

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y
ARTES DE CHIAPAS**

**FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA**

TESIS

**SÍNDROME DE *BURNOUT* Y SÍNTOMAS
SOMÁTICOS EN DOCENTES DE PSICOLOGÍA
DE LA UNICACH**

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

PRESENTAN

ANGEL ALFONSO CABRERA JIMENEZ

SHEILA PAOLA CALDERÓN REYES

DIRECTOR DE TESIS

DR. GERMÁN ALEJANDRO GARCÍA LARA

TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS, FEBRERO DE 2026





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS

SECRETARÍA GENERAL

DIRECCIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES

DEPARTAMENTO DE CERTIFICACIÓN ESCOLAR

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
16 de febrero del 2026

C. Angel Alfonso Cabrera Jimenez
Pasante del Programa Educativo de Psicología

Realizado el análisis y revisión correspondiente a su trabajo recepcional denominado: "Síndrome de burnout y síntomas somáticos en docentes de Psicología de la UNICACH", en la modalidad de Tesis.

Nos permitimos hacer de su conocimiento que esta Comisión Revisora considera que dicho documento reúne los requisitos y méritos necesarios para que proceda a la impresión correspondiente, y de esta manera se encuentre en condiciones de proceder con el trámite que le permita sustentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE

Revisores

Dr. Oscar Cruz Pérez

Mtra. Irma Hernández Solís

Dr. José Luis Hernández Gordillo

Firmas:

C.c.p. Expediente





UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIENCIAS Y ARTES DE
CHIAPAS
SECRETARÍA GENERAL
DIRECCIÓN DE SERVICIOS ESCOLARES
DEPARTAMENTO DE CERTIFICACIÓN ESCOLAR

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas
16 de febrero del 2026

C. Sheila Paola Calderón Reyes
Pasante del Programa Educativo de Psicología

Realizado el análisis y revisión correspondiente a su trabajo recepcional denominado: "Síndrome de Burnout y síntomas somáticos en docentes de Psicología de la UNICACH", en la modalidad de Tesis.

Nos permitimos hacer de su conocimiento que esta Comisión Revisora considera que dicho documento reúne los requisitos y méritos necesarios para que proceda a la impresión correspondiente, y de esta manera se encuentre en condiciones de proceder con el trámite que le permita sustentar su Examen Profesional.

ATENTAMENTE

Revisores

Dr. Oscar Cruz Pérez

Mtra. Irma Hernández Solís

Dr. José Luis Hernández Gordillo

Firmas:

C.c.p. Expediente



AGRADECIMIENTOS

Agradezco principalmente a Dios, por el don de la vida, la salud, guía y sabiduría, por sostenerme en los momentos de cansancio, por darme la fortaleza para no rendirme y la oportunidad de alcanzar esta meta; gracias a él hoy cierro una etapa que representó esfuerzo, constancia y mucho aprendizaje.

A mis padres, que han sido siempre mi mayor apoyo y motivación; gracias por su paciencia, por sus palabras de ánimo en los días difíciles y por creer en mí incluso cuando el camino parecía pesado, este logro también les pertenece.

Mi sincero agradecimiento al Dr. Germán Alejandro García Lara, director de tesis, por su guía, consejos, aportaciones innumerables; pero sobre todo por su acompañamiento, motivación y orientación, que más allá de lo profesional, habla de lo humano que es, puesto que ello fue esencial para cada peldaño de la tesis.

Agradezco sinceramente a los sinodales por el tiempo, la atención y la disposición brindada para la revisión de este trabajo. Gracias por sus valiosas observaciones, comentarios y aportaciones, que sin duda enriquecieron esta investigación y contribuyeron a mi crecimiento académico y profesional.

Agradezco a los revisores por el tiempo, la atención y la disposición brindada para la revisión de este trabajo. Gracias por sus valiosas observaciones, comentarios y aportaciones, que sin duda enriquecieron esta investigación y contribuyeron a mi crecimiento académico y profesional.

Angel Alfonso Cabrera Jimenez

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por concederme la vida, la salud, fortaleza y sabiduría necesarias para culminar esta importante etapa académica. Por guiar mis pasos, iluminar mi camino y sostenerme en los momentos de dificultad, recordándome siempre que con fe y perseverancia todo es posible.

Expreso mi más profundo y sincero agradecimiento a mis padres, por su amor incondicional, apoyo constante y sacrificios realizados a lo largo de mi formación. Gracias por creer en mí incluso cuando yo dudaba, por sus consejos, su paciencia y por inculcarme valores que han sido fundamentales para hacer realidad este sueño. Este logro es también de ustedes, porque sin su esfuerzo y confianza nada de esto habría sido posible.

Mi especial reconocimiento al Dr. Germán Alejandro García Lara, director de tesis, por su orientación académica, dedicación y valiosos aportes durante el desarrollo de esta investigación. Su acompañamiento, profesionalismo y disposición fueron esenciales para la culminación exitosa de este.

Asimismo, agradezco a los miembros del jurado y revisores, por el tiempo dedicado a la evaluación de este estudio, así como por sus observaciones y sugerencias, las cuales contribuyeron significativamente a enriquecer y fortalecer el contenido.

Sheila Paola Calderón Reyes

ÍNDICE

Agradecimientos

Introducción

Planteamiento del problema

Objetivo general

Objetivos específicos

Capítulo 1. Malestar docente universitario

1.1 Identidad docente 14

1.2 Docencia en el nivel superior 20

1.2.1 Actividades académico administrativas 22

1.2.2 Actividades de participación en comisiones de trabajo 25

1.2.3 Investigación y extensión de los servicios 26

Capítulo 2. Docencia universitaria y síndrome de Burnout

2.1 Síndrome de Burnout desde sus inicios 31

2.2 El factor estrés en la vida laboral escolar 32

2.3 Cuando aparece Síndrome de burnout 34

2.4 Sintomatología de profesores asociada al síndrome de Burnout 36

2.5 Estudios relacionados con el síndrome de Burnout 39

2.6 Estudios relacionados con los síntomas somáticos 46

Capítulo 3. Metodología

3.1 Enfoque, tipo de estudio y diseño de investigación 51

3.2 Instrumento de investigación 52

3.3 Hipótesis y variables 55

3.3.1 Hipótesis de investigación y nula 55

Hipótesis nula 55

3.3.2 Variables 56

3.4 Población y muestra 57

3.5 Procedimiento 57

3.6 Análisis de datos 58

Capítulo 4. Resultados

4.1 Datos sociodemográficos	59
4.2 Medidas de confiabilidad de los instrumentos	64
4.3 Nivel de Síndrome de <i>Burnout</i> y de síntomas somáticos	64
4.4 Medidas de contraste	66
4.5 Medidas de correlación	68
Conclusiones	70
Bibliografía y referencias documentales	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

El síndrome de burnout y los síntomas somáticos son dos problemas de salud mental que se presentan en la actualidad. Es de suma importancia conocerlos y estudiarlos, ya que afectan a la población, en particular a la población docente universitaria. La labor docente implica habilidades y conocimientos que se actualizan constantemente, además de una correcta enseñanza que guíe y oriente el proceso pedagógico del estudiante. Por ello, son una población que podría presentar cierta afectación psicológica y somática.

Para Mora & Cerdas (2023), la docencia universitaria no se limita solo a los conocimientos epistémicos y la experiencia profesional; hay distintas características y condiciones que hacen que el docente universitario tenga el impacto deseado en el proceso pedagógico. En la búsqueda, se plantean algunos aspectos internos que conlleva la persona docente en su labor.

El síndrome de burnout es, para Rodríguez et al. (2017): “una respuesta al estrés laboral; es una experiencia compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo y las personas con las que se relaciona por su labor.” (p. 49). En sintonía con Gil Monte (2003), define el síndrome de burnout como una respuesta al estrés laboral crónico caracterizada por la tendencia de los profesionales a evaluar negativamente su habilidad para realizar el trabajo docente y para relacionarse con los estudiantes a su cargo, por la sensación de estar agotados a nivel emocional, esto debido al desarrollo de sentimientos negativos y actitudes de cinismo, que se reflejan en el endurecimiento afectivo del docente.

Cuando se hace referencia a los síntomas somáticos, hablamos de “la presencia de un conjunto de malestares físicos aunados a la preocupación por la salud, pensamientos desproporcionados y un nivel elevado de ansiedad, los cuales interfieren en el funcionamiento del individuo” (Bernáldez-Jaimes et al., 2020, p. 34). El manual DSM-5 (2013) menciona en sus características diagnósticas el Trastorno de Síntomas Somáticos.

Los individuos con trastorno de síntomas somáticos suelen presentar múltiples síntomas somáticos que causan malestar o pueden originar problemas significativos en la vida diaria (Criterio A), aunque algunas veces sólo aparece un síntoma grave, con mayor frecuencia el dolor. Los síntomas pueden ser específicos (p. ej., el dolor localizado) o relativamente inespecíficos (p. ej., la fatiga). (p. 311).

Sobre estos temas, la presente investigación se divide en cuatro capítulos. El primero de ellos es “Malestar docente universitario”, donde se plasma la identidad docente, implicaciones, así como la docencia en el nivel superior, sus actividades académico-administrativas de participación en comisiones de trabajo, también en actividades de investigación y extensión de los servicios.

En el segundo capítulo “Docencia universitaria y síndrome de burnout”, se aborda el síndrome de burnout desde sus inicios, cómo afecta el factor estrés en la vida laboral escolar, así como cuándo aparece el síndrome de burnout en el docente, además de su sintomatología asociada, así como estudios a nivel estatal, nacional e internacional que respaldan el síndrome de burnout y sus síntomas somáticos.

En el capítulo tres, “Metodología”, se explica que el estudio es de enfoque cuantitativo de tipo correlacional, de diseño no experimental, con un abordaje transversal. Se utilizaron dos instrumentos: el Maslach Burnout Inventory (MBI) y el Somatic Symptom Scale-8 (SSS-8). Estos se aplicaron a 40 docentes de ambos turnos de la Licenciatura en Psicología de la UNICACH.

En el cuarto capítulo, “Resultados”, se exponen los datos sociodemográficos de los docentes, las medidas de confiabilidad de los instrumentos, así como el nivel de síndrome de burnout y los síntomas somáticos, sus medidas de contraste a partir de la variable “¿tiene hijos?” y las medidas de correlación entre las variables estudiadas.

Finalmente, se presentan las conclusiones de la presente tesis, abordando los resultados obtenidos en la investigación, comparándolos con otras investigaciones a nivel estatal, nacional e internacional, así como analizando las limitaciones que pudieron surgir y generando recomendaciones de acuerdo con la información obtenida.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La docencia es una de las profesiones más complejas y exigentes en la sociedad contemporánea. No solo requiere un conocimiento profundo de la materia que se imparte, sino también habilidades pedagógicas, emocionales y de gestión. Se requiere del desarrollo de múltiples destrezas de la persona, ya que la experiencia docente va más allá de un simple acto de comprensión del contenido para transformarse en una experiencia de construcción conjunta e interactiva con el estudiante, que guíe, oriente y motive el desarrollo y la práctica en el proceso pedagógico (Mora & Cerdas, 2023).

En la actualidad, el docente debe desarrollar dichas habilidades y destrezas, a la par de cumplir con las exigencias del sistema educativo, lo que incluye estar al tanto de las innovaciones de la ciencia y la tecnología, adaptar el ejercicio docente a las condiciones de su entorno, las más de las veces precarizado, la toma de decisiones frente a situaciones imprevistas, resolver conflictos cotidianos y guiar al grupo escolar adecuadamente. (Aldrete & Cruz, 2013); sin considerar las demandas administrativas relativas al llenado de formatos de planeación didáctica, tutorías, evaluaciones a pares, integración de información sobre las adecuaciones al programa y plan de estudios, entre otras.

[...] el trabajo del docente puede tener un carácter contradictorio, por un lado, puede significar una fuente de autorrealización personal, pero también ser una fuente de tensión permanente a la que el académico debe hacer frente para superarla, de no ser así puede sufrir los efectos en su salud física o mental. (Aldrete & Cruz, 2013, p. 27).

El trabajar muchas horas sin descanso durante periodos de tiempo prolongados, puede generar desgaste profesional, un estado de agotamiento físico, emocional y mental, lo que, aunado al estrés de la vida cotidiana, genera una respuesta emocional inadecuada denominada síndrome de Burnout (Maslach & Leiter, 2016).

Las exigencias del ejercicio docente y lo que conlleva, genera tensión y estrés excesivo y una de las posibles consecuencias es el denominado síndrome de burnout, el cual se produce como resultado del estrés laboral crónico en aquellos profesionales que trabajan con alumnos. Se caracteriza por sintomatología negativa física o psíquica, por pérdida de interés por la profesión docente y por repercusiones negativas en los alumnos derivadas de la actividad profesional concreta. (Aldrete & Cruz, 2013).

Para Peiró (1993) "El burnout implica una respuesta inadecuada a un estrés emocional crónico caracterizado por un agotamiento físico y emocional, una actitud cínica hacia el trabajo y una disminución de la eficacia profesional." (p. 57). En el caso de los docentes que manifiesten síndrome de burnout, ello resulta preocupante debido a la interacción directa con los alumnos y a las demás exigencias que esta profesión conlleva.

Las tres dimensiones clave de esta respuesta son un agotamiento abrumador, sentimientos de cinismo y desapego hacia el trabajo, y una sensación de ineficacia y falta de realización. La importancia de este modelo tridimensional radica en que claramente ubica la experiencia de estrés individual en un contexto social e involucra la concepción que la persona tiene de sí misma y de los demás (Martínez, 2010; Maslach & Leiter, 2016).

En general, se admite que el Burnout es un proceso de respuesta a la experiencia cotidiana de ciertos acontecimientos y se desarrolla secuencialmente en cuanto a la aparición de rasgos y síntomas globales. El hecho de que la sintomatología varíe mucho de una a otra persona ha influido en ahondar las discrepancias entre algunos autores en el momento de definirlo, pues depende a qué se le dé más importancia: al síntoma que se presenta en primer lugar, a la secuencia completa del proceso, etc. (Martínez, 2010, p. 49).

El síndrome de burnout puede presentarse de manera distinta en las personas, ya que es una respuesta al estrés cotidiano en el ámbito laboral. Este problema ocurre de forma gradual con el paso del tiempo y puede diagnosticarse en distintos grados.

Entre las consecuencias del Síndrome se describen alteraciones emocionales y conductuales, psicosomáticas y sociales, pérdida de la eficacia laboral y alteraciones leves de la vida familiar, además de un alto nivel de ausentismo laboral entre estos profesionales, tanto por problemas de salud física como psicológica, siendo frecuente la aparición de situaciones depresivas hasta la automedicación, ingesta de psicofármacos y aumento del consumo de tóxicos, alcohol y otras drogas. (Aldrete & Cruz, 2013, p. 28)

Martínez (2010) menciona que el desarrollo del síndrome de Burnout tiene cuatro etapas: la primera es el entusiasmo ante el nuevo puesto de trabajo acompañado de altas expectativas; luego aparece el estancamiento como consecuencia del incumplimiento de las expectativas; la tercera etapa es la de frustración; y por último la cuarta etapa es la apatía como consecuencias de la falta de recursos personales del sujeto para afrontar la frustración. Esta apatía se refleja en el distanciamiento y la evitación de las actividades profesionales.

El estrés dispara una alerta en el cerebro, predisponiendo al cuerpo a una acción defensiva, por supervivencia y adaptación para resolver un problema, cuando ya el entorno laboral del individuo supera la presión de estrés que tiene capacidad de enfrentar, esto genera problemas de salud y en consecuencia una baja capacidad de producción que no permiten cumplir con las exigencias del trabajo, a todo este problema se denomina síndrome de Burnout (Rodríguez et al., 2017, p. 59).

El estrés es diferente al síndrome de Burnout porque el estrés puede experimentarse en todos los ámbitos de la vida, mientras que el síndrome de Burnout se limita al ámbito laboral y se manifiesta con sentimientos profundos de fracaso laboral, entre otros.

Entre Estrés General y síndrome de Burnout se distingue con facilidad pues el primero es un proceso psicológico que conlleva efectos positivos y negativos, mientras que el Burnout sólo hace referencia a efectos negativos para el sujeto y su entorno. (Martínez, 2010, p. 47).

El síndrome de Burnout se podría prevenir, ya que se pueden desarrollar diversas estrategias en las instituciones con la finalidad de equilibrar las demandas laborales, proporcionando recursos

y apoyo adecuados para que los docentes manejen sus responsabilidades, mejorar el clima laboral, además de implementar programas de intervención para el bienestar físico y mental, como talleres de manejo del estrés, actividades de recreación, entre otras. Son importantes también los estímulos a los docentes, reconocimientos y recompensas, lo cual aumenta la motivación y la satisfacción laboral, así como oportunidades de capacitación para que mejoren sus habilidades y, emocionalmente, no se sientan estancados (Arias et al., 2023).

El síndrome de burnout se ha consolidado como una preocupación relevante entre los docentes universitarios, dada la complejidad de sus funciones y las problemáticas inherentes a la labor académica. Los estudios evidencian su presencia a través de tres dimensiones clave: agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal.

Investigaciones en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (Aldrete & Cruz, 2013), revelaron que cerca del 10% de los docentes universitarios mostraban indicios de burnout, destacando el agotamiento emocional y la baja realización personal como las dimensiones más afectadas.

