



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS**  
*“Francisco García Salinas”*  
**UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR**  
**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE**

---

## **TESIS**

**SÍNDROME DE BURNOUT, FACTOR DE RIESGO  
PSICOSOCIAL Y SU EFECTO SOBRE EL DESEMPEÑO  
PROFESIONAL DOCENTE. ESTUDIO DE CASO EN LA  
ESCUELA SECUNDARIA “RICARDO FLORES MAGÓN” DE  
LA CIUDAD DE FRESNILLO, ZACATECAS, MÉXICO**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO  
PROFESIONAL DOCENTE**

**PRESENTA:**

**Lic. Carlos Eduardo González Hernández**

**Directora:**

**Dra. Sonia Villagrán Rueda**

**Zacatecas, Zac. a 25 de noviembre del 2024**

## RESUMEN

Esta tesis examina la influencia del Síndrome de Burnout (SB) en el Desempeño Profesional Docente (DPD) y confirma la hipótesis de que el SB influye negativamente al DPD. Con una metodología de investigación monográfica de carácter mixto, de tipo no experimental transversal y con un alcance correlacional y la aplicación del Inventario de Burnout de Maslach (IBM) a docentes de una secundaria pública, se encontró que altos niveles de agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal correlacionan con un rendimiento docente deficiente, de modo que la opinión estudiantil acerca de sus clases suele ser negativa para quienes padecen el SB.

**Palabras clave:** Síndrome de Burnout, Factores de riesgo psicosocial, Desempeño profesional docente.

## **AGRADECIMIENTOS INSTITUCIONALES**

El presente trabajo de investigación fue realizado gracias al apoyo económico de la Beca Nacional de Posgrado otorgada por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT), durante el periodo del 01 de agosto del 2022 al 31 de julio del 2024, 24 meses. Mi agradecimiento a esta institución.

Agradezco de igual forma a la Universidad Autónoma de Zacatecas “Francisco García Salinas”, a través de la Unidad Académica de Docencia Superior y la Maestría en Educación y Desarrollo Profesional Docente, por la oportunidad de concluir mi formación de posgrado en el nivel de Maestría.

Zacatecas, Zacatecas, México; a 04 de noviembre de 2024

Carlos Eduardo González Hernández.

Generación 2022-2024.

MEDPD

## DEDICATORIAS

A mi familia, por su amor incondicional y apoyo constante en cada paso de este camino.

A mis amigos, en especial Gerardo y Luis quienes han sido una fuente de inspiración, apoyo y motivación.

A mis padres, por impulsarme a ser mejor cada día y estar siempre a mi lado en los momentos difíciles.

A mi pareja, Elizabeth por su paciencia, amor y apoyo en cada desafío.

A mis compañeros, Aleth y Manuel, porque sin ellos esta investigación no hubiera sido posible.

A mis suegros y familia, por su inconmensurable apoyo a largo de todo el camino.

## ÍNDICE GENERAL

### **CAPÍTULO I. FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL: BURNOUT. UNA**

#### **APROXIMACIÓN TEÓRICA ..... 20**

1.1. ¿Qué son los factores de riesgo psicosociales? Análisis conceptual ..... 20

1.1.1 NOM-035-STPS-2018. Factores de riesgo psicosocial en el trabajo, identificación, análisis y prevención. .... 25

1.2 ¿Qué es el Síndrome de Burnout? ..... 29

1.2.1 El Síndrome de Burnout de acuerdo a la Clasificación Internacional de Enfermedades en su undécima edición ..... 33

1.3 Síndrome de Burnout como factor de riesgo psicosocial en el ámbito docente 35

### **CAPÍTULO II. DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE EN EL**

#### **PROFESORADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA RICARDO FLORES**

#### **MAGÓN ..... 41**

2.1 Contextualización de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón..... 42

2.1.1 Estructura orgánica de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón ..... 45

2.2 El trabajo docente en la escuela secundaria Ricardo Flores Magón ..... 48

2.3 Desempeño Profesional Docente: Una conversación necesaria. .... 58

2.3.1 Desempeño Profesional Docente en la escuela secundaria Ricardo Flores Magón..... 60

2.3.2.1 Evaluación al desempeño profesional docente a partir de la opinión estudiantil de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón..... 65

### **CAPÍTULO III. INFLUENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT SOBRE EL**

<b>DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE DE LA ESCUELA SECUNDARIA RICARDO FLORES MAGÓN.....</b>	<b>82</b>
3.1 Aplicación de Inventario de Burnout de Maslach .....	83
3.2 Análisis de resultados.....	85
3.2.3 Evaluación del sb en relación al desempeño profesional docente en el profesorado de la escuela secundaria de fresnillo, zacatecas.....	94
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>134</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>146</b>

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Distribución de alumnas y alumnos del turno matutino .....	44
Tabla 2. Distribución de alumnas y alumnos del turno vespertino .....	45
Tabla 3. Ejemplos de habilidades genéricas y específicas .....	51
Tabla 4. Datos sociodemográficos.....	87
Tabla 5. Evaluación general con base a la opinión estudiantil.....	95
Tabla 6. Relación y claves de informantes .....	95
Tabla 7. Comparativa de la opinión estudiantil y presencia del sb.....	109
Tabla 8. Resultados de prueba shapiro-wink.....	112
Tabla 9. Comparación de opiniones regulares o negativas sobre la clase, grupo matutino vs vespertino .....	116
Tabla 10. Comparación de opiniones positivas sobre la clase, grupo matutino vs vespertino.....	118
Tabla 11. Comparación de opiniones regulares o negativas sobre la o el docente, grupo matutino vs vespertino .....	120
Tabla 12. Comparación de opiniones positivas sobre la o el docente, grupo matutino vs vespertino .....	122
Tabla 13. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la clase, grupo sb negativo vs sb positivo.....	124
Tabla 14. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la clase, grupo sb negativo vs propenso al sb .....	125
Tabla 15. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la clase, grupo sb positivo vs propenso al sb .....	126

Tabla 16. Análisis de opiniones positivas sobre la clase, grupo sb negativo vs sb positivo .....	127
Tabla 17. Análisis de opiniones positivas sobre la clase, grupo sb negativo vs propenso al sb .....	128
Tabla 18. Análisis de opiniones positivas sobre la clase, grupo sb positivo vs propenso .....	129
Tabla 19. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la o el docente, grupo sb negativo vs sb positivo .....	129
Tabla 20. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la o el docente, grupo sb negativo vs propenso al sb .....	130
Tabla 21. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la o el docente, grupo sb positivo vs propenso al sb .....	130
Tabla 22. Análisis de opiniones positivas sobre la o el docente, grupo sb negativo vs sb positivo.....	131
Tabla 23. Análisis de opiniones positivas sobre la o el docente, grupo sb negativo vs sb propenso.....	131
Tabla 24. Análisis de opiniones positivas sobre la o el docente, grupo sb positivo vs sb propenso.....	132

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1. Organigrama de la escuela secundaria ricardo flores magón.....	<b>47</b>
--	-----------

## ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Organización del curso (turno matutino) .....	70
Gráfica 2. Dinámica pedagógica (turno matutino) .....	71
Gráfica 3. Evaluación y criterios de calificación (turno matutino) .....	72
Gráfica 4. Rasgos académicos y personales (turno matutino) .....	73
Gráfica 5. Planeación de clase (turno matutino).....	74
Gráfica 6. Evaluación general (turno matutino) .....	75
Gráfica 7. Organización del curso (turno vespertino) .....	76
Gráfica 8. Dinámica pedagógica (turno vespertino) .....	77
Gráfica 9. Evaluación y criterios de calificación (turno vespertino) .....	78
Gráfica 10. Rasgos académicos y personales (turno vespertino) .....	79
Gráfica 11. Planeación de clase (turno vespertino).....	80
Gráfica 12. Evaluación general (turno vespertino) .....	81
Gráfica 13. Distribución de edades de las y los participantes .....	86
Gráfica 14. Niveles de agotamiento emocional .....	89
Gráfica 15. Niveles de despersonalización.....	90
Gráfica 16. Niveles de falta de realización personal en el trabajo.....	91
Gráfica 17. Presencia del síndrome de burnout .....	92
Gráfica 18. Prevalencia del síndrome de burnout en el turno matutino .....	93
Gráfica 19. Prevalencia del síndrome de burnout en el turno vespertino.....	94
Gráfica 20. Distribución de datos opiniones regulares y negativas sobre la clase ..	112
Gráfica 21. Distribución de datos opiniones positivas sobre la clase.....	113
Gráfica 22. Distribución de datos opiniones regulares o negativas sobre la o el docente	

.....	<b>114</b>
Gráfica 23. Distribución de datos opiniones positivas sobre la o el docente .....	<b>115</b>
Gráfica 24. Opiniones regulares o negativas sobre la clase, grupo matutino vs vespertino.....	<b>117</b>
Gráfica 25. Opiniones positivas sobre la clase, grupo matutino vs vespertino .....	<b>119</b>
Gráfica 26.opiniones regulares o negativas sobre la o el docente, grupo matutino vs vespertino.....	<b>121</b>
Gráfica 27. Opiniones positivas sobre la o el docente, grupo matutino vs vespertino .....	<b>123</b>

## **ANEXOS**

Anexo A. Encuesta de evaluación al desempeño profesional docente a través de la opinión estudiantil.....	146
Anexo B. Inventario de burnout de maslach (IBM) .....	149

## ACRÓNIMOS

ACS	Área de Ciencias de la Salud
CIE	Clasificación Internacional de Enfermedades
DP	Desempeño Profesional
DPD	Desempeño Profesional Docente
FRP	Factores de Riesgo Psicosocial
LFT	Ley Federal del Trabajo
IBM	Inventario de Burnout de Maslach
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
MPS	Ministerio de Protección Social
NOM	Norma Oficial Mexicana
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONG	Organización no Gubernamental
OPS	Organización Panamericana de la Salud
OIT	Organización Internacional del Trabajo
RMSO	Red Mundial de Salud Ocupacional
SB	Síndrome de Burnout
SEP	Secretaría de Educación Pública
STPS	Secretaría de Trabajo y Previsión Social
TIC	Tecnologías de Información y Comunicación
UAZ	Universidad Autónoma de Zacatecas
USAER	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

UWES Utrecht Work Engagement Scale

WE Work Engagement

## INTRODUCCIÓN

En los últimos años, las transformaciones en el mundo laboral derivadas de los cambios tecnológicos con el uso de plataformas virtuales bajo contextos en los cuales eran poco utilizados como Zoom, Google Meet, Skype, etc., las nuevas exigencias sociales y requisitos impuestos en el trabajo, como el distanciamiento social, confinamiento, el uso de cubrebocas obligatorio en espacios públicos y cerrados, la necesidad de llevar a la virtualidad a actividades tan cotidianas como el trabajo de oficina, las clases, e incluso reuniones familiares o con amigos, han propiciado la visibilización de problemáticas psicosociales, como la ansiedad, el estrés, el insomnio, la depresión y el Síndrome de Burnout (SB) (Terry, Bravo, Elías & Espinoza, 2020).

Freudenberger (1974) definió por primera vez, el SB como: *“sensación de fracaso y una existencia agotada o gastada que resultaba de una sobrecarga por exigencias de energías, recursos personales o fuerza espiritual del trabajador”* (Freudenberger, 1974, citado en Carlin & Garcés de los Fayos 2010, p. 170). Este Síndrome también ha sido catalogado por la Red Mundial de Salud Ocupacional (RMSO, 2002) como un *“factor de riesgo laboral que incide negativamente en la salud, en la seguridad, en el bienestar de las personas y en su calidad de vida en el trabajo”* (RMSO, 2002, citado en Tabares, Martínez & Matabanchoy 2020, p. 265). De este modo, de acuerdo a diversas investigaciones (Espinoza, Morán & Granados, 2021; Ferrel, Pedraza, & Rubio, 2013) en el contexto laboral, la docencia es considerada como una de las profesiones más vulnerables a desarrollar problemáticas que interfieren con su labor como trabajadores, como lo es el SB.

Sin embargo, para los intereses particulares del presente estudio se tomará en

cuenta la definición de Maslach & Jackson (1981) para la evaluación y comprensión del Síndrome, las autoras y los autores acuñaron una definición tridimensional sobre este concepto que lo describe como una forma inadecuada de afrontar al estrés y que se caracteriza por:

*“a) agotamiento emocional, se determina por una pérdida progresiva de energía, manifestado en cansancio y fatiga física, es una sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás; b) despersonalización, se concibe como el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas y frías hacia los receptores del servicio prestado, se incrementa la irritabilidad, se pierde la motivación, el profesional trata de buscar culpables; y c) sentimiento de bajo logro o realización profesional y/o personal, surge cuando se percibe que las demandas requeridas exceden su capacidad para atenderlas eficazmente, evita relacionarse, muestra bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión, baja autoestima, carencias de expectativas y sentimientos de fracaso personal” (Maslach & Jackson, 1981, citadas en Jaik, García, Villa & Tena, 2011, p. 69).*

En años anteriores era un fenómeno investigado principalmente en médicos y enfermeras, ya que se tenía la creencia de que el interactuar directamente con los pacientes era un factor que propiciaba la aparición del SB, sin embargo, en tiempos recientes es bien sabido que esta problemática puede presentarse en una amplia gama de trabajos distintos independientemente de si interactúan directamente con personas o no, por lo que su delimitación, promoción, tratamiento y estudio deben ser considerados con suma importancia.

Si bien las condiciones socio económicas, culturales, políticas, de seguridad social, etc. son parecidas dentro del mismo país, no suelen ser completamente iguales; por lo cual es importante identificar las variaciones en la presencia del SB en distintos tipos de poblaciones para conocer, comparar y ampliar el panorama general de la salud laboral de las y los profesionales de la educación.

De este modo, se sabe que el tema de la presencia del SB en el cuerpo docente ha sido ampliamente estudiado en la internacionalidad, así como también se ha

analizado su relación o influencia sobre el desempeño de las y los profesionales de la educación, es así como en el año 2017, Jiménez, Arrieta & Quintero, realizaron una investigación cuantitativa, de alcance correlacional y corte transversal en la Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y Humanísticas de la Fundación Universitaria Área Andina durante el periodo 2015-2 en Valledupar, Colombia, con el objetivo de conocer la correlación entre el SB y la evaluación del desempeño docente.

Para lograr el objetivo, las investigadoras e investigadores aplicaron el Inventario de Burnout de Maslach (IBM, 1986) para obtener la información pertinente al SB; para evaluar el desempeño docente se trabajó con la información de una segunda fuente proveniente de la división de talento humano perteneciente a la misma fundación. El cuerpo docente estudiado se conformó por 20 docentes de la facultad de derecho y 20 docentes de la facultad de psicología, un muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios. El 56% de la población eran mujeres, 44% hombres y con rangos de edad oscilando entre los 24 y 63 años.

En el análisis de resultados acerca del SB encontraron que el 14% obtuvo una puntuación alta en el área de agotamiento emocional, el 50% obtuvo una puntuación alta en despersonalización y el 34% obtuvieron puntuaciones altas en realización personal, por lo cual se concluyó que el 53% tiene un desgaste bajo sano, el 23% un desgaste regular normal, el 17% alto en peligro y sólo el 7% padecían del SB. A través de este análisis mencionan que existen correlaciones significativas positivas entre agotamiento, despersonalización, insatisfacción, sueño, problemas gastrointestinales y depresión, los cuales son factores que se rescatan con el fin de generar estrategias que mitiguen la presencia del SB.

En cuanto a la evaluación del desempeño docente, se realizó una revisión a información previa proporcionada por la institución, de modo que se señala un sistema de puntuaciones, en el que la puntuación sería de 0 a 500, donde la mayoría de los docentes obtuvieron puntuaciones por encima de la media, encontrándose en el percentil 92. Hallando de esta forma que los docentes que experimentan menores niveles de SB tienen mejores calificaciones en la evaluación de su desempeño, además encontraron una relación significativa negativa entre la despersonalización y el desempeño.

Por otro lado, Espinoza, Morán & Granados (2021), en su artículo de revisión con enfoque cualitativo-descriptivo “El síndrome de burnout y su efecto en el desempeño docente en tiempo de pandemia” aplicaron una encuesta a una muestra aleatoria simple de docentes en los periodos lectivos comprendidos entre 2019-2020 y 2020-2021, hicieron entrevistas a profundidad a 5 de ellos, aplicaron el IBM y realizaron una revisión exhaustiva de documentos para dar con resultados sumamente interesantes, por un lado, del análisis de las encuestas se determinó que el agotamiento emocional disminuyó en el 80% de la población, la despersonalización disminuyó en un 80% y la realización personal aumentó en un 100% durante el periodo de trabajo virtual.

Los autores demuestran que la cantidad y el grado de contacto con los estudiantes promueve el desgaste emocional, ya que, los investigadores encontraron que a través de la virtualidad se redujeron considerablemente este tipo de exigencias, ya que, a través del modelo educativo virtual, los padres fueron quienes, bajo las orientaciones del docente, se vieron obligados a atender las necesidades educativas de sus hijos y, como también mencionan *“el rol asignado por la sociedad al docente*

*que era visto como niño, sustituto de padres ha sido devuelto a los padres o representantes” (Espinoza et al., 2021, p. 676).*

Por último, los autores destacan que, en comparación con el período lectivo anterior, en el cual los niveles de estrés en el personal docente eran mayores, se ha observado una mejora en el desempeño de las profesoras y los profesores. Esta comparación permite concluir que la reducción de estrés en los docentes parece estar asociada a un mejor rendimiento en su labor educativa. Así, los autores enfatizan que el SB actúa como un factor que incide directamente y de forma negativa en el desempeño docente, afectando su capacidad para cumplir eficazmente con sus responsabilidades pedagógicas (Espinoza et al., 2021, p. 676).

En estudios más recientes, Giler, Loor, Urdiales & Villavicencio (2022) han investigado la problemática de la presencia del SB en docentes en su artículo “*Síndrome de Burnout en docentes universitarios en el contexto de la pandemia COVID-19*”, en el cual lograron la participación de 86 personas, quienes representan la totalidad de la planta docente de una universidad pública en Ecuador que desempeñó sus labores en línea durante los años de 2020 y 2021. Siendo 36 de ellas mujeres y 50 hombres, con edades desde los 25 a los 74 años y tomando en cuenta el estado civil, el número de hijos, la condición laboral, remuneración económica, tipo de trabajo (tiempo completo, parcial o medio), horas de trabajo diario, tiempo de experiencia laboral como docente y si reside en la misma ciudad en la que trabaja.

El objetivo de este estudio fue determinar la prevalencia del SB e identificar factores demográficos y laborales asociados, evaluando primero la situación sociodemográfica y laboral de cada docente a través de un cuestionario, para posteriormente implementar la versión traducida y validada del IBM elaborado por

Maslach & Jackson (1986), en el cual se mide la frecuencia e intensidad con la que se experimenta el SB considerando 3 dimensiones, que son: Agotamiento emocional, despersonalización y realización personal, agregando, además, 4 preguntas que indagan sobre las percepciones que tienen sobre el impacto que tiene su trabajo sobre su vida personal (Giler *et al.*, 2022).

Los resultados mostraron que el 16.28% de las y los docentes sufrían de agotamiento emocional alto, el 1.16% despersonalización en nivel alto y el 2.33% percibían un nivel de realización personal bajo. Se encontró una relación estadística significativa entre los niveles de despersonalización y el estado civil, siendo los y las docentes divorciados o separados quienes tienen mayor tendencia a presentar indiferencia, distanciamiento y desmotivación hacia el trabajo.

Respecto al género se encontró que los hombres sufrían mayores niveles de agotamiento laboral, sin embargo, las mujeres participantes tenían mayor probabilidad de desarrollar SB a futuro debido al alto porcentaje de agotamiento emocional en nivel medio. Por su parte, las preguntas adicionales relacionadas con la percepción de la influencia del trabajo sobre su vida personal, se encontró que 32 docentes consideran que su trabajo consume tanta energía que tiene un efecto negativo en su vida privada mientras que el resto no lo considera de esa forma.

En México, el tema del SB y su relación con el DPD no ha pasado desapercibido, es así que Jaik, Villanueva, García & Tena (2011) publicaron un estudio titulado “Valoración del desempeño docente y presencia de burnout en maestros de educación superior” que tuvo como objetivo central la valoración del desempeño docente, identificar si está presente el SB en el profesorado del estado de Durango y determinar si existe una relación entre estos 2 parámetros.

La información fue obtenida a través de la aplicación de un cuestionario chileno que fue validado para el contexto por Jaik, Tena & Villanueva (2010) que determina el desempeño docente a través de la opinión del alumnado y, con la utilización del Cuestionario Breve de Burnout (Jiménez, Bustos, Matallana & Miralles, 1997). Los participantes fueron 1823 alumnos y 118 docentes de un total de 27 instituciones de nivel superior del estado de Durango, México.

El estudio tomó en cuenta algunas variables sociodemográficas tal como edad, género, tipo de licenciatura, antigüedad, nivel máximo de estudios, régimen de la institución, estímulo al desempeño, tipo de plaza, relación de pareja y número de hijos para realizar correlaciones estadísticas entre estas y el SB, así como el DPD. Encontrando que quienes fueron menos propensos a padecer SB fueron las y los docentes que trabajaban por horas.

Como parte de los resultados, las autoras y los autores muestran que las educadoras y los educadores del estado de Durango presentan niveles bajos de SB, lo cual coincide con otras investigaciones realizadas en el mismo estado que fueron tomadas como referentes teóricos (Barraza, Carrasco & Arreola, 2007). Esta información pone en perspectiva la situación de otros estados del país, ya que en algunos estudios (Guerrero, 2000) se ha encontrado que el nivel de SB en general suele estar en un nivel medio.

Cabe destacar que los niveles más bajos de Burnout se debieron a la apreciación de las y los miembros del cuerpo docente sobre lo bien que se sienten en su trabajo y lo interesante que éste les resulta, por otro lado, los factores que agravaron la aparición del Burnout serían la poca solidaridad entre las y los compañeros de

trabajo y el escaso apoyo de las y los jefes inmediatos (Jaik *et al.*, 2022). Por último, no se observó una correlación estadística entre el SB y el desempeño docente.

En el mismo año, en la Ciudad de México, se realizó una investigación de diseño no experimental explicativo titulada *“Burnout en profesores de primaria y su desempeño laboral”* (Rionda & Mares, 2011), esto con el objetivo de evaluar el grado del SB presente en 304 miembros del profesorado de escuelas públicas y se analizó si el desempeño laboral se ve afectado cuando cursan con el SB.

Para evaluar el nivel de SB presente en las y los docentes se utilizó el IBM para servicios humanos adaptado a la educación y para el desempeño docente, se utilizaron indicadores como el resultado de la labor educativa (aprovechamiento del grupo), la participación en actividades escolares y de formación profesional definidas institucionalmente (asistencia a reuniones del consejo técnico, reuniones con padres, participación en cursos promovidos por la escuela, carrera magisterial, etc.), además de un estudio sociodemográfico y laboral que abarcó información como la edad, sexo, estado civil, número de hijos, escuela de referencia, situación de plaza, grado que imparte y turno. Destacando la participación de 250 profesoras y 53 profesores, las edades de las y los participantes fueron de los 24 hasta los 66 años.

En los resultados encontraron que 32% de las y los participantes presentaban un nivel bajo de SB, 56% un nivel medio y 13% un nivel alto, además encontraron una relación significativa baja del SB con la participación en actividades escolares, especialmente las profesoras y los profesores que presentaban puntajes altos de Agotamiento Emocional (Rionda & Mares, 2011).

En otras investigaciones realizadas a nivel nacional, se encuentra una realizada en la Universidad Autónoma de Nuevo León en la ciudad San Nicolás de los Garza,

Nuevo León, México, por Cárdenas, Méndez & González (2014) titulada “*Desempeño, estrés, burnout y variables personales de los docentes universitarios*” en la que se contó con la participación de cien docentes, con algunos aspectos sociodemográficos como la edad, el sexo, estado civil, tipo de trabajo (por contrato, por horas, etc.), años de experiencia en la docencia, antigüedad en la institución, grado de estudios, si imparten clases exclusivamente en licenciatura o también en posgrados, por mencionar algunos.

El estudio fue realizado con el objetivo de conocer las percepciones de las alumnas y los alumnos acerca del desempeño de sus profesores y profesoras, analizar los niveles de burnout, indagar qué aspectos de la desorganización institucional son percibidos o afectan en mayor frecuencia al cuerpo docente y determinar qué variables personales se relacionan con el estrés percibido.

La información fue obtenida a través de la aplicación de la Escala de Estrés Percibido de Cohen (1983) en su versión para México y el Cuestionario de Burnout del Profesorado; encontrando a través de estos resultados interesantes, como que de la totalidad del profesorado analizado, el 98% se encontró en niveles bajos de burnout y, además obtuvieron un puntaje favorable respecto al desempeño docente percibido por las alumnas y los alumnos, siendo este con un puntaje de 88.1 en una escala del 0 al 100, señalando que los principales agentes estresores eran “*no tener tiempo suficiente para terminar todas las actividades*” (Cárdenas *et al.*, 2014, p. 298). y “*el poco financiamiento para su labor y el trabajar más de lo que dicta su función docente*” (Cárdenas *et al.*, 2014, p. 298).

Ahora bien, a nivel local, en el estado de Zacatecas el SB es una problemática que ha sido poco estudiada al nivel de interés de la presente investigación, sin

embargo, se han podido rescatar algunos trabajos que resultan de interés para la contextualización del SB a nivel local. Es aquí donde entra un estudio llamado “*Burnout y Work Engagement en docentes universitarios de Zacatecas*” (Ruiz, Pando, Aranda & Almeida, 2014), en el cual se nos expone un concepto en inglés llamado Work Engagement (WE), el cual es definido como un estado psicológico positivo relacionado con el trabajo caracterizado por 3 dimensiones descritas por Schaufeli & Bakker (2001), la primera sería el Vigor, la Dedicación, por último, la tercera dimensión conocida como Absorción.

En este estudio se contó con la participación de 98 mujeres y 58 hombres, todos y todas docentes de la Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), fueron elegidas y elegidos al azar de todas las carreras que conforman el Área de Ciencias de la Salud (ACS) bajo las condiciones de que tuvieran más de 6 meses de antigüedad, trabajaran a medio tiempo, tiempo completo, con base o tiempo determinado y actualmente se encontraran laborando frente a grupo. En cuanto a las condiciones sociodemográficas sólo se tomó en cuenta la edad (oscilando entre los 24 a los 60 años, siendo un promedio de 43.9), estado civil (casados el 67% y solteros 33%), y el número de hijos. Para el caso del SB, la evaluación de las variables se realizó a través del IBM en su versión traducida y validada al español y, para las 3 dimensiones que componen el WE, se evaluaron a través de la Utrecht Work Engagement Scale, por sus siglas en inglés UWES, que consiste en una encuesta tipo Likert con 17 ítems.

De esta forma se encontró que el nivel de agotamiento emocional se encuentra asociado significativamente con el sexo, el nivel académico y la edad, siendo el doble de probabilidad a padecerlo para las mujeres, 3 veces mayor en personas con doctorado y 2 veces mayor en personas menores de 45 años. Otra área de interés fue

la Realización Personal, en esta se encontró relación únicamente con el área en la que labora el o la docente, siendo la facultad de Enfermería la que tiene un riesgo 2 veces mayor en comparación a otras licenciaturas de sufrir SB. Además, se encontró que la prevalencia del SB fue alta, en concreto del 63.5% destacando la dimensión de Agotamiento Emocional (47.4%) y la de Realización Personal (76.9%)

Por otra parte, la otra variable estudiada, el Work Engagement dio una respuesta poco esperada. Por lo general, en la teoría se expone que el SB y WE son polos opuestos, es decir, a mayor nivel de Burnout, menor prevalencia de WE y viceversa (Agudo, 2005; González-Romá, 2006; García, 2006). Sin embargo, en esta investigación los resultados fueron opuestos, se encontró que el 99% de las y los docentes participantes cuentan con niveles altos en las dimensiones de vigor, dedicación y absorción.

El mismo año sale a la luz una investigación titulada *“Inteligencia emocional y burnout en trabajadores de la industria. Estudio de caso en el estado de Zacatecas”* (Villagrán, Pacheco, Rodríguez & Aldaba, 2017). Ésta fue descriptiva, no experimental, transversal; en la que se realizó un censo en el área de almacén de una industria automotriz del estado, teniendo una muestra total de 15 trabajadores de sexo masculino, a los cuales se les aplicó el IBM para medir los niveles del SB y, para medir la inteligencia emocional, se utilizó el Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24), que contiene 3 dimensiones claves, la primera es la Atención, Claridad y, por último, el ítem de Reparación (Salovey & Mayer, 1990, citados en Villagrán *et al.*, 2017, p. 7099).

Ahora bien, los resultados de la investigación ayudaron a comprobar, si bien no de manera significativa, pero sí de manera representativa, que la hipótesis planteada era correcta y, esto es que, a menor inteligencia emocional la probabilidad de

desarrollar SB aumenta. De manera más específica se menciona que, en el factor de atención emocional, el 66% de los participantes no poseen una gran capacidad de sentir y expresar los sentimientos de manera adecuada, en el apartado de claridad emocional, sólo el 6.66% de los encuestados comprenden mejor sus emociones y, por último, en el ítem de reparación de emociones, se muestra que sólo el 19.98% de los trabajadores tiene una buena manera de regular sus emociones para el manejo de problemas en el trabajo (Villagrán *et al.*, 2017).

Respecto al SB se encontró que, en el área de agotamiento emocional, el 39.96% de los participantes tiene un nivel alto y, el 46.62% un nivel medio; en el apartado de despersonalización el 53.36% padecen un nivel alto, mientras que el 46.41% tienen un nivel medio y, en cuanto a la realización personal, el 46.66% obtuvieron un puntaje bajo y el 53.336% tuvieron un nivel medio, por lo cual se llega a la conclusión de que el SB se encuentra presente en estos trabajadores (Villagrán *et al.*, 2017).

En un contexto más actual, es realizada una investigación con método fenomenológico – etnográfico de diseño narrativo titulada “*Transición de la educación presencial a la educación en línea. Experiencia docente en nivel superior a partir de la pandemia del 2020*” (Jasso, Villagrán, Rodríguez & Aldaba, 2021) como parte del libro *Estrategias de aprendizaje y experiencias de enseñanza en Educación Superior a partir de la pandemia de 2020* (Fuentes, Ordóñez, Mendoza & Molina, 2021). En este capítulo, las autoras y los autores comparten algunas experiencias vividas por algunos docentes investigadores adscritos a la UAZ, durante el confinamiento originado por la pandemia de Covid-19, esto a través de entrevistas semiestructuradas.

Las investigadoras y los investigadores encontraron que los niveles del SB se elevaron durante el confinamiento, esto debido a una variedad de factores, destacando el horario prolongado de trabajo, el cual consistía en más de 8 horas frente a la pantalla para impartir clases virtuales, además de la gran cantidad de horas de actividades en cubículo que estas y estos debían realizar, las cuales consisten en asesorías de servicio social, prácticas profesionales, dirección de tesis, actividades de gestión académica (reestructuración curricular, comités de acreditación, formación de programas operativos anuales y de programas federales), conferencias, talleres, etc.

En cuanto a la práctica docente las y los miembros del cuerpo docente referían sentirse cansadas y cansados, desgastadas y desgastados emocionalmente, con carga excesiva de trabajo y con sedentarismo. Presentando, además, síntomas de tipo psicossomático, como alteraciones cardiacas respiratorias, jaquecas, fatiga crónica, trastornos del sueño, entre otros, también problemas de conducta como el predominio de conductas adictivas y evitativas, consumo aumentado de café y alcohol, bajo rendimiento personal, etc., de igual manera con repercusiones emocionales como irritabilidad, incapacidad de concentración, distanciamiento afectivo, etc.

Debido a lo anterior, las autoras y los autores terminan señalando que el SB en docentes ha aumentado respecto a años pasados, esto por la nueva modalidad de clases virtuales, el confinamiento por COVID-19 y el uso de tecnologías con las que no se estaba familiarizado y, esto junto a las repercusiones físicas, emocionales, de conducta y psicossomáticas están afectando el desempeño docente (Jasso *et al.*, 2021).

El grado de afectación de este síndrome varía de un individuo a otro, sin embargo, se ha señalado que provoca el deterioro de varios aspectos de la vida en las

personas que lo padecen, por ejemplo, a nivel psicosocial el SB provoca irritabilidad, cansancio, deterioro en las relaciones interpersonales, depresión, cinismo, ansiedad, propicia el uso de sustancias nocivas para la salud, entre otros. En cuanto a nivel físico puede aparecer insomnio, daño cardiovascular, úlceras, pérdida de peso, migrañas e incluso daños a nivel cerebral. Además, en el ambiente laboral puede afectar la calidad, la productividad, daña las relaciones con los compañeros, la actitud hacia las personas que se les brinda el servicio, etc. (Forbes, 2011, p. 2).

Los datos estadísticos sobre la prevalencia de este síndrome en el mundo son escasas y altamente fluctuantes, por ejemplo, algunas fuentes como Forbes México (2017) señalan que en México existe una prevalencia del 75%, mientras que en Estados Unidos es del 59% y, en China del 73%. Por otro lado, en una entrevista para el diario NTR de la ciudad de Zacatecas, Villagrán (2017) expone que hasta un 40% de las empleadas y los empleados en México se ven afectados por el estrés laboral, mientras que en Europa la media es del 28%.

A consecuencia de la amplia gama de síntomas o consecuencias del SB es difícil establecer las causas exactas que lo provocan. Algunos factores que promueven el SB incluyen horarios excesivos de trabajo, altos niveles de exigencia, desvalorización del puesto y falta de seguridad laboral (Forbes, 2011). Además, este padecimiento puede entenderse como *“la respuesta física y mental causada por un desequilibrio entre las exigencias de los recursos y capacidades que recibe un individuo para hacer frente a las tareas encomendadas”* (Villagrán, 2017 s/p).

Si este problema persiste sin ser tratado correctamente se verá afectado no solamente la productividad en el espacio de trabajo, sino también la vida personal y la integridad física de las y los trabajadores (Villagrán 2017); en el ámbito de la educación

podría llegar a afectar el trabajo de los docentes en distintos niveles educativos, provocando conductas de afrontamiento poco saludables, problemas físicos, psicológicos, ausentismo laboral y bajo rendimiento en su desempeño profesional.

La visibilización del SB dentro de las empresas cobra especial importancia debido a las graves consecuencias de su presencia en el entorno laboral, estas deben comenzar a tomar medidas generales de prevención, empezando con la capacitación y comprensión del mismo para después proceder con otros factores (Forbes, 2011).

