: MBI-ES (Maslach Burnout Inventory - Educators Survey), desarrollada específicamente para profesionales de la educación
2. Número de ítems: 22 ítems distribuidos en tres subescalas

Dimensiones evaluadas:

1. Agotamiento Emocional (AE): 9 ítems que evalúan la sensación de estar emocionalmente exhausto
2. Despersonalización (DP): 5 ítems que evalúan actitudes de distanciamiento y cinismo
3. Realización Profesional (RP): 8 ítems que evalúan sentimientos de competencia y realización en el Trabajo
4. Escala de respuesta: Escala tipo Likert de 7 puntos (0 = Nunca, 1 = Pocas veces al año, 2 = Una vez al mes, 3 = Pocas veces al mes, 4 = Una vez a la semana, 5 = Pocas veces a la semana, 6 = Todos los días)

Validación brasileña:

El MBI-ES ha sido validado en el contexto brasileño por diversos autores. La versión utilizada en esta investigación corresponde a la adaptación brasileña realizada por Benevides-Pereira (2002), que garantiza la equivalencia semántica y cultural del instrumento para la población brasileña. Esta adaptación ha sido ampliamente utilizada en investigaciones con docentes brasileños y ha demostrado adecuada validez y confiabilidad.

Alfa de Cronbach (Confiabilidad):

Según estudios de validación previos en contextos brasileños:

- Agotamiento Emocional: $\alpha = 0,90$
- Despersonalización: $\alpha = 0,79$
- Realización Profesional: $\alpha = 0,71$
- Escala total: $\alpha = 0,83$

Estos valores indican una confiabilidad adecuada del instrumento, especialmente para las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización. La confiabilidad fue nuevamente evaluada en esta investigación con los datos recolectados.

Justificación de la elección: El MBI-ES fue seleccionado por su consistencia teórica, su amplia utilización en estudios con docentes a nivel nacional e internacional, su adecuación para la evaluación de las dimensiones centrales del Burnout en el contexto educativo y su validez comprobada en contextos brasileños.

6.3.3 Entrevistas Semiestructuradas

En la fase cualitativa se realizaron entrevistas semiestructuradas con docentes seleccionados, con el objetivo de explorar en profundidad las percepciones sobre las condiciones de trabajo, las experiencias de desgaste, los vínculos en la comunidad escolar, el reconocimiento y los sentidos atribuidos al trabajo docente.

Características de las entrevistas:

- Tipo: Semiestructuradas, guiadas por un guion flexible que permitía la profundización de temas emergentes y favorecía la expresión de las experiencias subjetivas de los participantes (Minayo, 2014)

Ejes temáticos principales:

- Condiciones de trabajo: Carga horaria, recursos disponibles, apoyo institucional, relaciones con la gestión
- Experiencias de desgaste: Manifestaciones de cansancio, frustración, desmotivación y cambios en la relación con el trabajo
- Vínculos y apoyo social: Calidad de las relaciones con colegas, equipos de gestión, estudiantes y familias; percepción de apoyo disponible
- Reconocimiento: Formas de reconocimiento recibidas (o no) por el trabajo realizado; valoración social de la profesión
- Sentido del trabajo: Significados atribuidos a la docencia; razones para continuar en la profesión; perspectivas futuras

- Factores protectores: Estrategias personales de enfrentamiento; elementos que favorecen el bienestar
- Duración: Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 45 a 60 minutos, permitiendo una exploración profunda de los temas sin generar fatiga excesiva en los participantes
- Saturación teórica: Se realizaron 12 entrevistas, determinadas por el criterio de saturación teórica. Este criterio implica que se continuó recolectando datos hasta el punto en que nuevas entrevistas no producían información significativamente nueva, sino que comenzaban a repetir temas y categorías ya identificadas. Después de la 10ª entrevista, las dos entrevistas siguientes no aportaron nuevas categorías de análisis, indicando que se había alcanzado la saturación.

6.4 PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de datos fue realizada en dos etapas, de forma concurrente:

Etapas 1: Recolección de Datos Cuantitativos

1. Contacto inicial: Se estableció contacto con la Secretaría Municipal de Educación y con los gestores de las escuelas participantes para obtener autorización y facilitar el acceso a los docentes.
2. Invitación a participar: Los docentes fueron invitados a participar de la investigación y recibieron información detallada sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio, así como sobre sus derechos como participantes.
3. Consentimiento informado: Tras la aceptación, los docentes firmaron el Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE), garantizando que su participación fue voluntaria e informada.
4. Administración de instrumentos: Se procedió a la aplicación del cuestionario sociodemográfico y del MBI, de forma presencial en las instituciones educativas o en formato digital, según la disponibilidad de las instituciones participantes. El tiempo promedio de respuesta fue de 15 a 20 minutos.

5. Selección para fase cualitativa: Al momento de responder los cuestionarios, se identificó a los docentes que cumplían con los criterios de selección para la fase cualitativa y se les invitó a participar en entrevistas.

Etapa 2: Recolección de Datos Cualitativos

1. Programación de entrevistas: Se acordaron horarios para las entrevistas, garantizando condiciones de privacidad y confidencialidad, frecuentemente realizadas en espacios dentro de las escuelas (salas de profesores, despachos) o en otros locales acordados con los participantes.
2. Realización de entrevistas: Las entrevistas fueron conducidas por la investigadora, siguiendo el guion semiestructurado. Se permitió que los participantes se expresaran libremente, con intervenciones mínimas de la investigadora para mantener el enfoque en los temas de interés.
3. Grabación y transcripción: Las entrevistas fueron grabadas en audio con autorización explícita de los participantes y posteriormente transcritas en su totalidad para su análisis. Las transcripciones fueron realizadas manteniendo la fidelidad al contenido expresado.
4. Confidencialidad: Se utilizaron códigos (P1, P2, etc.) para identificar a los participantes en las transcripciones, garantizando el anonimato.

6.5 PROCEDIMIENTOS DE ANÁLISIS DE DATOS

6.5.1 Análisis Cuantitativo

Los datos cuantitativos fueron analizados mediante estadística descriptiva e inferencial, utilizando el software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versión 25.0.

Procedimientos específicos:

1. Estadística Descriptiva:

- Cálculo de frecuencias y porcentajes para variables categóricas (sexo, nivel educativo, tipo de vínculo laboral)
- Cálculo de medias, desviaciones estándar, mínimos y máximos para variables continuas (edad, tiempo de experiencia, carga horaria, puntuaciones en el MBI)
- Construcción de tablas y gráficos para presentación de resultados

2. Análisis de las Dimensiones del MBI:

- Cálculo de puntuaciones brutas para cada dimensión (Agotamiento Emocional, Despersonalización, Realización Profesional)
- Conversión de puntuaciones brutas a puntuaciones normalizadas, utilizando los baremos brasileños del MBI-ES
- Clasificación de los participantes en niveles de Burnout (bajo, moderado, alto) según los criterios establecidos en la literatura

3. Análisis Comparativo:

- Comparación por género: Análisis de diferencias en los niveles de Burnout entre docentes hombres y mujeres, utilizando pruebas t de Student para muestras independientes
- Comparación por tiempo de experiencia: Análisis de varianza (ANOVA) para comparar los niveles de Burnout entre grupos de docentes con diferentes tiempos de ejercicio profesional
- Comparación por carga horaria: Análisis de varianza (ANOVA) para comparar los niveles de Burnout entre docentes con diferentes cargas horarias semanales
- Comparación por tipo de institución: Pruebas t de Student para comparar niveles de Burnout entre docentes de escuelas públicas y privadas

4. Análisis de Correlación:

- Cálculo de coeficientes de correlación de Pearson para explorar relaciones entre variables continuas (edad, tiempo de experiencia, carga horaria) y las dimensiones del Burnout
- Interpretación de correlaciones significativas

5. Análisis de Regresión:

- Regresión lineal múltiple para identificar predictores del Agotamiento Emocional, considerando variables como edad, tiempo de experiencia, carga horaria, tipo de vínculo laboral y tipo de institución
- Cálculo de coeficientes de regresión (β), valores de p y R^2 para evaluar la bondad del ajuste del modelo
- Nivel de significancia: Se utilizó un nivel de significancia de $p < 0,05$ para todas las pruebas estadísticas.

6.5.2 Análisis Cualitativo

Los datos cualitativos provenientes de las entrevistas fueron analizados mediante análisis temático de contenido, siguiendo los procedimientos propuestos por Bardin (2016) y complementados con elementos de análisis categorial.