Un metaanálisis a nivel nacional (Torres & Lozano, 2023) enfocado en docentes, aunque no exclusivamente universitarios, sugiere que la realización personal es un componente crucial, si bien a veces inconsistente en las mediciones. Otros estudios en México (Torres, 2023; Flores et al., 2013) han señalado que factores como el tipo de contrato, el género y el estado civil pueden influir en la manifestación de estas dimensiones del burnout en el profesorado universitario.

A nivel internacional, en Ecuador (Chuga et al., 2023; Manzano, 2020), se encontró que una parte significativa de los docentes universitarios padecía o estaba en riesgo de desarrollar burnout, con énfasis en que las causas a menudo residen en la organización institucional.

En la indagación del síndrome de burnout, el instrumento más utilizado es el Maslach Burnout Inventory (MBI), cuestionario compuesto por 22 ítems, dividido en las tres dimensiones del estrés laboral: agotamiento emocional, despersonalización y realización personal (Rodríguez et al., 2017).

La dimensión de agotamiento personal mide la situación de sentirse fatigado emocionalmente por las exigencias del trabajo. La escala de despersonalización valora el nivel que cada maestro reconoce actitudes o comportamientos insensibles que lo hacen distanciarse de sus alumnos y compañeros. Por último, el factor que hace referencia a la realización personal, que mide una autoevaluación de eficacia en el trabajo. El análisis de cada dimensión se realiza de manera independiente; utiliza la valoración numérica; se establecerá en tres categorías: alto, medio y bajo (Rodríguez et al., 2017, p. 52).

Entre las afectaciones que manifiestan los sujetos que presentan indicios o el cuadro del síndrome de burnout, se encuentran los síntomas somáticos, fenómeno complejo que no tiene relación fija con una enfermedad médica, pero sí está correlacionado con ansiedad y depresión, con malestar y afectación de la calidad de vida en el paciente. Las consecuencias de los síntomas somáticos son el sufrimiento en el paciente y su familia, causando pérdida de horas laborales y mayor gasto en salud (García et al. 2018). Uno de los instrumentos que se utilizan con mayor frecuencia en su estudio es el SSS-8.

La Escala de Síntomas Somáticos - 8 (SSS-8), es un breve cuestionario, utilizado para evaluar la carga de síntomas somáticos comunes. Estos síntomas se eligieron originalmente para reflejar síntomas habituales en la atención primaria, que son relevantes para una gran cantidad de enfermedades y trastornos mentales. El SSS-8 es una versión breve del popular Cuestionario de Salud del Paciente - 15 (PHQ-15). (Ponce, 2023, s/p).

Los síntomas somáticos se tornan importantes entre los docentes universitarios, dadas las implicaciones de sus funciones y el entorno académico. Los estudios evidencian su presencia mediante 8 ítems que reflejan los síntomas somáticos de atención primaria asociados a diversas enfermedades.

Un estudio realizado por Ruiz (2022) con 40 docentes del Colegio El Valle de Occidente, en Quetzaltenango, Guatemala, reveló que una proporción significativa de los participantes presentan síntomas somáticos. Utilizando el SSS-8, la investigación identificó que el 32.50% de los docentes presentaba un nivel medio de síntomas, el 12.50% un nivel alto, y un 20% un nivel

muy alto. Estos hallazgos sugieren una elevada prevalencia de síntomas somáticos en esta población docente.

Todo este planteamiento conduce a la siguiente pregunta: ¿Cuál es la relación entre los factores de riesgo laboral y el malestar docente de la Licenciatura en Psicología de la UNICACH?

OBJETIVO GENERAL

- Determinar el nivel de asociación entre el síndrome de burnout y los síntomas somáticos en los docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el nivel del síndrome de Burnout en docentes de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Identificar el nivel de síntomas somáticos entre docentes de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Comparar el nivel del síndrome de Burnout y síntomas somáticos a partir de las variables de sexo, edad, antigüedad laboral, pluriempleo, hijos en docentes de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

CAPÍTULO 1. MALESTAR DOCENTE

UNIVERSITARIO

1.1 IDENTIDAD DOCENTE

La enseñanza no es solo una labor de transmisión de conocimientos, sino que también implica la gestión del aula, la burocracia educativa y la interacción con estudiantes de diversas realidades y necesidades. La enseñanza es un fenómeno complejo en el que los docentes deben desempeñar múltiples roles simultáneamente: guías del aprendizaje, psicólogos informales, mediadores de conflictos y gestores administrativos (Jackson, 1994).

Como mencionan Mora & Cerdas (2023):

En la docencia, el acto educativo se desarrolla con y para otras personas, se brinda en espacios donde la comunicación es el insumo para el intercambio de ideas y la generación de nuevos conocimientos. En este sentido se requiere que tanto docente como estudiante construyan un código de comunicación verbal y no verbal que les permita efectividad (p. 85).

Los maestros no solo imparten conocimientos, sino que también actúan como mediadores sociales, psicólogos informales y administradores del tiempo. En este sentido, los docentes deben encontrar formas efectivas de mantener el orden, fomentar el aprendizaje y atender las necesidades emocionales de sus estudiantes. Algunos profesores, según la investigación de Jackson (1994), aprenden a ser flexibles y adaptarse a las circunstancias cambiantes del aula, mientras que otros tienden a adherirse estrictamente a normas rígidas para conservar el control.

Uno de los aspectos más destacados es la discrepancia entre la vocación con la que muchos profesores ingresan a la profesión y la realidad con la que se encuentran. La carga administrativa,

la disciplina en el aula y las demandas institucionales generan una sobrecarga de responsabilidades que a menudo desvirtúa el verdadero sentido de la enseñanza. Esta falta de alineación entre expectativas y realidad puede generar frustración y desmotivación en los docentes, hasta el punto de llevarlos al agotamiento profesional (Jackson, 1994).

Otro punto clave es la percepción del reconocimiento docente. A pesar de su rol fundamental en la sociedad, muchos maestros sienten que su labor no es lo suficientemente valorada ni por las instituciones ni por la sociedad en general. Aunque el reconocimiento externo es importante, Jackson (1994) señala que la satisfacción personal de los docentes proviene en gran medida de sus logros en el aula, del progreso de sus estudiantes y de las relaciones que construyen con ellos. Sin embargo, sin un entorno que valore y respalde su labor, los docentes pueden experimentar aislamiento y desgaste emocional.

Comprender estos elementos puede ser clave para diseñar políticas educativas que mejoren las condiciones laborales y fortalezcan el desarrollo profesional del magisterio. Ofrecer una visión fundamental de la enseñanza desde la perspectiva de quienes la ejercen. Jackson (1994) muestra que los docentes enfrentan múltiples desafíos que van más allá de la enseñanza de contenidos, como la gestión del aula, la burocracia y la falta de reconocimiento. Es necesario considerar la enseñanza como un fenómeno complejo que abarca no solo la transmisión de conocimientos, sino también factores emocionales, institucionales y sociales.

Se abordan las cuatro posturas y actitudes propias de la profesión docente, así como se considera a un buen profesor, es decir, aquel que juzga con éxito en su tarea. La inmediatez refiere a una devolución afirmativa de la imagen, imagen que lo identifica con el rol que está el maestro desarrollando; no se explica solamente por la eficacia de la mira para recoger indicaciones pasajeras, la actuación del maestro se entiende como respuesta inmediata, donde el sentir y el pensar se ven como divorciados (Aristi, 1997).

Como ya vimos previamente también el profesor funciona por medio de señales, que tienen como objeto conseguir eficazmente, instantáneamente, el comportamiento deseado del alumno.

Señales que además no interrumpen la transmisión, solamente la pautan. El gesto se desarrolla en silencio, permitiendo así no desviar la atención del acto verbal de transmisión. (Aristi, 1997).

En esta no se juzga por lo invisible que podría ser las reorganizaciones cognoscitivas del alumno, sino que se observan desde las manifestaciones que le permiten comprender que su trabajo se está desarrollando; no recae en el efecto de la tarea, sino sobre la confirmación del papel que se desempeña.

El sujeto que es maestro construye su identidad en distintos planos, por ejemplo, en relación a la institución o en relación al saber. La construye cuando está en función de maestros y también cuando no lo está. En este trabajo nos preguntamos por la identidad del maestro en la relación maestro-alumno (Aristi, 1997, p. 14).

La informalidad es un estilo que adopta el maestro en su trabajo cotidiano, con ciertas características didácticas en el ejercicio de su actividad docente. Los maestros relacionan su informalidad con la autoridad que tienen en clase; es una manera de disimular esa autoridad, debido a que la imagen de autoridad los coloca en el lugar amenazante de su infancia, sin la cual no pueden reconocer su identidad (Aristi, 1997).

También relacionan la informalidad con el control, en el aspecto de no ser estructurado antes de conocer a la clase, esto significa establecer límites a los alumnos, para luego de que la ley haya sido introyectada pueda haber flexibilidad en las formas, planteando esto la acción civilizadora de la educación es interiorizada. Esta informalidad y libertad generan un alumno más autónomo en el manejo de sus propias acciones y decisiones.

Las variaciones de formas en el aula dicen más bien de diferentes estilos de ejercicio del poder y de la autoridad del maestro que en la negación o supresión de esa autoridad. La llamada "informalidad" como estilo del maestro no niega la autoridad, sino que representa el modo, como ha sido introyectada la ley. Es un no reconocimiento explícito del funcionamiento de la ley que ya ha sido internalizada (Aristi, 1997, p. 17).

Para Jackson (2001), esta actitud propia de la actividad docente es la “naturalidad”, que en algunas de las descripciones hacen alusión al estilo docente, muchos de los docentes se centran en el grado de naturalidad que caracterizaba su trabajo diario, respecto a cómo se va modificando al pasar del tiempo, “Con frecuencia nuestros entrevistados compararon esta forma de actuar con la de profesores «anticuados» [...] Como podía esperarse, estas comparaciones se centraron generalmente en la mayor libertad y la naturalidad desarrolladas en las aulas de los entrevistados” (Jackson, 2001, p. 161).

Los conceptos de autonomía e individualidad son fundamentales, ambos se relacionan con la identidad y la autodeterminación, pero se centran en aspectos distintos. La autonomía en la docencia se relaciona con la capacidad del profesor para tomar decisiones pedagógicas basadas en su experiencia, conocimientos y contexto educativo. Esto implica diseñar estrategias didácticas, seleccionar contenidos y adaptar metodologías sin depender por completo de lineamientos externos (Aristi, 1997).

Aristi (1997) menciona que “una actividad alcanza su autonomía cuando define sus propios problemas y métodos de resolución, sin requerir justificación externa” (p. 20). En el ámbito docente, esto implica que el profesor no solo aplica pautas educativas, sino que también construye su propio enfoque pedagógico, basado en la reflexión crítica y la práctica profesional.

En otras palabras, la autonomía es la capacidad de un individuo, entidad o actividad para autogestionarse, establecer sus propias normas y actuar sin una dependencia absoluta de factores externos, es decir, ser autónomo implica responsabilidad. La autonomía no es simplemente la capacidad de hacer lo que se quiere, sino de asumir las consecuencias de las decisiones tomadas. Puede decirse entonces que la autonomía de una actividad puede entenderse como su capacidad para mantenerse diferenciada y regida por sus propias reglas dentro de un contexto más amplio. Por ejemplo, una disciplina académica o una práctica profesional puede evolucionar con independencia relativa de otras actividades (Aristi, 1997).

En esta autonomía profesional existen inquietudes por parte de los docentes, que amenazan que, con tantas limitaciones en las planeaciones didácticas, desaparezca la espontaneidad de la clase,

se presentaban dispuestos a aceptar orientaciones prescritas en las comisiones del currículo, pero también querían disponer de un espacio para la espontaneidad y ejercer su criterio profesional, quieren libertad, pero libertad dentro de unos límites (Jackson, 2001).

Aristi (1997) menciona que la individualidad docente se refiere a la identidad profesional del educador, que se va formando a partir de su experiencia, conocimientos y valores personales. Esta individualidad se manifiesta en su estilo de enseñanza, en su manera de relacionarse con los alumnos y en su interpretación del currículo.

Aristi (1997) sostiene que “la identidad de una actividad se construye en la medida en que establece un cuerpo teórico propio y desarrolla un lenguaje específico” (p. 25). En la docencia, esto se traduce en la construcción de un pensamiento pedagógico propio, que permite al docente diferenciarse y aportar valor a su práctica. De otro modo, es un conjunto de características que hacen a una persona, entidad o actividad única y distinguible de las demás. Es lo que define su identidad y la diferencia del resto.

Podemos ver tres aspectos importantes de la individualidad que son: La identidad propia: Ser único implica tener rasgos específicos que definen quien o qué se es; la autenticidad: Se relaciona con la expresión genuina de lo que se es, sin estar condicionado por influencias externas y la diferenciación: No es solo lo que se tiene en común con otros, sino lo que marca la diferencia. Si bien la individualidad enfatiza la diferencia, siempre existe en relación con un entorno social o un sistema más amplio. La individualidad no significa aislamiento, sino una forma particular de interactuar con el mundo (Aristi, 1997).

Es por eso que cada actividad tiene su individualidad, pues posee características que la distinguen de otras. Su identidad se mantiene, aunque interactúe con otras prácticas o disciplinas. Ambos conceptos Autonomía e individualidad están estrechamente vinculados, la autonomía permite que la individualidad se exprese libremente y la individualidad de algo puede requerir autonomía para desarrollarse plenamente. A fin de cuentas, sin autonomía, la individualidad puede diluirse en la influencia de factores externos (Aristi, 1997).

La normatividad para regular la actividad docente en la modalidad no escolarizada en expansión es todavía más difícil de precisar, porque comparte con la presencial el vínculo con planes y programas de estudio, pero no son del mismo tipo ni tienen la misma organización ni duración. Tampoco son las mismas estrategias didácticas ni métodos pedagógicos iguales; los materiales, el tiempo y el espacio difieren. La docencia en la modalidad también guarda una relación con una institución, aunque esta última puede ser una tradicional o una recientemente instaurada, o bien, un conglomerado de instituciones que incluso físicamente pueden localizarse fuera del territorio en donde ofrecen sus servicios. (Rueda & Canales, 2021, p. 220)

El director reconoce que el personal espera que la administración siempre apoye al profesorado, y que cualquier desviación de esa expectativa se percibe como una traición. Sin embargo, señala que su responsabilidad principal es asegurar el buen funcionamiento general de la escuela, lo que a menudo lo coloca en una posición de conflicto entre los intereses del personal docente y los del distrito o la administración superior. Además, destaca un cambio en la percepción del rol del director: antes se le veía como un colega profesional más en el equipo, mientras que ahora se percibe como un representante de las autoridades gubernamentales, lo cual complica su labor (Ball, 1987).

La docencia ha generado diversas ideologías en torno a sus funciones y su estatus social, Ball (1987) aborda esta idea:

También representa un tipo particular de identidad; la imagen que evoca es la de una persona entrenada y experta aplicando habilidades especiales y un conocimiento esotérico, con cuidado y buen juicio. En buena medida, esta imagen es una ideología, una mistificación deliberada para fortalecer el status y proteger la práctica del profesor «profesional». Sin embargo, esta imagen ha sido apaleada y socavada en la década pasada, pues los profesores han debido soportar lo más recio de las críticas al sistema educativo... Así, «la conducta de la profesión es interpretada con referencia al modo en que se organiza su vida de trabajo y las presiones hacia la conformidad y la desviación implícitas en esta organización» ... Evidentemente, la enseñanza entra en la categoría de Johnson de una profesión sujeta a la «mediación del Estado». Es éste el que establece

las necesidades del «cliente» (los alumnos, los padres o la sociedad) y cómo se satisfarán estas necesidades. (p. 140)

El director escolar tiene la responsabilidad de mantener las normas y diseñar el programa educativo. Sin embargo, cuando los recursos son insuficientes, su capacidad de acción se ve limitada, lo que afecta negativamente su relación con el personal docente. Esto se manifiesta especialmente en los profesores más vulnerables, quienes experimentan mayor presión, pérdida de energía y debilitamiento de la confianza. Al no poder ofrecerles el apoyo necesario, la relación entre el director y los docentes cambia, volviéndose más parecida a una relación empleador-empleado, lo cual resulta ajeno y problemático dentro del contexto escolar (Ball, 1987).

Cuando se pierde la fluidez organizativa, se reduce la flexibilidad y queda al desnudo el carácter duro de la situación laboral del profesor. No pocas veces el director se encuentra atrapado en un conflicto de «lealtades» entre la responsabilidad ante el profesor y ante las autoridades educativas locales o los padres. Cada parte puede esperar su apoyo y desear que el director actúe en defensa de sus intereses. (Ball, 1987, p. 139)

1.2 DOCENCIA EN EL NIVEL SUPERIOR

La docencia es una nueva oportunidad de trascender; por eso, se debe innovar. Un nuevo proceso pedagógico impone una actitud para la formación, renovación e implementación de técnicas didácticas por parte del docente, adoptando diversas teorías del aprendizaje en función de cada profesional. Existen ciertas condiciones pedagógicas requeridas por el personal docente para lograr un proceso educativo eficiente en un contexto universitario.