Saborío & Hidalgo (2015 sección Tratamiento y prevención) sugieren la importancia de tomar medidas para combatir las 3 dimensiones del SB a través de 5 puntos principales que ayudarán a la prevención y tratamiento del Síndrome, los cuales son:

- 1. Proceso personal de adaptación de las expectativas a la realidad cotidiana.*
- 2. Equilibrio de áreas vitales: familia, amigos, aficiones, descanso, trabajo*
- 3. Fomento de una buena atmósfera de equipo: espacios comunes, objetivos comunes.*
- 4. Limitar la agenda laboral*
- 5. Formación continua dentro de la jornada laboral” (Saborío & Hidalgo, 2015, s/p).*

De este modo, se planteó una pregunta general proponiendo lo siguiente: ¿Qué efecto tiene el SB como un factor de riesgo psicosocial sobre el DPD en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, México?.

Siguiendo esta idea se plantearon 3 interrogantes secundarias:

1. ¿Qué es el Síndrome de Burnout como factor de riesgo psicosocial y cómo incide en el DPD?
2. ¿Cómo es el DPD en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas?
3. ¿Cuáles son los efectos negativos del SB como un factor de riesgo psicosocial sobre

el DPD en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”, en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas?

Como ya se ha visto en la teoría, el SB es un padecimiento que puede llegar a dañar la vida de las personas ocasionando multiplicidad de afecciones tanto emocionales como físicas y psicosociales, además los profesores no están exentos al padecimiento de éste, por el contrario, son población con alto riesgo a sufrir SB, lo cual podría significar una afección directa a su labor como docentes, ocasionando que las alumnas y los alumnos bajo su cuidado no cuenten con la calidad en la educación que deberían experimentar, por lo que, en este estudio se plantea la hipótesis de que El SB, un factor de riesgo psicosocial tiene efectos negativos sobre el DPD en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”, de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, México.

De este modo, entonces, se planteó un objetivo general con tres objetivos específicos, primeramente, se busca determinar los efectos del SB como un factor de riesgo psicosocial sobre el DPD en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, México. En segundo lugar, como primer objetivo específico, es conocer las conceptualizaciones teóricas de los factores de riesgo psicosociales, en específico el SB como factor de riesgo psicosocial y su efecto en el DPD.

En segundo lugar, la tarea es Describir el DPD del profesorado de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”, para, en tercer lugar, Analizar los efectos negativos del SB como un factor de riesgo psicosocial sobre el DPD en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” de Fresnillo, Zacatecas, México.

Sin embargo, para la correcta comprensión y contextualización de la presente investigación es necesario realizar una revisión teórica de los conceptos principales

que compondrán buena parte del desarrollo de la misma. De esta manera, el primer concepto que requiere una exposición adecuada es SB, sobre este habrá que señalarse que, a partir del 2020 es considerado dentro del catálogo de enfermedades mentales por la OMS (OMS, 2019, citado en Villagrán, 2017), por lo que su abordaje, contextualización y entendimiento deberá basarse en los parámetros establecidos para tratarlo no sólo como una problemática laboral, sino como un asunto de salud mental y será tratado a profundidad en el primer capítulo de la presente investigación.

El segundo concepto a desarrollar es Factores de Riesgo Psicosocial (FRP), los cuales son definidos por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) como *“aquellas características de las condiciones de trabajo que afectan a la salud de las personas a través de mecanismos psicológicos y fisiológicos a los que se llama estrés”* (OIT, 2013, p. 1).

Además, la OIT lo divide en 5 grandes grupos de riesgos psicosociales, el primero es el exceso de exigencias psicológicas en el trabajo; el segundo grupo sería la falta de control, influencia y desarrollo en el trabajo; como tercer grupo se tiene a la falta de apoyo social y de calidad del liderazgo; en el cuarto grupo están las escasas compensaciones del trabajo y, por último, el quinto grupo sería la doble jornada o doble presencia (OIT, 2013).

Del mismo modo, el tercer y último concepto a desglosar es el DPD, el cual cobra especial relevancia en el estudio para poder comprender de manera más completa el quehacer del investigador y la motivación, intereses y rol de las y los participantes en la investigación, de modo que éste es definido de la siguiente manera por sus autoras y autores:

*“El conjunto de acciones cotidianas que realiza el maestro en la organización y*

*conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, así como en la interacción con sus alumnos, la comunidad escolar y la comunicad en general, con el propósito de obtener resultados significativos en términos de aprendizaje y cambios de conducta” (Castañeda & Álvarez, 2007, citados en Puig et al., 2016. p. 437).*

De este modo, para abordar el problema identificado, se propone una tesis con metodología de investigación monográfica de carácter mixto, de tipo no experimental transversal y con un alcance correlacional; las fuentes de información se obtendrán a través del estudio de campo ‘in situ’. La población de estudio se compuso de 13 profesoras y profesores que desempeñen labores tanto en turno matutino como vespertino en el tercer grado de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, México, así como de una muestra no probabilística de muestreo no dirigido donde se incluyeron alumnas y alumnos del tercer grado de la escuela en cuestión. Se tomaron en cuenta algunas condiciones sociodemográficas y laborales como la edad, el sexo, tipo de trabajo (por contrato, base, por horas, temporal, etc.), años de trabajo, estado civil, número de hijos y escolaridad.

En cuanto a la obtención de la información, se utilizó una encuesta impresa aplicada de manera presencial a un total de una muestra no probabilística y muestreo no dirigido donde se incluyeron las alumnas y alumnos del tercer grado ambos turnos de la escuela secundaria “Ricardo Flores Magón”, siendo un total de 59 participantes, además del IBM aplicado de manera virtual a través de la plataforma Formularios de Google a la totalidad de miembros de la planta docente que impartan clases a las alumnas y alumnos del tercer grado ambos turnos de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas.

En otro orden de ideas, la estructura de este trabajo está conformada por 3 capítulos. El primero titulado: “Factores de riesgo psicosocial: Burnout. Una aproximación teórica”. Que, como su nombre lo indica, expone desde una perspectiva

científica y bien documentada los FRP de manera general, así como también resalta en sus apartados algunos conceptos centrales para esta investigación, haciendo una revisión teórica del concepto de SB desde sus inicios, hasta la actualidad.

En el segundo capítulo: “Desempeño profesional docente en el profesorado de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”. Se realizó una revisión documental que ayudó a contextualizar a esta institución, en este apartado se muestra el organigrama de la escuela y se describe a profundidad y con base a la teoría disponible, qué es lo que necesita una maestra o un maestro para ser considerado una o un docente efectivo, así como también se llevó a cabo la evaluación al DPD a partir de la opinión estudiantil.

Por último, el tercer capítulo con el título: “Influencia del Síndrome de Burnout sobre el desempeño profesional docente de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” se llevó a cabo la aplicación del instrumento IBM a través de los Formularios de Google para obtener información sociodemográfica y datos acerca de la prevalencia y el nivel de SB en las y los docentes de la escuela secundaria y, por supuesto analizar la influencia del SB sobre su DPD. En este apartado se analizarán los resultados obtenidos de los instrumentos aplicados, de este modo, se presenta una visión general del problema que se abordó en esta tesis.

# CAPÍTULO I

## FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL: BURNOUT. UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

En el presente capítulo se abordará uno de los conceptos clave que atañe a los temas principales del presente estudio, los FRP. La revisión teórica de éstos brindará las bases para que las lectoras y los lectores interesados en el tema puedan lograr una mayor comprensión contextual del estudio en general.

Este capítulo se divide en 3 apartados principales, el primero brinda la revisión de conceptos generales, explicando a profundidad qué son los factores de riesgo, factores psicosociales y FRP, pasando en un primer sub apartado por la Norma Oficial Mexicana (NOM) 035 de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social (STPS) la cual ayudará a profundizar en el contexto actual de México en materia de FRP en el trabajo, su identificación, análisis y prevención. En el segundo apartado se hablará propiamente del SB de acuerdo a la undécima edición de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11) para exponer un contexto actualizado en materia de salud mental y finalmente, en el tercer apartado, se revisará la exposición propiamente dicha del SB como FRP en el ámbito docente, siendo este el punto principal de la presente investigación.

### **1.1. ¿Qué son los factores de riesgo psicosociales? Análisis conceptual**

Como primer acercamiento a los conceptos que contextualizan esta investigación se considera importante explicar lo que es un factor de riesgo, el cual es definido por la

Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002) como *“cualquier rasgo, característica o exposición de un individuo que aumente su probabilidad de sufrir una enfermedad o lesión”* (OMS, 2012, citado en Villagrán, Vasconcelos & Espinoza, 2022, p. 14). Por otra parte, los factores psicosociales son expuestos por Morales (2016) como *“elementos derivados de fenómenos macroeconómicos, políticos y sociales que pueden influir de manera positiva o negativa en variables psicológicas, ya sea de manera individual o colectiva, en las relaciones interpersonales y vida comunitaria”* (Morales, 2016, citado en Villagrán *et al.*, 2022, p.15).

En otro orden de ideas, la definición de FRP varía un tanto dependiendo de la entidad u organización que los conceptualice aunque estas no varíen demasiado, sin embargo, es interesante repasar la definición propuesta en 2008 por el Ministerio de Protección Social Colombiano (MPSC), ya que esta engloba puntos que no han sido completamente considerados en otras conceptualizaciones, como que los FRP integran la interrelación dinámica entre el trabajo y el medio ambiente, junto a las capacidades del trabajador, sus necesidades, su cultura y su situación personal, todo mediante percepciones que pueden influir en su salud, rendimiento y satisfacción laboral; de este modo definen a los FRP como *“los aspectos intralaborales, extralaborales o externos a la organización y las condiciones individuales o intrínsecas al trabajador, los cuales en una interrelación o experiencias, influyen en la salud y el desempeño de las personas”* (MPSC, 2008, p. 19, citado en Botero, 2012, p. 120).

Ahora bien, el MPSC (2010, citado en Botero, 2012) menciona que los factores intralaborales se agrupan en 4 dominios, el primero siendo el de las demandas del trabajo, que serían las exigencias que este impone al trabajador o trabajadora, carga mental, emocional y cualitativa; el segundo es control sobre el trabajo, aquí se incluye

la posibilidad que el trabajo brinda a las y los empleados para tomar decisiones, capacitación, claridad de rol, etcétera; liderazgo en el trabajo es el dominio número tres y este trata sobre el tipo de relaciones tanto de superior a subordinado o subordinada como entre grupos de trabajo, y el cuarto sería la recompensa concebida, incluye retribución tanto monetaria como no monetaria que recibe el o la trabajadora a cambio de su servicio (MPSC, 2008, citado en Botero, 2012).

Por su parte, las condiciones extralaborales se conforman por aspectos del entorno familiar, social y económico del o la empleada, pasando por características de vivienda y condiciones del entorno, ya que estos afectan la salud y bienestar del sujeto. Por último, se muestra que el aspecto individual consiste en sexo, estado civil, edad y nivel educativo del o la trabajadora, porque estos son señalados como factores que pueden coadyuvar a la presencia de los FRP (MPSC, 2008, citado en Botero, 2012). Esta revisión teórica resulta de interés para la presente investigación, de modo en que apoye a la comprensión sobre la situación de los FRP en la internacionalidad, ya que serán contextualizados a nivel mexicano en apartados posteriores.

Es entonces que los FRP fueron conceptualizados en 2003 por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) como *“aquellas características de las condiciones de trabajo que afectan a la salud de las personas a través de mecanismos psicológicos y fisiológicos a los que se llama estrés”* (OIT, 2013 p. 1), además, son divididos en 5 grandes grupos, siendo el primer grupo el de los factores del entorno y del puesto de trabajo, en el cual se incluye la carga de trabajo excesiva, jornadas largas y horarios irregulares o extensos de trabajo, mal diseño del entorno, falta de autonomía y control a la hora de realizar tareas, ritmo de trabajo elevado y falta de claridad en las funciones. El segundo grupo es el de los factores organizativos, en este se enlista la supervisión

y estilos de dirección inadecuados, estructura organizativa deficiente y ausencia de trabajo en equipo, falta de apoyo social, clima y cultura organizativa, ausencia de información de prevención de riesgos, salario insuficiente y valoración inadecuada de puestos de trabajo y discriminación.

En tercer lugar, se encuentra el grupo de las relaciones en el trabajo, el cual incluye el acoso sexual, acoso laboral o *mobbing* y la violencia laboral. Por otra parte, el grupo número cuatro es el de la seguridad en el empleo y desarrollo de carrera profesional y en este se enlistan la inseguridad sobre el futuro en la empresa y la dificultad o imposibilidad de promocionarse y desarrollar carrera. Por último, el quinto grupo es llamado carga total de trabajo y como parte de este se mencionan la doble jornada, que incluye la interacción de demandas familiares y laborales y el descanso insuficiente (OIT, 2013).

En un panorama similar, Gollac (2010, citado en Villagrán *et al.* 2022) menciona al sufrimiento ético como un FRP importante que vale la pena revisar. Este aparece cuando a las empleadas y los empleados se les exige actuar de modo contrario a sus principios profesionales, sociales o personales en el desempeño de sus funciones o mediante la imposición de políticas organizacionales. El poner a las trabajadoras y trabajadores bajo esta situación podría traerle consecuencias como sentimientos de culpa, miedo, enojo, frustración y angustia que conducen a problemas de salud.

Ya se ha expuesto lo que son los factores de riesgo, factores psicosociales y FRP propiamente dichos, sin embargo, se considera necesario resaltar el papel específico que juegan los FRP en el ámbito laboral, por lo cual se tomará la definición propuesta por Morales (2016). Es así que, de manera más específica, los FRP en el trabajo serán entendidos como:

*“los elementos que rodean el ámbito laboral derivados de fenómenos socioeconómicos, políticos y sociales, cuya presencia o ausencia es susceptible de causar perjuicio en las dimensiones psicofisiológica, cognoscitiva, afectiva y conductual con impacto integral en la salud, desempeño y calidad de vida de las personas”* (Morales, 2016, p. 52, citado en Villagrán et al. 2022, p. 15).

En este orden de ideas, Villagrán et al. (2022), muestran algunas consecuencias derivadas de los FRP en la trabajadora o el trabajador, como pueden ser el Karojisatsu, el cual es un concepto que explica el cómo las condiciones de sobre exigencia laboral y agobios insoportables para la persona la llevan al suicidio (Ministère Française des affaires sociales et de la santé, 2013, citado en Villagrán et al., 2022); el Presentismo, que consiste en que el trabajador sólo acude al trabajo sin desempeñarse de manera óptima que puede ser ocasionado por problemas de salud física o emocional (Jhons, 2010, citado en Villagrán et al., 2022). Otra consecuencia que señalan las y los autores es el Estrés laboral, el cual es definido como *“una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y que pone en peligro su bienestar”* (Lazarus, 1996, citado en Villagrán et al., 2022, p. 16). También incluyen al Karoshí, que es cómo las cargas excesivas de trabajo junto a una jornada laboral sin descanso ocasionan la muerte del empleado (OIT, 2012, citado en Villagrán et al., 2022).

Así mismo, se muestra que la Adicción al trabajo forma parte de estas consecuencias, refiriendo a esta como una forma desequilibrada y excesiva de involucrarse en la actividad laboral, lo cual provoca una pérdida de control sobre los límites del trabajo (Morales, 2016, citado en Villagrán et al., 2022); se incluye también la Tecnoadicción, la cual es el uso compulsivo del internet o cualquier otro medio electrónico afectando la diversificación de actividades y las relaciones interpersonales (Young, 2009, citado en Villagrán et al., 2022).

Además de las consecuencias ya expuestas se incluye el Mobbing, que es el acto dañino voluntario por parte de uno o varios miembros de una organización hacia una o más compañeras o compañeros de trabajo cuyo objetivo es la eliminación de éstos o éstas; pueden ser físicos, económicos, psicológicos y/o sexuales, actos que terminan repercutiendo de manera directa sobre la salud de la persona receptora. Finalmente, las escritoras y los escritores mencionan como consecuencia de los FRP al SB, el cual será abordado lo largo de la presente investigación y el cual es entendido como un síndrome que aparece cuando se presenta agotamiento emocional, despersonalización y baja realización personal en el trabajo (Villagrán *et al.*, 2022).

#### **1.1.1 NOM-035-STPS-2018. Factores de riesgo psicosocial en el trabajo, identificación, análisis y prevención.**

Tras hacer una revisión teórica sobre los FRP es consecuente la contextualización sobre los mismos en México, es entonces que se recurre a la NOM 035, publicada por la STPS en el Diario Oficial de la Federación (DOF) durante el año 2018 con la intención de establecer los elementos necesarios para identificar, analizar y prevenir los FRP; además de promover un entorno organizacional favorable en los centros de trabajo, esto a través de un análisis concreto sobre los conceptos clave para la mejor comprensión de los FRP, la puntualización de las obligaciones del patrón y los trabajadores, evaluación del entorno organizacional y las acciones de control de los FRP (DOF, 2018).

Para comenzar, se establecen algunos conceptos clave propios de la NOM-035, que serán de utilidad a lo largo de este primer capítulo. El primer concepto será propiamente hablar sobre FRP, los cuales son definidos como:

*“Aquellos que pueden provocar trastornos de ansiedad, no orgánicos del ciclo sueño-vigilia y de estrés grave y de adaptación, derivado de la naturaleza de las funciones del puesto de trabajo, el tipo de jornada de trabajo y la exposición a acontecimientos traumáticos severos o a actos de violencia laboral al trabajador, por el trabajo desarrollado.*

*Comprenden las condiciones peligrosas e inseguras en el ambiente de trabajo; las cargas de trabajo cuando exceden la capacidad del trabajador; la falta de control sobre el trabajo (posibilidad de influir en la organización y desarrollo del trabajo cuando el proceso lo permite); las jornadas de trabajo superiores a las previstas en la Ley Federal del Trabajo, rotación de turnos que incluyan turno nocturno y turno nocturno sin períodos de recuperación y descanso; interferencia en la relación trabajo-familia, y el liderazgo negativo y las relaciones negativas en el trabajo” (DOF, 2018, p. 3).*

Un segundo concepto a expresar es el de política de prevención de riesgos psicosociales, ya que este dará pie al entendimiento de cómo es que se puede evitar la aparición de los FRP y cuál es el papel del patrón y el empleado en esta dinámica.

Es así que es:

*“la declaración de principios y compromisos que establece el patrón para prevenir los factores de riesgo psicosocial y la violencia laboral, y para la promoción de un entorno organizacional favorable, con el objeto de desarrollar una cultura en la que se procure el trabajo digno o decente, y la mejora continua de las condiciones de trabajo” (DOF, 2018, p. 3).*

Como ya se ha expuesto, la presencia de los FRP en el trabajo puede llegar a tener graves consecuencias sobre la persona que los padece, provocando daños físicos, psicofisiológicos, psicosociales, emocionales, intelectuales o incluso organizacionales y, es por esto que se vuelve un trabajo en conjunto el tomar acciones y acatarlas para poder prevenirlos, analizarlos y erradicarlos, por lo que en la NOM-035 se exponen las obligaciones del patrón que brindarán las bases para la contención de los FRP en el centro de trabajo.

Las obligaciones de las patronas y patrones incluyen, pero no se limitan a establecer por escrito, implantar, mantener y difundir en el centro de trabajo una política de prevención de FRP que contemple la violencia laboral, promoción de un entorno organizacional favorable, identificar y analizar los FRP, adoptar medidas para

controlarlos, identificar a las y los trabajadores que fueron expuestas y expuestos a acontecimientos traumáticos severos durante o con motivo del trabajo, practicar exámenes médicos y evaluaciones psicológicas a las trabajadoras y los trabajadores expuestos a violencia laboral y/o FRP.

Así como difundir información sobre políticas de prevención, medidas adoptadas para combatirlos, resultados de identificación y análisis de los FRP y los nombres de las empleadas y empleados a los que se les practicaron los exámenes clínicos y que se comprobó la exposición a FRP, actos de violencia laboral o acontecimientos traumáticos severos (DOF, 2018).

Por otra parte, la prevención, identificación, análisis y combate a los FRP, es un trabajo que compete a ambas partes, tanto patrona y patrón como trabajadora y trabajador, por lo que también se mencionan las obligaciones de las empleadas y los empleados, entre las cuales se incluyen, pero no se limitan a:

Observar las medidas de prevención impuestas por la norma, abstenerse de realizar prácticas contrarias al entorno organizacional favorable o actos de violencia, participar en la identificación de los FRP y en la evaluación del entorno organizacional, informar sobre prácticas que serán opuestas al entorno organizacional favorable y denunciar la violencia laboral. En caso de sufrir o presenciar un acontecimiento traumático severo debe informar por escrito a las autoridades competentes, participar en los eventos de información que promueva el centro de trabajo y someterse a los exámenes médicos y evaluaciones psicológicas que determine la empresa o las expuestas por la ley mexicana (DOF, 2018).

De este modo, la NOM-035 logra la articulación entre jefas, jefes, empleadas y empleados para lograr un entorno laboral saludable y el establecimiento de pautas que

permitan prevenir los FRP en el trabajo. Además, esta norma indica la forma de identificar y analizar los FRP, así como de analizar el entorno organizacional. Ello consiste en evaluar las posibles condiciones peligrosas, inseguras, deficientes o insalubres en el trabajo, así como también las cargas de trabajo y la falta de control sobre el mismo.

Dicha falta de control incluye la posibilidad que tiene la trabajadora y el trabajador para influir y tomar decisiones, de participar y manejar el cambio, de aplicar su iniciativa, habilidades y conocimiento en las actividades a realizar; también influyen las jornadas y carga de trabajo, la interferencia en la relación trabajo-familia, el liderazgo, las relaciones negativas en el trabajo y la violencia laboral en sus formas de acoso psicológico, acoso físico, hostigamiento y malos tratos (DOF, 2018).

En el mismo orden de ideas y a modo de medidas de prevención sobre los FRP, se establece que los programas para la promoción de un entorno organizacional favorable deben contemplar acciones para el manejo de conflictos en el trabajo, lineamientos para prohibir discriminación y fomentar equidad y respeto, difundir instrucciones claras a las y los trabajadores para la atención de problemas que limiten el desarrollo de su trabajo, capacitación y sensibilización de las y los directivos, gerentes, supervisoras y supervisores tomar en cuenta la distribución de las cargas de trabajo, definición clara de las tareas y responsabilidades.

Incluye además acciones que involucren a las y los trabajadores en la toma de decisiones, promover la ayuda mutua, contribuir al fomento de las actividades culturales y del deporte, lineamientos para establecer medidas que eviten las jornadas de trabajo superiores a las previstas por la Ley Federal del Trabajo (LFT), apoyo a las empleadas y los empleados en emergencias familiares, promoción de actividades de

integración familiar en el trabajo, respeto al reconocimiento en el trabajo, prevención de violencia a través de protocolos de acción, que las y los miembros de las fuerzas laborales puedan expresar sus opiniones sobre la solución de problemas y realizar una detección de necesidades de capacitación al menos cada dos años.

## **1.2 ¿Qué es el Síndrome de Burnout?**

Para comenzar a hablar del tema principal del presente estudio se considera necesaria la mención de la primera aparición del término SB, ya que este se atribuye al doctor psiquiatra Freudenberger en 1974, quien lo describe como una sensación de fracaso y existencia agotadora, resultado de una sobrecarga de la fuerza espiritual de la trabajadora o el trabajador (Freudenberger, 1974, citado en Carlin & Garcés de los Fayos, 2010).

Sin embargo, esta definición no ha hecho más que transformarse y afinarse al pasar de los años, pasando por Organizaciones no Gubernamentales (ONG), estudiosos y estudiosas del tema, profesionales de la salud organizacional, etc., quienes han replanteado el concepto y lo han modificado de acuerdo a las necesidades que se presentan a través del cambio hacia la modernidad. Por otro lado, la persona que ha sido la principal investigadora del tema es Maslach, quien ha logrado colocar al SB a nivel mundial como fenómeno que de manera progresiva va afectando permanentemente la calidad de vida de los seres humanos (Olivares, 2017).

Olivares (2017) menciona que el concepto de Burnout nace en los Estados Unidos de América a mediados de los años setenta como una forma de describir algunas reacciones adversas que se producían en el trabajo de servicios sociales, pero fue Maslach en 1981 quien enérgicamente comenzó a reflexionar sobre dicho

fenómeno, utilizando el concepto para describir un síndrome clínico caracterizado por el agotamiento de las y los trabajadores que tenían contacto directo con seres humanos; Maslach hizo notar la importancia que tenía considerar los aspectos emocionales que trabajan con el SB, añadiendo que la tensión laboral es una variable significativa en la producción de estrés y agotamiento psíquico, además de cuáles estrategias de afrontamiento eran adecuadas para que la identidad profesional y las conductas laborales de los individuos tuvieran una mejoría (Olivares, 2017).

De este modo, Maslach & Jackson en 1981 presentan su definición acerca del SB, la cual se describe de la siguiente manera:

*“a) agotamiento emocional, se determina por una pérdida progresiva de energía, manifestado en cansancio y fatiga física, es una sensación de no poder dar más de sí mismo a los demás; b) despersonalización, se concibe como el desarrollo de sentimientos, actitudes, y respuestas negativas y frías hacia los receptores del servicio prestado, se incrementa la irritabilidad, se pierde la motivación, el profesional trata de buscar culpables; y c) sentimiento de bajo logro o realización profesional y/o personal, surge cuando se percibe que las demandas requeridas exceden su capacidad para atenderlas eficazmente, evita relacionarse, muestra bajo rendimiento laboral, incapacidad para soportar la presión, baja autoestima, carencias de expectativas y sentimientos de fracaso personal”* (Maslach & Jackson, 1981, citadas en Jaik, García, Villa & Tena 2011, p. 69).

Esta definición describía un fenómeno que aparecía en las personas que trabajaban en el ámbito de los servicios de salud y que tenían un excesivo contacto directo con personas, esto como una respuesta a los estresores interpersonales en el ambiente laboral produciendo cambios negativos en las actitudes y conductas hacia los clientes. Posteriormente esta definición se fue modificando hasta describir al SB como una respuesta prolongada al estrés del trabajo, nacida de una interacción que causa conflicto entre el trabajador y su empleo.

Más adelante este concepto fue cambiando a no sólo incluir a personal de servicios humanos, sino que se menciona que este síndrome es pertinente de toda

persona que trabaja con clientes de trato directo, eliminando la limitación al personal de salud. Esto permitió que después se consideraran otras áreas de trabajo como aquellas en que las personas trabajan con cosas y/o con datos, como serían las y los artesanos, artistas, músicos o las teletrabajadoras, teletrabajadores, programadoras y programadores, entre otros. Así mismo, se declara que es un síndrome que se puede desarrollar en cualquier actividad laboral, por lo cual se resalta el interés mundial sobre el estudio del SB (Olivares, 2017).

De igual modo se considera importante explicar con detalle el cuadro clínico del SB, el cual, como ya se señaló anteriormente, se desglosa en tres aspectos principales. El primero es el cansancio o agotamiento emocional, el cual consiste en una pérdida progresiva de la energía, desgaste y fatiga. El segundo es la despersonalización, que trata sobre la construcción de una defensa para protegerse de los sentimientos de impotencia y frustración. Como tercer punto se encuentra la falta de realización personal, que es cuando el trabajo pierde el valor que tenía para la o el sujeto.

Ya desglosados los puntos principales, Saborío & Hidalgo (2015), señalan que estos componentes no se muestran de manera súbita, sino que van afectando de manera paulatina, insidiosa y cíclica, además de que pueden repetirse a lo largo del tiempo, por lo que pueden aparecer en diferentes épocas de la vida y en uno o distintos trabajos (Aceves, 2006 citado en Saborío & Hidalgo, 2015).

De acuerdo con Saborío & Hidalgo (2015) hablan de que existen varios tipos de manifestaciones que se pueden considerar como signos de alarma o en algunas ocasiones como parte del cuadro clínico como tal; estas podrían ser la negación, el aislamiento, el miedo, la depresión, ira, adicciones, cambios de personalidad,

culpabilidad, cambios en los hábitos de higiene, cambios en el patrón de alimentación que podrían producir aumento o pérdida de peso exagerada, pérdida de la memoria, desorganización, dificultad para concentrarse e incluso, trastornos del sueño. De este modo, la clínica del SB es propuesta en cuatro niveles por Saborío & Hidalgo (2015):

1. Leve: Consiste en quejas, cansancio y dificultades para levantarse por las mañanas.
2. Moderado: El cual se manifiesta a través de cinismo, aislamiento, suspicacia y negativismo.
3. Grave: incluye enlentecimiento, automedicación, ausentismo, aversión y prácticas de abuso de sustancias, como alcohol, cigarro o drogas.
4. Extremo: Cuando las personas se encuentran en este nivel muestran aislamiento muy marcado, colapso, cuadros psiquiátricos y hasta suicidios.

Entonces, se plantea que el SB es en parte resultado del estrés laboral crónico, siendo una experiencia subjetiva interna que agrupa sentimientos y actitudes que provoca alteraciones y problemas psicofisiológicos, así como consecuencias nocivas para la organización en la que se trabaja bajo un ambiente laboral inadecuado (Olivares, 2017).

Así mismo, se comparte la idea de que, gracias a la naturaleza del SB, este afecta de maneras distintas a cada individuo, a niveles y frecuencias propias de cada persona, por lo cual en muchas de las ocasiones termina siendo confundido con problemáticas que, si bien cuentan con algunas características similares, no son iguales. Algunos ejemplos de esto serían la comparación con la depresión, el tedio, el estrés laboral y la insatisfacción laboral, además de otras respuestas al estrés, como tensión, ansiedad, fatiga, nerviosismo o aburrimiento.

Gracias a esta amplia gama de problemáticas con las que se compara el SB, se ve la necesidad de hacer hincapié en la realización de un análisis del concepto desde la CIE-11, señalando además el IBM, instrumento que apoyará al presente estudio y que será descrito en capítulos posteriores para su mayor comprensión.

### **1.2.1 El Síndrome de Burnout de acuerdo a la Clasificación Internacional de Enfermedades en su undécima edición**

Según la Organización Panamericana de la Salud (OPS), la CIE, es la herramienta más actual creada por la OMS, tiene sus orígenes en el año de 1850 cuando primeramente se nombró como Lista Internacional de las Causas de Muerte. Fue en el año 1948 que se dio a conocer como CIE la cual, edición tras edición, se ha adaptado a las necesidades de la sociedad actual, incluyendo o replanteando conceptos de importancia en el ámbito de la salud.

El propósito de la CIE es permitir el registro sistemático, análisis, interpretación y comparación de datos relacionados a la mortalidad y morbilidad de diferentes países en diferentes momentos facilitando de este modo su almacenamiento y recuperación para su posterior análisis a través de la conversión de los términos diagnósticos y problemas de salud en códigos alfanuméricos (OPS, 2010).

El primero de enero del año 2022 entró en vigor la versión más reciente de la CIE, la CIE-11; en esta versión se incluye por primera vez como un problema exclusivo del trabajo al SB o síndrome de desgaste profesional (OMS, 2022, citado en Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo (INSST, 2022). Anteriormente estaba incluido en la clasificación de los *“problemas relacionados con la dificultad en el control de la vida”* (OMS, 2022, citado en INSST, 2022), dentro de la categoría de *“personas*

*que entran en contacto con los servicios sanitarios en otras circunstancias” (OMS, 2022, citado en INSST, 2022)*

En la actualidad se encuentra dentro del capítulo 24 *“Factores que influyen en el estado de salud o el contacto con los servicios de salud”* (OMS, 2022, citado en INSST, 2022), dentro de la subcategoría de *“problemas asociados con el empleo o desempleo”* (OMS, 2022, citado en INSST, 2022), y es codificado como *“QD85: Síndrome de desgaste ocupacional”* (OMS, 2022, citado en INSST, 2022).

La nueva conceptualización ha traído beneficios a la hora de mejorar la identificación del síndrome, así como en la prevención y tratamiento, volviendo más fácil su diagnóstico para los profesionales de la salud mental. De ese modo, según la CIE-11, el SB es definido como:

*“resultado del estrés crónico en el lugar de trabajo que no se ha manejado con éxito. Se caracteriza por tres dimensiones: 1) sentimientos de falta de energía o agotamiento; 2) aumento de la distancia mental con respecto al trabajo, o sentimientos negativos o cínicos con respecto al trabajo; y 3) una sensación de ineficacia y falta de realización”* (CIE-11, 2022, s/p).

Se incluye también un pequeño apartado al final de la definición en donde se explica que el SB es un fenómeno exclusivo para referirse a fenómenos ocurridos en el contexto laboral, por lo cual no puede ser utilizado para hablar de situaciones ocurridas en otras áreas como relacionales, educativas, religiosas o de alguna otra índole (CIE-11, 2022). Esta delimitación del síndrome sienta las bases para que los y las profesionales de la salud mental, investigadoras e investigadores y consultores y consultoras de la CIE-11 puedan comprender de mejor manera las limitantes a la hora de realizar estudios acerca del SB, de modo que puedan seleccionar de manera más cuidadosa los elementos a estudiar.

### **1.3 Síndrome de Burnout como factor de riesgo psicosocial en el ámbito docente**

Los FRP resultan ser parte de la vida diaria y el trabajo, competen a todas las personas que laboran dentro de cualquier organización y tienen influencia sobre la vida de estas. cabe mencionar que los FRP han ido disminuyendo gracias a los avances tecnológicos apoyados de más y mejores normatividades, sin embargo, siguen teniendo presencia en el ámbito laboral, por lo que se deben seguir investigando y tomando medidas que puedan apoyar a su disminución, esto con el objetivo de lograr una mejor calidad de vida y un clima laboral adecuado.

Por su parte, las y los docentes no se encuentran exentos de padecerlos, por el contrario, existen estudios en los que se muestra que las y los miembros de cuerpos docentes son altamente propensos a sufrir SB o algunos FRP, se ven afectados por los cambios en las políticas educativas, exigencias del medio ambiente, sobrecarga de trabajo, constante contacto con las y los alumnos y las y los compañeros de trabajo, horas de cubículo o dedicadas a la investigación, falta de herramientas para lidiar con las adversidades, una pobre psicoeducación acerca de los FRP, problemas relacionales, entre muchas otras circunstancias; además, existen algunos FRP que propician, promueven o inciden en la aparición y desarrollo del SB, por lo cual se realizará una revisión a las investigaciones existentes sobre el tema como apoyo a la comprensión de los FRP y el SB específicamente en el ámbito laboral docente.

En los países latinoamericanos los FRP se encuentran a la orden del día, sin embargo, no afectan de la misma manera a todos, sino que las trabajadoras y los trabajadores de cada país cuentan con preocupaciones particulares dependiendo de la situación económica, política, de seguridad, etcétera. Es así que Botero (2012)

recopila estudios que explican cuáles FRP pueden llegar a producir estrés crónico laboral, que a su vez sirve de apoyo en la aparición y permanencia del SB.