Procedimientos específicos:

1. Preanálisis:
 - Lectura flotante de todas las transcripciones para familiarización con el contenido
 - Identificación de impresiones iniciales y temas emergentes
 - Preparación del material para análisis sistemático
2. Codificación y Categorización:
 - Lectura sistemática de las transcripciones, línea por línea
 - Identificación de unidades de significado (frases, párrafos o fragmentos que expresan una idea completa)
 - Asignación de códigos iniciales a estas unidades

- Agrupación de códigos similares en categorías temáticas
 - Refinamiento de categorías a través de lecturas sucesivas
3. Método de Análisis: Análisis Temático, que permite identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de los datos. Los temas identificados fueron:
- Condiciones de trabajo y sobrecarga
 - Experiencias de desgaste y sufrimiento
 - Vínculos y apoyo social en la comunidad escolar
 - Reconocimiento (o falta de) del trabajo docente
 - Sentido y significado del trabajo
 - Factores protectores y estrategias de enfrentamiento
4. Software utilizado: NVivo 12 (software para análisis cualitativo) fue utilizado para organizar, codificar y analizar las transcripciones, facilitando la gestión de datos y la identificación de patrones.
5. Rigor metodológico:
- Validez interna: Se utilizó la triangulación de datos (comparación entre datos cuantitativos y cualitativos) y la revisión de códigos por parte de un segundo investigador para garantizar la confiabilidad de la codificación
 - Saturación teórica: Se continuó recolectando datos hasta alcanzar saturación, como se describe en la sección de participantes
 - Reflexividad: Se mantuvieron notas reflexivas durante el proceso de análisis para identificar posibles sesgos de la investigadora

6.5.3 Integración de Datos: Triangulación

La integración de datos cuantitativos y cualitativos fue realizada mediante triangulación convergente, siguiendo el modelo propuesto por Creswell y Plano Clark (2018).

Procedimientos de integración:

1. **Convergencia de hallazgos:** Se compararon los hallazgos cuantitativos (prevalencia de Burnout, diferencias por género, etc.) con los hallazgos cualitativos (temas emergentes, experiencias subjetivas) para identificar puntos de convergencia, divergencia o complementariedad.
2. **Validación cruzada:** Los datos cualitativos fueron utilizados para explicar, contextualizar y validar los hallazgos cuantitativos. Por ejemplo, si el análisis cuantitativo identificaba diferencias de género en agotamiento emocional, el análisis cualitativo exploraba las razones subjetivas detrás de estas diferencias.
3. **Síntesis interpretativa:** Se construyó una interpretación integrada que articula ambos tipos de datos, permitiendo una comprensión más profunda y contextualizada del Burnout docente en Matozinhos.
4. **Presentación de resultados:** Los resultados fueron presentados de forma integrada, mostrando cómo los datos cuantitativos y cualitativos se complementan y refuerzan mutuamente.

6.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS

La investigación fue desarrollada en conformidad con los principios éticos que regulan los estudios con seres humanos, de acuerdo con la Resolución CNS nº 466/2012 del Consejo Nacional de Salud de Brasil.

Procedimientos éticos implementados:

1. **Consentimiento Informado:** Todos los participantes fueron informados sobre los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios de la investigación, y su participación fue voluntaria, mediante la firma del Término de Consentimiento Libre y Esclarecido (TCLE). Los participantes fueron informados de que podrían retirarse de la investigación en cualquier momento, sin penalización.
2. **Anonimato y Confidencialidad:** Se garantizó el anonimato de los participantes mediante el uso de códigos (P1, P2, etc.) en lugar de nombres. Toda la información recolectada fue tratada de forma confidencial y utilizada exclusivamente para fines de investigación.
3. **Minimización de Riesgos:** Se tomaron medidas para minimizar cualquier riesgo potencial para los participantes. Las entrevistas fueron conducidas en ambientes

privados y seguros. Se ofreció apoyo emocional a los participantes que expresaran malestar durante las entrevistas.

4. Beneficios: Aunque no hay beneficios directos para los participantes, la investigación contribuye a una comprensión más profunda del Burnout docente, que puede orientar futuras intervenciones y políticas educativas dirigidas a mejorar la salud mental de los docentes.
5. Aprobación Ética: El estudio fue sometido y aprobado por el Comité de Ética en Investigación de la institución responsable, atendiendo a las normativas vigentes. Se obtuvo autorización de la Secretaría Municipal de Educación de Matozinhos para la realización de la investigación en las escuelas municipales.
6. Devolución de Resultados: Se comprometió a devolver los resultados de la investigación a la Secretaría Municipal de Educación y a las escuelas participantes, contribuyendo a la reflexión sobre las condiciones de trabajo docente en el municipio.

7 RESULTADOS

7. RESULTADOS

7.1 CARACTERIZACIÓN SOCIODEMOGRÁFICA Y LABORAL DE LOS PARTICIPANTES

Participaron en la investigación 103 docentes de la educación básica del municipio de Matozinhos, Minas Gerais, todos en ejercicio profesional al momento de la recolección de datos. A continuación se presenta el perfil sociodemográfico y laboral de la muestra.

Tabla 1. Características Sociodemográficas y Laborales de la Muestra (N=103)

Variable	Categoría	N	%
Género	Femenino	94	91,3
	Masculino	9	8,7
Edad	Menos de 25 años	1	1,0
	25 a 34 años	9	8,7
	35 a 44 años	23	22,3
	45 a 54 años	50	48,5
	55 años o más	20	19,4
Tiempo de Experiencia Profesional	Menos de 1 año	3	2,9
	1 a 5 años	12	11,7
	6 a 10 años	13	12,6
	11 a 20 años	29	28,2
	Más de 20 años	46	44,7
Carga Horaria Semanal	Menos de 20 horas	5	4,9
	20 a 30 horas	50	48,5
	31 a 40 horas	23	22,3
	Más de 40 horas	25	24,3
Tipo de Institución	Pública	90	87,4

Variable	Categoría	N	%
	Privada	13	12,6

La muestra estuvo compuesta predominantemente por docentes mujeres (91,3%). La edad promedio se concentró en el grupo de 45 a 54 años (48,5%), indicando una población docente con edad intermedia a avanzada. El 44,7% de los docentes reportó más de 20 años de experiencia profesional, lo que refleja una muestra con trayectoria laboral extensa. La carga horaria semanal mostró variabilidad, con el 48,5% trabajando entre 20 y 30 horas, aunque el 24,3% reportó trabajar más de 40 horas semanales. La mayoría de los participantes (87,4%) trabaja en instituciones públicas.

7.2 CONDICIONES DE TRABAJO DOCENTE

Las condiciones de trabajo fueron evaluadas a partir de preguntas específicas sobre carga laboral, disponibilidad de recursos y organización del trabajo.

Tabla 2. Evaluación de Condiciones de Trabajo

Aspecto	Evaluación	N	%
Percepción General de Condiciones de Trabajo	Muy buenas	12	11,7
	Buenas	61	59,2
	Regulares	30	29,1
Frecuencia de Sobrecarga Laboral	Siempre	8	7,8

Aspecto	Evaluación	N	%
	Frecuentemente	39	37,9
	A veces	40	38,8
	Raramente	11	10,7
	Nunca	5	4,9

N=103

El 70,9% de los docentes evaluó sus condiciones de trabajo como "buenas" o "muy buenas", mientras que el 29,1% las evaluó como "regulares". En relación con la sobrecarga laboral, el 45,7% (n=47) reportó experimentarla "frecuentemente" o "siempre", el 38,8% (n=40) "a veces", y solo el 15,6% (n=16) "raramente" o "nunca". Esto indica que el 84,4% de los docentes experimenta sobrecarga laboral en alguna medida.

7.3 SALUD Y BIENESTAR

Cansancio Extremo y Agotamiento Físico

Tabla 3. Frecuencia de Cansancio Extremo o Agotamiento Físico (N=103)

Frecuencia	N	%
Siempre	13	12,6
Frecuentemente	41	39,8

Frecuencia	N	%
A veces	36	35,0
Raramente	11	10,7
Nunca	2	1,9

N=103

El 52,4% (n=54) de los docentes reportó experimentar cansancio extremo o agotamiento físico "siempre" o "frecuentemente", el 35,0% (n=36) "a veces", y solo el 12,6% (n=13) "raramente" o "nunca". El 87,4% de los docentes experimenta algún nivel de cansancio extremo.

Tabla4. Búsqueda de Ayuda Profesional

Respuesta	N	%
Sí, ya busqué ayuda	34	33,0
Sí, consideraré pero no busqué	28	27,2
No, nunca consideraré	23	22,3
No, no siento necesidad	18	17,5

(N=103)

El 33,0% de los docentes reportó haber buscado ayuda profesional, el 27,2% consideró hacerlo pero no lo hizo, el 22,3% nunca consideró hacerlo, y el 17,5% no siente necesidad. En total, el 60,2% de los docentes ha experimentado la necesidad de apoyo profesional.

7.4 SÍNDROME DE BURNOUT: MASLACH BURNOUT INVENTORY (MBI)

Tabla 5. Ítems de Agotamiento Emocional - Prevalencia (N=103)

Ítem	Descripción	Frecuentemente Siempre +	%	N
Q1	Emocionalmente agotado(a) por el trabajo	47,6	49	
Q2	Agotado(a) al final del día	63,2	65	
Q3	Cansado(a) al despertar	41,6	43	
Q6	Trabajar es gran esfuerzo	50,5	52	
Q8	Agotado(a) por el trabajo	54,4	56	
Q9	Trabajando en exceso	51,4	53	
Q13	Frustración con el trabajo	45,7	47	
Q15	Estrés al lidiar con personas	27,2	28	
Q19	Me siento al límite	43,7	45	
Media de la Dimensión AE		47,3%	≈49 docentes	

El análisis de la dimensión de agotamiento emocional muestra que el 47,3% de los docentes experimenta esta dimensión con alta frecuencia. El ítem con mayor prevalencia es "Me siento agotado(a) al final de un día de trabajo" (63,2%), seguido por "Estoy trabajando en exceso" (51,4%) y "Trabajar es un gran esfuerzo" (50,5%). El 85,5% de los docentes experimenta algún nivel de agotamiento emocional.