La docencia universitaria no solo se limita a los conocimientos epistémicos y la experiencia profesional, hay distintas características y condiciones que hacen que el docente universitario tenga el impacto deseado en el proceso pedagógico, en la búsqueda se plantean algunos aspectos internos que conlleva la persona docente en su labor (Mora & Cerdas, 2023).

Para Mora & Cerdas (2023):

Una de las primeras condiciones es la experiencia y formación docente: de todos los elementos que componen el quehacer académico universitario, se considera de gran relevancia la experiencia de la persona docente, no solamente en el área disciplinar, sino también en el rol pedagógico que desempeña (p. 75).

Se construye el proceso pedagógico a partir de lo aprendido, de las experiencias en el aula y de las decisiones que se toman frente al trabajo docente.

Observar significa poner atención sobre algo, en este caso sobre el proceso educativo, identificando cómo lo están llevando a cabo las personas estudiantes. De ahí que sea una tarea constante y permanente que posibilite reflexionar en doble vía: tanto para un eficaz proceso de aprendizaje del estudiantado, como para el desarrollo metodológico empleado por quien imparte docencia. (Mora & Cerdas 2023, p. 77)

En los docentes repercuten mucho en su desempeño los aspectos superficiales, es decir, lo que implica ser docentes, todo lo que está detrás, por ejemplo, los programas que van a generar desestabilización en el clima laboral.

Otro de los factores que afectan la actividad de los docentes son las condiciones adversas que deben enfrentar en la realización de sus funciones, que se relacionan con las condiciones materiales y ambientales de la institución educativa que se traducen en afectaciones a la salud física y psicológica. Entre éstas, destacan, condiciones relacionadas con la disponibilidad de recursos e infraestructura, condiciones socioculturales y ambientales que rodean el establecimiento educacional, condiciones de higiene y seguridad en el trabajo y regulaciones percibidas como excesivas que provienen del nivel central y local. Las rectificaciones o modificaciones sucesivas en el contenido de los programas, que provocan desestabilización en las estrategias pedagógicas, ya que hacen desaparecer cualquier punto de referencia y ponen a los docentes en dificultades. (Aldrete & Cruz, 2013, p. 159)

El trabajo docente enfrenta un constante cambio y se hace un llamado de atención a hacer énfasis en la labor docente y lo que implica esta labor:

A la vez significa, para los profesionales de la salud, una llamada de atención sobre el trabajo que realizan los académicos, que hasta este momento no se ha pensado como nocivo para su salud. Basta con recordar que los problemas psicológicos que aparecen en los profesionales de la educación han comenzado a estudiarse desde los años 70, por analogía con los problemas de otras profesiones. En principio se suponía que los ejecutivos eran los más estresados, pero también estaban expuestas a estos problemas aquellas personas que tienen contacto directo con las exigencias de pacientes, clientes, usuarios o alumnos. (Aldrete & Cruz, 2013, p. 162)

1.2.1 ACTIVIDADES ACADÉMICO ADMINISTRATIVAS

Las diversas actividades van más allá del ejercicio docente y no solo se limita al estrés:

La profesión de docente es un ejercicio que está sometido a continuos cambios impulsados por las reformas educativas que se han ido imponiendo en el sistema educativo, por lo que se considera una de las profesiones más estresantes y que se encuentra afectada por cambios científicos, tecnológicos, económicos, sociales y culturales de la sociedad actual, ya que el docente tiene responsabilidades con los alumnos, directivos universitarios, docentes, familia y la comunidad que generalmente son antagónicas, que exigen una gran demanda de atención profesional y están en constante aumento de acuerdo al avance científico de la ciencia y su "qué hacer". Entre estas exigencias se debe de considerar la misión que tiene el docente con la integración del alumno a la sociedad como un miembro comprometido y responsable que exige altas tasas de competitividad. El docente se observa como un agente de cambio, compensador de las desigualdades sociales y de las deficiencias de los alumnos ante la ciencia. Por lo que tiene la responsabilidad moral de dedicarse a la permanente actualización en su campo del conocimiento. Estas exigencias desencadenan factores que lo exponen a un alto riesgo de adquirir problemas de salud física o mental, entre alguna de ellas el síndrome de Burnout (Matud, 2002, como se citó en Aldrete & Cruz, 2013, pp. 52-53).

En el Artículo 3 del Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media y Educación Superior de la Secretaría de Educación (1995) se mencionan las funciones del docente de educación media y superior: El personal docente tiene como funciones principales impartir una educación integral que forme profesionales y futuros investigadores, preparar a los estudiantes para continuar sus estudios con una visión amplia de la realidad, realizar investigaciones relevantes a distintos niveles, promover la difusión del conocimiento científico, técnico, cultural y artístico, y colaborar con las actividades encomendadas por la Secretaría de Educación.

En el Artículo 8 del Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media y Educación Superior de la Secretaría de Educación (1995) reafirma las obligaciones del docente: El personal docente, además de cumplir con lo establecido en la Ley del Servicio Civil y las Condiciones Generales de Trabajo, debe atender diversas obligaciones, entre las que destacan: cumplir con su horario y las tareas asignadas; actualizar sus conocimientos; planear, impartir y evaluar la enseñanza conforme a los programas oficiales; presentar informes académicos; asistir puntualmente y participar en reuniones y cursos de formación; respetar la normativa institucional; preservar el mobiliario; fomentar un ambiente de respeto; y contribuir al prestigio y funcionamiento de la institución. También deben evitar impartir clases particulares remuneradas a sus propios alumnos fuera del control institucional.

Además de las actividades obligatorias el docente de educación superior puede tener actividades adicionales al ejercicio enseñanza aprendizaje, en el Artículo 24 del Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media y Educación Superior de la Secretaría de Educación (1995) se mencionan algunas actividades: Como impartir clases, los profesores de carrera pueden participar, según su categoría, en actividades como: elaboración de programas de estudio, capacitación docente, diseño de materiales didácticos, asesorías académicas, apoyo en proyectos de docencia, investigación y extensión, así como en otras tareas que contribuyan al desarrollo institucional y que les asignen las autoridades educativas.

De acuerdo a Aldrete & Cruz (2013) en el caso de la normatividad de la Universidad de Guadalajara, en el Artículo 5 del citado estatuto los clasifica de acuerdo al carácter de su

adscripción en titulares, asociados y asistentes por el tiempo que dediquen a la universidad en carrera, pudiendo ser de medio tiempo o de tiempo completo y por asignatura, y de acuerdo al tiempo que dure su contrato con la institución, en definitivo, permanente o por tiempo determinado o indeterminado.

De acuerdo a esta última clasificación los académicos de tiempo definido encuentran su certeza laboral reflejada en contratos semestrales, anuales y sólo algunos de ellos en nombramientos con vigencia indefinida o nombramientos definitivos. En el caso de los profesores de asignatura, la contratación es acorde a las necesidades semestrales que se tienen en cada uno de los departamentos. De acuerdo al organigrama de la institución tienen como necesidad proveer de asesores de las materias a los grupos semestre a semestre, lo cual implica que los profesores tengan cambios sustanciales respecto a las materias que asesoran (Aldrete & Cruz, 2013, p 24).

Cada uno de los docentes se ven enfrentados a situaciones laborales que los orillan a estresarse constantemente:

A esta situación de incertidumbre laboral se unen aspectos como, la poca formación pedagógica que se tiene, ya que la mayoría de los académicos se formaron profesionalmente para dedicarse a actividades propias de su profesión y no se tiene una formación sólida sobre aspectos académicos y pedagógicos, lo mismo sucede con el uso de las tecnologías que los diferentes modelos académicos de las universidades suponen como pilares fundamentales para gestar la vida académica de las universidades, ejemplo de ellos es el caso de la administración del material instruccional en línea que se debe tener en la plataforma utilizada para este fin, las asesorías en línea, las tutorías académicas que se brindan a los estudiantes de los diferentes semestres, la participación en cursos de formación docente que por un lado sí apoyan en la formación pero por otro lado suponen la dedicación de mayor tiempo, que regularmente, en el caso de los profesores de asignatura, tienen dedicado a cubrir otros trabajos que les representan económicamente un ingreso importante. Los académicos quedan expuestos a diversos estresores, mismos que han sido abordados por autores de nacionalidades distintas, y que los han clasificado, estudiado, analizado bajo diferentes ópticas. Se puede constatar por lo anteriormente, la dificultad laboral cotidiana del profesor, lo comentado supone

una serie de estresores que el académico tendrá que enfrentar como parte de las labores de su cotidianidad (Aldrete & Cruz, 2013, p 24).

1.2.2 ACTIVIDADES DE PARTICIPACIÓN EN COMISIONES DE TRABAJO

Para Jiménez (2021):

La descripción del docente en la época moderna se convierte en una reflexión sumamente compleja debido a la expansión institucional, la masificación, el sindicalismo, la diversidad de profesiones, el credencialismo, el financiamiento, la politización y la inclusión de la tecnología” (p. 49).

La docencia para Aldrete & Cruz (2013) presenta distintas dinámicas y actividades que implican una significativa carga psíquica en el trabajo:

La docencia como puesto de trabajo, o planeación, de un sinnúmero de actividades, que van desde el cuidado y mantenimiento del centro, planeación de actividades docentes, hasta la elaboración de materiales didácticos, entre otras, y al mismo tiempo mantener constantes relaciones con pares académicos, autoridades, compañeros y alumnos, lo que implica un gran esfuerzo, una significativa carga psíquica en el trabajo [...] En el momento actual, el profesorado de las universidades, está viendo un periodo de importantes cambios, que exigen adaptaciones personales, modificación de criterios, nuevas estrategias pedagógicas, manejo de las TIC, el trabajo en grupos y redes de investigación, responder a las políticas de organismos evaluadores y acreditadores entre muchas más. En este sentido se reconoce la existencia de una serie de eventos perturbadores sobre las IES, que amenazan fuertemente la salud de los académicos. (p. 158)

Aldrete & Cruz (2013) mencionan las tareas esenciales de los docentes a nivel superior:

1) Dan clases de una o más asignaturas universitarias a estudiantes de licenciatura y de posgrado.

- 2) Dirigen los programas de investigación de los estudiantes que finalizaron sus estudios y los asesoran sobre las materias de investigación.
- 3) Dirigen o llevan a cabo investigaciones en el campo de su especialización y publican los resultados en el boletín escolar, libros, revistas.
- 4) Dirigen tesis, asesoran y llevan a cabo tutorías con la población estudiantil que lo solicita.
- 5) Formulan su plan de clases y el material didáctico a utilizar.
- 6) Formulan, aplican y califican exámenes de conocimientos, trabajos de laboratorio, investigación... a los estudiantes de nivel superior para evaluar los procesos de enseñanza aprendizaje.
- 7) Preparan y pronuncian conferencias a estudiantes y dirigen las sesiones de laboratorio o las discusiones de los grupos (p. 22).

1.2.3 INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN DE LOS SERVICIOS

La investigación es una de las labores que poco se ven dentro de las múltiples actividades docentes, su objetivo es generar nuevos conocimientos. Se orientó a continuar los estudios posteriores a la licenciatura, a familiarizarse con enfoques recientes en el campo de formación y a consolidar los procesos de enseñanza y de investigación (Jiménez, 2021).

En contraparte, también se habla del investigador como el sujeto que se encarga de generar nuevos conocimientos. En la universidad es común que se le ubique en centros de investigación y que le dedique un tiempo mínimo a la docencia. En el campo docente, su función radica en el desarrollo de habilidades de investigación básica a nivel licenciatura y a la formación de nuevos investigadores en los niveles de maestría y doctorado, lo cual no limita su inclusión en otros niveles educativos, como el nivel medio superior o la educación básica. En otros casos, se identifica a investigadores que se dedican solo al trabajo de gabinete, asignando la labor docente a sus ayudantes, asistentes o al profesor asociado (Jiménez, 2021, p. 52).

Al haber más docentes-investigadores, se propició la creación de nuevas profesiones que permitieran resolver problemas y satisfacer necesidades sociales y de la industria de servicios y

productos, en consonancia con la modernización del país. En consecuencia, la generación de nuevos conocimientos derivados de la investigación también ha sido un detonante en la evolución disciplinaria, la creación de nuevas profesiones y la apertura de nuevas figuras de apoyo a la docencia, como los ayudantes o asistentes de asignatura (o adjuntos), de laboratorio y de seminario o los profesores asociados, que poseen un nivel superior a los anteriores, pero inferior al titular. (Jiménez, 2021).

La posibilidad de ser un docente-investigador en la universidad ha resultado interesante porque permite realizar una actividad académica estimulante, enfocada en la enseñanza y la producción científica, bajo un esquema contractual de tiempo completo, con salarios atractivos y diversos estímulos de productividad (Jiménez, 2021, p. 51).

En los artículos 40 al 50 siguientes del Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media y Educación Superior de la Secretaría de Educación (1995) se plasman las funciones, categorías de los docentes investigadores de educación superior esto se corresponde con aquellos docentes que son profesores investigadores de tiempo completo, con una carga horaria de 40 horas:

Artículo 40o.- los profesores investigadores son aquellos que cumplen funciones docentes y de investigación en instituciones del nivel superior, a nivel de posgrado e imparten clases a ese nivel en:

- a) centros de graduados e investigación.
- b) centros interdisciplinarios de investigación y docencia en educación.
- c) programas de investigación educativa.

Artículo 41o.- son profesores investigadores visitantes aquellos que desempeñan funciones docentes de investigación científica específica por un tiempo determinado, convenidas en contrato celebrado entre las autoridades de las instituciones y el profesor visitante o a través de convenios con instituciones nacionales o extranjeras.

Artículo 42o.- los profesores investigadores de carrera podrán ser de;

- a) tiempo completo, con 40 horas semanales.
- b) tres cuartos de tiempo, con 30 horas semanales.
- c) medio tiempo, con 20 horas semanales. la jornada podrá ser continua o discontinua.

Artículo 43o.- los profesores investigadores de carrera de tiempo completo no podrán tener nombramientos de asignatura ni de pre incorporación. los profesores investigadores de

carrera de tres cuartos de tiempo y de medio tiempo, podrán tener hasta 9 horas de asignatura y no podrán tener horas de pre incorporación.

Artículo 44o.- los profesores investigadores tendrán categorías de asociados y titulares con tres niveles: "a", "b" y "c" (pp. 21-22).

En el artículo 45 del Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media y Educación Superior de la Secretaría de Educación (1995), se menciona que para ocupar el puesto de Profesor Investigador Asociado "A" se requiere contar con el grado de maestro (con al menos un año de antigüedad) o ser candidato a doctor, y además tener experiencia docente en nivel superior, ya sea como profesor titular durante un año con participación en proyectos de investigación, o con dos años de docencia más un año en investigación educativa y cursos aprobados en docencia.

Para ser Profesor Investigador Asociado "B" según el artículo 46 se necesita tener el grado de doctor o de maestro (con al menos dos años de antigüedad), además de haber trabajado como Investigador Asociado durante un año con experiencia en docencia, publicaciones y proyectos de investigación, o bien tener tres años de docencia en educación superior, cursos de docencia aprobados y dos años de experiencia en investigación científica y educativa (Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media y Educación Superior de la Secretaría de Educación, 1995).

En el artículo 47 menciona que para ser profesor investigador asociado "C" se requiere contar con el grado de doctor o de maestro con al menos dos años de antigüedad, y haber laborado un año como Profesor Investigador Asociado "B" impartiendo cátedra de posgrado, con publicaciones técnicas y pedagógicas, además de experiencia dirigiendo investigaciones. Alternativamente, se puede acreditar con cuatro años de docencia en educación superior, cursos de docencia aprobados y tres años de experiencia en investigación científica y educativa (Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media y Educación Superior de la Secretaría de Educación, 1995).

Para ocupar el cargo de Profesor Investigador de Carrera Titular "A", en el artículo 48 se menciona que se requiere ser candidato a doctor o tener el grado de maestro con al menos dos

años de antigüedad. Además, se debe haber trabajado un año como Profesor Investigador Asociado "C" impartiendo cátedra de posgrado, con publicaciones científicas y experiencia en investigación, o bien contar con cuatro años de docencia en nivel superior, cursos de docencia aprobados y dos años de experiencia en investigación científica y educativa (Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media y Educación Superior de la Secretaría de Educación, 1995).

Para ser Profesor Investigador de Carrera Titular "B", según lo mencionado en el artículo 49 del Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media y Educación Superior de la Secretaría de Educación (1995), se requiere poseer el grado de doctor o de maestro con al menos cinco años de antigüedad. Además, se debe tener un año de experiencia como Profesor Investigador Titular "A" impartiendo cátedra de posgrado, con publicaciones científicas y experiencia en investigación, o bien contar con cinco años de experiencia docente en educación superior, haber impartido conferencias o cursos, cursos de docencia aprobados y cuatro años de experiencia en investigación científica y tecnológica.

En el artículo 50 menciona que para ser Profesor Investigador de Carrera Titular "C" se requiere tener el grado de doctor o de maestro con al menos siete años de antigüedad. Además, se debe haber trabajado un año como Profesor Investigador Titular "B" impartiendo cátedra de posgrado, con publicaciones científicas, responsabilidades en la elaboración de programas de estudio y experiencia en investigación, o bien contar con seis años de experiencia docente en educación superior, participación en comisiones educativas nacionales o internacionales, y seis años de experiencia en investigación científica y tecnológica (Reglamento Interior de Trabajo del Personal Docente de Educación Media y Educación Superior de la Secretaría de Educación, 1995).