Menciona que en Venezuela la incertidumbre política, la percepción de falta de tiempo y los bajos recursos económicos eran los principales estresores (Sánchez & Mantilla, 2005, citados en Botero, 2012); así como en Argentina son los bajos salarios, la falta de trabajo, multiplicidad de tareas y espacios inadecuados de trabajo (Paoloni, Senn & Wehbe, 2001, citados en Botero, 2012); por su parte, las y los docentes colombianos padecían a causa de la carga mental derivada de la ejecución de actividades laborales, su organización y el contenido del trabajo (Velázquez y Bedoya, 2010, citados en Botero, 2012). Finalmente, en México los principales agentes serían los relacionados al sistema de estímulos de las instituciones y la sobrecarga laboral (Martínez, Méndez & Zúñiga, 2010, citados en Botero, 2012).

En lo que toca a los docentes acerca del SB, Unda, Hernández, García & Esquivel (2020), señalan que según varios trabajos de investigación, cuando las profesoras y los profesores se encuentran bajo situaciones de estrés crónico y desarrollan SB, aparecen consecuencias que afectan a su trabajo, como los sentimientos de poca motivación en la ejecución de sus labores como profesionista, además de afectar las relaciones con las otras personas que forman parte de la labor docente, así como la calidad en su enseñanza. Tiene repercusiones también a nivel social, afectando la misión de la escuela (Serrano & Guil, 2014, citado en Unda *et al.*, 2020).

A nivel organizacional los efectos se ven observados en la rotación de personal y el ausentismo (Fernet, Guay, Sénécal & Austin, 2012, citado en Unda *et al.*, 2020) y, por último, a nivel individual la presencia del SB es notoria cuando se presenta

adquisición de hábitos poco saludables como el consumo de alcohol, tabaco, café, drogas, té, estimulantes y tranquilizantes, los cuales traen grandes repercusiones sobre la salud mental, física y que tiene efectos negativos de forma gradual, progresiva y contagiosa sobre las y los profesionales de la educación (Palacios, Morales & Estrella, 2018 citado en Unda *et al.*, 2020).

Por otra parte, Caballero (2018, citado en Unda *et al.*, 2020), habla sobre algunas condiciones laborales de las educadoras y los educadores que se asocian al SB como la falta de apoyo social, relaciones negativas entre compañeras profesoras y compañeros profesores, compartir conocimientos, atender alumnos y alumnas, a padres y madres de familia, además de la adaptación a cambios legislativos y pedagógicos que se van suscitando a lo largo de toda la carrera profesional.

Es de este modo que Unda, García, Hernández, Esquivel & Tovalín (2016, citados en Unda *et al.*, 2020) señalan algunos FRP en docentes tales como la inequidad del trabajo, lidiar con estudiantes difíciles, sobrecarga académica, falta de recursos y la inseguridad, haciendo hincapié en Fernet, Guay, Sénecal & Agustín (2012, citado en Unda *et al.*, 2020) quienes exponen que el ambiente de trabajo de la escuela determina la aparición del SB; esto incluye *“sobrecarga de trabajo, equipo deficiente, políticas escolares, clima laboral, conflictos interpersonales y problemas de conducta de los estudiantes”* (Fernet *et al.*, 2012, citados en Unda *et al.*, 2020, p. 94).

Del mismo modo, Unda *et al.* (2020) realizaron una investigación con algunas profesoras y algunos profesores universitarios de México, cuyo objetivo principal fue observar si los FRP propios del ámbito docente estaban correlacionados con las dimensiones del SB en base al modelo de Gil-Monte del año 2005, el cual explica que el deterioro cognitivo y el afectivo son las primeras manifestaciones del SB. Como

resultados encontraron que los niveles más altos de FRP fueron los estudiantes difíciles, mala relación con compañeros y estresores físicos, además recalcaron que dos de ellos fueron predictores del SB.

De acuerdo con las autoras y los autores la combinación de la falta de recursos para el trabajo, estudiantes difíciles, falta de apoyo de la jefa o el jefe y la mala relación con compañeras y compañeros presenta relevancia como factores predictores de algunos aspectos del SB. Por tanto, las investigadoras y los investigadores recalcan que la relación directa de las y los docentes con sus alumnas y alumnos puede verse afectada por razones de rechazo o violencia, lo que podría repercutir en la percepción de autoeficacia, autoestima y seguridad en el desempeño de su trabajo y de ese modo ser fuente importante de desvalorización de sí mismo como profesional, causando un incremento del estrés (Cardozo, 2016, citado en Unda *et al.*, 2020).

Es así entonces que Saltijeral & Ramos (2015, citados en Unda *et al.*, 2020) señalan que en el contexto de las y los docentes de nivel secundaria en México padecen otros FRP que son los que pudieran propiciar al SB, algunos de ellos son situaciones de violencia de parte de las alumnas y los alumnos hacia profesoras y profesores, amenazas, robos, así como el poco o nulo apoyo recibido por parte de las jefas y los jefes, aunados a las exigencias y demandas por parte de las madres y padres de familia por considerar malas actuaciones por parte del cuerpo docente hacia sus hijos e hijas.

Cabe mencionar que en México los ambientes de trabajo en las escuelas se han tornado difíciles entre las profesoras y los profesores, lo que aumenta los conflictos personales (López y Gil-Monte, 2015, citados en Unda *et al.*, 2020); esto podría ser

producto de un incremento de la fuerte competencia para conservar los empleos (Unda *et al.*, 2020).

En este contexto, se señala que la reforma educativa del año 2013 aumentó e incluyó nuevas exigencias al trabajo de las profesoras y los profesores, como fueron: *“jornadas de trabajo más largas e intensas, diversificación de actividades fuera del aula”* (Unda *et al.*, 2020, p. 102), lo cual provocó que las condiciones laborales fueran precarizándose por medio de bajos salarios, contrataciones temporales, mayor supervisión a través de la evaluación al desempeño docente, evaluación de la productividad, deshomologación salarial, etcétera; de este modo los ambientes laborales dentro de las escuelas se volvieron poco solidarios, competitivos e incrementaron los conflictos entre profesoras y profesores contra las jefas y jefes creando ambientes difíciles que minimizan el apoyo social (Palacios, Morales & Estrella, 2018, citados en Unda *et al.*, 2020).

Hay que mencionar, además que según Marengo & Ávila (2016, citados en Unda *et al.*, 2020), la variable apoyo social en las y los docentes es sumamente relevante porque puede propiciar la aparición de desgaste y agotamiento emocional, además de la baja realización en el trabajo, ya que se encuentra relacionada con eventos generadores de estrés, pues quien lo brinda, ofrece recursos emocionales, materiales e informativos y en ausencia de estos, puede provocar algunas afectaciones.

Además, Colino & Pérez (2015, citados en Unda *et al.*, 2020) señalan que la percepción de injusticia en el ámbito laboral y un mal ambiente social se encuentran asociados al SB y que provocan frustración y desánimo. De este modo, la inequidad en el trabajo y la mala relación con colegas se señalan como rasgos predictores de

forma positiva y significativa al desgaste psíquico, según Unda *et al.* (2020). Para finalizar, las autoras y los autores concluyen a través de sus resultados que el SB en profesores y profesoras puede ser previsto por los FRP en el trabajo como son la sobrecarga académica, estudiantes difíciles, inequidad en el trabajo, falta de recursos para el trabajo, falta de apoyo del o la jefa y mala relación con compañeras y compañeros (Unda *et al.* 2020).

De este modo, los FRP, con énfasis en el SB, constituyen un tema central para entender los retos que enfrentan las y los docentes en su entorno laboral. Desde su conceptualización hasta su análisis como factor de riesgo en el ámbito educativo, se ha destacado su impacto en la salud y el desempeño profesional. Esta base teórica nos prepara para abordar el capítulo siguiente, donde exploraremos el contexto específico de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”, su estructura organizacional y las habilidades necesarias para su efectividad en el espacio de trabajo. Así, se analizará cómo estas condiciones influyen en el desempeño profesional, abriendo una conversación esencial sobre su evaluación y mejora.

## **CAPÍTULO II**

### **DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE EN EL PROFESORADO DE LA ESCUELA SECUNDARIA RICARDO FLORES MAGÓN**

El DPD es un aspecto fundamental en el ámbito educativo, ya que juega un papel crucial en la formación y desarrollo de las futuras generaciones. Las y los docentes llevan a cabo un rol multifacético que va más allá de la simple transmisión de conocimientos; son guías, mentoras o mentores y modelos a seguir para sus estudiantes. El DPD abarca una amplia gama de habilidades, competencias y actitudes que influyen en la calidad de la enseñanza y, por ende, en el éxito académico y personal de las y los estudiantes.

En esta era de rápidos avances tecnológicos y cambios sociales, el rol de las profesoras y los profesores se ha vuelto aún más desafiante y dinámico. Las educadoras y los educadores deben adaptarse constantemente a nuevas metodologías pedagógicas, herramientas digitales y enfoques de enseñanza para mantenerse al día con las necesidades cambiantes de sus estudiantes. Esto no solo implica la capacidad de impartir conocimientos de manera efectiva, sino también la pericia de fomentar habilidades como el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración.

Es de este modo que, en el presente capítulo, se explorarán las características del DPD en el profesorado de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón de Fresnillo, Zacatecas, esto a través de cuatro apartados principales; en el primero, se hablará sobre la estructura orgánica a modo de contextualización de la escuela donde

se llevará a cabo la investigación; en segundo lugar, se expondrá sobre el trabajo docente de la escuela secundaria; en el tercer apartado, se llevará a cabo una revisión a profundidad el concepto DPD y por último, en el cuarto apartado, se explorará el DPD de las y los miembros del cuerpo docente a través de una evaluación llevada a cabo por las y los estudiantes.

## **2.1 Contextualización de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón**

En el análisis y comprensión del desempeño docente en una escuela secundaria, es esencial ir más allá de las aulas y los métodos pedagógicos, y adentrarse en la estructura misma de la institución educativa. La contextualización de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón, en el marco de esta tesis, proporciona un cimiento sólido para examinar cómo la organización, estructura orgánica e infraestructura influyen directa e indirectamente en la labor de las educadoras y los educadores y, por ende, en la calidad de la educación que se imparte.

En este apartado, se explora la importancia de entender la disposición de roles y responsabilidades dentro del organigrama de la escuela. Desde la dirección hasta el personal administrativo, cada puesto juega un papel crucial en la gestión eficiente de los recursos y el apoyo a las y los docentes. Además, adentrarse en la estructura orgánica permite comprender cómo se comunican las decisiones, de qué manera fluye la información y en qué forma se establecen las relaciones jerárquicas y colaborativas.

No menos relevante es la infraestructura física y tecnológica de la escuela secundaria, los espacios de enseñanza, las aulas equipadas, las áreas de recreación y las facilidades tecnológicas no solo influyen en el ambiente de aprendizaje, sino que también pueden afectar la dinámica entre las alumnas, los alumnos, las y los docentes.

Además, la accesibilidad, el estado de conservación y la adaptación a las necesidades modernas son factores que interactúan directamente con el rendimiento y la motivación de las educadoras y los educadores.

En última instancia, esta contextualización brinda un panorama integral de cómo la escuela secundaria Ricardo Flores Magón opera como un sistema y cómo impacta en el DPD. Al comprender la interrelación entre la estructura, la organización y la infraestructura con los resultados educativos, se está mejor preparado para abordar los desafíos y oportunidades en la mejora continua del DPD en esta institución educativa en particular. Sin embargo, al momento de la realización del presente capítulo se encontraron algunas fallas operativas y administrativas, las cuales incluyen la falta de un manual de procedimientos y ausencia de información demográfica acerca del personal laborando en el ciclo escolar 2023-2024.

En el corazón de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón se encuentran la visión de ser una escuela secundaria líder que inspire el aprendizaje, el liderazgo y la excelencia en las y los estudiantes, ya que visualizan a sus graduadas y graduados como ciudadanas y ciudadanos comprometidos, exitosos y preparados para triunfar en un mundo en constante cambio. Para lograr esta visión, su misión es proporcionar una educación de alta calidad que empodere a sus estudiantes para alcanzar su máximo potencial. Creen en un ambiente de aprendizaje inclusivo, seguro y colaborativo donde las y los estudiantes adquieren conocimientos, habilidades y valores fundamentales a través de un enfoque en la innovación educativa, la responsabilidad social y la participación activa.

Por otro lado, los valores que guían a la comunidad escolar incluyen la promoción de la excelencia académica, el respeto a la diversidad, la integridad, la

colaboración, la innovación, la responsabilidad social, el crecimiento personal, la sostenibilidad, el compromiso, la confianza, la solidaridad y el espíritu crítico. Estos principios fundamentales guían todas las actividades y decisiones de la escuela, con el objetivo de preparar a las y los estudiantes para un futuro prometedor y formar ciudadanas y ciudadanos comprometidos y exitosos en un mundo en constante cambio.

Se plasma a continuación la información de las alumnas y los alumnos del tercer grado turno matutino en la tabla 1 y del turno vespertino en la tabla 2.

*Tabla 1. Distribución de alumnas y alumnos del turno matutino*

<b>TURNO MATUTINO</b>						
<b>Grupos</b>	<b>1°</b>	<b>6</b>	<b>2°</b>	<b>6</b>	<b>3°</b>	<b>6</b>
<b>Hombres</b>	<b>1°</b>	85	<b>2°</b>	80	<b>3°</b>	62
<b>Mujeres</b>	<b>1°</b>	72	<b>2°</b>	79	<b>3°</b>	81
<b>Total de hombres</b>	227		<b>Total de mujeres</b>	232		
<b>Total turno matutino</b>			459			

Fuente: elaboración propia a partir del formato 911 de la escuela

Los datos de la tabla 1 proporcionan un desglose de la población estudiantil del turno matutino en tres grados escolares (1°, 2° y 3°). En total, hay 459 estudiantes en este turno, distribuidos de la siguiente manera: En el primer grado hay 6 grupos, con 85 hombres y 72 mujeres; en segundo también hay 6 grupos, con 80 hombres y 79 mujeres y en tercero, igualmente con 6 grupos, hay 62 hombres y 81 mujeres. El total de hombres en el turno matutino es de 227, mientras que el total de mujeres es de 232.

*Tabla 2. Distribución de alumnas y alumnos del turno vespertino*

<b>TURNO VESPERTINO</b>						
<b>Grupos</b>	<b>1°</b>	4	<b>2°</b>	4	<b>3°</b>	4
<b>Hombres</b>	<b>1°</b>	53	<b>2°</b>	51	<b>3°</b>	26
<b>Mujeres</b>	<b>1°</b>	46	<b>2°</b>	42	<b>3°</b>	31
<b>Total de hombres</b>	130		<b>Total de mujeres</b>	119		
<b>Total turno vespertino</b>			249			

Fuente: elaboración propia a partir del formato 911 de la escuela

Por su parte, la información de la tabla 2, habla sobre la población estudiantil del turno vespertino, que tiene un total de 249 estudiantes, distribuidos en tres grados con 4 grupos por grado. En primer grado hay 4 grupos, con 53 hombres y 46 mujeres; en segundo, también con 4 grupos, hay 51 hombres y 42 mujeres; en tercero, nuevamente con 4 grupos, hay 26 hombres y 31 mujeres. El total de hombres en el turno vespertino es de 130, mientras que el total de mujeres es de 119.

En tercer lugar, la estructura física de la escuela se ve comprendida por un total de doce aulas activas, un laboratorio de ciencias, dos canchas multipropósito, una plaza cívica, un auditorio, una cafetería, tres unidades de baños disponibles para alumnas y alumnos y dos para docentes, una sala audiovisual, una biblioteca y seis talleres los cuales son: Ofimática, informática, dibujo técnico, estructuras metálicas, circuitos eléctricos y confección del vestido.

### **2.1.1 Estructura orgánica de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón**

La estructura orgánica de la secundaria Ricardo Flores Magón desempeña un papel

fundamental en la organización y funcionamiento de este importante centro educativo. Al igual que en cualquier otra institución, la escuela cuenta con una disposición jerárquica y funcional que coordina las actividades y roles necesarios para brindar una educación de calidad.

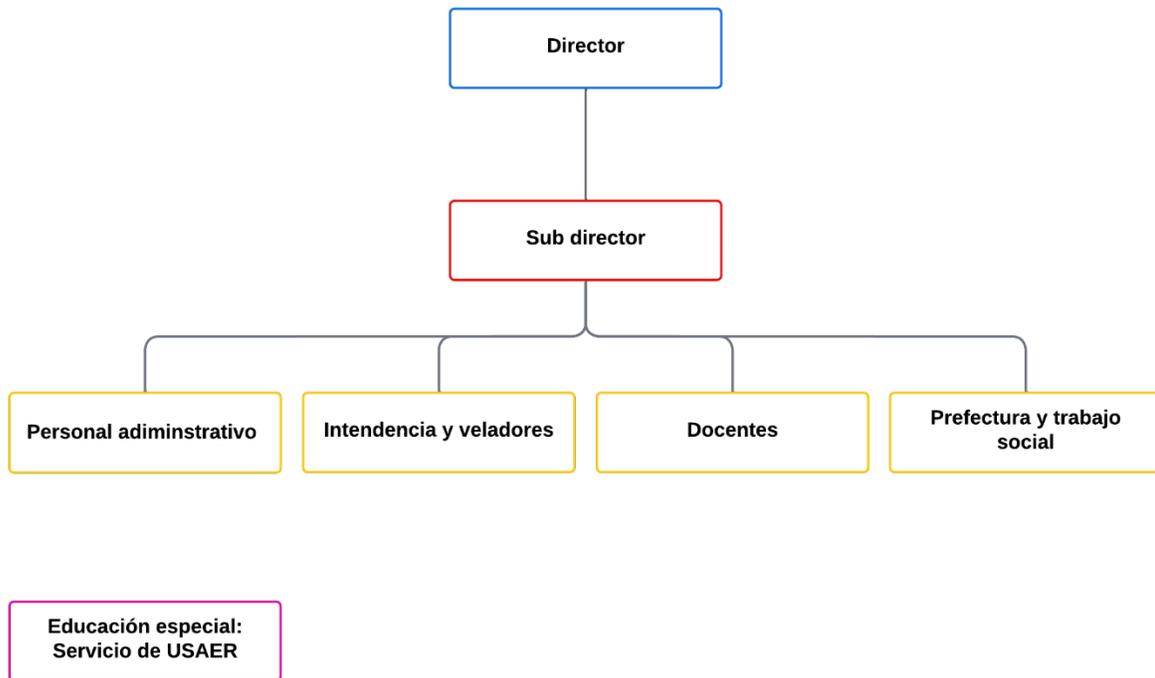
Esta no solo define las responsabilidades y relaciones entre las y los miembros del personal educativo, sino que también influye en la toma de decisiones, la comunicación y la consecución de los objetivos académicos y administrativos específicos de la institución. En esta exploración, se analizarán los componentes clave de la organización de la institución que será objeto de estudio. Desde la dirección, las y los docentes, el personal de apoyo hasta las y los estudiantes, cada elemento contribuye de forma única a la dinámica general de la institución.

La Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”, ubicada en Prolongación Emiliano Zapata s/n, en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, cuenta con un equipo diverso de profesionales. En total, la comunidad educativa de la escuela está compuesta por un director, quien es la cabeza de la institución; un subdirector, que es el encargado del trato directo con las y los docentes, además del personal administrativo, conserjes, veladores, prefectura y trabajo social; 45 profesoras y profesores encargados de actividades académicas; 8 docentes a cargo de actividades tecnológicas.

Además de 2 personas a cargo del trabajo social; 4 personas en el área de prefectura; 10 auxiliares administrativos; 2 veladores; 2 conserjes y 1 docente de educación especial, el cual no forma parte oficial de la institución, sino que es un servicio prestado por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en su área de educación especial llamada Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

(USAER), el cual sólo responde directamente al director de la escuela y al director o directora de USAER en coordinación con la SEP; como se puede observar en la figura 1.

*Figura 1. Organigrama de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón*



Fuente: elaboración propia

De este modo, la estructura orgánica de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” representa una base de organización claramente definida, con funciones y roles bien establecidos que no solo ayudan a cumplir los objetivos educativos de la institución, sino también administrativos. Cada persona laborando en la escuela desde el director hasta el personal de limpieza cumple un papel esencial en su proceso de funcionamiento. Es importante recordar esta estructura mientras se considera cómo se cumple la labor docente en esta secundaria y todos los aspectos relacionados con su dinamismo, retos y estrategias.

## **2.2 El trabajo docente en la escuela secundaria Ricardo Flores Magón**

La comprensión detallada de las responsabilidades y funciones de las educadoras y educadores que forman parte de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón, es fundamental para promover la eficacia educativa y el crecimiento institucional. La realización de una descripción minuciosa del trabajo docente no solo es una tarea administrativa, sino un pilar para el funcionamiento armonioso de la escuela. Al definir claramente habilidades o características con las que debe contar una o un profesional, desde la planificación de clases, la enseñanza, hasta la evaluación y el seguimiento del progreso estudiantil, se establece un marco que permite a las y los docentes comprender su rol en la misión educativa y, a su vez, a la administración evaluar su desempeño de manera justa y efectiva.

En el contexto de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón, la descripción del trabajo docente cobra una importancia aún mayor. Al contar con una visión completa y actualizada de las funciones docentes, la institución puede identificar oportunidades de desarrollo profesional, implementar estrategias de formación específicas y adaptarse a las necesidades cambiantes de los estudiantes y la comunidad educativa, por mencionar algunos ejemplos.

De este modo, se considera necesario abordar con qué tipo de herramientas, conocimientos o aptitudes deben contar las maestras y los maestros para poder laborar adecuadamente como docentes, es así que, primero se debe considerar que el trabajo de las y los profesores no es estático, sino que se encuentra en constante cambio, influido por gran cantidad de variables como la transformación en los paradigmas educativos, la economía, el momento histórico, entre otros; por lo que, el considerarlas y considerarlos como objeto de cambio abrirá un panorama amplio a la

reflexión sobre lo que convierte a un profesional en una docente o un docente efectivo (Gutiérrez, 2014, como se citó en Espinoza & Campuzano, 2014).

Es entonces que, según el modelo del año 2010, es fundamental en las y los docentes el *Saber*, que abarca al conjunto de conocimientos fundamentales apropiados para el desempeño de la profesión; en segundo lugar, el *Saber Hacer*, es decir, que cuenten con habilidades y destrezas que respondan a las necesidades del entorno a trabajar, que puedan ser aplicadas para la responder a situaciones, resolver problemas y adaptarse al medio; por último, en tercer lugar se considera el *Saber Ser*, que consiste principalmente en el componente actitudinal y valorativo del individuo; de este modo, se busca que los diferentes tipos de saberes interactúen entre ellos para que se enriquezcan y complementen los unos a los otros y de esta forma, alcanzar un nivel óptimo en el trabajo como docentes (Espinoza & Campuzano, 2014).

Por otro lado, las investigadoras y los investigadores muestran que, en la llamada sociedad del conocimiento, la base de la educación, socialmente hablando, es generar profesionistas altamente capacitadas y capacitados para la realización de tareas específicas y que no sólo memoricen, sino que también puedan buscar, analizar, procesar y aplicar con idoneidad esos conocimientos. Así también, desde un punto de vista económico, explican el interés de las empresas y su adentramiento en las instituciones educativas, a las cuales las ponen bajo presión para que generen trabajadores ideales para poder competir con empresas tanto nacionales como internacionales y de este modo mantenerse y crecer. Así también, al cambiar las necesidades del contexto social se modifican las directrices que manejan el trabajo dentro de las escuelas, el conocimiento que se imparte y el cómo se imparte.

Con base a las ideas anteriores, Espinoza & Campuzano (2014) explican que

para llevar a cabo de manera satisfactoria la labor como profesor o profesora, es necesario contar con dos tipos de conocimientos principales; los primeros siendo los formales, que son los que se adquieren en la formación inicial como docente y que son quienes brindan la preparación para el acceso al desempeño del puesto de trabajo; en cuanto a los segundos, los reales, son los que se adquieren a través de la ejecución de la práctica docente en conjunto con diferentes acciones de desarrollo profesional.

De este modo, ambos se necesitan el uno al otro, ya que un adecuado DPD se basa en, entre otras cosas, la capacidad de resolución de problemas específicos de la profesión, lo cual se adquiere en la formación inicial, pero necesita ejercicio práctico del profesional para pulirse y llevarse a cabo de manera efectiva bajo escenarios reales.

Dentro del ámbito internacional y al discutir las pericias esenciales necesarias para el DPD de manera efectiva, Espinoza & Campusano (2014) abordan la distinción entre habilidades genéricas y habilidades específicas que deben ser desarrolladas en las y los docentes de educación básica por parte del proyecto Turing. Este enfoque comprende un total de treinta elementos relacionados con las genéricas y veintisiete elementos correspondientes a las específicas que se consideran fundamentales para el éxito en este contexto. Algunos ejemplos pueden ser observados en la tabla 3 a continuación.

Tabla 3. Ejemplos de habilidades genéricas y específicas

Habilidades genéricas	Habilidades específicas
Capacidad de análisis y síntesis	Dominio de la teoría y metodología curricular para orientar acciones educativas en cuando a diseño, ejecución y evaluación
Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica	Dominio de los saberes de las disciplinas del área de conocimiento de su especialidad
Capacidad para organizar y planificar el tiempo	Diseño y operacionalización de estrategias de enseñanza y aprendizaje según el contexto
Responsabilidad social y compromiso ciudadano	Desarrollo de pensamiento lógico, crítico y creativo en las y los estudiantes
Capacidad de comunicación oral y escrita	Logro de resultados de aprendizaje en diferentes saberes
Pericia para trabajar en forma autónoma	

Fuente: elaboración propia a partir de *Espinoza & Campusano, 2014*.

En un contexto distinto, a nivel nacional, Peniche, Ramón, Guzmán & Mora (2020) argumentan que ser una docente o un docente efectivo requiere un conjunto de características especiales y habilidades que se pueden agrupar en varios aspectos fundamentales. En primer lugar, se destacan los rasgos de personalidad: Que incluyen cualidades como la empatía, la paciencia, la capacidad de comunicación efectiva y la adaptabilidad; además incluyen las calificaciones formales y experiencia: Esto se refiere a la formación académica y la capacitación específica en el campo de la enseñanza. Poseer un título en educación o en el área de especialización, junto con una experiencia práctica en el aula, ayuda a las y los docentes a comprender mejor las necesidades de sus alumnos y alumnas y a aplicar estrategias pedagógicas efectivas.

Un tercer aspecto crucial es la pericia en la materia y conocimiento sobre enseñanza y aprendizaje, esto significa que la profesora o profesor debe tener un

dominio profundo de la materia que enseña, pero también debe comprender cómo las y los estudiantes aprenden y cómo adaptar su enfoque para facilitar este proceso de manera efectiva. Finalmente, el conocimiento pedagógico del contenido: Este se refiere a la habilidad de una educadora o educador para traducir su conocimiento en estrategias de enseñanza efectivas. Implica saber cómo presentar la información de manera comprensible y atractiva, cómo diseñar evaluaciones apropiadas y cómo ajustar la enseñanza según las necesidades individuales del cuerpo estudiantil (Peniche *et al.*, 2020).

Para continuar con esta línea de pensamiento, pero en un contexto más local, se observa que la benemérita escuela normal Manuel Ávila Camacho expone algunas habilidades genéricas con las que deben contar las y los egresados de su escuela, las cuales se componen por 5 puntos principales que deben cumplir cada uno de las y los estudiantes para egresar como miembros eficaces del magisterio Zacatecano, los cuales son: Usar su pensamiento crítico y creativo para la solución de problemas y la toma de decisiones, aprender de manera permanente, colaborar con otras y otros para generar proyectos innovadores y de impacto social, actuar con sentido ético y aplicar sus habilidades comunicativas en diversos contextos (Soto, Galván, Rodríguez, Piña & Ramírez, 2016). Estos puntos no hacen otra cosa sino expresar cuáles son algunas de las habilidades con las que debe contar cada docente en la ciudad de Zacatecas para realizar un trabajo profesional y adecuado frente a grupo.

Por otro lado, ser una o un docente competente no sólo requiere de ciertas habilidades y conocimientos para poder llevar a cabo de manera adecuada su ardua labor, sino que también existen obstáculos o dificultades que en algunas de las ocasiones merman el quehacer de las y los profesionales de la educación, de este

modo, Peniche *et al.* (2020) mencionan que, según datos recabados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) el tipo de contratación puede ser un factor crítico que dificulta la colaboración entre las y los docentes y limita su participación activa en actividades escolares. Esto no solo afecta la cohesión del equipo docente, sino que también obstaculiza su capacidad para dedicar más tiempo a la planificación de clases y actividades educativas, así como su desarrollo profesional.

De acuerdo a Peniche *et al.* (2020) existe un consenso en torno a la idea de que la eficacia de una escuela está estrechamente ligada a la integración exitosa de los diversos elementos que componen su estructura, pero, así como el DPD es uno de estos componentes, también puede verse afectado por los mismos, de este modo, explican que algunos de los factores que en mayor medida suelen incidir en la labor de las y los docentes se dividen en cuatro niveles, el primero siendo el nivel de las alumnas y los alumnos: Compuesto por las expectativas que las profesoras y profesores mantienen hacia cada estudiante.

El segundo nivel, nivel escuela, incluye las características de las y los docentes, misión de la escuela en cuanto a debate pedagógico se refiere, el compromiso de las y los docentes y el trabajo en equipo; en tercer lugar, el nivel aula: Aquí se postulan las características propias del aula, metodología docente, gestión del tiempo, clima del aula, entre otros; por último, el nivel del sistema educativo el cual consiste en las políticas públicas del contexto educativo en el que se desarrolle el DPD. Cabe destacar que las investigadoras y los investigadores resaltan la importancia de conocer que todos estos niveles están insertos en los otros, es decir, que no son completamente independientes, de modo que influyen el uno en el otro, se complementan, modifican

y se interrelacionan (Peniche *et al.*, 2020).

Para continuar con la idea anterior, las investigadoras e investigadores muestran una clara división entre los agentes que pueden afectar el DPD y estos son: Factores internos, estos se refieren al elemento del compromiso docente, el cual se compone de los elementos propios de cada profesor y profesora o que dependen de una combinación entre su voluntad y los rasgos de su personalidad, es decir, en donde su implicación es directa, algunos ejemplos podrían ser: Desarrollo de materiales propios, disposición para asistir a reuniones en horarios que no intervienen con el horario de clases, adaptación a cambios en las normas y la autonomía (Peniche *et al.*, 2020).

Por otro lado, se tienen a los factores externos, los cuales se refieren a elementos ajenos a las personas, más bien propios de las condiciones del contexto escolar o de la institución en sí misma, en otras palabras, son aquellos que afectan al individuo sin que él o ella tengan una injerencia directa, son circunstancias condicionadas por el entorno, en esta categoría se encuentran, por ejemplo: El clima organizacional, la dotación de materiales y recursos para la enseñanza, la capacitación y actualización, estabilidad laboral y la carga horaria (Peniche *et al.*, 2020).

En última instancia, la SEP (2019) resalta los dominios con las que debe contar una o un docente dividiendo este perfil en cinco dimensiones, las cuales son las siguientes: Dimensión uno, un maestro o maestra que prepara el trabajo en el aula para facilitar el aprendizaje del alumnado, en este dominio se refiere al conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que se deben tomar en cuenta para poner en práctica para la intervención didáctica, de modo que se facilite el aprendizaje y fomentar la participación, esta incluye algunos criterios e indicadores como los

siguientes: Domina los aspectos centrales del currículo vigente, conoce a las y los alumnos y comprende sus necesidades educativas y selecciona estrategias y actividades didácticas de evaluación adecuadas.

Dimensión dos, un maestro o maestra que facilita el aprendizaje y la participación de todo el alumnado; en este dominio se abarcan el conjunto de saberes didácticos que las y los docentes deben poner en juego en el trabajo con las y los alumnos con el fin de favorecer la participación, colaboración, inclusión y el aprendizaje de modo que atienda las intervenciones, comentarios y dudas adaptando su intervención a las necesidades, características y demandas propias de la alumna o alumno. En este punto, los criterios e indicaciones son los siguientes: Propone a las y los alumnos actividades didácticas que les permiten obtener aprendizajes valiosos incluyendo a las alumnas y alumnos en actividades diversificadas y flexibles que son cercanas a la realidad e implican creatividad, indagación, pensamiento crítico, etc.; adapta su intervención didáctica de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje del alumnado y propicia la participación de las y los alumnos en el desarrollo de las actividades didácticas (SEP, 2019).

Dimensión tres, una maestra o maestro que evalúa el aprendizaje del alumnado con fines de mejora. En este punto en particular se refiere a la obtención de una evaluación permanente de los aprendizajes que le permita al estudiantado conocer lo que está logrando y lo que no, se involucre y reflexione sobre sus actuaciones y construya estrategias de mejora de la mano de su profesora o profesor, por tanto, los criterios e indicadores para este dominio son: Evalúa de forma permanente para el aprendizaje, al aprovechar la información en la mejora de los logros educativos a través de la evaluación diagnóstica, generación de oportunidades para la

autoevaluación, diseño de instrumentos de evaluación, etc.; el último indicador sería que una o un docente utiliza la información recopilada en la evaluación como insumo para la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje a través de la retroalimentación (SEP, 2019).

Dimensión cuatro, una maestra o maestro que atiende al alumnado en un ambiente de equidad, inclusión, interculturalidad, convivencia armónica, seguro y saludable. Este dominio se refiere a las habilidades con las que cuentan las y los docentes para crear espacios de convivencia adecuados a través de algunos indicadores, como son: Fomenta la sana convivencia, la seguridad y salud en el aula y en la escuela, en un marco de respeto a los derechos humanos y a los derechos de las niñas, niños y adolescentes a través de la construcción de normas junto a las alumnas y los alumnos para una convivencia armónica, demostraciones de trato respetuoso, construcción de relaciones interpersonales positivas, etc.; manifiesta compromiso para asegurar que todos sus alumnas y alumnos tengan igualdad de oportunidades de aprendizaje con independencia de su género, origen étnico o condiciones sociales o culturales, además de apoyar y acompañar al alumnado según sus necesidades específicas, en particular de aquellos que se encuentran en situación de vulnerabilidad o enfrentan barreras para su aprendizaje o participación (SEP, 2019).