Tabla 6. Ítems de Despersonalización - Prevalencia (N=103)

Ítem	Descripción	Frecuentemente Siempre +	%	N
Q5	Trato alumnos como objetos	0,0	0	
Q11	Trabajo me torna insensible	32,1	33	
Q14	No me importo con alumnos	11,7	12	
Q21	Alumnos me culpan	6,8	7	
Media de la Dimensión DP		12,6%	≈13 docentes	

El análisis de la dimensión de despersonalización muestra que el 12,6% de los docentes experimenta esta dimensión con alta frecuencia. El ítem "Siento que trato mis alumnos como si fuesen objetos" mostró prevalencia nula (0%), indicando que la mayoría de los docentes mantiene una relación no deshumanizada con los estudiantes. El ítem con mayor prevalencia es "El trabajo me torna insensible" (32,1%).

Tabla 7. Ítems de Realización Profesional - Prevalencia (N=103)

Ítem	Descripción	Frecuentemente Siempre +	%
Q4	Comprendo lo que alumnos sienten	57,3	59
Q7	Lido bien con problemas	45,6	47
Q10	Soy sensible a las personas	45,7	47
Q12	Me siento lleno(a) de energía	16,5	17

Ítem	Descripción	Frecuentemente Siempre +	%
Q16	Ambiente tranquilo	46,6	48
Q17	Motivado(a) después de trabajar	34,0	35
Q18	He realizado cosas importantes	38,9	40
Q20	Tranquilidad emocional	26,2	27
Media de la Dimensión RP		38,8%	≈40 docentes

El análisis de la dimensión de realización profesional muestra una distribución más heterogénea. El 38,8% de los docentes experimenta bajos niveles de realización profesional. Los ítems con mayor prevalencia son "Comprendo fácilmente lo que mis alumnos sienten" (57,3%), "Ambiente tranquilo en el trabajo" (46,6%), y "Lido bien con problemas" (45,6%). Sin embargo, los ítems con menor prevalencia son "Me siento lleno(a) de energía" (16,5%) y "Tranquilidad emocional" (26,2%).

Tabla 8. Síntesis de las Dimensiones del Síndrome de Burnout (N=103)

Dimensión	Prevalencia (Frecuentemente Siempre) +	Número de Docentes	Situación Identificada
Agotamiento Emocional (AE)	47,3%	≈49 docentes	Elevada y generalizada
Despersonalización (DP)	12,6%	≈13 docentes	Moderada y emergente
Realización Profesional (RP)	38,8%	≈40 docentes	Inestable y en declive parcial

7.5 ANÁLISIS DIFERENCIADO POR VARIABLES LABORALES Y SOCIODEMOGRÁFICAS

Tabla 9. Síndrome de Burnout por Género (N=103)

Dimensión	Docentes Mujeres (n=94)	Docentes Hombres (n=9)
Agotamiento Emocional	47,9%	44,4%
Despersonalización	11,7%	22,2%
Realización Profesional	38,3%	44,4%

Las docentes mujeres reportan niveles ligeramente superiores de agotamiento emocional (47,9%) en comparación con los docentes hombres (44,4%). Sin embargo, los docentes hombres reportan mayores niveles de despersonalización (22,2% vs. 11,7%) y realización profesional (44,4% vs. 38,3%).

Tabla 10. Síndrome de Burnout por Tiempo de Experiencia Profesional (N=103)

Tiempo de Experiencia	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Profesional
1 a 5 años (n=12)	41,7%	8,3%	33,3%
6 a 10 años (n=13)	46,2%	15,4%	38,5%
11 a 20 años (n=29)	48,3%	13,8%	41,4%
Más de 20 años (n=46)	47,8%	13,0%	39,1%

Los docentes con más de 20 años de experiencia reportan niveles similares de agotamiento emocional (47,8%) en comparación con docentes de experiencia intermedia.

Los docentes más jóvenes (1 a 5 años) muestran prevalencias ligeramente menores de agotamiento emocional (41,7%).

Tabla 11. Síndrome de Burnout por Carga Horaria Semanal (N=103)

Carga Horaria	Agotamiento Emocional	Despersonalización	Realización Profesional
20 a 30 horas (n=50)	45,0%	12,0%	38,0%
31 a 40 horas (n=23)	47,8%	13,0%	39,1%
Más de 40 horas (n=25)	52,0%	12,0%	40,0%

Tabla 11. Síndrome de Burnout por Carga Horaria Semanal (N=103)

Los docentes con jornadas más extensas (más de 40 horas semanales) reportan mayores niveles de agotamiento emocional (52,0%) en comparación con docentes con jornadas menores (45,0% en el grupo de 20 a 30 horas).

Tabla 12. Síndrome de Burnout por Tipo de Institución (N=103)

Dimensión	Escuelas Públicas (n=90)	Escuelas Privadas (n=13)
Agotamiento Emocional	47,8%	46,2%
Despersonalización	12,2%	15,4%
Realización Profesional	38,9%	38,5%

Los docentes de escuelas públicas reportan niveles ligeramente superiores de agotamiento emocional (47,8%) en comparación con docentes de escuelas privadas (46,2%). La despersonalización es ligeramente más prevalente en escuelas privadas (15,4% vs. 12,2%).

7.6 SÍNTESIS DESCRIPTIVA DE LOS RESULTADOS CUANTITATIVOS

Los resultados cuantitativos indican la presencia de condiciones de trabajo caracterizadas por sobrecarga laboral (45,7% experimenta frecuentemente) y cansancio extremo (52,4% experimenta frecuentemente). En relación con el Síndrome de Burnout, se observan niveles relevantes de agotamiento emocional (47,3% en nivel alto), presencia moderada de despersonalización (12,6% en nivel alto), y una distribución heterogénea de realización profesional (38,8% en nivel bajo, 28,2% moderado, 37,8% alto).

La convergencia entre indicadores de sobrecarga, cansancio extremo y agotamiento emocional sugiere que las condiciones de trabajo están generando desgaste psíquico generalizado. Sin embargo, la preservación de realización profesional en aproximadamente un tercio de la muestra indica la existencia de factores protectores.

7.7 RESULTADOS CUALITATIVOS

Se realizaron 12 entrevistas semiestructuradas con docentes seleccionados intencionalmente. El análisis temático identificó los siguientes ejes temáticos principales:

Eje 1: Sobrecarga y Extensión del Trabajo

Los docentes reportaron experiencias de sobrecarga laboral caracterizadas por un trabajo que se extiende más allá de la jornada formal. Las docentes mujeres reportaron jornadas de 36-40 horas semanales más muchas horas extras en casa, incluyendo preparación de

clases, corrección de trabajos y comunicación con familias. Los docentes hombres reportaron trabajar 40 horas o más en múltiples turnos.

Las actividades realizadas fuera del horario escolar limitan significativamente el tiempo disponible para descanso y actividades personales.

Eje 2: Ambivalencia en Relación con el Sentido del Trabajo

Los docentes expresaron sentimientos ambivalentes respecto a su trabajo. Por un lado, reconocen la importancia social de la docencia y el vínculo con los estudiantes. Por otro lado, expresan sentimientos de desvalorización institucional y falta de apoyo.

Los docentes reportan que el trabajo "no es visto" y "no es valorado", a pesar de los esfuerzos invertidos. Esta percepción de desvalorización coexiste con el reconocimiento de la importancia de la profesión.

Eje 3: Impacto en la Vida Personal

Las docentes mujeres reportaron irritabilidad, llanto, estrés en la relación familiar, culpa por ausencia y conflictos conyugales derivados del cansancio extremo. Los docentes hombres reportaron irritabilidad, silencio y deseo de aislamiento.

En relación con el ocio y el autocuidado, los docentes reportaron dificultades para dedicar tiempo a actividades de descanso. El trabajo ocupa casi todo el tiempo disponible.

Eje 4: Factores Protectores

El vínculo con los estudiantes emergió como un factor protector. Muchos docentes expresan que la relación con los alumnos constituye una fuente de motivación y sentido, incluso en contextos de sobrecarga.

El apoyo social entre colegas también fue mencionado como un factor protector, permitiendo la compartición de angustias y la construcción colectiva de estrategias.

7.8 ARTICULACIÓN ENTRE RESULTADOS CUANTITATIVOS Y CUALITATIVOS

Los datos cuantitativos que muestran que el 85,5% de los docentes experimenta algún nivel de agotamiento emocional encuentran resonancia en las narrativas que describen un trabajo que no termina y demandas constantes.

Los datos sobre la extensión del trabajo al espacio doméstico (Tabla 2) se reflejan en relatos de invasión de la vida personal y dificultad de desconexión.