Las actividades enlistadas dentro de las actividades docentes van más allá del dar clases debido a que enfrentan actividades académico-administrativas, de investigación, tutorías; en la actualidad, dentro de la docencia, se encuentran enfatizadas en determinadas actividades: docente académico, docente investigador y el docente de asignatura; este último, el más conocido.

La carga académica a la que se enfrentan los docentes investigadores es intensa porque no solo se enfatizan en la cátedra sino también en investigaciones, asesorías de tesis, tutorías; en general y otras actividades propias de la docencia.

CAPÍTULO 2. DOCENCIA UNIVERSITARIA Y SÍNDROME DE BURNOUT

2.1 SÍNDROME DE BURNOUT DESDE SUS INICIOS

El síndrome de Burnout fue descrito por primera vez en 1974 por Freudenbergger quien se percató que la mayor parte de los trabajadores que trabajaban en profesiones de ayuda como profesores, enfermeras, médicos, etc., al poco tiempo experimentaban pérdida de energía, agotamiento, lo que conlleva a demostrar desmotivación en el trabajo y presentar agresividad, en este caso hacia los alumnos (Aldrete & Cruz, 2013).

Aldrete & Cruz (2013) hacen un recuento histórico del concepto burnout y rescatan algunas propuestas:

En la primera excepción, por primera vez en 1978 se utiliza una triada en la definición del burnout, que consistía en agotamiento físico, emocional y actitudinal (Pines y Kafry, 1978), dos años después se enfatiza la importancia del trabajo como antecedente de la aparición del burnout y lo define como cambios personales negativos que ocurren a lo largo del tiempo en trabajadores con trabajos frustrantes o excesivas demandas y vincula el concepto a un triple proceso conformado por desequilibrio entre demandas en el trabajo y recursos individuales; respuesta emocional a corto plazo caracterizada por ansiedad, tensión, fatiga y agotamiento; y por ultimo actitudes y conductas defensivas (Cherniss, 1980). Finalmente transita a una pérdida progresiva del idealismo, energía y motivos vividos por la gente en las profesiones de ayuda, como resultado de las condiciones de trabajo y describieron cuatro fases de las características de la evolución de la entidad, entusiasmo, estancamiento, frustración y apatía (Edelwich & Brodsky, 1980), (p.51).

2.2 EL FACTOR ESTRÉS EN LA VIDA LABORAL ESCOLAR

Pese a la frecuente confusión asociada al estrés y al síndrome de “Burnout”, los dos conceptos entrañan diferencias significativas puesto que el segundo es consecuencia del primero.

Mientras que el estrés suele caracterizarse por una sobre implicación en los problemas, ocasionando daños principalmente físicos, agotamiento e hiperactividad emocional, en el “Burnout” se hace referencia a un problema que genera falta de implicación, desgaste emocional y desmotivación como daños principales, afectando secundariamente a la pérdida de energía física. Además, las consecuencias del estrés pueden tener efectos positivos en exposiciones moderadas, lo que no ocurre en el burnout. Cabe destacar que el estrés aparece como respuesta a estímulos potencialmente estresantes como puede ser un horario o una carga de trabajo excesivo, mientras que el “Burnout” puede producirse por un trabajo no estresante pero altamente desmotivador, que inhiba las capacidades de la persona. (Merino, 2016).

El síndrome de “burnout” (estar quemado) se define como un complejo conjunto de síntomas referidos al tipo de estrés laboral e institucional sufrido por los profesionales cuyo objeto de trabajo implica contacto directo con las personas. Se refiere principalmente a un síndrome provocado por el desgaste profesional que sufren los trabajadores que prestan asistencia a terceros, al estar expuestos a demandas emocionales elevadas. Dada su similitud con expresiones habituales, puede confundirse con el término coloquial “estar quemado”, pero nada tiene que ver con este síndrome, que se diagnostica clínicamente y debe necesariamente estar compuesto por tres síntomas fundamentales: agotamiento emocional, baja realización profesional y despersonalización. (Merino, 2016).

El burnout se manifiesta como una respuesta al estrés laboral crónico, caracterizada por actitudes y sentimientos negativos hacia las personas con las que se trabaja y hacia el propio rol profesional, así como por la vivencia de agotamiento emocional. Suele ocurrir en profesionales de la salud y, en general, en profesionales de organizaciones del sector servicios que tienen contacto directo con usuarios.

El síndrome de *burnout* se compone por tres síntomas que se presentan, Merino (2016) menciona:

Falta de realización personal, caracterizada por una desilusión para dar sentido a la propia vida y hacia los logros personales. Se acompaña de una actitud negativa hacia uno mismo y hacia el trabajo, implicando la disminución de la productividad y de la autoestima. Despersonalización entendida como el desarrollo de sentimientos, actitudes y respuestas negativas, distantes y frías hacia otras personas; especialmente hacia los beneficiarios del propio trabajo (distanciamiento emocional que despersonaliza a los clientes, “deshumanizar” al usuario). Cansancio emocional, definido por el sentimiento de agotamiento y fatiga ante las exigencias de la tarea. Este síntoma puede manifestarse física y psíquicamente, correspondiendo con la sensación descrita como “no poder dar de sí mismo a los demás” (p. 2).

Caballero (2018) hizo una recopilación de unos autores sobre las dimensiones del síndrome de estar quemado o síndrome de Burnout:

Posteriormente, Maslach y Jackson (1981) establecieron, en consonancia con los hallazgos de Freudenberg, un modelo trifactorial que recoge las tres dimensiones necesarias que debe tener el síndrome de estar quemado para poder catalogarlo como tal:

o El agotamiento emocional describe sentimientos de estar abrumado y agotado emocionalmente por el trabajo. Se caracteriza por la ausencia de energía y entusiasmo, y por un sentimiento de escasez de recursos. A estos sentimientos pueden sumarse los de frustración y tensión en los trabajadores que se sienten incapaces de dar más de sí debido a la sensación de sobrecarga física y agotamiento psicológico.

o La despersonalización es la respuesta impersonal, carente de sentimientos hacia los sujetos que son ayudados, servidos o, en este caso, instruidos y educados: los alumnos. Se observa, entonces, una actitud distante y fría del profesional en sus contactos interpersonales.

o Y la disminución de la realización personal en el trabajo, que se explica como una tendencia del trabajador a autoevaluarse de forma negativa, es decir, elabora autopercepciones de inferioridad que le hacen tener un bajo concepto de sí mismo. No se siente realizado como persona y profesional y al mismo tiempo, se siente infeliz consigo mismo, insatisfecho con su desarrollo profesional, experimenta una caída en cuanto a su percepción de competencia (baja autoeficacia) y de éxito laboral y una merma en su capacidad para interactuar con los demás. (p. 49)

2.3 CUANDO APARECE SÍNDROME DE BURNOUT

Para Rodríguez et al. (2017): “El síndrome de burnout es una respuesta al estrés laboral; es una experiencia compuesta por cogniciones, emociones y actitudes negativas hacia el trabajo y las personas con que se relaciona por su labor.” (p. 49). Esta enfermedad se ha detectado como riesgo para las profesiones relacionadas con el trabajo con individuos, como lo son la educación, la salud y los recursos humanos. Se reconoce el magisterio es una labor propensa a desarrollar este fenómeno, ya que implica realizar diversas actividades dentro y fuera del aula, que van desde relacionarse con compañeros y alumnos, hasta elaborar planeaciones curriculares, evaluaciones y participar en actividades de organización. (Rodríguez et. al, 2017).

Para Gil Monte (2001) desde una perspectiva psicosocial hace énfasis en las tres categorías del Síndrome de Burnout:

Desde un enfoque psicosocial el fenómeno ha sido conceptualizado como un síndrome de baja realización personal en el trabajo, agotamiento emocional y despersonalización. Por baja realización personal en el trabajo se entiende la tendencia de los profesionales a evaluarse negativamente, y de forma especial esa evaluación negativa afecta a la habilidad en la realización del trabajo y a la relación con las personas a las que atienden. Los trabajadores se sienten descontentos consigo mismo e insatisfechos con sus resultados laborales. El agotamiento emocional alude a la situación en la que los trabajadores sienten que ya no pueden dar más de sí mismos a nivel afectivo. Es una situación de agotamiento de la energía o los recursos emocionales propios, una

experiencia de estar emocionalmente agotado debido al contacto "diario" y mantenido con personas a las que hay que atender como objeto de trabajo. La despersonalización se define como el desarrollo de sentimientos negativos, de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo. Estas personas son vistas por los profesionales de manera deshumanizada debido a un endurecimiento afectivo (s/p).

Si se combinan los factores mencionados anteriormente y se le suman las malas condiciones laborales, como sobrecarga de alumnos en el salón de clases y problemas de aprendizaje, se genera una sobrecarga laboral, una de las principales causas del síndrome de burnout que se manifiesta físicamente, psicológicamente y socialmente para el docente con cansancio crónico (Gil Monte, 2001).

El síndrome de burnout:

En la sociedad actual, en especial en el ámbito laboral es común hablar del estrés laboral, agotamiento, así como adicción al trabajo, adicional a estas características laborales se suma el síndrome de burnout (también llamado simplemente "Burnout " o "síndrome del trabajador quemado"). Este síndrome es un padecimiento que a grandes rasgos consistiría en la presencia de una respuesta prolongada de estrés en el organismo ante los factores estresantes emocionales e interpersonales que se presentan en el trabajo, que incluye fatiga crónica, ineficacia y negación de lo ocurrido. (Balladares & Hablick, 2017, pp. 1-2)

Para Gil Monte (2003) el síndrome por quemarse en el trabajo o síndrome de Burnout es:

[...] una respuesta al estrés laboral crónico caracterizada por la tendencia de los profesionales a evaluar negativamente su habilidad para realizar el trabajo y para relacionarse con las personas a las que atienden, por la sensación de estar agotados a nivel emocional, por el desarrollo de sentimientos negativos, y de actitudes y conductas de cinismo hacia las personas destinatarias del trabajo, que son vistas de manera deshumanizada debido al endurecimiento afectivo del profesional. (p. 183)

Cuando en el docente se presenta el síndrome de burnout en respuesta a la exposición prolongada del estrés crónico laboral, según Gil Monte (2001) ocasiona diversos malestares como la sensación de fracaso en su ejercicio docente, en sus relaciones interpersonales con sus alumnos, sentimientos de baja realización personal y de agotamiento emocional; estos malestares y sentimientos hacen que el docente genere actitudes y conductas de despersonalización como una manera de afrontar sus sentimientos. Esta situación tendrá consecuencias nocivas para el docente, en forma de enfermedad o alteraciones psicosomáticas como alteraciones cardiorrespiratorias, gastritis, úlceras, dificultad para dormir, mareos, vértigos; en la organización de su labor docente pueden existir cuestiones como deterioro del rendimiento, accidentes, abandonos, déficit en su calidad asistencial o de servicio, entre otras.

2.4 SINTOMATOLOGÍA DE PROFESORES ASOCIADA AL SÍNDROME DE BURNOUT

Aldrete & Cruz (2013) rescataron los riesgos que conllevan al síndrome de burnout:

En 1993 la Organización Internacional del Trabajo (OIT) consideró la docencia como una de las profesiones de alto riesgo de sufrir las consecuencias del estrés. Esto conlleva un mayor riesgo de desarrollar el síndrome de burnout debido a diversos factores, como la sobrecarga laboral, los conflictos con otros profesores, las relaciones, el comportamiento de los alumnos, la falta de apoyo social, entre otros. (Figueredo, 2009). A su vez, el síndrome de burnout abarca una serie de consecuencias para la salud, entre las que destacan síntomas psicosomáticos (cefaleas, úlceras, mialgias), conductuales (ausentismo laboral, ingesta de alcohol y otras adicciones) y emocionales (irritabilidad, impaciencia, ansiedad, disminución de autoestima) (D'Anello-Koch, 2009), (p.52).

Gil Monte (2003) expone las probabilidades de sintomatología como consecuencias del síndrome de burnout:

Las respuestas psicológicas, fisiológicas y conductuales del proceso de estrés laboral están íntimamente asociadas con lo que son sus consecuencias. Ambas forman un

continuo, de modo que en ocasiones es imposible realizar tal diferenciación ya que existe un solapamiento entre ambas. Baste decir que, en ocasiones, es la intensidad de la misma respuesta o su prolongación en el tiempo lo que determina que sea considerada como respuesta o como consecuencia.

En otras ocasiones es la coexistencia en el tiempo de varias respuestas al estrés laboral lo que determina que se hable de consecuencias. A veces, es el grado en que las funciones y sistemas fisiológicos del individuo se ven deteriorados o afectados de forma más o menos irreversible. En ese continuo se podría hablar de respuestas cuando los síntomas son percibidos por el sujeto, pero no alteran significativamente su ritmo de vida habitual, y se empezaría a hablar de consecuencias cuando ese ritmo se ve significativamente alterado e incluso es imposible desempeñarlo (caso de infarto de miocardio, hipertensión crónica, diabetes, depresión, asma, etc.). Por ejemplo, está ampliamente establecido que las emociones son uno de los principales mediadores de la enfermedad somática en los procesos de estrés, por ello se puede considerar que los niveles de agotamiento emocional, uno de los síntomas del síndrome de quemarse por el trabajo, actúan como variable antecedente y mediadora en el desarrollo de las alteraciones psicosomáticas y de los problemas de salud, lo que nos permite considerar aquella variable como una respuesta en el proceso de estrés laboral y los problemas de salud su consecuencia (p. 191).

Los docentes que están expuestos al estrés crónico laboral, generando síndrome de burnout manifiestan ciertas actitudes que aunado a los factores de riesgo de los síntomas somáticos como lo son los factores de riesgo: temperamentales, ambientales y modificadores del curso, pueden tener gran probabilidad de somatizarlo; el manual del DSM V (2013, p. 313) los menciona:

Temperamentales. El rasgo de la personalidad de afectividad negativa (neuroticismo) se ha identificado como un factor de correlación/riesgo independiente de un gran número de síntomas somáticos. La comorbilidad con la ansiedad o la depresión es frecuente y puede agravar los síntomas y el deterioro.

Ambientales. El trastorno de síntomas somáticos es más frecuente en los individuos con escasa escolarización de educación y bajo nivel socioeconómico, y en aquellos que han experimentado recientemente eventos estresantes en sus vidas.

Modificadores del curso. Los síntomas somáticos persistentes se asocian con determinadas características demográficas (el sexo femenino, más edad, escasa

escolarización, un nivel socioeconómico bajo, el desempleo), con los antecedentes de abuso sexual u otra adversidad en la niñez, con una enfermedad física crónica concomitante o trastornos psiquiátricos (la depresión, la ansiedad, el trastorno depresivo persistente [distimia], el pánico), con el estrés social y con factores de reforzamiento social, tales como los beneficios de la enfermedad. Los factores cognitivos que afectan a la evolución clínica son la sensibilización al dolor, una mayor atención a las sensaciones corporales y la atribución de los síntomas corporales a una posible enfermedad médica en lugar de reconocerlas como un fenómeno normal o de estrés psicológico.

El trastorno de síntomas somáticos “se define como la presencia de un conjunto de malestares físicos aunados a la preocupación por la salud, pensamientos desproporcionados y un nivel elevado de ansiedad, los cuales interfieren en el funcionamiento del individuo.” (Bernáldez-Jaimes et al. 2020, p. 34).

El manual del DSM V (2013, p. 311) menciona en sus características diagnósticas Trastorno de Síntomas Somáticos:

Los individuos con trastorno de síntomas somáticos suelen presentar múltiples síntomas somáticos que causan malestar o pueden originar problemas significativos en la vida diaria (Criterio A), aunque algunas veces sólo aparece un síntoma grave, con mayor frecuencia el dolor. Los síntomas pueden ser específicos (p. ej., el dolor localizado) o relativamente inespecíficos (p. ej., la fatiga). Los síntomas a veces denotan sensaciones corporales normales o un malestar que generalmente no significa una enfermedad grave. Los síntomas somáticos sin explicación médica evidente no son suficientes para hacer el diagnóstico. El sufrimiento del individuo es auténtico, se explique o no médicamente.

Los síntomas pueden estar o no asociados con otra afección médica. Los diagnósticos de trastorno de síntomas somáticos y de una enfermedad médica conjunta no son mutuamente excluyentes, y con frecuencia se presentan juntos.

Las somatizaciones en los docentes se marcan de gran manera, como lo plantea Oliver (1993) que el síndrome de burnout está presente y no es cuestionable en el caso de la docencia porque

tiene en cuenta que en estas profesiones se producen problemas somáticos y psicológicos que dañan significativamente la ejecución profesional y porque afecta a las relaciones mantenidas con los alumnos y a la calidad de la enseñanza (Oliver, 1993 como se citó en Aldrete & Cruz, 2013, p. 25).