Dimensión cinco, una maestra o un maestro que aprende y colabora en la escuela para propiciar el aprendizaje y desarrollo integral del alumnado, en este caso los indicadores y criterios se dividen en los siguientes: Colabora con la comunidad escolar para que la escuela se organice y funcione de manera regular al tiempo que mejore su servicio educativo de manera continua colaborando con el colectivo docente en el desarrollo de estrategias de atención a las necesidades educativas,

involucramiento en el desarrollo del programa de mejora de la escuela, participando en consejos técnicos, etc.; Implica a las familias de su alumnado en la tarea educativa de la escuela y en el fomento del desarrollo integral de estas y estos y participa en acciones orientadas a la mejora de su práctica y a su desarrollo profesional (SEP, 2019).

En otro orden de ideas, los docentes de secundaria deberían contar, además de lo descrito anteriormente, con una amplia variedad de recursos educativos para respaldar su labor pedagógica y mejorar la experiencia de aprendizaje de sus estudiantes. Estos pueden variar según la ubicación geográfica, el presupuesto de la escuela y las preferencias individuales del docente, es de este modo que algunos de los materiales ideales serían los siguientes: Libros de texto; instrumentos de lectura complementaria tal como novelas, cuentos, ensayos, etc.; recursos en línea como plataformas educativas, sitios web, entre otros; software educativo; aplicaciones móviles; herramientas audiovisuales como podrían ser documentales, presentaciones en PowerPoint, etc.; laboratorios y equipo científico; componentes didácticos manipulables, como modelos tridimensionales, rompecabezas, mapas, entre otros; bibliotecas escolares; colaboración con otros docentes; formación y desarrollo profesional; apoyo administrativo y de la comunidad, como podría ser a través de museos, bibliotecas públicas, empresas locales u oradores invitados (SEP, 2017).

Por otra parte, el INEE (2019) menciona de manera general que en las aulas debe existir, de manera básica y fundamental, un mobiliario adecuado y en buenas condiciones, estos pueden ser mesabancos, pupitres o mesas y sillas; de igual modo, el pizarrón o pintarrón se considera fundamental, así como también aulas habilitadas, acceso a internet, sala de cómputo, libros de texto gratuitos, programas de estudio de

los grados o materias que impartan las y los docentes para que funjan como apoyo a las planeaciones de clase, también el acceso a un acervo bibliográfico o materiales de consulta y por último el acceso a las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC). Cabe mencionar que los elementos descritos no son los únicos con los que deberían contar las y los docentes, sin embargo, son los que el INEE considera indispensables para el correcto funcionamiento de las instituciones educativas, pero estos no son limitantes y menciona que deberían ser garantizados por el Sistema Educativo Nacional (SEN).

### **2.3 Desempeño Profesional Docente: Una conversación necesaria**

El DPD es un tema de gran relevancia en el ámbito educativo, y su comprensión abarca una diversidad de perspectivas y enfoques. A lo largo de diferentes contextos y sistemas educativos, no existe una única definición estática que capture por completo la riqueza y complejidad de lo que implica ser un educador efectivo. Cada sistema educativo, cultura y momento histórico puede influir en cómo se concibe y se evalúa el DPD.

Reconocer la multiplicidad de perspectivas sobre el desempeño docente que invitan a apreciar la complejidad de la labor educativa, ya que, se puede constatar que muchas veces, las autoras y los autores proceden a la operacionalización de dicho concepto, sin ofrecer una definición; de modo que, son amplias las opiniones existentes sobre este, así que realizar una revisión a algunos de las acepciones enriquecerá la contextualización de quien lea la presente investigación.

Desde la perspectiva anterior, se considera necesario repasar primero, qué es lo que se concibe o define como desempeño profesional (DP), sin entrar en detalles

aún al DPD; de este modo, Peña (2002) menciona que el DP es *“Toda acción realizada o ejecutada, por un individuo, en respuesta, de lo que se le ha designado como responsabilidad y que será medido en base a su ejecución”* (Peña, 2002, como se citó en Torres, 2007, p. 2), por otra parte, Añorga (2006) menciona que el DP se considera como *“la capacidad de un individuo para efectuar acciones, deberes y obligaciones propias de su cargo o funciones profesionales que exige un puesto de trabajo”* (Añorga, 2006, como se citó en Torres, 2007, p. 3). De modo que este se transmite en la conducta del trabajador o la trabajadora en función de las otras tareas relacionadas al actuar de su profesión, es así que, este término no sólo se refiere a lo que él o la profesional hace, sino también a lo que sabe hacer.

En cuanto al planteamiento anterior, Martínez, Guevara & Valles (2016), describen al DPD como *“la actuación del profesor de acuerdo a sus competencias pedagógicas para poder orientar, guiar, y evaluar el proceso de aprendizaje del alumno, para lo cual se debe tener el dominio de tareas y funciones específicas para la función docente”* (Ponce, 2005, como se citó en Martínez, Guevara & Valles, 2016, p. 126).

Sobre el caso específico de México, la SEP (2010), no tiene una definición específica sobre el DPD, sin embargo, a través del foco de la evaluación del personal docente se pueden rescatar varios puntos clave que esta institución toma en cuenta a la hora de expresar su entendimiento sobre el DPD, es así que la evaluación al DPD se inclinó en la calidad del cumplimiento de responsabilidades docentes en la enseñanza, aprendizaje y desarrollo del estudiantado

Sin embargo, el DPD no solo se limita a las habilidades en el aula, sino que también involucra la colaboración con otras educadoras y educadores, la adaptación

a avances tecnológicos y la promoción del desarrollo integral de los estudiantes. Es de este modo que el DPD también es descrito por Tantaleán, Vargas & López como: *“el equilibrio entre cumplimiento de las tareas pedagógicas asignadas y el resultado de la labor educativa, que se ve reflejada en las capacidades logradas por los alumnos y el prestigio competitivo de la institución”* (Tantaleán, Vargas & López, 2016, p. 1).

En conclusión, el concepto de DPD se revela como un tema de gran complejidad y diversidad de perspectivas en el ámbito educativo. A través de las diversas definiciones, se evidencia que este no solo se refiere a las acciones y responsabilidades de una o un docente en el aula, sino que abarca una amplia gama de habilidades pedagógicas y comportamientos que impactan en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo integral de las y los estudiantes. Cada sistema educativo y contexto cultural puede influir en la concepción y evaluación del DPD. En última instancia, se presenta como una tarea compleja que implica un equilibrio entre el cumplimiento de las tareas pedagógicas y el logro de resultados educativos significativos, así como el prestigio de la institución educativa en la que se desempeña la o el docente.

### **2.3.1 Desempeño Profesional Docente en la escuela secundaria Ricardo Flores Magón**

La educación secundaria es una etapa clave en el desarrollo académico y personal de las y los estudiantes. En este sentido, el rol de las profesoras y los profesores trasciende el mero acto de impartición de conocimientos, involucrando también la formación de habilidades, valores y actitudes que moldearán a las y los jóvenes como futuros ciudadanos. Por ello, estudiar el DPD en la escuela secundaria Ricardo Flores

Magón se vuelve un imperativo, ya que permite comprender cómo las estrategias pedagógicas, la relación con el estudiantado y la capacidad de adaptación influyen en la experiencia educativa de las y los adolescentes.

Además, la evaluación y análisis del DPD brindan una valiosa oportunidad para el desarrollo de las educadoras y los educadores, identificar fortalezas y áreas de oportunidad en la labor del cuerpo docente permite implementar estrategias de crecimiento profesional específicas, en línea con las necesidades y desafíos que se presentan en el entorno educativo. A través de este proceso, no solo se potencian las habilidades del profesorado, sino que se genera un efecto positivo directo en la calidad del aprendizaje que las y los estudiantes reciben. En la escuela secundaria Ricardo Flores Magón, esta investigación cobra una dimensión única. Al centrarse en una institución específica, se pueden identificar aspectos contextuales, demográficos y culturales que moldean la dinámica docente y estudiantil.

La educación es un pilar fundamental en la construcción de sociedades prósperas y equitativas. Detrás de cada aula de clases, hay maestros y maestras que desempeñan un papel vital en la formación de las generaciones futuras. Sin embargo, el mundo está en constante evolución, y el rol de las y los docentes es uno que debe adaptarse a los cambios rápidos y las nuevas tendencias educativas. Es por eso que la actualización y capacitación constante de las y los docentes se ha convertido en un imperativo ineludible en la educación contemporánea.

Acorde a la idea del párrafo anterior, Carrera (2018) enfatiza la importancia de que las profesoras y los profesores se mantengan en constante capacitación, especialmente en el ámbito tecnológico, ya que considera que la tecnología es un elemento crucial para el actuar de las maestras y los maestros frente a los desafíos

contemporáneos, es de este modo que señalan cinco razones por las que las y los docentes deben estar actualizadas y actualizados: Primero, mantenerse al día con la tecnología, utilizar plataformas digitales y dispositivos como smartphones y computadoras para mejorar el aprendizaje de las y los estudiantes y volver el proceso de enseñanza aprendizaje más dinámico y entretenido; segundo, experimentar con nuevas herramientas. Consideran relevante que las profesoras y los profesores deben probar y aprender a utilizar herramientas como Kahoot, Canvas, Toovari, Pinterest y grupos de WhatsApp como parte de su enseñanza y para facilitar la elaboración de trabajos.

Tercero, evolucionar los métodos educativos: Explorar actividades al aire libre, exposiciones y actuaciones para involucrar activamente a las y los estudiantes en el proceso de aprendizaje; cuarto, captar la atención total del alumno o la alumna: Emplear plataformas educativas para crear juegos y actividades creativas que refuercen los contenidos y mantengan el interés de las y los estudiantes; quinto, motivar la participación activa del alumno o la alumna: Implementar el aprendizaje basado en proyectos donde las y los estudiantes eligen temas y métodos de trabajo mientras las y los docentes guían y supervisan el proceso fomentando la participación activa y el desarrollo de habilidades de presentación (Carrera, 2018).

Al hablar de un contexto nacional de los últimos años, México ha experimentado una serie de reformas significativas destinadas a impulsar el desarrollo social, económico y educativo en el país. Entre estas reformas, la educativa ha destacado como un pilar fundamental para cerrar brechas de productividad y calidad de vida en comparación con otras naciones en desarrollo. En este contexto, la formación y actualización de las y los docentes emergen como factores cruciales para transformar

la educación del país. Como sostiene Rodríguez (2016), las profesoras y profesores son los encargados permanentes del proceso de enseñanza que se desarrolla en las instituciones educativas, otorga un papel protagónico en la evolución del sistema educativo.

Según señala el autor, la labor de las y los docentes es fundamental para guiar a las y los estudiantes a superar obstáculos materiales y de rezago en su búsqueda de conocimiento. Sin embargo, la creciente importancia de la tecnología en la sociedad actual ha añadido una capa adicional de desafíos. Las y los docentes enfrentan dificultades al integrar las TIC en sus aulas, sintiéndose abrumadas y abrumados por la necesidad de adaptarse a este nuevo paradigma educativo. Es esencial reconocer que este cambio no puede revertirse, y debe ser enfrentado con determinación, actitud positiva, tiempo y voluntad (Rodríguez, 2016).

Es de este modo que Rodríguez (2016) continúa señalando que la capacitación se presenta como un proceso esencial en cualquier organización, empresa o institución, independientemente de su sector o giro. En el ámbito educativo no es una excepción, más bien, es un imperativo que puede mejorar significativamente la calidad de los productos y servicios que se ofrecen al mercado. La formación de docentes debe ser una prioridad constante, ya que estas y estos son las y los protagonistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. La misión de la educación moderna es formar profesionales altamente capacitados y capacitadas y ciudadanos y ciudadanas responsables, competentes y comprometidos y comprometidas con el desarrollo social. Para lograr esto, es necesario que las y los docentes cuenten con un sólido fundamento teórico, operativo y ético-social.

No obstante, el autor señala que las instituciones educativas en México no

proporcionan capacitación adecuada a su cuerpo docente. Esto es un problema crítico, ya que estas y estos deben dominar estrategias pedagógicas que faciliten su actuación en el aula, la falta de formación adecuada puede afectar negativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes. Es así que Rodríguez (2016) explica que el entrenamiento de las y los docentes debe abordar áreas como el conocimiento teórico, el dominio de contenidos, las estrategias de enseñanza y la incorporación de tecnología en el aula. Además, debe promover la participación activa de las y los docentes en proyectos colectivos relacionados con el uso de tecnologías educativas, ya que el cambio es constante en este campo.

En el contexto de la formación y actualización constante de las y los docentes como elemento fundamental para el mejoramiento del sistema educativo, surge la pregunta esencial de cómo se evalúan y se miden los logros de las educadoras y los educadores, y para responder a esta pregunta se encontró que la SEP (2017) publicó un documento en el que detallan el proceso de evaluación de las y los docentes, resaltando que esta tiene tres propósitos principales, el primero siendo el valorar el DPD para asegurar un nivel de suficiencia; en segundo lugar, identificar las necesidades de mejora de las y los docentes para generar acciones de educación continua; y en tercer lugar, desarrollar un programa de estímulos para definir procesos de promoción y reconocimiento de las y los profesionales de la educación.

En orden de continuar con la idea anterior, la SEP (2017) llevó a cabo esta evaluación a través de tres etapas, la uno fue la del informe de responsabilidades profesionales, en esta se buscó determinar en qué grado las y los docentes evaluados cumplen con las exigencias propias de su función, para lograr este cometido se utilizaron dos cuestionarios con preguntas equivalentes, uno aplicado al profesor o

profesora evaluada y el otro a su autoridad inmediata, con estos se pretendió determinar las fortalezas y aspectos a mejorar acerca del DPD; la etapa dos fue la del proyecto de enseñanza, aquí se enfocaron en conseguir información acerca de las prácticas docentes que permitieran una evaluación auténtica del DPD, para esto les pidieron a las evaluadas y evaluados que elaboraran una planeación didáctica, su puesta en marcha y la reflexión que hace en torno a su práctica.

Por otro lado, la etapa tres fue la del examen de conocimientos didácticos y curriculares que, como su nombre lo dice aquí se dan cuenta sobre los conocimientos que se poseen para enfrentar su práctica educativa diaria, esta etapa consistió en la aplicación de un examen en el que se recapitulan los conocimientos y habilidades enunciadas en el perfil, indicadores relacionados al currículo, disciplina y la intervención didáctica. A través de estos métodos, se buscó evaluar aspectos clave del DPD e identificar áreas de mejora. Sin embargo, dado el cambio de paradigmas en la educación y la evolución constante de las necesidades educativas, será esencial analizar qué otros métodos y enfoques se emplearán en el futuro cercano para la evaluación de las y los docentes, en consonancia con los objetivos de la nueva escuela mexicana.

### **2.3.2.1 Evaluación al desempeño profesional docente a partir de la opinión estudiantil de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón**

En la búsqueda constante por recabar información fidedigna de la escuela secundaria, Ricardo Flores Magón, se hace necesario adoptar un enfoque que no solo se base en la percepción interna, sino que también considere la voz de aquellos y aquellas a quienes se dirige: las y los estudiantes. La voz del cuerpo estudiantil es invaluable en

la evaluación del DPD, ya que son testigos directos de la enseñanza en el aula y de la interacción con las educadoras y los educadores. La aplicación de una encuesta diseñada para este propósito permitirá capturar de manera estructurada y objetiva las percepciones, opiniones y experiencias de las alumnas y los alumnos en relación con la labor de sus docentes.

Al incorporar esta perspectiva estudiantil, no solo se obtiene una comprensión más completa de cómo las y los docentes impactan en el aprendizaje y el desarrollo de las y los estudiantes, sino que también se promueve la transparencia y la participación activa de las y los jóvenes en la mejora del proceso educativo. Las respuestas proporcionadas en estas encuestas ofrecen información valiosa sobre aspectos como las metodologías de enseñanza, la comunicación, la relación profesor o profesora-alumno o alumna y la efectividad general de la instrucción.

En el contexto de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón, la implementación de esta encuesta se convierte en un paso esencial hacia una evaluación más inclusiva y equilibrada del DPD. Al dar voz a las y los estudiantes, se asegura que sus necesidades y percepciones sean consideradas. De este modo, en el presente apartado, se explora la metodología de la encuesta aplicada, los aspectos clave que se evaluarán y cómo los resultados obtenidos se integraron en un análisis comprehensivo del DPD de la escuela institución, contribuyendo así al enriquecimiento de la presente investigación.

En virtud de lo mencionado anteriormente, la encuesta que se aplicó a las y los estudiantes es una versión adaptada al nivel secundaria de una escala originalmente creada en el 2009 por el Instituto de Ciencias Sociales (ICS) y la administración de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), esta encuesta se presenta como

una serie de preguntas en escala tipo Likert en las que las alumnas y los alumnos pueden expresar su acuerdo o desacuerdo en función de su experiencia y percepción sobre el DPD de sus profesores y profesoras. Las respuestas se califican en una escala del 0 al 4, donde 0 significa Nunca, 1 equivale a Pocas veces, 2 a Algunas veces, 3 a Casi siempre y 4 a Siempre. Esta escala se utilizó para medir cinco aspectos generales del desempeño docente, a saber:

Primeramente, la organización del curso: Este aspecto consiste en cinco preguntas y se enfoca en evaluar la capacidad del o la docente para estructurar y presentar el contenido de manera organizada y comprensible. Los cuestionamientos asociados a este aspecto pueden incluir cuestiones sobre la claridad de los objetivos del curso, la disponibilidad de recursos didácticos y la gestión del tiempo en clase; en segundo lugar, la dinámica pedagógica: En este aspecto se muestran tres ítems a través de las cuales se analiza la habilidad del docente para crear un ambiente de aprendizaje dinámico y participativo. Las interrogantes podrían abordar temas como la atención de dudas de las y los estudiantes, el fomento del uso correcto de la expresión oral y escrita y la utilización de ejemplos que expliquen las dinámicas en un contexto social real.

En tercer lugar, se considera el área de evaluación y criterios de calificación: Este aspecto se conforma por cuatro preguntas y se enfoca en la forma en que la profesora o el profesor evalúa el desempeño de los estudiantes y establece los criterios de calificación. Las interpelaciones pueden explorar la transparencia de los criterios, la retroalimentación proporcionada y el trabajo colaborativo.

El cuarto aspecto a evaluar es el de rasgos académicos y personales, aquí se evalúan tres cuestionamientos con los que se da a conocer la integridad y ética

profesional del profesorado, así como su capacidad para establecer relaciones positivas con las y los estudiantes. Las interrogantes pueden abordar el interés por el desempeño de las alumnas y los alumnos, el fomento de ética, valores y respeto de la diversidad y la disposición para brindar apoyo adicional.

El quinto y último aspecto a evaluar es el de la planeación de clase, este aspecto se centra en dos preguntas con las que se devela la preparación de las lecciones y la adecuación de los contenidos al nivel de los estudiantes. Las interrogantes pueden explorar la adaptabilidad de las clases de acuerdo a las necesidades de la alumna o alumno, la integración de manera adecuada de distintos tipos de actividades, ya sean lecturas, discusiones, ejercicios prácticos, etc.

Cada uno de estos cinco aspectos generales se evalúa mediante una serie de preguntas específicas, que van desde 3 a 5 por área. Al final de la evaluación de los cinco, se incluyen dos cuestionamientos generales que indagan sobre la satisfacción general con las clases impartidas por la o el docente y una calificación general referente a la profesora o el profesor, además de cualquier sugerencia o comentario adicional que las encuestadas o los encuestados deseen proporcionar de manera opcional.

La población objeto de estudio fueron las alumnas y alumnos del tercer grado ambos turnos de la escuela secundaria Ricardo Flores Magón en la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, se trabajó con una muestra no probabilística y de tipo no dirigido. Los criterios de inclusión son únicamente que fueran alumnas y alumnos regulares que cursaran el tercer grado, de las 200 personas que cumplían con los requisitos para participar sólo accedieron 56, 29 del turno matutino y 27 del turno vespertino respectivamente.

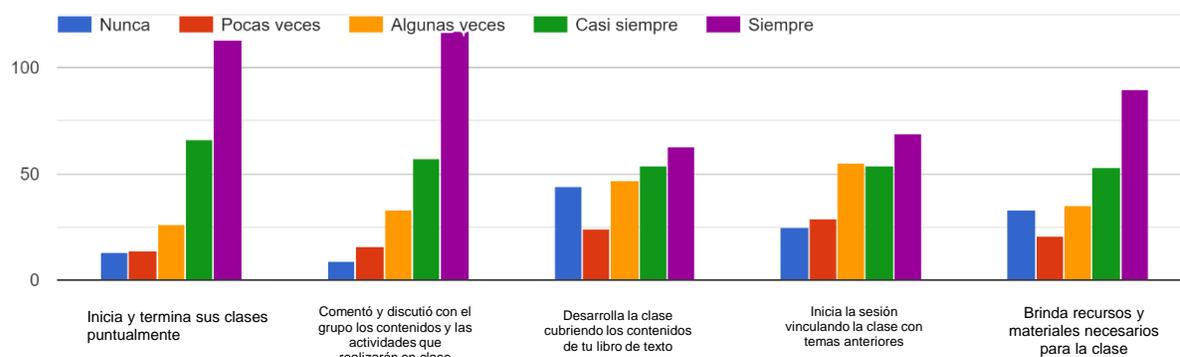
En cuanto al procedimiento, el cuestionario fue aplicado de manera presencial a través de fotocopias, se les dieron las indicaciones sobre cómo llenarlos y se procedió a la aplicación de 8 cuestionarios por alumna o alumno participante, de modo que todas y todos tuviera la oportunidad de evaluar a cada una y cada uno de sus 8 docentes que les imparten clases, tomándoles aproximadamente 40 minutos para concluir con la actividad y generando un total de 232 respuestas en el turno matutino y 216 en el vespertino. Posteriormente fueron registrados en la aplicación formularios de Google para la realización de las gráficas y la facilitación del almacenamiento de las respuestas.

Al hablar de resultados se requiere resaltar primero que se analizaron las encuestas de manera general, es decir, no se hablará de casos específicos, ya que en el próximo capítulo se retomarán las opiniones de las y los estudiantes acerca del DPD revisando caso por caso para poder hacer las comparaciones correspondientes con los resultados que se obtengan del IBM. De modo que, en primer lugar, se obtuvieron las siguientes respuestas del turno matutino:

En el área de organización del curso, la cual se compone de 5 preguntas como se muestra en la gráfica 1, se encontró que 113 de las respuestas obtenidas mencionaron que sus docentes siempre inician y terminan sus clases puntualmente, 66 casi siempre, 26 algunas veces, 14 pocas veces y 13 nunca; se menciona 117 veces que las y los profesores siempre comentan y discuten con el grupo los contenidos y actividades que realizarán en clase, 57 casi siempre, 33 algunas veces, 16 pocas veces y nunca 9; en la tercer pregunta, se lee que 63 opiniones muestran que siempre se desarrollan las clases cubriendo los contenidos del libro de texto, 54 casi siempre, 47 algunas veces, 24 pocas veces y 44 nunca.

El cuarto ítem dice lo siguiente: el profesor o profesora inicia la sesión vinculando la clase con temas anteriores, a lo que 69 veces se respondió que siempre, 54 casi siempre, 55 algunas veces, 29 pocas veces y nunca 25; en la última pregunta se respondieron 90 veces que siempre brindan recursos materiales necesarios para la clase, 53 casi siempre, 35 algunas veces, 21 pocas veces y 33 nunca.

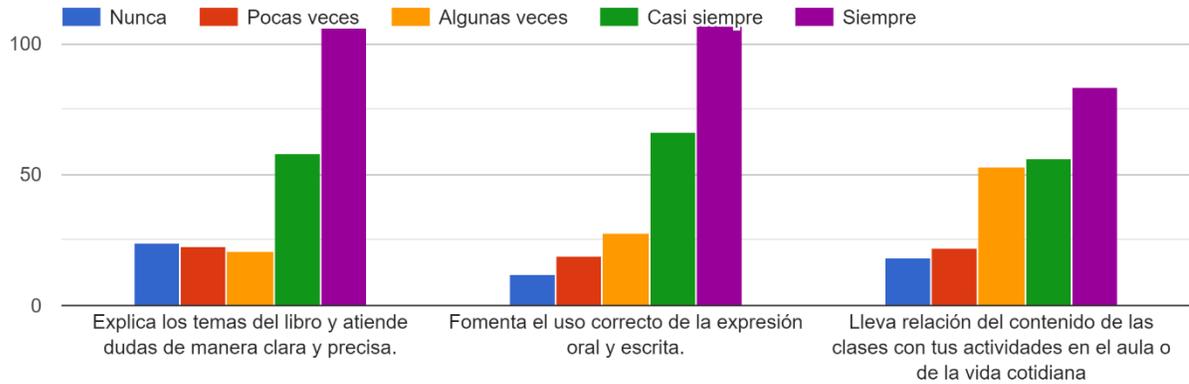
*Gráfica 1. Organización del curso (turno matutino)*



Fuente: elaboración propia.

La segunda sección titulada dinámica pedagógica se compone de 3 preguntas, las cuales fueron contestadas de la siguiente manera: En la primera se encuentra que 106 de las respuestas refieren que la o el docente siempre explica los temas del libro y atiende dudas de manera clara y precisa, 58 casi siempre, 21 algunas veces, 23 pocas veces y 24 nunca; 107 de las respuestas muestran que siempre se fomenta el uso correcto de la expresión oral y escrita, 66 casi siempre, 28 algunas veces, 19 pocas veces y 12 nunca; por último 83 encuestas muestran que siempre llevan relación del contenido de las clases con sus actividades en el aula o de la vida cotidiana, 56 casi siempre, 53 algunas veces, 22 pocas veces y 18 nunca; tal como se muestra en la gráfica 2.

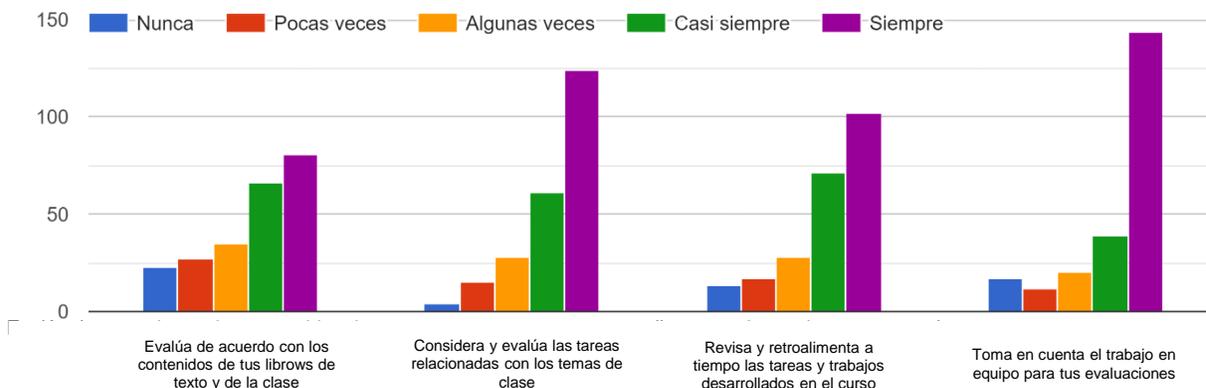
Gráfica 2. Dinámica pedagógica (turno matutino)



Fuente: elaboración propia.

En la tercer área conformada por 4 ítems y denominada evaluación y criterios de calificación, se encontró que 81 encuestas están de acuerdo en que siempre se les evalúa de acuerdo con los contenidos de los libros de texto y de sus clases, 66 casi siempre, 35 algunas veces, 27 pocas veces y 23 nunca; por otro lado, 124 dicen que siempre se consideran y evalúan las tareas relacionadas con los temas de clase, 61 casi siempre, 28 algunas veces, 15 pocas veces y 4 nunca; también se menciona que 102 aluden que siempre revisan y retroalimentan a tiempo las tareas y trabajos desarrollados en el curso, 71 casi siempre, 28 algunas veces, 17 pocas veces y 14 nunca; por último, 144 encuestas refieren que siempre se toma en cuenta el trabajo en equipo para sus evaluaciones, 39 casi siempre, 20 algunas veces, 12 pocas veces y 17 nunca. Como se muestra en la gráfica 3.

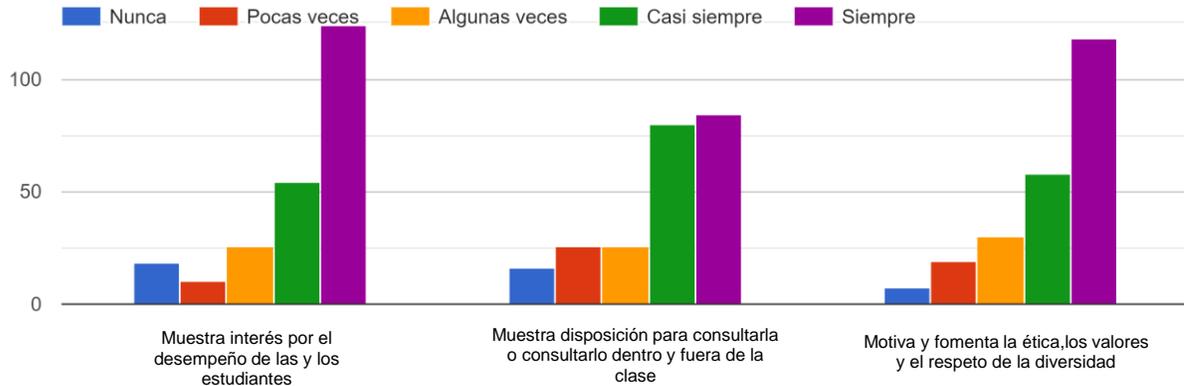
Gráfica 3. Evaluación y criterios de calificación (turno matutino)



Fuente: elaboración propia.

En la siguiente área, conformada por 3 preguntas y denominada rasgos académicos y personales, se encontró que 124 respuestas alegan que la profesora o profesor siempre muestra interés por el desempeño de las y los estudiantes, 54 casi siempre, 26 algunas veces, 10 pocas veces y 18 nunca; en el segundo ítem, se respondió 84 veces que siempre muestran disposición para ser consultados o consultadas dentro y fuera de clase, 80 casi siempre, 26 algunas veces, 26 pocas veces y 16 nunca; en la última pregunta, 118 encuestas refirieron que siempre motivan y fomentan la ética, los valores y el respeto de la diversidad, 58 casi siempre, 30 algunas veces, 19 pocas veces y 7 nunca. Como se ve en la gráfica 4.

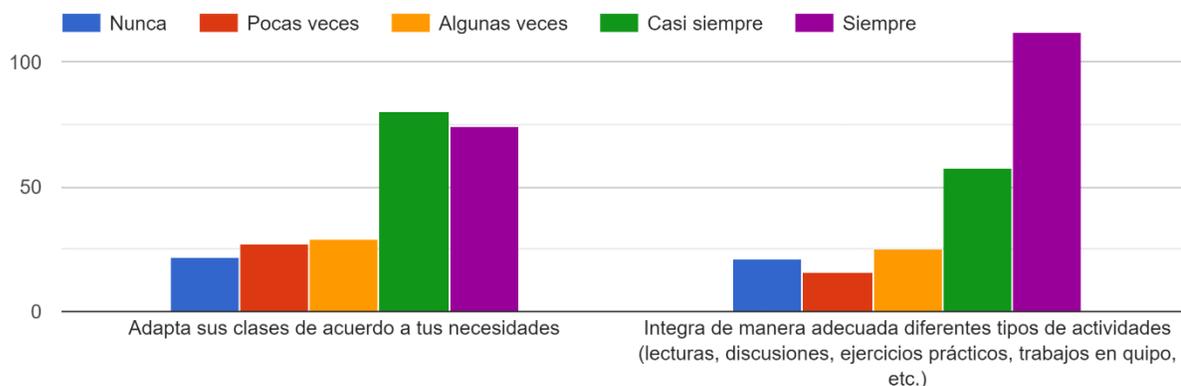
Gráfica 4. Rasgos académicos y personales (turno matutino)



Fuente: elaboración propia.

La quinta área titulada planeación de clase, la cual consiste en dos preguntas, muestra que 74 encuestas afirman que la o el docente siempre adaptan sus clases de acuerdo a las necesidades del alumnado, 80 casi siempre, 29 algunas veces, 27 pocas veces y 22 nunca; por último, en la segunda pregunta se refiere que 112 señalan que siempre se integra de manera adecuada diferentes tipos de actividades como lecturas, discusiones, ejercicios prácticos, trabajos en equipo, etc., 58 casi siempre, 25 algunas veces, 16 pocas veces y 21 nunca. Como se puede ver en la gráfica 5.

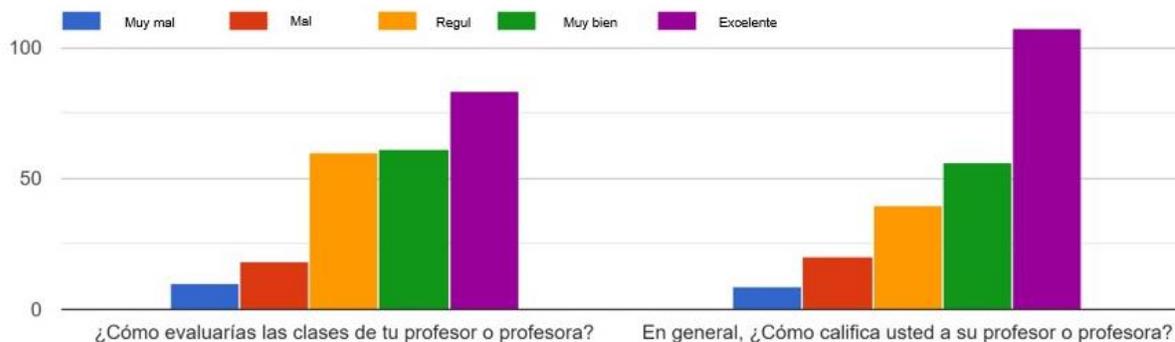
Gráfica 5. Planeación de clase (turno matutino)



Fuente: elaboración propia.

Por último, se les cuestionó a las alumnas y alumnos para que hicieran una evaluación general sobre las clases de sus docentes, así como también se les pidió que asignaran una calificación general a la profesora o profesor evaluado, yendo desde muy mal, mal, regular, muy bien y excelente. Los resultados muestran que, en la primera pregunta, 83 encuestas muestran que las clases son calificadas como excelentes, 61 muy bien, 60 regular, 18 mal y 10 muy mal. Por otro lado, 107 calificarían a su docente como excelente, 56 como muy bien, 40 regular, 20 mal y 9 muy mal. Como se aprecia en la gráfica 6.