La heterogeneidad de la realización profesional observada en los datos cuantitativos (Tabla 8) se refleja en narrativas que expresan ambivalencia entre orgullo por la función social del trabajo y sentimientos de desvalorización.

Los factores protectores identificados cualitativamente (vínculo con estudiantes, apoyo entre colegas) ofrecen pistas sobre por qué aproximadamente un tercio de la muestra mantiene niveles altos de realización profesional a pesar de la sobrecarga.

8 DISCUSIÓN

8.1 SÍNTESIS INTEGRADORA: HALLAZGOS PRINCIPALES Y DIÁLOGO CON LA LITERATURA

Los resultados de esta investigación revelan un panorama complejo del Síndrome de Burnout en docentes de la educación básica de Matozinhos, caracterizado por niveles

elevados de agotamiento emocional (47,3%, Tabla 5), presencia significativa de despersonalización (12,6%, Tabla 6) y una distribución heterogénea de realización profesional (38,8% en niveles bajos, Tabla 7). Estos hallazgos dialogan de manera específica con la literatura internacional y nacional sobre desgaste docente, permitiendo tanto validar hallazgos previos como identificar contribuciones originales de este estudio. La complejidad de estos resultados requiere un análisis matizado que considere tanto los factores estructurales que producen el desgaste como los mecanismos de protección que permiten a algunos docentes preservar el sentido del trabajo.

Agotamiento Emocional: Heterogeneidad en la Literatura y Contextualización de Hallazgos

El 47,3% de prevalencia de agotamiento emocional en nivel alto encontrado en este estudio se sitúa en una posición particular dentro del espectro de hallazgos reportados en la literatura científica. Esta heterogeneidad es significativa y merece análisis detallado, pues revela cómo las condiciones contextuales moldean la manifestación del Burnout de formas diferenciadas según la intensidad de las demandas laborales y la disponibilidad de recursos institucionales.

La Heterogeneidad Extrema: Desde Souza & Lucca (4,7%) hasta Santos et al. (76,6%)

Por un lado, estudios brasileños como el de Souza & Lucca (2018) reportaron una prevalencia considerablemente menor de Burnout (4,7%) en docentes de educación básica. Esta cifra dramáticamente inferior sugiere que las condiciones de trabajo y los contextos institucionales pueden variar significativamente incluso dentro del mismo país. La diferencia entre el 4,7% de Souza & Lucca (2018) y el 47,3% encontrado en Matozinhos (una diferencia de más de 10 veces) requiere una explicación contextualizada y no puede ser atribuida simplemente a variaciones metodológicas.

Varias hipótesis pueden explicar esta discrepancia extrema. Primero, es posible que el estudio de Souza & Lucca (2018) haya utilizado criterios diagnósticos más restrictivos,

donde solo casos severos de Burnout fueron contabilizados como positivos, mientras que este estudio utiliza criterios de prevalencia que incluyen niveles elevados de agotamiento emocional incluso sin la presencia simultánea de las otras dimensiones. Segundo, la muestra de Souza & Lucca (2018) podría tener características diferentes en términos de edad, experiencia profesional, tipo de institución (pública vs. privada), o nivel educativo (educación infantil vs. fundamental). Tercero, las condiciones de trabajo en el contexto de Souza & Lucca (2018) podrían ser significativamente menos exigentes, con mayor disponibilidad de recursos institucionales, apoyo administrativo, y reconocimiento profesional. Cuarto, diferencias temporales podrían ser relevantes: si el estudio de Souza & Lucca (2018) fue realizado antes de la intensificación laboral asociada a la pandemia de COVID-19, esto podría explicar prevalencias más bajas.

Por otro lado, estudios que capturaron el impacto de la pandemia de COVID-19, como el de Santos et al. (2023), reportaron prevalencias de alto riesgo de Burnout del 76,6% en docentes durante el período pospandémico. Este 76,6% es notablemente superior al 47,3% encontrado en Matozinhos, sugiriendo que aunque la pandemia intensificó significativamente el desgaste docente, los efectos residuales en Matozinhos pueden ser menos severos que en otros contextos, o que la recuperación ha sido más efectiva. Esta diferencia podría atribuirse a múltiples factores contextuales: (1) diferencias en la intensidad de la crisis sanitaria según la región geográfica y el momento de la recolección de datos (durante vs. después de la pandemia); (2) variaciones en las políticas educativas de retorno a la presencialidad y en el apoyo institucional brindado a los docentes; (3) diferencias en la disponibilidad de recursos para apoyo docente, salud mental, y capacitación en manejo del estrés; (4) características demográficas de la población docente en términos de edad, experiencia y capacidad de adaptación a cambios; (5) el tiempo transcurrido desde el pico de la pandemia, permitiendo cierta recuperación psicológica y reorganización institucional; y (6) posibles diferencias en la implementación de medidas de protección y apoyo a la salud mental docente.

El 47,3% encontrado en Matozinhos se alinea más estrechamente con investigaciones realizadas por Benevides-Pereira (2010) en contextos brasileños, que reportó prevalencias entre 40% y 50% de agotamiento emocional en docentes de educación básica. Esta consistencia sugiere que el hallazgo de Matozinhos es representativo de un patrón

recurrente en el contexto educativo brasileño pospandémico, situándose en una posición intermedia entre contextos de menor intensificación laboral (como el de Souza & Lucca, 2018) y contextos de máxima crisis (como el reportado por Santos et al., 2023 durante la pandemia). Esta posición intermedia es particularmente relevante para comprender los mecanismos de producción del desgaste docente.

Mecanismos de Producción del Desgaste: La Convergencia entre Demandas y Recursos

Lo que diferencia este estudio es la conexión explícita entre sobrecarga laboral y agotamiento emocional, fundamentada en el modelo de Demandas y Recursos (Bakker & Demerouti, 2017). Los datos cuantitativos muestran que el 45,7% de los docentes experimenta sobrecarga laboral frecuente o constante (Tabla 2), y el 52,4% reporta cansancio extremo con alta frecuencia (Tabla 3). Esta convergencia entre sobrecarga, cansancio y agotamiento emocional refuerza la interpretación de Bakker y Demerouti (2017), que explica el desgaste como resultado de un desequilibrio persistente entre exigencias laborales y recursos disponibles para enfrentarlas.

Según el modelo de Demandas y Recursos (Bakker & Demerouti, 2017), el Burnout emerge cuando las demandas del trabajo (carga de trabajo, presión temporal, responsabilidades emocionales) superan consistentemente los recursos disponibles (apoyo social, autonomía, oportunidades de desarrollo, reconocimiento). En el contexto de Matozinhos, la alta prevalencia de sobrecarga laboral (45,7%) sugiere que las demandas están efectivamente elevadas. Sin embargo, la pregunta crítica es: ¿cuáles son los recursos disponibles para enfrentar estas demandas? El análisis cualitativo sugiere que el apoyo institucional es limitado, la autonomía pedagógica es restringida, y el reconocimiento profesional es insuficiente. Esta combinación de altas demandas con recursos limitados es la fórmula para la producción del agotamiento emocional.

Adicionalmente, el análisis diferenciado por carga horaria (Tabla 11) muestra que los docentes con más de 40 horas semanales reportan 52,0% de agotamiento emocional, comparado con 45,0% en el grupo de 20 a 30 horas. Esta relación dosis-respuesta entre

intensificación del trabajo y agotamiento emocional es un hallazgo que refuerza la evidencia empírica sobre el papel central de las demandas laborales en la producción del desgaste (Bakker & Demerouti, 2017; Schaufeli & Taris, 2014). La relación dosis-respuesta sugiere que si las demandas laborales fueran aún mayores (como en contextos de pandemia), las prevalencias de agotamiento emocional podrían aproximarse al 76,6% reportado por Santos et al. (2023). Esta es una evidencia empírica de que el modelo de Demandas y Recursos funciona: a mayor demanda sin correspondiente aumento de recursos, mayor agotamiento.

Despersonalización: Un Hallazgo Diferenciado y Matizado

La prevalencia de despersonalización (12,6% en nivel alto, Tabla 6) es notablemente menor en comparación con el agotamiento emocional, lo que diverge parcialmente de algunos estudios internacionales que reportan prevalencias más altas de esta dimensión (Maslach & Leiter, 2016). Sin embargo, este hallazgo es consistente con investigaciones realizadas en contextos latinoamericanos (Benevides-Pereira, 2010; Carlotto & Palazzo, 2006), donde la despersonalización tiende a ser menos prevalente que el agotamiento emocional, especialmente en profesiones caracterizadas por relaciones interpersonales intensas como la docencia.

Un aspecto particularmente relevante es que el 0% de los docentes reportó "tratar a los alumnos como si fuesen objetos" (Tabla 6, ítem Q5), lo que sugiere que incluso en contextos de desgaste significativo, la mayoría de los docentes mantiene una relación fundamentalmente empática con los estudiantes. Este hallazgo es original en el sentido de que desafía la noción tradicional de que la despersonalización implica necesariamente una deshumanización completa del otro (Maslach & Jackson, 1981). La preservación de la empatía hacia los estudiantes, incluso en contextos de agotamiento emocional, sugiere que los docentes desarrollan estrategias para proteger la relación pedagógica como un factor de protección contra el Burnout.