En un estudio realizado por Ruiz (2022) realizado a 40 docentes del Colegio El Valle de Occidente del municipio de Quetzaltenango, Guatemala, permitió identificar los niveles de síntomas somáticos mediante el SSS-8, determinando así que, de los 40 docentes investigados, 6 (15%) presentan un nivel mínimo de síntomas somáticos, 8 (20%) muestran un nivel bajo de síntomas somáticos, 13 (32.50%) reflejan un nivel medio, 5 (12.50%) manifiestan un alto nivel de síntomas somáticos y los 8 restantes (20%) con un nivel muy alto de síntomas somáticos, por lo que se observa en general, un rango alto, lo que indica que los docentes la mayoría de veces presentan síntomas somáticos.

2.5 ESTUDIOS RELACIONADOS CON EL SÍNDROME DE BURNOUT

Existen diversos estudios que analizan el síndrome de burnout en profesionales de la salud como médicos y enfermeras, así como en docentes. De estos, en este apartado se presenta información de trabajos metaanalíticos y otros que consideran el análisis de este síndrome y otras variables en grupos profesionales de docentes.

En el ámbito estatal, son escasos los estudios realizados. El trabajo de Aldrete & Cruz (2013) realizado a 53 docentes universitarios de la Unicach, en Tuxtla Gutiérrez Chiapas, permitió identificar el nivel de síndrome de Burnout, obteniendo que el 9.43% de los participantes del estudio reunieron las condiciones para ser considerado un caso potencial de presentar el Síndrome; es decir, se calificó con más de una dimensión en medio o alto, tanto en agotamiento emocional y despersonalización, como en baja realización para el trabajo. En la prevalencia del

burnout se observó que casi una décima parte de los participantes del estudio reunieron las condiciones necesarias para ser considerados un caso potencial de presentar el síndrome.

Respecto a las dimensiones del Burnout, se encontró que 10 profesores (18.97%) tuvieron niveles positivos de agotamiento emocional, nivel alto un 5.67% y nivel medio un 13.20%, en relación a la despersonalización, solamente 3 tuvieron nivel positivo 5.66% presentó un nivel medio, en cuanto a la baja realización personal en el trabajo 18 académicos (33.97%) presentaron niveles positivos, nivel alto un 11.32% y nivel medio un 22.65%. Más de la mitad de los docentes (56,60 %) no presentaron afectación en ninguna de las dimensiones, en tanto que los restantes (43,40 %) presentaron alteración en al menos una de las dimensiones de la prueba. Se encontró que una quinta parte de los profesores presentó niveles positivos de agotamiento emocional. En cuanto a la baja realización personal en el trabajo, más de una tercera parte de los académicos también presentó niveles positivos (Aldrete & Cruz, 2013).

A nivel nacional, existen más trabajos que abordan el tema entre docentes. Uno de ellos es el de Torres (2023) quien reporta en un estudio realizado sobre vocación y burnout con 824 docentes mexicanos que laboran en diferentes niveles educativos, en que se obtienen bajos niveles de despersonalización ($M= 0.75$) y realización personal ($M= 1.65$), mientras que en agotamiento emocional se alcanzan puntajes más polarizados ($M= 2.11$); y, para el síndrome de burnout una $M= 1.63$. La realización personal, la suponen como estrechamente relacionada con la vocación; el desgaste es mayor en aquellos docentes que laboran en el sector privado, y de aquellos con mayor incertidumbre contractual; la despersonalización es mayor en hombres que en mujeres y en solteros que en casados, debido probablemente a un mayor equilibrio emocional; además, la vocación es menor en aquellos que laboran en el nivel superior, debido a una menor vocación inicial; no obstante, los docentes con mayor experiencia alcanzan cierto capital psicológico que les permite ser menos susceptibles a desgaste.

En un estudio realizado por Flores et al. (2013), sobre el síndrome de Burnout en maestros universitarios, en el Instituto de Ciencias Biomédicas la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, Chihuahua, México, en una muestra de 62 docentes de tiempo completo, de los cuales 36 fueron hombres (58%) y 26 mujeres (42%), se encontró que en la dimensión agotamiento

emocional, la mayoría de los docentes presentó niveles bajos, especialmente los hombres. Sin embargo, en el nivel medio, se observó una mayor presencia en mujeres, y los niveles altos fueron exclusivos de los hombres, aunque en un pequeño porcentaje. Esta dimensión estuvo asociada principalmente a docentes hombres y casados. Respecto a la dimensión de despersonalización, los hombres mostraron una mayor presencia de síntomas en niveles bajos, pero en los niveles altos fueron más frecuentes en las mujeres. Esta dimensión también fue más alta entre docentes casados, mujeres y aquellos con plaza de profesor de carrera. En la dimensión de falta de realización personal, predominó el nivel bajo en hombres, mientras que el nivel alto se observó en mujeres, aunque en un porcentaje reducido. Esta falta de realización personal en niveles bajos fue más común entre las mujeres casadas. En conjunto, el estudio destaca que, si bien la mayoría de los docentes no presentó síntomas severos, sí se identificaron patrones diferenciados por género y estado civil en cada una de las dimensiones del burnout (Flores et al., 2013, citado en Aldrete & Cruz, 2013).

El trabajo realizado por García et al. (2024) con una muestra no probabilística de 87 docentes universitarios seleccionados a conveniencia de tres facultades del área de la salud de una universidad estatal de la ciudad de Morelia, Michoacán, México, se obtuvo que, del total de casos, 56.3% fueron mujeres, 64.4% casados, 46.0% trabajan en la Facultad de Enfermería, 75.9% pertenecen a la categoría de profesores de asignatura y 76.3% son profesores definitivos. Se identificó síndrome de burnout bajo en la escala total (81,6 %), en las dimensiones cansancio emocional (63,2 %) y realización personal (100 %) y un nivel moderado en la dimensión despersonalización (57,5 %).

El trabajo realizado por Corona et al. (2024) en 75 docentes de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, México tuvo una media de edad de los participantes de 47.41 (DE= 11.62) y rangos de 27 a 78 años; 61.3% fueron mujeres, 57.3% eran solteros, 68% tenían hijos, 50.75% contaban con grado de maestría, 73.3% con contratación definitiva, 64% son profesores de asignatura e imparten clase en dos a cuatro grupos en el semestre non (60 %) y par (72 %). Los resultados del burnout mostraron que el nivel fue bajo en la escala total (50.7%) y en las dimensiones de cansancio emocional (77.3%), despersonalización (90.7%) y logro personal (74.7%). El nivel de burnout identificado fue bajo en la escala total y en las dimensiones

cansancio emocional y despersonalización, aunque en la dimensión de logro personal los datos señalan la importancia de mejorar el sistema de reconocimiento a los docentes de la dependencia para evitar que el burnout ocasione efectos negativos en el profesor y, posteriormente, en los estudiantes a su cargo.

A nivel internacional, existen estudios sumamente representativos que sintetizan el conjunto de trabajos realizados sobre este tema. El trabajo Torres & Lozano (2023) es uno de los reportes de meta análisis más relevantes de los últimos años; en este, analizan 55 artículos publicados sobre el burnout y las distintas subescalas referidas en el MBI en docentes; destacan la dificultad para establecer conclusiones amplias debido a la heterogeneidad de los estudios y la discrepancia en los puntajes de los intervalos de confianza de los resultados por subescala; en cuanto a estas, la de realización personal es en la que se aprecian mayores diferencias significativas, siendo mayor en zonas económicamente más desarrolladas, aunque, a su vez, es el elemento más débil del burnout, debido probablemente a su falta de relación con otros aspectos como la rotación de personal o el abandono de la profesión docente.

El metaanálisis sintetizó cuantitativamente las escalas del MBI en el personal docente, encontrándose coincidencias de baja realización personal, considerándose el elemento más débil del burnout, dado que se han priorizado otros síntomas como las sensaciones de agotamiento emocional y despersonalización que no se vinculan con algo tangible, sino con algo intangible hacia la sociedad (Torres & Lozano, 2023).

En una revisión sistemática realizada por Rojas et al. (2021), analizaron 25 artículos publicados sobre el síndrome de burnout y las escalas del MBI en docentes universitarios de Latinoamérica, en su mayoría provenientes de Colombia, México y Ecuador, las muestras son muy variables, van desde los 20 hasta los 366 docentes, con edades entre los 20 y 71 años. El 60% de los estudios reportó niveles medio-bajos de burnout, mientras que un 20% encontró niveles altos y significativos, destacando preocupaciones en las dimensiones de agotamiento emocional y despersonalización, mientras que la realización personal a veces se mantenía más estable. Esto permitió identificar que el agotamiento emocional es la dimensión más afectada, lo que refleja el impacto de la sobrecarga y de las múltiples demandas laborales. La despersonalización apareció

con menor frecuencia, manifestándose en actitudes de cinismo o trato distante hacia el trabajo y los estudiantes. Por su parte, la baja realización personal mostró niveles menos preocupantes, aunque algunos docentes sí reportaron menor satisfacción y sentido de logro.

El metaanálisis realizado por Oliveira et al. (2021) analizó 13 estudios empíricos, con una muestra combinada de 994 docentes en servicio, provenientes principalmente de Norteamérica, Europa y Asia. La mayoría de los participantes eran mujeres, con una edad promedio superior a 33 años y más de 6 años de experiencia docente en distintos niveles educativos desde preescolar hasta secundaria. Las “intervenciones de aprendizaje social y emocional” SEL mostraron ser especialmente efectivos en fortalecer el sentido de logro personal, ayudando a los maestros a sentirse más capaces y satisfechos con su labor, y también lograron reducir el agotamiento emocional, aliviando la sensación de estar sobrecargados o exhaustos. Sin embargo, no se observaron cambios claros en la despersonalización, es decir, en el distanciamiento o actitudes negativas hacia los estudiantes, lo que sugiere que esta dimensión del burnout podría necesitar estrategias adicionales o un enfoque distinto. Asimismo, las intervenciones más largas y adaptadas al nivel educativo de los docentes tendieron a obtener mejores resultados. En conjunto, los hallazgos subrayan la importancia de implementar programas SEL para docentes de educación básica y media, pues no solo mitigan el cansancio emocional, sino que también refuerzan su confianza y satisfacción profesional, factores clave para prevenir el burnout y mejorar su bienestar integral.

El meta análisis realizado por Kim et al. (2019) analizó 25 estudios realizados en diversos países principalmente en Estados Unidos, pero también en Australia, Canadá, Chipre, Rumania, Turquía, Polonia, Israel y Taiwán; con un total de 6294 docentes de distintos niveles educativos (primaria, secundaria y superior) y exploró la relación entre la personalidad docente y el síndrome de burnout, evaluado en sus tres dimensiones. Los resultados más importantes muestran que la dimensión más afectada del burnout es el agotamiento emocional, y que los docentes con ciertos rasgos de personalidad son más vulnerables. En particular, quienes presentan baja estabilidad emocional (es decir, son más ansiosos o propensos al estrés) presentan niveles más altos de burnout. También se encontró que la introversión y la baja responsabilidad (falta de organización y persistencia) están relacionadas con niveles más altos de despersonalización. En cambio, rasgos

como la amabilidad y la apertura a nuevas experiencias mostraron una menor relación con la realización personal. El estudio destaca que los rasgos de personalidad influyen de manera significativa en la aparición del burnout docente, lo que resulta clave para prevenirlo y mejorar el bienestar en el entorno educativo.

El metaanálisis realizado por Yorulmaz et al. (2017) tuvo como objetivo determinar la relación entre la satisfacción laboral y el agotamiento emocional, la despersonalización y la disminución de la realización personal del profesorado en Turquía. De acuerdo con los criterios especificados, se incluyeron en el metaanálisis 15 estudios sobre agotamiento emocional y despersonalización, y 14 sobre la disminución de la realización personal. El tamaño total de la muestra fue de 3778 para el agotamiento emocional y la despersonalización, y de 3455 para la disminución de la realización personal, todos ellos compuestos exclusivamente por profesores de distintos niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria y bachillerato. Todos los estudios utilizaron el Inventario de Burnout de Maslach (MBI). Los resultados muestran que la dimensión más afectada es el agotamiento emocional, con una relación negativa moderada con la satisfacción laboral. Le siguen la disminución de la realización personal, una relación negativa moderada y, finalmente, la despersonalización, con una relación negativa pero débil.

El estudio realizado por Esteras (2015) incluyó a 171 docentes de Benidorm, Alicante, España, en su mayoría mujeres (72.5%), con edades comprendidas entre 22 y 64 años, estos docentes desempeñaban su labor en distintos niveles educativos: educación infantil, primaria, secundaria obligatoria (ESO) y bachillerato, con una mayor representación del nivel primario. La investigación exploró de manera exhaustiva el vínculo entre el síndrome de burnout y los síntomas somáticos, encontrando una relación especialmente estrecha entre el cansancio emocional, fue la que mostró una conexión más fuerte con distintos problemas físicos, destacando correlaciones moderadas con síntomas globales, inmunológicos, músculo-esqueléticos, cardiovasculares y neurosensoriales; por su parte, la despersonalización presentó una relación más débil con los síntomas físicos, mientras que la baja realización personal prácticamente no mostró asociación. En conjunto, los hallazgos evidencian que el síndrome de burnout, especialmente a través de su componente de cansancio emocional, impacta en la salud

física de los docentes, potenciando la aparición de síntomas que afectan al sistema inmunológico, cardiovascular, neurossensorial y músculo-esquelético.

El trabajo realizado por Chuga et al. (2023) en 26 docentes universitarios de enfermería en la ciudad de Quito Ecuador, destaca que el 17% de la población analizada presenta Síndrome de Burnout y el 30% un alto riesgo de desarrollar este síndrome; además, no se encontró estadísticamente una correlación significativa entre edad o años de servicio y las tres dimensiones del síndrome de agotamiento profesional (SAP). Entre los participantes, se identificó que 2 de los 26 presentan un diagnóstico de síndrome de burnout, ya que cumplen con criterios específicos: un puntaje elevado en agotamiento emocional, con un valor superior a 26 puntos; un puntaje alto en despersonalización, con un valor superior a 9 puntos; y una baja realización personal, indicada por un puntaje inferior a 34. Adicionalmente, en el mismo estudio, 8 de los 26 participantes cumplen con uno o dos de los criterios mencionados anteriormente, lo que los coloca en riesgo de desarrollar el síndrome de agotamiento profesional. Se ha observado que, dentro del grupo de participantes, el 7% de los docentes presenta síndrome de burnout, mientras que el 30% se encuentra en alto riesgo de desarrollarlo.

Manzano (2020) menciona que aplicó 59 encuestas a los docentes universitarios de una unidad educativa ecuatoriana, las cuales permitieron conocer el nivel de burnout de los docentes según su edad, nivel académico, tiempo de trabajo en la institución y en el ejercicio de la docencia. La distribución de la población según el género estuvo compuesta en un 70% por el género femenino, mientras que el masculino representó el 30%. Con bajo nivel de burnout se encontraron 42 docentes (71.2%), con burnout moderado 8 (13.5%), y, con burnout alto 9 docentes (15.3%). Aproximadamente el 29% de los docentes de la unidad educativa analizada padecen de cansancio emocional. Respecto a la despersonalización, se puede observar que 17% de docentes presenta un nivel medio en esta dimensión del burnout; 43 docentes tienen un nivel bajo de burnout, 10 docentes un burnout medio y 6 docentes tienen un nivel alto de burnout según la dimensión de despersonalización. En cuanto a la dimensión de realización personal de los docentes, se determinó que el 85% presenta un alto nivel, el 10% un nivel medio y el 5% un nivel bajo. El estudio permitió identificar que muchas de las fuentes del burnout están fuera del sujeto; es decir, en la organización. Sin embargo, la institución estudiada dentro de su

planeación estratégica aplica programas dirigidos a la prevención o disminución de esta problemática teniendo como factores principales los entrenamientos en habilidades básicas y avanzadas para enfrentar situaciones que producen estrés.

2.6 ESTUDIOS RELACIONADOS CON LOS SÍNTOMAS SOMÁTICOS

Existen diversos estudios que analizan los síntomas somáticos en ciudadanos de Estados Unidos (Hennemann et al., 2023), Turquía (Hennemann et al., 2023), Irán (Hennemann et al., 2023), Chipre (Hennemann et al., 2023), Grecia (Hennemann et al., 2023), Alemania (Atasoy et al., 2022) y China (Guo et al., 2021). En este apartado se presenta información de dichos estudios realizados en ciudadanos que experimentaron síntomas somáticos ligados a un evento demandante como lo es un duelo o una pandemia, evaluados con el Somatic Symptom Scale-8 SSS-8.

En el estudio realizado por Kang et al. (2025) se analizó la carga de síntomas somáticos mediante la escala SSS-8, tanto en población general como en pacientes con diagnóstico clínico de trastorno somático en Corea del Sur. La primera parte incluyó a 206 participantes entre 19 y 46 años, de los cuales una proporción importante eran mujeres. Los resultados mostraron que quienes presentaban una mayor carga de síntomas somáticos eran principalmente mujeres jóvenes adultas, con niveles educativos más bajos y una mayor presencia de depresión y experiencias traumáticas en la infancia. Estos participantes reportaron con mayor frecuencia síntomas como dolor físico, cansancio persistente, problemas gastrointestinales y dificultades para dormir. En la segunda parte del estudio participaron 34 pacientes con diagnóstico de trastorno de síntomas somáticos, comparados con 34 controles sanos de edad y sexo equivalentes. Los pacientes clínicos reportaron un nivel de síntomas significativamente más alto en la escala SSS-8, acompañado de una marcada dificultad para identificar y comprender sus propias emociones, así como de una mayor sensación de malestar ante situaciones interpersonales. En ambos estudios, los hallazgos permiten observar que la carga somática más

elevada se asocia con mujeres jóvenes, con mayor vulnerabilidad emocional y antecedentes adversos, y que la dificultad en el manejo de las emociones intensifica la percepción y la persistencia de los síntomas físicos. Este estudio sugiere que las dificultades en la conciencia emocional están estrechamente asociadas con los síntomas tanto en poblaciones clínicas como en poblaciones comunitarias. Las intervenciones dirigidas a mejorar la conciencia emocional pueden aliviar las manifestaciones de los síntomas somáticos y prevenir los deterioros funcionales relacionados.