Gráfica 6. Evaluación general (turno matutino)



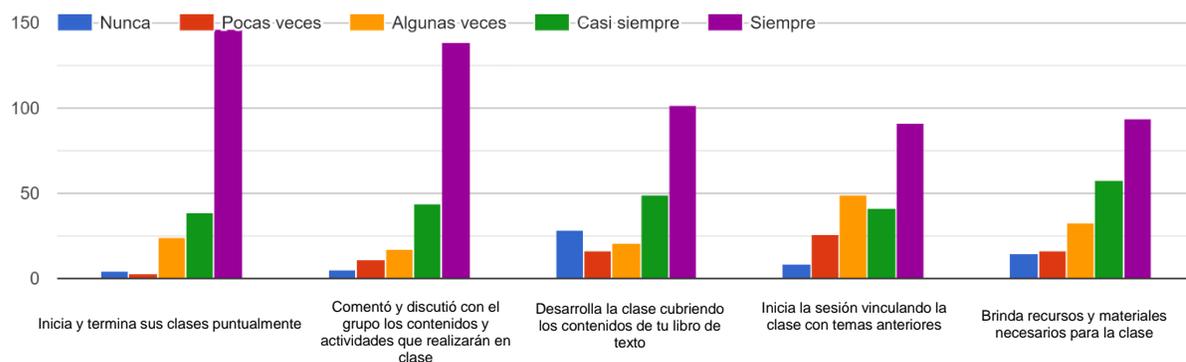
Fuente: elaboración propia.

De igual manera, se aplicaron los mismos cuestionarios a las alumnas y alumnos del tercer grado del turno vespertino, encontrando en primer lugar, que con el primer cuestionamiento 146 respuestas aseguran que siempre se inician y terminan sus clases puntualmente, 39 casi siempre, 24 algunas veces, 3 pocas veces y 4 nunca; 139 señalan que siempre se comenta y discute con el grupo los contenidos y actividades que realizarán en clase, 44 casi siempre, 17 algunas veces, 11 pocas veces y 5 nunca; continuando con la tercer pregunta, se señala que 102 aseguran que las y los docentes siempre desarrollan la clase cubriendo los contenidos del libro de texto, 49 casi siempre, 21 algunas veces, 16 pocas veces y 28 nunca.

Así mismo, en el cuarto inciso de la primera área, se observa que 91 respuestas manifiestan que siempre se inicia la sesión vinculando la clase con temas anteriores, 41 casi siempre, 49 algunas veces, 26 pocas veces y 9 nunca; por último, se señaló 94 veces que siempre se brindan los recursos y materiales necesarios para la clase, 58 casi siempre, 33 algunas veces, 16 pocas veces y 15 nunca. Como se muestra en

la gráfica 7.

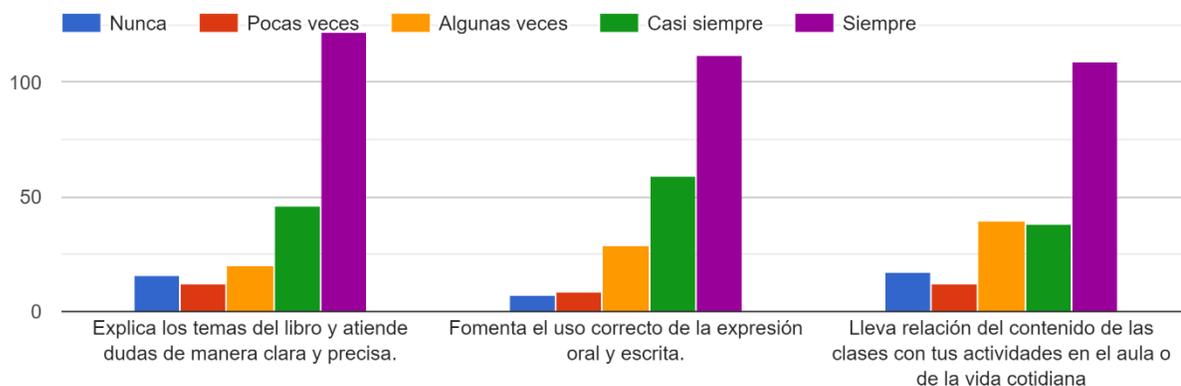
*Gráfica 7. Organización del curso (turno vespertino)*



Fuente: elaboración propia.

En la segunda categoría nombrada dinámica pedagógica que consiste en 3 elementos, se encontró que hay 122 afirmaciones señalando que las y los docentes siempre explican los temas del libro y atienden sus dudas de manera clara y precisa, 46 casi siempre, 20 algunas veces, 12 pocas veces y 16 nunca; en cuanto al fomentar el uso correcto de la expresión oral y escrita, 112 manifiestan que siempre es de esa manera, 59 casi siempre, 29 algunas veces, 9 pocas veces y 7 nunca; por último, 109 afirman que siempre llevan relación del contenido de las clases con sus actividades en el aula o de la vida cotidiana, 38 casi siempre, 40 algunas veces, 12 pocas veces y 17 nunca, como es visto en la gráfica 8.

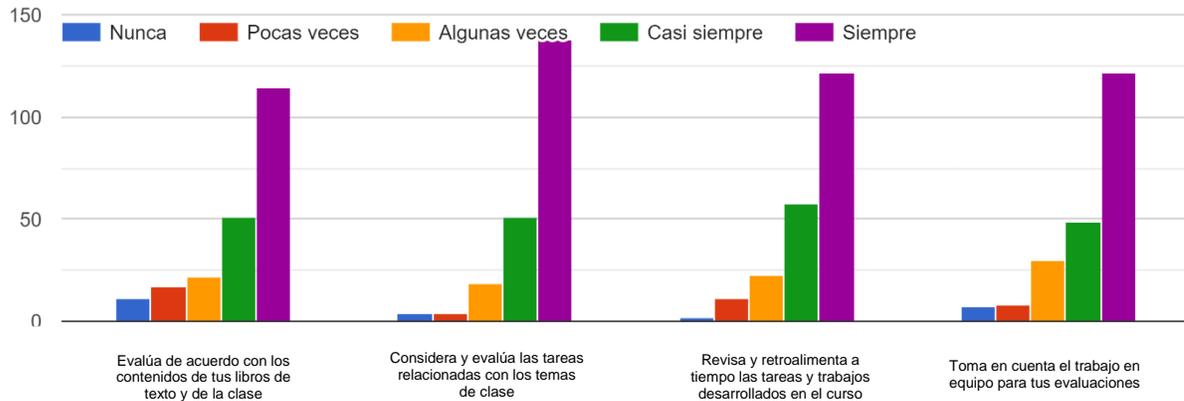
Gráfica 8. Dinámica pedagógica (turno vespertino)



Fuente: elaboración propia.

En el tercer inciso del cuestionario se incluyen 4 preguntas referentes a la evaluación y criterios de calificación, en la primera se muestra que 115 encuestas afirman que siempre se evalúa de acuerdo con los contenidos de sus libros de texto y de la clase, 51 casi siempre, 22 algunas veces, 17 pocas veces y 11 nunca; en el segundo ítem se manifiesta 138 veces que las y los docentes siempre consideran y evalúan las tareas relacionadas con los temas de clase, 51 casi siempre, 19 algunas veces, 4 pocas veces y 4 nunca; por otro lado, 122 respuestas dicen que siempre revisan y retroalimentan a tiempo las tareas y trabajos desarrollados en el curso, 58 casi siempre, 23 algunas veces, 11 pocas veces y 2 nunca; por último 122 encuestas muestran que siempre se toma en cuenta el trabajo en equipo para sus evaluaciones, 49 casi siempre, 30 algunas veces, 8 pocas veces y 7 nunca. Como se puede observar en la gráfica 9.

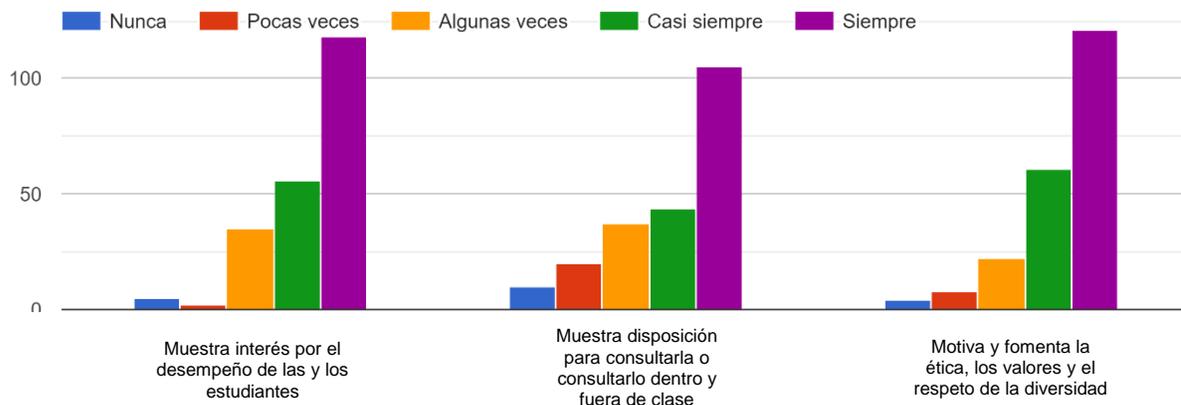
Gráfica 9. Evaluación y criterios de calificación (turno vespertino)



Fuente: elaboración propia.

De este modo, la cuarta área titulada rasgos académicos y personales, compuesta por 3 elementos, muestra lo siguiente: En la primer pregunta hay 118 afirmaciones diciendo que siempre muestran interés por el desempeño de las y los estudiantes, 56 casi siempre, 35 algunas veces, 2 pocas veces y 5 nunca; en el segundo inciso se señala que 105 respuestas dicen que siempre muestran disposición para ser consultados o consultadas dentro y fuera de clase, 44 casi siempre, 37 algunas veces, 20 pocas veces y 10 nunca; al final, se señala que 121 opinan que siempre motivan y fomentan la ética, los valores y el respeto de la diversidad, 61 casi siempre, 22 algunas veces, 8 pocas veces y 4 nunca. Véase gráfica 10.

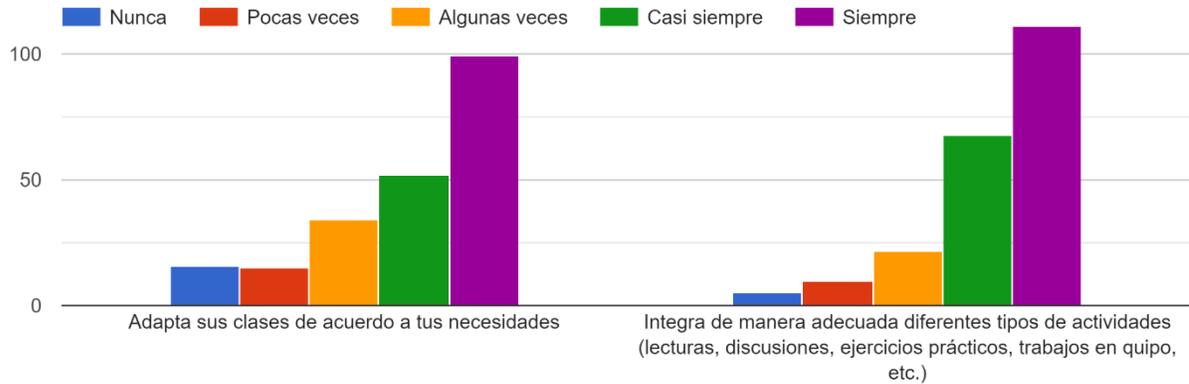
Gráfica 10. Rasgos académicos y personales (turno vespertino)



Fuente: elaboración propia.

Así también, en el inciso planeación de clase compuesto por dos ítems, se señala que 99 respuestas afirman que siempre se adaptan las clases de acuerdo a sus necesidades, 52 casi siempre, 34 algunas veces, 15 pocas veces y 16 nunca; por último, en el elemento final se remarca que 111 encuestas manifiestan que siempre se integran de manera adecuada diferentes tipos de actividades, tales como lecturas, discusiones, ejercicios prácticos, etc., mientras que 68 señalan que casi siempre es así, 22 algunas veces, 10 pocas veces y nunca 5. Como se muestra en la gráfica 11.

Gráfica 11. Planeación de clase (turno vespertino)



Fuente: elaboración propia.

Por último, en la evaluación general compuesta por dos preguntas, se señala lo siguiente: La primera pregunta dice ¿cómo evaluarías las clases de tu profesor o profesora?, las y los alumnos respondieron 93 veces excelente, 50 muy bien, 55 regular, 15 mal y muy mal 3; por otro lado, la segunda pregunta es en general ¿cómo calificaría usted a su profesor o profesora?, las y los participantes manifestaron 94 veces que excelente, 56 muy bien, 47 regular, 15 mal y 4 muy mal, como se aprecia en la gráfica 12.

Gráfica 12. Evaluación general (turno vespertino)



Fuente: elaboración propia

A partir del análisis del DPD en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”, se han identificado factores clave que pudieran influir en la calidad de la labor educativa, incluyendo la estructura organizacional, las dinámicas laborales y la percepción estudiantil. Estas dimensiones, si bien enriquecen la comprensión del contexto docente, también plantean preguntas fundamentales sobre cómo las condiciones adversas afectan directamente dicho desempeño. En el siguiente capítulo, se abordará esta relación, utilizando herramientas como el IBM y un análisis detallado de los resultados, para comprender el impacto del SB en el profesorado de esta institución.

### **CAPÍTULO III**

## **INFLUENCIA DEL SÍNDROME DE BURNOUT SOBRE EL DESEMPEÑO PROFESIONAL DOCENTE DE LA ESCUELA SECUNDARIA RICARDO FLORES MAGÓN**

En el contexto de la educación, el bienestar emocional y la salud mental de las y los docentes son aspectos cruciales que influyen directamente en su desempeño profesional y, por ende, en la calidad de la enseñanza que reciben las y los estudiantes. Es por eso que la presente investigación se adentra en el complejo entramado que constituye la relación entre el SB y el DPD en la Escuela Secundaria Ricardo Flores Magón. Este capítulo se estructura en torno a diversos subapartados que exploran los diferentes aspectos de esta problemática.

En el primer subapartado se explica a mayor profundidad el IBM, el cual es una herramienta ampliamente utilizada para evaluar los niveles de burnout en profesionales, incluyendo a las y los docentes. En este apartado se detallará la aplicación de este instrumento específico en el contexto de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”, proporcionando una visión clara de los niveles de SB presentes en el personal docente.

Una vez aplicado el IBM, se procederá a analizar los resultados obtenidos, identificando los niveles de SB en el profesorado de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” para, en el cuarto apartado, ampliar el enfoque evaluando cómo el SB afecta el desempeño profesional de las y los docentes en la escuela secundaria de Fresnillo, Zacatecas, permitiendo así comparaciones y análisis más amplios sobre esta

problemática en el ámbito educativo de esta zona. Finalmente, se presentarán las conclusiones derivadas de este estudio, destacando las principales implicaciones del DB en el DPD en el contexto de la institución receptora.

### **3.1 Aplicación de Inventario de Burnout de Maslach**

Existen varias herramientas para la evaluación del SB, sin embargo, la prueba más utilizada o con mayor frecuencia y que, además, está estandarizada es el IBM. Este se encuentra constituido por 22 ítems en forma de afirmaciones sobre los sentimientos y actitudes de la o el profesional hacia su trabajo y su función es medir el desgaste profesional.

El IBM se realiza en un periodo de tiempo de 10 a 15 minutos y mide los 3 aspectos del SB: agotamiento emocional, este aspecto se evalúa a través de aspectos relacionados con el cansancio, sin atribuir explícitamente a otras personas como origen de tales sensaciones, o bien, hace referencia a no poder dar más de sí mismo en el área de trabajo); despersonalización, hace referencia a una actitud desapegada y distante hacia alumnas, alumnos, colegas y jefas o jefes (Hederich & Caballero, 2016); por último, la realización personal que se trata de la reducción de la sensación de competencia y logro en el ámbito laboral (Olivares, 2017), junto con una inclinación a tener una autopercepción negativa, especialmente cuando se trabaja con otros., Con respecto a las puntuaciones se consideran bajas por debajo de 34. Cuando se presentan altas puntuaciones en las dos primeras subescalas y bajas en la tercera permiten diagnosticar el trastorno. De este modo, las sub escalas se manejan de la siguiente manera:

En primer lugar, la subescala de agotamiento emocional consta de 9 preguntas

que valoran la vivencia de estar exhausto emocionalmente debido a las exigencias del trabajo. Su nota es directamente proporcional a la intensidad del SB. La valoración máxima es de 54 puntos, y cuanto mayor es en esta subescala, mayor es el agotamiento emocional, lo que causa en el individuo una pérdida progresiva de energía, irritabilidad, quejas en el trabajo acompañadas de sensación de gran esfuerzo físico y psicológico (Greig & Fuentes, 2009). La calificación máxima es de 54; es así que, se considera un puntaje alto cuando es 27 o mayor; medio cuando se encuentra entre 17 y 26; y bajo cuando hay menos de 16 puntos (Rodríguez, 2014).

La segunda subescala es la de despersonalización y se encuentra formada por 5 elementos. En este apartado se valora el grado en que cada individuo reconoce actitudes de frialdad y distanciamiento. La puntuación máxima es de 30, y cuanto mayor es la nota en esta subescala mayor es la pérdida de preocupación, respuestas distantes y cínicas hacia las personas a las que se les presta el servicio e incluso con colegas (Greig & Fuentes, 2009). Se considera que un puntaje es alto cuando es mayor o igual a 14; medio si va de 9 a 13 y bajo cuando es menor o igual a 8 (Rodríguez, 2014).

Por último, la subescala de realización personal está compuesta de 8 incisos y su objetivo es evaluar los sentimientos de autoeficacia y realización personal en el trabajo. La puntuación máxima es de 48 puntos, y cuanto mayor es en esta subescala, mayor es la realización personal, en este caso, la calificación es inversamente proporcional al grado de SB. Es decir, a menor valoración de realización o logro personal, más afectada se encuentra la persona y puede llegar a presentar una autoevaluación negativa de sí misma o sí mismo, además de sentimientos de baja competencia en su labor (Greig & Fuentes, 2009). Se considera un valor alto al ser

menor a 30, medio de 36 a 31 y bajo de 38 a 47 (Rodríguez, 2014).

Se determina la presencia del SB con la afectación de cualquiera de las subescalas del inventario, ya sea en su nivel moderado o severo. Estas tres escalas tienen una gran consistencia interna, considerándose el grado de agotamiento como una variable continua con diferentes grados de intensidad. Se consideran que las puntuaciones del IBM son bajas entre 1 y 33, media entre 34 y 66 y alta entre 67 y 99. Aunque no hay calificaciones de corte a nivel clínico para medir la existencia o no de burnout, las valoraciones en nivel medio de cualquier área indican predisposición a padecer el SB, mientras que notas altas en cualquiera de las 3 escalas medidas definen la presencia del SB.

### **3.2 Análisis de resultados**

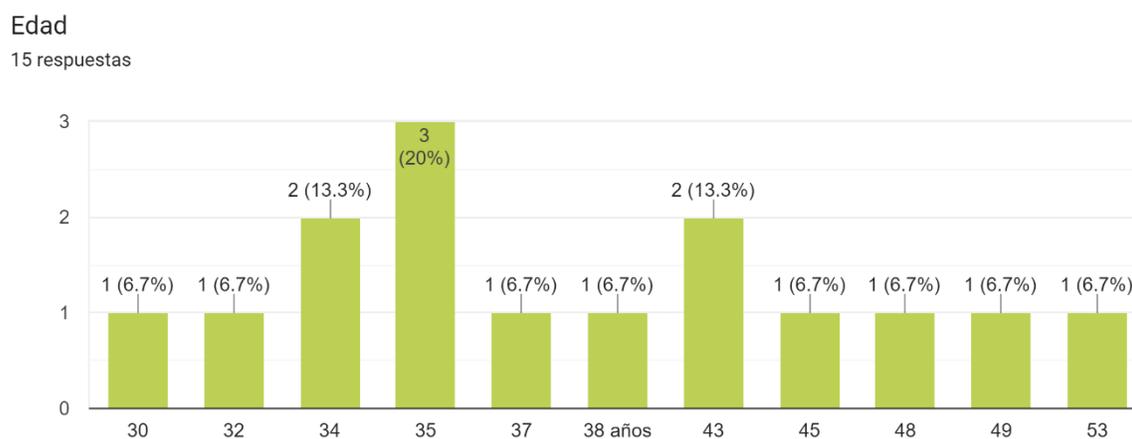
En consideración con lo anterior, en la Escuela Secundaria “Ricardo flores Magón” se contó con la participación de 15 docentes, las y los cuales accedieron a responder el IBM, actividad que se realizó a través de los formularios de Google y se digitalizó con el objetivo de facilitar la recolección, almacenamiento y procesamiento de los datos recabados, además, se agregaron unas preguntas al inicio para recabar datos sociodemográficos de las y los participantes. Ver anexo B.

La aplicación del IBM tuvo una duración de entre 15 y 20 minutos por persona, quienes lo contestaron en su tiempo libre. Cabe mencionar que, en un inicio, se consideró evaluar a la totalidad de la planta docente que impartiera clases al tercer grado de cualquiera de los dos turnos, sin embargo, por cuestiones ajenas a las y los investigadores, se contó con una participación total de 15 maestras y maestros en vez de las y los 18 que estaban previstos, siendo 6 del turno matutino y 9 del turno

vespertino.

A continuación, se presentan los resultados de la presente investigación, comenzando con un repaso a los datos demográficos recabados de las profesoras y profesores que fueron partícipes del proceso investigativo. Como puede observarse en la gráfica 13, las edades de las y los participantes oscilan entre los 30 hasta los 53 años, siendo en mayoría personas de 35 años.

*Gráfica 13. Distribución de edades de las y los participantes*



Fuente: elaboración propia.

Tabla 4. Datos sociodemográficos

Datos sociodemográficos		Cantidad	Porcentaje que representa	Padecimiento del Síndrome de Burnout		
				Sí	No	Propensión
Sexo	Masculino	8	53.33	4	0	4
	Femenino	7	46.67	3	2	2
Estado civil	Soltera o soltero	4	26.7	3	0	1
	Casada o casado	9	60	3	1	5
	Viuda o viudo	2	13.3	1	1	0
Situación laboral actual	Base	12	80	6	1	5
	Contrato	3	20	1	1	1
Años de experiencia en la docencia	Menos de 5 años	1	6.7	1	0	0
	Entre 5 y 10 años	4	26.7	3	0	1
	Entre 11 y 16 años	5	33.3	1	1	3
	Entre 16 y 21 años	2	13.3	0	1	1
	Más de 21 años	3	20	2	0	1
Años laborados en la institución	Menos de 1 año	4	26.7	1	1	2
	Entre 1 y 5 años	9	60	6	0	3
	Más de 10 años	2	13.3	0	1	1
Nivel de estudios	Licenciatura	11	73.3	5	2	4
	Maestría	4	26.7	2	0	2
Turno en el que imparte el tercer grado	Matutino	6	40	4	1	1
	Vespertino	9	60	3	1	5

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 4 se puede observar que, en primer lugar, la mayoría de las personas participantes son del sexo masculino, representando el 53.33%, mientras que el sexo femenino es el 46.67% de la muestra. De los primeros se destaca que la mitad de ellos padecen el SB y otros 4 son propensos a padecerlo, por el contrario, las mujeres tienen a 3 maestras que sufren del síndrome, 2 más son propensas y 2 no lo padecen.

En segundo lugar, se habla sobre el estado civil y se encontró que predominan las personas casadas, representando el 60% de las y los participantes, mientras que las solteras o solteros son el 26.7% y las viudas o viudos el 13.3%. En el caso de las y los casados muestran que 3 de ellas o ellos padecen el SB, mientras que 1 miembro no lo padece y 5 más son propensas y propensos a padecerlo; por otro lado, entre las maestras y maestros solteros se encuentran 3 con el SB y 1 con propensión; por último, en el caso de las y los viudos 1 presenta SB y 1 no.

La situación laboral suele ser uno de los motivos por los cuales se desarrolla cierta propensión a padecer el SB y, en el caso particular de la presente investigación se encontró que, de las 12 personas con base, 6 de ellas cursan el SB, mientras que otras 5 son propensas y 1 no lo padece; por el contrario, de las y los 3 participantes con contrato 1 padece el SB, 1 es propensa o propenso y 1 no lo padece. Ver tabla 4.

Ahora bien, hablando sobre experiencia en la docencia, la persona con menos de 5 años de experiencia que participó padece el SB; de las 4 que tienen entre 5 y 10 años, 3 lo sufren y 1 es propensa; mientras que de las 5 profesoras y profesores con entre 11 y 16 años de experiencia sólo 1 lo padece, 1 no y 3 son propensas o propensos; de un modo diferente, las y los que cuentan con entre 16 y 21 años de experiencia 1 es propensa o propenso y 1 no lo padece; por último, de las y los 3 participantes con más de 21 años de experiencia en la docencia, 2 sufren del SB y 1 tiene propensión a padecerlo. Como se observa en la tabla 4.

Como se puede observar en la tabla 4, también se les cuestionó a las y los participantes sobre sus años laborados en la institución de interés, a lo cual 4 respondieron que están trabajando ahí desde hace menos de 1 año y, de estas y estos, 1 padece el síndrome mientras que 2 tienen propensión y 1 no lo tiene; 9 de las profesoras y profesores encuestados llevan entre 1 y 5 años, de entre ellas y ellos 6 padecen el SB y 3 son propensas o propensos; por último, de las personas que llevan más de 10 años en la secundaria, 1 es propensa y la otra no lo padece.

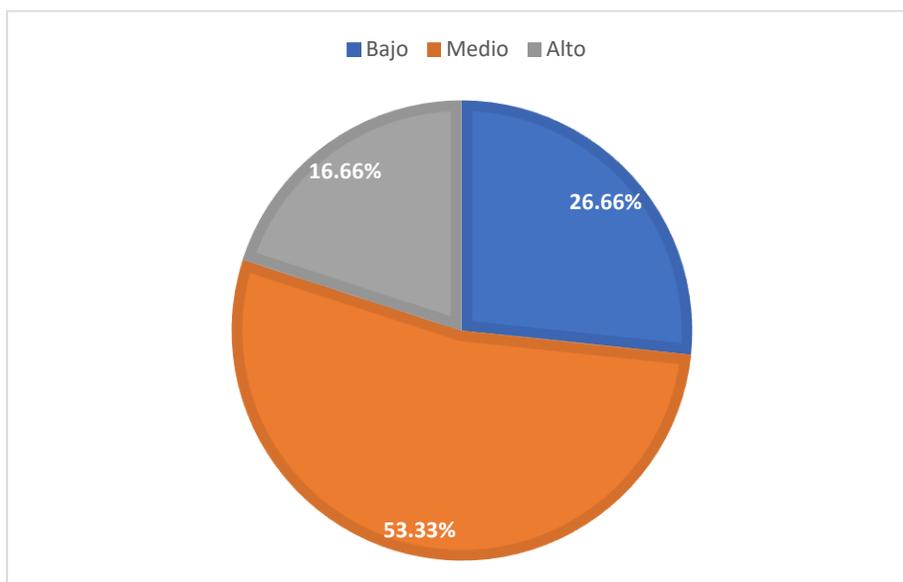
Otra pregunta realizada (ver tabla 4) fue acerca de su nivel de estudios, a lo que las respuestas formaron 2 grupos, las y los que cuentan con estudios de licenciatura y las los que han alcanzado el nivel de maestría. De las 11 personas con licenciatura, 5 padecen el SB, 2 no lo padecen y 4 tienen propensión a desarrollarlo; por otro lado, de

las y los 4 docentes con nivel de maestría, 2 padecen el síndrome y 2 son propensas o propensos.

Por último, en la tabla 4 se aprecia el turno en el que laboran las y los participantes de la encuesta de datos sociodemográficos, siendo 6 del matutino y 9 del vespertino; de entre las y los docentes del turno matutino, 4 se encontraron cursando el SB, mientras que 1 es propensa o propenso y 1 más no lo padece; caso contrario, de entre las 9 personas que trabajan en el turno vespertino, 3 lo padecen, 5 tienen propensión y 1 no lo padece.

Por otra parte, se contó con un total de 15 participantes, quienes completaron el llenado del IBM, lo cual arrojó los siguientes datos:

*Gráfica 14. Niveles de agotamiento emocional*

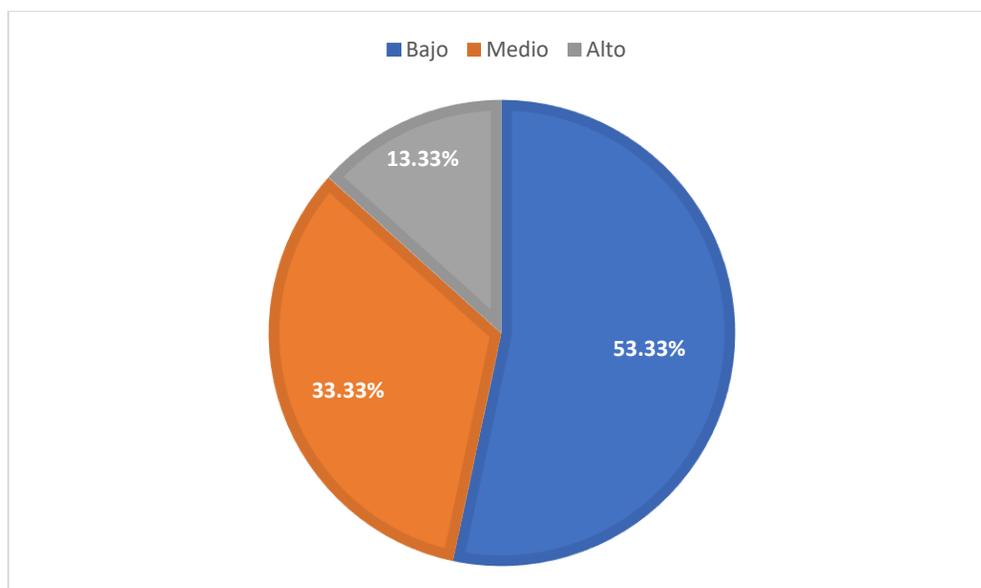


Fuente: elaboración propia.

En la gráfica 14 se pueden apreciar las puntuaciones obtenidas por las y los participantes en el área de agotamiento emocional, notando que la mayoría se encuentra en un nivel medio con 8, que representan el 53.33% de la población, seguido

por el nivel bajo con 4 (26.66%) y nivel alto con 3 (16.66%). Recordando lo propuesto por Maslach & Jackson (1981, citado en Jaik *et al.* 2011), estos niveles podrían mostrar en pérdida progresiva de energía, cansancio y fatiga física en las afectadas y los afectados.

*Gráfica 15. Niveles de despersonalización*

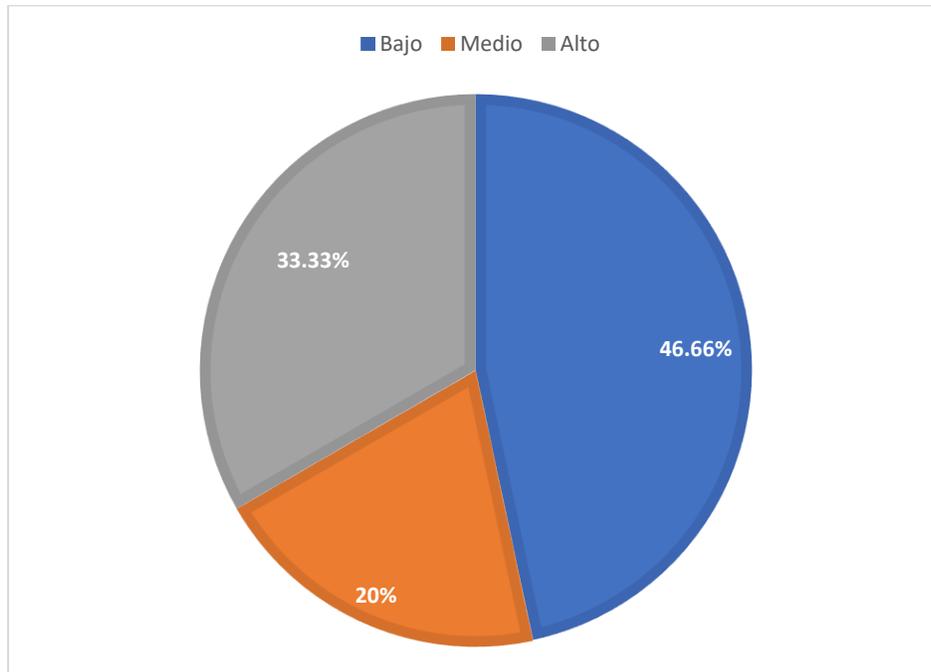


Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en la gráfica 15, se aprecian los niveles de despersonalización que mostraron las profesoras y profesores que participaron en el estudio, destacando que la mayoría se encuentran en un nivel bajo con 8 participantes quienes son el 53.33% del total de la muestra, después en nivel medio con 5 (33.33%) y por último 2 (13.33%) en nivel alto, de modo que esta parece ser el área menos afectada en las y los docentes de la escuela secundaria. Es así que las y los docentes con niveles medios y altos podrían experimentar actitudes y respuestas negativas o frías hacia las alumnas, alumnos, colegas, superiores o incluso hacia la institución; además incluyendo irritabilidad y falta de motivación de acuerdo a Maslach & Jackson (1981,

citado en Jaik *et al.* 2011).

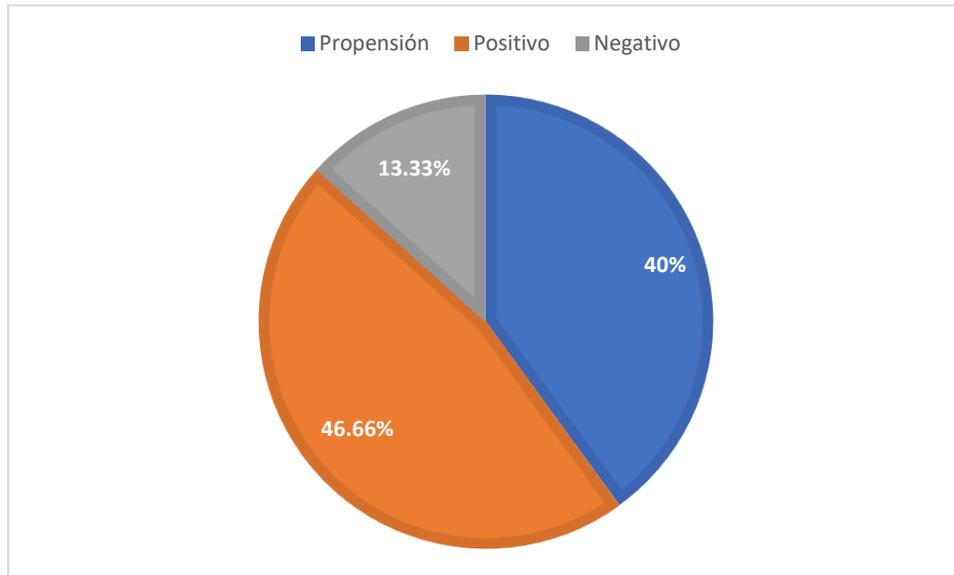
Gráfica 16. Niveles de falta de realización personal en el trabajo



Fuente: elaboración propia.