Sin embargo, el 32,1% que reportó que "el trabajo me torna insensible" (Tabla 6, ítem Q11) sugiere un distanciamiento emocional progresivo que no llega a la deshumanización

radical. Desde la perspectiva de la Psicodinámica del Trabajo (Dejours, 2004), esto puede interpretarse como una estrategia defensiva donde el docente se protege del sufrimiento sin necesariamente rechazar la relación pedagógica. Dejours (2004) argumenta que el sufrimiento en el trabajo es inevitable, pero que puede ser transformado en experiencia elaborable cuando existen condiciones de reconocimiento y autonomía. En ausencia de estas condiciones, el docente desarrolla defensas (como la insensibilidad selectiva) que permiten continuar trabajando sin ser completamente consumido por el sufrimiento. Este matiz es importante para comprender que la despersonalización no es un proceso binario (presente/ausente), sino un continuo de distanciamiento emocional progresivo que refleja diferentes estrategias defensivas.

El análisis por género (Tabla 9) revela que los docentes hombres reportan mayores niveles de despersonalización (22,2%) en comparación con las docentes mujeres (11,7%). Este hallazgo sugiere que los hombres pueden estar desarrollando estrategias de distanciamiento emocional más pronunciadas, posiblemente relacionadas con diferentes formas de vivenciar el desgaste laboral según el género. La literatura sobre género y Burnout (Benevides-Pereira, 2010; Carlotto & Palazzo, 2006) sugiere que las mujeres tienden a internalizar el desgaste como culpa y responsabilidad personal, mientras que los hombres tienden a desarrollar cinismo y distanciamiento. Esta diferencia podría reflejar construcciones de género donde se espera que las mujeres sean cuidadoras y responsables, mientras que se espera que los hombres sean menos emocionalmente implicados.

Realización Profesional: Heterogeneidad, Factores Protectores y Resiliencia

La distribución heterogénea de realización profesional (38,8% en niveles bajos, 28,2% moderados, 37,8% altos, Tabla 8) es un hallazgo particularmente original de este estudio. Mientras que muchas investigaciones sobre Burnout enfatizan la prevalencia del síndrome como un fenómeno generalizado (Maslach & Leiter, 2016; Schaufeli & Taris, 2014), este estudio documenta que aproximadamente un tercio de los docentes logra preservar niveles elevados de realización profesional incluso en contextos de sobrecarga laboral y agotamiento emocional. Este hallazgo desafía la noción de que el Burnout es un fenómeno homogéneo, mostrando en su lugar que existen variaciones significativas en cómo los docentes vivencian y responden al desgaste laboral.

Este hallazgo es especialmente relevante cuando se considera en el contexto de la heterogeneidad de prevalencias reportadas en la literatura. Si algunos contextos (como el de Souza & Lucca, 2018) reportan prevalencias muy bajas de Burnout (4,7%), es posible que esto refleje precisamente una población con altos niveles de realización profesional y factores protectores bien consolidados. En contraste, contextos con prevalencias muy altas (como el de Santos et al., 2023, con 76,6%) pueden representar situaciones donde los factores protectores han sido erosionados por la intensidad de la crisis pandémica.

En Matozinhos, la preservación de realización profesional en aproximadamente un tercio de la muestra sugiere que, a pesar de las condiciones desafiantes, existen mecanismos de protección que funcionan. Este hallazgo dialoga con la literatura sobre factores protectores y resiliencia en el trabajo docente. Montero (2004), desde la Psicología Social crítica, subraya que el apoyo social y los vínculos comunitarios pueden operar como amortiguadores del desgaste. Los resultados cualitativos de este estudio confirman esta hipótesis, mostrando que el vínculo con los estudiantes y el apoyo entre colegas emergen como factores protectores que permiten a algunos docentes mantener el sentido del trabajo.

Desde la perspectiva de Honneth (2003) sobre el reconocimiento, la realización profesional puede ser comprendida como una expresión de la capacidad del docente de reconocerse en su trabajo y de ser reconocido por otros. Honneth (2003) argumenta que el reconocimiento es fundamental para la construcción de la identidad y la autoestima. En el contexto de la docencia, el reconocimiento puede provenir de múltiples fuentes: de los estudiantes (a través del aprendizaje y el afecto), de los colegas (a través del apoyo y la colaboración), de la institución (a través de valoración y apoyo), y de la sociedad (a través del prestigio de la profesión). Los 37,8% de docentes con altos niveles de realización profesional pueden representar aquellos que, a pesar de las condiciones adversas, logran acceder a formas de reconocimiento que sustentan el sentido del trabajo. Esta es una contribución importante: el reconocimiento es un factor protector crítico que puede mitigar los efectos del desgaste laboral.

8.2 DIÁLOGO EXPLÍCITO CON EL ESTADO DEL ARTE

Condiciones de Trabajo y Precarización Docente en Contextos Latinoamericanos

Los hallazgos sobre condiciones de trabajo en este estudio se alinean con la literatura crítica sobre la intensificación y precarización del trabajo docente en contextos latinoamericanos. Apple (2013) y Tardif & Lessard (2014) documentan cómo el trabajo docente ha experimentado una intensificación significativa en las últimas décadas, caracterizada por aumento de demandas, reducción de recursos y erosión de la autonomía profesional. Esta intensificación no es accidental, sino resultado de políticas educativas neoliberales que buscan aumentar la productividad y la eficiencia del sistema educativo sin correspondiente inversión en recursos.

En este estudio, el 45,7% de los docentes reporta sobrecarga laboral frecuente o constante (Tabla 2), y el 29,1% evalúa sus condiciones de trabajo como "regulares" (Tabla 2), indicando que aproximadamente un tercio de la muestra experimenta limitaciones significativas en términos de recursos y apoyo institucional. Este dato refuerza la caracterización de Apple (2013) sobre la precarización del trabajo docente. Apple (2013) argumenta que la precarización no es simplemente una cuestión de salarios bajos, sino de la erosión de las condiciones que permiten un trabajo profesional de calidad: tiempo para preparación, recursos pedagógicos, apoyo administrativo, y autonomía en las decisiones pedagógicas.

Adicionalmente, el análisis cualitativo revela que el trabajo docente se extiende significativamente al espacio doméstico, con docentes reportando preparación de clases, corrección de trabajos y comunicación con familias fuera del horario escolar. Esta invasión del tiempo personal es consistente con lo documentado por Schaufeli y Taris (2014), que señalan que la extensión del trabajo más allá de la jornada formal es un factor central de riesgo para la salud mental. Schaufeli y Taris (2014) argumentan que la capacidad de desconexión del trabajo es fundamental para la recuperación psicológica. Cuando el trabajo invade el espacio doméstico, esta capacidad de desconexión se ve comprometida, lo que contribuye a la acumulación de fatiga y agotamiento emocional.

Género y Burnout Docente: Manifestaciones Diferenciadas del Desgaste

El análisis diferenciado por género revela patrones interesantes que dialogan con la literatura sobre género y desgaste laboral. Las docentes mujeres reportan niveles ligeramente superiores de agotamiento emocional (47,9%, Tabla 9) en comparación con los docentes hombres (44,4%), lo que puede estar relacionado con la doble jornada que muchas mujeres experimentan, combinando demandas laborales con responsabilidades domésticas y familiares. Este fenómeno es bien documentado en la literatura sobre género y trabajo (Hochschild, 2012; Arlie Russell Hochschild, 2012).

Este hallazgo es consistente con investigaciones de Benevides-Pereira (2010) y Carlotto y Palazzo (2006), que documentan que las docentes mujeres en Brasil reportan mayores niveles de agotamiento emocional, frecuentemente asociado a la acumulación de roles. Benevides-Pereira (2010) encontró que las docentes mujeres en Brasil experimentan una "doble jornada" donde las responsabilidades domésticas y familiares se suman a las demandas laborales, resultando en agotamiento emocional más severo. Sin embargo, el análisis cualitativo en este estudio proporciona un nivel de profundidad adicional, mostrando cómo las docentes mujeres experimentan culpa por ausencia, conflictos conyugales y dificultad para conciliar demandas laborales y familiares. Esta dimensión emocional y relacional del desgaste es crucial para comprender cómo el género moldea la experiencia del Burnout.

Interesantemente, los docentes hombres reportan mayores niveles de despersonalización (22,2% vs. 11,7%, Tabla 9), sugiriendo que pueden estar desarrollando estrategias de distanciamiento emocional más pronunciadas. El análisis cualitativo sugiere que los hombres expresan más cinismo en relación al sistema educativo, mientras que las mujeres tienden a internalizar el desgaste como culpa y responsabilidad personal. Esta diferencia de género en las manifestaciones del Burnout es un hallazgo que contribuye a la comprensión más matizada del síndrome. Según la literatura sobre género y emociones (Hochschild, 2012), las mujeres son socializadas para ser responsables del bienestar emocional de otros, lo que las lleva a internalizar el fracaso como responsabilidad personal. Los hombres, en contraste, son socializados para ser menos emocionalmente

implicados, lo que puede facilitar el distanciamiento emocional como estrategia defensiva.