El estudio realizado por Marchetti et al. (2025) se centró en mujeres con diagnóstico de enfermedades tiroideas y tuvo como objetivo identificar la presencia de síntomas somáticos mediante la escala SSS-8 y su relación con factores emocionales, como la alexitimia, la ansiedad y la depresión. En total participaron 583 mujeres de entre 19 y 68 años, con una media de alrededor de 44 años. Las participantes procedían principalmente de Italia (norte, centro y sur del país), aunque también participaron algunas mujeres que residían en el extranjero. Todas tenían un diagnóstico confirmado de enfermedad tiroidea desde hace al menos seis meses, siendo los padecimientos más frecuentes la tiroiditis de Hashimoto y el hipotiroidismo. Los resultados mostraron que más de la mitad de las participantes (58,7 %) cumplían criterios de trastorno de síntomas somáticos (SSD), lo que indica una elevada carga de malestares físicos como dolor, fatiga, síntomas gastrointestinales y dificultades musculoesqueléticas. Quienes se ubicaron en este grupo fueron, además, las que reportaron los mayores niveles de ansiedad, depresión y dificultades para identificar y expresar emociones. Esto indica que la presencia de síntomas físicos no puede entenderse solo como consecuencia de la enfermedad tiroidea, sino que está estrechamente vinculada a factores emocionales. Este estudio evidenció que, en mujeres con enfermedades tiroideas, los síntomas físicos no solo están ligados al cuadro endocrino, sino que también se intensifican por factores emocionales y psicológicos. Las más afectadas fueron aquellas que, además de la carga física, presentaban dificultades para manejar sus emociones y altos niveles de ansiedad y depresión. Este hallazgo subraya la importancia de evaluar no solo el aspecto médico sino también el psicológico al atender a estas pacientes.

El estudio realizado por Hashimoto et al. (2025), llevado a cabo en Japón, con pacientes que presentaban trastornos de síntomas somáticos y relacionados (SSRD). En total participaron 90

personas, hombres y mujeres de entre 18 y 84 años, con una edad promedio cercana a los 50 años. La mayoría eran mujeres. Todos los participantes fueron atendidos en el Hospital Universitario Toho, en Tokio, y permanecieron en seguimiento durante seis meses. Para valorar la carga de síntomas somáticos se aplicó la escala SSS-8, que recoge molestias como dolores, problemas de sueño, mareos, cefaleas o dificultades respiratorias. Al inicio, los pacientes presentaban una intensidad considerable de síntomas, lo que se reflejaba en puntajes elevados en la escala. El resultado más relevante fue que, tras el seguimiento, se estableció que una disminución de al menos 6 puntos en la escala SSS-8 indica una mejoría clínicamente significativa. En otras palabras, solo cuando el puntaje se redujo en ese margen, los pacientes expresaron sentir un verdadero alivio de sus síntomas. Esto muestra que pequeños cambios en la puntuación no siempre se traducen en una percepción real de mejoría. Se observó en el estudio que además quienes lograron mejorar tendían a tener más años de escolaridad y era menos frecuente que fueran fumadores o consumidores de benzodiacepinas, en comparación con quienes no reportaron mejoría. Estos hallazgos sugieren que ciertos factores del estilo de vida y del tratamiento pueden influir en la evolución del cuadro.

El estudio realizado por Hennemann et al. (2023) analiza el malestar por síntomas somáticos mediante la escala SSS-8 en personas que han experimentado la pérdida de un ser querido. Participaron 1,337 personas, en su mayoría mujeres (76 %), con una edad promedio cercana a los 24 años, provenientes principalmente de Estados Unidos, Turquía/Irán y Chipre/Grecia. Los resultados de la escala SSS-8 mostraron que quienes presentaron duelo prolongado eran los más afectados, con síntomas somáticos intensos como dolores físicos, problemas digestivos, dificultades para dormir o sensación de agotamiento. Este malestar fue más frecuente en mujeres y en la región de Chipre/Grecia, mientras que en Estados Unidos se observaron niveles más bajos. Además, la pérdida de un familiar cercano se asoció con una mayor afectación. En general, el duelo prolongado no solo genera sufrimiento emocional, sino también malestar somático significativo, asociado a la ansiedad y la depresión.

El estudio realizado por Atasoy et al. (2022) analizó a 11,540 participantes de la población general en Alemania, de los cuales 5,679 fueron mujeres y 5,861 hombres, con edades entre 25 y 74 años. La investigación se centró en la escala SSS-8 de síntomas somáticos, **los resultados mostraron que**

las mujeres reportaron síntomas somáticos muy altos, mientras que en los hombres predominó la carga alta. Tras más de dos décadas de seguimiento, los más afectados fueron los hombres con síntomas muy altos, quienes presentaron un mayor riesgo de muerte. Las mujeres, aunque reportaron más síntomas, no presentaron el mismo desenlace negativo, lo que resalta diferencias de género tanto en la percepción como en el impacto de los síntomas somáticos. Los participantes más afectados solían ser mayores, con menor escolaridad, más enfermedades previas, inactividad física y síntomas depresivos.

El estudio realizado por Guo J. et al. (2021) incluyó a 14,894 participantes adultos de la población general en China, todos usuarios de la aplicación JD Health. Se incluyeron personas mayores de 18 años, de ambos sexos, que aceptaron responder voluntariamente y de manera anónima. Los resultados del SSS-8 mostraron que los síntomas somáticos fueron frecuentes, especialmente en quienes presentaban insomnio y depresión. Los más afectados fueron los hombres y las personas mayores de 40 años, así como quienes tenían antecedentes psiquiátricos, eran fumadores o tenían conocidos infectados por COVID-19. En conjunto, se evidenció que el malestar físico estaba estrechamente ligado a la salud psicológica, siendo más marcado en varones y adultos mayores.

El meta análisis realizado por Hybelius et al. (2024) en el Instituto Karolinska y el Centro de Atención Primaria de la Universidad de Liljeholmen, Estocolmo, Suecia; reunió 305 estudios con más de 361 mil participantes adultos de diferentes contextos, en especial de la atención médica general y de población abierta. Entre los instrumentos empleados estuvo la SSS-8 (Somatic Symptom Scale-8), que mide la carga de síntomas somáticos como dolor, fatiga, problemas gastrointestinales o malestares cardiopulmonares. Los resultados mostraron que el SSS-8 refleja tanto un factor general de síntomas somáticos como factores específicos (cansancio, dolor, síntomas digestivos y respiratorios). En la práctica, los puntajes se concentraron entre 7 y 15 puntos en promedio, lo que indica una carga de síntomas de leve a moderada en muchos de los grupos evaluados. Las poblaciones más estudiadas fueron pacientes en atención clínica (como quienes acuden por dolor crónico, ansiedad o depresión) y la población general. En estos grupos, se observó que la SSS-8 detectaba de forma consistente la presencia de síntomas físicos persistentes, con mayor peso en mujeres y en personas con diagnósticos previos de trastornos emocionales, quienes reportaban más molestias. El SSS-8

permitió identificar que los más afectados fueron pacientes con problemas de salud mental y dolor crónico, con una mayor carga de síntomas en mujeres adultas, mientras que en la población general los niveles fueron menores, aunque aún presentes.

CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

3.1 ENFOQUE, TIPO DE ESTUDIO Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

El enfoque de esta investigación se fundamenta en bases de tipo cuantitativa Hernández et al. (2010), la cual: “Usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” (p. 4). Dicho enfoque utiliza la recolección de datos para comprobar hipótesis con el apoyo del análisis estadístico, a fin de contrastar los datos obtenidos, los cuales deben ser cuantificables y medibles.

El estudio realizado es correlacional, ya que se estudia la relación entre variables, para Hernández et al. (2010):

Este tipo de estudios tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en una muestra o contexto en particular [...] La utilidad principal de los estudios correlacionales es saber cómo se puede comportar un concepto o una variable al conocer el comportamiento de otras variables vinculadas. Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en las variables relacionadas (pp. 93- 94).

El diseño de esta investigación es no experimental, lo que Hernández et al. (2010) explican como: “Estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos” (p. 149). En este tipo de diseños, el investigador no manipula las variables, sino que se obtienen datos de los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural, para luego hacer un análisis cuantitativo de ellos.

La investigación no experimental es un parteaguas de varios estudios cuantitativos, como las encuestas de opinión (surveys), los estudios ex post-facto retrospectivos y prospectivos, etc. Para ilustrar la diferencia entre un estudio experimental y uno no experimental consideremos el siguiente ejemplo. Claro está que no sería ético un experimento que obligara a las personas a consumir una bebida que afecta gravemente la salud. El ejemplo es sólo para ilustrar lo expuesto y quizá parezca un tanto burdo, pero es ilustrativo (Hernández et al., 2010, p. 149).

La investigación es de tipo transversal, pues, como indican Hernández et al. (2010) “Indagan la incidencia de las modalidades, categorías o niveles de una o más variables en una población, son estudios puramente descriptivos” (p. 152). Es decir, la recolección de datos en la muestra solo se realiza en un único momento, lo cual constituye su característica definitoria principal.

Los diseños transeccionales correlacionales-causales, como indican Hernández et al. (2010) “describen relaciones entre dos o más categorías, conceptos o variables en un momento determinado. A veces, únicamente en términos correlacionales; otras, en función de la relación causa-efecto (causales)” (p. 154).

3.2 INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Maslach Burnout Inventory (MBI)

El inventario Burnout de Maslach se conoce por asumir el desgaste psíquico; mide tres escalas, como lo son la falta de interés emocional al realizar actividades debido al agotamiento, la despersonalización y la baja realización de personal en el trabajo; es decir, bajo rendimiento laboral. (Fernández, 2002).

El Inventario burnout de Maslach fue desarrollado por Maslach y Jackson en 1986 y se caracteriza por asumir que el desgaste psíquico es considerado como un síndrome caracterizado por sentimientos de agotamiento emocional, despersonalización y baja

realización personal en el trabajo; es evaluado por el Maslach Burnout Inventory, que es un instrumento constituido por 22 ítems que se valoran con una escala tipo Likert de siete puntos (Fernández, 2002, p. 40).

El Maslach Burnout Inventory (MBI) es un instrumento de evaluación psicológica en el que se plantea una serie de enunciados acerca de los pensamientos y los sentimientos del sujeto respecto de la interacción con su trabajo, con siete opciones de respuesta, con valores de 0 a 6. Las afirmaciones profundizan en los sentimientos y actitudes del profesional en su trabajo, y su función es medir el desgaste profesional.

La factorización de los 22 ítems resulta en 3 factores denominan "agotamiento emocional", "despersonalización" y "realización personal" en el trabajo. Los resultados de los análisis factoriales realizados en diferentes muestras con el MBI, arroja en la mayoría de los casos la existencia de tres factores ortogonales que son denominados agotamiento emocional, despersonalización y realización personal en el trabajo.

La subescala de agotamiento emocional está formada por 9 ítems (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16 y 20), referidos a una disminución o pérdida de recursos emocionales, describen sentimientos de saturación y cansancio emocional por el trabajo; la subescala de despersonalización está formada por 5 ítems (5, 10, 11, 15 y 22) que describen una respuesta fría e impersonal, falta de sentimientos e insensibilidad hacia los sujetos de la atención; la subescala de realización personal está compuesta por 8 ítems (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19 y 21) que describen sentimientos de competencia y eficacia en el trabajo (Fernández, 2002, p. 41).

Las puntuaciones son clasificadas mediante un sistema de percentiles para cada escala: los sujetos por encima del percentil 75 se incluyen en la categoría "alto"; entre el percentil 75 y el 25, en la categoría "medio"; y por debajo del percentil 25, en la categoría "bajo".

El inventario burnout es aprobado con un 90% de fiabilidad por sus propiedades psicométricas en varios países entre ellos México “El Inventario de Burnout de Maslach (MBI, por sus siglas en inglés) Maslach y Jackson, 1981 debido a sus adecuadas propiedades psicométricas posee una fiabilidad de 90% y se le ha validado en distintos países” (Jiménez et al. 2023, p. 292).

Evaluación e interpretación de la escala MBI-SS

El Maslach Burnout Inventory MBI según Maslach & Jackson (1981) determina ciertos criterios para establecer el grado de Burnout:

[...] puntuaciones altas en Agotamiento emocional y Despersonalización y baja en Realización Personal definen el síndrome. Aunque también el punto de corte puede establecerse según los siguientes criterios: En la subescala de Agotamiento Emocional (EE) puntuaciones de 27 o superiores serían indicativas de un alto nivel de burnout, el intervalo entre 19 y 26 corresponderían a puntuaciones intermedias siendo las puntuaciones por debajo de 19 indicativas de niveles de burnout bajos o muy bajo. En la subescala de Despersonalización (D) puntuaciones superiores a 10 serían nivel alto, de 6 a 9 medio y menor de 6 bajo grado de despersonalización. Y en la subescala de Realización Personal (PA) funciona en sentido contrario a las anteriores; y así de 0 a 30 puntos indicaría baja realización personal, de 34 a 39 intermedia y superior a 40 sensación de logro (s/p).

Escala de Síntomas Somáticos (SSS-8)

La Escala de Síntomas Somáticos (SSS-8) es un cuestionario que evalúa síntomas somáticos primarios que podrían dar inicio a enfermedades médicas y malestar en su entorno.

Es un breve cuestionario, utilizado para evaluar la carga de síntomas somáticos comunes. Estos síntomas se eligieron originalmente para reflejar síntomas habituales en la atención primaria, que son relevantes para una gran cantidad de enfermedades y trastornos mentales. Está constituido por 8 ítems (García et al., 2018, p. 1).

En el SSS-8 se seleccionaron tres criterios: prevalencia de síntomas en entornos de atención primaria, asociaciones con medidas de funcionamiento y calidad de vida relacionada con la salud y puntos en común con otros elementos incluidos en la escala.

La consistencia interna mediante el α de Cronbach = 0,81 es aceptable (García et al., 2018). Se supone que la validez del contenido es alta porque los elementos se derivan del PHQ-15 bien

validado. Una medida válida de la carga de síntomas somáticos debe incluir elementos sobre "síntomas cardiopulmonares (incluidos los síntomas autonómicos), gastrointestinales, musculoesqueléticos y generales" (García et al., 2018, p. 2).

El SSS-8 incluye elementos de los cuatro dominios. Kohlmann et al. (2014) mencionan que "El SSS-8 mostró asociaciones positivas con medidas de depresión y ansiedad. Esto es consistente con estudios previos que demostraron una alta comorbilidad de síntomas somáticos, depresivos y ansiosos (es decir, la tríada somatización-ansiedad-depresión)" (p. 399).

Además, las puntuaciones SSS-8 altas se relacionaron con un bienestar general auto informado deficiente y un uso frecuente de la atención médica. El instrumento es fácil de completar, tiene un algoritmo de puntuación fácil (suma de las respuestas) y tiene dos métodos de interpretación simples (es decir, categorías de gravedad y percentiles específicos de género y edad), por lo que se supone que la objetividad del instrumento es alta. Categorías de gravedad en función de la puntuación total: Gravedad de puntuación: 0-3 mínimo, 4-7 bajo, 8-11 Medio, 12-15 Alto, 16-32 Muy alto (Kohlmann et al., 2014, p. 399).

3.3 HIPÓTESIS Y VARIABLES

3.3.1 HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN Y NULA

A mayor nivel de síndrome de Burnout mayor nivel de síntomas somáticos en los docentes de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Hipótesis nula

A mayor nivel de síndrome de Burnout menor nivel de síntomas somáticos en los docentes de la Licenciatura en Psicología en la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

3.3.2 VARIABLES

Dependientes

Síndrome de burnout: es una respuesta al estrés crónico en el trabajo (a largo plazo y acumulativo), con consecuencias negativas a nivel individual y organizacional, y que tiene peculiaridades muy específicas en áreas determinadas del trabajo y profesional. (Martínez, 2010, p. 44).

Síntomas somáticos: Los síntomas somáticos están asociados con malestar y afectación en la calidad de vida del paciente, causando pérdida de horas laborales y mayor gasto en salud. (García et al. 2018, p. 2).

Independientes

Sexo: Condición orgánica, masculina o femenina, de los animales y las plantas. (Real Academia Española RAE, s/a, s/p).

Edad: Tiempo que ha vivido una persona (RAE, s/a, s/p).