Por último, en la gráfica 16 se muestran los niveles de falta de realización personal en el trabajo, esta área destaca por ser la segunda área menos afectada a la vez que es el área con mayor número de participantes en nivel alto al contar con 5 personas que representan el 33.33% del total de personas encuestadas, 3 en nivel medio (20%) y 7 (46.66%) en bajo, respectivamente. Lo que pudiera mostrar actitudes de evitación a las relaciones laborales, bajo rendimiento laboral, incapacidad de soportar la presión exigida por el trabajo, baja autoestima y sentimientos de fracaso personal (Maslach & Jackson, 1981, citado en Jaik *et al.*, 2011)

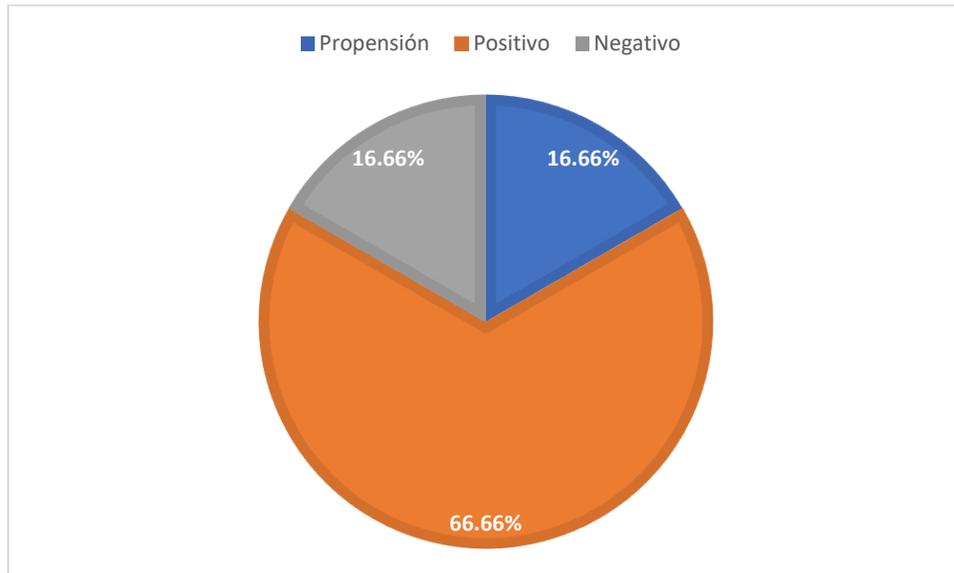
Gráfica 17. Presencia del Síndrome de Burnout



Fuente: elaboración propia.

De este modo, siguiendo con las ideas anteriores, es hora de adentrarse en la evaluación a la presencia del SB, de modo que, como se observa en la gráfica 17, el 46.66% de la población evaluada padece el SB, siendo un total de 7 personas afectadas, mientras que 6 más, que representan el 40% de la muestra, tienen propensión al padecimiento y 2 (13.33%) participantes no calificaron con niveles medios o altos en el IBM, por lo que se confirma que no tienen SB.

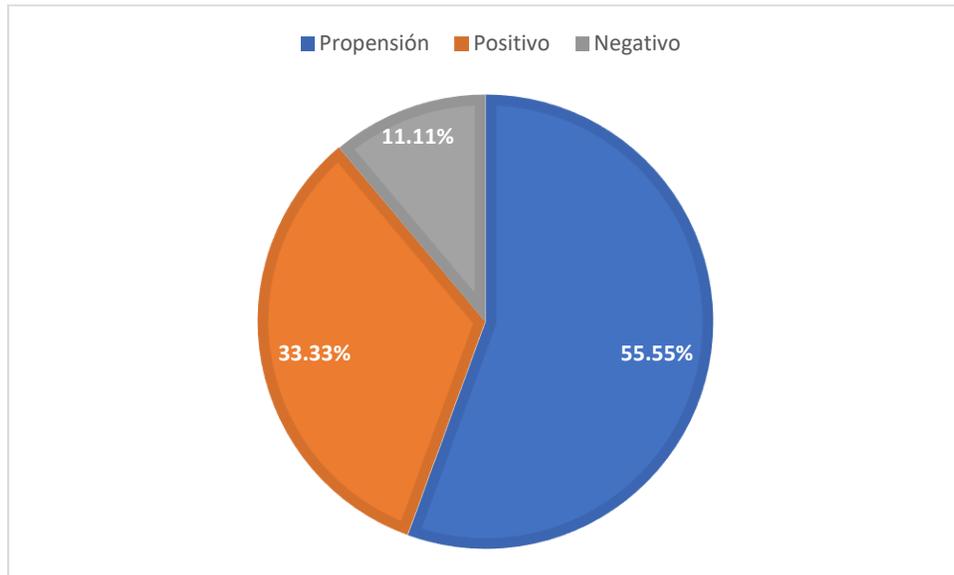
Gráfica 18. Prevalencia del Síndrome de Burnout en el turno matutino



Fuente: elaboración propia

Ahora bien, desglosando la información de manera específica, como se ve en la gráfica 18, se encontró que en el turno matutino hay 4 personas, quienes representan el 66.66% de la población de ese turno, que padecen el SB, mientras que el 16.66%, que se conforma por una persona, resultó negativo al padecimiento y el otro 16.66% (1 persona) restante es propensa o propenso a sufrir el SB.

Gráfica 19. Prevalencia del Síndrome de Burnout en el turno vespertino



Fuente: elaboración propia.

De otro modo, en el turno vespertino, la prevalencia del SB es distinta, ya que aquí se cuenta con 3 personas que padecen el SB, estos representan el 33.33% de la muestra del turno correspondiente, por otro lado, la mayoría de la población se ubicó en el área de la propensión al padecimiento, siendo 5 participantes que conforman el 55.55% de las y los evaluados; por último, el 11.11%, formado por 1 persona, salieron negativos al SB de acuerdo al IBM, como se lee en la gráfica 19.

### **3.2.3 Evaluación del SB en relación al desempeño profesional docente en el profesorado de la escuela secundaria de Fresnillo, Zacatecas**

Ahora bien, después de hacer un repaso por la prevalencia del SB en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, se considera conveniente un análisis particular a algunas evaluaciones de cada una de las maestras y maestros participantes para lograr una mejor comprensión sobre la relación entre

este padecimiento y el DPD, es así pues que, en un primer momento se tomó en cuenta el área de evaluación general incluida en el cuestionario aplicado a las alumnas y alumnos de la institución, lo que arrojó los siguientes datos:

*Tabla 5. Evaluación general con base a la opinión estudiantil*

Turno	Clave	Padecimiento del SB			¿Cómo evaluarías las clases de tu profesora o profesor?					En general, ¿Cómo califica usted a su profesora o profesor?				
		Sí	No	Propensión	Muy mal	Mal	Regular	Muy bien	Excelente	Muy mal	Mal	Regular	Muy bien	Excelente
Matutino	Doc1MProp			*	0.00%	3.92%	27.45%	31.37%	37.25%	0.00%	1.96%	25.49%	17.64%	54.90%
	Doc2MNeg		*		3.44%	3.44%	10.34%	48.27%	34.48%	3.44%	0.00%	6.89%	34.48%	55.17%
	Doc3MPos	*			13.79%	20.69%	34.48%	10.34%	20.69%	6.90%	24.14%	27.59%	20.69%	20.69%
	Doc4MPos	*			3.57%	7.14%	7.14%	21.43%	60.71%	3.57%	7.14%	3.57%	28.57%	57.14%
	Doc5MPos	*			17.24%	6.90%	51.72%	13.79%	10.34%	6.90%	20.69%	31.03%	27.59%	13.79%
	Doc6MPos	*			0.00%	13.04%	17.39%	30.43%	39.13%	0.00%	8.70%	17.39%	17.39%	56.52%
Vespertino	Doc1VProp			*	0.00%	0.00%	58.33%	25.00%	16.67%	0.00%	8.33%	33.33%	25.00%	33.33%
	Doc2VPos	*			3.70%	7.41%	25.93%	14.81%	48.15%	3.70%	3.70%	33.33%	11.11%	48.15%
	Doc3VNeg		*		0.00%	0.00%	20.00%	6.67%	73.33%	0.00%	0.00%	13.33%	13.33%	73.33%
	Doc4VProp			*	0.00%	25.00%	50.00%	16.67%	8.33%	0.00%	25.00%	16.67%	50.00%	8.33%
	Doc5VProp			*	8.33%	8.33%	33.33%	33.33%	16.67%	8.33%	16.67%	25.00%	33.33%	16.67%
	Doc6VProp			*	0.00%	0.00%	11.11%	33.33%	55.56%	0.00%	0.00%	11.11%	29.63%	59.26%
	Doc7VPos	*			0.00%	16.67%	25.00%	33.33%	25.00%	0.00%	16.67%	16.67%	41.67%	25.00%
	Doc8VProp			*	7.41%	14.81%	18.52%	29.63%	29.63%	0.00%	14.81%	25.93%	40.74%	18.52%
	Doc9VPos	*			0.00%	7.41%	29.63%	22.22%	40.74%	3.70%	11.11%	18.52%	29.63%	37.04%

Fuente: elaboración propia.

*Tabla 6. Relación y Claves de informantes*

Clave	No.de docente	Turno	SB positivo	SB negativo	SB propensa o propenso
Doc1MProp	1	Matutino			*
Doc2MNeg	2	Matutino		*	
Doc3MPos	3	Matutino	*		
Doc4MPos	4	Matutino	*		
Doc5MPos	5	Matutino	*		
Doc6MPos	6	Matutino	*		
Doc1VProp	1	Vespertino			*
Doc2VPos	2	Vespertino	*		
Doc3VNeg	3	Vespertino		*	
Doc4VProp	4	Vespertino			*
Doc5VProp	5	Vespertino			*
Doc6VProp	6	Vespertino			*
Doc7VPos	7	Vespertino	*		
Doc8VProp	8	Vespertino			*
Doc9VPos	9	Vespertino	*		

Fuente: elaboración propia.

La tabla 6 presenta la relación para la generación de claves de identificación únicas para cada docente que participó en la investigación. Con el fin de garantizar el

anonimato de cada una y uno de los participantes se decidió ignorar las iniciales, género, edad y escolaridad, en vez de eso se creó un código con base al turno donde laboran, si padecen SB, si son propensas y propensos o si no lo padecen, además de un número único para cada una de las profesoras y los profesores. Todo esto decidido a conveniencia del investigador.

Por su parte, los datos arrojados por la tabla 5 resultan interesantes para hacer una comparación sobre el padecimiento del SB y la opinión general de sus estudiantes acerca de su trabajo y de su figura como docentes, por lo que se puede rescatar lo siguiente:

En el caso de la maestra o maestro con clave Doc1MProp se encontró que su nivel de agotamiento emocional es medio al obtener 18 puntos, en cuanto a la despersonalización es baja, ya que obtuvo un puntaje de 5; por último, su nivel en la falta de realización en el trabajo, cuenta con un nivel bajo al contar con un puntaje de 40. La única área de interés que se ve medianamente afectada es la del agotamiento emocional, por lo cual no se le puede catalogar como alguien que sufre SB, sin embargo, este resultado la o lo cataloga como propensa o propenso a padecer SB.

Por otra parte, las respuestas obtenidas en relación a su DPD muestran los siguientes resultados: El 3.92% de las alumnas y alumnos encuestados calificarían su clase como mal, el 27.45% como regular, el 31.37% como muy bien y el 37.25% como excelente. Siguiendo con esta idea, el 1.96% califica a esta profesora o profesor como mala, el 25.49% la o lo clasifican en regular, el 17.64% como muy bien y el 54.9% como excelente, lo que muestra una clara tendencia a calificar su DPD como excelente; obteniendo de esta manera un total de 68.62% de respuestas positivas sobre su clase y 72.54% de positivas sobre su persona.

La o el participante con clave Doc2MNeg muestra un bajo agotamiento emocional con un total de 14 puntos, además de un nivel bajo en el área de despersonalización; por último, cuenta con 37 puntos en el apartado de falta de realización en el trabajo, por lo que se determina que, al no contar con afectación en ninguna de las áreas de interés del IBM, este docente no presenta signos de padecer SB o tener propensión a padecer el mismo.

De este modo, en el caso de la evaluación del DPD, el 3.44% de las y los encuestados contestó que evaluaría la clase como muy mal, mientras que otro 3.44% la calificó como mal, el 10.34% como regular, el 48.27% como muy bien y el 34.48% como excelente y, continuando con esta idea, el 3.44% calificó a la o el docente como muy mal, el 6.89% en mal, el 34.48% como muy bien y el 55.17% como excelente, por lo que se nota una clara tendencia a la apreciación positiva del DPD de esta o este docente teniendo 82.75% de opiniones positivas sobre su clase y 89.65% de buenas calificaciones sobre su persona, manteniendo solamente 6.88% de opiniones negativas sobre su clase y 3.44% sobre su persona. Todo esto podría indicar que su DPD no ha sido afectado al no padecer el SB.

Los resultados del IBM de la maestra o maestro con clave Doc3MPos muestran niveles altos en las 3 áreas al recibir 47, 20 y 30 puntos respectivamente, por lo que se confirma la presencia del SB en este docente. Por su lado, las y los estudiantes encuestados refieren que: El 13.79% califican su clase como muy mal, 20.69% como mal, 34.48% como regular, 10.34% como muy bien y 20.69% como excelente. Mientras que, a lo que su figura como docente compete, señalan que el 6.9% la o lo ubican en el área muy mal, el 24.14% como mal, el 27.59% como regular, 20.69% como muy bien y el 20.69% como excelente.

Esta o este docente tiene opiniones variadas acerca de su DPD, siendo mayormente negativas, es así que quedan de la siguiente manera, el 31.03% de alumnos que cuentan con una opinión buena acerca de sus clases, el 34.48% con opiniones neutras, mientras que el otro 34.48% mantiene una postura negativa en cuanto a sus clases. Al cuestionar sobre el docente, se resalta que el 31.03% de las y los participantes la o lo clasifican con opiniones negativas, 27.59% con neutras y 41.38% con calificaciones positivas. Esta información muestra una clara afectación al DPD provocado por el SB en las 3 áreas propuestas en el IMB.

Ahora bien, en cuanto a la o el docente con clave Doc4MPos, se muestra un nivel alto en la escala de agotamiento emocional al obtener un puntaje de 42, acompañado de un nivel medio de despersonalización con 9 puntos y, por último, un nivel bajo en la falta de realización en el trabajo, por lo que, al contar con un área en nivel alto se determina como positiva la presencia del SB.

Por su parte, el DPD de esta o este docente fue evaluado de la siguiente manera: El 3.57% de las y los encuestados califican como muy mal a sus clases, el 7.14% como mal, el 7.14% como regular, el 21.43% como muy bien y el 60.71% como excelentes. Mientras que, el 3.44% de las y los estudiantes califican a su profesora o profesor como muy mal, otro 7.14% como mal, 3.57% como regular, 28.57% como muy bien y el 57.14% como excelente. Esto muestra que, a pesar de que existe la presencia de SB, a esta o este docente particular no le ha afectado mucho en su DPD, ya que cuenta mayormente con opiniones positivas, siendo el 82.14% de las alumnas y alumnos que califican con una opinión positiva sus clases, mientras que sólo el 10.71% son opiniones negativas. De este modo, 85.71% la o lo clasifican con opiniones positivas sobre su persona, mientras que sólo el 10.71% son calificaciones

negativas.

Así mismo, como se muestra en la tabla 5, la profesora o profesor con clave Doc5MPos se presenta en un nivel medio del área agotamiento emocional al obtener 21 puntos, en el caso de la despersonalización se muestra un nivel alto al contar con 15 puntos, por último, en la falta de realización personal en el trabajo cuenta con nivel bajo. Sin embargo, al contar con un área afectada en nivel alto se ha confirmado la presencia del SB.

En la evaluación al DPD con base a la opinión estudiantil, se les cuestionó sobre ¿cómo evaluarían las clases de su docente?, a lo que las y los encuestados respondieron que el 17.24% creen que son muy malas, el 6.9% malas, el 51.72% regulares, el 13.79% como muy bien y el 10.34% como excelentes. Por otra parte, se les preguntó, además, ¿cómo calificarían a su profesora o profesor?, por lo que el 6.9% encuentran muy mal a su docente, el 20.69% como mal, el 31.03% como regular, el 27.59% como muy bien y el 13.79% como excelente.

A partir de lo anterior, se puede resaltar que, a comparación de otras y otros docentes, este caso particular cuenta con opiniones divididas sobre su clase impartida, siendo mayormente regulares con 51.72%, mientras que el 24.14% son negativas y sólo el 24.14% positivas. Mientras que el 27.59% de las y los alumnos tienen una opinión negativa sobre su maestra o maestro, el otro 31.03% cuentan con una opinión neutral y el 41.38% con puntuaciones positivas. Por lo que se puede observar una clara afectación al DPD por cursar el SB.

En el caso particular de la o el participante con clave Doc6MPos, muestra un daño en el área del agotamiento emocional con 29 puntos, lo que representa un nivel alto; por otro lado, el nivel de despersonalización es bajo al contar con 5 puntos; sin

embargo, otra área de atención primordial es la falta de realización personal en el trabajo, que también cuenta con un nivel alto al obtener 29 puntos; por lo tanto, se ha confirmado la presencia del SB en esta o este docente.

Es entonces que, a lo que el DPD se refiere, la o el docente en cuestión, fue evaluado de la siguiente manera por sus estudiantes: el 13.04% calificaron su clase como mal, 17.39% como regular, 30.43% como muy bien y 39.13% como excelente. Mientras que la calificación personal a la profesora o profesor fue de la siguiente manera: 8.7% mencionan como mal a la profesora o profesor, 17.39% como regular, otro 17.39 como muy bien y 56.52% como excelente.

La información anterior confirma que esta persona mantiene un buen DPD de acuerdo a sus alumnas y alumnos, teniendo en total 13.04% de opiniones negativas acerca de su clase y 8.7% de opiniones negativas sobre su figura como profesora o profesor; mientras que la mayoría mantiene opiniones positivas sobre las clases con 69.57% de las y los encuestados estando de acuerdo; así mismo, el 73.91% de las alumnas y alumnos aportaron calificaciones positivas sobre la o el docente. Si bien, cuenta mayormente con opiniones favorables, se observa con calificaciones más bajas que las y los docentes que no padecen SB.

Al final de cada encuesta también se agregó un apartado en el que las alumnas y alumnos podían dejar un comentario de manera totalmente opcional, en este caso particular, la o el participante tiene un comentario en el que se lee que explica muy bien, pero en ocasiones se le percibe enojada y le llama la atención al grupo porque supuestamente ellas y ellos se lo buscan, lo cual es un indicador más para hablar sobre la influencia de la propensión al SB sobre el DPD.

Por otra parte, la persona con clave Doc1VProp muestra un nivel medio de

agotamiento emocional con 20 puntos, un nivel bajo en despersonalización con 5 puntos y nivel medio en falta de realización en el trabajo con 33 puntos, lo que indica ausencia del SB, sin embargo, al contar con niveles medios en las sub escalas, esta profesora o profesor tiene propensión a padecer el SB, por lo cual se debe tomar en cuenta su caso con el fin de evitar que desarrolle SB.

Ahora bien, en el caso de la evaluación al DPD llevaba a cabo con base a la opinión estudiantil, la o el docente obtuvo las siguientes puntuaciones: El 58.33% califica sus clases como regulares, el 25% como muy bien y el 16.67% como excelente, mientras que las puntuaciones asignadas a la maestra o maestro como persona mencionan que el 8.33% la califican como mal, 33.33% como regular, 25% como muy bien y 33.33% como excelente. De este modo la evaluación general quedó de la siguiente manera: 41.67% puntuaciones positivas a su clase y 58.33% a su figura como docente, mientras el 28.33%% de las opiniones reflejan calificaciones regulares en su clase, 8.33% negativas a lo que su persona refiere y 33.33% regulares.

La información anterior muestra claramente una afectación al DPD al contar con mayormente calificaciones regulares en sus clases y, si bien tiene mayormente puntuaciones positivas en su figura como docente, estas son bajas en comparación a otros docentes que no cursan el SB y tampoco son propensos. Por otro lado, en el apartado de los comentarios se encontró que una o uno de los participantes señala que le cae mal esta o este docente, pero que es agradable.

Para continuar con las ideas anteriores acerca de la información obtenida en la tabla 5, la maestra o maestro con clave Doc2VPos muestra niveles bajos en las primeras dos sub escalas, obteniendo 12 y 5 puntos respectivamente, sin embargo, en la sub escala de falta de realización en el trabajo presenta un nivel alto, por lo cual se

considera presente el SB en esta o este docente.

Es así pues que, el DPD de esta o este docente fue evaluado de la siguiente forma: el 3.7% de las y los encuestados señalan que sus clases son muy malas, 7.41% malas, 25.93% como regulares, 14.81% como muy bien y 48.15% como excelente; mientras que en los puntajes dirigidos a la o el docente, 3.7% la o lo ven como muy mal, otro 3.7% como mal, 33.33% como regular, 11.11% como muy bien y 48.15% como excelente.

De este modo, obteniendo varias opiniones positivas, siendo el 62.96% con puntajes buenos sobre la clase y 59.26% de buenas calificaciones sobre la o el docente, mientras que en lo negativo son el 11.11% en opinión sobre clase y el 7.41% en calificación a la o el docente. La información anterior refleja que, a pesar de contar con mayormente opiniones positivas, las opiniones regulares no se quedan atrás, lo que muestra una afectación al DPD por cursar el SB, ya que a comparación de otras y otros docentes, no alcanzan puntuaciones muy altas en el ámbito positivo.

Ahora bien, en cuanto a los comentarios proporcionados por las y los evaluadores del DPD, se encontró un comentario que señala que explica muy bien, sin embargo al caer en la repetición de los temas se le observa estresada o aburrida; también dice un comentario que *“es un poco sangrona”*; además de quejas por las alumnas y alumnos señalando que les hace comentarios negativos sobre las calorías que consumen y consideran que esto podría provocarles algún trastorno alimenticio al hacerles comentarios que les desagradan, lo cual es un indicador de la influencia negativa del SB sobre su DPD.

En el mismo orden de ideas, la o el docente con clave Doc3VNeg muestra niveles bajos en las 3 sub escalas de interés, obteniendo 15, 8 y 40 puntos

respectivamente, por lo que el SB no se encuentra presente en este caso, tampoco se observa propensión al mismo. De este modo, sus puntuaciones en la evaluación al DPD muestran que 20% del alumnado califican sus clases como regulares, 6.67% como muy bien y 73.33% como excelente, por otro lado, el 13.33% asignan la calificación regular a la o el docente, mientras que el 13.33% como muy bien y el 73.33% como excelente.

Es así que se refleja una clara tendencia a las evaluaciones positivas de una maestra o un maestro que no sufre el SB, contando con el 80% de calificaciones hablando de sus clases y 86.67% de calificaciones positivas de su figura como docente, así como tampoco cuenta con opiniones negativas en ninguna de las dos rúbricas y las opiniones regulares no representan puntajes altos.

Aquí se refleja claramente la ausencia del SB, ya que cuenta con solamente opiniones positivas por parte del alumnado acerca de su trabajo y su persona, este ejemplo podría ser un indicativo de cómo la presencia del SB afecta en mayor o menor medida el DPD, sin embargo, se recomienda revisar cada caso particular, ya que cada persona cuenta con herramientas para hacer frente a este tipo de síndromes y a cada individuo lo afecta de manera distinta. De este modo, en los comentarios se destacan varios positivos, señalando que la o el docente es su favorito, que la o lo aman, que es excelente en su trabajo etc.

Ahora bien, la maestra o maestro con clave Doc4VProp muestra un nivel medio en agotamiento emocional con 22 puntos, nivel bajo en despersonalización con 5 puntos y nivel medio en falta de realización en el trabajo, por lo que no se presenta el SB como tal, sin embargo, existe una propensión a desarrollarlo en el futuro, lo cual debe tenerse en consideración.

Es de este modo que se menciona en las evaluaciones al DPD que el 25% de las y los encuestados califican sus clases como mal, el 50% como regular, el 16.67% como muy bien y el 8.33% como excelente; por otro lado, en la opinión sobre su figura como docente, el 25% la cataloga en el rango de mal, el 16.67% como regular, el 50% como muy bien y el 8.33% como excelente. Aquí se puede notar que las opiniones son mayormente regulares, teniendo el 25% de opiniones positivas sobre sus clases y otro 58.33% de positivas en cuanto a su figura como educadora o educador, obteniendo así el 50% de opiniones regulares y 25% en cuanto a la clase refiere, mientras que sobre su persona sólo 16.67% de regulares y 25% negativas.

Cabe destacar que las calificaciones obtenidas muestran una clara afectación al DPD debido a la propensión del SB, ya que los puntajes son mayormente regulares y, en donde son mayormente positivos tiene números menores en comparación a las y los colegas que no padecen el SB. Por su parte, en los comentarios, señalan que es una o un docente exigente, que a veces anda de malas y los regaña.

La información anterior coincide con Rodríguez, Guevara & Viramontes (2017), quienes observaron que, de acuerdo a las alumnas y los alumnos, la o el docente con SB presentan características particulares, como puede ser: Irritabilidad, gritos, golpes al escritorio, se deslindaban de responsabilidad culpando a otras personas o instancias, se observaba cansancio, faltaban a clases, llegaban tarde constantemente, terminaban su trabajo antes de la hora, se dedicaban a platicar problemas personales frente a grupo, tenían conflictos con compañeras y compañeros de trabajo y disfrutaban de problemas ajenos.

En otro caso, la o el participante con clave Doc5VProp, en la dimensión de agotamiento emocional se encuentra en nivel medio al presentar 24 puntos; en

segundo lugar, la despersonalización se muestra en un nivel bajo con 7 puntos y, en tercer lugar, la falta de realización en el trabajo también se encuentra en nivel bajo, por lo que se concluye que, en este caso, no se presenta el SB, sin embargo, al mostrar un nivel medio en agotamiento emocional, esta o este docente es propenso a padecerlo en un futuro.

En este sentido, el 8.33% de las alumnas y alumnos opinan que su clase es muy mala, otro 8.33% califica como mal, el 33.33% en el área regular, otro 33.33% como muy bien y el 16.67% como excelente; por otro lado, el 8.33% mencionan que consideran a la o el docente como muy mal, el 16.67% como mal, el 25% como lo clasifican en el área regular, 33.33% como muy bien y el 16.67% como excelente. Obteniendo en su mayoría reacciones positivas a su DPD con 50% de calificaciones positivas respecto a su clase, mientras que el 50% lo califican positivamente como docente. De este modo obteniendo sólo el 16.67% de evaluaciones negativas, 33.33% regulares en la evaluación de su clase y 25% en opiniones negativas y 25% regulares cuanto a su figura como docente competente.

Lo anterior resulta relevante, ya que, si bien la mayoría de opiniones resultaron positivas, se nota una afectación al DPD por ser propensa o propenso al SB, ya que las calificaciones positivas son menores respecto a las y los que no lo padecen y no son propensos, siendo 50% opiniones negativas o regulares y 50% positivas. Cotejando además con los comentarios, se encuentra que las alumnas y alumnos señalan a la o el docente como alguien que no explica bien los temas, lo cual brinda indicios de la influencia del SB sobre su DPD. Lo que coincide con Estrada, Paredes & Quispe (2021) quienes indican que la presencia del SB provoca que se descuiden las responsabilidades y funciones; lo que tendrá una influencia directa en la calidad de

la enseñanza y contribuirá en su deterioro.

Ahora bien, la o el docente con clave Doc6VProp presenta un nivel medio en agotamiento emocional y en despersonalización con 21 y 10 puntos respectivamente, por otro lado, en la falta de realización en el trabajo presenta un nivel bajo, por lo anterior, se considera que no hay presencia del SB, sin embargo, sí que existe una propensión a padecerlo en el futuro.

En cuanto al análisis anterior, el 11.11% de las y los alumnos encuestados señalan que sus clases las clasifican como regular, mientras que el 33.33% las clasifican como muy bien y el 55.56% como excelentes, así mismo, el 11.11% señalan a su profesor dentro de la rúbrica regular, el 29.63% como muy bien y en 59.26% como excelente, contando con una mayoría en opiniones favorables, teniendo en total 88.89% de comentarios positivos en ambas rúbricas, por lo que se podría señalar que a pesar de ser propensa o propenso a padecer el SB, su DPD no se ha visto afectado, ya que no cuenta con calificaciones negativas y las regulares no representan un alto número de opiniones.

Este es un caso a resaltar, ya que al no verse muy afectado su DPD recibió comentarios señalándola o señalándolo como su docente favorito, mencionando que es excelente o que explica muy bien, aunque hay uno que menciona que a veces “lo sacan de sus casillas”, sin embargo, de manera general la propensión al SB no le ha afectado del mismo modo que a sus colegas, por lo cual es importante revisar cada caso particular.

De otro modo, la o el docente con clave Doc7VPos presenta un nivel bajo en agotamiento emocional con 16 puntos, sin embargo, se muestra un nivel medio en despersonalización con 10 puntos y un nivel alto en falta de realización personal en el

trabajo con 20 puntos, por lo que se confirma la presencia del SB en esta o este participante.

En esta misma línea de pensamiento, el 16.67% del alumnado evaluaron las clases de la maestra o maestro como mal, 25% como regular, 33.33% como muy bien y 25% como excelente; mientras que a la hora de evaluarlo como docente, el 16.67% lo ubican en el rango mal, otro 16.67% en regular, 41.67% en muy bien y 25% en excelente, denotando de manera general una mayor respuesta favorable acerca de su DPD, teniendo el 16.67% del alumnado calificando su clase y su figura como docente de manera negativa, el 58.33% señalando de manera positiva sus clases y 66.67% su figura como docente, por lo que se puede decir que su DPD se ha visto afectado debido al curso del SB, ya que sus calificaciones positivas no son tan altas como las y los colegas que no lo padecen y no son propensos.

Además de lo anteriormente descrito, al revisar los comentarios dejados por las alumnas y los alumnos, se encontró que este docente no deja participar al alumnado durante su clase, que se la pasa platicando y que algunas veces llega cansado al salón, lo cual es un indicio de la influencia negativa que tiene el SB sobre su DPD. Esta información coincide con Rodríguez, *et al.*, (2017), donde explican que el DPD se puede ver afectado a nivel institucional, de modo que se notó que las y los profesores no se tenía discreción a la hora de hablar problemas personales frente a las alumnas y los alumnos.

En esta ocasión, en la o el miembro del cuerpo docente con clave Doc8VProp se presentan niveles medios en las 3 áreas con 22, 10 y 34 puntos respectivamente, por lo cual no se considera presente el SB, sin embargo, existe propensión a padecerlo por parte de esta o este docente. Es así pues que, el 7.41% del alumnado califican sus

clases en la categoría de muy mal, el 14.81% como mal, el 18.52% como regular, los siguientes 29.63% como muy bien y excelente, respectivamente; mientras que, el 14.81% lo cataloga como un docente bien, el 25.93% como regular, 40.74% como muy bueno y 18.52% como excelente.

Si bien, las respuestas se muestran mayormente positivas, teniendo 59.26% de ítems positivos en ambas rúbricas, se puede apreciar un daño al DPD debido a la propensión del SB, ya que sus puntajes positivos son bajos y los negativos y regulares en conjunto muestran números importantes en comparación a las y los docentes que no lo padecen y no son propensos. Entonces se puede discutir que la propensión al SB en este caso, ha influido en su DPD sin llegar a generar mayoría en calificaciones negativas, sin embargo, esta información podría resultarle especialmente útil a la o el docente para tomar en cuenta a la hora del llevar a cabo su labor.

Por último, a partir de la información proporcionada en la tabla 5, la maestra o el maestro con clave Doc9VPos presenta un nivel bajo de agotamiento emocional y un nivel medio de despersonalización, sin embargo, en la falta de realización del trabajo muestra un nivel alto, por lo cual se determina positiva la presencia del SB en este caso particular.

A la hora de describir el DPD de esta o este docente, se encontró que el 7.41% de las y los estudiantes clasifican sus clases como mal, mientras que el 29.63% como regular, el 22.22% como muy bien y el 40.74% como excelente; así mismo, el 3.70% califican a la o el docente como muy mal, el 11.11% como mal, 18.52% como regular, 29.63% como muy bien y 37.04 como excelente. Esta o este docente cuenta con el 62.96% de actitudes positivas sobre su clase y con el 66.67% de puntaje positivo sobre su persona, sin embargo, a pesar de tener mayormente calificaciones positivas, sí se

comprueba el daño al DPD al no obtener puntajes positivos tan altos como aquellas y aquellos que no lo padecen y no son propensos.

Con base a la idea anterior, las y los alumnos comentan en el último apartado que, es una o un docente que se estresa muy rápido, que suele ser injusta, incluso hay un comentario en el que se refiere que esta profesora o profesor insulta al estudiantado llamándolos animales, lo que indica claramente una influencia negativa de la presencia del SB sobre su DPD. Lo que coincide con los estudios realizados por Rodríguez *et al.* (2017) en los que refieren que cuando se padece el SB el DPD se ve afectado mostrando menor interés en las alumnas y los alumnos, ausentismo, bajo desempeño y actitudes negativas respecto a los compañeros de trabajo, entorpeciendo, además, el correcto funcionamiento de la institución educativa.

*Tabla 7. Comparativa de la opinión estudiantil y presencia del SB*

	Clave	Opiniones regulares o negativas sobre la clase	Opiniones positivas	Opiniones regulares o negativas sobre la o el docente	Opiniones positivas	Resultado del IBM
Matutino	Doc1MProp	31.37%	68.62%	27.45%	72.54%	Propensión
	Doc2MNeg	17.22%	82.75%	10.33%	89.65%	Negativo
	Doc3MPos	68.97%	31.03%	58.62%	41.38%	Positivo
	Doc4MPos	17.86%	82.14%	14.29%	85.71%	Positivo
	Doc5MPos	75.86%	24.14%	58.62%	41.38%	Positivo
	Doc6MPos	30.43%	69.57%	26.09%	73.91%	Positivo
Vespertino	Doc1VProp	58.33%	41.67%	41.67%	58.33%	Propensión
	Doc2VPos	37.04%	62.96%	40.74%	59.26%	Positivo
	Doc3VNeg	20.00%	80.00%	13.33%	86.67%	Negativo
	Doc4VProp	75.00%	25.00%	41.67%	58.33%	Propensión
	Doc5VProp	50.00%	50.00%	50.00%	50.00%	Propensión
	Doc6VProp	11.11%	88.89%	11.11%	88.89%	Propensión
	Doc7VPos	41.67%	58.33%	33.33%	66.67%	Positivo
	Doc8VProp	40.74%	59.26%	40.74%	59.26%	Propensión
	Doc9VPos	37.04%	62.96%	33.33%	66.67%	Positivo

Fuente: elaboración propia.