Tiempo de Experiencia Profesional y Acumulación del Desgaste a lo Largo de la Carrera

Los resultados muestran un patrón de acumulación del desgaste a lo largo de la carrera profesional. Los docentes con más de 20 años de experiencia reportan 47,8% de agotamiento emocional (Tabla 10), similar al de docentes con experiencia intermedia (11 a 20 años: 48,3%), pero superior al de docentes más jóvenes (1 a 5 años: 41,7%). Este patrón sugiere un efecto acumulativo del desgaste laboral.

Este hallazgo dialoga con estudios longitudinales como el de Melanda et al. (2021), que documentan que el Burnout tiende a acumularse a lo largo de la carrera profesional, especialmente en contextos marcados por condiciones de trabajo exigentes y escasos recursos institucionales. Melanda et al. (2021) encontraron que los docentes con mayor antigüedad mostraban mayores niveles de agotamiento emocional, despersonalización y disminución de realización profesional. Sin embargo, es importante destacar que incluso los docentes más jóvenes muestran prevalencias significativas de agotamiento emocional (41,7%), sugiriendo que el desgaste no es exclusivo de los docentes con mayor antigüedad, sino que se manifiesta desde el inicio de la carrera. Esta es una observación preocupante: si los docentes jóvenes ya muestran altos niveles de agotamiento emocional, esto sugiere que las condiciones de trabajo son problemáticas desde el inicio, no solo como resultado de la acumulación a lo largo del tiempo.

8.3 HALLAZGOS ORIGINALES Y CONTRIBUCIONES ÚNICAS DE ESTE ESTUDIO

1. La Heterogeneidad de la Realización Profesional como Indicador de Factores Protectores

Mientras que muchos estudios sobre Burnout enfatizan la prevalencia del síndrome como un fenómeno generalizado (Maslach & Leiter, 2016), este estudio documenta que el 37,8% de los docentes mantiene niveles altos de realización profesional (Tabla 8). Este hallazgo es original porque desafía la noción de que el Burnout es un fenómeno homogéneo y generalizado, mostrando en su lugar que existen variaciones significativas en cómo los docentes vivencian y responden al desgaste laboral. Esta heterogeneidad sugiere que el Burnout no es determinístico: incluso en contextos de sobrecarga laboral, algunos docentes logran preservar el sentido del trabajo.

El análisis cualitativo proporciona pistas sobre los mecanismos protectores: el vínculo con los estudiantes, el apoyo entre colegas y la identificación con el proyecto educativo emergen como factores que permiten a algunos docentes preservar el sentido del trabajo. Esta contribución es relevante para el diseño de intervenciones, sugiriendo que fortalecer estos factores protectores puede ser tan importante como reducir las demandas laborales. En lugar de solo enfocarse en la reducción del estrés (un enfoque deficitario), las intervenciones podrían también enfocarse en el fortalecimiento de los factores protectores (un enfoque basado en fortalezas).

2. La Despersonalización como Continuo, no como Categoría Binaria

El hallazgo de que el 0% de los docentes reportó "tratar a los alumnos como si fuesen objetos" (Tabla 6, ítem Q5), mientras que el 32,1% reportó sentirse "insensible" (Tabla 6, ítem Q11), sugiere que la despersonalización no es un proceso binario (presente/ausente), sino un continuo de distanciamiento emocional progresivo. Este matiz es original porque ofrece una comprensión más refinada de cómo el desgaste se manifiesta en el contexto relacional de la docencia. La despersonalización no significa

necesariamente deshumanización, sino un distanciamiento emocional que permite al docente continuar funcionando sin ser completamente consumido por el sufrimiento.

3. El Papel Diferenciado del Género en las Manifestaciones del Burnout

El análisis diferenciado por género revela que las docentes mujeres tienden a experimentar agotamiento emocional más intenso, posiblemente relacionado con la doble jornada, mientras que los docentes hombres desarrollan mayores niveles de despersonalización y cinismo. Este hallazgo es original porque sugiere que el Burnout no se manifiesta de forma idéntica según el género, sino que adopta formas diferenciadas que reflejan las posiciones sociales diferenciadas de hombres y mujeres en la sociedad. Las intervenciones para prevenir el Burnout deben considerar estas diferencias de género.

4. La Convergencia entre Sobrecarga Laboral Percibida y Agotamiento Emocional Medido

Este estudio documenta una relación clara entre el 45,7% que reporta sobrecarga laboral frecuente (Tabla 2) y el 47,3% que reporta agotamiento emocional elevado (Tabla 5). Esta convergencia entre percepción subjetiva y medición objetiva es original porque refuerza la validez de ambas medidas y sugiere que el agotamiento emocional es una respuesta legítima a condiciones de trabajo objetivamente exigentes. No es una patología individual, sino una respuesta adaptativa a condiciones de trabajo problemáticas.

8.4 SÍNTESIS INTERPRETATIVA: EXPLICANDO LA HETEROGENEIDAD

La heterogeneidad de prevalencias reportadas en la literatura (desde el 4,7% de Souza & Lucca, 2018, hasta el 76,6% de Santos et al., 2023, pasando por el 47,3% de Matozinhos) no representa necesariamente contradicciones, sino variaciones contextuales que reflejan diferencias en múltiples dimensiones:

- 1 **Intensidad de las demandas laborales:** Contextos con mayor intensificación laboral (como durante la pandemia) reportan prevalencias más altas.

- 2 **Disponibilidad de recursos institucionales:** Contextos con mayor disponibilidad de apoyo, recursos pedagógicos y reconocimiento reportan prevalencias más bajas.
- 3 **Fortaleza de los factores protectores:** Comunidades escolares con vínculos sólidos y apoyo entre colegas reportan prevalencias más bajas.
- 4 **Momento del ciclo de la carrera profesional:** Docentes más jóvenes pueden tener mayor resiliencia, mientras que docentes con mayor antigüedad pueden mostrar mayor acumulación de desgaste.
- 5 **Características demográficas de la población docente:** Diferencias en género, edad, y estado civil pueden influir en la vulnerabilidad al Burnout.
- 6 **Momento temporal de la recolección de datos:** Estudios realizados durante la pandemia reportan prevalencias más altas que estudios realizados después.
- 7 **Criterios diagnósticos utilizados:** Diferentes versiones del MBI y diferentes puntos de corte para considerar "alta prevalencia" pueden resultar en diferentes prevalencias reportadas.

El 47,3% encontrado en Matozinhos se sitúa en una posición intermedia que sugiere un contexto de desgaste significativo pero no catastrófico, donde los factores protectores aún funcionan para un tercio de la población, pero donde la mayoría experimenta niveles elevados de agotamiento emocional. Esta posición intermedia es relevante para el diseño de políticas y intervenciones, sugiriendo que Matozinhos se encuentra en un punto crítico donde acciones preventivas e interventoras pueden ser particularmente efectivas, antes de que la situación se deteriore hacia los niveles reportados por Santos et al. (2023, 76,6%).

9 CONSIDERACIONES FINALES

Esta investigación se propuso analizar cómo las condiciones específicas de trabajo —estructurales, organizacionales y relacionales— son percibidas por los docentes de la Educación Básica del municipio de Matozinhos-MG y de qué manera dichas percepciones se vinculan con la manifestación del Síndrome de Burnout y el bienestar psicológico. A través de un diseño metodológico mixto que integró datos cuantitativos y cualitativos, fue posible construir una comprensión amplia, profunda y situada del fenómeno investigado, respondiendo de manera coherente a los objetivos propuestos.

Los resultados obtenidos revelan un panorama complejo y preocupante respecto al estado de salud mental de los docentes participantes. En primer lugar, los datos cuantitativos muestran que las condiciones de trabajo en el contexto estudiado están caracterizadas por niveles significativos de sobrecarga laboral. Específicamente, el 45,7% de los docentes reporta experimentar sobrecarga laboral frecuente o constante (Tabla 2), mientras que el 38,8% la experimenta ocasionalmente, lo que significa que el 84,4% de la muestra convive con algún grado de sobrecarga. Esta prevalencia generalizada de sobrecarga se articula directamente con indicadores de deterioro de la salud: el 52,4% de los docentes reporta cansancio extremo con alta frecuencia (Tabla 3), y el 87,4% experimenta algún nivel de cansancio extremo. Estos datos configuran un escenario donde la intensificación del trabajo compromete de manera significativa el bienestar psicológico de los educadores y donde la mayoría de los docentes finaliza sus jornadas en estado de agotamiento profundo, con dificultades para recuperarse y enfrentar nuevos días de trabajo.

En relación con el Síndrome de Burnout, los hallazgos evidencian que el agotamiento emocional emerge como la dimensión más prevalente y preocupante del desgaste docente. El 47,3% de los docentes se sitúa en nivel alto de agotamiento emocional (Tabla 5), lo que significa que aproximadamente la mitad de la muestra experimenta un estado de exhaustión emocional significativa. Los ítems específicos del MBI revelan que el 63,2% se siente agotado al final del día de trabajo (Tabla 5), el 54,4% se siente agotado por el trabajo, y el 51,4% reporta estar trabajando en exceso. Estos porcentajes no son simplemente números estadísticos, sino que representan la experiencia cotidiana de docentes que cargan el peso del trabajo durante toda la jornada y que, al finalizar, se encuentran en un estado de agotamiento que persiste incluso después del descanso nocturno. De hecho, el 41,6% reporta sentirse cansado al despertar por la

mañana y tener que enfrentar otro día de trabajo, lo que sugiere un agotamiento crónico que va más allá de la fatiga cotidiana y que refleja un desgaste profundo y acumulativo.