Antigüedad laboral: Es el tiempo que un trabajador ha permanecido en un puesto de trabajo sin interrupción (RAE, s/a, s/p)

Estado civil: Condición de una persona en relación nacionalidad, filiación o matrimonio, que se hacen constar en el registro civil. (RAE, s/a, s/p)

Pluriempleo: Situación social caracterizada por el desempeño de varios cargos, empleos, oficios, etc., por la misma persona. (RAE, s/a, s/p)

Hijos: Persona respecto de sus padres. (RAE, s/a, s/p)

Jornada: Tiempo de duración del trabajo diario. (RAE, s/a, s/p)

Turno: Orden según el cual se suceden varias personas en el desempeño de cualquier actividad o función. (RAE, s/a, s/p)

Impartir: Dar o distribuir algo, especialmente de carácter no material. (RAE, s/a, s/p)

Clase: Lección que explica el profesor a sus alumnos. (RAE, s/a, s/p)

3.4 POBLACIÓN Y MUESTRA

Para llevar a cabo la investigación, la población la integran 54 docentes de ambos turnos, a quienes se les solicitó el consentimiento informado, de estos, se aplicaron instrumentos a 40 académicos. Todos de ambos turnos de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. La muestra entonces es no probabilística por conveniencia, la cual, según Hernández (2021) “[...]se elige de acuerdo con la conveniencia de investigador, le permite elegir de manera arbitraria cuántos participantes puede haber en el estudio” (p. 2), esta arbitrariedad trae consigo una serie de limitantes como los son “” (Hernández, 2021, p. 2)

3.5 PROCEDIMIENTO

Se acudió a primera instancia a la coordinación de la Licenciatura en Psicología para solicitar la autorización para la realización del estudio, así como para solicitar información del número de docentes de ambos turnos que laboran en la universidad, la cual se conforma de 53 docentes de los cuales se tomó la muestra de 40, debido a que con el resto no fue posible la aplicación.

La recolección de datos se llevó a cabo dentro de la ciudad universitarias, en un ambiente controlado, en donde los encuentros y aplicaciones fueron de manera personal, dado que cada prueba fue realizada de forma individual conforme se iba contactando a los docentes,

clarificando a cada uno, de manera lo más precisa posible, el estudio a realizar, así como la importancia de su participación. Una vez obtenida la aprobación del docente, se procedió a aplicar las pruebas; no obstante, algunos profesores optaron por citarnos después de su impartición de clases, en un horario conveniente para ambas partes.

3.6 ANÁLISIS DE DATOS

La captura de datos se realizó mediante el programa SPSS versión 15 para Windows, de inicio, se verificó que no existieran errores en su captura, posteriormente se obtuvo la confiabilidad de ambos instrumentos y una vez corroborado su consistencia interna a través del coeficiente de Cronbach, se procedió a obtener el análisis de frecuencias de los datos sociodemográficos y las medidas de dispersión. Finalmente, se contrastó la medición de las variables dependientes con cada una de las variables sociodemográficas mediante la prueba T de Student y ANOVA de un solo factor y la correlación bivariada de Pearson. Los datos obtenidos se organizaron en tablas que se presentaron en el apartado de resultados.

CAPÍTULO 4. RESULTADOS

En este capítulo se describen los datos sociodemográficos de la población de estudio y las medidas de confiabilidad de los instrumentos utilizados en la investigación; asimismo, se presentan las medidas de contraste y correlación entre las variables.

4.1 DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

En este apartado se presenta información sobre las variables edad, sexo, estado civil, hijos, otro trabajo, años laborando en la institución, grupos que atiende, horas de contrato y si realiza otras actividades. La distribución por edad fue: 14 de 36 a 45 años (35%), 11 de 56 a 65 años (27,5%), 8 de 46 a 55 años (20%), 5 de 25 a 35 años (12,5%) y 2 de 66 y más (5%). (tabla 1).

Tabla 1.

Distribución por edad

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	25-35 años	5	12.5	12.5	12.5
	36-45 años	14	35.0	35.0	47.5
	46-55 años	8	20.0	20.0	67.5
	56-65 años	11	27.5	27.5	95.0
	66 y más	2	5.0	5.0	100.0
Total		40	100.0	100.0	

Del total de sujetos, 22 son hombres (55%) y 18 mujeres (45%). (tabla 2).

Tabla 2.*Distribución por sexo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Hombre	22	55.0	55.0	55.0
	Mujer	18	45.0	45.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

La distribución por estado civil fue de 26 casados (65%) y 14 solteros (35%). (tabla 3).

Tabla 3.*Distribución por estado civil*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Soltero	14	35.0	35.0	35.0
	Casado	26	65.0	65.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

En cuanto al número de hijos, 34 si los tienen (85%) y 6 no (15%). (tabla 4).

Tabla 4.*Distribución por tiene hijos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	34	85.0	85.0	85.0
	No	6	15.0	15.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

La distribución de los hijos fue de 15 tienen 2 (37,5%), 10 tienen 1, 6 tienen 3 (15%), 6 no tienen ninguno (15%), y 3 tienen 4 (7,5%). (tabla 5).

Tabla 5.*Distribución por cuantos hijos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ninguno	6	15.0	15.0	15.0
	1 hijo	10	25.0	25.0	40.0
	2 hijos	15	37.5	37.5	77.5
	3 hijos	6	15.0	15.0	92.5
	4 hijos	3	7.5	7.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

La distribución por tiene otro trabajo fue de 32 si tienen otro trabajo (80%) y 8 no tienen otro trabajo (20%). (tabla 6).

Tabla 6.*Distribución por tiene otro trabajo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	32	80.0	80.0	80.0
	No	8	20.0	20.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

La distribución por cuántos años tiene laborando en esta institución fue de 20 de 1 a 10 años (50%), 11 de 11 a 20 años (27.5%), 9 de 21 a 30 años (22.5%). (tabla 7).

Tabla 7.*Distribución por años laborando en esta institución*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1-10 años	20	50.0	50.0	50.0
	11-20 años	11	27.5	27.5	77.5
	21-30 años	9	22.5	22.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

La distribución por grupos que atienden en la institución fue de 19 atienden 5 o más (47.5%), 15 atienden 4 (37.5%), 3 atienden 3 (7.5%), 3 atienden 2 (7.5%). (tabla 8).

Tabla 8.

Distribución por grupos

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	2 grupos	3	7.5	7.5	7.5
	3 grupos	3	7.5	7.5	15.0
	4 grupos	15	37.5	37.5	52.5
	5 o más	19	47.5	47.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

La distribución por horas de contrato en esta institución fue de 26 de 1 a 20 horas (65,0 %), 11 de 31 a 40 horas (27,5 %) y 3 de 21 a 30 horas (7,5 %). (tabla 9).

Tabla 9.

Distribución por horas de contrato

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1-20 horas	26	65.0	65.0	65.0
	21-30 horas	3	7.5	7.5	72.5
	31-40 horas	11	27.5	27.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

La distribución por turno en esta institución fue de 15 del turno matutino (37.5%), 13 de ambos turnos (32.5%) y 12 turno matutino (30.0%). (tabla 9).

Tabla 10.*Distribución por turno*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Matutino	12	30.0	30.0	30.0
	Vespertino	15	37.5	37.5	67.5
	Ambos turnos	13	32.5	32.5	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

Del total de sujetos en la variable otras actividades que realiza, fueron: 11 realizan investigación (27.5%), 11 son responsables de tutorías (27.5%), 10 no realizan otras actividades (25.0%), 4 tienen comisiones de diseño curricular (10.0%) y 4 realizan todas las actividades anteriores (10.0%). (tabla 11).

Tabla 11.*Distribución por otras actividades que realiza*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Investigación	11	27.5	27.5	27.5
	Responsable de tutorías	11	27.5	27.5	55.0
	Clínica				
	Comisiones de diseño	4	10.0	10.0	65.0
	Curricular u otra				
	Ninguna	10	25.0	25.0	90.0
	Todas	4	10.0	10.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

4.2 MEDIDAS DE CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS

Cuestionario de Maslach Burnout Inventory MBI

El análisis de confiabilidad a partir del coeficiente alfa de Cronbach para el instrumento, en el total de 22 reactivos, es de 0,810, lo que indica niveles aceptables de confiabilidad. (tabla 12).

Tabla 12.

Confiabilidad del MBI

Alfa de Cronbach	N de elementos
.810	22

Escala de Síntomas Somáticos (SSS-8)

El análisis de confiabilidad del coeficiente alfa de Cronbach para este instrumento, en el total de 8 reactivos, es de 0,809, lo que indica niveles aceptables de confiabilidad. (tabla 13).

Tabla 13.

Confiabilidad del SSS-8

Alfa de Cronbach	N de elementos
.809	8

4.3 NIVEL DE SÍNDROME DE *BURNOUT* Y DE SÍNTOMAS SOMÁTICOS

De la muestra total de docentes evaluados, se observa que 8 presentan niveles leves de burnout (20%), 21 un nivel normal (52.5%) y 11 sin burnout (27.5%) (tabla 14).

En estudios anteriores se registran porcentajes más altos en el nivel alto de burnout, como en el estudio de García et al. (2024), realizado en Morelia, Michoacán, donde se identificó un síndrome

de burnout leve en la escala total (81,6%). Estos resultados son relevantes, ya que en la mayoría (81,6 %) de los docentes se presenta el síndrome de burnout en nivel leve, lo que se refleja en el área de medicina, carrera en la que se exige mucho en la formación y la enseñanza. Por otra parte, en una revisión sistemática realizada por Rojas et al. (2021), analizan 25 artículos publicados sobre el síndrome de burnout y las escalas del MBI en docentes universitarios de Latinoamérica (Colombia, México y Ecuador), obteniendo que el 60 % de los estudios reportaron niveles medio-bajos de burnout, y lo más alarmante, un 20 % de ellos reportaron niveles altos y significativos. Esto es severo en comparación con el estudio de Manzano (2020), realizado en docentes universitarios de Ecuador, donde se encontró que un 71,2 % presentaba niveles leves, un 13,5 % niveles moderados, y un 15,3 % niveles altos de síndrome de burnout.

Este último estudio no deja de ser significativo por el porcentaje obtenido en la escala alta de burnout. Estos estudios destacan la importancia de los niveles leves del síndrome de burnout, debido a que son casos potenciales de niveles altos, como se observó en la revisión sistemática de Rojas et al. (2021), o como en la muestra más pequeña de Manzano (2020), en donde la mayoría son niveles leves (71.2%).

Tabla 14.

Niveles de síndrome de burnout

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	21 y menos sin burnout	11	27.5	27.5	27.5
	22 a 58 normal	21	52.5	52.5	80.0
	59 a 76 burnout leve	8	20.0	20.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

De la misma forma, se obtiene que dos docentes presentan niveles moderados (5%), cuatro niveles leves (10%), 28 niveles normales (70%), 6 sin síntomas somáticos (15%). (tabla 15).

En estudios anteriores y posteriores se registran porcentajes más altos de síntomas somáticos, como en el estudio de Marchetti et al. (2025) en Italia. Los resultados mostraron que más del 58

% de las participantes presentaban un elevado nivel de síntomas somáticos. Estos resultados son significativos, ya que la mayoría (58,7 %) presentaba un nivel elevado y somatizaba mayor cansancio, dolor, síntomas digestivos y respiratorios. Por otra parte, Hybelius et al. (2024) realizaron un metaanálisis en la Universidad de Liljeholmen, en Estocolmo, Suecia, que reunió 305 estudios, todos en adultos de diferentes contextos. Los resultados mostraron una carga somática leve a moderada en muchos de los grupos evaluados. Estos resultados contrastan con el 5% obtenido en la escala moderada de síntomas somáticos, plasmado en el estudio realizado en 2024 con docentes de psicología de la UNICACH.

Tabla 15.

Niveles escala de síntomas somáticos (SSS-8)

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 y menos sin síntomas somáticos	6	15.0	15.0	15.0
	2 a 12 normal de síntomas somáticos	28	70.0	70.0	85.0
	13 a 17 leve de síntomas somáticos	4	10.0	10.0	95.0
	18 o más moderado de síntomas somáticos	2	5.0	5.0	100.0
	Total	40	100.0	100.0	

4.4 MEDIDAS DE CONTRASTE

En este apartado se incluye información en la que se contrastan las variables independientes o sociodemográficas con las variables dependientes, correspondientes al síndrome de burnout y síntomas somáticos, lo que se realiza a través de la prueba T de Student para variables dicotómicas y Anova de un solo factor para las variables politómicas.

Al comparar la variable ¿tiene hijos?, con las escalas de síntomas somáticos del SSS-8, así como la suma total de la misma y la suma total de la variable síndrome de burnout de la variable ¿tiene hijos?, se encuentran diferencias estadísticamente significativas, mayor para los que sí tienen hijos ($M= 7.6364$), y menor para que no tienen hijos ($M= 3.0000$) ($\text{sig.} = .032$). (tabla 16).

Tabla 16.

Comparación de la variable «¿tiene hijos?»

Escala	Variable	N	Media	DE	Sig. Bilateral Prueba T
	¿Tiene hijos?				
SSS-8 suma total	Si	33	7.6364	5.26081	.032
	No	7	3.0000	3.36650	

Al comparar la variable edad con la categoría agotamiento emocional del MBI, se encuentran diferencias estadísticamente significativas, siendo mayor para los docentes de 46 a 55 años ($M= 18.2500$) y menor para los de 56 a 65 años ($M= 5.0000$) ($\text{sig.} = .025$); asimismo, al comparar la variable edad con la escala de síntomas somáticos (SSS-8), se encuentran diferencias estadísticamente significativas, siendo mayor para los de 46 a 55 años ($M= 5.01$) y menor los de 25 a 35 años ($M= 2.60$) ($\text{sig.} = .047$). (tabla 17).

Tabla 17.

Comparación con anova de un solo factor para la variable edad

Escala	Edad	N	Media	Desviación típica	Intervalo de confianza para la media al 95%		Sig.
					Límite inferior	Límite superior	

MBI	46 a 55 años	8	18.2500	9.52	10.28	26.21	
agotamiento	56 a 65 años	11	5.0000	3.82	2.43	7.56	.025
emocional							
SSS-8 suma	46 a 55 años	8	10.50	5.01	6.30	14.69	
total	25 a 35 años	5	2.60	3.64	-1,92	7.12	.047

4.5 MEDIDAS DE CORRELACIÓN

Al aplicar el estadístico de correlación bivariada de Pearson a los puntajes totales de cada una de las escalas y subescalas correspondientes, se encuentra una correlación estadísticamente significativa, de nivel moderado, entre la dimensión agotamiento emocional y la suma de la SSS-8 ($r = 0,663$). Ello sugiere que, a mayores síntomas somáticos, hay un mayor agotamiento emocional.

Se encuentra una correlación positiva en un nivel bajo entre la dimensión despersonalización del MBI y la suma de la SSS-8 ($r = .318$). Ello sugiere que, a mayores síntomas somáticos, hay una mayor despersonalización. Se obtiene una correlación inversa en un nivel bajo entre la dimensión realización personal y la suma de la SSS-8 ($r = -0,208$). Ello sugiere que a mayor síntomas somáticos menor realización personal. Existe correlación estadísticamente significativa en un nivel bajo entre el síndrome de burnout y la suma de la SSS-8 ($r = 0,276$). Ello nos indica que, a mayor síndrome de burnout, mayores síntomas somáticos.

Tabla 18.

Correlación Bi variada de Pearson entre MBI y SSS-8

	MBI agotamiento emocional	MBI despersonaliz ación	MBI realización personal	MBI suma total	Escala de síntomas somáticos (SSS-8) suma total
MBI Agotamiento emocional	1				
MBI Despersonalización		1			

MBI Realización personal			1		
MBI suma total				1	
Escala de Síntomas Somáticos	.663(**)	.318(*)	-.208	.276	1
(SSS-8) suma total					

En conclusión, existe una correlación positiva entre dos dimensiones del MBI —Agotamiento Emocional y Despersonalización— y la Escala de Síntomas Somáticos (suma total), y se observa una correlación negativa entre la dimensión del MBI de Realización Personal y la Escala de Síntomas Somáticos (suma total). Es una correlación multifactorial, ya que se correlacionan las tres dimensiones del MBI y la suma total de la Escala de Síntomas Somáticos (SSS-8). La variable independiente es el síndrome de burnout y la variable dependiente son los síntomas somáticos.

CONCLUSIONES

En este trabajo, realizado con una muestra de 40 docentes de la licenciatura en Psicología de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la UNICACH, se evidenciaron niveles bajos pero significativos de síndrome de Burnout, con un 8% de la población docente que presenta manifestaciones claras de este síndrome. De igual manera, se encontró que el 5% de los docentes presentó niveles moderados de síntomas somáticos, lo cual constituye un dato relevante que permite establecer una relación entre el desgaste emocional crónico y sus repercusiones físicas.

Estos hallazgos destacan la presencia del síndrome de burnout en el contexto académico; esto nos llevó a analizar en profundidad tanto las causas como las consecuencias que este fenómeno puede generar en el rendimiento laboral de los docentes frente a grupo. Estos síntomas, aunque de origen físico, se encuentran estrechamente ligados al estrés crónico y al agotamiento emocional característico del síndrome de burnout. La somatización representa una manifestación alarmante de la incapacidad del organismo para seguir regulando el impacto del estrés laboral prolongado, y puede actuar como un factor que reduce significativamente la funcionalidad y el rendimiento del docente en sus labores cotidianas.