La tabla 7 muestra una comparación acerca de los puntajes obtenidos por las y los docentes acerca de su clase, su figura como educadora o educador y la prevalencia del SB, como se puede apreciar, en el turno matutino, compuesto por las y los primeros

6 docentes, las y los participantes que padecen el SB obtuvieron menor cantidad de calificaciones positivas en ambas áreas, mientras que las personas que resultaron negativas o propensas cuentan con mejores opiniones, a excepción de la o el docente con clave Doc4MPos, quien obtuvo un puntaje altamente positivo a pesar de padecer el SB, lo cual podría deberse a una mayor inteligencia emocional por parte de la o el docente según lo expuesto por Villagrán *et al.* (2017); esta información podría ser indicativo de cómo es que la presencia del SB afecta de manera negativa al DPD en el turno matutino.

Por otra parte, en el turno vespertino los resultados fueron mucho más variados, sin embargo, sí se destaca una o un docente que, en ausencia del SB obtuvo un puntaje cercano al 90% de opiniones positivas en ambas rúbricas, junto con otra profesora o profesor quien, a pesar de ser propenso a padecer el SB, también logró el 90% de calificaciones positivas en ambos campos evaluados, lo que podría ser indicativo de que esta o este docente cuenta con mayor inteligencia emocional (Villagrán *et al.*, 2017) o mejores herramientas para mitigar la influencia del SB sobre su DPD. Esto podría ser indicador de que, en efecto, el SB e incluso la propensión a padecerlo estuviera afectando al DPD en el turno vespertino, esto al compararlo con la persona que no presenta el síndrome.

Docentes con resultados elevados en el IBM, lo cual indica niveles altos o moderados de burnout, tienden a recibir opiniones regulares o negativas tanto sobre las clases impartidas como sobre su desempeño personal. Esto se alinea con lo señalado por Espinosa *et al.* (2021), quienes destacan que el SB puede deteriorar la capacidad del docente para cumplir con las demandas educativas, afectando su interacción con el alumnado y su efectividad en el aula.

Sin embargo, se resalta la necesidad de evaluar a profundidad las herramientas con las que cuentan las y los docentes de ambos turnos para manejar los problemas áulicos y su inteligencia emocional con el fin de corroborar y enriquecer los datos para futuras investigaciones, esto apoyado por la teoría existente, que menciona que, a mayor inteligencia emocional, menor propensión al padecimiento del SB (Villagrán *et al.*, 2017).

De este modo podrían ser descritos los detonantes del SB en esta población, ya que, al ser multifactorial se requiere indagar con mayor cantidad de herramientas, como entrevistas semi estructuradas o cuestionarios dirigidos hacia las y los docentes y, de este modo, clasificar las problemáticas que pudieran propiciar la aparición y el desarrollo del SB, llámense problemas personales, de salud física o emocional, económicos, relacionales, de estructura organizacional o problemas socioculturales propios de la región.

Por otra parte, y con el objetivo de enriquecer los resultados de la presente investigación, se realizó un análisis estadístico a través del programa Rstudio en su versión 4.1.3. Para comenzar. Se aplicó la prueba Shapiro-Wilk a las diferentes variables consideradas para determinar si los datos siguen una distribución normal. Los resultados de esta prueba se resumen en la tabla 8:

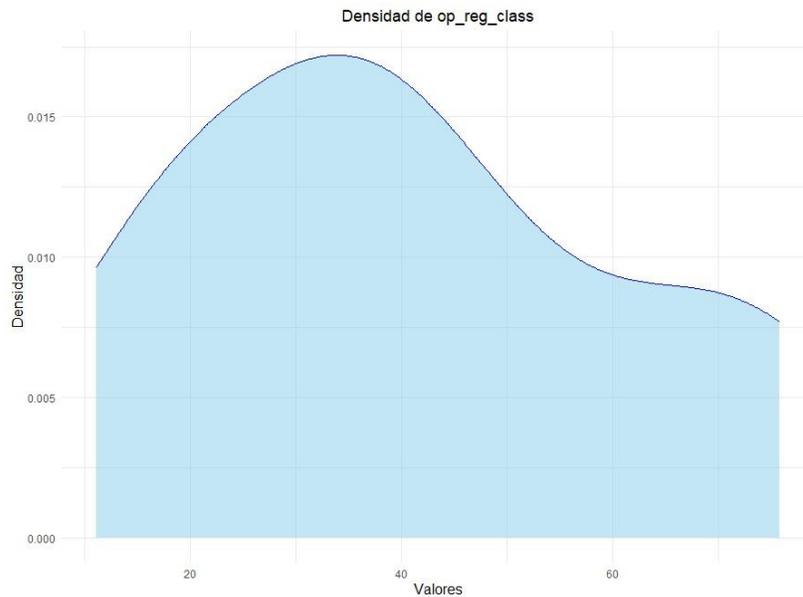
Tabla 8. Resultados de prueba Shapiro-Wilk

Variable	Estadística	Valor de p
Opiniones regulares o negativas sobre la clase	0.9333927	0.3064707
Opiniones positivas sobre la clase	0.9333691	0.3062249
Opiniones regulares o negativas sobre la o el docente	0.9294152	0.2674346
Opiniones positivas sobre la o el docente	0.9293232	0.2665876

Fuente: elaboración propia en Rstudio 4.1.3

En el caso de la presente investigación, como se muestra en la tabla 8, todos los valores de p son mayores a 0.05 en la prueba de Shapiro-Wilk, lo que sugiere que las variables analizadas siguen una distribución normal, como se muestra en las siguientes gráficas 20, 21, 22 y 23.

Gráfica 20. Distribución de datos opiniones regulares y negativas sobre la clase

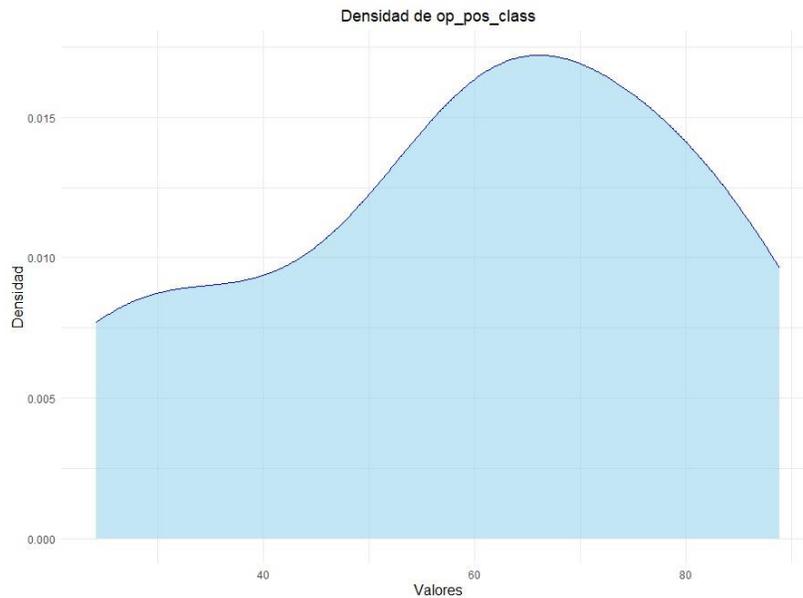


Fuente: elaboración propia en Rstudio 4.1.3

La gráfica 20 representa la distribución de las opiniones regulares y negativas sobre la clase. Esta distribución es asimétrica con un skewness de 0.38348194, lo que indica

un leve sesgo positivo con una cola ligeramente inclinada hacia la derecha. Además, es unimodal y presenta una curtosis de 2.014242, lo que la clasifica como platicúrtica.

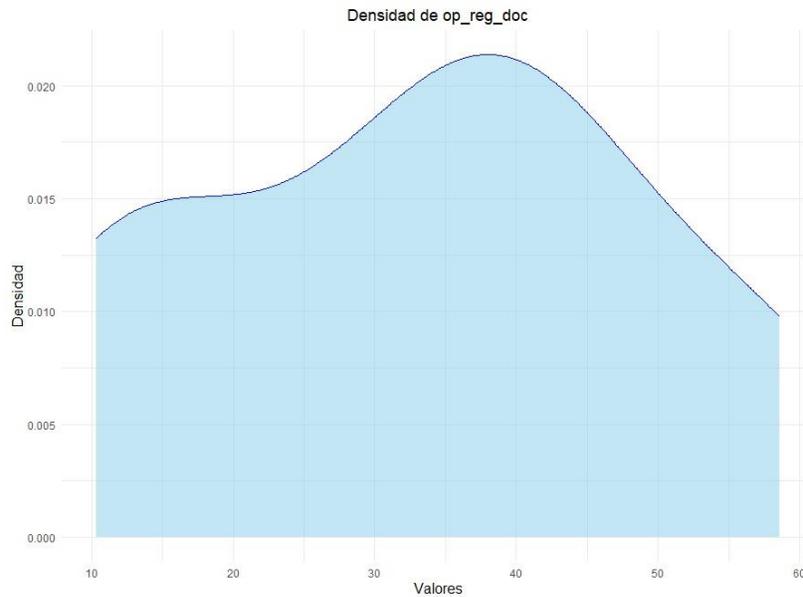
*Gráfica 21. Distribución de datos opiniones positivas sobre la clase*



Fuente: elaboración propia en Rstudio 4.1.3

De otro modo, la gráfica 21 muestra la distribución de las opiniones positivas sobre la clase. Esta distribución presenta un skewness de -0.3836528, indicando un leve sesgo negativo con una cola ligeramente inclinada hacia la izquierda. Es unimodal y tiene una curtosis de 2.014455, lo cual la clasifica como platicúrtica.

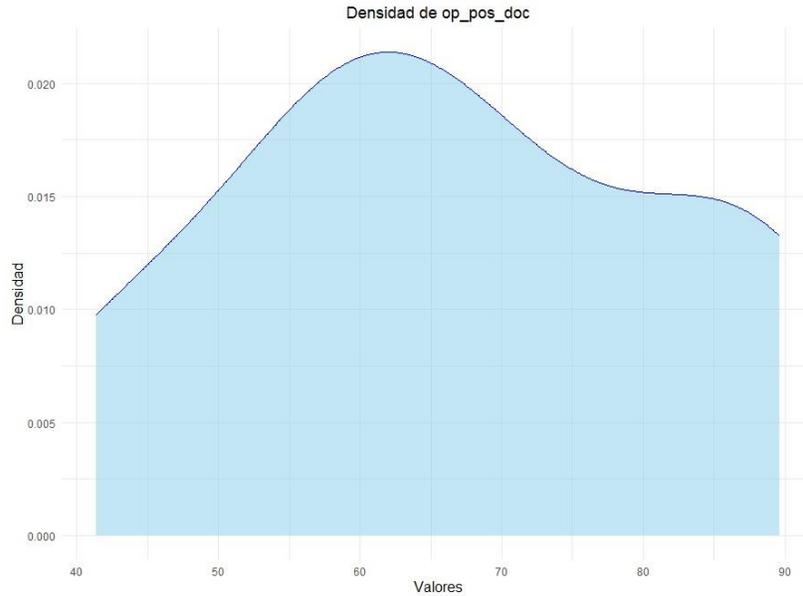
Gráfica 22. Distribución de datos opiniones regulares o negativas sobre la o el docente



Fuente: elaboración propia en Rstudio 4.1.3

Por su parte, la gráfica 22 representa la distribución de las opiniones regulares y negativas sobre la o el docente. Esta distribución es prácticamente simétrica, con un skewness de -0.01170524, y es unimodal. Su curtosis es de 1.918293, lo que indica que es platicúrtica.

Gráfica 23. Distribución de datos opiniones positivas sobre la o el docente



Fuente: elaboración propia en Rstudio 4.1.3

Por último, la gráfica 23 muestra la distribución de las opiniones positivas sobre la o el docente. La distribución es prácticamente simétrica, con un skewness de 0.01151966, y es unimodal. Presenta una curtosis de 1.918286, lo que la clasifica como platicúrtica.

Ahora bien, inmediatamente después del análisis anterior, se realizó la prueba T de Student para comparar las medias de varias variables entre los grupos matutino y vespertino. Los resultados se presentan a continuación:

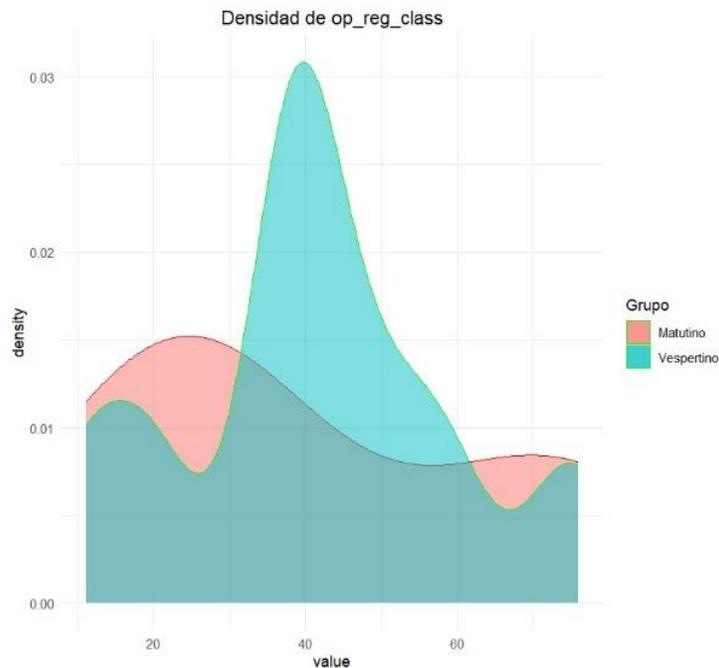
*Tabla 9. Comparación de opiniones regulares o negativas sobre la clase, grupo matutino vs vespertino*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	-0.075808
df (grados de libertad)	8.6142
Valor de p	0.9413
Intervalo de Confianza (95%)	-28.85499 a 26.99610
Media del Grupo Matutino	40.285
Media del Grupo Vespertino	41.21444

Fuente: elaboración propia

La tabla 9 muestra una comparación de opiniones regulares o negativas sobre las clases en los turnos matutino y vespertino. El valor de t es igual a -0.075808, mientras que el valor de p (0.9413) es considerablemente mayor a 0.05, lo que sugiere que no hay una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones de los dos grupos. El intervalo de confianza (95%) va de -28.85 a 26.99, lo que refuerza la idea de que cualquier diferencia entre las medias no es significativa. Las medias de los grupos matutino (40.285) y vespertino (41.21444) son casi iguales, indicando que las percepciones negativas o regulares sobre las clases son similares en ambos turnos.

Gráfica 24. Opiniones regulares o negativas sobre la clase, grupo matutino vs vespertino



Fuente: elaboración propia en Rstudio 4.1.3

La gráfica 24 muestra la distribución de las opiniones regulares y negativas sobre la clase comparando al turno matutino contra el vespertino en una gráfica multimodal que, en el caso del turno matutino, se caracteriza por un skewness de 0.5609761, lo que indica que la distribución es asimétrica hacia la derecha. Su curtosis es de 1.559559, lo que sugiere que la distribución es platicúrtica. Por su lado, en el turno de la tarde, la distribución muestra un skewness de 0.1396330, lo que sugiere una distribución prácticamente simétrica. Con una curtosis de 2.583208, se considera que la distribución es leptocúrtica.

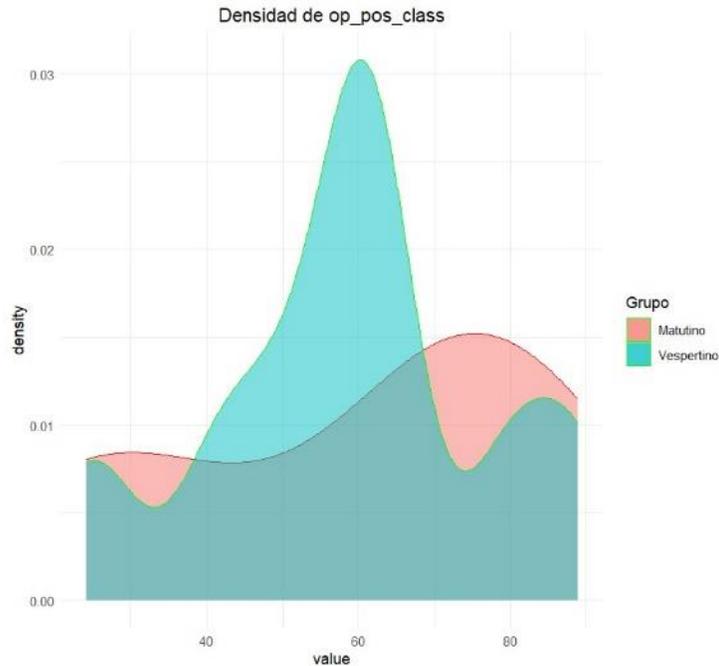
*Tabla 10. Comparación de opiniones positivas sobre la clase, grupo matutino vs vespertino*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	0.075278
df (grados de libertad)	8.6158
Valor de p	0.9417
Intervalo de Confianza (95%)	-26.99713 a 28.84268
Media del Grupo Matutino	59.70833
Media del Grupo Vespertino	58.78556

Fuente: elaboración propia

Por su parte, la tabla 10 compara las opiniones positivas sobre las clases entre los turnos matutino y vespertino. El valor de t (0.075278) indica que la diferencia entre las medias es mínima. El valor de p (0.9417) es mucho mayor a 0.05, lo que sugiere que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre las opiniones positivas de ambos grupos. El intervalo de confianza (95%) varía de -26.99 a 28.84, lo que confirma que la diferencia no es relevante. Las medias del grupo matutino (59.70833) y vespertino (58.78556) son casi iguales, lo que indica que la percepción positiva sobre las clases es muy similar en ambos turnos.

Gráfica 25. Opiniones positivas sobre la clase, grupo matutino vs vespertino



Fuente: elaboración propia en Rstudio 4.1.3

La gráfica 25 ilustra la comparación de las opiniones positivas sobre la clase entre los turnos matutino y vespertino, también en formato multimodal. En el turno matutino, la distribución tiene un skewness de  $-0.5611706$ , reflejando una asimetría hacia la izquierda, y una curtosis de  $1.559571$ , que también indica una naturaleza platicúrtica. Por otro lado, en el turno vespertino, la distribución muestra un skewness de  $-0.1396330$ , sugiriendo una simetría similar a la del turno matutino, y una curtosis de  $2.583208$ , que reafirma que es leptocúrtica.

Aunque las distribuciones muestran formas distintas, las opiniones de las y los estudiantes sobre la calidad de las clases no se diferencian de manera significativa entre el turno matutino y el vespertino. Este tipo de uniformidad en las percepciones podría estar relacionado con el estrés o el agotamiento que enfrentan las y los docentes, un fenómeno ampliamente discutido por autores como Espinosa *et al.*

(2021), quienes señalan que la experiencia del SB en el profesorado puede influir en la calidad de su desempeño y la percepción de sus estudiantes hacia su labor. En este caso, el hecho de que no se observen diferencias notables en los turnos podría sugerir que ambos turnos enfrentan desafíos similares en cuanto al manejo de los detonantes o agentes que propician y promueven el curso del SB.

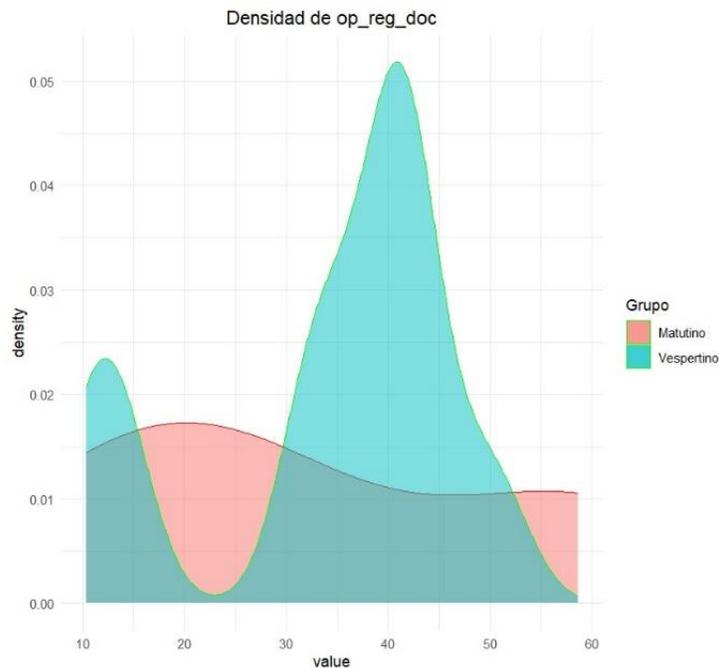
*Tabla 11. Comparación de opiniones regulares o negativas sobre la o el docente, grupo matutino vs vespertino*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	-0.14629
df (grados de libertad)	7.6342
Valor de p	0.8875
Intervalo de Confianza (95%)	-24.06734 a 21.21846
Media del Grupo Matutino	32.56667
Media del Grupo Vespertino	33.99111

Fuente: elaboración propia

De este modo, la tabla 11 contrapone las opiniones regulares o negativas sobre los docentes entre los turnos matutino y vespertino. El valor de t (-0.14629) indica una diferencia muy pequeña entre las medias de ambos grupos. El valor de p (0.8875), mayor a 0.05, sugiere que no existe una diferencia estadísticamente significativa en las percepciones negativas o regulares sobre los docentes en ambos turnos. El intervalo de confianza (95%) va de -24.06 a 21.21, lo que refuerza la falta de una diferencia notable. Las medias de los grupos matutino (32.56667) y vespertino (33.99111) son bastante similares, lo que indica que las opiniones regulares o negativas sobre las y los docentes son comparables en ambos turnos.

Gráfica 26. Opiniones regulares o negativas sobre la o el docente, grupo matutino vs vespertino



Fuente: elaboración propia en Rstudio 4.1.3

Por su parte, la gráfica 26 presenta las opiniones regulares y negativas sobre la o el docente en ambos turnos en una representación multimodal. Para el turno matutino, el skewness es de 0.4088258, lo que indica una ligera asimetría hacia la derecha, con una curtosis de 1.511408, lo que sugiere que la distribución es platicúrtica. En el vespertino, la distribución presenta un skewness de -0.8539208, evidenciando una asimetría hacia la izquierda, y una curtosis de 2.390893, lo que indica que esta distribución es leptocúrtica. Los datos sugieren que no hay una variabilidad significativa entre los turnos en cuanto a las opiniones regulares o negativas hacia las y los docentes.

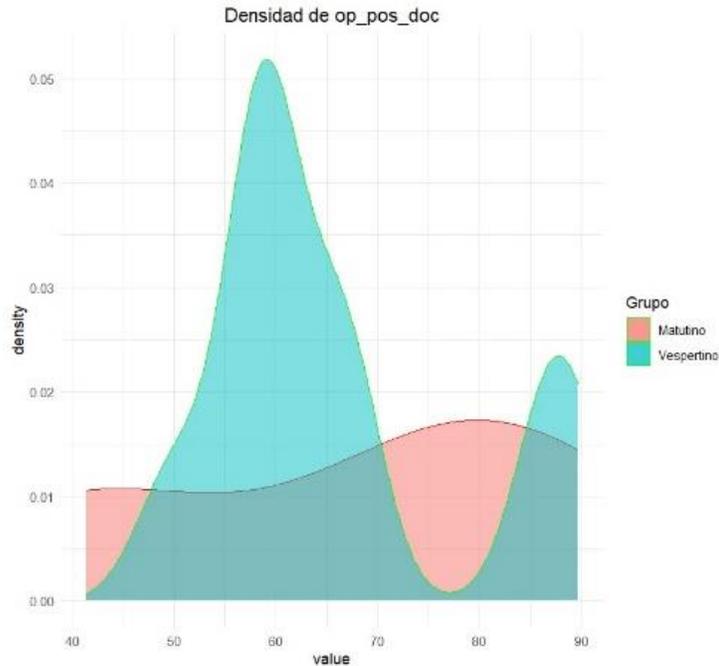
*Tabla 12. Comparación de opiniones positivas sobre la o el docente, grupo matutino vs vespertino*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	0.1458
df (grados de libertad)	7.6353
Valor de p	0.8879
Intervalo de Confianza (95%)	-21.21890 a 24.05779
Media del Grupo Matutino	67.42833
Media del Grupo Vespertino	66.00889

Fuente: elaboración propia

La tabla 12 examina las opiniones positivas sobre las y los docentes entre los turnos matutino y vespertino. El valor de t (0.1458) indica una diferencia insignificante entre las medias de ambos grupos. El valor de p (0.8879), mucho mayor a 0.05, sugiere que no hay una diferencia estadísticamente significativa en las opiniones positivas sobre los docentes entre los dos turnos. El intervalo de confianza (95%) va de -21.21 a 24.05, confirmando que la variación es mínima. Las medias del grupo matutino (67.42833) y vespertino (66.00889) son muy similares, lo que indica que las opiniones positivas hacia las y los docentes son prácticamente iguales en ambos turnos.

Gráfica 27. Opiniones positivas sobre la o el docente, grupo matutino vs vespertino



Fuente: elaboración propia en Rstudio 4.1.3

Finalmente, la gráfica 27 muestra las opiniones positivas sobre la o el docente en los turnos matutino y vespertino, también en un formato multimodal. La distribución en el matutino presenta un skewness de  $-0.4090185$ , reflejando una asimetría hacia la izquierda y una curtosis de  $1.511271$ , indicando una forma platicúrtica. En contraste, el turno vespertino muestra un skewness de  $0.8539208$ , sugiriendo una asimetría hacia la derecha, con una curtosis de  $2.390893$  que confirma que esta distribución es leptocúrtica.

Como se observa en las tablas y gráficas anteriores, los valores de  $p$  en todas las comparaciones son mayores a  $0.05$ , lo que indica que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos matutino y vespertino para las variables analizadas, como las opiniones positivas o negativas sobre la clase y el desempeño de la o el docente.

Posteriormente, se realizó la prueba T de Student para comparar las medias de varias variables entre los grupos de docentes clasificados como negativo, quienes son las y los que no parecen el SB; positivo, comprendido por docentes que cursan el SB y propenso, conformado por maestras y maestros propensos a padecer el SB. Los resultados se presentan a continuación:

*Tabla 13. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la clase, grupo SB negativo vs SB positivo*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	-3.1885
df (grados de libertad)	6.3423
Valor de p	0.01749
Intervalo de Confianza (95%)	-44.841174 a -6.187398
Media del Grupo Negativo	18.61
Media del Grupo Positivo	44.12429

Fuente: elaboración propia

La tabla 13 presenta un análisis con un valor de t de -3.1885, grados de libertad de 6.3423 y un valor de p de 0.01749, indicando una diferencia significativa entre los grupos. El intervalo de confianza del 95% va de -44.841174 a -6.187398, lo que muestra una diferencia clara en las medias. Las medias de los grupos son 18.61000 para el grupo negativo y 44.12429 para el grupo positivo.

El análisis de las medias muestra una disparidad considerable en las respuestas de ambos grupos. Esta diferencia resalta la polarización en las opiniones o experiencias entre los grupos, lo que puede estar relacionado con factores como el SB. Según autores como Cárdenas, *et al.* (2014), las y los docentes que experimentan mayores niveles de estrés o agotamiento tienden a mostrar resultados más bajos en evaluaciones relacionadas con su desempeño, lo que podría reflejarse en las medias

de los grupos con percepciones negativas. Este fenómeno es respaldado también por el trabajo de Ferrel *et al.* (2013), quienes sugieren que el SB afecta no solo la salud mental y física de los docentes, sino también sus percepciones sobre su labor.

Por otro lado, la mayor media del grupo positivo (44.12429) podría estar asociada a experiencias más satisfactorias y a un mayor nivel de motivación y bienestar, como se discute en el trabajo de Espinosa *et al.* (2021), que plantea que las y los docentes con menores niveles de agotamiento tienden a obtener mejores resultados en su DPD.

*Tabla 14. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la clase, grupo SB negativo vs propenso al SB*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	-2.8216
df (grados de libertad)	5.2245
Valor de p	0.03526
Intervalo de Confianza (95%)	-49.032527 a -2.597473
Media del Grupo Negativo	18.61
Media del Grupo Propenso	44.425

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla 14 presenta un análisis con un valor de t de -2.8216, grados de libertad de 5.2245 y un valor de p de 0.03526, indicando una diferencia significativa entre los grupos. El intervalo de confianza del 95% se extiende de -49.032527 a -2.597473, lo que muestra una diferencia considerable entre las medias. Las medias de los grupos son 18.61 para el grupo negativo y 44.425 para el grupo propenso.

Este comportamiento puede explicarse desde un marco teórico relacionado con

el impacto de las condiciones psicosociales en el DPD. Según Botero (2012), las diferencias en la percepción de FRP pueden exacerbar el estrés laboral y contribuir al desgaste profesional. Este efecto puede ser más pronunciado en las y los individuos que presentan mayor propensión, lo cual también se refleja en su mayor promedio. Asimismo, Espinosa *et al.* (2021) destacan que las diferencias en las estrategias de afrontamiento pueden marcar una variación sustancial en cómo las y los docentes gestionan el estrés laboral y sus consecuencias.

*Tabla 15. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la clase, grupo SB positivo vs propenso al SB*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	-0.025071
df (grados de libertad)	10.454
Valor de p	0.9805
Intervalo de Confianza (95%)	-26.87010 a 26.26867
Media del Grupo Positivo	44.12429
Media del Grupo Propenso	44.425

Fuente: elaboración propia

En la tabla 15 muestra un análisis con un valor de t de -0.025071, grados de libertad de 10.454 y un valor de p de 0.9805, indicando que la diferencia entre los grupos no es significativa. El intervalo de confianza del 95% abarca de -26.87010 a 26.26867, lo que refleja que las medias de los grupos son bastante similares. Las medias de los grupos son 44.12429 para el grupo positivo y 44.425 para el grupo propenso.

Estos resultados muestran que no hay una gran diferencia entre los dos grupos, lo que sugiere que ser propenso o propenso al SB y padecerlo realmente no se distingue de manera significativa en esta población y bajo estas condiciones específicas. Por lo tanto, se recomienda tomar medidas desde el momento en que se

detecta la propensión al SB, ya que este podría estar afectando a la persona, aunque aún no se haya manifestado de forma plena la enfermedad.

*Tabla 16. Análisis de opiniones positivas sobre la clase, grupo SB negativo vs SB positivo*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	3.1876
df (grados de libertad)	6.3357
Valor de p	0.01754
Intervalo de Confianza (95%)	6.174043 a 44.824529
Media del Grupo Negativo	81.375
Media del Grupo Positivo	55.87571

Fuente: elaboración propia

Del mismo modo, en la tabla 16 presenta un análisis con un valor de t de 3.1876, grados de libertad de 6.3357 y un valor de p de 0.01754, indicando una diferencia significativa entre los grupos. El intervalo de confianza del 95% va de 6.174043 a 44.824529, lo que muestra una diferencia clara entre las medias. Las medias de los grupos son 81.375 para el grupo negativo y 55.87571 para el grupo positivo.

Este resultado es consistente con lo planteado por Botero (2012), quien argumenta que los efectos del SB no solo son significativos en términos de agotamiento emocional, sino que también influyen de manera diferenciada en los aspectos de percepción y DPD. La marcada diferencia en las medias puede deberse a que el grupo SB positivo tiende a experimentar mayores niveles de agotamiento emocional, falta de realización profesional y/o desmotivación.

Adicionalmente, Cárdenas, Méndez y González (2014) destacan que el SB puede exacerbar respuestas emocionales negativas, lo cual podría explicar las diferencias observadas. Por otra parte, las condiciones laborales y el ambiente

institucional también pueden influir significativamente, tal como lo sugiere la NOM-035-STPS-2018 (DOF, 2018), que resalta la importancia de identificar y gestionar los FRP para mitigar sus efectos adversos.

*Tabla 17. Análisis de opiniones positivas sobre la clase, grupo SB negativo vs propenso al SB*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	2.821
df (grados de libertad)	5.2199
Valor de p	0.03532
Intervalo de Confianza (95%)	2.585341 a 49.017993
Media del Grupo Negativo	81.375
Media del Grupo Propenso	55.57333

Fuente: elaboración propia

Así mismo, en la tabla 17 muestra un análisis con un valor de t de 2.821, grados de libertad de 5.2199 y un valor de p de 0.03532, indicando una diferencia significativa entre los grupos. El intervalo de confianza del 95% varía de 2.585341 a 49.017993, lo que refleja una diferencia notable en las medias. Las medias de los grupos son 81.375 para el grupo negativo y 55.57333 para el grupo propenso.

Estudios como los de Estrada *et al.* (2021) destacan que las condiciones contextuales y laborales desempeñan un papel crucial en la percepción del entorno por parte de las y los docentes, lo que podría explicar las diferencias observadas entre el grupo SB negativo y el grupo propenso al SB.

*Tabla 18. Análisis de opiniones positivas sobre la clase, grupo SB positivo vs propenso*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	0.02521
df (grados de libertad)	10.454
Valor de p	0.9804
Intervalo de Confianza (95%)	-26.26613 a 26.87089
Media del Grupo Positivo	55.57333
Media del Grupo Propenso	55.87571

Fuente: elaboración propia

La tabla 18 presenta un valor de t de 0.02521, con 10.454 grados de libertad y un valor de p de 0.9804, sugiriendo una diferencia no significativa entre los grupos. El intervalo de confianza del 95% va de -26.26613 a 26.87089. Las medias son 55.57333 para el grupo propenso y 55.87571 para el grupo positivo.

*Tabla 19. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la o el docente, grupo SB negativo vs SB positivo*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	-4.0916
df (grados de libertad)	6.5902
Valor de p	0.005256
Intervalo de Confianza (95%)	-41.26512 a -10.79488
Media del Grupo Negativo	11.83
Media del Grupo Positivo	37.86

Fuente: elaboración propia

En la tabla 19 el valor de t es -4.0916 con 6.5902 grados de libertad y un valor de p de 0.005256, indicando una diferencia significativa. El intervalo de confianza del 95% es de -41.26512 a -10.79488. Las medias de los grupos son 11.83 para el grupo negativo y 37.86 para el grupo positivo.