La despersonalización, aunque menos prevalente que el agotamiento emocional, presenta indicadores relevantes que merecen atención. El 12,6% de los docentes experimenta despersonalización en nivel alto (Tabla 6), lo que indica que aproximadamente una octava parte de la muestra ha desarrollado estrategias de distanciamiento emocional significativo. Sin embargo, es importante destacar que el 0% reportó "tratar a los alumnos como objetos" (Tabla 6, ítem Q5), sugiriendo que incluso en contextos de desgaste, la mayoría de los docentes mantiene una relación fundamentalmente empática con los estudiantes. No obstante, el 32,1% reportó sentirse "insensible" (Tabla 6, ítem Q11), revelando un distanciamiento emocional progresivo que, aunque no llega a la deshumanización radical, representa una erosión de la capacidad emocional para conectar con los otros. Este matiz es importante porque sugiere que la despersonalización no es un proceso binario donde el docente o trata a los estudiantes como objetos o mantiene total empatía, sino que existe un continuo de distanciamiento emocional donde el docente puede preservar la relación pedagógica mientras experimenta insensibilidad creciente.

Respecto a la realización profesional, los resultados muestran una distribución heterogénea que merece particular atención. El 38,8% de los docentes experimenta bajos niveles de realización profesional (Tabla 8), el 28,2% niveles moderados, y el 37,8% niveles altos. Esta heterogeneidad es significativa porque indica que, aunque existe un sector importante de docentes con baja realización profesional que experimentan pérdida de sentido y desvalorización, existe también un sector comparable que logra preservar sentimientos de competencia, satisfacción y sentido del trabajo incluso en contextos de sobrecarga. Este hallazgo sugiere la existencia de factores protectores que amortiguan parcialmente el impacto del desgaste laboral y que permiten a algunos docentes mantener la conexión con su profesión a pesar de las condiciones adversas.

La integración de datos cuantitativos y cualitativos permitió comprender no solo la magnitud del fenómeno, sino también los procesos subjetivos y relacionales mediante los cuales el Burnout se produce y es vivido por los docentes. El 45,7% que reporta sobrecarga laboral (Tabla 2) encuentra resonancia en narrativas que describen un trabajo que no termina, con demandas constantes que se extienden más allá de la jornada formal. Los docentes reportan realizar preparación de clases, corrección de trabajos, registros

administrativos y comunicación con familias fuera del horario escolar, configurando una invasión del tiempo personal y familiar que limita significativamente la capacidad de recuperación. El 52,4% que reporta cansancio extremo (Tabla 3) se traduce en relatos de agotamiento crónico, dificultad para desconectarse del trabajo, y sensación de estar "siempre al límite". Las docentes mujeres reportan particularmente irritabilidad, llanto, estrés en la relación familiar y culpa por ausencia, mientras que los docentes hombres expresan irritabilidad, silencio y deseo de aislamiento. Estos relatos permiten comprender que el cansancio no es meramente físico, sino que impacta profundamente en la calidad de vida personal y relacional, afectando las dinámicas familiares y la capacidad de disfrute del tiempo libre.

El 47,3% de agotamiento emocional elevado (Tabla 5) se articula con narrativas de desgaste emocional persistente, pérdida de motivación y dificultad para mantener la implicación emocional en el trabajo. Los docentes describen cómo la acumulación de demandas sin reconocimiento suficiente genera un estado de agotamiento que persiste incluso después del descanso nocturno, creando un ciclo donde el trabajo se vuelve cada vez más difícil de sostener. La despersonalización, aunque menos prevalente, aparece en los relatos como una estrategia defensiva desarrollada para protegerse del sufrimiento. El 32,1% que reportó sentirse "insensible" (Tabla 6) describe cómo el distanciamiento emocional funciona como mecanismo de autoprotección frente a exigencias relacionales difíciles de sostener. Sin embargo, este distanciamiento genera culpa y conflicto interno, pues los docentes reconocen que la relación empática con los estudiantes es central para su identidad profesional y que la pérdida de esta conexión representa una erosión de lo que los hace ser docentes.

La heterogeneidad de la realización profesional (Tabla 8) se refleja en narrativas ambivalentes donde los docentes expresan simultáneamente orgullo por su función social y sentimientos de desvalorización institucional. Los 37,8% con altos niveles de realización profesional reportan vínculos significativos con estudiantes y apoyo entre colegas, elementos que funcionan como fuentes de sentido y motivación. Estos docentes logran ver más allá del agotamiento y la sobrecarga, encontrando en la relación con los alumnos y en el apoyo mutuo entre pares razones para continuar en la profesión. Los 38,8% con bajos niveles de realización profesional, por su parte, expresan sentimientos de pérdida de sentido, desvalorización y desgaste acumulado, describiendo una

experiencia donde el trabajo se ha convertido en una fuente primaria de sufrimiento sin compensaciones simbólicas que lo justifiquen.

El análisis diferenciado por variables sociodemográficas y laborales reveló patrones importantes que enriquecen la comprensión del fenómeno. En relación con el género, las docentes mujeres reportan niveles ligeramente superiores de agotamiento emocional (47,9%, Tabla 9) en comparación con los docentes hombres (44,4%), posiblemente relacionado con la doble jornada que muchas mujeres experimentan, combinando demandas laborales con responsabilidades domésticas y familiares. Sin embargo, los docentes hombres reportan mayores niveles de despersonalización (22,2% vs. 11,7%, Tabla 9), sugiriendo que pueden estar desarrollando estrategias de distanciamiento emocional más pronunciadas. El análisis por tiempo de experiencia profesional (Tabla 10) muestra un patrón de acumulación del desgaste a lo largo de la carrera, con los docentes con más de 20 años de experiencia reportando 47,8% de agotamiento emocional, similar al de docentes con experiencia intermedia (11 a 20 años: 48,3%), pero superior al de docentes más jóvenes (1 a 5 años: 41,7%). Este patrón sugiere un efecto acumulativo del desgaste laboral, aunque es importante destacar que incluso los docentes más jóvenes muestran prevalencias significativas de agotamiento emocional, indicando que el desgaste no es exclusivo de los docentes con mayor antigüedad.

La relación entre carga horaria y Burnout es particularmente clara y preocupante. Los docentes con jornadas de 20 a 30 horas semanales reportan 45,0% de agotamiento emocional (Tabla 11), mientras que los docentes con más de 40 horas reportan 52,0%. Esta relación dosis-respuesta refuerza la interpretación de que la intensificación del trabajo es un factor central en la producción del desgaste. Considerando que el 48,5% de la muestra trabaja entre 20 y 30 horas (Tabla 1), el 22,3% entre 31 y 40 horas, y el 24,3% más de 40 horas, se observa que aproximadamente un cuarto de los docentes trabaja jornadas particularmente intensas que se asocian con mayores niveles de agotamiento. Respecto al tipo de institución (Tabla 12), los docentes de escuelas públicas reportan niveles ligeramente superiores de agotamiento emocional (47,8%) en comparación con docentes de escuelas privadas (46,2%), lo que puede estar relacionado con mayores desafíos en términos de recursos disponibles. Sin embargo, los docentes de escuelas privadas reportan mayores niveles de despersonalización (15,4% vs. 12,2%), sugiriendo que pueden estar sometidos a presiones comerciales y de resultados que generan distanciamiento de la dimensión relacional del trabajo.

Un hallazgo particularmente importante de este estudio es la identificación del papel de los vínculos, la comunidad escolar y el apoyo social como posibles factores de protección frente al Burnout. Aunque el desgaste es significativo en la muestra, el 37,8% de docentes que mantiene niveles altos de realización profesional (Tabla 8) sugiere que existen mecanismos que permiten a algunos docentes preservar el sentido del trabajo incluso en contextos de sobrecarga. El análisis cualitativo revela que el vínculo con los estudiantes emerge como un factor protector central. Muchos docentes expresan que la relación con los alumnos constituye una fuente de motivación y sentido, permitiendo que el trabajo no se reduzca a la experiencia de agotamiento. Asimismo, el apoyo social entre colegas funciona como un espacio de elaboración colectiva del sufrimiento, permitiendo que el desgaste no se transforme automáticamente en adoecimiento. Estos elementos no eliminan las condiciones estructurales de sobrecarga, pero actúan como amortiguadores de sus efectos sobre la salud mental, creando espacios de resistencia y significación donde los docentes pueden encontrar razones para continuar.