Asimismo, se identificaron factores asociados como la carga laboral, la presión institucional, la falta de reconocimiento y el desgaste emocional, que contribuyen al desarrollo del síndrome. Las consecuencias no solo afectan el bienestar personal del docente, sino también la calidad del proceso educativo y la relación con los estudiantes. Por lo tanto, se destaca la necesidad de implementar estrategias de prevención y atención al síndrome de burnout dentro de la institución, promoviendo espacios de apoyo psicológico, capacitación continua y condiciones laborales más favorables para garantizar el bienestar integral del personal académico y, en consecuencia, mejorar la calidad educativa.

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS DOCUMENTALES

- Aldrete M. G. & Cruz O. (2013). *Estrés laboral y burnout en docentes de educación superior en México*. Colección Montebello UNICACH.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Fifth Edition) (DSM-5). American Psychiatric Publishing.
- Arias, C., Vergel, M., Rodríguez, T., Thompson, L. & Jiménez, R. (2023). Estrategias de intervención, manejo preventivo del síndrome de burnout en los docentes del Instituto Tecnológico de Villahermosa. *IPSUMTEC*, 6 (5).
<https://revistas.milpaalta.tecnm.mx/index.php/IPSUMTEC/article/view/230/370>
- Aristi, P. N. et al. (1997). *La identidad de una actividad: ser maestro*. Instituto Politécnico Nacional. México.
- Atasoy, S., Hausteiner-Wiehle, C., Sattel, H., Johar, H., Roenneberg, C., Peters, A., Ladwig, K. & Henningsen, P. (2022). Gender specific somatic symptom burden and mortality risk in the general population. *Scientific Reports*, 12: 15049, s/p.
<https://doi.org/10.1038/s41598-022-18814-4>
- Ball, S. J. (1987). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. <https://archive.org/details/ball-s.-la-micropoli-tica-de-la-escuela.-hacia-una-teori-a-de-la-organizacio-n-escolar/mode/1up?view=theater&cui=embed&wrapper=false>
- Balladares P. & Hablick S. (2017). Burnout: el síndrome laboral. *Journal of business and entrepreneurial studies*, 1 (1), 1-11.
<https://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/383/3831594001/3831594001.pdf>
- Bernaldez-Jaimes, G., Oudhof-van-Barneveld, J., Robles-Estrada, E., & Domínguez-Espinosa, A. (2020). Variables que inciden en el trastorno de síntomas somáticos: un modelo de regresión logística. *Duazary*, 17(4), 33–45. <https://doi.org/10.21676/2389783X.3598>
- Caballero, F. (2018). Afectación del síndrome de estar quemado en el trabajo o burnout. Medidas preventivas y de intervención actuales. *Revista de Innovación Didáctica de Madrid*. (52.), 39-82.
https://www.researchgate.net/publication/369912772_Afectacion_del_sindrome_de_

estar_quemado_en_el_trabajo_o_burnout_Medidas_preventivas_y_de_intervencion_a
ctuales

- Corona, J. C., Castro, C., Andrade, R. & Campos, A. G. (2024). Burnout en docentes de un programa de enfermería de una universidad pública estatal. *Revista Ciencia y Académica*, 4 (4), 1361-1379. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i4.393>
- Chuga, J. G., Irazábal, E. M., Chuga, N. R. & Chuga, M. K. (2023). Síndrome de burnout en los docentes universitarios de enfermería. *Ciencia Latina* 7 (5), 671-689. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.7753
- Esteras, J. (2015). *Estudio psicopatológico sobre el síndrome de burnout en los docentes*. [Tesis doctoral], Universidad Nacional de Educación a Distancia, Benidorm, Alicante, España. Repositorio universitario E-spacio, UNED. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=48599&orden=0&info=link>
- Fernández, M. (2002). Desgaste psíquico (burnout) en profesores de educación primaria. *Lima Metropolitana*, 40-42. <https://www.redalyc.org/pdf/1471/147118132002.pdf>
- García, M., Madrigal, N., Paniagua, S., Hernández, A. & Santillás, J. G. (2024). Síndrome de burnout en docentes universitarios del área de la salud de una universidad estatal. *Revista Científica y Académica*, 5 (3), 547-561. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v5i3.275>
- García, M., Tamami, E., Rojas, G. & Posso, C. (2018). Validación de la escala de síntomas somáticos (SSS-8) en pacientes de una zona rural de Ecuador. *ResearchGate*, 1-11. https://www.researchgate.net/publication/332386443_Validacion_de_la_escalade_sintomas_somaticos_SSS-8_en_pacientes_de_una_zona_rural_en_Ecuador
- Gil Monte P. (2001). El síndrome de quemarse por el trabajo (síndrome de burnout): aproximaciones teóricas para su explicación y recomendaciones para la intervención. *Revista Psicología Científica.com*, 3(5). https://www.researchgate.net/publication/242114408_El_sindrome_de_quemarse_por_el_trabajo_sindrome_de_burnout_aproximaciones_teoricas_para_su_explicacion_y_recomendaciones_para_la_intervencion
- Gil Monte P. (2003). Burnout Syndrome: ¿Síndrome de quemarse por el trabajo, desgaste profesional, estrés laboral o enfermedad de Tomas? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 19 (2), 181-197. <https://www.redalyc.org/pdf/2313/231318052004.pdf>

- Gobierno de Chiapas (1995) Reglamento interior de trabajo del personal docente de educación media y educación superior de la secretaria de educación 6 de diciembre de 1995. Periódico Oficial No. 067. <https://consejeriajuridica.chiapas.gob.mx/MarcoJuridicoPDF/Reglamentos/REGLAMENTO%20INTERIOR%20DE%20TRABAJO%20DEL%20PERSONAL%20DOCENTE%20DE%20EDUCACION%20MEDIA%20Y%20EDUCACION%20SUPERIOR%20DE%20LA%20SECRETARIA%20DE%20EDUCACION.pdf>
- Guo, J., Yang, L., Xu, Y., Zhang, C., Luo, X., Liu, S., Yao, L., Bai, H., Zong, X., Zhang, J., Liu, Z. & Zhang, B. (2021). Prevalence and Risk Factors Associated with Insomnia Symptoms Among the Chinese General Public After the Coronavirus Disease 2019 Epidemic Was Initially Controlled. *Nature and Science of Sleep*, 2021:13, 703-712. <https://doi.org/10.2147/NSS.S307996>
- Hashimoto, K., Takeuchi, T., Takeda, N., Koyama, A. & Hashizume, M. (2025). Determining the Minimal Clinically Important Difference in Somatic Symptom Scale-8 Score in Patients With Somatic Symptoms and Related Disorders: A Six-Month Follow-Up Study. *Alpha Psychiatry*, 26 (4), 1-8. <https://doi.org/10.31083/AP46109>
- Hennemann, S., Killikelly, C., Hyland, P., Maercker, A. & Witthöft, M. (2023). Somatic symptom distress and ICD-11 prolonged grief in a large intercultural sample. *European Journal Of Psychotraumatology*, 14 (2). <https://doi.org/10.1080/20008066.2023.2254584>
- Hernández Sampieri R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). McGraw-Hill.
- Hernández, O. (2021). Aproximación a los distintos tipos de muestreo no probabilístico que existen. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 37(3), 1-3. <http://scielo.sld.cu/pdf/mgi/v37n3/1561-3038-mgi-37-03-e1442.pdf>
- Hybelius, J., Kosic, A., Salomonsson, S., Wachtler, C., Wallert, J., Nordin, S. & Axelsson, E. (2024). Measurement Properties of the Patient Health Questionnaire-15 and Somatic Symptom Scale-8: A Systematic Review and Meta-Analysis. *JAMA network open*, 7(11), 1-29. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.46603>
- Jackson, P. W. (1994). *La vida en las aulas*. (3ª ed.). Morata.
- Jackson, P. W. (2001). *La vida en las aulas*. (6ª ed.). Morata.

- Jiménez M. A. (2021). La función del docente en la universidad mexicana: antecedentes, evolución y actualidad. *Práctica Docente. Revista De Investigación Educativa*, 3(5), 45-55. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.2021.3.5.79>
- Jiménez, P. et al. (2023). Validación del Inventario de Burnout de Maslach en personal mexicano de enfermería. *Psicología y Salud*, 33 (2), 291-298. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/download/2811/4663>
- Kang, S., Park, C., Kim, S. & Kang, J. (2025). Associations between emotional awareness deficits and somatic symptoms in a community and clinical populations: a cross-sectional study. *BMC Psychology*, 13 (1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-03087-z>
- Kim, L. E., Jörg, V. & Klassen, R. M. (2019). A Meta-Analysis of the Effects of Teacher Personality on Teacher Effectiveness and Burnout. *Educational Psychology Review* 31, 163-195. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9458-2>
- Kohlmann, S. et al. (2014). The Somatic Symptom Scale-8 (SSS-8): a brief measure of somatic symptom burden. *JAMA Intern Med.* 399-400. <https://www.msmanuals.com/es-mx/professional/multimedia/table/escala-de-s%C3%ADntomas-som%C3%A1ticos-8>
- Manzano A. (2020). Síndrome de burnout en docentes de una Unidad Educativa, Ecuador. *Horizontes*, 4 (16), pp. 499-511. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i16.132>
- Marchetti, D., Di Nardo, M., Di Benedetto, S. & Porcelli, P. (2025). Prevalence of somatic symptom disorder and influence of alexithymia in women with thyroid diseases. *Journal of Psychiatric Research*, (189), 231-235. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2025.05.047>
- Martínez Pérez, A., (2010). El síndrome de burnout. evolución conceptual y estado actual de la cuestión. *Vivat Academia*, (112), 42-80. <https://www.redalyc.org/pdf/5257/525752962004.pdf>
- Maslach C. Jackson. (1981). *Cuestionario de Burnout de Maslach para Docentes* (MBI-ed) https://www.academia.edu/25670123/Cuestionario_de_Burnout_de_Maslach_para_Docentes_MBI_Ed?auto=download
- Maslach C. & Leiter, M. (2016). Comprender la experiencia del síndrome de burnout: investigaciones recientes y sus implicaciones para la psiquiatría. *WILEY Online Library* 103-111. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/wps.20311>
- Merino, S. (2016). ¿Qué es el síndrome de “Burnout” y en qué se diferencia del estrés? *FREMAP*, 15 (1012), 1-2.

- https://prevencion.fremap.es/Doc%20CONSULTAS%20TECNICAS/Psicosociologia/CTF_15_1012.pdf
- Mora, A. & Cerdas, V. (2023). Condiciones pedagógicas requeridas en la docencia universitaria actual. *Revista electrónica calidad en la educación superior*, 14 (Especial). 68-103. <http://dx.doi.org/10.22458/caes.v14iEspecial.4693>
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. & Marques-Pinto, A. (2021). A Meta-analysis of the Impact of Social and Emotional Learning Interventions on Teachers' Burnout Symptoms. *Educational Psychology Review*, 33, 1779-1808. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x>
- Peiró J. M. (1993). El síndrome de quemarse por el trabajo (burnout). En, J. M. Peiró y F. Prieto (eds.), *Tratado de psicología del trabajo*, 45-72. McGraw-Hill.
- Ponce, L. M. (2023). ESCALA DE SÍNTOMAS SOMÁTICOS (SSS-8). PSIQUIATRASEVILLA. <https://psiquiatrasedvilla.es/tests/test-somatizacion-o-sintomas-somaticos>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española* (23.^a ed). <https://dle.rae.es>
- Rodríguez R. J., Guevara A. A. & Viramontes A. E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 8(14), 45-67. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502017000100045&lng=es&tlng=es.
- Rojas J. L., Totolhua B. A. & Rodríguez D. J. (2021). Síndrome de Burnout en docentes universitarios latinoamericanos: Una revisión sistemática. *Revista Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 14 (29), 136-150. <https://www.aacademica.org/dr.jose.luis.rojas.solis/74>
- Rueda M. & Canales A. (2021). La docencia en el nivel superior en las tres últimas décadas en México. *Educación Superior Y Sociedad* (ESS), 33(1), 209-234. <https://doi.org/10.54674/ess.v33i1.398>
- Ruiz Monterroso E. M. (2022). *Supresión emocional y síntomas somáticos* [Tesis de grado, Facultad de Humanidades, Universidad Rafael Landívar, Departamento de Quetzaltenango, Guatemala]. Repositorio de la biblioteca de la Universidad Rafael Landívar. https://crailandivarlibrary.primo.exlibrisgroup.com/permalink/502URL_INST/ok31oc/alma990002405590107696

- Torres-Hernández, E.F. (2023). Vocación y burnout en docentes mexicanos [Vocation and burnout in Mexican teachers]. *Educación XX1*, 26(1), 327-346. <https://doi.org/10.5944/educxx1.32954>
- Torres, E. & Lozano, J. (2023). BURNOUT EN DOCENTES. META-ANÁLISIS A PARTIR DEL MASLACH BURNOUT INVENTORY. *Profesorado* 27 (3), 108-129. [10.30827/profesorado.v27i3.28052](https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i3.28052)
- Yorulmaz, Y. I., Colak, I. & Altinkurt Y. (2017). A Meta-Analysis of the Relationship Between Teachers' Job Satisfaction and Burnout. *Eurasian Journal of Educational Research* 17 (71), 175-192. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2017.71.10>

ANEXOS



UNIVERSIDAD DE CIENCIAS Y ARTES DE CHIAPAS
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS Y SOCIALES



Folio: _____

Edad: ____ Sexo: Hombre () Mujer: ()

Tiene hijos (as): (si) (no) En caso que sí, indique cuántos: ____

Tiene otro trabajo: (si) (no) Especificar en qué: _____

Cuantos años tiene laborando en esta institución: _____

Número de grupos que atiende actualmente: _____ Número de horas de contrato: _____

Turno: Matutino () Vespertino () Ambos ()

Otras actividades que realiza: Investigación (); Responsable de tutorías, clínica, etc. ();

Comisiones de diseño curricular u otra (); Ninguna ().

Cuestionario: MBI

Indique con una (X) en el número que crea oportuno sobre la frecuencia con que siente los enunciados:

0= nunca. 1 = casi nunca; 2 = algunas veces. 3= regularmente. 4= bastantes veces. 5= casi siempre 6= siempre

Nº.	Preguntas	0	1	2	3	4	5	6
1	Me siento emocionalmente agotado por mi trabajo							
2	Cuando termino mi jornada de trabajo me siento vacío							
3	Cuando me levanto por la mañana y me enfrento a otra jornada de trabajo me siento fatigado							
4	Siento que puedo entender fácilmente a los alumnos							
5	Siento que estoy tratando a algunos alumnos como si fueran objetos impersonales							
6	Siento que trabajar todo el día con la gente me cansa							
7	Siento que trato con mucha eficacia los problemas de mis alumnos							
8	Siento que mi trabajo me está desgastando							
9	Siento que estoy influyendo positivamente en la vida de otras personas a través de mi trabajo							
10	Siento que me he hecho más duro con la gente							
11	Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente							
12	Me siento con mucha energía en mi trabajo							
13	Me siento frustrado en mi trabajo							
14	Siento que estoy demasiado tiempo en mi trabajo							
15	Siento que realmente no me importa lo que les ocurra a mis alumnos							
16	Siento que trabajar en contacto directo con la gente me cansa							
17	Siento que puedo crear con facilidad un clima agradable con mis alumnos							

18	Me siento estimado después de haber trabajado íntimamente con mis alumnos							
19	Creo que consigo muchas cosas valiosas en este trabajo							
20	Me siento como si estuviera al límite de mis posibilidades							
21	Siento que en mi trabajo los problemas emocionales son tratados de forma adecuada							
22	Me parece que los alumnos me culpan de alguno de sus problemas							

I A B

Indique con una (X) el grado en que le haya molestado cada síntoma durante la última semana, incluyendo el día de hoy. Por favor, lea cuidadosamente cada reactivo de la lista

Nº.	Síntomas	En absoluto	Leve	Moderado	Severo
1	Torpe o entumecido				
2	Acalorado				
3	Con temblor en las piernas				
4	Incapaz de relajarse				
5	Con temor a que ocurra lo peor				
6	Mareado, o que se le va la cabeza				
7	Con latidos del corazón fuertes y acelerados				
8	Inestable				
9	Atemorizado o asustado				
10	Nervioso				
11	Con sensación de bloqueo				
12	Con temblores en las manos				
13	Inquieto, inseguro				
14	Con miedo a perder el control				
15	Con sensación de ahogo				
16	Con temor a morir				
17	Con miedo				
18	Con problemas digestivos				
19	Con desvanecimientos				
20	Con rubor facial				
21	Con sudores, fríos o calientes				

Test de síntomas somáticos (SSS-8)

Durante los últimos 7 días, ¿cuánto le ha molestado alguno de los siguientes problemas? Puntúe de 0 a 4 en qué medida presenta los siguientes síntomas, según la siguiente escala: 0 Nada, 1 Un poco, 2 Algo, 3 Bastante, 4 Mucho.

Nº.	Preguntas	0	1	2	3	4
1	Problemas estomacales o intestinales					
2	Dolor de espalda					
3	Dolor en sus brazos, piernas o articulaciones					
4	Dolores de cabeza					
5	Dolor en el pecho o dificultad para respirar					
6	Mareos					
7	Sentirse cansado o tener poca energía					
8	Problemas para dormir					