*Tabla 20. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la o el docente, grupo SB negativo vs propenso al SB*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	-4.008
df (grados de libertad)	5.5832
Valor de p	0.008177
Intervalo de Confianza (95%)	-38.288836 a -8.931164
Media del Grupo Negativo	11.83
Media del Grupo Propenso	35.44

Fuente: elaboración propia

Por otro lado, en la tabla 20 muestra un valor de t de -4.008 con 5.5832 grados de libertad y un valor de p de 0.008177, sugiriendo una diferencia significativa entre los grupos. El intervalo de confianza del 95% está entre -38.288836 y -8.931164. Las medias son 11.83 para el grupo negativo y 35.44 para el grupo propenso.

*Tabla 21. Análisis de opiniones regulares o negativas sobre la o el docente, grupo SB positivo vs propenso al SB*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	0.28786
df (grados de libertad)	10.999
Valor de p	0.7788
Intervalo de Confianza (95%)	-16.08327 a 20.92327
Media del Grupo Propenso	35.44
Media del Grupo Positivo	37.86

Fuente: elaboración propia

Como se observa, en la tabla 21 el valor de t es 0.28786 con 10.999 grados de libertad y un valor de p de 0.7788, indicando una diferencia no significativa. El intervalo de confianza del 95% varía de -16.08327 a 20.92327. Las medias para el grupo propenso y el positivo son 35.44 y 37.86, respectivamente.

*Tabla 22. Análisis de opiniones positivas sobre la o el docente, grupo SB negativo vs*

*SB positivo*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	4.0915
df (grados de libertad)	6.584
Valor de p	0.005267
Intervalo de Confianza (95%)	10.78739 a 41.25261
Media del Grupo Negativo	88.16
Media del Grupo Positivo	62.14

Fuente: elaboración propia

De otro modo, la tabla 22 presenta un valor de t de 4.0915, con 6.584 grados de libertad y un valor de p de 0.005267, lo que sugiere una diferencia significativa. El intervalo de confianza del 95% está entre 10.78739 y 41.25261. Las medias son 88.16 para el grupo negativo y 62.14 para el grupo positivo.

*Tabla 23. Análisis de opiniones positivas sobre la o el docente, grupo SB negativo vs*

*SB propenso*

<b>Aspecto</b>	<b>Valor</b>
t (valor estadístico)	4.0087
df (grados de libertad)	5.5771
Valor de p	0.00819
Intervalo de Confianza (95%)	8.926059 a 38.277275
Media del Grupo Negativo	88.16
Media del Grupo Propenso	64.55833

Fuente: elaboración propia

En la tabla 23 el valor de t es 4.0087 con 5.5771 grados de libertad y un valor de p de 0.00819, indicando una diferencia significativa entre los grupos. El intervalo de confianza del 95% se extiende de 8.926059 a 38.277275. Las medias son 88.16000 para el grupo negativo y 64.55833 para el grupo propenso.

Tabla 24. Análisis de opiniones positivas sobre la o el docente, grupo SB positivo vs SB propenso

Aspecto	Valor
t (valor estadístico)	-0.28768
df (grados de libertad)	10.999
Valor de p	0.7789
Intervalo de Confianza (95%)	-20.92090 a 16.08424
Media del Grupo Propenso	64.55833
Media del Grupo Positivo	62.14

Fuente: elaboración propia

Por último, tabla 24 muestra un valor de t de -0.28768 con 10.999 grados de libertad y un valor de p de 0.7789, indicando que la diferencia entre los grupos no es significativa. El intervalo de confianza del 95% abarca de -20.92090 a 16.08424. Las medias de los grupos son 64.55833 para el grupo propenso y 62.14000 para el grupo positivo.

Los resultados muestran diferencias significativas en las comparaciones entre los grupos negativo y positivo, así como entre negativo y propenso, en varias de las variables estudiadas, con valor de p menores a 0.05, lo que indica una diferencia significativa en las medias. Por otro lado, no se encontraron diferencias significativas entre los grupos positivo y propenso en ninguna de las variables, con valores de p mayores a 0.05.

El análisis de los datos sugiere que las variables evaluadas siguen una distribución normal según la prueba de Shapiro-Wilk. Además, la comparación de medias a través de la prueba T de Student revela diferencias significativas entre algunos grupos específicos (negativo vs positivo y negativo vs propenso) en ciertas variables, lo que puede indicar variaciones en el SB y el DPD entre estos grupos. No obstante, no se observan diferencias significativas entre los grupos matutino y

vespertino, ni entre los grupos positivo y propenso. Estos hallazgos pueden contribuir a una mejor comprensión de cómo el SB afecta el DPD y podrían guiar futuras investigaciones y estrategias de intervención.

De este modo, se observa que la información proporcionada se mantiene consistente, ya que los grupos con SB positivo y SB propenso muestran comportamientos similares, sin diferencias estadísticamente significativas tanto en sus opiniones sobre la clase como en su figura como docente. En contraste, las diferencias significativas se encuentran únicamente al comparar estos dos grupos con el grupo SB negativo, cuyas y cuyos integrantes, al no presentar el síndrome, mantienen opiniones más positivas y opiniones acerca de su DPD marcadamente distinto. Esto refuerza la idea de que la propensión al SB puede generar un cierto deterioro en el DPD, incluso cuando el síndrome aún no se haya manifestado por completo.

La alta prevalencia del SB en esta institución sugiere que factores organizacionales y psicosociales podrían estar influyendo de manera importante, sin embargo, sería de mucha utilidad que en futuras investigaciones se indague acerca de los posibles problemas estructurales que pudieran aumentar el riesgo psicosocial en el trabajo, ya sea describiendo el por qué la falta de motivación, realización personal o el agotamiento emocional, además de ampliar la investigación a la totalidad de docentes que laboran en la secundaria.

## CONCLUSIONES

El SB es un padecimiento que puede afectar la calidad de vida de las personas y su desempeño en el trabajo, por lo que su estudio, detección y tratamiento resultan indispensables como apoyo a toda persona trabajadora, sin embargo, su estudio había sido enfocado más que nada en personal del sector salud, médicos, enfermeras y enfermeros, etc. por lo que se relegaba a otras profesiones que son igual o más propensas que ellas y ellos, como lo son las y los docentes. Incluso, dentro del estudio del SB en docentes, estos se enfocaban en los niveles de educación superior, por lo que su análisis en educación básica resulta fundamental.

Estudios sobre el SB en México han arrojado que la prevalencia es hasta del 75% a nivel nacional (Forbes, 2017), mientras que en el estado de Zacatecas es del 40% (Villagrán, 2019). En esta investigación la prevalencia fue compatible con las cifras presentadas a nivel nacional y estatal, siendo del 46.66% y teniendo como área más afectada en niveles medios al agotamiento emocional y en niveles altos la falta de realización personal en el trabajo.

Se sabe por la teoría que el SB afecta varias esferas de la vida de las personas, incluyendo el nivel psicosocial, causando depresión, ansiedad, irritabilidad, entre otros; físico, provocando dolor, tensión, daño cerebral, úlceras, entre otros; a nivel laboral causando fallas en la productividad y malas relaciones con las compañeras y compañeros, por mencionar algunos (Forbes, 2011), por lo que el análisis de estas afectaciones también es una parte importante del estudio del SB. En esta investigación no se indagó si existen tales afectaciones, por lo que se recomienda a futuras

investigadores e investigadores que retomen dichos puntos a la hora de indagar sobre el SB, ya que puede brindar información valiosa a la hora de su detección y manejo dentro de las instituciones educativas.

Otro aspecto a tomar en cuenta son las causas del SB, en las lecturas revisadas se menciona que pueden ser desde los horarios excesivos de trabajo hasta altos niveles de exigencia dentro del centro de trabajo; para la presente investigación se realizó una revisión teórica acerca de esto, sin embargo, no se utilizó ese conocimiento para cuestionar a las y los docentes participantes acerca de sus propios motivos, lo que pudo haber enriquecido aún más la comprensión de la presencia del síndrome en la escuela de interés, de modo que se recomienda su abordaje en futuras investigaciones.

Las y los profesionales de la educación son una de las poblaciones con mayor propensión a padecer el SB, lo cual podría traducirse en una afectación directa a su desempeño como profesionales, provocando que las alumnas y alumnos a su cuidado no reciban la educación de calidad que deberían, por lo que, en este estudio se planteó la siguiente hipótesis: El SB como factor de riesgo psicosocial tiene efectos negativos sobre el DPD en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”, de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas. México.

Los resultados del presente estudio mostraron que la presencia del SB e incluso su predisposición afectan de manera negativa al DPD de las y los docentes que imparten clases en el tercer grado ambos turnos de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, esto se puede observar con los datos obtenidos en la tabla 5, en la que se muestra que las maestras y los maestros que cursan el síndrome, o son propensos a padecerlo, obtuvieron menor puntaje de

opiniones positivas en comparación a las y los que no lo padecen.

Analizando este punto, se comprende que existen un total de 5 docentes propensos al SB con afectaciones a su DPD, 6 positivos con influencia negativa del SB sobre su DPD, 1 participante propensa o propenso sin afectación y 1 positiva o positivo sin signos de verse deteriorado su DPD por el padecimiento del SB. Al ser una mayoría las y los afectados, se ha comprobado la hipótesis de que el SB, un factor de riesgo psicosocial tiene efectos negativos sobre el DPD en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”, de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, México.

Así pues, con base a la idea anterior, se menciona en el estudio elaborado por Cárdenas *et al.* (2014) que una puntuación favorable al DPD es del 88.1 en una escala del 0 al 100, por lo que, en este caso, sólo el 30.76% de las y los encuestados obtuvieron una puntuación por encima del 80, teniendo la mayoría de opiniones estudiantiles calificándolas y calificándolos por debajo de ese porcentaje, por lo que, el SB presenta efectos negativos sobre el DPD de las y los docentes

Sin embargo, se recomienda que el grado de afectación deba ser investigado y determinarse a través de una investigación más exhaustiva que tome en cuenta otras variables y un análisis de la información más preciso para conocer las especificidades de cada caso en particular, las causas de la aparición del SB y herramientas para mitigar la evolución de este para personas que son propensas y que se vieron afectadas en su DPD.

Del mismo modo, para el desarrollo de la presente investigación, se planteó un objetivo general, el cual es determinar los efectos del SB, un factor de riesgo psicosocial, sobre el DPD en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón de la ciudad de Fresnillo, Zacatecas, México, de este modo y, basándose en el párrafo

anterior, el objetivo general se cumplió, ya que, las y los docentes en su mayoría obtuvieron puntuaciones desiguales en la evaluación al DPD, es decir, las personas propensas al padecimiento, junto a las que cursan el SB, obtuvieron puntajes más bajos en comparación a las y los que no cursan la problemática planteada.

Por otra parte, el primer objetivo específico, el cual reza de la siguiente manera: Conocer las conceptualizaciones teóricas de los factores de riesgo psicosociales, en específico el Síndrome de Burnout como factor de riesgo psicosocial y su efecto en el desempeño profesional docente. Se cumplió de manera satisfactoria gracias a la revisión de investigaciones preexistentes tanto a nivel global como nacional y local.

En cuanto al segundo objetivo específico, que dice: Describir el desempeño profesional docente del profesorado de la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” se considera que fue cumplido de manera satisfactoria, ya que se profundizó en el capítulo 2 a través de una encuesta aplicada a las y los alumnos de la institución para que expresaran su opinión acerca del DPD de sus maestras y maestros.

Sin embargo, es bien sabido que para conocer a profundidad el DPD de una escuela se debe ampliar la investigación, ya que la opinión estudiantil no es el único factor que determina una evaluación completa, de este modo se recomienda hacer una revisión más exhaustiva y con instrumentos diseñados específicamente para este tipo de población con el fin de lograr una comprensión completa acerca de cómo es el DPD en esta institución.

A partir de la idea anterior, cabe mencionar que, si bien los comentarios adicionales que proporcionaron las y los estudiantes son útiles para mostrar la realidad que viven en el aula, estos no son determinantes para señalar la presencia o propensión al SB, ya que dependen mucho de su inteligencia emocional y los recursos

con los que cuentan para resolver sus problemas en el contexto escolar, de modo que se recomienda profundizar en este tema a futuras investigaciones para poder dar cuenta de la realidad que vive el estudiantado en la institución y cómo podría verse relacionada con las actitudes y conductas propias de las y los docentes que padecen el SB.

Otra cosa a considerar es que no existen investigaciones o evaluaciones previas realizadas en la institución para que se pueda contrastar la información obtenida, por lo que los alcances del presente estudio se limitan a lo realizado aquí; de este modo, se invita a futuras investigadoras y futuros investigadores a retomar la información aquí proporcionada para realizar un contraste de resultados y así enriquecer la comprensión sobre la presencia y afecciones del SB en esta entidad educativa.

Para continuar con las ideas anteriores, el último objetivo específico dice lo siguiente: Analizar los efectos negativos del Síndrome de Burnout como un factor de riesgo psicosocial sobre el desempeño profesional docente en la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón” de Fresnillo, Zacatecas, México. Como se lee más arriba, en el apartado de resultados, se realiza una descripción detallada sobre este fenómeno, por lo que se considera que fue cumplido satisfactoriamente, sin embargo, como en cualquier investigación, esta también tiene sus limitantes y se invita a las y los lectores interesados en el estudio del SB a indagar más a profundidad sobre las causas, consecuencias y evolución de esta problemática para poder ampliar el conocimiento que se tiene sobre este síndrome que afecta a tanta población en México y en el mundo.

Después de la revisión anterior, cabe destacar que el presente estudio logró identificar con precisión la prevalencia del SB en la planta docente de la institución

receptora, lo que, en primer lugar, brindará información valiosa acerca del estado emocional de las maestras y maestros del plantel, específicamente hablando sobre su nivel de despersonalización, agotamiento emocional y falta de realización en el trabajo, lo cual puede ser especialmente útil a las autoridades encargadas de salvaguardar la integridad de sus docentes, como lo son los directivos de la institución e instancias gubernamentales que pudieran involucrarse, de modo que, al estar identificado el problema, se pueden tomar acciones tanto preventivas como paliativas con la intención de mitigar la situación y poder brindarles a las y los docentes una mejor calidad de vida dentro de su trabajo.

Lo anterior puede resultar beneficioso para toda la población que conforma la Escuela Secundaria “Ricardo Flores Magón”, al verse beneficiados las y los docentes con un ambiente laboral sano, en el que las causas del SB se ven atendidas y prevenidas, se podrán desempeñar de mejor manera, lo que impacta directamente en la calidad de la educación de las alumnas y los alumnos, en las relaciones con las y los demás colegas, e incluso mejorando la relación con sus superiores, además de que puede prevenir que caigan en conductas dañinas, como el consumo de alcohol o de sustancias.

Obtener información sobre el SB puede ayudar a prevenir problemas físicos como dolores corporales, tensiones, fatiga crónica, alteraciones del sueño o taquicardias; así como problemas psicológicos como depresión, ansiedad, falta de concentración, pérdida de motivación, baja autoestima, irritabilidad, aislamiento social o sentimientos de inutilidad; o incluso mejorar las relaciones al reducir el estrés, evitando conflictos, fallas en la comunicación, agresividad o desinterés por actividades sociales. Sin embargo, es esencial destacar que mejorar el ambiente laboral es una

tarea conjunta que requiere la participación de docentes y directivos. Esto solo es posible en un escenario ideal donde se fomente la cooperación entre todas las partes involucradas.

Además, identificar las áreas con puntuaciones altas, ya sea en despersonalización, agotamiento emocional o falta de realización en el trabajo, puede guiar las medidas necesarias para abordar el problema. Con esta información, los docentes pueden evaluar su propio DPD y tomar acciones preventivas o paliativas. Esto les permite comparar sus experiencias con los indicadores identificados y adoptar estrategias para mejorar su bienestar y efectividad en el trabajo, esto puede ser desde acudir a profesionales de la salud mental para mitigar el problema, cambiar las estrategias de afrontamiento al estrés o de manejo del tiempo.

La evaluación del DPD tomando en cuenta la opinión estudiantil es otro punto fuerte de esta investigación, ya que, normalmente en las evaluaciones de este tipo se suelen relegar las voces del estudiantado, por lo cual no se recibe una retroalimentación de quienes reciben de primera mano el trabajo de las profesoras y profesores. La obtención de esta información y los comentarios de las alumnas y los alumnos pueden ayudar a las y los docentes a mejorar la comunicación con el alumnado y a través de ello, generar estrategias de mejora continua en la que las maestras y maestros trabajen de manera colaborativa con sus estudiantes con el objetivo de mantener una educación de calidad.

Además, la originalidad de esta tesis radica especialmente en el tipo de población de estudio, ya que, la inmensa mayoría de las investigaciones sobre el SB suelen centrarse en las instituciones educativas de educación superior, dejando de lado la educación básica. Es por ello que este estudio aporta a la comprensión del SB

en poblaciones distintas a las usuales, además de que no existen estudios similares en escuelas de Fresnillo, Zacatecas, por lo que la riqueza de los resultados obtenidos puede apoyar al planteamiento de estrategias de mejoramiento de las condiciones laborales en la población de estudio, al existir un antecedente se marca de manera más sencilla un camino a seguir.

Por último, y a modo de reflexión final, es importante señalar que la relación entre el SB y el DPD puede generar un círculo vicioso en el que las y los docentes pueden quedar atrapados. A medida que aumentan los niveles de estrés, se incrementan la fatiga, la despersonalización y el agotamiento emocional. Esto lleva a una actitud negativa hacia el trabajo, las alumnas, alumnos y colegas, así como a problemas físicos y emocionales. Como resultado, el DPD se deteriora, lo que puede desencadenar críticas o mayores exigencias por parte de las y los superiores o madres y padres de familia, aumentando aún más los niveles de estrés. Este ciclo se repite hasta que la persona afectada llega a un punto de colapso. Es fundamental reconocer y abordar este ciclo para proteger la salud y el bienestar de los docentes, así como para mejorar la calidad educativa.

## REFERENCIAS

- Botero, C. (2012). Riesgo psicosocial intralaboral y “burnout” en docentes universitarios de algunos países latinoamericanos. *Cuadernos de Administración*, Vol. 28, Núm. 48, pp. 118 – 132. Recuperado el 28 de febrero del 2023, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5006545>
- Cárdenas, M., Méndez, H. & González, M. (2014). Desempeño, estrés, burnout y variables personales de los docentes universitarios. *Educere*, Vol. 18, Núm. 60, pp. 289 – 302. Recuperada el día 9 de septiembre del 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35631743009>
- Carrera, V. (2018, junio, 25). *5 razones por las que un docente debe estar actualizado*. Recuperado de: <https://noticias.utpl.edu.ec/5-razones-por-las-que-un-docente-debe-estar-actualizado> Fecha e consulta 20 de septiembre del 2023.
- Carlin, M. & Garcés de los Fayos, E. (2010). El Síndrome de Burnout: Evolución Histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. *Anales de Psicología*, Vol. 26, Núm. 1, pp. 169 – 180. Recuperado el día 10 de septiembre del 2022, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16713758020>
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2018). NORMA Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención: Secretaría del Trabajo y Previsión Social. México
- Espinosa J., Morán, F. & Granados, J. (2021). El Síndrome de Burnout y su efecto en el desempeño docente en tiempo de pandemia. *Polo del Conocimiento*, Vol. 6, Núm. 3, pp. 670 – 679. DOI: 10.23857/pc.v6i3.2395
- Espinoza, E. & Campuzano, J. (2019). La formación por competencias de los docentes de educación básica y media. *Revista Conrado*, Vol. 15, Núm. 67, pp. 250-258. Recuperado el 2 de septiembre del 2023 de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Estrada, E., Paredes, Y. & Quispe, R. (2021) El desgaste profesional y su relación con el desempeño de los docentes de educación básica regular. *Revista universidad y sociedad*, Vol. 13, Núm. 4, pp. 361-368. Recuperado el 26 de febrero del 2024 de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2218-36202021000400361#B7](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202021000400361#B7)
- Ferrel, R., Pedraza, C. & Rubio, B. (2013). El síndrome de quemarse en el trabajo (burnout) en docentes universitarios. *Duazary: Revista Internacional De Ciencias De La Salud*, Vol. 7, Núm. 1, pp. 15 - 28. DOI:10.21676/2389783X.306.

- Giler, R., Loor, G., Uridales, S. y Villavicencio, M. (2022). Síndrome de Burnout en docentes universitarios en el contexto de la pandemia COVID-19. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2495>
- González, G. (2015). Síndrome de Burnout en docentes universitarios. *Revista Cubana De Enfermería*, 31(4). Recuperado de <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/902/138>.
- Greig, D. & Fuentes, X. (2009) "Burnout" o agotamiento en la práctica diaria de la medicina. *Revista chilena de cardiología*, Vol. 28, Núm. 4, pp. 403-407. Recuperado el 27 de febrero del 2024 de [https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-85602009000300013#:~:text=La%20despersonalizaci%C3%B3n%20es%20el%20elemento,servicio%2C%20incluido%20los%20propios%20col egas](https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-85602009000300013#:~:text=La%20despersonalizaci%C3%B3n%20es%20el%20elemento,servicio%2C%20incluido%20los%20propios%20col egas).
- Hederich, C. & Caballero, C. (2016) Validación del cuestionario Maslach Burnout Inventory-Student Survey (MBI-SS) en contexto académico colombiano. *Revista CES Psicología*, Vol. 9, Núm. 1, pp. 1-15. Recuperado el 02 de mayo del 2024 de <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423545768002.pdf>
- Instituto Nacional de Seguridad en el Trabajo. (INSST). (14 de enero del 2022). Síndrome de desgaste profesional (burnout) como un problema relacionado con el trabajo. Recuperado de: <https://www.insst.es/el-instituto-al-dia/sindrome-de-desgaste-profesional-burnout> Fecha de consulta: 22 de febrero del 2023
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). Recomendaciones para la el sistema educativo: México.
- Jaik, A., Villanueva, R., García, M. & Tena, J. (2011). VALORACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE Y PRESENCIA DE BURNOUT EN MAESTROS DE EDUCACIÓN SUPERIOR. *Revista electrónica diálogos educativos*, Núm. 21, pp. 65 – 80. Recuperado el 30 de agosto del 2022, de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3931314>
- Jasso, D., Villagrán, S., Rodríguez, M. & Aldaba, M. (2021). Transición de la educación presencial a la educación en línea. Experiencia docente en nivel superior a partir de la pandemia del 2020. En Fuentes, L., Ordóñez, T., Mendoza, N. & Molina, G. (Ed.) *Herramientas de aprendizaje y experiencias de enseñanza en Educación Superior a partir de la pandemia de 2020*, (pp. 55-66) Ecofran.
- Jiménez, L., Arrieta, M. & Quintero, K. (2017). Síndrome de Burnout y evaluación del desempeño en docentes de la Fundación Universitaria del área andina sede Valledupar. *Escenarios*, Vol. 15, No. 1, pp. 36-46. DOI: <http://dx.doi.org/10.15665/esc.v15i1.1120>
- Martínez, G., Guevara, A. & Valles, M. (2016). El desempeño docente y la calidad educativa. *Ra Ximhai: Revista científica de sociedad, cultura y desarrollo sostenible*, Vol. 12, Núm. 6, pp. 123-134. Recuperado el 25 de agosto de 2023 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7933112>
- Olivares, V. (2017). Laudatio: Christina Maslach, Comprendiendo el Burnout. *Ciencia & Trabajo*, Vol. 19, no. 58, pp. 59-62 DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-24492017000100059>

- Organización Panamericana de la Salud. (OPS). (05 de octubre del 2010). Clasificación Internacional de Enfermedades. Recuperado de: [https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3561:2010-clasificacion-internacional-enfermedades-cie&Itemid=2560&lang=es#gsc.tab=0](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=3561:2010-clasificacion-internacional-enfermedades-cie&Itemid=2560&lang=es#gsc.tab=0) Fecha de consulta: 22 de febrero del 2023
- Organización Internacional del Trabajo. (OIT). (23 de octubre del 2013). Género, salud y seguridad en el trabajo. Recuperado de: [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san\\_jose/documents/publication/wcms\\_227402.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-san_jose/documents/publication/wcms_227402.pdf) Fecha de consulta: 15 de agosto del 2022.
- Peniche, R., Ramón, C., Guzmán, C. & Mora, N. (2020). Factores que afectan el desempeño docente en centros de alta y baja eficacia en México. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 18, Núm. 2, pp. 77-95. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.004>
- Puig, M., Martínez, M. & Valdés, N. (2016). Consideraciones sobre el desempeño profesional del profesor. *Revista Cubana de Enfermería*, Vol. 32, No. 3, pp. 433-441 recuperado el 19 de septiembre del 2022, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-03192016000300017](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-03192016000300017)
- Rionda, A. & Mares, M. (2011). Burnout en Profesores de Primaria y su Desempeño Laboral. *Revista Latinoamericana de Medicina Conductual*, Vol. 2, Núm. 1, pp.43-50. DOI: 10.5461/RLMC.v2.i1.27414
- Rodríguez, J., Guevara, A. & Viramontes, E. (2017). Síndrome de burnout en docentes. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, Vol. 8, Núm. 14, pp. 45-67. Recuperado el 19 de febrero del 2024 de <https://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v8n14/2448-8550-ierediech-8-14-45.pdf>.
- Rodríguez, S. (2014). *Asociación de condiciones laborales de médicos adscritos a servicios de urgencias y síndrome de burnout*. (Tesis de especialidad en medicina familiar). Veracruz, Veracruz: Instituto Mexicano del Seguro Social.
- Rodríguez, H. (2016). Importancia de la formación de los docentes en las instituciones educativas. *Ciencia Huasteca boletín científico de la escuela superior de Huejutla*. Vol. 5, Núm. 9. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/huejutla/n9/e2.html>
- Ruiz, D., Pando, M., Aranda, C. & Almeida, C. (2017). Burnout y Work Engagement en docentes universitarios de Zacatecas. *Ciencia y Trabajo*, Núm. 50, pp. 116-120. DOI: 10.4067/S0718-24492014000200010
- Saborío, L. & Hidalgo, L. (2015). Síndrome de Burnout. *Medicina Legal de Costa Rica*, Vol. 32, Núm. 1. Recuperado el 20 de septiembre del 2022, de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/mlcr/v32n1/art14v32n1.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (enero del 2017). Etapas, aspectos, métodos e instrumentos proceso de evaluación del desempeño docente. Recuperado de: <https://www.sev.gob.mx/servicio-profesional->

- docente/files/2017/02/EAMI\_DOCENTES\_EB\_2017.pdf Fecha de consulta: 21 de septiembre del 2023.
- Secretaría de Educación Pública. (SEP). (octubre del 2019). Perfil docente, directivo y de supervisión. Recuperado de: [https://evaluacion.septlaxcala.gob.mx/docs/docs\\_dee/PerfilDocenteDirectivoSupervisionMEX\\_2020-2021.pdf](https://evaluacion.septlaxcala.gob.mx/docs/docs_dee/PerfilDocenteDirectivoSupervisionMEX_2020-2021.pdf) Fecha de consulta: 18 de noviembre del 2023
- Soto, M., Galván, A., Rodríguez, M., Piña, C. & Ramírez, M. (2016). El desarrollo de competencias didácticas en el perfil de egreso de la formación inicial de licenciados en educación primaria y licenciados en educación preescolar con el plan de estudios 2012. (Informe de investigación). Zacatecas, Zacatecas: Benemérita Escuela Normal Manuel Ávila Camacho.
- Tabares, Y., Martínez, V. & Matabanchoy, S. (2020). Burnout en docentes de Latinoamérica: Una revisión sistemática. *Universidad y salud*, Vol. 22, Núm. 3, pp. 265-279. DOI: 10.22267/rus.202203.199
- Tantaleán, L., Vargas, M. & López, O. (2016). El monitoreo pedagógico en el desempeño profesional docente. *Revista científica de opinión y divulgación*, Vol. 11, Núm. 33, pp. 1-8. Recuperado el 21 de agosto de 2023, de <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/306806>
- Terry, Y., Bravo, N., Elias, K. & Espinosa, I. (2020). Aspectos psicosociales asociados a la pandemia por COVID-19. *Revista Información Científica*, Vol. 99, Núm. 6, pp. 585 – 595 recuperada el 19 de septiembre del 2022, de <http://scielo.sld.cu/pdf/ric/v99n6/1028-9933-ric-99-06-585.pdf>
- Torres, J. (2008). Desempeño profesional del tutor y su mejoramiento. *Luz*. Vol. 6, Núm. 4, pp. 1-8. Recuperado el 22 de agosto del 2023 de <https://www.redalyc.org/pdf/5891/589165882008.pdf>
- Unda, S., Hernández, R., García, O. & Esquivel, C. (2020). Factores de riesgo psicosocial predictores del Síndrome de Quemarse por el Trabajo (SQT) (Burnout) en docentes de Bachillerato. *Información psicológica*, Núm. 119, pp. 91 – 107. DOI: dx.medra.org/10.14635/IPsic.2020.119.1
- Villagrán, S., Pacheco, M., Rodríguez, M. & Aldaba, M. (2017). Inteligencia Emocional y Burnout en Trabajadores de la Industria. Estudio de Caso en la Ciudad de Zacatecas. *Academia Journals*, Vol. 9, Núm. 6, pp. 7098 – 7103. Recuperada el 20 de septiembre del 2022, de <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/bitstream/20.500.11845/1177/1/2.1.7.Capitulo%20libro%20online%20IsBn%20academia%20Journals%20Celaya.pdf>
- Villagrán, S. (9 de octubre de 2017). *Enfatizan importancia de combatir estrés en empresas*. Periódico NTR. Recuperado de: <https://ntrzacatecas.com/2017/10/09/enfatizan-importancia-de-combatir-estres-en-empresas/>
- Villagrán, S., Vasconcelos, M. & Espinoza, J. (2022). *Factores de Riesgo Psicosocial*. México. Universidad Nacional Autónoma de México.

## ANEXOS

Anexo A. Encuesta de evaluación al desempeño profesional docente a través de la opinión estudiantil



### UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ZACATECAS MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Encuesta de evaluación al desempeño profesional docente a través de la opinión estudiantil

A continuación, aparece una serie de afirmaciones para que las contestes de la manera más honesta. Escoge solo una de las cinco opciones que encontrarás en la tabla de evaluación, de acuerdo con la siguiente escala:

Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
0	1	2	3	4

¡Recuerda que tu opinión es confidencial!

a) Organización del curso

	El o la docente	0	1	2	3	4
1	Inicia y termina sus clases puntualmente.					

2	Comentó y discutió con el grupo, los contenidos y actividades que realizarán en clase (dijo cómo van a ser evaluados y evaluadas, los materiales a revisar, etc.).					
3	Desarrolla la clase cubriendo los contenidos de tu libro de texto					
4	Inicia la sesión vinculando la clase con temas anteriores.					
5	Brinda recursos y materiales necesarios para la clase (exposiciones, dinámicas, etc.)					

b) Dinámica pedagógica.

	El o la docente	0	1	2	3	4
6	Explica los temas del libro y atiende dudas de manera clara y precisa.					
7	Fomenta el uso correcto de la expresión oral y escrita.					
8	Lleva relación del contenido de las clases con tus actividades en el aula o de la vida cotidiana					

c) Evaluación y criterios de calificación.

	El o la docente	0	1	2	3	4
9	Evalúa de acuerdo con los contenidos de tus libros de texto y de la clase					
10	Considera y evalúa las tareas relacionadas los temas de clase					
11	Revisa y retroalimenta a tiempo las tareas y trabajos desarrollados en el curso (proyectos, prácticas, exámenes, presentaciones o exposiciones, etc.).					
12	Toma en cuenta el trabajo en equipo para tus evaluaciones					

d) Rasgos académicos y personales

	El o la docente	0	1	2	3	4
13	Muestra interés por el desempeño de las y los estudiantes					
14	Muestra disposición para consultarlo o consultarla, dentro y fuera de clase					
15	Motiva y fomenta la ética, los valores y el respeto de la diversidad (creencias, género, profesión, etnia, libertad de expresión, etc.)					

e) Planeación de Clase

	El o la docente	0	1	2	3	4
16	Adapta sus clases de acuerdo a tus necesidades					
17	Integra de manera adecuada diferentes tipos de actividades (lecturas, discusiones, ejercicios prácticos, trabajos en equipo, etc.)					

		Muy mal	Mal	Regular	Muy bien	Excelente
18	¿Cómo evaluarías las clases de tu profesor o profesora?					
19	En general, ¿cómo califica usted a su profesor o profesora?					

COMENTARIOS


## Anexo B. Inventario de Burnout de Maslach (IBM)

1	2	3	4	5	6
Alguna vez al año o menos	Una vez al mes o menos	Algunas veces al mes	Una vez por semana	Algunas veces por semana	Todos los días
1.		Debido a mi trabajo me siento emocionalmente agotado (a)			
2.		Al final de la jornada me siento agotado (a).			
3.		Me levanto cansado (a) por las mañanas y tengo que enfrentarme a un nuevo día de trabajo.			
4.		Puedo entender con facilidad las indicaciones de mi jefe o compañeros de trabajo.			
5.		Creo que trato algunos compañeros como si fueran objetos.			
6.		La jornada de trabajo es una tensión para mí.			
7.		Me enfrento muy bien a los problemas que se presentan.			
8.		Me siento cansado por el trabajo.			
9.		Siento que mediante mi trabajo estoy influyendo positivamente en la vida de otros.			
10.		Creo que tengo un comportamiento más insensible desde que realizo este trabajo.			
11.		Me preocupa que este trabajo me esté endureciendo emocionalmente.			
12.		Me encuentro con mucha vitalidad.			
13.		Me siento frustrado por mi trabajo.			
14.		Siento que estoy haciendo un trabajo demasiado duro.			
15.		Realmente no me importa lo que pueda salir mal en mi trabajo.			
16.		Trabajar en este puesto me produce mucho estrés.			
17.		Tengo facilidad para crear una atmósfera relajada durante mi trabajo.			
18.		Me encuentro animado después de la jornada.			
19.		He realizado muchas cosas que valen la pena en este trabajo.			
20.		En el trabajo siento que estoy al límite de mis posibilidades.			
21.		Siento que se tratar de forma adecuada los problemas emocionales en el trabajo.			
22.		Siento que algunos compañeros me culpan de algunos de sus problemas.			

DIMENSIONES	TOTAL
<b>AGOTAMIENTO EMOCIONAL:</b> 1,2,3,6,8,13,14,16 Y 20	
<b>DESPERSONALIZACIÓN:</b> 5,10,11,15,22	
<b>FALTA DE REALIZACIÓN PERSONAL EN EL TRABAJO:</b> 4,7,9,12,17,18,19,21	

DIMENSIÓN	BAJO	MEDIO	ALTO
Agotamiento emocional	0-16	17-26	+27
Despersonalización	0-8	9-13	+14
Falta de realización en el trabajo	37-48	31-36	-30