El reconocimiento institucional y la posibilidad de autonomía pedagógica también emergen como factores relevantes. Los docentes que reportan mayor identificación con la profesión y mayor apoyo relacional tienden a concentrarse entre aquellos con niveles más altos de realización profesional. Esto sugiere que fortalecer estos factores protectores puede ser tan importante como reducir las demandas laborales en estrategias de prevención del Burnout. La capacidad de los docentes de participar en decisiones que afectan su práctica, de ser reconocidos por su esfuerzo y de construir comunidades de apoyo son elementos que contribuyen significativamente a la preservación del sentido del trabajo.

Desde una perspectiva teórica, los resultados dialogan de manera coherente con el modelo de Demandas y Recursos (Bakker & Demerouti, 2017), evidenciando un desequilibrio persistente entre las exigencias del trabajo y los recursos disponibles para enfrentarlas. El 45,7% de docentes con sobrecarga laboral frecuente (Tabla 2) representa precisamente este desequilibrio que genera agotamiento emocional. La Psicodinámica del Trabajo (Dejours, 2004) aporta una lectura complementaria, permitiendo interpretar el desgaste como expresión de sufrimiento laboral cuando el esfuerzo invertido no encuentra reconocimiento simbólico suficiente. La Psicología Social crítica (Lane, 1989; Martín-Baró, 1998) contribuye situando este sufrimiento en un contexto institucional e histórico más amplio, evitando explicaciones individualizantes que culpabilizan a los docentes por

su desgaste. Desde esta perspectiva, el Burnout no es un problema de los docentes, sino un problema de las condiciones en las que se realiza el trabajo docente.

Los hallazgos de este estudio tienen implicaciones claras para la intervención y la política educativa. En primer lugar, sugieren la necesidad urgente de intervenciones a nivel estructural que reduzcan el desequilibrio entre demandas y recursos. Dado que los docentes con más de 40 horas semanales reportan 52,0% de agotamiento emocional (Tabla 11), se requiere establecer límites máximos de carga horaria semanal y garantizar que el trabajo no se extienda significativamente al espacio doméstico. Esto requiere inversión en contratación de personal docente adicional y en sistemas de apoyo administrativo que reduzcan la carga burocrática. En segundo lugar, los datos sugieren la importancia de fortalecer los factores protectores relacionales y psicosociales. Crear espacios formales para que los docentes compartan experiencias, estrategias y angustias puede funcionar como amortiguador del desgaste. Implementar sistemas de reconocimiento que validen el esfuerzo y la dedicación de los docentes es particularmente importante dado que el análisis cualitativo revela percepciones generalizadas de desvalorización institucional. Ampliar los espacios de autonomía pedagógica permite que los docentes participen en decisiones que afectan su práctica, favoreciendo la transformación del sufrimiento en realización. En tercer lugar, es necesario invertir en mejora de la infraestructura escolar y en sistemas de apoyo pedagógico. El 29,1% que evalúa sus condiciones de trabajo como "regulares" (Tabla 2) refleja limitaciones en términos de recursos, infraestructura y apoyo institucional que requieren atención urgente.

Es importante reconocer algunas limitaciones que deben considerarse al interpretar los resultados. El estudio es transversal, lo que limita la capacidad de establecer relaciones causales. Aunque el tamaño de la muestra (103 docentes, 85,8% de la población objetivo) es representativo del contexto de Matozinhos, la generalización a otros contextos debe hacerse con cautela. Es posible también que exista sesgo de respuesta, con docentes más desgastados siendo menos propensos a participar, lo que podría subestimar la prevalencia del Burnout.

Futuras investigaciones podrían adoptar diseños longitudinales para comprender mejor los procesos de acumulación del desgaste a lo largo del tiempo. Estudios comparativos entre diferentes municipios, regiones o países permitirían identificar factores contextuales que favorecen o limitan el desgaste. Investigaciones más profundas

sobre los mecanismos protectores que permiten a los docentes con altos niveles de realización profesional (37,8%, Tabla 8) preservar el sentido del trabajo podrían identificar prácticas y contextos que favorecen la resiliencia. Asimismo, análisis de la efectividad de diferentes intervenciones (estructurales, relacionales, formativas) contribuirían a construir evidencia sobre las estrategias más efectivas para prevenir el Burnout docente.

En conclusión, esta investigación proporciona evidencia robusta sobre la prevalencia y las características del Síndrome de Burnout en docentes de la educación básica de Matozinhos, contribuyendo a una comprensión más profunda y contextualizada del fenómeno. Los resultados confirman que el Burnout docente no constituye un problema aislado ni exclusivamente individual, sino que se produce en estrecha relación con la organización del trabajo educativo. La convergencia entre sobrecarga laboral (45,7%, Tabla 2), cansancio extremo (52,4%, Tabla 3) y agotamiento emocional elevado (47,3%, Tabla 5) configura un escenario donde las condiciones de trabajo están generando desgaste psíquico generalizado. Sin embargo, el estudio también identifica hallazgos esperanzadores. La preservación de realización profesional en aproximadamente un tercio de los docentes (37,8%, Tabla 8), junto con la identificación de factores protectores relacionales y psicosociales, sugiere que es posible construir intervenciones que no solo reduzcan las demandas laborales, sino que también fortalezcan los elementos que permiten a los docentes mantener el sentido del trabajo.

Reconocer el sufrimiento docente, fortalecer los vínculos comunitarios y crear condiciones para la construcción colectiva de sentido no solo contribuye al bienestar psicológico de los educadores, sino que impacta directamente en la calidad del proceso educativo y en la sostenibilidad del trabajo docente. En síntesis, esta investigación refuerza la comprensión del Burnout docente como un problema de salud pública y de justicia social que exige respuestas colectivas e institucionales. Los datos presentados en este estudio constituyen un llamado a la acción para que las políticas educativas, las instituciones escolares y la sociedad en general reconozcan la urgencia de transformar las condiciones de trabajo docente, garantizando que los educadores tengan las condiciones necesarias para ejercer su profesión de manera digna, satisfactoria y sostenible.

Referencias

- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y. (2024). Burnout among elementary and high school teachers in Canada: Predictors and associated factors. *Frontiers in Public Health, 12*, 1–11.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1396461>
- Apple, M. W. (2013). *Educación y poder* (2ª ed.). Routledge.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bardin, L. (2016). *Análisis de contenido* (3ª ed.). Ediciones Akal.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2002). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador*. Casa do Psicólogo.
- Benevides-Pereira, A. M. T. (2010). *Burnout: Quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador* (2ª ed.). Casa do Psicólogo.
- Carlotto, M. S., & Palazzo, L. S. (2006). Síndrome de burnout e fatores associados: Um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública, 22*(5), 1017–1026. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2006000500014>
- Ciampa, A. C. (1987). *A estória do Severino e a história da Severina: Um ensaio de psicologia social*. Brasiliense.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Dejours, C. (1992). *A loucura do trabalho: Estudo de psicopatologia do trabalho*. Cortez-Oboré.
- Dejours, C. (2004). Subjetividade, trabalho e ação. *Revista Produção, 14*(3), 27–34.

- Foresto-Del Col, P., Jiménez-Figueroa, A., & Jara-Gutiérrez, N. (2018). Síndrome de burnout en docentes de educación primaria: Un estudio exploratorio. *Revista de Psicología Educativa*, 24(2), 125–132.
- Hochschild, A. R. (2012). *The second shift: Working families and the revolution at home* (Rev. ed.). Penguin Books.
- Honneth, A. (2003). *Luta por reconhecimento: A gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- Lane, S. T. M. (1989). *O que é psicologia social*. Brasiliense.
- Martín-Baró, I. (1998). *Psicología de la liberación*. Trotta.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.
<https://doi.org/10.1002/job.4030020205>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). *Burnout*. In G. Fink (Ed.), *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior* (pp. 351–357). Academic Press.
- Melanda, F. N., Santos, H. G., & Salvagioni, D. A. J. (2021). Burnout syndrome in teachers: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 1–14.
<https://doi.org/10.3390/ijerph18094756>
- Minayo, M. C. S. (2014). *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde* (14ª ed.). Hucitec.
- Montero, M. (2004). *Introducción a la psicología comunitaria: Desarrollo, conceptos y procesos*. Paidós.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación internacional de enfermedades* (11ª ed., CIE-11). OMS.

- Sánchez-Narváez, F., López-González, M. A., & García-López, R. (2023). Burnout syndrome and sleep quality in basic education teachers in Mexico. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(7), 1–13.
- Santos, M. A., Silva, R. M., & Pereira, L. C. (2023). Burnout among teachers during the COVID-19 pandemic: Prevalence and associated factors. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 48, e15.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands–Resources model. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43–68). Springer.
- Seibt, R., & Kreuzfeld, S. (2021). Influence of work-related and personal characteristics on burnout risk among teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1–14.
- Souza, M. C. L., & Lucca, S. R. (2018). Prevalence of burnout syndrome among teachers of basic education. *Revista de Saúde Pública*, 52, 1–10.
- Tardif, M., & Lessard, C. (2014). *El trabajo docente: Elementos para una teoría de la enseñanza como profesión de interacciones humanas*. Narcea.
- Torres Hernández, E. F., & Lozano-Suárez, E. (2023). Burnout en docentes: Meta-análisis a partir del Maslach Burnout Inventory. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(2), 1–18.